

Wissenschaftliche Hausarbeit

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen

Nach GHPO I vom 31. Juli 1998

Thema

Schuldrucken nach Freinet – Möglichkeiten nichtkontinuierlicher Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern in Kolumbien

– Entwicklung von Projektbausteinen –

vorgelegt von

Bettina Ehrlich

eingereicht bei der

Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Referent: Prof. Dr. phil. Rank

Korreferent: Dr. Huneke

Heidelberg, den 29. April 2004

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	5
2	Einleitung	7
3	Straßenkinder in Kolumbien	11
1	Straßenkinder als weltweites Phänomen – Geschichte, Gegenwart, Begriffsbestimmung und Erklärungskonzepte	9
3.2	Die aktuelle Lage Kolumbiens im Hinblick auf das Phänomen der Straßenkids	153
3.3	Das Leben auf der Straße	175
3.3.1	Struktur und Funktion der Gruppe	175
3.3.2	Gewalt	186
3.3.3	Drogenkonsum	197
3.3.4	Gelderwerb	208
3.4	Betreuungsangebote für Straßenkinder	208
3.5	Die Institution Ciudad Don Bosco	231
3.6	Zugang zu Schrift und Schriftlichkeit	264
3.7	Gründe für den Analphabetismus vieler Kinder und Jugendlicher	286
3.8	Warum schreiben lernen?	297
4	Alphabetisierung	32
4.1	Alphabetisierungsarbeit	320
4.2	Alphabetisierung in Lateinamerika	331
4.3	Alphabetisierungskonzepte	342
4.4	Methodik der Straßenkinderarbeit	364
4.4.1	Vorüberlegungen	364
4.4.2	Ziele der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern in Kolumbien	364
4.4.3	Straßenkinder als Schüler(innen) – eine methodische Herausforderung	375
5	Schrifterwerb und literale Praxis	42
5.1	Der jüngere Methodenstreit in der Fachdidaktik und der aktuelle Forschungsstand	420
5.2	Begriffsklärung	442
5.3	Vorerfahrungen mit Schrift und literale Praxis	464
5.4	Schreiblernvoraussetzungen	497
5.5	Phasen des Schrifterwerbs	508
5.5.1	Kritzeln	508
5.5.2	Logographisches Schreiben	519
5.5.3	Phonographisches Schreiben	520
5.5.4	Orthographisches Schreiben	542
5.5.5	Überwiegend Lexikalisches Abrufen	553
1	Didaktisch-methodische Konsequenzen und didaktische Konzeption des Spracherfahrungsansatzes	53
5.6.1	Notwendigkeit der inneren Differenzierung im Unterricht	553
5.6.2	Fibelkritik	564
5.6.3	Motivationale Aspekte zum Schriftspracherwerb	586
5.6.4	Elemente des Spracherfahrungsansatzes	597
5.6.4.1	Postulat nach inhaltlicher Freiheit	597
5.6.4.2	Arbeitsformen und Arbeitsmaterial	597
5.6.4.3	Methodische Konzeption und Funktion der Lehrperson	608
5.6.4.4	Produktion anstatt Rezeption	619
5.6.4.5	Eigenaktives Lernen und die Bedeutung von Fehlern	619
6	Handlungs- und Produktionsorientierung im muttersprachlichen (Anfangs-)Unterricht	63

7	Schuldrucken – eine Methode, um Straßenkinder an das Schreiben heranzuführen?	65
7.1	Célestin Freinet	653
7.2	Schuldrucken heute	664
7.2.1	Literatursituation	664
7.2.2	Praktische Umsetzung	664
7.3	Schuldrucken – was ist das eigentlich?	675
7.4	Schuldrucken im Anfangsunterricht	697
7.5	Lernpotenziale des Schuldruckens	719
7.5.1	Lernpotenziale für die Pädagogik	720
7.5.1.1	Soziale Ziele	720
7.5.1.2	Persönlichkeitsbildende Ziele	731
7.5.1.3	Fertigkeitsorientierte Ziele	753
7.5.1.4	Weitere allgemeindidaktische Ziele	764
7.5.2	Lernpotenziale für den Schrifterwerb	775
7.5.2.1	Natürlicher, selbsttätiger, eigenaktiver Schrifterwerb	775
7.5.2.2	Die Schuldruckerei als Instrument der inneren Differenzierung	786
7.5.2.3	Die Schuldruckerei als Alternative zur Fibel	786
7.5.2.4	Verbindung von synthetischer und analytischer Methode	797
7.5.2.5	Konkrete Einsicht in die Merkmale von Schrift und Gestaltung von Texten	799
7.5.2.6	Verlangsamung des Lernprozesses	808
7.5.2.7	Kommunikative Funktion von Schrift wird erfahrbar	808
7.5.2.8	Wertschätzung und Kritik von Gedrucktem	819
7.5.2.9	Umgang mit Fehlern	820
7.5.2.10	Rechtschreibbewusstsein und Motivation	820
7.5.2.11	Handlungs- und Produktionsorientierung beim Schuldrucken	842
7.6	Kritische Betrachtung der Methode des Schuldruckens ⁵³	842
7.7	Ist das Schuldrucken heutzutage noch aktuell?	864
7.8	Vorläufige Schlussfolgerung	864
8	Projektbausteine: Erfahrungsbericht und Auswertung	88
8.1	Methodeninstrumentarium	886
8.2	Vorgehensweise	886
8.2.1	Anamnese	886
8.2.2	Weiteres Vorgehen	920
8.2.3	Vorhaben	931
8.3	Beobachtungen	953
8.3.1	Kurzer Erfahrungsbericht des ersten Tages	953
8.3.2	Ein normaler Unterrichtstag	964
8.3.3	Fallbeispiele: Camilo, Martin und Pastuso	964
8.4	erreichte, teilweise erreichte und nicht erreichte Ziele	1019
9	Ausblick	106
	Verzeichnis der Abbildungen	108
	Literaturverzeichnis	109
	Anhang	115
	Anlage für die Wissenschaftliche Hausarbeit	119

1 Vorwort

Das erste Mal bin ich im Oktober 2001 mit Straßenkindern in Berührung gekommen. Das war bei meiner ersten Reise nach Kolumbien, vor der ich weder wusste, was auf mich zukommen würde, noch ahnen konnte, wie viel ich bei diesem Auslandsaufenthalt lernen würde und wie sehr er mein Leben prägen sollte. Ich entschied mich für diesen „Sprung ins kalte Wasser“, weil ich schon seit Jahren davon geträumt hatte, für eine längere Zeit in ein weit entferntes andersartiges Land zu gehen, das möglichst nicht reich und industrialisiert sein sollte und in dem ich mit armen Menschen – um genau zu sein mit Kindern – arbeiten wollte, um ihnen zu helfen. Ich kann nicht verschweigen, dass mich neben dem tiefen Wunsch zu helfen auch ein eigennütziges Motiv dazu trieb: Es war die Neugier auf fremde Lebensweisen und die Hoffnung, andere Aspekte des Lebens kennen zu lernen, um dadurch dem Leben und mir etwas näher zu kommen.

Ich war glücklich und überrascht über die Offenheit und das Interesse, das einige Straßenkinder mir entgegenbrachten und über die Nachsicht und Geduld, die sie mit mir als Fremdsprachlerin hatten. Andere hingegen waren sehr skeptisch und misstrauisch.

Oft stieß mein Verständnis bei Ereignissen oder Verhaltensweisen an Grenzen, was mich immer wieder dazu veranlasste, meine Wirklichkeitskonstruktionen zu verwerfen und mich tiefer auf die Fremderfahrung einzulassen. Erst wenn man – Monate später – ähnlichen Situationen, die anfangs befremdend waren, wieder begegnet und sie überraschenderweise versteht und mit ganz anderen Augen sieht, merkt man, wie die fremde Wirklichkeit nach und nach – fast schleichend – die eigenen Wertmaßstäbe und Wirklichkeitsinterpretationen verändert hat. Ich bin unendlich dankbar für die wundervolle Erfahrung, die Merleau-Ponty so schön formuliert hat: „Es geht darum zu lernen, wie man das, was unser ist, als fremd, und das, was uns fremd war, als unsriges betrachtet.“

Danksagung

Bei meiner Reise wurde ich freundlicherweise vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) durch ein Stipendium unterstützt. Bedanken möchte ich mich auch bei allen Menschen, die mich vor, während und nach dem Aufenthalt in Kolumbien auf verschiedene Art und Weise unterstützt haben, vor allem aber bei vielen herzlichen Kolumbianer(inne)n – Freunden und Bekannten, Kindern und Jugendlichen, Studierenden und Lehrenden, Mitarbeiter(inne)n der Partnerinstitutionen und den Schwestern des Salesianerordens – mit denen ich viele schöne, interessante, aufregende und bereichernde

Momente erleben durfte. Zu ganz besonderem Dank verpflichtet fühle ich mich gegenüber der Schuldruckwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH HD), welche die Idee zur Einrichtung einer Druckwerkstatt in Kolumbien hatte und mir lange Zeit im Voraus die Möglichkeit eröffnet hat, mich darauf vorzubereiten – sei es als Tutorin oder indem sie als Institution – einschließlich des verantwortlichen Dozenten – immer hilfsbereit mit Rat, Tat und Materialien bei der Sache war. Zu guter Letzt schulde ich den tiefsten Dank meiner Gastfamilie in Kolumbien, die mich wie eine Tochter aufgenommen hat und ohne die alles nur halb so anregend, emotional und schön gewesen wäre.

2 Einleitung

Meine Ausgangsfrage ist – Peter Vöge formulierte sie auf Kinder in deutschen Schulen bezogen in seinem Artikel „Drucken kann jeder!“ sehr treffend – wie man Straßenkinder in Kolumbien „sinn- und lustvoll an die Schrift heranführen bzw. sie weiterbringen kann“ (Vöge 2001, S.25). Da man, was im Folgenden begründet werden soll, von einem hohen Lernpotenzial der Schuldruckerei nach Freinet für den Schriftspracherwerb ausgehen kann, bin ich der Fragestellung nachgegangen, ob die Methode des Schuldruckens gerade bei den schwierigen Rahmenbedingungen nichtkontinuierlicher Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern in Kolumbien geeignet ist.

Im Rahmen der im Juli 2001 geschlossenen Partnerschaft zwischen der PH HD und der lehrerausbildenden Einrichtung *Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora* (ENSMA) in Copacabana / Kolumbien arbeiten Dozent(inn)en und Studierende aus verschiedenen Fachrichtungen beider Länder gemeinsam in Lehre und Forschung. Dieser interdisziplinäre und interkulturelle Austausch ist in erster Linie nicht karitativer, sondern pädagogischer Natur und im Sommer 2003 konnte ich zum zweiten Mal daran teilhaben. Meine hauptsächliche Absicht der Reise war die Erprobung des Schuldruckens als Möglichkeit für den muttersprachlichen (Anfangs-)Unterricht mit Straßenkindern. Meine Forschungsarbeiten habe ich in der Institution *Ciudad Don Bosco* in Medellín durchgeführt, die auch einigen Studierenden der ENSMA als Ausbildungsort im Praktikum dient. Sie soll in Kapitel 3.5 genauer beschrieben werden.

Eingrenzung des Themas

Im Vorfeld meines Auslandsaufenthalts in Kolumbien und vermehrt danach bin ich beim Recherchieren und Lesen für diese Arbeit auf eine Vielzahl von interessanten Themen gestoßen, die leider nicht alle hier diskutiert werden können. Dazu gehört u.a. der politische Aspekt der Freinet-Pädagogik, der u.a. durch die Vervielfältigung von freien Texten und deren Veröffentlichung z.B. in einer Schülerzeitung Gestalt annehmen kann. Man hätte ihn mit den Vorstellungen Paolo Freires von Alphabetisierungsarbeit verbinden können.

Auch bei der exakten Themenfindung boten sich mir mehrere Möglichkeiten, zwischen denen ich auswählen musste. Es wäre sicherlich interessant gewesen, die Verwendung der Schuldruckerei beim Schreiben freier Texte im Hinblick auf die therapeutische Wirkung

des freien Ausdrucks bei Straßenkindern hin zu untersuchen. Ich habe mich allerdings für den Anfangsunterricht entschieden, was bedeutet, dass ich Bereiche der Textproduktion theoretisch nicht thematisieren werde. Dass sie allerdings bei der Auswertung meiner Erfahrungen mit einfließen, ist unvermeidlich, weil ich selbstverständlich auch mit Straßenkindern, die schon schreiben konnten, Texte gedruckt habe.

Die Überlegung, einen Vergleich anzustellen vom Drucken mit Kindern einer kolumbianischen Regelschule und Straßenkindern, musste ich schnell aufgeben, denn das hätte sowohl meine Arbeitskapazität vor Ort als auch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Da ich mit Straßenkindern in Kolumbien gedruckt habe, bezieht sich diese Arbeit vollständig auf die Situation in Kolumbien. Dennoch ließe sich die Methode des Schuldruckens in der Alphabetisierungsarbeit aufgrund der ähnlichen Situation in Bezug auf das Vorkommen von Straßenkindern und aufgrund der Sprache zumindest in ganz Lateinamerika und in Zentralamerika realisieren.

Schrift und Schriftlichkeit – das ist ein weites Feld, das von verschiedenen Wissenschaften wie Philosophie, Anthropologie, Sprach- und Literaturwissenschaften, Soziologie, Geschichtswissenschaften, Psychologie und Pädagogik untersucht wird. Aus Gründen der Eingrenzung wird es in dieser Arbeit hauptsächlich um die sprachdidaktische Betrachtung des Schriffterwerbs gehen. Das bedeutet, dass auf die linguistische Analyse des Gegenstands weitgehend verzichtet werden muss und dass das Lesenlernen, soweit eine Trennung möglich ist, ausgeklammert wird, obwohl Lesen und Schreiben sich beim Prozess des Schriftspracherwerbs gegenseitig bedingen.

Gliederung der Arbeit

Zu Beginn wird im dritten Kapitel die aktuelle Situation der Straßenkinder in Kolumbien dargestellt, wobei neben Literatur und Forschungsergebnissen überwiegend die Erfahrungen der Autorin während zweier Kolumbienaufenthalte einfließen. Diese sind vorwiegend geprägt durch die Arbeit in verschiedenen Institutionen, die mit Straßenkindern arbeiten, und durch unzählige Gespräche und Interviews mit Mitarbeiter(inne)n, Kindern, Jugendlichen, Kommiliton(inn)en, Lehrpersonen, Freund(inn)en und Bekannten. Bevor man anfängt von Straßenkindern zu sprechen, muss die Diskussion um die Definition des Begriffs erwähnt werden (Kapitel 3.1). Dabei werden sowohl historische als auch kulturelle Bezüge im Hinblick auf das Verständnis von Kindheit und Kinderarbeit hergestellt. Die Unterschiede der Straßenkinderproblematik auf der Welt, die sich je nach Entwicklungsstand des Landes und je nach Kulturkreis anders

entwickelt haben, sollen nur kurz erwähnt und dafür Literaturhinweise gegeben werden. Etwas ausführlicher wird dann in den Kapiteln 3.2 und 3.3 die aktuelle Situation der Straßenkinder in Kolumbien dargestellt. Des Weiteren wird unsere Partnerinstitution Ciudad Don Bosco vorgestellt (Kapitel 3.5), um einen Einblick in die Rahmenbedingungen meiner Forschungsarbeit zu vermitteln. Der Zugang der Straßenkinder zu Schrift und Schriftlichkeit wird in Kapitel 3.6 auf der Basis meiner Nachforschungen und Vermutungen ermittelt, ebenso wie die Motivation, die Straßenkinder dazu veranlassen könnte, schreiben zu lernen (3.8).

Das vierte Kapitel soll Hintergrundinformation zur Alphabetisierungsarbeit in der Vergangenheit und Gegenwart geben und das Defizit, das in Bezug auf eine gute, ausgereifte und verwirklichte Methodik in der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern herrscht, aufzeigen. Daraus resultierend werden dann Versuche unternommen, Forderungen für eine Straßenkinderpädagogik im Hinblick auf muttersprachlichen Anfangsunterricht zu formulieren und zu begründen (Kapitel 4.4). Sie sind als Anregungen zu verstehen und haben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Absicht des fünften Kapitels ist es, die Erkenntnisse zum Schriffterwerb in der aktuellen Forschung zu verorten (Kapitel 5.1), einige Begriffe zu klären (Kapitel 5.2) und die Wichtigkeit der Vorerfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit und die Einstellungen und Gewohnheiten ihr gegenüber, die sich in der literalen Praxis eines Menschen äußern, aufzuzeigen. Außerdem soll der Schreibernprozess, der sich in qualitativ unterschiedlichen Phasen vollzieht, dargestellt werden (Kapitel 5.5), um die im Spracherfahrungsansatz aufgenommenen didaktischen Konsequenzen (5.6) besser verstehen zu können. Dabei ziehe ich es vor, zunächst möglichst den gesamten Bereich des Schreibenlernens aus fachdidaktischer Sicht ausführlich darzustellen, ohne Rücksicht darauf, ob und inwieweit das für meine Analyse und Auswertung relevant sein könnte. Dies mag unschicklich erscheinen, jedoch möchte ich die Vollständigkeit der sachlichen Darstellung nicht unter den subjektiven Erfahrungen leiden lassen.

Nach der detaillierten Vorstellung der einzelnen Ideen und Elemente des Spracherfahrungsansatzes, soll in Kapitel 6 kurz der Einfluss des Konzeptes der Handlungs- und Produktionsorientierung auf den Spracherfahrungsansatz als aktuelle Konzeption für den Schriffterwerb erörtert werden, um danach in Kapitel 7 aufzeigen zu können, dass die Methode des Schuldruckens die dort formulierten Lernziele vortrefflich fördert. Darüber hinaus wird im siebten Kapitel anfangs flüchtig Freinet (7.1) und die aktuelle Situation in der Verwendung der Schuldruckerei vorgestellt. In Kapitel 7.3 wird

der Setz- und Druckvorgang genau beschrieben, was vielleicht manch einem trivial, mir jedoch für diejenigen Leser(innen), die noch nie gedruckt haben (wie z.B. Studierende), sinnvoll erscheint. Danach wird das Lernpotenzial des Schuldruckens sowohl für pädagogische Lernziele (Kapitel 7.5.1) als auch für den Schriffterwerb (Kapitel 7.5.2) diskutiert, wobei der Schwerpunkt auf Letzterem liegt. Schließlich erfolgt in Kapitel 8 die Auswertung meiner praktischen Arbeit in Kolumbien.

Diese Arbeit hat selbstredend nicht den Anspruch auf das Entwerfen einer didaktischen Rahmenkonzeption für den Einsatz der Schuldruckerei im muttersprachlichen Anfangsunterricht mit Straßenkindern.

Noch ein kleiner Tipp für Leser(innen)

Aus Gründen der Gliederung in mehrere große Themengebiete wie *Straßenkinder in Kolumbien*, *Schriffterwerb* und *Schuldrucken* können nicht anfangs alle Fachbegriffe und Informationen, die im Laufe der Arbeit vorausgesetzt werden, geklärt werden. Deshalb treten an vielen Stellen Verweise zu anderen Kapiteln auf. Die Arbeit lädt also zum „Springen“ ein. Man kann z.B. bei Kapitel 5 einsteigen, wenn man zuerst etwas über den Schriffterwerb erfahren möchte, oder bei Kapitel 6, wenn man noch nicht weiß, wer Freinet war und was Schuldrucken eigentlich ist. Um die Themen aufeinander beziehen zu können, kommen mancherorts Wiederholungen vor.

3 Straßenkinder in Kolumbien

3.1 Straßenkinder als weltweites Phänomen – Geschichte, Gegenwart, Begriffsbestimmung und Erklärungskonzepte

Häufig verbindet man mit den so genannten Straßenkindern ein Problem der heutigen Schwellen- und Entwicklungsländer. Das Phänomen der Straßenkinder ist aber keineswegs eine neue Erscheinung, sondern reicht zurück bis ins Europa des 18./19. Jahrhunderts, wo sie in Großstädten wie Paris und London vorkamen (vgl. Roggenbuck 1993, S. 1). Auch in den Industriestaaten wie der Bundesrepublik gibt es Straßenkinder – auch wenn sich die Problematik und das Phänomen deutlich von denen in Ländern Lateinamerikas und anderen Entwicklungsländern unterscheiden.

Adick versucht, die drei lange Zeit voneinander unabhängig behandelten Diskussionsstränge – Straßenkinder in Entwicklungsländern, in Industrieländern und in geschichtlicher Perspektive – zu vergleichen. Dies tut sie anhand der drei Kriterien *Kinderarbeit*, *Armut* und *abweichendes Verhalten* (vgl. Adick 1997, S. 19ff). Dabei stellt sie fest, dass es Kinderarbeit schon jeher in der Geschichte gegeben hat: auf dem Feld, in Fabriken, beim Jagen und Früchtesammeln, im Mittelalter als Lehrlinge in Handwerksbetrieben – um nur einige Beispiele zu nennen.¹ Darüber hinaus gab es in der Geschichte auch Kinder, die aus Armutsgründen von ihrer Familie ausgesetzt wurden (Findelkinder) oder aufgrund anderer sozialer Probleme und als Waisen nach Kriegen auf der Straße lebten (Bettelkinder, Vagantenkinder).

Dem soziohistorischen Ansatz zufolge ist das Phänomen im Zuge der Conquista nach Lateinamerika importiert worden und bis heute nicht beseitigt worden. In Europa hingegen wandelte sich der Kindheitsbegriff, wie Philippe Ariès (1978) in seiner *Geschichte der Kindheit* dargestellt hat. Die Kinderarbeit kam in Verruf und das Problem wurde durch die Sozialpolitik weitestgehend ausgemerzt.

„Heute jedoch“, so meint Adick, „nach [...] einer Globalisierung der Weltwirtschaft, die als Schattenseite auch zu Armut (und) Arbeitslosigkeit [...] geführt hat, steigen die Zahlen der, Straßenkinder“ (Adick 1997, S. 1).

¹ Mehr Informationen im Kapitel „Geschichte von Kinderarbeit“ in *Unsichtbare Kindheit. Kinder in der informellen Ökonomie* von Giorgi Schibotto (1993) und in den Artikeln des 1. Teils „Straßenkindheit und Kinderarbeit in historischer und sozialisationstheoretischer Perspektive“ in Adick (Hrsg., 1997)

UNICEF (1994) spricht von etwa 80 Millionen Straßenkindern weltweit, davon leben die meisten in den sog. Entwicklungsländern; hinzurechnen wären hier noch nicht genau zu beziffernde Anteile der sog. ‚arbeitenden Kinder‘, die von der ILO (1993) auf 100 bis 200 Millionen weltweit geschätzt werden.

(Adick 1997, S. 7)

Um die Ziffer schätzen zu können, muss man sich allerdings über die Definition des Begriffs „Straßenkinder“ Gedanken machen. Denn der so allgemein verwendete Begriff birgt Probleme der Eingrenzung in sich: Zählt man die auf der Straße arbeitenden Kinder und Jugendlichen dazu? Und für Personen bis zu welchem Alter gilt der Begriff? Hier gibt es – unter anderem je nach kulturbedingtem Kindheitsbegriff und je nach Problematik des jeweiligen Landes – verschiedene Unterscheidungen und Definitionen.

In der sozialpädagogischen Diskussion über Straßenkinder in Deutschland wird zwischen den *Ausreißer(inne)n*, die von zu Hause weglaufen und nur für kurze Zeit auf der Straße leben, den Kindern und Jugendlichen, die einen Großteil ihres Tages auf der Straße verbringen, und denen, die permanent auf der Straße leben, unterschieden. Dennoch gibt es zahlreiche Definitionen und weitere Unterteilung dieser Kategorien, die in der Diplomarbeit *Soziale Arbeit mit Straßenkindern* von Leonhard Dölle (vgl. Dölle 1997, S. 7-15) sehr übersichtlich dargestellt werden. Jordan und Hard sprechen z.B. bei den beiden letztgenannten Kategorien von *Aussteiger(inne)n* und *Trebegänger(inne)n* bzw. *Trebern* (vgl. Jordan / Hard 1994, S. 7f).

In der internationalen Diskussion wird schon seit einiger Zeit zwischen „Kindern auf der Straße“ – bzw. auf spanisch „niños en la calle“ – und „Kindern der Straße“ – „niños de la calle“ – unterschieden. Erstere halten sich zwar den größten Teil der Zeit auf der Straße auf – meistens um zu arbeiten –, haben mit ihren Familien aber nicht gebrochen und somit ein Zuhause, zu dem sie täglich oder zumindest in regelmäßigen Abständen zurückkehren. Man nennt sie auch „arbeitende Kinder“. Letztere leben wirklich auf der Straße, d.h. sie haben kein Zuhause, welches sie besuchen könnten – entweder, weil sie den Kontakt zu ihren Familien abgebrochen haben, weil sie keine Eltern mehr haben oder weil sie schon auf der Straße geboren wurden. Diese werden von Christel Adick „echte“ Straßenkinder genannt und nehmen weltweit in allen Ländern den zahlenmäßig kleinsten Teil aller Straßenkinder ein (vgl. Adick 1997, S. 12). Die Grenzen zwischen „Kindern auf der Straße“ und „Kindern der Straße“ sind oft fließend, denn kaum ein Kind oder Jugendlicher verlässt von heute auf morgen sein Zuhause, um für immer auf der Straße zu bleiben. Normalerweise vollzieht sich ein Abnabelungsprozess: Die Kinder müssen auf die Straße

gehen, um zu arbeiten und zum Familieneinkommen beizutragen. Dabei gewöhnen sie sich immer mehr an den Lebensraum „Straße“, finden dort Freunde und kehren immer seltener zu ihren Familien zurück, da sie dort häufig physischer und psychischer Gewalt ausgesetzt sind und ausgenutzt werden. Sie erfahren, dass sie für sich selbst sorgen können und bleiben auf der Straße. Wie in dem Jugendroman *Treffpunkt Plaza Bolivar* (vgl. Weber 1997, S. 137f) realistisch und eindringlich anhand der Geschichte Pepes beschrieben ist, machen die Kinder und Jugendlichen manchmal richtige „Karrieren“, d.h. sie verdienen auf illegale Weise sehr viel Geld in kurzer Zeit, so dass sie wegen Schamgefühlen vor ihren Eltern und deren Armut nicht mehr nach Hause zurückgehen.

Es gibt viele Gründe für das Vorkommen von Straßenkindern.² Sie unterscheiden sich je nach Individuum und nach politischer, wirtschaftlicher und sozialer Situation des Landes. Das typische Straßenkind gibt es also nicht und somit kann es auch keine einheitliche Definition geben.

Problematisch ist meiner Meinung nach der Begriff „Kind“ in dem zusammengesetzten Wort „Straßenkind“, da er das Alter bis zum – aufgrund der Akzeleration – ca. 12. Lebensjahr impliziert. Somit denken viele bei „Straßenkindern“ an eine Horde kleiner unselbstständiger verlassener Kinder. Diese Sichtweise – geprägt durch den alterverzerrenden Begriff, aber auch durch das naive unrealistische Bild, das von den Medien in industrialisierten Ländern oft vermittelt wird³ – muss meiner Meinung nach etwas zurechtgerückt werden. Die Personen, die wir „Straßenkinder“ nennen, haben meistens das Alter von Jugendlichen – auch wenn sie aufgrund von Drogeneinfluss und Mangelernährung kleinwüchsiger sind und jünger aussehen. Wenn ich im Folgenden neben dem allgemein gebräuchlichen Begriff „Straßenkinder“ aus ästhetischen Gründen auch den der „Straßenkids“ verwende, mache ich im Gegensatz zu Friedemann (vgl. Friedemann 1999, S.6) keinen Unterschied in Bezug auf das Alter, sondern beziehe mich immer auf Kinder und Jugendliche im Alter bis zu 18 Jahren.

Es gibt zahlreiche Ansätze, die das Phänomen der Straßenkinder zu erklären versuchen. Trotzdem steckte laut Roggenbuck 1993 „die Erforschung des Straßenkinder-Phänomens [...] bisher noch in einem Anfangsstadium“, waren aber die zu dem Zeitpunkt „wenigen vorliegenden Versuche [...] auf kolumbianische Straßenkinder bezogen“ (Roggenbuck 1993, S. 8). In dem Bereich des individualzentrierten Denkens, das von der individuellen Konstitution eines jeden Straßenkindes als Ursache für das Leben auf der Straße ausgeht,

² Im nächsten Kapitel werden die Gründe für das Auftreten von Straßenkindern speziell in Kolumbien kurz aufgezählt.

³ Nähere Ausführungen in Herrmann (1997), S. 141-165

wären der psychopathologische, der romantische und der personalistische Ansatz zu nennen, wobei sie jeweils verschiedene – sogar konträre – Faktoren wie Geisteskrankheit, Charakter und gesundes, unverwüstliches Verhalten als ausschlaggebend betrachten (vgl. Roggenbuck 1993, S. 8ff). Wenn man sich mit Straßenkindern beschäftigt, ist es meines Erachtens interessant und wichtig, diese individualzentrierten Ansätze zu kennen. Denn sonst neigt man eventuell dazu, Straßenkinder gemäß der vorherrschenden Vorstellung, die die meisten Menschen von Straßenkindern haben, nur einseitig als Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse zu sehen.

Dennoch sind diese im sozioorientierten Denken formulierten Faktoren meiner Einschätzung nach ausschlaggebender bei der Erklärung des Straßenkinder-Phänomens. Sie reichen vom autoritären Charakter der Gesellschaft einerseits und vom sozial ungerechten andererseits – aufgrund dessen auch die Kinder zum täglichen Kampf ums Überleben etwas beitragen müssen –, über mutterzentrierte Erziehungsstrukturen in der vaterzentrierten Macho-Gesellschaft Kolumbiens bis hin zur Conquista als Ursache des Auftretens von Straßenkindern. Des Weiteren werden im Modernisierungsansatz „gesellschaftliche Umgestaltungsprozesse“ als Gründe angegeben, die Migrationsbewegungen zu den Städten, „soziale Desorganisation“ und somit einen „gesamtgemeinschaftlich krisenhaften Zustand“ (Roggenbuck 1993, S. 22f) verursachen. Diese kurz erwähnten Erklärungsansätze lassen sich laut Roggenbuck auf den ganzen lateinamerikanischen Kontinent beziehen. Im folgenden Kapitel wird es um die Darstellung der Ursachen für das Straßenkinder-Phänomen speziell in Kolumbien gehen.

Um die allgemeine Darstellung der verschiedenen Aspekte des Straßenkinderphänomens nun zu beenden, soll es in den nächsten Kapiteln genauer – auf die spezielle Situation in Kolumbien bezogen – erläutert werden.

Eigentlich müsste man bei einer Beschreibung der Situation Kolumbiens, die so viele Straßenkinder hervorruft, bei der Entdeckung Lateinamerikas durch Kolumbus am Ende des 15. Jahrhunderts beginnen, die durch die Kolonisierung und die von Ausbeutung geprägte Beziehung zwischen Kolonisten und Kolonisierten so viel Ungerechtigkeit und soziale Probleme verursacht hat.⁴ Dies würde leider den Rahmen dieser Arbeit sprengen und so wird die Darstellung auf die aktuelle Situation beschränkt, die sich aus dieser Geschichte entwickelt hat.

⁴ U.a. in *Weber 1982* genauer nachzulesen

3.2 Die aktuelle Lage Kolumbiens im Hinblick auf das Phänomen der Straßenkids

In Kolumbien herrscht seit einigen Jahrzehnten – man könnte sagen seit der Ermordung des Präsidentschaftskandidaten Jorge Eliécer Gaitáns 1948⁵ – fast ununterbrochen Bürgerkrieg. Der nicht offiziell erklärte Krieg, in dem verschiedene terroristische Gruppen und das Militär im Land wüten, kostete schon Hunderttausende das Leben.⁶ Die zwei bekanntesten linksgerichteten Guerrillagruppen sind – als größte und älteste Gruppe, die 1966 gegründet wurde – die FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) und als zweitgrößte Gruppe der ELN (Ejército de Liberación Nacional). Als Antwort auf das Wüten der Guerilla bildeten sich einige Jahre später rechte paramilitärische Gruppen, die sich in den AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) vereinten. Friedensgespräche scheiterten immer wieder, wie z.B. im Februar 2002 die zwischen der FARC und der Regierung unter dem damaligen Präsidenten Pastrana. Der jetzige Präsident Kolumbiens gewann die Wahl im Mai 2003, da er nicht auf Friedensgespräche setzte, sondern versprach, hart und zwar mit militärischen Mitteln gegen die Guerilla vorzugehen.

Die Bekämpfung der Guerilla überschattet die sozialen Probleme in Kolumbien und lässt vergessen, warum sie sich überhaupt gebildet hat. Der entstandene Knoten aus Problemen, die sich gegenseitig bedingen, wie Arbeitslosigkeit, Korruption, ungerechte Verteilung von Geld und Macht, Gewalt und Drogen, lässt sich schwer auflösen, um die einzelnen Probleme zu bekämpfen. Seit dem Tod Pablo Escobars – Chef des Kokainkartells in Medellín – 1993 ist es außerdem immer schwieriger geworden, gegen das Drogenproblem anzukämpfen, da es nun zwar kein großes Kartell mehr gibt, sich dafür aber viele kleine gebildet haben und die Mafia oft mit den terroristischen Gruppen unter einem Hut steckt.

Inzwischen sind schon fast drei Millionen Menschen aufgrund von Gewalt und Terror geflohen oder von ihrem Land vertrieben worden. Mehr als die Hälfte der Betroffenen dieses *desplazamiento* sind Kinder und Jugendliche. Sie mussten ihr menschenwürdiges Leben aufgeben und landen auf der Straße oder in den Elendsvierteln am Rand der großen Städte. Nachdem die Menschen ihren ganzen Besitz verloren haben, haben sie weder ein Dach über dem Kopf, noch Arbeit, um sich und ihre Familie zu ernähren, geschweige denn

⁵ Ausführliche Darstellung in einem Artikel von *Thomas Schmid*, erschienen in „*Die Zeit*“ Nr.48 am 21. November 2002, S. 88

⁶ Mehr Informationen zur Geschichte Kolumbiens in *Conto de Knoll 1998, Dilger 1994* und in der *encarta 2004*

die Schulbildung ihrer Kinder zu bezahlen. In Medellin beträgt die Arbeitslosenquote 2003 17%, dabei in manchen *barrios* 65%. Davon sind 30,8% Männer im arbeitsfähigen Alter (25-39 Jahre). Ein großer Teil der Bevölkerung lebt in absoluter Armut, d.h. sie haben weniger als 2 US \$ pro Tag (vgl. CD-ROM von Ciudad Don Bosco 2003). Dementsprechend ist das Klima innerhalb verschiedener *barrios* der Städte auch von sozialen Konflikten und Gewalt geprägt.

Somit ergeben sich also verschiedene Gründe, warum Kinder und Jugendliche auf der Straße leben:

- Sie werden von ihren Eltern ausgesetzt oder einer Institution übergeben, weil sie sie nicht ernähren können.
- Sie verlassen ihr Zuhause aufgrund von Vernachlässigung oder physischer und psychischer Gewalt innerhalb der Familie (z.B. wenn der Vater Alkoholiker ist) und ziehen ein Leben auf der Straße vor.
- Es sind Waisenkinder, die ihre Eltern durch terroristische oder militärische Gewalttaten verloren haben.
- Sie mussten ihr *barrio* aus Sicherheitsgründen verlassen, z.B. um nicht von Mitgliedern verfeindeter Banden ermordet zu werden.
- Sie sind Opfer des *desplazamiento*.
- Schließlich spielt auch die Attraktivität der Straße eine nicht zu verkennende Rolle.

Abgesehen von den unterschiedlichen Definitionen für Straßenkinder allgemein (vgl. vorhergehendes Kapitel), gibt es in Kolumbien verschiedene Klassifikationen. Zum einen gibt es die *gamines*, die schon über einen langen Zeitraum auf der Straße wohnen, weil sie entweder auf die Straße von Straßenkindern selbst geboren sind oder ihre Familie endgültig verlassen haben. Manche Autoren verwenden diese Bezeichnung für die ihrer Definition nach „echten“ Straßenkinder (vgl. Roggenbuck 1993, S. 8). Der Begriff ist negativ besetzt und wird heute überwiegend nur noch umgangssprachlich verwendet, um die Heruntergekommenheit eines Straßenkindes, das ständig von Drogen benebelt und dreckig ist, auszudrücken. Zum anderen tritt immer öfter das Phänomen des „niño desplazado“ auf. Im Allgemeinen wird heutzutage der Begriff „niños de la calle“ verwendet, auch wenn es umgangssprachlich eine in der Fachliteratur analysierte Einteilung in weitere Begriffe gibt (vgl. Conto de Knoll 1998, S. 129f und Roggenbuck 1993, S. 85-94).

3.3 Das Leben auf der Straße

Um Rückschlüsse auf die literale Praxis⁷ von Straßenkindern ziehen zu können und um im Folgenden erörtern zu können, ob sich das Schuldrucken als Methode für nichtkontinuierliche Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern eignet, ist es unerlässlich, sich zunächst an die Lebenssituation der Straßenkinder in Kolumbien anzunähern. Dem soll in den folgenden Unterpunkten nachgegangen werden, wobei die Darstellung der alltagsweltlichen Realität der Straßenkinder zu einem besseren Verständnis des Lebens- und Lernortes Straße beizutragen soll und sowohl auf eigene Erfahrungen und Gespräche als auch auf vorhandene Literatur gestützt ist.

3.3.1 Struktur und Funktion der Gruppe

Straßenkinder schließen sich in *galladas*⁸ zusammen, die ihnen Schutz und somit mehr Überlebenschancen bieten. Außerdem sind sie durch die Gruppe – man nennt sie auch *parche* – materiell besser abgesichert, da unter den Mitgliedern alles geteilt wird. Laut Conto de Knoll ist die innere Struktur der ca. 4-8-köpfigen *gallada* hierarchisch. Der Anführer wird von den Mitgliedern gewählt.

Diese Anführer sind stark, furchtlos, kämpferisch und verteidigen die Gruppe. Sie verteilen die Aufgaben und bereiten die Raubzüge vor, wobei jedem seine Rolle zugewiesen wird. Sie sind meist [...] diejenigen, die die meisten Erfahrungen auf der Straße gesammelt haben. [...] Sie besitzen die höchste Machtstellung in der Gruppe. [...] Die mächtige Person kann von den weniger mächtigen Gehorsam erzwingen, aber von ihr selbst wiederum wird erwartet, daß sie sich gutwillig verhält und Verantwortung für alle übernimmt.

(Conto de Knoll 1998, S. 143)

Dennoch können auch vertrauensvolle Bindungen, Freundschaften und, wenn Mädchen in der Gruppe sind, sogar Beziehungen entstehen. Früher gab es kaum Mädchen als Straßenbewohnerinnen. Die Problematik der Mädchen unterscheidet sich deutlich von der der Jungen, da sie sich, wenn sie kein Zuhause mehr haben, oft prostituieren und somit nicht auf der Straße leben müssen. Heute ist die Anzahl der Straßenmädchen dennoch gestiegen (vgl. Conto de Knoll 1998, S.141), wobei sie meistens als solche nicht zu erkennen sind. Sie sind nicht so verwahrlost wie die männlichen Straßenbewohner, weil sie

⁷ Vgl. Begriffsklärung in Kapitel 5.2

⁸ Gruppen von Straßenkindern

sehr auf ihr Äußeres achten, was durch die gesellschaftlichen Strukturen bedingt ist. In einer *gallada* nehmen sie die typische Frauenrolle ein, die immer auch die mütterliche Fürsorge einschließt. Um in einer *gallada* aufgenommen zu werden, müssen sie sich unfreiwillig eines Initiationsrituals unterziehen, bei dem sie von allen Mitgliedern der Gruppe vergewaltigt werden. Dieser grausame Akt kollektiver Vergewaltigung – der *redoblon* – wird auch bei Jungen vollzogen, und zwar hauptsächlich bei den Kleinen, die ihre Kräfte vorher nicht im Kampf beweisen konnten (vgl. Conto de Knoll 1998, S.154f). Außerdem wird er als Strafmaßnahme bei Verstößen gegen die Regeln verwendet. Dies zeigt, dass Kinder und Jugendliche, obwohl sie auf die Straße geflohen sind, trotzdem nicht vor Demütigung und Gewalt geschützt sind. In der *gallada* hat jeder seinen Fähigkeiten und seines Alters entsprechend eine Aufgabe: der eine bettelt, der andere klaut und die der Schrift mächtigen sind für das Lesen und Schreiben zuständig (vgl. Conto de Knoll 1998, S. 159).

Aus Gründen der Identifikation und des Schutzes haben Straßenkinder ihre eigene Sprache – oft sogar innerhalb einer *gallada*. So können sie sich z.B. bei Raubüberfällen oder Razzien gut verständigen ohne dass die anderen Menschen sie verstehen. Dazu erfinden sie oft Wörter oder verwenden schon Vorhandene und weisen ihnen eine neue Bedeutung zu. Auch geben sie sich untereinander anhand von Herkunft, Aussehen oder Eigenschaften Spitznamen; kaum einer wird bei seinem richtigen Namen genannt.

3.3.2 Gewalt

Straßenbewohner sind ihr Leben lang von Gewalt bedroht. Alle haben schon Erfahrungen mit Gewalt gemacht – sei es, dass sie geschlagen worden sind oder dass Eltern, Freunde oder Bekannte ermordet wurden. Sie sehen sich mit verschiedenen Quellen von Gewalt auf der Straße konfrontiert – sowohl von äußeren z. B staatlichen, als auch untereinander.

Polizeibeamte ziehen in regelmäßigen Abständen durch die Straßen, um bestimmte Stadtteile von Straßenkindern frei zu halten, d.h. schlafende Kinder werden nicht selten mit Schlagstöcken geweckt und vertrieben; ich selbst bin mehrere Male Augenzeugin davon geworden. Die Aufenthaltsorte der Straßenkinder wechseln also, wie am Beispiel der schönen Kolonialstadt Cartagena an der Karibikküste deutlich wird: sie haben sich früher in dem reichen Touristenviertel Bocagrande, in dem es nur Hotels, Diskotheken und Restaurants gibt, aufgehalten. Seitdem sie das nicht mehr dürfen, sieht man die meisten im Zentrum, d.h. in der Altstadt, wo sich auch viele Touristen aufhalten. Aber auch von hier

werden sie hin und wieder vertrieben. Da die Straßenbewohner eine Bedrohung für die reichen Leute darstellen können und auch nicht gerade attraktiv für den Tourismus sind, werden Profikiller – die so genannten Todesschwadronen oder *sicarios* – auf sie gehetzt, um die Straßen zu „säubern“ (*limpieza social*). Sie kommen meistens zu zweit auf einem Motorrad angefahren oder in Fahrzeugen mit verdunkelten Scheiben und erschießen die von Drogen benebelten oder schlafenden Straßenkinder.

Auch wenn die Kinder und Jugendlichen oft von zu Hause weglaufen, um der Gewalt in der Familie oder innerhalb ihres Stadtviertels zu entkommen, bleiben sie auf der Straße davon nicht verschont. Dort herrscht ein starkes Konkurrenzverhalten; jeder muss ums Überleben kämpfen. So überfallen und bestehlen sich Straßenkinder, die nicht derselben *gallada* angehören, auch gegenseitig und werden z.B. ihrer Schuhe oder anderer Habseligkeiten während des Schlafs beraubt. Jüngere Straßenkinder werden oft von den Großen (*largos*) angegriffen. Im Drogenrausch kann es zu Messerstechereien kommen, da er die Hemmschwelle senkt und sie sich in dem Moment ihrer Taten nicht voll bewusst sind. Wer Informationen ausplaudert oder gegen sonstige Regeln verstößt, wird umgebracht.

Ein eindeutiges Zeichen der Gewalt, mit der die Straßenkinder in Kolumbien ständig konfrontiert sind, sind die vielen Narben auf ihrer Haut.⁹

3.3.3 Drogenkonsum

Die Einnahme von Drogen gehört für die Straßenkinder zum täglichen Leben; das merkt man sofort und ich musste es am eigenen Leib erfahren, da mir gelegentlich schlecht wurde von dem Klebstoffgestank und einmal auch schwarz vor Augen wurde, so dass ich erbrechen musste.

Pegante (gelber Klebstoff – auch *boxer* oder *sacol* genannt) wird von fast allen Kindern und Jugendlichen geschnüffelt, da er halluzinogen wirkt und für wenig Geld überall zu haben ist. Man könnte die gelben Plastikflaschen, die – manchmal unter dem T-Shirt versteckt – unter die Nase oder an den Mund gehalten werden, als Erkennungszeichen von Straßenkindern angeben. Die Kinder und Jugendlichen betäuben damit ihr Hungergefühl, Kälte, ihre Angst und Scheu und „fühlen sich einfach besser“ – wie sie mir in Gesprächen während meines ersten Aufenthaltes in Kolumbien mitteilten. Laut von Dücker kann ein weiterer Grund des Konsums Gruppenzwang sein, der jedes Mitglied dazu bringt, Drogen

⁹ Mehr zu diesem Thema in dem neuen Buch von Hartwig Weber *Narben auf meiner Haut*

zu sich zu nehmen (vgl. von Dücker 1992, S. 83). Kleber beeinträchtigt nach häufigem Konsum die Atemwege, indem er Entzündungen der Bronchien und der Atemwege verursacht. Früher schnüffelten die Straßenkinder Benzin, um sich billig zu betäuben.

Für Marihuana haben die meisten kein Geld, und noch weniger für Kokain. Aber manche rauchen *basuco*; das ist ein Zwischenprodukt bei der Herstellung von Kokain gemischt mit Tabak. Diese Droge macht extrem stark und schnell abhängig und ist sehr schädlich für das Zentralnervensystem. Auch andere Drogen und Betäubungsmittel werden konsumiert, aber hier soll es bei der Beschreibung der am weitest verbreiteten belassen werden.

3.3.4 Gelderwerb

Straßenbewohner sind sehr kreativ, wenn es um Geldbeschaffung geht. Umso kleiner die Kinder sind, umso erfolgreicher sind sie, wenn sie in Bussen singen, musizieren, Bonbons oder Jesusbilder verkaufen. Deshalb müssen viele auch arbeiten, obwohl – oder gerade weil – sie jung sind. Ansonsten bietet der informelle Sektor weitere Möglichkeiten zum Arbeiten – als Schuhputzer, Autowäscher, Verkäufer von handgemachtem Schmuck etc. Eine oft genutzte Alternative ist das Betteln, das sich hauptsächlich in Touristenorten wie z.B. in der Altstadt Cartagenas lohnt.

Viele Straßenkinder stehlen auch, wobei sie ausgeklügelte Strategien verwenden, um den Passanten auf der Straße Wertgegenstände oder Handtaschen zu entwenden und von der Polizei nicht erwischt zu werden. Dabei tun sie sich meistens mindestens zu zweit zusammen, damit einer das Opfer ablenkt oder Wache hält, während der andere klaut. Oder sie kommen als Gruppe angerannt, um ihre Opfer einzuschüchtern und zu verwirren.

Straßenkinder werden von der Mafia oder den terroristischen Gruppen oft als Botengänger zum Überbringen von Nachrichten oder Drogen ausgenutzt. Das ist ein gefährlicher Job, weil sie sowohl von der Polizei, die nach der Mafia fahndet, gesucht werden, als auch vom Arbeitgeber bedroht sind, wenn sie einen Fehler begehen oder eines Tages beschließen, nicht mehr für ihn arbeiten zu wollen.

3.4 Betreuungsangebote für Straßenkinder

Institutionen, die sich in Lateinamerika mit Straßenkindern befassen, werden von Kirchen, privaten Einrichtungen und staatlichen Familienbehörden getragen. In Kolumbien sind das das *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF) und das *Instituto Colombiano de Bienestar Social* (ICBS). Die verschiedenen Einrichtungen erhalten Geldbeträge, die von

der Anzahl der beherbergten Straßenkinder abhängen, so dass ein regelrechter Konkurrenzkampf um die Straßenkinder entsteht. Die Zeiten, in denen es weniger Straßenkinder als üblich auf der Straße zum „Aufsammeln“ gibt, werden absurderweise als schlechte Zeiten gesehen. Private Spender innerhalb Kolumbiens sind z.B. Rotary Clubs. Ein Großteil der finanziellen Unterstützung kommt auch von ausländischen Hilfswerken wie Spanien und Deutschland. Oft vermitteln sie auch personelle Hilfe im Rahmen von ehrenamtlicher sozialer Arbeit.

Heutzutage arbeiten die meisten Einrichtungen in Kolumbien mit mehrstufigen Betreuungskonzepten, deren Etappen unterschiedlich ausgestaltet sind. Die erste Etappe umfasst immer die Kontaktaufnahme mit den Straßenkindern durch Sozialpädagogen auf der Straße, wobei diese meistens versuchen, sie von dem „besseren“ Leben in der Institution fernab der Straße zu überzeugen. Sie verstehen sich als offene Programme, an denen die Kinder und Jugendlichen aus freier Entscheidung teilnehmen. Aber „ein Teil der Konzeptionen definiert“, wie Milcher richtig feststellt, „trotz Freiwilligkeit und Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen das Ablassen von der Straße und die Integration in Institutionen als einzig richtige Alternative“ (Milcher 1996, S. 58).

Im so genannten *patio*¹⁰ können die Kinder sich und ihre Kleider waschen, sich ausruhen und essen. Sie müssen allerdings am Eingang Drogen und Waffen abgeben. In der zweiten Stufe vieler Einrichtungen haben sie die Möglichkeit, sich innerhalb eines manchmal projektabhängig, manchmal von der individuellen Verhaltensweise abhängigen Zeitraumes an das neue Leben zu gewöhnen. Beim Eintritt in die nächste Etappe haben sie sich (vorerst) gegen ein Leben auf der Straße entschieden und wohnen mit anderen Kindern und Jugendlichen und abwechselnden Erzieher(inne)n zusammen in Häusern, die sich oft außerhalb der Städte befinden, um auch räumlich vom Straßenleben distanziert zu sein. Sie haben einen geregelten Tagesablauf mit Unterricht, Hausarbeit und Freizeitprogramm und werden von Ärzt(inn)en, Psycholog(inn)en, Sozialarbeiter(innen) und Pädagogen betreut. Das sind gute Ansätze, doch die Umsetzung in die Praxis sieht nicht so rosig aus, denn die so genannten Pädagog(inn)en so wie die Erzieher(innen) haben meistens keine Ausbildung. Darüber hinaus sind sie überlastet und werden schlecht bezahlt, was dazu führt, dass sie demotiviert sind und ihren Missmut an den Kindern auslassen.

Auch das Freizeitprogramm lässt meist zu wünschen übrig. Wenn man bedenkt, wie viele Möglichkeiten es gibt, Lernorte zu schaffen oder mit wenigen Mitteln alle möglichen

¹⁰ der ursprünglichen und noch aktuellen Bedeutung des Wortes nach ist das der Innenhof eines Hauses; bei Straßenkinderprojekten ist das die erste Anlaufstelle – meist auch ein Innenhof

Arten von Spielen zu planen und zu realisieren, ist es ein Jammer anzusehen, wie die Kinder und Jugendlichen Nachmittage lang unbeschäftigt und gelangweilt herumlungern. Für viele bietet der gewohnte „Lebensort Straße“ einen größeren Reiz, so dass sie immer wieder auf die Straße zurückkehren. Viele Programme machen es sich zur Aufgabe, die Straßenkinder wieder in ihre alten Familien zu integrieren. Das wollen die Kinder meistens nicht, nachdem sie von zu Hause geflohen sind. Oft bekommen sie danach Vorwürfe von ihren Eltern gemacht und werden erst recht verprügelt, so dass sie die Straße sowohl ihrem Zuhause als auch den Institutionen vorziehen.

Spätestens mit Vollendung des 18. Lebensjahrs – aufgrund von Kapazitätsproblemen in manchen Institutionen auch schon nach ein bis zwei Jahren – müssen die jungen Menschen das Programm wieder verlassen, um Platz zu schaffen. Sie kommen also nach diesem Schonzeitraum unter Umständen wieder auf die Straße, nachdem sie ihre Überlebenskonzepte aufgegeben hatten, die sie nun wieder brauchen werden. Die Integration in die Gesellschaft als Ziel wird selten erreicht, denn die wenigsten schaffen während der kurzen Zeit des Aufenthalts einen Schulabschluss oder eine fertige Ausbildung und werden an einen Arbeitgeber weitervermittelt.

An dieser schockierenden Tatsache setzt die Kritik an und somit die Forderung der subjektorientierten Ansätze, sich von jeglichem Fürsorgemodell, einer Defizitorientierung und einem Kindheitsbild des Schonraums zu distanzieren. Die staatlichen Heime und Besserungsanstalten, in die die Straßenkinder noch vor ein bis zwei Jahrzehnten zum Schutz der Gesellschaft und als Strafmaßnahme von der Polizei eingeliefert wurden, gibt es heute nicht mehr (vgl. Roggenbuck 1993, S. 106).

Die Vielzahl der karitativen Einrichtungen, die von ausländischen Spendengeldern finanziert werden, haben in Medellin wie auch in anderen Großstädten überhand genommen, so dass Fachleute zu Zentralisierung raten, die zu einer umfassenden Koordination und Vernetzung der vorhandenen Einrichtungen führt (vgl. von Dücker 1992, S. 219f). Denn die Dezentralisierung bringt zweierlei mit sich:

Zum einen sprießen, so wie die Zahl der Straßenkinder steigt, auch die Institutionen, die mit Straßenkindern arbeiten, aus dem Boden. Kritiker sehen darin den Grund dafür, dass Kinder und Jugendliche sich viel schneller dazu entscheiden, auf die Straße zu gehen, da sie nicht alleine gelassen werden. Die wachsende Anzahl der Institutionen könnte also wiederum Grund für die wachsende Anzahl der Straßenkinder sein. Mit den Worten

Wolffs „perpetuiert sich das Phänomen, das zu bekämpfen, bzw. das Problem, das zu lösen man unternimmt, auf diese Weise immer wieder“ (Wolff 1993, S. VII).

Zum anderen sind die Straßenkinder intelligent: Sie ziehen - wie der Begriff „tingelnde Projektkinder“ (Roggenbuck 1993, S. 95) es treffend ausdrückt - zwischen den verschiedenen Institutionen umher, weil sie genau wissen, wo es wann was zu holen gibt, d.h. sie essen in einem *patio*, gehen in einen anderen zum Übernachten etc. Nach Jürgen H. Wolff etwas flapsig ausdrückt führen sie „eine Art Luxusleben“ (Vorwort in Roggenbuck 1993, S. VII). Diese Lebensweise ist meiner Meinung nach ein Indiz für ihre intelligenten Überlebensstrategien, ihr Anpassungsvermögen und ihr selbstbestimmtes Leben.

3.5 Die Institution *Ciudad Don Bosco*

Die Namensgebung beruht auf Giovanni Bosco, der im 19. Jahrhundert in Italien lebte und mit armen Jugendlichen arbeitete. Dafür richtete er viele Heime und Schulen ein und gründete mit katholischen Schwestern den Orden „Salesianer Don Boscos“. 1903 kamen die Salesianer nach Südamerika, 1935 wurde er heilig gesprochen. Mittlerweile gibt es weltweit über 1500 Institutionen in 95 Ländern, die nach seinem Werk arbeiten (vgl. Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional 2004).

Der Ursprung von *Ciudad Don Bosco* (CDB) geht bis an den Anfang des letzten Jahrhunderts zurück, als zwei Töchter des damaligen kolumbianischen Präsidenten Pedro Alcántara Herrán in Medellín einen Schlafsaal einrichteten, in dem Kinder, die tagsüber als Schuhputzer oder Straßenverkäufer arbeiteten, übernachten konnten. Seit 1915 gehört diese Einrichtung dem Salesianerorden an.¹¹ Heute ist es die größte und wohl bekannteste Institution, die in Medellín mit Straßenkindern arbeitet. In einem großen Komplex von Wohnhäusern, Sportplätzen, Schulen, Büros und weiteren Gebäuden leben, lernen und arbeiten ca.1200 Menschen, wovon 180 Mitarbeiter(innen) sind. Abgesehen von dieser kleinen „Stadt“ – daher der Name *Ciudad* – gehören weitere Gebäude innerhalb und außerhalb Medellín der Institution an, wie z.B. der *patio* und die *albergue*¹².

Es gibt verschiedene Programme in CDB, die jeweils aus verschiedenen Etappen bestehen. Eines arbeitet z.B. mit desertierten Kindern und Jugendlichen der terroristischen Gruppen und wird der Öffentlichkeit aus Sicherheitsgründen nicht bekannt gegeben. Eine andere Besonderheit ist das Angebot einer technischen Ausbildung für die Jugendlichen. Dafür

¹¹ Information aus einer unveröffentlichten Hausarbeit kolumbianischer Studentinnen der ENSMA entnommen.

¹² Die wörtliche Übersetzung von *albergue* wäre *Herberge*

gibt es Werkstätten zu unterschiedlichen Industriezweigen – Automobil, Textil, Holz und Druckerei, um nur einige zu nennen – in denen die Schüler in zwei Etappen das Handwerk erlernen: zuerst lernen und üben sie und dann wechseln sie in die Produktion über. Danach haben sie durch Kontakte zu Betrieben die Möglichkeit, Praktika zu absolvieren und ihr Können unter Beweis zu stellen. So arbeitet CDB durch die Vermittlung von Arbeitsplätzen nachhaltig.

Im Folgenden soll nur das Programm, in dem ich im Rahmen meines Forschungsaufenthaltes gearbeitet habe, beschrieben werden. Es heißt *programa menor de la calle* und beschäftigt sich mit Kindern und Jugendlichen, die fortwährend auf der Straße leben und sich nicht nur tagsüber dort zum Arbeiten aufhalten. Sie kommen ins Projekt – sei es durch Mundpropaganda ihrer Kameraden, abgeliefert von der Polizei oder weil sie von ihren Eltern oder anderen Familienangehörigen aus Mangel an Versorgungsmöglichkeiten abgegeben werden.

Die erste Stufe ist der *patio* im Zentrum der Stadt, der aber aufgrund von Renovierungsarbeiten während meines zweiten Kolumbienaufenthaltes geschlossen war. Normalerweise halten sie sich dort vormittags auf und können nachmittags nach Beendigung aller Aktivitäten entscheiden, ob sie wieder auf die Straße gehen möchten, um die Nacht dort zu verbringen, oder ob sie in die *albergue* – ein Haus außerhalb des Stadtzentrums – gefahren werden möchten, um dort zu übernachten. Durch die momentane Umbausituation wurde allerdings der Arbeitsplatz der Mitarbeiter(innen) des *patios* zusammen mit den Kindern in die *albergue* verlegt, was einige Platz- und Organisationschwierigkeiten mit sich brachte. Dort in der *albergue* habe ich mit einigen der ca. 50 Jungen, die dort vorübergehend wohnten bzw. ein- und ausgingen, gearbeitet. Wie in allen Institutionen werden Mädchen und Jungen strikt getrennt, d.h. wenn die Einrichtungen überhaupt mit beiden Geschlechtern arbeiten,¹³ sind sie immer in voneinander getrennten Wohnhäusern untergebracht. Hieraus erklärt sich, dass ich nur mit Jungen in der Schuldruckwerkstatt gearbeitet habe.

In dieser ersten Etappe des Lernprozesses, den die Kinder durchlaufen sollen, liegt der Schwerpunkt auf sozialen Lernzielen. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, sich zu respektieren, miteinander unter anderen Bedingungen als auf der Straße zu leben, ihre Aufgaben im Haushalt zu erfüllen, etc. Dabei werden sie besonders in Disziplin trainiert, indem sie sich in Reihen aufstellen müssen, im Chor beten und geordnet in den Essensaal

¹³ Es gibt viele Programme, die auf Straßenmädchen und ihre spezielle Problematik spezialisiert sind. Mehr zu diesem Thema in der unveröffentlichten Wissenschaftlichen Hausarbeit von Manuela Schmidt

marschieren. Sie erhalten in drei Gruppen eingeteilt Mathematik- und muttersprachlichen Unterricht, wobei allerdings diejenigen, die noch nicht lesen und schreiben können, nur mit Malaufgaben beschäftigt werden.

Folgendermaßen sah während dem Zeitraum, in dem ich dort war, ein Wochentag in der *albergue* aus:

6.00 Uhr	Aufstehen, Betten machen, Haus putzen
8.00 Uhr	1. Unterrichtsphase
9.45 Uhr	Aufstellen im Hof, allgemeine Besprechung aktueller Ereignisse (Tagesplan, Probleme, etc.), Gebet
10.00 Uhr	Frühstück
10.15 Uhr	Küchendienst putzt Essenssaal und wäscht ab, die anderen putzen sich die Zähne
10.30 Uhr	2. Unterrichtsphase
danach	Kollektives Duschen mit einem Gartenschlauch im Freien
14.00 Uhr	Mittagessen

Am Nachmittag gehen die Jungen Fußball spielen, sehen fern und manchmal wird ein Video ausgeliehen. Einmal im Monat wird ein Ausflug unternommen, z.B. an nahe gelegene Flüsse zum Baden. Das ist das absolute Highlight für sie, auf das sie sich schon einige Tage im Voraus freuen. An diesem Tag geht gewiss niemand auf die Straße zum Arbeiten oder um sich mit jemandem zu treffen.

Die Kinder werden nicht eingeschlossen, sondern haben die Freiheit, in dieser ersten Phase das Gelände zu verlassen, wann es ihnen beliebt, und danach wiederzukommen. Dennoch werden sie ernsthaft auf Konsequenzen hingewiesen, denn sie müssen sich an gewisse Spielregeln halten. Eigentlich sollen sie sich für den Aufenthalt im Programm entscheiden, an allen Aktivitäten mitwirken und längerfristig dort wohnen. Es wird nicht geduldet, wenn sie nur zum Essen und zum Schlafen erscheinen. Am Wochenende gehen diejenigen, die wollen und noch eine Familie haben, nach Hause. Die nächste Etappe befindet sich in einem Teilbereich des großen Wohn- und Arbeitskomplexes und heißt *hogar*. Die Kinder und Jugendlichen ziehen dann dorthin um und erhalten morgens und nachmittags geregelten Unterricht. In der nächst höheren Stufe fängt die Ausbildung in den Werkstätten

an. Der Wechsel in die jeweils nächst höhere Stufe hängt von verschiedenen Faktoren wie Sozialverhalten und Lernfortschritt im Unterricht ab.

3.6 Zugang zu Schrift und Schriftlichkeit

Über den Zugang zu Schrift und Schriftlichkeit, den die Alltagswelt den Straßenkindern bietet, kann ich nur Vermutungen anstellen, die auf unstrukturierten Beobachtungen basieren. Leider hatte ich keinen Kontakt zu Familienhäusern bzw. -hütten der marginalen Stadtrandgebiete. Bei den Überlegungen zu Schreibgewohnheiten greife ich auf Antworten und Ergebnisse der Interviews (siehe Anhang) zurück.

Auch wenn Schriftlichkeit bei einem Leben auf der Straße oder in einem Slum nicht die gleiche Rolle spielt wie in elitären Familien Kolumbiens, die ihre Kinder auf die besten Privatschulen schicken und Computer mit Internetzugang zu Hause haben, sind dennoch alle Kinder und Jugendlichen gleich welcher Herkunft von Schrift im Alltag umgeben.

Ein sehr markanter Faktor ist die Werbung, die durch große Werbeplakate, Flyer und im Fernsehen betrieben wird. Darüber hinaus werden sie mit der Schrift von vielen verschiedenen Produktverpackungen in Einkaufsläden konfrontiert, die sie aber wahrscheinlich nicht bewusst wahrnehmen. Sie müssten die Produktnamen schon „lesen“ – oder besser gesagt wieder erkennen – können, weil sie ja den Namen des Produktes oder der Marke kennen. Straßenschilder und Tafeln sind weitere Beispiele für den schriftkulturellen Kontext, in dem die Kinder in Kolumbien aufwachsen.

Auf dem Land und in den *barrios* der Städte, die entweder von den Paramilitärs oder von der *guerilla urbana*, d.h. von den in der Stadt ansässigen Mitgliedern der Guerilla, „regiert“ werden, kann man ihre Namen (ELN, AUC, FARC) und Sprüche an Haustüren oder Wänden sehen. Es ist anzunehmen, dass jede Person, schon ab dem frühen Kindesalter und auch wenn sie des Lesens und Schreibens nicht mächtig ist, zumindest die Namen der terroristischen Gruppen beim Erkennen dieser Buchstabenfolge verstehen kann, die für sie wie Erkennungszeichen fungiert. Es wäre sicherlich interessant nachzuforschen, ob diese Tatsache Einfluss nimmt auf die Kinder beim Erlernen der Buchstaben, d.h. ob die Buchstaben der Namen ELN und AUC tendenziell die ersten sind, die Kinder in ihrem Umfeld, das vermutlich ziemlich arm an Anregungen aus dem häuslichen Milieu ist, lernen, da sie sie schon vielfach – z.B. auch im Fernsehen – gesehen haben und ihre Aussprache den Buchstabennamen entspricht. Auch sonst findet man gelegentlich z.B. an Brückenpfeilern Graffiti, die politisch motiviert sein können.

Eventuell könnten auch wichtige Papiere wie der Ausweis eine Erfahrung der Straßenkinder mit Schriftlichkeit sein, wenn sie ihn bei einer Kontrolle vorzeigen mussten oder gar keinen mehr haben. Es ist davon auszugehen, dass diese Schriftlichkeit, denen Kinder im täglichen Leben ständig begegnen, den Zugang zur Schrift beeinflusst bzw. positiv fördert. „Ungeklärt aber ist“ – nicht nur bei den Straßenkindern in Kolumbien, sondern in der aktuellen Forschung allgemein – „ob und wie die Kinder vor der Schule mit Schrift vertraut werden, denen Vorlesen und Malen, Kritzeln und Schreiben fremd bleiben, die auch Erwachsene nur bei pragmatischem Schriftgebrauch sehen (beim Lesen von Rechnungen und Mahnungen, beim Ausfüllen von Formularen)“ (Dehn / Sjölin 1994, S. 1149). Dazu wären Untersuchungen im Feld sinnvoll, die sich in den Familien und in den Straßen der marginalen Stadtteile Medellín allerdings als äußerst schwierig erweisen würden, da die Menschen sehr skeptisch und vorsichtig sind und dort nur bekannte Personen Zutritt haben.

Die meisten Straßenkinder haben meinen Beobachtungen zufolge große Ehrfurcht vor Geschriebenem bzw. Gedrucktem und somit auch vor dem Schreiben selbst. Sie scheuen sich zu schreiben, aus Angst, Fehler zu machen; Geschriebenes muss in ihren Augen perfekt sein.

Interviews mit 21 Jungen (vgl. Kapitel 8.2.1 und Tabelle im Anhang) haben ergeben, dass einige, obwohl sie sogar lesen und schreiben können, kein genaues Bild davon haben, was genau Schreiben ist, d.h. was man z.B. schreiben kann. Das äußert sich in Antworten wie „Lektüre“, „Wörter“ oder gar „Landschaften“ und „Mathematik“ auf die Frage, was sie am liebsten schreiben oder bei Analphabeten was sie am liebsten schreiben würden. Die Kinder, die mit „Lektüre“ bzw. „Wörter“ antworten, scheinen zu wissen, dass die Kulturtechnik Schreiben ein Aneinanderreihen von Buchstaben zu Wörtern ist, welche wiederum einen Text bilden. Carlos Mario und Estiven zählen beide zuerst Textsorten auf und als ihnen keine mehr einfallen fassen sie den Rest unter dem Sammelbegriff „Lektüre“ zusammen. Die anderen beiden Jungen verwechseln Schreiben mit Malen bzw. mit Zahlen Schreiben (bei Mathematik).

Auffallend ist, dass bei der Frage, was sie gerne schreiben, Briefe, Gedichte und Lieder am häufigsten genannt werden – der kommunikative und ästhetische Aspekt von Schriftlichkeit steht bei den kolumbianischen Straßenkindern offensichtlich im Vordergrund. Dahingegen waren bei einer Untersuchung von Baurmann, bei der den Kindern die gleiche Frage gestellt wurde (vgl. Baurmann 2002, S. 47), die häufigsten Antworten mit dem Nutzen von Schriftlichkeit verbunden (Notizen, Listen wie Einkaufs-

und Wunschzettel, Wichtiges zum Tage). Daraus ließe sich schlussfolgern, dass in verschiedenen kulturellen Kontexten Schriftlichkeit unterschiedlich verwendet wird oder besser gesagt, dass die literale Praxis verschieden ist.

In Bezug auf Gewohnheiten berichten Straßenkinder nicht viel – folglich haben sie wahrscheinlich wenige. Bei der Frage, wie oft sie schreiben oder in welchen Situationen, konnte niemand richtig antworten. Es wurde lang überlegt, um dann irgendwelche geratenen Angaben zu machen. Aus diesem Grund wurde diese Frage nicht in die Tabelle mit aufgenommen. Man kann daraus schließen, dass sie sich wenig Gedanken machen über das Schreiben und kein Bewusstsein über ihre eigenen Schreibgewohnheiten haben.

3.7 Gründe für den Analphabetismus vieler Kinder und Jugendlicher

Laut UNESCO beträgt der Alphabetisierungsgrad der über 15-jährigen 2003 in Kolumbien 92,5 % (vgl. Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional 2004). Auch wenn diese Zahl nichts über den Analphabetismus von Kindern und Jugendlichen unter 15 Jahren aussagt, könnte sie als Anhaltspunkt in etwa stimmen, wenn man bedenkt, dass von den über 50 Straßenkindern, mit denen ich potenziell hätte arbeiten können, nur 5 nicht lesen und schreiben konnten.

Nun stellt sich die Frage nach den Gründen des Analphabetismus, zumal große Bemühungen zur Verbesserung des Bildungssystems unternommen wurden. Fairerweise muss erwähnt werden, dass auch schon große Fortschritte erzielt worden sind. Laut Torres gingen 1970 62,7% der Kinder in Lateinamerika zur Schule; im Jahr 2000 lag die geschätzte Zahl schon bei 84, 8% (vgl. Torres 2003, S. 2, zit. nach Hurtado Vergara 2003, S. 3). Dennoch ist die Anzahl der Kinder, die trotz offiziell 8-jähriger Schulpflicht nicht in die Schule gehen, noch sehr hoch, was wohl eine schwerwiegende Ursache unter mehreren für den (primären) Analphabetismus in Kolumbien ist.

Viele Kinder können den Unterricht nicht regelmäßig oder gar nicht besuchen, weil sie der Familie bei der Arbeit helfen müssen. Je nach Geschlecht und Herkunft verrichten sie Haushaltsarbeiten, hüten Geschwister, helfen auf dem Hof, beim Vieh und auf dem Feld oder verkaufen in der Stadt Früchte und Sonstiges auf der Straße und helfen im Laden aus. Im Unterricht sind sie dann zu müde oder fehlen zu oft, so dass sie sitzen bleiben oder irgendwann die Schule abbrechen. Viele Familien sind dennoch auf diese Hilfe der Kinder angewiesen, weil ihr Einkommen nicht reicht. Daraus ergibt sich der zweite Grund für das Wegbleiben der Kinder von der Schule: Es ist für die Eltern zu kostspielig, den Kindern

die vorgeschriebene Schuluniform, Schulmaterialien und Verpflegung zu bezahlen. Bei einigen Familien würden noch Transportkosten oder sogar Schulgebühren hinzukommen, wenn es keine staatliche Schule in der Nähe gibt; das können sich viele nicht leisten. Außerdem ist zu vermuten, dass manche Eltern in ihrem Lebenskontext keine offensichtliche Notwendigkeit für Schulbildung sehen und sich aufgrund der vielen Aufgaben und Probleme, die sie bewältigen müssen, nicht darum kümmern, ob ihre Kinder regelmäßig zur Schule gehen.

Abgesehen vom primären Analphabetismus, der aus fehlendem Schulbesuch aufgrund von sozialen und finanziellen Problemen resultiert, gibt es auch Analphabeten trotz Schulbildung. Bei diesem sekundären Analphabetismus spielen psychosoziale Faktoren, die lernhemmend wirken, wie ein negatives Selbstkonzept, Versagensangst, Gewalterfahrungen in der Familie etc. eine wesentliche Rolle. So bleiben, wie in anderen Ländern Lateinamerikas auch, viele Kinder in Kolumbien sitzen oder brechen die Schule ganz ab. Menschen, die zwar eine Einführung in die Kulturtechniken erhalten haben, aber den schriftsprachlichen Anforderungen in ihrer Umwelt nicht gewachsen sind, nennt man funktionale Analphabeten.

Die Weltbildungskonferenz, die schon im März 1990 in Jomtien/Thailand tagte und von der UNESCO, UNICEF, UNDP, der Weltbank und verschiedenen nationalen Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit getragen wurde, machte sich „Bildung für alle“ zum Ziel (vgl. Lenhart 1993, S. 3f). Nun haben sich alle Staaten bei der Weltbildungskonferenz in Dakar im April 2000 verpflichtet, „Bildung für alle“ bis zum Jahre 2015 zu realisieren. Die Grundbildung wurde „in die Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen aufgenommen und ist damit eine der Kernaufgaben der internationalen Armutsbekämpfung, der sich auch die deutsche EZ besonders verpflichtet hat“ (Hoffmann / Lock 2002, S. 244f). Denn Bildung ist zwar nicht hinreichende, aber notwendige Voraussetzung für die Bekämpfung von Armut.

3.8 Warum schreiben lernen?

Die Frage mag seltsam anmuten in einer literaten Gesellschaft, in der (Lesen und) Schreiben zum alltäglichen Leben der (meisten) Menschen gehört und nahezu notwendige Voraussetzung ist, um einen Job zu finden. Nicht jedoch für Straßenkinder, die weder Telefonrechnungen noch sonstige Post jeglicher Art erhalten und in ihrer gegenwärtigen

Situation nicht alle eine legale Arbeit suchen. Wenn doch, dann tun sie dies im informellen Sektor, in dem sie diese beiden Kulturtechniken nicht beherrschen müssen.

Deshalb werden Straßenkinder sich diese Frage – bewusst oder unbewusst – stellen, um sich überhaupt für (oder gegen) das schwierige Vorhaben, lesen und schreiben zu lernen, zu entscheiden. Wie den Interviews (siehe Anhang) zu entnehmen ist, sehen viele zumindest in der Zukunft die Notwendigkeit für den Schrifterwerb, um Arbeit zu finden. Sehr wenige sind sich einem konkreten Nutzen, den das Beherrschen der Schriftsprache mit sich bringt, bewusst. Zwei äußern sich im Hinblick auf konkrete Schreibsituationen (Rechnung schreiben, Lebenslauf schreiben), die allerdings auch im Zusammenhang mit einer späteren beruflichen Arbeit stehen. Die Motivation – sofern sie vorhanden ist – bezieht sich also auf die nahe oder ferne Zukunft („damit man alles lernen kann“, „um an einer Universität studieren zu können“, „weil man so Arbeit bekommt“) und ergibt sich als notwendiger Zwischenschritt, um andere Ziele zu erreichen. Somit ist sie sekundär.

Interessant ist, dass einige in der Beherrschung der Schriftsprache eine Aufwertung der Persönlichkeit sehen. Das zeigen folgende Antworten auf die Frage, warum es wichtig ist, lesen und schreiben zu können: „Um jemand zu sein im Leben“ und „Wenn man das nicht könnte, wäre man nichts im Leben, weil man Analphabet wäre“. Hierin spiegelt sich die allgemeine Meinung einer literaten Gesellschaft wieder.

Bei der Frage nach der Wichtigkeit äußert sich keiner der 21 Jungen zu Schreibenanlässen, die im Lebensalltag und momentan für ihn bedeutsam sein könnten, wie z.B. Briefe, Merkzettel oder Ähnliches. Nach den Interviews und meiner Beobachtung zu urteilen haben die Wenigsten eine in der Gegenwart begründete intrinsische Motivation zum Schreibenlernen. Erklären ließe sich das durch die Annahme, dass sie zu Hause nur geringfügig Sozialisation in die Schriftkultur erfahren haben. Um mit den Worten David Bartons zu sprechen, haben die „literacy events“ (vgl. Barton 1994, S. 148-154) gefehlt (vgl. Kapitel 5.1 und 5.2). Mit anderen Worten:

Die ‚Lese- und Schreibfreudigkeit‘, die Engelsing (1973) in der geschichtlichen Entwicklung als stärkstes Motiv für die Alphabetisierung herausstellt, ist heute nicht bei allen [...] vorauszusetzen: zumindest bei denen nicht, denen niemand vorgelesen hat, die Erwachsene nie beim Lesen beobachtet haben, denen Stift und Papier nicht immer schon zur Verfügung gestanden haben.

(Dehn 1994, S. 26)

Es liegt die Vermutung nahe, dass viele dieser Kinder Schrift auf ihren normativen Anspruch reduzieren. Sie verspüren keine Neugierde und Freude, lesen und schreiben zu lernen, sondern es herrscht ein gesellschaftlicher Zwang. Dass Schrift ästhetischen Reiz

innehaben kann oder dass Schreiben dem Ausdruck von Gefühlen dienen kann, das haben sie vermutlich nicht erfahren.

Daraus ergibt sich, dass Schriftspracherwerb besonders im Hinblick auf diese Kinder und Jugendlichen keinesfalls nur der Erwerb der Kulturtechniken sein darf, sondern dass Alphabetisierung auch bedeuten muss, ihnen Einstellungen und Verhaltensweisen von Schriftlichkeit näher zu bringen. Dehn äußert sich zu diesem Problem, das nicht nur bei Straßenkindern in Kolumbien, sondern auch bei sozial schwach gestellten Familien in Deutschland auftritt, folgendermaßen:

Was kann das für den Anfangsunterricht bedeuten – für die Kinder, die zwar auch in einer Schriftumgebung aufgewachsen sind, denen Schrift und Schriftlichkeit aber fremd geblieben sind? Sofern Schule die Aufgabe hat, daß alle Kinder lesen und schreiben lernen, ist sie gefordert. Auch ihnen einen Zugang zu ‚elementarer Schriftkultur‘ zu eröffnen, ihn mit den Kindern gemeinsam zu finden.

(Dehn 1994, S. 27)

Gelingt es, den Lernenden einen solchen Zugang zu Schriftlichkeit zu ermöglichen, können sie später kaum mehr zu funktionalen Analphabeten werden. Denn verlernen können Menschen zwar schon einmal erlernte Kulturtechniken, wenn sie diese nicht mehr praktizieren; aber „wer einmal an Schriftkultur teilgehabt hat, kann die damit verbundenen Veränderungen in der Beziehung von Wahrheit, Sprechen und Denken nicht mehr verlieren“ (Dehn 1994, S. 27).

4 Alphabetisierung

4.1 Alphabetisierungsarbeit

Nachdem Alphabetisiertsein früher von der UNESCO ausschließlich als Lese-Schreib-Fähigkeit¹⁴ verstanden wurde (vgl. Lenhart 1993, S. 55), bedeutet Alphabetisierung nach Kreft nicht mehr bloßes Vermitteln der Kulturtechniken, sondern soll „Menschen einen Zugang zur schriftsprachlichen Kommunikation [...] ebnen“ (Kreft 1985, S. 16). Paulo Freire ging in den 60er Jahren in Brasilien sogar noch eine Stufe weiter: Sein Alphabetisierungskonzept verband das Lesen- und Schreibenlernen mit politischer Bewusstmachung. Damit wollte er die Menschen nicht „in die Struktur der Unterdrückung [...] ‚integrieren‘, sondern diese Struktur so [...] verändern, daß sie ‚Wesen für sich selbst‘ werden können“ (Freire 1973, S. 59).

Nachdem es in den 80er Jahren viele verschiedene Ansätze gab, die je nach Ideologie „Alphabetisierung als kritische(e) (bewusst machende) Bildung, als Teil evolutionären sozialen Wandels, als Medium zur besseren Bewältigung des Alltags...“ (Lenhart 1993, S. 56) verstanden, wird heute die Beseitigung des Analphabetismus als ein Teilkonzept allumfassender Grundbildung gesehen. Für die Kinder bedeutet dies, ihnen zumindest die Primarschule zugänglich zu machen. Für Jugendliche und Erwachsene ist Alphabetisierung Bestandteil einer Grundbildung, die die UNESCO zu ihrem Arbeitsschwerpunkt schlechthin gemacht hat (vgl. Limage 1994, S. 796).

Alphabetisierungsmaßnahmen sind meist staatliche und von der UNESCO unterstützte Programme, die hauptsächlich in Ländern der Dritten Welt verbreitet sind; dennoch existieren sie auch in Industrieländern aufgrund des Phänomens des funktionalen Analphabetismus.¹⁵ Alphabetisierungsprogramme sind normalerweise Teil nonformaler, d.h. außerschulischer, Bildung. Dabei treten sie selten komplementär, meistens supplementär und manchmal substitutiv zur Schulbildung auf (vgl. Lenhart 1993, S. 1-3). Bei Alphabetisierungsprogrammen in der Dritten Welt stellt sich die zentrale Frage nach der zu verwendenden Sprache. Es gibt in mehrsprachigen Kontexten sowohl Modelle zur Multilingualität, die die Muttersprachlichkeit der Menschen fördern, als auch zur Monolingualität, die nur die Nationalsprache als Unterrichtsgegenstand und -sprache

¹⁴ Als Teil eines weiteren Bildungsprogrammes (der Grunderziehung)

¹⁵ Mehr zum funktionalen Analphabetismus z.B. in Giese 1994, S. 883-893

dulden (vgl. Lenhart 1993, S. 70f). Bei meinen Forschungsarbeiten kam die Frage nicht auf, da fast alle Kolumbianer(innen) und vor allem alle Stadtbewohner(innen) – Straßenkinder eingeschlossen – die Amtssprache Spanisch als Muttersprache sprechen. Dennoch gibt es noch etwa 40 Indianersprachen in Kolumbien – darunter Quechua –, die von verschiedenen Indiogruppen gesprochen werden.

Es gibt viele berechtigte Kritikpunkte gegenüber Alphabetisierung,¹⁶ die allerdings nicht alle für Kolumbien zutreffen. Schriftunabhängige Kommunikationsformen sind, um nur ein Beispiel zu nennen, in nichtliteraten Lebenswelten funktional, weshalb Alphabetisierung überflüssig – wenn nicht sogar zerstörerisch gegenüber der Kultur – wäre. In Kolumbien hingegen ist Alphabetisiertheit zum Leben in der Gesellschaft wichtig.¹⁷

4.2 Alphabetisierung in Lateinamerika

In Lateinamerika haben sich die Ziele und das Verständnis von Schriftspracherwerb und Alphabetisierungsarbeit in letzter Zeit im Rahmen der weltweiten aktuellen Diskussion auch gewandelt. Hier einige Punkte, die von Rosa María Torres genannt werden (vgl. Torres 2003, S. 10, zit. nach Hurtado Vergara 2003, S. 3):

- Alphabetisierungsarbeit wird nun unter dem Gesichtspunkt von eigenaktivem Lernen und nicht mehr doktrinärem Lehren verstanden
- Schriftspracherwerb soll nicht nur für die ersten zwei Schuljahre Pflicht sein, sondern mindestens für die ganze Grundschulzeit (5 Jahre)
- Verständnis von Alphabetisierung als Entwicklung von sowohl mündlichem als auch schriftlichen Ausdrucksvermögen und Kommunikation
- ganzheitliches Verständnis von Sprache unter Berücksichtigung der vier Modi der Sprachverarbeitung (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben)
- Einsicht, dass es nicht eine einzig richtige oder allgemeingültige Methode für Alphabetisierung gibt
- Das Verständnis von Alphabetisierung ist nicht mehr nur die Lehre der Kulturtechniken Lesen und Schreiben, sondern eine allumfassende Grundbildung

¹⁶ Nachzulesen bei Lenhart 1993, S. 50ff

¹⁷ Indiogruppen, die noch in Urwaldregionen wie der *selva amazónica* oder der *sierra nevada de Santa Marta* leben, ausgenommen

- Alphabetisierungsarbeit anhand konventioneller und moderner Medien bzw. Schreibinstrumente, d.h. nicht nur mit Papier und Stift, sondern z.B. auch am Computer

Hier lässt sich deutlich die Tendenz zur Subjektorientierung erkennen, die auch in der sozialen Arbeit mit Straßenkindern in Lateinamerika durch subjektorientierte Konzepte wie der Straßenpädagogik (vgl. Kapitel 3.4) gefordert wird. Explizit wird auch der Gesichtspunkt der Eigenaktivität genannt. Kapitel 5 wird zeigen, dass diese pädagogischen Leitlinien auch die Methodik des Schrifterwerbs beeinflusst haben.

Obwohl dieses neue Verständnis von Alphabetisierung in der aktuellen Diskussion vorherrscht, lernen – in Kolumbien wie auch in anderen Ländern – trotzdem noch die meisten Kinder nach einer der synthetischen oder ganzheitlichen Methoden (mehr dazu in Kapitel 5.1), was wohl darauf zurückzuführen ist, dass sich in der Praxis trotz wissenschaftlich begründeter Forderungen didaktisches Brauchtum meist über viele Jahre, ja sogar Jahrzehnte fortsetzt.

4.3 Alphabetisierungskonzepte

Man kann verschiedene Alphabetisierungskonzepte anhand von Zielvorstellungen, Methoden, Zielgruppen und Trägerschaft von Alphabetisierungsmaßnahmen kategorisieren. Lenhart z.B. unterteilt in staatlich organisierte und politisch motivierte Massenkampagnen, flächendeckende Angebotsprogramme und lokale Projekte (vgl. Lenhart 1993, S. 57-68). In dieser Arbeit spielt die Frage nach der Methode die größte Rolle.

Laut Giese „(dominierte) in der Alphabetisierungsarbeit – zumindest in den vom Alphabetisierungsprojekt der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes publizierten Berichten über die Alphabetisierungsarbeit – die ‚Morphemethode‘“ (Giese 1985, S. 43). Sie lässt die Lernenden durch die Zerlegung der Schriftsprache in Morpheme die Systematik der Sprache erkennen und gehört somit zum sprachsystematischen Ansatz. Ihr wurde vorgeworfen, Schriftsprachvermittlung in der Alphabetisierung als „rein mechanische Einübung von Strukturelementen der Sprache auf der Grundlage von Morphemen zu betreiben“ (Kreft 1985, S. 12).

Der kommunikative Aspekt von Sprache, ihre Funktion und Variabilität im alltäglichen Gebrauch wird im Spracherfahrungsansatz¹⁸ besonders betont. Er wird als alternative

¹⁸ Mehr zum Spracherfahrungsansatz als Methode des Schriftspracherwerbs in Kapitel 5.7

Methode diskutiert und läuft Gefahr, „den schriftkulturellen Aspekt zu verabsolutieren, daß von der Sprache der Teilnehmer auszugehen sei, wobei dann strukturelle Aspekte der Schriftsprache ausgeblendet würden“ (Giese 1985, S. 47).

Warum mir trotz dieser Kritik der Spracherfahrungsansatz, der auch gut in das oben dargestellt aktuelle Verständnis von Alphabetisierung in Lateinamerika passt, als eine sinnvolle Methode für Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern in Kolumbien erscheint, wurde schon in Kapitel 3.8 bei der Forderung nach einem sinnvollen Zugang zu Schriftlichkeit angedeutet und wird in Kapitel 5.6 erörtert.

Viele Alphabetisierungskonzepte – vor allem staatlich organisierte Massenkampagnen, die auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt sind – setzen einen kontinuierlichen Arbeitsverlauf einer Personengruppe voraus. Dies mag für erwachsene Menschen – gleich welchen Herkunftslandes und ob primäre, sekundäre oder funktionale Analphabeten –, die sich bewusst für einen Alphabetisierungskurs entscheiden, richtig sein. Dennoch kann ich mir unter besonderen Umständen, wie z.B. wenn Alphabetisierung unfreiwillig stattfinden oder Alphabetisiertheit in einer Kultur keine Rolle für die Bewältigung des Alltags spielen würde, auch vorstellen, dass es bei einem Unterrichtskonzept, das auf regelmäßige Teilnahme der Partizipierenden baut, Probleme geben könnte. Beim Unterricht mit Straßenkindern, die sich im (in Kap. 3.4 und 3.5 geschilderten) Anfangsstadium der Resozialisierung in die Gesellschaft befinden und dabei zwischen Schule bzw. Institution und Straße hin- und herschwanken, kann man nicht von regelmäßiger Teilnahme ausgehen – das wäre allenfalls ein anzustrebendes Ziel. Deshalb sind progressive Lehrgänge, für die kontinuierliche Arbeit notwendige Voraussetzung ist, nicht geeignet.

Im Rahmen des Forschungsprojektes stellte sich mir die Frage nach einer geeigneten Methode, mit der man Straßenkinder unter den Voraussetzungen, die sie mitbringen, und unter den Bedingungen, in denen Unterricht stattfinden kann, an Schriftsprache heranführen kann.

Vor der Darstellung dieser methodischen Herausforderung steht allerdings die Frage nach den Zielen, die man in der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern verfolgen möchte.

4.4 Methodik der Straßenkinderarbeit

4.4.1 Vorüberlegungen

Die Überlegung nach den Zielen der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern steht im Zusammenhang mit der Diskussion über die Frage, ob durch die effektive Durchsetzung des in mehreren Menschenrechtskonventionen verankerten universalen Rechts auf Bildung das Phänomen „Straßenkinder“ und mit ihm die Kinderarbeit verschwinde. Hier teilen sich die Meinungen, und das mit Recht. Denn was nützt den Kindern und Jugendlichen eine Schulbildung – zumindest so, wie sie meist betrieben wird –, mit der sie in ihrer alltäglichen Lebenssituation – und die spielt sich weiterhin in den Armutsvierteln der Stadt ab – nichts anfangen können? Sie muss also in ihren Zielen auf die besondere Lebenswelt dieser Kinder ausgerichtet sein. Adick folgert, dass Lernen und Arbeiten keine Alternativen sein können, sondern „miteinander verbunden werden (sollten)“ (Adick 2002, S. 126).

Diese Forderungen wurden bis jetzt nicht nur im Zusammenhang mit Straßenkinderpädagogik gestellt. Freinet äußerte sie u.a. auch, was an den Schlagwörtern „Arbeitsschule“ (vgl. Freinet 1979, S. 16 oder Freinet 1981, S. 93 oder S. 111) und „Öffnung des schulischen Lernens auf die reale Umgebung hin – Durchbrechung der Trennung von Schule und Leben“ (Dietrich 1995, S. 28) deutlich wird.

4.4.2 Ziele der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern in Kolumbien

Ziel der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern sollte es sein, dass diese im Alltag, d.h. in ihrer Lebenswirklichkeit, besser zurechtkommen und dass ihnen Weichen gestellt werden für eine andere Zukunft. Diese Forderung schließt neben dem Schriftspracherwerb als Veränderung sowohl des Status in der Gesellschaft als auch des Bewusstseins (vgl. Ong 1987, S. 81) und der Denkprozesse (vgl. Ong 1987, S. 55) handwerkliche und künstlerische Fähigkeiten mit ein, die den Straßenkindern eventuell später eine Möglichkeit zum Gelderwerb bieten könnten; Kreativität spielt dabei eine wichtige Rolle. Auch die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstständigkeit sind wichtige Teillernziele für diese von der Gesellschaft verkannten Menschen, die im

muttersprachlichen Unterricht verfolgt werden können und sollten; ebenso das Lernen an lebensnahen Themen, die Reflexion über ihre Situation auslösen könnten.

Ein Alphabetisierungskonzept sollte meiner Meinung nach fertigkeitenorientierte, persönlichkeitsbildende und soziale Lernziele gleichermaßen berücksichtigen wie fachliche, also in diesem Fall das Schreibenlernen.

4.4.3 Straßenkinder als Schüler(innen) – eine methodische Herausforderung

Die methodische Vorgehensweise bei der Alphabetisierung von Straßenkindern in Kolumbien sollte mehrere Faktoren berücksichtigen: die Ausgangsbedingungen der Straßenkinder, ihre teilweise sich daraus ergebende besondere Charakteristik und die äußeren Begebenheiten, unter denen Unterricht stattfinden kann.

Die Vorerfahrungen der Straßenkinder hinsichtlich sozialer Interaktion, alltäglicher Probleme, Unterricht und Lernerfahrungen unterscheiden sich, wie in Kapitel 3 dargestellt, deutlich von denen anderer Kinder. Sie haben Gewalt als Problemlösungsstrategie in jeder Hinsicht kennen gelernt (vgl. Kapitel 3.3.2) und sollten erfahren, dass man auch durch Diskussion und Absprache ein Ziel erreichen kann. Weil ihre sozialen Beziehungen, sei es in der Familie, im *barrio* oder auf der Straße, immer von Hierarchie und Gewalt geprägt waren, ist es wichtig, ihnen einen Erfahrungsraum von Demokratie und gegenseitiger Achtung zu schaffen. Wenn sie auf der Straße versucht haben, sich als Einzelkämpfer durchzuschlagen und den Konkurrenzkampf zu bestehen, sollten sie die Vorteile von Teamwork kennen lernen.

Wie die Interviews zeigen, sind die Zeiträume, in denen die Straßenkinder eine Schule besucht haben, sehr unterschiedlich (vgl. Tabelle im Anhang). Sie reichen – unabhängig ihres Alters – von wenigen Monaten bis zu einigen Jahren. Manche waren noch nie in der Schule, wohingegen andere Gleichaltrige schon vier Jahre Unterrichtserfahrung sammeln konnten. Auch haben sie zu Hause sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit gemacht.

Die Voraussetzungen bezüglich Alter, Herkunft, Vorerfahrungen mit Schriftsprache und literaler Praxis sind also so verschieden, dass keine auch nur annähernd homogene Lerngruppe entstehen kann. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer breit gefächerten, individuellen Einstiegsmöglichkeit in den muttersprachlichen Unterricht, in dem die Kinder und Jugendlichen von ihren Fähigkeiten ausgehend und ihrer Lerngeschwindigkeit entsprechend individuell gefördert werden können. Dieser Forderung nach einer offenen

Unterrichtskonzeption entsprechen einheitliche Fibeln nicht. Sie erfüllt sich aber im Schreiben von und im Umgang mit eigenen Texten. Ein weiteres Argument gegen Fibeln und für eigene Texte im Unterricht ist der Bezug zum Lebensalltag. Fibeln beinhalten Alltagssituationen und die Weltanschauung des normalbürgerlichen Lebens und können nur bedingt auf die Lebenswirklichkeit der Straßenkinder und ihre Interessen eingehen. Das Schreiben und Verwenden von eigenen Texten sollte also im Vordergrund stehen. So vermeidet man ein „Füllen“ der Kinder mit Inhalten, die ihnen fremd sind, und mit Fertigkeiten, die nur um ihrer selbst willen ohne tiefere Motivation gelernt werden. Außerdem könnte wahrscheinlich durch das Schreiben von und Lernen an eigenen Texten zu große Ehrfurcht vor Schriftsprache (vgl. Kapitel 3.3.5) abgebaut werden.

Straßenkinder waren stark und eigenwillig genug, sich gegen ihre Familie und für die Straße zu entscheiden. Sie wollen Selbstbestimmung und nicht weitere Bevormundung von oben herab. Indem man sie in die Unterrichtsplanung einbezieht, ihre Ideen aufgreift und sie mitentscheidet und -organisieren lässt, bringt man ihnen Vertrauen entgegen und stärkt ihr von Defiziten geprägtes Selbstwertgefühl.

Straßenkinder sind sehr misstrauisch, was sich bei einem Leben auf der Straße bestimmt als vorteilhaft erweist. Dennoch steht ihnen wie allen Kindern Erfahrung mit Vertrauen zu, das die Lehrperson durch kontinuierliche Anwesenheit und klare Regeln bei gleichzeitigem Einfühlungsvermögen erreichen kann. Aber auch die Methode kann ihren Beitrag dazu leisten: Durch Vereinbarungen und feste Zeitpläne im Rahmen eines Unterrichtsprojektes kann versucht werden, mehr Kontinuität und Zuverlässigkeit zu schaffen. Gleichzeitig würde ein Erfahrungsraum für einen anderen Umgang mit Zeit geschaffen, in dem die Kinder lernen könnten, verantwortlich mit Vereinbarungen und Zeit umzugehen, und auch selbst erfahren würden, was es bedeutet, regelmäßig zu einer bestimmten Zeit erwartet zu werden. Nach einem längeren Zeitraum könnte ihnen bewusst werden, dass sie ihr Leben in gewisser Weise selbst planen und in die Hand nehmen können und nicht zwangsweise „in den Tag hinein leben“ müssen.

Aufgrund der äußeren Bedingungen ist bei der Arbeit mit Straßenkindern – jedenfalls am Anfang – keine Kontinuität vorhanden. Wie in Kapitel 3.4 beschrieben, gehen die Kinder immer wieder auf die Straße zurück oder besuchen weitere Institutionen. Sie sind für sich selbst verantwortlich und (praktisch) niemandem Rechenschaft schuldig. Kontinuierliche Alphabetisierungsarbeit mit progressivem Lehrgang ist also für diese Kinder nicht möglich. Es gilt, ein Lernangebot zu schaffen, zu dem neue Kinder oder ehemalige Schüler immer wieder hinzukommen können, ohne dass sie etwas verpasst haben oder mit

Verständnisproblemen kämpfen müssen, und welches Motivation genug ist, regelmäßig wieder zu kommen. Der Unterricht sollte also – verfolgte man den Ansatz der Schaffung eines Schonraumes für Straßenkinder – versuchen, sie durch Spaß, Motivation und Unterrichtsprojekte, die über einen längeren Zeitraum hinweg geplant werden, dazu veranlassen, kontinuierlich in der Institution zu bleiben und am Unterricht teilzunehmen. Denn planen die Kinder die Projekte mit und verwirklichen darin ihre Ideen und Vorschläge, ist es viel wahrscheinlicher, dass sie dabei bleiben – auch wenn zwischendurch Probleme auftauchen sollten oder die Begeisterung nachlassen sollte. Außerdem stärkt das gemeinsame Entwickeln von Projekten die Selbstständigkeit und hilft, Lernen zu lernen.

Spaßfaktor und der Aspekt der Motivation sind sehr wichtig, da die Straßenkinder selbst entscheiden, ob sie am Programm und somit am Unterricht teilnehmen. Wenn es ihnen zu langweilig werden würde, würden sie einfach wegbleiben; denn sie sind – gewollt oder ungewollt – Herr ihres Lebens. Diese Überlegung bringt eine weitere Forderung mit sich: die Orientierung an den Interessen der Straßenkinder. Sie erscheint banal – ist sie doch schon jahrelang in der allgemeinen pädagogischen Diskussion zu vernehmen –, ist nur leider in der Praxis noch nicht ausreichend realisiert worden. Für den Unterricht mit Straßenkindern ist der Einbezug ihrer Interessen jedoch besonders wichtig und sollte deshalb noch einmal explizit formuliert werden.

Da (ehemalige) Straßenkinder hin und wieder das Bedürfnis haben, eine Nacht auf der Straße zu verbringen, kann es vorkommen, dass sie vormittags sehr müde sind. Veranlasst der Unterricht nicht zu eigenem Handeln, schlafen die Kinder unter diesen Umständen im Sitzen ein. Daraus ergibt sich die Forderung nach Handlungsorientierung, da praktisches Tun und Bewegung die Aufmerksamkeit fördern. Außerdem erlauben abwechslungsreiche Tätigkeiten und wechselnde Handlungsschritte ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand, wie Pestalozzi es formuliert hat. Ein bloß auf kognitive Leistung beschränktes Lernen wäre für Straßenkinder weder aufgrund ihrer Voraussetzungen noch aufgrund ihrer Bedürfnisse (vgl. 4.2.2) angemessen.

Während Handlungs- und Produktionsorientierung für den „normalen“ Schulunterricht eine zu diskutierende Variante sein mag, der noch viele andere Möglichkeiten gegenüberstehen, ist sie meiner Ansicht nach für eine Straßenkinder-Pädagogik aufgrund der Bedingungen, in denen Straßenkinder leben und Unterricht erhalten, essentielle Voraussetzung.

Denkt man an die materiellen Bedingungen, die bei der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern in einer Institution in Kolumbien gegeben sind, muss man sich auf ein Minimum einstellen. Im Regelfall sind keine Fibeln und kaum Bücher vorhanden. Dies allerdings als Argument für die Forderung einer Methode, die keinen Fibelgebrauch vorsieht, wie die des Spracherfahrungsansatzes in Verbindung mit dem Schuldrucken im Anfangsunterricht, anzubringen wäre widersprüchlich, da ja „jede Technik¹⁹ eine entsprechende Ausstattung (voraussetzt)“ (Freinet 1935, S. 19) und für das Schuldrucken auch erst einmal eine Ausrüstung besorgt werden muss. Es ist also bei der Beschaffung von Arbeitsmaterial die Frage zu stellen, was am sinnvollsten ist: progressive Lehrbücher oder Materialien zur Einrichtung einer Druckwerkstatt.

Zusammenfassend ergeben sich folgende **Forderungen an die methodische Gestaltung der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern**, auf die im Kapitel 7.5 bei der Darstellung der Lernpotenziale des Schuldruckens Bezug genommen werden soll:

- F1 Kooperation, teamwork
- F2 Miteinbeziehung der Straßenkinder in die Planung
- F3 Selbstbestimmung
- F4 Kommunikation (z.B. als Problemlösung, Diskussion, Absprache)
- F5 Erfahrungsraum für Demokratie
- F6 Stärkung des Selbstbewusstseins
- F7 Handlungs- und Produktionsorientierung
- F8 Unterrichtsprojekte
- F9 Abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung
- F10 anderer Umgang mit Zeit (Zeitpläne, Vereinbarungen)
- F11 Schulung von Zuverlässigkeit und Kontinuität
- F12 Möglichkeiten zu kreativer Gestaltung
- F13 Aktives Tätigsein und Lernen (körperlich durch praktisches Tun und geistig)
- F14 Förderung von handwerklichen Tätigkeiten als Nebeneffekt sinnvoll
- F15 Nicht nur kognitives Lernen
- F16 Nähe zum Lebensalltag
- F17 Schreiben von und Arbeit mit eigenen Texten
- F18 Aspekt der Motivation und Spaßfaktor

¹⁹ Gemeint ist mit dem Wort „Technik“ wohl die „Methode“.

- F19 Anknüpfen an die individuellen Lernvoraussetzungen → Binnendifferenzierung
- F20 Respektierung der individuellen Lerngeschwindigkeit
→ offene Unterrichtskonzeption
- F21 Ermöglichung eines sinnvollen Zugangs zu Schrift und Schriftlichkeit

5 Schrifterwerb und literale Praxis

5.1 Der jüngere Methodenstreit in der Fachdidaktik und der aktuelle Forschungsstand

Die verschiedenen Positionen des Schreibunterrichts aus der Vergangenheit und der Gegenwart spiegeln das jeweilige pädagogische und allgemeindidaktische Verständnis von Schule und Unterricht der Zeit wider. Stand früher das *Lehren* im Mittelpunkt der Betrachtung, wurde die Aufmerksamkeit seit der Zeit der Reformpädagogik auf das Kind und seine Art zu *lernen* gelenkt. In diesem Sinne entwickelte sich auch die Diskussion um den Erstschiebunterricht:

Die synthetischen und analytischen bzw. ganzheitlichen Verfahren sind die zwei traditionellen und extremen Methodenpositionen des Erstlese- und Erstschiebunterrichts.²⁰ In den synthetisch aufgebauten Lehrgängen werden zunächst die Einzelteile der Schrift, also die Buchstaben bzw. Grapheme, eingeführt und geübt und erst später zu größeren Einheiten zusammengesetzt. Die Ganzheitsverfahren hingegen beginnen mit dem Schreiben von ganzen Wörtern und Sätzen und dringen danach durch Aufgliederung zu den Grundbestandteilen der Schrift vor. In den 70er Jahren wurden dann „methodenintegrierende Verfahren entwickelt, denen gemeinsam ist, daß analytische und synthetische Übungen von Anfang an miteinander verbunden werden“ (Neuhaus-Siemon 1994, S. 1241).

Umfangreich angelegte empirische Untersuchungen sollten dann klären, welche der beiden gegensätzlichen Methoden zu den besseren Ergebnissen führte. Die Ergebnisse waren ernüchternd, weil „der Unterricht nach den beiden sich in ihren Grundannahmen widersprechenden Methodenansätzen zu kaum unterscheidbaren Ergebnissen (führte)“ (Steinig / Huneke 2002, S. 79). Daraus folgerte man, dass die Kinder unabhängig der fachdidaktischen Konzeption ihre eigenen Wege gehen und „sich die geschriebene Form der Sprache eigenaktiv an(eignen)“ (Steinig / Huneke 2002, S. 79).

So sind also nach der Methodendiskussion in den 60er Jahren heute die Methoden der Vermittlung nicht mehr in erster Linie Gegenstand des Interesses, sondern vielmehr der

²⁰ Der Erstleseunterricht wird an dieser Stelle deshalb erwähnt, weil das Lesen in der Vergangenheit mehr Beachtung als das Schreiben fand, obwohl beide Lernprozesse parallel verlaufen (vgl. Topsch 2000, S. 33).

selbstständige Erwerb der Schriftsprache und die ihm zugrunde liegenden Lern- und Problemlösungsstrategien der Kinder. Durch die Einsicht, dass sich Kinder Literalität eigenaktiv und somit auch außerhalb der Schule aneignen,²¹ hat sich das Augenmerk auf die Erforschung von „nicht schulisch geleiteten Schreibaktivitäten der Kinder (gerichtet), um von hier aus Rückschlüsse für den Erstschreibunterricht zu ziehen“ (Neuhaus-Siemon 1994, S. 1246). Man weiß heute, dass die Kinder schon lange vor ihrer Einschulung Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit machen und daher schon über naive Vorstellungen von Schriftlichkeit verfügen.

Die moderne fachdidaktische Forschung zum Lesen und Schreiben und zum Erwerb dieser Fähigkeiten teilt sich folglich in zwei Forschungsbereiche auf (vgl. Steinig / Huneke 2002, S. 79, Scheerer-Neumann 1994, S. 1154 und Dehn / Sjölin 1994, S. 1142f):

- Linguistische Erkenntnisse aus der Graphematik und die Schriftlichkeitsforschung beleuchten das Gegenstandsfeld des Schriftspracherwerbs, indem sie Strukturmerkmale der Orthographie, der geschriebenen Sprachform und von Literalität aufzeigen.
- Die Schriftspracherwerbsforschung als noch recht junge Disziplin lässt entwicklungs-, kognitions- und lernpsychologische Erkenntnisse bei der Beschreibung des Prozesses, in dem Kinder die geschriebene Sprache eigenaktiv erwerben, mit einfließen. Dabei verwendet sie Datenmaterial wie z.B. spontane Schreibleistungen und Kritzelschriften von Kindern. Darüber hinaus werden Fragen und Probleme der Aneignung von Schriftlichkeit bis heute in der Pädagogik (Erziehungswissenschaft), Psycholinguistik und muttersprachlichen Didaktik thematisiert und wissenschaftlich bearbeitet (vgl. Baurmann 1994, S. 1124).

Der motorische Aspekt des Schreibens, der von Grünewald in den 70er Jahren untersucht wurde, und die damit zusammenhängende und noch nicht abgeschlossene Diskussion um die geeignete Anfangsschrift zum Schreibenlernen²² (Lateinische Ausgangsschrift, Schulausgangsschrift, Vereinfachte Ausgangsschrift oder Druckschrift?) wird in dieser Arbeit nicht näher thematisiert.²³ Dennoch soll kurz erwähnt werden, dass das Schreiben hohe psychomotorische Anforderungen an die kleine Kinderhand stellt.

²¹ Vgl. die Diskussion um den Unterschied der Begriffe *erwerben* und *aneignen* bei Baurmann 1994, S. 1118. Hier wird weder einer der beiden Begriffe vermieden, noch ein Unterschied in der Verwendung gemacht, da sich m.E. beide Begriffe auf das eigenaktive Lernen des Kindes – sowohl der Fertigkeiten Lesen und Schreiben, als auch der Einstellungen und Verhaltensweisen in der Gesellschaft – beziehen.

²² Selbstredend habe ich den Kindern in Kolumbien dazu keine Vorschriften gemacht, sondern sie schreiben lassen, wie sie es gewohnt waren. Sowohl Schreibanfänger, die nur einige Buchstaben schreiben konnten, als auch Kinder, die ganze Texte geschrieben haben – alle haben ausnahmslos in Druckschrift geschrieben, wobei die meisten auch Minuskeln verwendet haben (Gemischte Antiqua).

²³ Vgl. dazu Neuhaus-Siemon 1994, S. 1245-1247

5.2 Begriffsklärung

In diesem Kapitel werden Termini erläutert und Begriffe gegeneinander abgegrenzt, die für diese Arbeit relevant sind und entweder aufgrund der vielen Teildisziplinen dieses Themenfeldes vielseitig verwendet werden oder bei denen Übersetzungsschwierigkeiten auftreten könnten. Das bezieht sich sowohl auf bisher Geschriebenes als auch auf Nachfolgendes, so dass sie an anderer Stelle nicht weiter erklärt werden.

Schrifttyp

Dieser Terminus hat zwei Bedeutungen. Zum einen wird darunter die Art der Verschriftung einer Sprache verstanden. Man unterscheidet zwischen drei grundsätzlich verschiedenen Verschriftungsprinzipien und somit zwischen drei Schriftsystemen: zwischen den *ideographischen Schriften*, bei denen die Schriftzeichen direkt auf den Vorstellungsinhalt und nicht auf Wörter einer Sprache verweisen, den *logographischen Schriften*, bei denen die Zeichen auf komplette Wörter verweisen, und den *phonographischen Schriften*, deren Zeichen sich nach der Lautgestalt der Wörter richtet. Die letzteren werden in Silben- und Alphabetschriften unterteilt (vgl. Steinig / Huneke 2002, S. 80 u. S. 262f).

Im Bereich der Typographie ist er auf visuelle Charakteristika der Schriftzeichen bezogen; unterschieden wird z.B. im lateinschriftlichen Bereich als Schrifttypen die *Antiqua* von den gebrochenen Schrifttypen wie z.B. der deutschen *Fraktur*.

Schriftlichkeit, literacy, Literalität

Der Oberbegriff *Schriftlichkeit* bezeichnet verschiedene Sachverhalte, denen das Attribut *schriftlich* zukommt. Insbesondere sind dies:

- *Texte*, die entweder durch ihre mediale Form schriftlich sind, oder die konzeptionell – durch eine spezifische Weise zu formulieren – schriftlich verfasst und trotzdem medial mündlich sind (z.B. Reden);
- *Personen*, die des Lesens und Schreibens mächtig sind und/oder über das im Kanon festgelegte Wissen über gesellschaftliche Funktionen und Wirkungen von Schrift verfügen (vgl. Glück 1987, S. 12f); mit anderen Worten *Personen*, die sowohl der Kulturtechniken mächtig als auch mit der Schriftkultur vertraut sind;

- *Gesellschaftliche Zustände*, in denen nicht nur repräsentative, privilegierte Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern in denen das gesamte gesellschaftliche Leben durch Formen schriftlicher Kommunikation geprägt ist;
- *Kulturen*, in denen schriftliche Texte essentiell und sinngebend sind (wie z.B. in manchen Religionen), der Erwerb von Lesen und Schreiben eines der Unterrichtsziele ist oder das Lesen und Schreiben von Menschen sich auf ihr Denken und Handeln auswirkt.

Für die Beschreibung der Verfasstheit von Individuen, Gesellschaften und Kulturen wird auch der Terminus *Literalität* bzw. *literal* verwendet; er ist allerdings nicht gleichzusetzen mit Schriftlichkeit, da die Begriffe nicht in allen Kontexten austauschbar sind.

Mit dem Englischen hat man es da leichter: es gibt nur den Terminus *literacy*. Allerdings beinhaltet er somit ein noch größeres Spektrum an Bedeutungen. *Literacy* kann auch *Grundbildung* heißen, oder mit den Worten Bartons: „'competent and knowledgeable in specialised areas', as is the case with computer literacy, economic literacy and political literacy“ (Barton 1994, S. 19).

Die Antonyme zu den Begriffen sind *orality*, *Mündlichkeit* und *Oralität* oder auch *illiteracy* bzw. *Analphabetentum*. Barton weist darauf hin, dass – sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch gesehen – Oralität an erster Stelle, also vor Literalität steht, und dass es somit unstimmig ist, diesen primären Zustand (einer Person, Gesellschaft, Kultur) „*illiteral*“, also mit der Verneinung des sekundären Zustandes „*literal*“, zu bezeichnen (vgl. Barton 1994, S. 21).

Beim zweiten Punkt ergibt sich ein Problem: Bei der Erörterung des Begriffs *Schriftlichkeit*, den Glück auf das Individuum und die Gesellschaft bezieht, stellt er fest, dass „die Beherrschung der *Schriftlichkeit* in einer gegebenen Gesellschaft [...] grundsätzlich zu unterscheiden (ist) von Schriftbeherrschung im technischen Sinn, die *Alphabetisiertheit* genannt werden soll“ (Glück 1987, S. 12, Hervorhebung im Original). Glück möchte zwischen dem literalisierten Zustand einer Person oder Gesellschaft im Hinblick auf Gewohnheiten und Einstellung zu Schrift und der Schreib- und Lesefähigkeit im technischen Sinn unterscheiden. Also ordnet er letzterem den Terminus *Alphabetisiertheit* zu. Das Problem dabei besteht darin, dass man unter *Alphabetisierung* gerade nicht mehr nur die Vermittlung der Kulturtechniken versteht, sondern auch das Fördern von literaler Praxis; der Begriff hat sich also auch schon gewandelt.

Literale Praxis, literacy practise

Der Begriff *literacy practise* wird von David Barton verwendet und kann mit *literaler Praxis* übersetzt werden. *Literale Praxis* meint Kompetenzen und Gewohnheiten, Schrift zu benutzen, und die Einstellung ihr gegenüber.

literacy events

Auch diesen Begriff benutzt Barton und er meint damit alle Interaktionen, bei denen Geschriebenes eine Rolle spielt.

Schreiben

Der Begriff *Schreiben* ist terminologisch wohl am wenigsten festgelegt. Er umfasst das frühe Schreiben von kleinen Kindern, das sich im Aneinanderreihen von Schriftzeichen – insbesondere von Buchstaben und Zahlen – äußert, das schnelle Aufschreiben einiger Stichworte auf einen Merktzettel, das ‚zu Papier bringen‘ eines sinnvollen Textes bis hin zur schriftstellerischen Tätigkeit. Da beim institutionalisierten Schreiben in der Schule nicht immer eindeutig ist, was mit *schreiben lernen* gemeint ist, „wird in der wissenschaftlichen Literatur zunehmend der klarere fachsprachliche Ausdruck *Produktion von schriftlichen Äußerungen* oder *Texten* [...] verwendet“ (Günther / Ludwig 1994, S. XI), wenn es darum geht, einen Text zu konzipieren, zu formulieren, niederzulegen und zu korrigieren. In dieser Arbeit bezieht sich der Terminus *Schreiben* eher auf den Erwerb der Schriftsprache.

Barton führt die Zweideutigkeit des Begriffspaares *gutes Schreiben* an (vgl. Barton 1994, S. 19) und spricht damit eine aktuelle Frage der Fachdidaktik im Bereich der Korrektur und Bewertung an: Bedeutet gutes Schreiben orthographisch und grammatikalisch korrektes Schreiben oder kreatives Schreiben von guten Texten?

5.3 Vorerfahrungen mit Schrift und literale Praxis

Von Richter und Brügelmann dargestellte Untersuchungsergebnisse belegen, „daß sich die Kinder bei Schulbeginn nicht auf einem ‚Anfangsniveau Null‘ oder auch nur auf einem vergleichbaren Entwicklungsstand befinden. Einige können schon lesen und schreiben, andere haben noch kaum Vorstellungen davon, wozu man die Schriftsprache nutzen kann“ (Richter / Brügelmann 1994, S. 76). Die Vorerfahrungen, die die Kinder über Schrift und Schriftlichkeit mitbringen, sind also sehr unterschiedlich. Dabei spielt weniger das Alter,

sondern vielmehr die Schichtzugehörigkeit eine Rolle – wie verschiedene Untersuchungen zur Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sprachanalyse, den kognitiven Aspekten des Erwerbs von Schriftlichkeit, ergaben (vgl. Dehn / Sjölin 1994, S. 1149). Auch von Ferreiro und Teberosky wurden dramatische Unterschiede zwischen Unter- und Mittelschichtkindern ab dem Alter von fünf Jahren festgestellt (vgl. Ferreiro / Teberosky 1982, S. 223, zit. nach Dehn / Sjölin 1994, S. 1143). Der soziale und kulturelle Kontext hat also Einfluss auf den Zugang zu Schriftlichkeit, den sich Menschen im frühen Kindesalter schaffen. Zu erforschen, in welchen Lebenszusammenhängen und Situationen kleine Kinder sich der Schriftlichkeit nähern, ist allerdings laut Dehn und Sjölin schwierig; denn:

Untersuchungen in Form von Befragungen oder Experimenten können den Sozial- oder Bildungsstatus der Eltern erfassen, aber fast nichts über den Gebrauch von Buch und Papier, über die Einstellung zur Schrift und die Bedeutung ausmachen, die Lesen und Schreiben in der Umgebung der Kinder hat.

(Dehn / Sjölin 1994, S. 1148)

Barton zeigt auf, wie Kinder im Alltag schon sehr früh mit Schrift und Schriftlichkeit in Kontakt kommen, indem er das tägliche Lesen und Schreiben der Leute in Lancaster/England vier Jahre lang untersucht.

[...] literacy impinges on people in their daily lives, whether or not they regularly read books or do much writing. Literacy is embedded in these activities of ordinary life. It is not something which is done just at school or at work. It is carried out in a wide variety of settings

(Barton 1994, S. 4)

Als fiktives Beispiel beschreibt er den Beginn eines Tages, wenn eine Person aufwacht: Sie wird vielleicht von einem Radiowecker geweckt, wobei gerade die Nachrichten vorgelesen werden. Das ist in diesem Fall geschriebener Text, der mündlich vorgetragen wird. Vor dem Frühstück wird die Post hereingeholt. Am Frühstückstisch wird dann Zeitung gelesen und eventuell ist auch weitere Post gekommen, die gelesen werden muss. Barton fügt auch Beispiele für alltägliche Schreibsituationen an: den Brief an den Lehrer oder ein Formular, das es auszufüllen gilt; eine hinterlassene Nachricht, Rechnungen, Merkzettel, Tagebucheinträge, Notizen im Terminplaner. Es gibt im Laufe des Tages viele solche Situationen, in denen Geschriebenes eine Rolle spielt, und Kinder haben daran teil (vgl. Barton 1994, S. 3f).

Ein Beispiel für einen *literacy event* – d.h. für eine Interaktion im täglichen Leben, die durch Schrift passiert – ist das Vorlesen einer Geschichte. Wird dies zu einem Ritual, z.B. abends vor dem Schlafengehen, kann man diese Gewohnheit als literale Praxis bezeichnen. Nach Barton ist das Vorlesen aber nicht das wichtigste und häufigste Beispiel für literale Praxis, die das sich entwickelnde Kind umgibt. Er richtet seinen Blickpunkt auf die Alltagssituationen, in denen Literalität nicht zentraler Aspekt ist – wie z.B. auch bei manchen Kinderspielen, Buchstabenmagneten oder Rätselheften mit Buchstaben- und Wortspielen –, sondern in denen sie auf irgendeine Art und Weise gebraucht wird, also unentbehrlich ist (vgl. Barton 1994, S. 151). Beim Lesen oder Aufschreiben eines Rezeptes ist z.B. das Kochen die primäre Absicht und nicht das Lesen bzw. Schreiben. Noch weniger wird die Intention verfolgt, dem Kind, das sich vielleicht zufällig auch in der Küche aufhält oder beim Backen helfen will, Lesen und Schreiben beizubringen. Dennoch ist das Kind in der Situation aktiv beteiligt, indem es wissen möchte, welche Zutat als nächstes gebraucht wird und sich das Aufgeschriebene vorlesen lässt. In vielen solchen Situationen macht das Kind die Erfahrung, dass es notwendig ist, lesen und schreiben zu können, um Informationen zu bekommen oder zu speichern. So auch, wenn ein Elternteil in der Programmzeitschrift nachsieht, wann die Kindersendung kommt oder wenn ein Einkaufszettel geschrieben wird.

Barton ist der Meinung, dass sich in allen Haushalten – auch in denen ohne Bücher – Gedrucktes befindet (vgl. Barton 1994, S. 149). Damit hat er sicherlich Recht, wenn ich mich daran erinnere, wie eine Frau in einem abgelegenen afrikanischen Dorf in Mali vor ihrer Lehmhütte auf einer offenen Feuerstelle einen Brei aus Baobab-Blättern kochte und plötzlich mit einem Maggi-Würfel aus ihrem Haus kam. Die Frage ist allerdings, von wie viel *literacy* die Kinder zu Hause umgeben sind. Man sollte deshalb die Aussagen Bartons, nach denen selbst in scheinbar weniger literaten Haushalten Literalität eine signifikante Rolle spielt (vgl. Barton 1994, S. 152), mit Vorsicht auf Kolumbien übertragen und bedenken, dass es bei den Kindern, die aus den Elendsvierteln der großen Städte – insbesondere aus den *barrios de invasión*²⁴ – kommen, zu Hause weder Radiowecker noch Post gibt. Man kann also, denke ich, nicht davon ausgehen, dass alle Kinder in Kolumbien in solchen von Barton beschriebenen Haushalten, die von Schriftlichkeit nahezu überflutet werden, aufgewachsen sind. Da die durch Beobachtung oder Teilhabe an literaler Praxis verursachte Lernmotivation für die Lernergebnisse und überhaupt für das Lernen (vgl.

²⁴ *Barrios de invasión* sind illegale Wohnviertel, die dadurch entstanden sind, dass arme, verzweifelte Familien sich zusammengetan haben, um ein Grundstück „unrechtmäßig“ zu besetzen und sich mit Holzplatten und Plastikplanen ein Dach über dem Kopf zu schaffen. (mehr dazu in Weber 1982, S. 360-374)

Kapitel 5.7.3) offensichtlich eine so entscheidende Rolle spielt, muss der Unterricht mit Straßenkindern ein reiches Angebot an *literacy events* beinhalten und literale Praxis fördern (vgl. Kapitel 3.8).

Das bisher Geschriebene hat sich auf Erfahrungen, die Kinder zu Hause innerhalb der Familie mit Schriftlichkeit machen können, bezogen. Aber auch außerhalb – oder in manchen Fällen wie in Elendsvierteln großer Städte Kolumbiens vielleicht vorwiegend außerhalb von zu Hause – ist Schrift allgegenwärtig (ausführlicher in Kapitel 3.6). Die Kinder wachsen in einer literaten Gesellschaft auf, in der Schrift immer präsent ist und eine Fülle kommunikativer und kognitiver Funktionen erfüllt. So entwickeln sie Vorstellungen über Schrift, ihre Funktionen, ihre Bedeutung und den praktischen Umgang mit ihr (vgl. Röber-Siekmeyer / Tophinke 2002, S. 2). Diese Vorannahmen nehmen z.B. in Kritzelbriefen Gestalt an und können somit analysiert werden (u.a. von Steinig / Huneke 2002, S. 93; Scheerer-Neumann / Kretschmann / Brügelmann 1986, S. 60-62).

5.4 Schreibernvoraussetzungen

Nach Brügelmann gibt es keine spezifischen Schreibernvoraussetzungen auf Seiten des Kindes, sondern nur allgemeine Voraussetzungen für jede Aufgabe wie Wahrnehmungsleistungen, Sozialverhalten, Intelligenz, Sprachentwicklung etc. (vgl. Brügelmann 1987, S. 132). Dehn / Sjölin hingegen sehen in Anlehnung an kognitionspsychologisch inspirierte Arbeiten die Sprachbewusstheit und Sprachanalyse, deren Entfaltung als innere Regelbildungsprozesse stattfindet, als unverzichtbare Lernvoraussetzungen des Schrifterwerbs an (vgl. Dehn / Sjölin 1994, S. 1147). Der Begriff der Sprachbewusstheit geht auf Andresen zurück. Bewusst werden müssen die linguistischen Aspekte, die für orthographisch korrektes Schreiben relevant sind.

Das betrifft in erster Linie Strukturierungen von relativ großem Allgemeinheitsgrad wie z.B. die Gliederung sprachlicher Ketten in Sätze, Teilsätze und in Wörter oder aber Erkenntnisse über die Binnenstruktur von Wörtern nach morphologischen und phonologischen Kriterien.

(Andresen 1985, S. 138)

Sprachbewusstheit hängt zusammen mit Vergegenständlichung von Sprache (vgl. Bosch 1961, u.a. S. 88f), da „Bewußtwerdung Vergegenständlichung (impliziert)“ (Andresen 1985, S. 139). Als Bosch vor mehr als 60 Jahren den Begriff prägte, stellte er die These auf, dass die Fähigkeit der Vergegenständlichung von Sprache eine der grundlegendsten Voraussetzungen für das Erlernen der alphabetischen Schrift darstellt (vgl. Bosch 1961, S.

63 und S. 68-83). Die Schüler müssen sich die Sprache bewusst als Gegenstand vergegenwärtigen, über den sie nachdenken können. Seine Ideen werden in der aktuellen amerikanischen Forschung zum Bereich der „language awareness“ (vgl. z.B. Barton 1994, S. 47-49) und in der deutschen zum Thema „Sprachbewusstheit“ aufgenommen.

Kindliche Sprachanalyse bewirkt die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz und die Aneignung von orthographischen Prinzipien (mehr dazu in den Kapiteln 5.5.3 und 5.5.4).

5.5 Phasen des Schrifterwerbs

Von vielen Wissenschaftler(inne)n und Autor(inn)en wurden Modelle zum Erklären des Schreiblernprozesses – bzw. des *Schriftspracherwerbs* unter Einbeziehung des Lesenslernens – beschrieben. Sie variieren in der Unterteilung und Benennung der verschiedenen Stufen, stimmen aber im Großen und Ganzen überein. Das Schreibenlernen wird als ein Prozess gesehen, dessen zeitlicher Ablauf in folgenden Stufen stattfindet, wobei in der jeweiligen Phase die zugeordnete Strategie dominant ist (vgl. Günther 1986, S. 43), die anderen aber weiterhin verwendet werden. Im Folgenden wird unterteilt in Kritzeln, Logographisches, phonographisches und orthographisches Schreiben und überwiegend lexikalisches Abrufen.

5.5.1 Kritzeln

Viele Kinder ahmen, noch bevor sie die Buchstaben lernen, das Schreiben der Erwachsenen nach. Diese Vorform des Schreibens wird in der wissenschaftlichen Literatur „Kritzeln“ genannt; „herausragendes Merkmal des Kritzeln ist die Linearität und die Verbundenheit der Elemente“ (Scheerer-Neumann 1994, S. 1163). Neben Zickzacklinien können auch schon buchstabenähnliche Zeichen oder einzelne Buchstaben auftauchen. Kritzelschriften werden unter dem Aspekt, welche graphischen Zeichen Kinder verwenden, betrachtet; ebenso können sie Aufschluss darüber geben, welche Vorstellungen Kinder über die kommunikative Funktion des Schreibens haben (vgl. Valtin 1993, S. 54). Sie werden also auf verschiedene Gesichtspunkte hin analysiert.

Günther ordnet das Nachahmen des Schreibens in die 0. Phase seines entwicklungspsychologischen Modells, in die praeliteral-symbolische Phase, ein (vgl. Günther 1986, S. 34f). Präliteral-symbolische Aktivitäten wie Spielsymbolik und graphisches Gestalten sind

in seinem Aneignungsmodell als notwendige Vorbedingungen definiert. Er bezieht sich in seiner Erklärung auf den Symbolbegriff Piagets und Vygotskys, der zwischen symbolischem Kinderspiel, Kinderzeichnung und Schreiben – als verschiedene Momente eines zusammenhängenden Prozesses – einen Zusammenhang sieht (vgl. Dehn / Sjölin 1994, S. 1145). Auf diese entwicklungspsychologische Herangehensweise an den Schrifterwerb soll in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Deshalb wurde in Kapitel 5.4 auch der Symbolbegriff als Voraussetzung für das Schreibenlernen nicht erwähnt.²⁵

5.5.2 Logographisches Schreiben

Die ersten Wörter, die vom Kind geschrieben werden, – das sind meist der eigene Name und einfache, aber bedeutsame Wörter wie eventuell < MAMA > und < PAPA > – müssen vom Kind lexikalisch gespeichert und dann beim Schreiben abgerufen werden, weil es die Wörter noch nicht selbstständig konstruieren kann (vgl. Scheerer-Neumann 1994, S. 1163). „Diese Strategie, die ausschließlich auf dem Abrufen gespeicherter graphemischer Informationen beruht, wird heute als *logographisches* [...] oder *logographemisches* Schreiben (K.-B. Günther 1986) bezeichnet“ (Scheerer-Neumann 1994, S. 1163). Da vermutlich die Buchstaben der Wörter einzeln gespeichert werden müssen und meistens noch keine Einsicht in die phonemische Korrespondenz besteht, ist die Gedächtnisbelastung groß und folglich der Wortschatz gering. Aufgrund der visuellen, am Wort orientierten Wahrnehmungsweise, die eine Reproduktion der Wörter ermöglicht, liegen Vergleiche zur klassischen Ganzheitstheorie nahe. Günther, der allerdings vorwiegend das Lesen mit der logographischen Strategie analysiert, tritt dieser These entgegen, weil „die Kinder in der Anfangsphase lediglich einzelne herausragende Merkmale wahr(nehmen) – also in dieser Hinsicht eher analytisch (sind) – und von dort auf das [...] Wort (schließen). Ganzheitlich ist also erst der Wahrnehmungsschluß, nicht die Wahrnehmung selbst.“ (Günther 1986, S. 39). Er versteht also, wie auch Bosch, unter Ganzheit etwas anderes als die übrigen Ganzheitstheoretiker (vgl. Günther 1986, S. 40). Das logographische Schreiben wird den Kindern ebenso wenig wie das Kritzeln beigebracht; sie eignen es sich gewöhnlich aus eigener Initiative an (vgl. Steinig / Huneke 2002, S. 92).

²⁵ Mehr dazu in Günther 1986, S. 34f und in Dehn/Sjölin 1994, S. 1144-1146.

5.5.3 Phonographisches Schreiben

Wenn die Kinder auf der Stufe des phonographischen Schreibens sind, haben sie einen der wichtigsten Lernschritte vollzogen: die Einsicht in das phonographische Prinzip. Sie haben also die „Korrespondenz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache auf der Ebene ihrer kleinsten Elemente, der Phoneme und Grapheme“ (Scheerer-Neumann 1994, S. 1163) erkannt, also die Entsprechung von Schrift- und Lautfolge. Die neue Strategie wird von unterschiedlichen Autor(inn)en nicht nur als *phonographisches*, sondern auch als *alphabetisches*, *phonetisches* bzw. *lautorientiertes* oder *phonemisches* Schreiben bezeichnet. „Die Entwicklung während der Phase des phonographischen Schreibens ist so umfassend, dass sie von den meisten Autoren in weitere Stufen aufgeteilt wird.“ (Scheerer-Neumann 1994, S. 1164). Hier soll jedoch auf eine weitere Aufteilung in Unterpunkte verzichtet werden.

Die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenzregel ermöglicht dem Kind, graphemisch unbekannte Wörter zu schreiben. Dabei treten am Anfang häufig Skelettschreibungen auf, wobei Konsonanten gegenüber Vokalen bevorzugt werden (vgl. Steinig / Huneke 2002, S. 92f). Neben diesen konsonantischen Skelettschreibungen werden Anfangsphoneme und Endphoneme bevorzugt verschriftet und bei mehrsilbigen Wörtern Silbenanfänge; außerdem werden bei Konsonantengruppen häufig Konsonanten ausgelassen (vgl. Scheerer-Neumann 1994, S. 1164).

Diese charakteristischen Besonderheiten des beginnenden phonographischen Schreibens sind an folgendem Beispiel deutlich zu sehen, in dem der Straßenjunge Daniel versucht hat, seinen Nachnamen „Restrepo“ zu schreiben:²⁶

²⁶ Er hat zwei Mal „nur“ die Buchstaben <Rtpo> mit Bleistift auf Papier verschriftet, so dass ich ihn den Namen auch so drucken lassen habe. „Daniel Estiven“ sind seine zwei Vornamen und „Rúa“ sein zweiter Nachname. Die Zahl 10 bedeutet sein Alter und ist nicht vollständig abgebildet, da Druckerzeugnisse meistens nicht perfekt sind. Den Akzent auf dem u hatte er verschriftlicht, konnte ihn aber nicht drucken, da der Satz der Lettern, den er hier verwendete, aus Deutschland kommt und somit keine Akzente enthält. Das <p> hat er nach oben versetzt, weil der Satz so leichter zu fixieren war.

The image shows a child's handwriting in red ink on a white background. The text is written in a bold, blocky style. The first line reads 'Daniel', the second line 'Estiven', and the third line 'RtPo Rua 10'. The letters are somewhat irregular and show signs of being written by a young child.

(Abb. 1)

Er hat das Anfangsphonem <r> und das Endphonem <o> verschriftet, das <p> als Silbenanfang der letzten Silbe <po> des Wortes, und von der Konsonantengruppe <str> nur das <t>. Die zwei Vokale <e> hat er weggelassen. Gründe für die zunächst rudimentären Verschriftungen sind zum einen die noch unvollständige Kenntnis von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und die noch geringen Fähigkeiten zur Phonemanalyse (vgl. Scheerer-Neumann 1994, S. 1164).

Laut Scheerer-Neumann „(hat) die beginnende phonographische Strategie nicht nur einen Einfluß auf Wortkonstruktionen, sondern auch auf vorgegebene Wörter, deren Schreibungen die Kinder sich einzuprägen versuchen“ (Scheerer-Neumann 1994, S. 1164). Die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz hilft den Kindern also nicht nur, unbekannte Wörter zu schreiben, sondern auch, Wörter zu lernen und besser im „inneren Lexikon“ (Brügelmann / Brinkmann 1994, S. 47) zu speichern.

Auch wenn sich laut Längsschnittstudien Brügelmanns Schreibungen im Hinblick auf den Phonembestand der Wörter relativ schnell vervollständigen (vgl. Brügelmann 1987, S. 132-134), weist doch das Entwicklungstempo der einzelnen Kinder eine starke Variationsbreite auf (vgl. Scheerer-Neumann 1994, S. 1164). Offen sind dabei bei der Entwicklung die qualitativen Veränderungen, denn es ist strittig, ob eine Entfaltung von phonetischem zu phonemischem Schreiben vorliegt.

Auf dieser Stufe versuchen die Kinder, ihre Sprache genau zu analysieren und in Schrift umzusetzen, so dass die Verschriftungen oft dialektbedingt fehlerhaft sind. Darüber hinaus wird die phonographische Strategie häufig extrem dominierend, so dass die Schreibungen der Kinder oft exakt und phonetisch getreu sind. Folge ist die Fehlschreibung nicht-phonemgetreuer, aber schon vertrauter und lexikalisch beherrschter Wörter (vgl. Brügelmann / Brinkmann 1994, S. 46).

5.5.4 Orthographisches Schreiben

Die orthographische – auch morphematische – Strategie muss sich nicht erst an die voll entfaltete phonographische Strategie anschließen, sondern kann schon parallel auftreten. Sie ist vielmehr eine zusätzliche Strategie zur rein phonographischen und soll diese keineswegs ersetzen (vgl. Ehri 1992, ohne Seitenangabe, zit. nach Scheerer-Neumann 1994, S. 1165). Die Einsicht in orthographische Strukturen, die die Kinder durch direkte Instruktion im Unterricht und/oder durch eigenaktive Auseinandersetzung mit Lernwörtern gewinnen, setzen sie nun bei Wortkonstruktionen neben phonographischen Prinzipien ein. Der Erwerb der relevanten orthographischen Strukturen erstreckt sich über mehrere Jahre, also über einen langen Zeitraum, und beinhaltet verschiedenen Strategien, so dass es laut Eichler / Thomé fraglich ist, ob überhaupt von *einer* orthographischen Strategie gesprochen werden sollte. „Orthographisch richtiges Schreiben kommt eher durch ein Bündel verschiedener Strategien zustande, als daß es selbst eine Strategie ist“ (Eichler / Thomé 1995, S. 35). Zu diesen orthographischen Strategien zählen die Endmorpheme, die Morphemkonstanz, Prinzipien der Groß- und Kleinschreibung und Strukturen der Dehnung und Schärfung. Sie werden parallel und dennoch zeitlich etwas versetzt erworben (vgl. Eichler / Thomé 1995, S. 35).

Die Aneignung der orthographischen Strukturen – nach Eichler / Thomé die jeweilige innere Regelbildung (vgl. Eichler / Thomé 1995, S. 35-44) – ist ein Prozess mit qualitativen Verlaufsmarkern (vgl. Scheerer-Neumann 1994, S. 1166). Hinweise für Lernfortschritte geben die Übergeneralisierungen; das sind bestimmte Rechtschreibfehler, die erstmals auftreten, wenn ein Kind sich überhaupt mit der entsprechenden orthographischen Struktur befasst. Schreiben wird zum Experimentieren mit alternativen Rechtschreibmustern wie z.B. Verdopplung – auch unter Verletzung ihrer konventionellen Anwendungsbedingungen (vgl. Brügelmann / Brinkmann 1994, S. 46). Diese Übergeneralisierungen sind entgegen früherer Annahmen jedoch keine Rückschritte, sondern Lernfortschritte. Fehler sind also beim Lernprozess notwendige Zwischenschritte. Denn in dem Lernprozess stellen Kinder Hypothesen über ein neues Phänomen auf, erproben und übergeneralisieren es und beschränken es dann auf die tatsächlich relevanten Fälle.

5.5.5 Überwiegend Lexikalisches Abrufen

Laut Brügelmann / Brinkmann gibt es nach der Gewinnung der vier Einsichten „Bedeutungshaltigkeit der Schrift“, „Buchstabenbindung der Schrift“, „Lautbezug der Schrift“ und „Orthographische Eigenständigkeit der Schrift“ in den jeweiligen Stufen keinen qualitativen Schritt mehr, sondern nur noch einen graduellen Ausbau des Systems (vgl. Brügelmann / Brinkmann 1994, S. 47). Im Laufe der Zeit „verändert sich das Verhältnis von Abrufen und Konstruktion zugunsten des lexikalischen Prozesses, der weitgehend automatisiert wird“ (Scheerer-Neumann 1994, S. 1166). Dennoch bleiben phonemanalytische Prozesse zum Schreiben beim Erwachsenen erhalten.

Günther nennt diese Stufe *integrativ-automatisierte Phase* und betont auch, dass sie eigentlich keine neue Strategie mehr darstellt, sondern den schriftlichen Sprachgebrauch des kompetenten Lesers und Schreibers bezeichnet (vgl. Günther 1986, S. 43).

5.6 Didaktisch-methodische Konsequenzen und didaktische Konzeption des Spracherfahrungsansatzes

Durch die soeben dargestellten Erkenntnisse der Schreibentwicklungsforschung ergeben sich didaktische Konsequenzen, die vorteilhaft in der Konzeption des Spracherfahrungsansatzes bedacht sind. Aus diesem Grund werden die beiden unabhängig anmutenden Themen in einem Punkt und somit in einer Überschrift zusammengefasst.

5.6.1 Notwendigkeit der inneren Differenzierung im Unterricht

Aus den in Kapitel 3 dargestellten extrem unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnissen der Straßenkinder sowie generell aus den verschiedenen in diesem Kapitel aufgezeigten Vorerfahrungen und Lerntempi der Schulkinder im Hinblick auf Schriftlichkeit resultiert zwangsläufig die Forderung nach binnendifferenziertem Unterricht.²⁷ Für eine Individualisierung des Unterrichts plädieren auch die Vertreter des Spracherfahrungsansatzes (vgl. Scheerer-Neumann 1985, S. 184), da eine Jahrgangsklasse einer Regelschule auch trotz des ungefähr gleichen Alters nie homogen bezüglich der

²⁷ Vgl. Marion Frenzel zu *Innerer Differenzierung* allgemein und speziell im Deutschunterricht (Frenzel 1984, S. 111-120)

Vorerfahrungen mit Schrift (vgl. Kapitel 5.3) sein kann. Auf den unterschiedlichen Schreibentwicklungsstand der Kinder bei der Einschulung weist u.a. Neuhaus-Siemon hin:

Es muß damit gerechnet werden, daß die Schreibleistungen von Kritzelschriften über das Schreibenkönnen einzelner Buchstaben bis zur perfekten Schreibleistung der orthographisch richtigen oder fast richtigen Wiedergabe einzelner Wörter und Sätze reicht.

(Neuhaus-Siemon 1994, S. 1242)

Für Sassenroth bedeutet das, dass gewährleistet sein muss, „daß jedes Kind seinem individuellen Leistungsstand entsprechend neue Erfahrungen gewinnen kann, welche ihm Lernzuwachs bzw. -fortschritte ermöglichen“ (Sassenroth 1995, S. 106). Dem individuellen Lernprozess eines jeden Kindes bezüglich des Schrifterwerbs müssen also Raum und Anregungen gegeben werden.

5.6.2 Fibelkritik

Eine Systematisierung der Lernschritte im fibelorientierten Anfangsunterricht wäre also nur sinnvoll, wenn erstens alle Kinder ohne jegliches Vorwissen in die Schule kommen und zweitens alle zur gleichen Zeit Lernfortschritte machen würden. Diese beiden Grundbedingungen sind aber, wie in den vorhergehenden Kapiteln aufgezeigt, nicht erfüllt. Daraus ergibt sich die vielfältig geäußerte Kritik an Fibellehrgängen im Anfangsunterricht, obwohl manche Fibeln mit jüngerem Erscheinungsdatum methodisch gut durchdacht und teilweise auch psychologisch und linguistisch begründet sind (vgl. Scheerer-Neumann 1985, S.179). Die Kritik von Scheerer-Neumann setzt an drei Bereichen an: an dem Problem der inneren Differenzierung, an der Kanalisierung der Lerntätigkeit und der Beschränkung auf vorgegebene Inhalte und an der mangelnden Flexibilität sozialer Lernformen (vgl. Scheerer-Neumann 1985, S. 179).

Schon Freinet sah in der Verwendung eines Lehrbuchs eine „Versklavung“ (Freinet 1935, S.42-46). Er war „keineswegs gegen den Einsatz von Büchern in der Schule“ (Freinet 1935, S.39), aber er lehnte „die Verwendung von *Lehrbüchern* ab – Bücher, die ganz speziell für die traditionelle Arbeitstechnik konzipiert wurden“, weil „alle Schüler in derselben Klassenstufe dieselben Lehrbücher (besitzen), in denen vorgeschrieben und abgegrenzt ist, welche Arbeit im Verlauf des Jahres zu leisten ist“ (Freinet 1935, S.39) und weil es ihnen nicht gelingt, „das Innerste des Kindes anzusprechen“ (Freinet 1935, S.59). Darüber hinaus werden von Freinet – und später von weiteren Autor(inn)en, z.B. von

Brügelmann (vgl. auch Brügelmann 1992, S. 191-198) – weitere Aspekte, wie die Sprache in den Fibeln, kritisiert:

Der Wortschatz ist schon quantitativ, also in seinem Umfang begrenzt: bei der Ganzheitsmethode, um die Merkfähigkeit nicht zu überfordern; bei der synthetischen Methode, weil die eingeführten Buchstaben die Möglichkeit bestimmen, verschiedene Wörter zu bilden. Satzbau und Wortwahl sind oft künstlich, weil Kriterien wie die ‚optische Prägnanz‘ oder die akustische Analysierbarkeit die Auswahl und Zusammenstellung der Wörter zusätzlich einschränken. Der Wortschatz ist für viele Kinder fremd; die einheitliche und verbindliche Auswahl orientiert sich an der Hochsprache und an einer fiktiven Durchschnitts-Erfahrung.

(Brügelmann 1992, S. 166)

Des Weiteren kritisiert er, dass *„Lesen und Schreiben nur selten auf Handlungen bezogen (sind), in denen sich Kinder aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen“* (Brügelmann 1992, S. 166, Hervorhebung im Original), weil die Texte primär im Dienst des Lesen- und Schreibenlernens stehen. In der aktuellen Diskussion bezeichnen Brügelmann und Brinkmann die Lehrgänge als „Krücken“, auf deren Hilfe man jeden Tag ein bisschen mehr verzichten sollte (vgl. Brügelmann / Brinkmann 1998, S. 11f). Denn *„sollen (die Kinder) also erst einmal gemeinsam den Lehrgang durchlaufen, um danach dann eigene Wege gehen zu können?“* (Brügelmann / Brinkmann 1998, S. 95). Der schwerwiegendste Kritikpunkt ist wohl die inhaltliche Loslösung der Texte von der eigenen Erfahrungswelt der Kinder, die mit der Kanalisierung der Lernaktivität der Schüler einhergeht.

Freinet strukturierte also seinen Unterricht völlig um und setzte die Druckerei als Gesamtkonzept seines Unterrichts zur Verwirklichung seiner Prinzipien ein (vgl. Kapitel 6). Wie Sassenroth feststellt, haben verschiedene Vertreter des heutigen Spracherfahrungsansatzes – der Bekannteste unter ihnen ist Brügelmann – auf Freinet zurückgegriffen, indem sie verschiedene Elemente seiner praktischen Unterrichtsdurchführung aufgegriffen, erprobt und vorwiegend in den Unterricht zum Schriftspracherwerb integriert haben (vgl. Sassenroth 1995, S. 113). Das Schuldrucken ist eine Möglichkeit, fibelunabhängig anhand eigener Texte die Prinzipien des (Lesens und) Schreibens zu erarbeiten.

Im Hinblick auf die Arbeit mit Straßenkindern erscheint mir dieser Punkt der Fibelkritik überaus bedeutsam. Wie schon in den Kapiteln 3.4 und 4.4 aufgezeigt, ist ein Lehren und Lernen mit einem progressiven Lehrgang schon allein aus äußeren Umständen nicht möglich. Darüber hinaus erlauben Fibeln keine innere Differenzierung und sind in der Methodik sehr gebunden, was sich mit den in Kapitel 4.4 erörterten methodischen

Forderungen für Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern nicht vereinen lassen würde. Und schließlich ist noch der Aspekt der Inhalte einer Fibel zu erwähnen. Unterrichtsthemen sollten die Schüler(innen) bewegen und an ihren Lebenserfahrungen anknüpfen. Meines Wissens gibt es keine Unterrichtsbücher, die auch nur annähernd auf die Erfahrungswelt eines kolumbianischen Straßenkindes, das auf dreckigen Straßen oder in den Slums einer Metropole wie Medellín aufgewachsen ist, Bezug nehmen. Wie würde eine, das gutbürgerliche Leben eines Kindes mit seiner Familie beschreibende Fibel auf dieses Kind wirken?

5.6.3 Motivationale Aspekte zum Schriftspracherwerb

Aus der Lernpsychologie ist bekannt, wie wichtig Ausgangsmotivation für die Beschäftigung mit einem Lerngegenstand ist. Nun besteht für die Aneignung der Schriftsprache, im Gegensatz zur Lautsprache, deren Erlernung für die Kommunikation unabdingbar ist, keine primäre Motivation. Folglich muss das Interesse des Kindes durch Bezugspersonen wie Eltern, Geschwister und Freunde oder/und im Unterricht durch die Lehrperson und durch Lehrmethoden geweckt werden. Laut Sassenroth wird allerdings die Wichtigkeit der motivationalen Voraussetzungen zur Erlernung der Schriftsprache von vielen Autoren, die sich mit dem Schrifterwerb beschäftigen, vernachlässigt (vgl. Sassenroth 1995, S. 104). Da jedoch nicht alle Kinder das Glück haben, im Elternhaus Vorerfahrungen mit Schriftlichkeit zu sammeln, neugierig zu werden und den Wunsch zum Erlernen der Schriftsprache zu entwickeln, muss es Aufgabe des Anfangsunterrichts sein, das Eigeninteresse der Kinder zu fördern und ihnen einen sinnvollen Zugang zu Schriftlichkeit zu ermöglichen. Dies erscheint mir bei der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern, die nicht viele Vorerfahrungen mit Schriftlichkeit machen konnten und somit auch keine Einsicht in die Nutzbarkeit der Schriftsprache haben (siehe Kapitel 3.6-3.8), besonders wichtig zu sein. Vertreter des Spracherfahrungsansatzes fordern in der Fachliteratur oftmals einen sinnvollen Zugang zur Schriftsprache (u.a. Brügelmann 1992, Bergk / Meiers 1985), der z.B. durch die Vermittlung der Sinnhaftigkeit des Schreibens erreicht werden kann.

5.6.4 Elemente des Spracherfahrungsansatzes

5.6.4.1 *Postulat nach inhaltlicher Freiheit*

Nach Scheerer-Neumann ist das wichtigste Element des Spracherfahrungsansatzes das der lexikalischen und somit inhaltlichen Freiheit: „Die Auswahl der Wörter und später der Texte soll sich an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientieren, wobei zunächst durchaus ein gemeinsamer Wortschatz für die ganze Klasse denkbar ist“ (Scheerer-Neumann 1985, S. 181). „Freiheit“ ist aber nicht allein auf die Kinder bezogen, sondern vielmehr soll die Lehrperson „bezüglich des Schwierigkeitsgrades des Wortmaterials steuernd eingreifen“ (Scheerer-Neumann 1985, S. 181) und verhindern, dass sie sich über- oder unterfordern.

Offen bleibt, ob Rechtschreiben als Problemlösungsprozess verstanden wird und somit Rechtschreibfehler als Lösungsvorschläge gesehen werden. In diesem Fall müsste man „logische“ Fehler gelten lassen, d.h. wenn Wörter phonetisch und phonologisch „richtig“ geschrieben sind. „Geht man dagegen von einer Konzeption des Erwerbs der Rechtschreibung auf lexikalischem Wege (d.h. durch Erlernen einzelner Wörter) aus, ist die ‚Richtigschreibung von Anfang an‘ die logische Konsequenz“ (Scheerer-Neumann 1985, S. 182).

5.6.4.2 *Arbeitsformen und Arbeitsmaterial*

Im Spracherfahrungsansatz wird auf Vielfältigkeit Wert gelegt. Gruppen- und Einzelarbeit wird dem Frontalunterricht vorgezogen; in Bezug auf das Material herrscht Freiheit, da der Unterricht nicht mehr an einen Fibellehrgang gebunden ist. „Wörter können geschrieben, gedruckt, mit Buchstabenkärtchen gelegt, durch Schablonen gemalt oder mit Schreibmaschine angefertigt werden“ (Scheerer-Neumann 1985, S. 182). Gelernte Wörter werden z.B. in einer Wörterkartei aufgehoben.

Als Schreibanlass sollen realistische Situationen dienen; es können Briefe geschrieben werden, Beobachtungen festgehalten werden, Merktzettel gemacht oder Erlebnisse und Geschichten erzählt werden.

5.6.4.3 *Methodische Konzeption und Funktion der Lehrperson*

Obwohl im Spracherfahrungsansatz des Öfteren die soeben aufgezeigten Freiräume betont werden, steht dennoch eine methodische Konzeption hinter diesem Ansatz, die auf lerntheoretischen Überlegungen über den Lese- und Rechtschreibprozess beruht. Diese Konzeption ist nicht, wie bei den linearen Lehrgängen, von vornherein im Material, d.h. in der Fibel, konkretisiert, „sondern befindet sich sozusagen ‚im Kopf der Lehrerin‘“ (Scheerer-Neumann 1985, S. 182). Sie sollte einen Überblick über mögliche Wege zum Schriftspracherwerb auf verschiedenen Stufen der Aneignung im Kopf haben, um so die Schüler bei ihrem individuellen Lernprozess anleiten zu können. Die Rolle der Lehrperson ist in diesem freien Unterricht schwieriger, als die Aufgabe derjenigen, die mit einem vorgegebenen linearen Lehrgang arbeiten; denn sie muss, anstatt eine bestimmte Unterrichtssequenz für die ganze Klasse vorzubereiten, in der alle Kinder gleichzeitig dasselbe lernen, jederzeit ihr ganzes Wissen über den Lese- und Rechtschreibprozess und seinen Erwerb abrufbereit im Gedächtnis haben und spontan mit Ideen und Anregungen individuell auf jedes Kind reagieren können.

Sassenroth beschreibt **vier Hauptaufgaben der Lehrperson** bei der Lernprozessbegleitung (vgl. Sassenroth 1995, S. 122f): **Erstens** geht es um die diagnostische Aufgabe, also die Feststellung des genauen Kenntnisstandes und der subjektiven Annahmen des Schülers bezüglich (Lesen und) Schreiben. **Zweitens** muss das Kind in der Richtigkeit seiner Strategien bestärkt werden, damit es sie nicht wieder verwirft und die Orientierung verliert. Das bedeutet, dass es nicht nur Informationen über seine Fehler erhalten darf. Angenommen ein Kind befände sich in der alphabetischen Phase und schriebe ein Wort lautsprachengetreu. Erhielte es nun lediglich die Rückmeldung, dass es gemessen an der Normorthographie falsch sei, würde es nach einigen Wiederholungen seine Strategie, sich an der Lautsprache zu orientieren, aufgeben. Im Rahmen der **dritten Aufgabe** in der Lernprozessbegleitung kann das Kind darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich die Verschriftung nicht immer exakt nach der Lautsprache der Wörter richtet, sondern dass es noch weitere Regeln gibt. So kann das Kind seine schon bestehende Strategie beibehalten und weitere Elemente der Orthographie integrieren. Die **vierte Aufgabe** des Lehrkörpers ist wichtig, damit die Schüler überhaupt Hypothesen über das „richtige“ Schreiben bilden und diese in späteren Phasen verbessern

können. Er muss folglich Gelegenheiten geschaffen, in denen die Kinder über die Schriftsprache nachdenken, also ihre metalinguistischen Kompetenzen schulen können.

Als Orientierung für Lehrer(innen) hat Brügelmann eine „didaktische Landkarte“ entworfen, die den Unterricht ohne Fibel erleichtern soll (vgl. Brügelmann / Brinkmann 1998, S. 103-169). Sie beschreibt acht Lernfelder, die „nicht hierarchisch, sondern als gleichwertig, auf einer Ebene angeordnet“ (Brügelmann / Brinkmann 1998, S. 104) zu betrachten sind.²⁸ Die Rolle der Lehrperson hat sich also in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion zum Schrifterwerb – sicherlich beeinflusst durch Erkenntnisse der allgemeinen Didaktik und Pädagogik – von der dominanten Führungsrolle hin zu einer prozessbegleitenden Funktion geändert.

5.6.4.4 *Produktion anstatt Rezeption*

Obwohl in Günthers Modell zur Entwicklung von Schriftsprache dem Lesen und Schreiben ein gleichbedeutender Wert zugeschrieben wird (vgl. Günther 1986, S. 32-54), gibt der Spracherfahrungsansatz der Produktion gegenüber der Rezeption, also dem Schreiben gegenüber dem Lesen, die Priorität. Man geht davon aus, dass „Schreiben eine *konkretere Form* der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache darstellt als Lesen und von daher schon aus lernpsychologischer Sicht [...] vorzuziehen ist“ (Scheerer-Neumann 1985, S. 183; Hervorhebung im Original). Hierin begründet sich die Gewichtung meiner Arbeit auf dem Schreiben und die Vernachlässigung des Lesens.

Die Betonung der Produktion hebt überdies den Schwerpunkt auf Lernformen hervor, bei denen das Kind eigenaktiv lernen kann, indem es seine Tätigkeit selbst steuert und das Ziel selbst bestimmen kann. Das Kind kann am besten handelnd tätig werden, wenn „schriftsprachliche Tätigkeiten in einen konkreten Handlungszusammenhang eingebettet sind“ (Scheerer-Neumann 1985, S. 183). Diese Aussagen lassen deutlich den Einfluss der Handlungs- und Produktionsorientierung der Pädagogik auf die Fachdidaktik Deutsch erkennen, was in Kapitel 6 näher erläutert wird.

5.6.4.5 *Eigenaktives Lernen und die Bedeutung von Fehlern*

Die Konzeption vom Menschen im Spracherfahrungsansatz ist die eines aktiven Lerners, der nicht passiv fertiges Wissen übernimmt, sondern bei dem Lernen ein Prozess der

²⁸ Aus Gründen der Einschränkung kann die „didaktische Landkarte“ von Brügelmann der Vollständigkeit halber nur erwähnt, nicht aber erläutert werden.

Konstruktion, ein Aufbau innerer kognitiver Strukturen ist. „Im Bereich der Schriftsprache wären kognitive Strukturen z.B. die Vorstellung, die ein Kind von dem Begriff ‚Wort‘ hat“ (Scheerer-Neumann 1985, S. 184). „Neue Erfahrungen werden durch bereits vorhandene Deutungsmuster *gefiltert* und müssen in diesem Rahmen *re-konstruiert* werden, um eben dieses Wissen verändern und erweitern zu können“ (Brügelmann 1992, S. 168). Lernen ist also ein Probehandeln und vollzieht sich nicht gleichförmig und stetig, sondern ist von Rückfällen geprägt und individuell verschieden. Die Kinder stellen Hypothesen auf und müssen sie danach prüfen. Kinder sollen also „nicht nur mit den Ergebnissen der Forschung, sondern auch mit den Schwierigkeiten konfrontiert werden“ (Brügelmann 1992, S. 177), weshalb Brügelmann sie auch „Sprachforscher“ nennt. Basis ist die „naive Erfahrung“ (Brügelmann 1992, S. 168), an die neue Deutungen angeknüpft werden, um sie zu verstehen und zu lernen.

Bei diesem Verständnis von Lernen muss die Sichtweise auf Fehler völlig geändert werden. Fehler sind notwendige Zwischenschritte (s.o.) und müssen als solche auch behandelt werden. Der Unterricht sollte also von Fehlertoleranz geprägt sein (vgl. Steinig / Huneke 2002, S. 98). Darüber hinaus ist zu überlegen, wie aus auftretenden Fehlern gelernt werden kann, d.h. wie sie im Unterricht behandelt und verwertet werden. Sie müssen den Kindern bewusst gemacht werden, ohne sie zu entmutigen und von der gegebenen Lernaufgabe abzuschrecken (vgl. Donaldson 1982, S. 128f).

Am leichtesten und schnellsten lernen Kinder bzw. Menschen im Allgemeinen, wenn die Aufgabe für sie persönlich bedeutsam ist. Deshalb sollte – nebenbei erwähnt – den Kindern spätestens in der Schule ein sinnvoller Zugang zu Schriftlichkeit ermöglicht werden. Brügelmann nennt die Kinder auch „Sprachspieler“, da er im Spiel eine Möglichkeit des eigenaktiven Lernens sieht²⁹ (vgl. Brügelmann 1992, S. 166-168, S. 177f).

²⁹ Dieser Gedanke soll in dieser Arbeit erwähnt, nicht aber weiter ausgeführt werden.

6 Handlungs- und Produktionsorientierung im muttersprachlichen (Anfangs-)Unterricht

Die Handlungs- und Produktionsorientierung ist eine fachübergreifende didaktische Tendenz, die besonders im 20. Jahrhundert im Zuge der Reformpädagogik aufblühte, aber schon viel früher z. B. im 17. Jahrhundert von Comenius und im 18. von Jean-Jacques Rousseau in seinem Erziehungsroman *Emile* gefordert wurde (vgl. Rousseau 1995). Nach 1945 wurde sie von einseitig kognitiven Lernformen abgelöst.³⁰

In der Fachdidaktik Deutsch wird von Handlungs- und Produktionsorientierung hauptsächlich im Zusammenhang von Literaturunterricht gesprochen. Dennoch ist „(dabei) anzumerken [...], daß dieser literaturdidaktische Ansatz in enger Verbindung mit der Konzeption eines kreativen Schreibens steht, daß er aber vor allem auch auf dem Hintergrund einer zeitgenössischen pädagogischen Strömung zu sehen ist, die unter dem Begriff des ‚praktischen Lernens‘ Erkenntnisse der Reformpädagogik wieder zu aktivieren sucht“ (Haas / Menzel / Spinner 1996, S. 17). Nach Andreas Flitner soll ‚praktisches Lernen‘ daran erinnern, „daß Denken, Handeln, Wissen zusammengehört“ und dass es vor allem heißt, „Wege zu einem ‚Wissen‘ (zu) finden, das nicht gelehrt und zur Kenntnis genommen, sondern *selber* erlebt worden ist; zu *Erfahrungen*, die man mit [...] eigener Aktivität bewältigen kann“ (Flitner 1986, S.9). Die Parallelen zur Konzeption des Spracherfahrungsansatzes werden durch die Schlagwörter „Wege finden“, „nicht gelehrt“ und „eigene Aktivität“ deutlich. Auch Haas weist auf Berührungspunkte der Handlungs- und Produktionsorientierung mit der Freinet-Pädagogik, mit dem Praktischen Lernen und dem kreativen Schreiben hin (vgl. Haas 1997, S. 27-30); er führt sie allerdings nicht weiter aus.

Wie sich m.E. in Bezug auf Handlungs- und Produktionsorientierung zwischen Literatur- und Sprachdidaktik Verbindungen herstellen lassen, soll im Folgenden erörtert werden. Haas, Menzel und Spinner fordern in dem Basisartikel *Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht* der Zeitschrift *Praxis Deutsch*, dass die Schüler(innen) im Literaturunterricht „auch in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie, ihrem Tätigkeitsdrang angesprochen werden“ (Haas / Menzel / Spinner 1996, S. 17). Diese Forderungen kann man auch auf das Schreiben im Deutschunterricht

³⁰Warum handelndes Lernen gerade heutzutage sinnvoll ist, wie es theoretisch durch die Lern- und Motivationspsychologie begründet wird, was genau Projektunterricht ist und vieles mehr ist in *Gudjons 2001* nachzulesen.

übertragen. Das gilt vor allem für diejenigen Schüler(innen), die analytisch nicht sehr begabt sind und dafür aber über künstlerische Begabung oder eine stark emotional bestimmte Art der Weltbegegnung verfügen. Außerdem betonen die Autoren die Notwendigkeit, eine „tragfähige und belastbare Lese-Motivation zu schaffen“ (Haas / Menzel / Spinner 1996, S. 18), da Lesebereitschaft und Leselust notwendige Voraussetzung für analytisch-intellektuellen Umgang mit Literatur sind. Auch hier lässt sich wiederum eine Parallele zum Schreiben ziehen; denn eine motivierte Schreibhaltung ist die Grundlage für alle Schreibprozesse und die Wichtigkeit der motivationalen Voraussetzungen zur Erlernung der Schriftsprache wurde im Kapitel 5.7.3 erläutert. Ein weiteres Postulat des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts ist laut den drei Autoren das der Selbstständigkeit (Haas / Menzel / Spinner 1996, S. 18). Diese Forderung trifft vorzüglich auf die Grundidee des Spracherfahrungsansatzes zu, nach dem die Kinder sich selbstständig und eigenaktiv die Schriftsprache aneignen sollen. Das Besondere am handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht ist, dass er nicht auf einheitlich exakt vorgeplante Ergebnisse abzielt, sondern dass er offen ist für Überraschungen und Vielfalt. So wird mehr geistige Aktivität der Jugendlichen gefördert, als wenn nur eine Vorgehensweise oder nur ein Denkweg möglich ist.

Der Begriff „handlungsorientiert“ bezieht sich u.a. auf den bildlich-künstlerischen Umgang mit Texten. „Produktionsorientiert“ meint hingegen die Erzeugung von neuen Texten, die stärker die kognitiven Fähigkeiten beansprucht. Im Rahmen des Literaturunterrichtes bezieht sich die Handlungs- und Produktionsorientierung also sowohl auf das Arbeiten mit Texten im Sinne von ergänzen, umgestalten, neu zusammensetzen, gliedern etc., als auch auf das Verfassen von neuen Texten wie z.B. Fortsetzungen, Gegentexte, Paralleltexte usw.³¹ Hier stellt sich ein deutlicher Bezug zur Schreibdidaktik her, der m.E. auch auf den Anfangsunterricht ausgeweitet werden kann. Die handlungs- und produktionsorientierte Methode lässt sich demnach einwandfrei mit dem Spracherfahrungsansatz im Schriftwerb vereinen, auch wenn darüber in der Fachliteratur explizit nichts zu finden ist.³²

³¹ näher nachzulesen in Haas / Menzel / Spinner 1996, S. 24

³² Die Handlungs- und Produktionsorientierung wurde im Bezug auf die Fachdidaktik zum Deutschunterricht erörtert, lässt sich aber zweifelsohne auf den Anfangsunterricht in der spanischen Muttersprache übertragen.

7 Schuldrucken – eine Methode, um Straßenkinder an das Schreiben heranzuführen?

7.1 Célestin Freinet

Der französische Volkshochschullehrer Célestin Freinet, der von 1896 bis 1966 lebte, nutzte die Erfindung Gutenbergs für seine pädagogische Arbeit und hat somit die Druckkunst wieder aufleben lassen.³³ Die Idee, die Druckerei als technisches Medium in der Schule einzusetzen, hatte allerdings vor ihm bereits der belgische Pädagoge Ovide Decroly, der die besten Kinderaufsätze von einem Berufsdrucker und älteren Schülern drucken und in einer Schülerzeitung veröffentlichen ließ (vgl. Jörg 1978, S. 51).

Nachdem Freinet aufgrund eines Lungenschusses und daraus resultierenden Atembeschwerden lebenslang an seiner Kriegsverletzung litt und darum nicht in der Lage war, viel zu reden, suchte der Pädagoge aus Leidenschaft zum Lehrerberuf eine Alternative zum Lehrervortrag im Frontalunterricht. Auch merkte er, dass die Schüler(innen) nicht immer zuhörten und erinnerte sich an seine negativen Erfahrungen in der Schulzeit, was ihn zu seinen reformerischen Ideen trieb (vgl. Honig 1992, S. 121f). Nach und nach entwickelte er pädagogische Prinzipien, die er mit Techniken, Methoden und Arbeitsmitteln verwirklichte;³⁴ zentrales Mittel dafür ist die Schuldruckerei, in deren Verwendung im Unterricht sich viele Prinzipien, Methoden und Ziele vereinen.

Wichtig war für Freinet u.a. die Kommunikation zwischen Schülern(innen) und Eltern, Schüler(innen) innerhalb einer Klasse, verschiedener Klassen und sogar Schulen, die – im Gegensatz zu den Fibeln (vgl. Kapitel 5.6.2) – einen authentischen Anreiz zum Schreiben schuf und durch das Vervielfältigen der geschriebenen Texte mit der Druckerei möglich wurde. „1927 gab es bereits 40 korrespondierende Schulen in Frankreich, Belgien, Spanien, der Schweiz, – 1928 schon 90, so auch in Argentinien, Polen, England, Tunesien, Marokko“ (Honig 1992, S. 123).

Freinet selbst baute, verbesserte und vertrieb immer wieder neue Druckpressen. An einem Internationalen Pädagogischen Kongress 1928 in Leipzig stieß sein neues Arbeitsmittel

³³ Er verwendet allerdings im Unterschied zu Berufsdrucker(inne)n Setzrähmchen, um die Bleiletttern beieinander zu halten, was für die Kinder leichter zu handhaben ist als der „Winkelhaken, in dem die Lettern nie fest zusammengehalten werden“ (Freinet 1935, S. 22).

³⁴ Sehr ausführlich und übersichtlich dargestellt im *Handbuch der Freinet-Pädagogik* (Dietrich 1995, S. 26-30); sie werden an dieser Stelle nicht explizit aufgeführt, weil die meisten in Kapitel 7.5 unter den Lernpotenzialen detailliert zur Sprache kommen

„Schuldruckerei“ auf so großes Interesse, so dass er sämtliche Pressen in Deutschland zurückließ. „Seit dieser Zeit gewinnt nun auch die Schuldruckerei in Deutschland einige Anhänger, besonders in Südwestdeutschland.“ (Herold 1980, S. 370)

7.2 Schuldrucken heute

7.2.1 Literatursituation

Sucht man im Internet mit Hilfe der Suchmaschinen Informationen zum Thema „Schuldrucken“ bzw. „Schuldruckerei“, zeigen die Suchmaschinen eine Menge an Webseiten mit Informationen u.a. über Schulen an, die mit dieser Technik arbeiten. Ganz anders sieht die Lage in der Literatur aus: In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion spielt die Schuldruckerei keine Rolle. Aufsätze, die es über den pädagogischen Wert des Schuldrucks gibt, sind meist älteren Datums. Sie legen überwiegend den pädagogischen Wert der Druckerei dar; im Rahmen der Sprachdidaktik beziehen sie sich meistens auf Textproduktion und Rechtschreibunterricht. Über die Schuldruckerei in Bezug auf den Schrifterwerb im Anfangsunterricht ist fast keine Literatur zu finden.

7.2.2 Praktische Umsetzung

In Deutschland:

Als das Schuldruckzentrum in der PH Ludwigsburg 1987 gegründet wurde, herrschte anfangs eine regelrechte Euphorie für das Schuldrucken, die allerdings nach 5 Jahren wieder langsam zurückging. Dennoch wird diese Methode noch heute in vielen Schulen Baden-Württembergs und ganz Deutschlands verwendet, was man auch im Schuldruckzentrum anhand von Stecknadeln an verschiedenen Landkarten sehen kann.

Vor vielen Jahren schlossen sich die in der Bundesrepublik Deutschland arbeitenden Schuldrucker zum „Arbeitskreis Schuldruckerei (AKS)“ zusammen, der die deutsche Gruppe der von Freinet ins Leben gerufenen „Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne (FIMEM)“ – d.h. Internationale Vereinigung der Bewegung „Moderne Schule“ – bildet. Hauptziel des AKS ist es, die Schuldruckerei und die pädagogischen

Ideen Freinets in Deutschland weiterzuverbreiten (vgl. Treitz 1981, S. 118).³⁵ Angestrebt ist aber auch eine stärkere Kooperation mit Schuldruckern in anderssprachigen Ländern – ganz im Sinne des internationalen Wesens der Freinet-Pädagogik (vgl. Laun 1982, S. 35).

In Kolumbien:

Meines Wissens wird die Schuldruckerei in den kolumbianischen Schulen nicht verwendet; die Freinet-Pädagogik ist allerdings unter Lehrer(inne)n bekannt.

Dennoch werden Druckverfahren als Erziehungs- und Ausbildungsmöglichkeit verwendet, aber eben mit künstlerischer Intention und nicht für den Anfangsunterricht. In einer Jugendstrafanstalt, die ich besucht habe, wird in einer von mehreren Werkstätten die Serigraphie (Siebdruck) verwendet. In *Ciudad Don Bosco* wird die Druckkunst auch als Ausbildungsmöglichkeit verwendet (vgl. Kapitel 3.5) und hat aufgrund ihrer Druckverfahren und Computernutzung wenig mit der Schuldruckerei Freinets zu tun.

Dennoch zeigt die Verwendung der Druckkunst im auszubildenden und erzieherischen Bereich (in diesen beiden Institutionen hat die Erziehung im Sinne der Resozialisierung einen hohen Stellenwert) das hohe pädagogische Lernpotenzial des Druckens (mehr dazu in Kapitel 7.5.1).

7.3 Schuldrucken – was ist das eigentlich?

Der Buchdruck und somit das Schuldrucken gehören zu den Hochdruckverfahren. Unter Schuldrucken wird hier das Drucken mit Lettern verstanden, weshalb die Methode auch im Sprachunterricht verwendet wird. Dennoch sind die traditionellen künstlerischen Drucktechniken wie Linolschnitt und Materialdruck nicht ausgeschlossen. Im Gegenteil, sie können zur Verzierung der Texte verwendet werden, stehen aber nicht im Mittelpunkt und werden in dieser Arbeit nicht beachtet. Um bei der Erörterung der Lernpotenziale des Schuldruckens die Bezüge zu einzelnen Handlungsschritten nachvollziehen zu können, wird der Ablauf des Setzens, Druckens und Ablegens kurz dargestellt. Dabei wird auf die genaue Beschreibung des Materials, wie z.B. verschiedener Druckmaschinen (Rollen- und Klappflügelpresse) oder verschiedener Schrifttypen und -größen, verzichtet.³⁶

³⁵ Aktuelle Informationen unter www.aks-info.bei.t-online.de/aks.html und in den regelmäßig erscheinenden Heften „Der Schuldrucker“, „REIK-AUSDRUCK“ und „aks-INFORMATION“

³⁶ Mehr Informationen in *Honig 1992*, S. 134-149, 159-168 und *Jörg 1978*, S. 51-56

Nachdem das Kind den Text, den es drucken möchte, auf Papier geschrieben oder der Lehrperson diktiert hat, sucht es die **Lettern** (auch **Drucktype** genannt) aus dem **Setzkasten** heraus und setzt sie in das **Setzrähmchen**. Da die Buchstaben spiegelverkehrt angeordnet werden müssen (entweder von rechts nach links, dann sind die Buchstaben seitenverkehrt; oder in gewohnter Schreibrichtung, dann sind die Buchstaben auf dem Kopf), kann das Kind die Zeile danach auf einem **Setzbänkchen** mit **Spiegel** kontrollieren. Zur Unterstützung haben alle Lettern eine Einkerbung (**Signatur**) an der Unterseite, anhand derer sich die Kinder orientieren können, um die Buchstaben nicht zu verdrehen. Zwischen die Wörter wird **Blindmaterial** gesetzt, das sind „alle nichtdruckenden Teile, die kein Schriftzeichen tragen und niedriger sind als die Drucktypen“ (Adrion 1989b, S. 14). In diesem Fall ist das der **Ausschluss**; er wird auch verwendet, um am Ende der Zeile das Setzrähmchen aufzufüllen. Nun wird die Zeile fest zugeschraubt, damit die Lettern nicht mehr herausfallen können. Sind alle Zeilen gesetzt, werden sie auf dem **Setzschiff** (Metallplatte) angeordnet, wobei mit **Regletten** (auch **Durchschuss**, Teil des Blindmaterials) der Zeilenabstand reguliert wird. Dann wird der Satz mit **Magneten** fixiert, sodass er nicht verrutschen kann. Mit einem **Klopfholz** und einem **Gummihammer** können die Lettern noch exakt auf eine Ebene gebracht werden. Jetzt kann die **Farbe**³⁷ mit einem **Spachtel** – wenn vorhanden³⁸ – auf eine dafür vorgesehene **Platte**³⁹ aufgetragen und mit einer **Farbwalze** gleichmäßig verteilt und aufgenommen werden. Sie wird auf den Schriftsatz aufgetragen und schon kann man den ersten Probedruck anfertigen. Dafür verwendet man am besten Altpapier. Auf dem Probedruck können Fehler erkannt und im Satz korrigiert werden. Nun können so viele Exemplare wie nötig gedruckt werden. Die Drucke benötigen zum Trocknen mindestens 24 Stunden, wofür man sie am besten an einer Schnur oder an der Wand aufhängt. Am Ende des Druckvorgangs müssen alle Materialien, die mit Farbe in Berührung gekommen sind, mit Lappen und Terpentin bzw. Wasser – je nachdem, ob die Farben öl- oder wasserlöslich sind – gereinigt und mit den anderen wieder an ihren Platz geräumt werden.

Verwendung des Schuldruckens

Die Schuldruckerei berührt verschiedene Fächer wie Technik und Kunst, kann im Heimat- und Sachunterricht und in Religion eingesetzt und im Sprachunterricht in verschiedenen

³⁷ Man kann zwischen öl- und wasserlöslicher Farbe wählen; Holzlettern sollten allerdings nur in Verbindung mit öllöslicher Farbe verwendet werden, um eine Verformung des Materials zu vermeiden.

³⁸ Ich habe mir in Kolumbien mit Baumästen weitergeholfen.

³⁹ Die sollte möglichst aus Kunststoff sein; ich habe ein altes Küchentablett und auch Holzplatten verwendet.

Bereichen verwendet werden. Von Freinet wurde sie hauptsächlich im Aufsatzunterricht als Mittel der Kommunikation und zum Schreiben und Drucken freier Texte verwendet. Darin verwirklichte sich seine Maxime des freien Ausdrucks. Später wurde aber auch ihr Wert für den Anfangsunterricht im Schriftspracherwerb erkannt, der u.a. in der Vergegenständlichung der Sprache liegt. Für Freinet spielte das allerdings noch keine große Rolle.

In dieser Arbeit wird das Schuldrucken im Hinblick auf seinen Nutzen beim Schriffterwerb betrachtet. „Es (das Schuldrucken) ist eng verbunden mit pädagogischen, allgemeindidaktischen und sprachdidaktischen Orientierungen, die vor dem Hintergrund des heutigen Erkenntnisstandes [...] zum Schriffterwerb und zur Schriftlichkeit mit neuer Aktualität gesehen werden.“ (Huneke, Zitat einer Webseite).

7.4 Schuldrucken im Anfangsunterricht

Wie Jörg bemerkt, stellt die Druckerei „ein einmaliges Arbeitsmittel zum ‚spielenden‘ Lernen des Lesens und Schreibens“ (Jörg 1977, S. 415) dar. Man kann deutlich die Parallele zu Brügelmann erkennen, der im spielerischen Lernen auch eine Möglichkeit für eigenaktives und motiviertes Lernen im Schriffterwerb sieht (vgl. Kapitel 5.6.4.5).

Ich möchte der Auswertung meiner praktischen Arbeit vorwegnehmen, dass ich in Kolumbien den spielerischen Charakter der Schuldruckerei beobachten konnte. Nicht nur, dass Camilo (9 Jahre) mit den Lettern gespielt hätte als wären es Bauklötze (siehe Abb. 2).



(Abb. 2)

Er empfand es als Freude und Befriedigung, ausgehend von geschriebenen Wörtern und Sätzen, die er mir wiederholt abverlangte, die Lettern aus dem Setzkasten herauszusuchen, zu setzen und zu drucken. Dabei konzentrierte er sich und vertiefte sich in die „Arbeit“ wie Kinder das im Spiel zu tun pflegen. Auch Treitz formuliert diese Beobachtung: „Dieses ‚Textsetzen‘ empfinden die Kinder als Spiel, obwohl es bereits mehr ist“⁴⁰ (Treitz 1981, S. 111).

Das spielerische Lernen ist nur ein Vorteil der Schuldruckerei, die „ungeahnte Möglichkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht bietet“ (Treitz 1981, S. 108). Das Lernpotenzial des Schuldruckens für den Schrifterwerb wird weiter hinten in Kapitel 7.5.2 dargestellt. Hier soll auf die Frage eingegangen werden, wie der Anfangsunterricht in einer bzw. unter Verwendung der Schuldruckerei konkret vor sich gehen kann.

Methodischer Vorgang beim Einsatz der Schuldruckerei im Anfangsunterricht

Folgendermaßen wird er von Freinet beschrieben (vgl. Freinet 1995, S. 66-72), von Jörg zusammengefasst und konkretisiert (vgl. Jörg 1977, S. 415 und Jörg 1991, S. 69-125), von

⁴⁰ Darauf soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

Jörg und Treitz ausführlich dargestellt (vgl. Jörg / Treitz 1985, S. 71-90) und von Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis durchgeführt (vgl. Baillet 1989, S. 40-46):⁴¹

- Freies Unterrichtsgespräch über einen Gegenstand oder ein Ereignis.
- Lehrperson schreibt Namen des Gegenstandes (das können zu Beginn die Namen der Schüler, dann Überschriften zu gemalten Bildern, etc. sein) an die Tafel oder auf ein Blatt Papier.
- Kinder setzen diesen Text, indem sie immer wieder von dem geschriebenen Text abschauen.
- Sie vergleichen ihren gesetzten Text noch einmal zur Kontrolle mit dem geschriebenen Text.
- Nun drucken sie ihn nach dem in Kapitel 7.3 beschriebenen Vorgang.
- Wenn die Klasse zu groß ist und nicht alle Kinder an den Druckerpressen arbeiten können, schreiben die anderen Schüler(innen) den Text ab.

7.5 Lernpotenziale des Schuldruckens

Das Schuldrucken spricht viele Ebenen des Lernens an, u.a. die emotionale, soziale, künstlerische und kognitive; auch werden viele Sinne bis hin zum Geruch- und Tastsinn beansprucht. Als positiv zu erwähnen ist sicherlich auch das direkte Ursache-Wirkungs-Verhältnis, das in der heutigen Zeit nur noch selten zu beobachten ist. Oder wer kann schon nachvollziehen, was in einem Computer und mit ihm verbundenen Drucker „innendrin“ vor sich geht, wenn man bei dem einen Gerät eine Taste drückt und beim anderen eine bedruckte Seite herauskommt?

Zuerst sollen die Lernpotenziale des Schuldruckens für die Pädagogik kurz aufgeführt werden und zu den methodischen Anforderungen bei der Arbeit mit Straßenkindern in Beziehung gesetzt werden (vgl. dazu Kapitel 4.4.3). Danach werden sprachdidaktische Überlegungen, die den Einsatz der Schuldruckerei für den Schriftspracherwerb rechtfertigen, etwas ausführlicher dargelegt. Dabei fließen auch schon teilweise Erfahrungen meiner Arbeit in Kolumbien zur Veranschaulichung oder Begründung mit ein.

⁴¹ Die Autor(inn)en beziehen auch den Aspekt des Lesens mit ein, der hier weggelassen wird.

7.5.1 Lernpotenziale für die Pädagogik

Soziale und persönlichkeitsbildende Lernziele haben bei der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern einen anderen Stellenwert als beim Unterricht in einer normalen Regelschule. Deshalb sind pädagogische Überlegungen bei der methodischen Aufbereitung des muttersprachlichen Unterrichts für Straßenkinder sehr wichtig. Die folgenden Punkte wurden aus den Erfahrungen meiner Praxis und wahlweise aus Jörg 1978, S. 55, Herold 1980, S. 371-373 und Honig 1992, S. 129-133 zusammengestellt. Durch die Kennzeichnung F1-F21 wird auf die in Kapitel 4.4.3 entwickelten methodischen Forderungen für einen Unterricht mit Straßenkindern Bezug genommen und kenntlich gemacht, welche dieser Forderungen durch das Lernpotenzial der Schuldruckwerkstatt erfüllt wird.

7.5.1.1 Soziale Ziele

**Kooperation, Rücksichtnahme, Arbeitsteilung, Verantwortung,
Zuverlässigkeit, Kommunikation, Gemeinschaftsgeist**

Mit der Schuldruckerei als zentrales Arbeitsmittel im Unterricht können viele soziale Lernziele eingeübt und erreicht werden. Ein wichtiger Aspekt ist die Kooperation (vgl.F1), die alle Arbeitsschritte begleitet, sei es bei der gemeinsamen Auswahl des zu druckenden Textes (vgl.F3), bei der Planung (vgl.F2) und Durchführung eines Druckprojektes (vgl.F8) oder bei der Arbeitsteilung (vgl.F1) und der damit einhergehenden Verantwortung für die zuverlässige (vgl.F11) Ausführung des eigenen Arbeitsschritts. Rücksichtnahme wird gefördert und fällt gar nicht schwer, da jede(r) Schüler(in) ihre/seine Kräfte zum Gelingen des Werkes dort einsetzen kann, wo ihre/seine Fähigkeiten liegen. Dieses Prinzip kennen die Straßenkinder z.T. schon aus der *gallada* (vgl. Kapitel 3.3.1), wo jeder seinen Fähigkeiten entsprechend eine Aufgabe zu erfüllen hat. Allerdings geht es dort auf der Straße um Leben und Tod, wohingegen es im Unterricht um angenehmes Lernen ohne Gewalt als Mittel zur Bestrafung geht (vgl. Kapitel 3.3.2). Sie haben hier die Möglichkeit, sich im Schonraum der Institution, in der Gewaltausübung nur in geringem Maße möglich ist, in Geduld, Rücksichtnahme und Respekt bei Fehlern zu üben. Im Drucken erfahrenere

oder schon schriftkundige Straßenkinder können den anderen helfen (Experten-/ Helfersystem).

Meiner Erfahrung nach waren die Experten, also diejenigen, die schon regelmäßig mitgedruckt hatten, sehr stolz auf ihre Stellung. Trotzdem waren sie eher schwerfällig im Helfen und wollten lieber alleine ihre Arbeit machen. Das Potenzial zu mehr Kooperation, das die Schuldruckerei bietet, ist also sehr sinnvoll. So merken die Straßenkinder vielleicht, dass Teamwork Spaß machen und nützlich sein kann (vgl.F1).

Im Zusammenhang mit den schon genannten Punkten steht die Kommunikation, die beim Schuldrucken nicht nur innerhalb der Klasse intensiver gefordert ist, sondern auch in Form von Druckerzeugnissen mit der Umwelt stattfinden kann. Die Schüler(innen) haben die Chance, durch bedruckte Plakate und Karten, gedruckte Briefe oder eine Schülerzeitung das, was sie von sich mitteilen möchten, an ihre Nächsten zu verteilen. Darüber hinaus böte der Verkauf von Druckerzeugnissen eine sinnvolle Möglichkeit für Straßenkinder, sich in der Öffentlichkeit anders als mit Gewalt auszudrücken und das Interesse auf positive Art und Weise auf sich und ihren Missstand in der Gesellschaft zu lenken.

Gemeinsame Arbeit an einem Projekt stärkt trotz oder vielleicht gerade aufgrund von Problemen den Gemeinschaftsgeist.

7.5.1.2 Persönlichkeitsbildende Ziele

**Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Kreativität, Ausdauer, Geduld,
Gewissenhaftigkeit, Umgang mit Zeit, Arbeitsfreude, Kritikfähigkeit**

Durch die Aufmerksamkeit, die Straßenkinder beim Verschenken oder Verkaufen ihrer Druckerzeugnisse erregen können, machen sie die Erfahrung, dass sie etwas Wertvolles leisten können und beachtet werden. Damit geht die Stärkung des Selbstbewusstseins einher (vgl.F6), die durch das Schuldrucken auch schon durch das bloße Erzeugen eines gedruckten und somit perfekt anmutenden Textes gefördert wird.

Indem die Kinder meistens frei entscheiden dürfen, was und mit welchen Materialien sie drucken möchten, ist ihre Selbstständigkeit (vgl.F3) und Kreativität (vgl.F12) gefragt.

⁴² Diese Entscheidung fiel freilich in Kolumbien nicht schwer, da wir nur große Holzlettern und eine Schriftart zur Verfügung hatten.

Abgesehen vom zu verfassenden Text müssen sie sich überlegen, welchen Schrifttyp und welche Schriftgröße⁴² sie verwenden, wie sie den Schriftsatz anordnen möchten und mit welchen Figuren und Mitteln sie den Druck verzieren. Dabei wird ästhetisches Empfinden geschult. Kreativität ist auch beim Mischen der Farben gefragt und in Kolumbien aufgrund von Materialmangel sogar noch an vielen anderen Stellen.⁴³ Kreativität ist oft überlebensnotwendig auf der Straße (vgl. Kapitel 3.3.4); das ist eine Fähigkeit, in der Straßenkinder eventuell anderen Kindern (und Erwachsenen) voraus sind. Somit kann die Schuldruckerei hier zweifach einen guten Beitrag leisten: Sie fördert die Ausbildung der (lebensnotwendigen) Kreativität (vgl.F12), und gibt gleichzeitig den Kindern und Jugendlichen, die schon über einen längeren Zeitraum auf der Straße lebten und auf ihre kreativen Überlebensstrategien angewiesen waren, Selbstbestärkung (vgl.F6).

Da das Drucken aus verschiedenen Arbeitsschritten besteht (vgl. Kapitel 5.3), die bei Korrekturen wiederholt werden müssen, sind Ausdauer und Geduld gefragt. Letztere wurde bei den Straßenkindern in Kolumbien manchmal bis aufs Äußerste strapaziert, weil wir nur eine Druckmaschine hatten. Diese Tatsache bot auch Vorteile; Lernpotenziale der Schuldruckerei wie der Umgang mit Zeit (vgl.F10), Absprache (vgl.F4) und deren gewissenhafte Einhaltung wurden dadurch verstärkt.

Der Umgang mit Zeit spielt, wie in Kapitel 4.4.3 begründet, bei der Arbeit mit Straßenkindern eine besondere Rolle. Die Schuldruckerei bietet die Möglichkeit, durch Unterrichtsprojekte (vgl.F8) und Planung von Druckarbeiten (vgl.F2) die Straßenkinder dazu zu veranlassen, regelmäßig zu vereinbarten Unterrichtszeiten zu kommen (vgl.F10) bzw. konstant in der Institution zu bleiben (vgl.F11). Da die Schuldruckwerkstatt zu den Zeiten geöffnet wird, die mit den Straßenkindern auf freiwilliger Basis vereinbart wurden (vgl.F2), ist ihr Antrieb zu kommen größer, da es immerhin darum geht, ihre eigene Verabredung einzuhalten (vgl.F10). Die Tatsache, dass der Sprachunterricht in der Schuldruckerei nicht den gewohnten Unterrichtscharakter hat und frei von Druck und Zwang ist, kann motivierend wirken.

Der solchen Plänen immanente Vertragscharakter macht das Lernen verbindlich, ohne aus dem Zwang der Institution abgeleitet zu sein, und bedeutungsvoll, ohne die Überredungszwänge von ‚Motivierungstechniken‘ anzuwenden.

(Schreier 1984, S. 20)

⁴³ So mussten wir u.a. Buchstaben aus anderen Zeichen setzen (das H aus zwei l und einem Bindestrich) und den Satz mit anderen Mitteln auf der Presse befestigen, weil die Magneten immer wieder geklaut wurden.

Dieser Aspekt ist sehr wichtig für den Unterricht mit Straßenkindern, die frei entscheiden, ob sie kommen oder nicht, und nicht an Zwänge durch Institutionen gebunden sind und sein wollen (vgl. Kapitel 3.4).

Eine wesentliche Rolle dabei spielen auch Faszination und Motivation (vgl.F18), die vom Schuldrucken durch selbst erzeugte fertige Drucke und auch durch den abwechslungsreichen Druckprozess an sich ausgehen. Somit liegt ein weiterer Vorteil der Schuldruckerei in der Vermittlung von Freude an Arbeit und Lernen, was mir für die Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern sehr wichtig erscheint, um den Kindern sinnvolle Wege für den Gelderwerb aufzuzeigen (vgl. Kapitel 3.3.4 und F16). Selbstbedruckte Textilien und Ähnliches würden ihnen auf legalem Wege Geld einbringen und darüber hinaus Bewunderung und Ansehen zuteil werden lassen.

Gewissenhaftigkeit ist nicht nur bei der Erfüllung der getroffenen Vereinbarungen und Ausführung der einzelnen Arbeitsschritte geboten, sondern vor allem am Schluss beim Putzen und Aufräumen. Die Schüler(innen) lernen, „eine Sache zu Ende (zu) bringen“ (Bauer 1995, S. 104), auch wenn einzelne Teilarbeitsschritte, wie z.B. das Putzen am Ende, keinen Spaß mehr machen. Hier sehe ich eine große Notwendigkeit bei Straßenkindern, die sonst normalerweise einfach gehen, wenn sie keine Lust mehr auf etwas haben (vgl. 3.4).

Kritikfähigkeit wird geschult beim Besprechen der zu druckenden Texte und beim Überarbeiten des Probedruckes. Auch die graphische Gestaltung des Druckerzeugnisses bietet Raum für eine kritische Betrachtungsweise sowohl an eigener geleisteter Arbeit als auch an anderen und anderem. Durch den kritischen Umgang mit Texten wird das Sprachgefühl geschärft (vgl. Honig 1992, S. 130).

7.5.1.3 Fertigkeitenorientierte Ziele

<p style="text-align: center;">Gründlichkeit, Ordnung, Sauberkeit, Förderung der Feinmotorik und handwerklichen Fähigkeiten, Verschmelzung von körperlicher und geistiger Arbeit, Schulung der Sinne</p>

Dass in der Schuldruckerei Tugenden wie Gründlichkeit, Sorgfalt, Ordnung und Sauberkeit von Nöten sind und laufend gesteigert werden, ist offensichtlich. Schon beim Setzen ist

Gründlichkeit geboten; denn wenn man Buchstaben vergisst, verdreht oder verwechselt, kostet es viel Zeit und Arbeit, den Fehler nach dem ersten Probedruck zu beheben. Dem Druckprozess entspringt also eine natürliche Motivation für sorgfältiges Arbeiten, die sich bei den Kindern spätestens nach den ersten zeitraubenden Leichtsinnfehlern einstellt. Auch das ordentliche Arbeiten, Putzen und Aufräumen der benutzten Materialien ist eine sich aus der Sache ergebende Notwendigkeit, damit man erstens saubere Druckergebnisse erhält und zweitens am nächsten Tag die Materialien an ihrem gewohnten Platz einsatzbereit wieder findet und Zwiebelfische⁴⁴ vermeidet.

Durch das Setzen und Drucken wird in einigen Teilarbeitsschritten (vgl. Kapitel 5.3) die manuelle und handwerkliche Geschicklichkeit gefördert (vgl.F14). „In der Praxis (erweist sich), daß „Schulanfänger das Drucken mit Lettern schneller und leichter bewältigen als das Schreiben mit der Hand“ (Treitz 1981, S. 112). Es stellt also für die Kinder eine Möglichkeit dar, sich anderen mitzuteilen und Gedankengänge in Schriftform festzuhalten, noch bevor sie schreiben können. Daraus ergibt sich eine Verschmelzung von körperlicher und geistiger Arbeit (vgl.F15), also ein ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand (vgl.F13, F7).

Dazu trägt auch die Beanspruchung verschiedener Sinne bei. Neben dem auditiven und visuellen Lernen, das besonders beim Herausnehmen der Lettern aus dem Setzkasten gefordert ist, um ähnliche Buchstaben wie <p>, <q>, und <d> nicht zu vertauschen (vgl. Figus 2003, S. 34), weist die Schuldruckerei auch unverkennbar durch das Begreifen der Buchstaben einen haptischen Wert auf. Sogar der Geruchssinn wird durch den Geruch der Farbe angesprochen.

7.5.1.4 Weitere allgemeindidaktische Ziele

**individuelles Leistungsvermögen bestimmt Arbeitstempo,
Konzentrationsfähigkeit, Motivation und Spaß**

„Selbstbestimmtes Arbeitstempo und selbstgestellte oder mindestens selbstgewählte Aufgaben oder Teilaufgaben schaffen den Freiraum für die alters- und entwicklungsgemäße Leistung druckender Schüler“ (Honig 1992, S. 129). Dieses Potenzial

⁴⁴ Zwiebelfische sind „im Setzkasten falsch eingelegte Buchstaben, die aus einer anderen Schrift stammen“ (Adrion 1989, S. 102f).

des Schuldrucks ist bei den in Kapitel 4.4.3 dargestellten unterschiedlichen Voraussetzungen der Straßenkinder grundlegend (vgl.F3, F19, F20).

Konzentration ist gefragt beim Setzen und auch beim Ablegen der Lettern in das für sie bestimmte Fach des Setzkastens und wird durch den langsamen Arbeitsprozess und die daraus folgende intensive Beschäftigung mit den Buchstaben trainiert.

Der Aspekt der Motivation wurde in Kapitel 5.4.1.3 schon in einem anderen Zusammenhang angesprochen und wird auch in Kapitel 7.5.2.1 in Verbindung mit dem Rechtschreiberwerb wieder aufgegriffen. An dieser Stelle soll nur kurz der allgemeine aber unverzichtbare Motivationseffekt erwähnt werden, den die Schuldruckerei auf das Lernen und Arbeiten der Kinder im Sprachunterricht ausübt. Das geht u.a. auf die abwechslungsreiche Materialnutzung und Aufgabenstellung zurück (vgl.F9), sowie darauf, dass dem kindlichen Bewegungsdrang Freiraum gewährt wird und die Schüler nicht an einen Stuhl „angebunden“ werden. Eine positive Einstellung zum Unterricht und Spaß am Lernen beeinflussen die Leistung und sind überdies notwendig für die Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern (vgl.F18).

7.5.2 Lernpotenziale für den Schriffterwerb

7.5.2.1 *Natürlicher, selbsttätiger, eigenaktiver Schriffterwerb*

Freinet geht davon aus, dass das Kind „aus eigenem inneren Antrieb vom Lallen zum Sprechen, vom Sprechen zum malenden Darstellen über Kritzeleien zum Schreiben und Lesen“ (Jörg 1977, S. 414) gelangt. Aufgabe des Lehrers ist es also, dem Kind Arbeitsmittel und Hilfen zur Verfügung zu stellen. Seine Theorie des tastenden Versuchens („expérience tâtonnée“)⁴⁵ kann mit der Hypothesenbildung des Spracherfahrungsansatzes gleichgesetzt werden.

Freinet nimmt an, dass die Kinder nach und nach den Drang verspüren, z.B. zu ihren Zeichnungen ihren Namen oder später schon ganze Sätze zu schreiben und dass sie schon sehr gut den Sinn von Zeichen erkennen (vgl. Jörg 1977, S. 414). Da jedoch ihre Mikromotorik nicht so weit entwickelt ist, dass sie exakt schreiben können, bietet sich die Schuldruckerei an. Ihr Gebrauch impliziert viel Eigenaktivität, da die Schüler selbst setzen und drucken müssen und die Lehrperson allenfalls Hilfestellung geben kann.

⁴⁵ Vgl. dazu Jörg 1979, S. 167f

Die Forderung des Spracherfahrungsansatzes nach einer reichen Lernumgebung für eigenständiges Lernen deckt sich mit den Druckerei-Räumen, die Schreier als „Erfahrungsräume [...] weit von einer starren, hierarchischen Einteilung entfernt“ (Schreier 1984, S. 19) bezeichnet.

7.5.2.2 Die Schuldruckerei als Instrument der inneren Differenzierung

Schon seit vielen Jahren wird – nicht nur im Spracherfahrungsansatz (vgl. Kapitel 5.7.1) – die Forderung nach innerer Differenzierung erhoben. Bedauerlicherweise wird ihr jedoch in der Schulpraxis meistens nicht Rechnung getragen. Wie Jörg feststellt „bietet (die Schuldruckerei) vom ersten Schultag ab ausgezeichnete Möglichkeiten der inneren Differenzierung“ (Jörg 1977, S. 416). Das kann ich aus meiner eigenen Erfahrung nur bestätigen und möchte diesen Punkt hier somit nicht näher mit Argumenten und Beispielen Jörgs ausführen, sondern auf die Beschreibung meiner Vorgehensweise in Kapitel 8 verweisen. Wie wir in Kapitel 4.4 gesehen haben, ist die innere Differenzierung ein notwendiges Element der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern.

7.5.2.3 Die Schuldruckerei als Alternative zur Fibel

Eigentlich besteht kaum mehr die Notwendigkeit, diesen Punkt noch einmal auszuformulieren, da die Fibelkritik Freinets und der Vertreter(innen) des Spracherfahrungsansatzes in den Kapiteln 5.6.2 und 7.1 deutlich geworden ist. Dennoch soll er der Vollständigkeit halber an dieser Stelle noch einmal erwähnt werden.

Freinet verwendete also aufgrund seiner Fibelkritik die Schuldruckerei als Alternative zu den progressiven Lehrgängen. Denn guter Unterricht muss, um kindgemäß und natürlich zu sein, von den Erlebnissen und Vorerfahrungen der Kinder ausgehen.

Diese Erlebnisse sind in A-Stadt andere als in B-Dorf. Daher ist es vom psychologischen und pädagogischen Standpunkt her abzulehnen, die erste Begegnung des Kindes mit der geschriebenen oder gedruckten Sprache mit Hilfe einer gekauften Fibel zu vermitteln, die ja nie genau wiedergeben kann, was die Schüler hier und jetzt erlebt haben, was sie interessiert und bewegt.

(Jörg 1967, S. 415)

Deshalb erstellte Freinet mit seinen Schülern eine Klassenfibel mit eigenen, von den Kindern formulierten und gedruckten Texten, zu denen sie einen Bezug haben. Außerdem schuf er reale Schreibanlässe, indem er die Schüler(innen) eine Schulzeitung drucken ließ

oder Kooperationen mit anderen Schulen förderte. Diese mehrere Jahrzehnte alte Methode passt heute wunderbar in die aktuelle Diskussion um den Schriftspracherwerb und ist im Spracherfahrungsansatz explizit formuliert (siehe Kapitel 5.6.2). Sie passt außerdem zu den formulierten Forderungen für die Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern, nach denen ein Unterricht anhand eines progressiven Lehrgangs aus mehreren Gründen nicht möglich ist (vgl. 4.4).

7.5.2.4 Verbindung von synthetischer und analytischer Methode

Die Schuldruckerei enthält das Potenzial, den Methodenstreit der 70er Jahre (vgl. Kapitel 5.1) nichtig zu machen, da sie bei ihrer Verwendung im Schriftspracherwerb beide Methoden vereint. Die Tatsache, dass von Wörtern und Sätzen, die Kinder formuliert haben, ausgegangen wird, ist analytisch. Da die Kinder jedoch vom ersten Tag an anfangen, den zunächst von Schreibkundigen aufgeschriebenen Text zu setzen, um ihn danach drucken zu können, ist der Vorgang synthetisch: sie suchen jeden Buchstaben einzeln aus dem Setzkasten heraus (vgl. dazu Zülch 1977, S. 420), um ihn mit den anderen in dem Setzrähmchen wieder zu Wörtern zusammenzufügen. Dabei sprechen sie nach meiner Beobachtung die Namen der gesuchten Buchstaben und lernen so sehr schnell alle Buchstaben des Alphabets kennen. Förderlich wirken dabei Gespräche zwischen den Kindern, wie z.B.: „Ist das ein d oder ein b?“ „Das ist ein b, weil...“ oder „Hast du das z gesehen? Ich finde es nicht.“ „Den Buchstaben kenn’ ich nicht, wie sieht der den aus?“. Auch Untersuchungen von Jörg und Treitz ergaben,⁴⁶ dass die Schüler(innen) der druckenden Klassen nach 10 Wochen schon fast alle Buchstaben kannten (vgl. Jörg / Treitz 1985, S. 77).

7.5.2.5 Konkrete Einsicht in die Merkmale von Schrift und Gestaltung von Texten

Das Setzen der Lettern, Wort- und Zeilenabstände und Satzzeichen vermittelt die Einsicht in den Aufbau des alphabetischen Schriftsystems. Die Kinder lernen die Buchstaben mit

⁴⁶ Das methodische Arrangement und die Fragestellung der Erhebung wird in Kapitel 7.5.2.10 näher beschrieben.

mehreren Sinnen kennen und erfahren, dass ein Wort aus mehreren Buchstaben besteht und ein Satz aus mehreren Wörtern. Jedes Wort wird beim Setzen aus den Lettern Buchstabe für Buchstabe aufgebaut und danach beim Ablegen wieder abgebaut.⁴⁷ Schriftsprache wird durch die Schuldruckerei vergegenständlicht (vgl. Kapitel 5.4). „Durch *Begreifen* (dieser Buchstaben) im wörtlichen Sinne [...] erfaßt das Kind ihre Form“ (Treitz 1981, S. 111), was sich positiv auf seine spätere Schreibfertigkeit auswirkt (vgl. Treitz 1981, S. 111).

Darüber hinaus lernen sie durch eigenes Handeln schneller und vor allem bewusster als durch Rezeption schrifttypische Merkmale von Schrift kennen wie z.B. Absätze und Überschriften. Sie erleben, dass Texte ästhetischen Anspruch haben, vor allem, wenn sie für die Öffentlichkeit bestimmt sind, und haben die Möglichkeit zum Ausprobieren verschiedener Schrifttypen. Auch die Anordnung der Zeilen auf dem Setzschiff kann sehr variieren und will wohl überlegt sein.⁴⁸

7.5.2.6 Verlangsamung des Lernprozesses

Der Lernprozess ist insofern verlangsamt, als dass der Prozess des Schreibens in die einzelnen und doch zusammengehörenden Schritte Verfassen, Setzen, Überarbeiten, Gestalten, Drucken, Korrigieren und Vervielfältigen unterteilt ist. Drucken ist also eine langwierige und aufwendige Tätigkeit. Sie erfordert einen intensiven, konzentrierten und verantwortungsvollen Umgang mit geschriebener Sprache. Dies gilt sowohl für den sprachlichen Ausdruck, als auch für die Orthographie, als auch für die graphische Gestaltung eines Textes.

7.5.2.7 Kommunikative Funktion von Schrift wird erfahrbar

Gedruckt wird normalerweise nicht um des Druckens willen und Situationen, in denen jemand etwas für sich selbst druckt, habe ich noch nicht erlebt. Generell druckt man für andere – seien es Karten für diverse Anlässe, schöne Gedichte, Geschenkartikel, die man mit einem Spruch versehen möchte, eine Zeichnung, die den eigenen Namen tragen soll,

⁴⁷ Der Wortabbau scheint mir, im Gegensatz zum Wortaufbau, nicht so relevant zu sein, wie alle Autoren durchweg behaupten. Aus meiner praktischen Erfahrung weiß ich, dass die Kinder beim Ablegen nicht Buchstabe für Buchstabe fein säuberlich aus dem Setzrähmchen nehmen, sondern dass beim Lockern der Schraube am Setzrähmchen alle gleichzeitig auf einen Haufen fallen, den sie dann in den Setzkasten einsortieren. Mit Wortabbau hat das allerdings wenig zu tun.

⁴⁸ Mehr darüber, wie Kinder in jungen Jahren Texte gestalten, in *Baurmann 2002, S. 40-43*

Beiträge für ein eigenes Buch oder eine Zeitung. Bei diesen authentischen Schreibanslässen „wartet“ immer ein Leser auf das Druckerzeugnis. Die kommunikative Funktion von Schrift wird also durch das Schuldrucken äußerst betont. Dieses Argument ist schwerwiegend für den Einsatz der Schuldruckerei bei der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern, denen ein sinnvoller Zugang zu Schriftlichkeit vermittelt werden soll (vgl. 3.8 Kapitel). Und Sinn hat Schreiben eben nur dann, wenn die Schreibsituation real und persönlich bedeutsam für das Kind ist und folglich Schreibmotivation vorhanden ist.

Diese Tatsache wirkt sich positiv auf die Ausdrucksfähigkeit und auch auf die Rechtschreibung aus. Denn wer gibt sich nicht große Mühe, einen guten Text zu formulieren und richtig zu schreiben, wenn er weiß, dass er neben der Lehrperson von weiteren Menschen gelesen wird? Diese beiden Aspekte werden bei der Verwendung des Schuldruckens im Anfangsunterricht von Anfang an gefördert, und zwar ohne große Anstrengung, sondern eher als Nebeneffekt.

Dass für Freinet der kommunikative Aspekt der Schrift sehr bedeutend war und u.a. daher die Idee rührte, mit Druckerpressen Briefe für Korrespondenzklassen zu vervielfältigen, muss hier nicht noch einmal weiter ausgeführt werden.

7.5.2.8 Wertschätzung und Kritik von Gedrucktem

Indem die Kinder selbst erfahren, wie viel Arbeit hinter einem gedruckten Text steckt,⁴⁹ während sie sich überlegen, was sie drucken möchten, wie sie es formulieren, setzen etc., bekommt der gedruckte Text eine gewisse Wertschätzung. Allerdings hat das eigene Drucken von Texten noch einen weiteren, gegensätzlichen und dennoch positiven Effekt: Durch den kritischen Umgang mit Texten in dem mehrstufigen Druckprozess wird Raum geschaffen für die Einsicht, dass gedruckte Bücher ebenso kritisierbar sind wie die eigenen gedruckten Texte. Somit verliert das Verständnis von gedrucktem Text in Form von Büchern, Zeitungen etc. an Wahrheitsanspruch. Dies scheint mir gerade im Sinne einer politischen Bildung⁵⁰ und bewusstseinsbildenden Alphabetisierungsarbeit, deren berühmtester Verfechter Paolo Freire⁵¹ ist, ein sehr wichtiger Beitrag der Schuldruckerei für die Arbeit mit Straßenkindern zu sein.

⁴⁹ Bzw. wie viel Arbeit es früher machte, denn heutzutage ist es ja dank des Computers einfacher. Dennoch nimmt der Computer nicht die Denkarbeit ab, so dass dieser Aspekt nicht entkräftigt wird.

⁵⁰ Vgl. dazu die Diskussion über den politischen Gehalt der Freinet-Pädagogik, z.B. in Politische Ziele der Freinet-Pädagogik von *Ingrid Dietrich 1982*

⁵¹ Mehr darüber u.a. in *Freire 1981, S. 49-83*

7.5.2.9 Umgang mit Fehlern

Positiv am Drucken ist die Tatsache, dass jede(r) am Ende ein perfektes Ergebnis haben kann, auf dem etwaige Korrekturen nicht mehr zu sehen sind. Denn es besteht immer die Möglichkeit, beliebig oft Fehler im Satz zu korrigieren, d.h. z.B. Buchstaben auszutauschen. Dies geschieht meistens anhand von Selbstkontrolle. Aber selbst wenn die Lehrperson das Kind auf Fehler aufmerksam macht, dann geschieht das eher in einem helfenden Akt denn als Leistungsbewertung. Bewertet wird erst das fertige Druckergebnis, dass keine Fehler mehr enthält. So wird also durch die Methode automatisch der Forderung der aktuellen Schriffterwerbsforschung und -didaktik Rechnung getragen, behutsam mit im Schriffterwerb notwendigen Fehlern umzugehen (vgl. Kapitel 5.5.4 und 5.6.4.5).

7.5.2.10 Rechtschreibbewusstsein und Motivation

Auch wenn der Rechtschreibunterricht nicht mehr in den Bereich Anfangsunterricht gehört, sondern daran anknüpft (vgl. Steinig / Huneke 2002, S. 124), erfolgt doch der Rechtschreiberwerb den gleichen Prinzipien wie der Schriffterwerb. Es werden schon beim Schriffterwerb eigenaktiv gewisse Strukturen der Sprache und ein Bewusstsein dafür entwickelt. Die Fähigkeiten zur sprachlichen Analyse und die Motivation, sich die vielen orthographischen Strukturen anzueignen, sind auch wichtige Aufgaben auf dem langen Weg des Rechtschreiberwerbs und werden vom Schuldrucken intensiv gefördert. Aus Gründen der Vollständigkeit soll also das Lernpotenzial der Schuldruckerei in diesem Punkt nicht unbeachtet gelassen werden.

Es gibt sowohl Erfahrungswerte als auch empirische Untersuchungsergebnisse über den orthographischen Lernertrag der Schuldruckerei. Freinet hat ihn von Anfang an erkannt und das „natürliche, mühelose Erlernen des Lesens und Schreibens der Wörter“ (Freinet 1981, S. 27) gewissenmaßen als schöne Begleiterscheinung des Schuldruckens gesehen. Adrion zitiert Praxisberichte von Lehrpersonen, die feststellen, dass „es erstaunlich (ist), daß Kinder, deren Rechtschreibung als schwach bezeichnet werden muß, plötzlich Fragen zur Schreibweise stellen, Fehler in gedruckten Texten und sogar in ihren eigenen Manuskripten entdecken, fast fehlerlos setzen“ (Rüttimann 1987, S. 119, zit. nach Adrion

1991, S. 3). Dieser Aussage kann ich mich aufgrund eigener Erfahrungen anschließen. Auch auf mich machte es einen faszinierenden Eindruck, wenn Straßenkinder mich nach der korrekten Schreibweise einiger Wörter fragten. Da für mich Spanisch eine Fremdsprache ist, mussten wir in einigen Zweifelsfällen kolumbianische Mitarbeiter(innen) fragen.

In der Untersuchung von Jörg und Treitz in 11 Anfangsklassen zu Beginn des ersten Schuljahres wurde im muttersprachlichen Unterricht der gleiche Stoff behandelt, wobei die Versuchsklassen (6 an der Zahl) täglich 30 Minuten die erarbeiteten Texte drucken durften (vgl. Jörg / Treitz 1985, S. 77). Die restlichen fünf Kontrollklassen, von denen drei von der gleichen Lehrperson betreut wurden wie die Versuchsklassen, wurden nach der Ganzwort-Methode⁵² unterrichtet. Ein Prüfungsdiktat nach sechs Monaten ergab ein Fehlerverhältnis von 1:6 zugunsten der Drucker. Dieses Ergebnis wurde auch am Ende des Schuljahres anhand einer Textaufgabe bestätigt. Darüber hinaus bestätigte ein weiterer Versuch mit 12 rechtschreibschwachen Kindern, dass diese nach drei Monaten, in denen sie wöchentlich drucken durften, zu durchschnittlich guten bis sehr guten Rechtschreibleistungen kamen (vgl. Jörg / Treitz 1985, S. 78). Daraus wird das hohe Lernpotenzial der Schuldruckerei für den Rechtschreiuunterricht, insbesondere auch bei rechtschreibschwachen Kindern, ersichtlich. Jörg schließt aufgrund von seinen Untersuchungen, dass die Arbeit mit der Schuldruckerei das Auftreten legasthenischer Erscheinungen praktisch ausschließt (vgl. Adrion 1991, S. 4).

Auch Adrion stellt bei seiner Arbeit ähnliche Beobachtungen an und geht so weit zu sagen, dass „die Schuldruckerei ihre eigene Rechtschreibdidaktik (birgt)“ (vgl. Adrion 1991, S. 13). Er versucht diese bemerkenswerten Ergebnisse mit einer „aufgabenbedingten positiven *Einstellung* zum Rechtschreiben“, „dem Einfluß der *Stimmung* auf Leistung und Lernerfolg“ und „den *Handlungsabläufen* beim Setzen und Drucken“ (Adrion 1991, S. 5) zu erklären. Letztere wurden in den Kapiteln zum Umgang mit Fehlern und zur Verbindung von analytischer und synthetischer Methode schon betrachtet. Die positive Einstellung und Motivation zum orthographisch korrekten Schreiben ergibt sich aus dem Sinn, den das normgerechte Schreiben bei der Herstellung eines Druckwerks für andere Leser macht.

⁵² Diese und weitere Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts nachzulesen bei *Steinig/Huneke 2002, S. 130-136*

Die Bedeutung der Motivation für das Schreibenlernen allgemein und speziell für Straßenkinder wurde in den Kapiteln 4.4.3 und 5.6.3 dargelegt. Die Schuldruckerei kann offensichtlich dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

7.5.2.11 Handlungs- und Produktionsorientierung beim Schuldrucken

Aufgrund der Einordnung der Handlungs- und Produktionsorientierung in die Sprachdidaktik (vgl. Kapitel 6), erscheint es sinnvoll, diesen Unterpunkt beim Thema Schrifterwerb und nicht in den pädagogischen Teil der Lernpotenziale des Schuldrucks aufzunehmen.

Die von Gudjons aufgestellten Merkmale des Projektunterrichts als einem umfassenden Konzept handlungsorientierten Lehrens und Lernens sind Situationsbezug (vgl. F16), Orientierung an den Interessen der Beteiligten (vgl. F2, F3, F4, F5), gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Projektplanung (vgl. F2, F10), Selbstorganisation und Selbstverantwortung (vgl. F2, F3), das Einbeziehen vieler Sinne (vgl. F15), soziales Lernen (vgl. F1, F4, F5, F11, F19), Produktorientierung (F7), Interdisziplinarität (vgl. Gudjons 2001, S. 7f). Ohne Freinets Prinzipien und alle seine Ideen von der Arbeitsschule bis hin zur Herstellung der klasseneigenen Fibel noch einmal aufzuzählen und mit den eben genannten Merkmalen zu vergleichen, kann man eindeutig feststellen, dass das Schuldrucken den Merkmalen des handlungsorientierten Lehrens und Lernens fast identisch entspricht. Darüber hinaus werden mit diesen Merkmalen der Methode etliche methodische Forderungen an eine Straßenkinderpädagogik (vgl. Kapitel 4.3.3) gedeckt. Somit ist die allgemeine Forderung nach Handlungs- und Produktionsorientierung (F7) und nach der Projektmethode (F8) bei der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern bei der Verwendung dieser Methode des muttersprachlichen Anfangsunterrichts, d.h. beim Schuldrucken, erfüllt.

7.6 Kritische Betrachtung der Methode des Schuldrucksens⁵³

Hoher Zeitaufwand

Betrachtet man die pädagogischen und fachdidaktischen Vorteile für den Unterricht, so erweist sich diese Kritik als überflüssig (vgl. Herold 1980, S. 377). Außerdem bringt der

⁵³ Teilweise unter Einbezug eigener Erfahrungen

Verlangsamung des Lernprozesses sogar Vorteile für das Schreibenlernen mit sich (vgl. Kapitel 7.5.2.6).

Kostenaufwand

Kritiker könnten einwenden, dass die meisten Argumente, die für das Schuldrucken im Sprachunterricht sprechen, nichtig sind, da die vielen pädagogischen Lernziele im Unterricht anderer Fächer wie z.B. in Kunst verwirklicht werden können und dass man sich somit die teure Anschaffung der Druckermaterialien für den Sprachunterricht sparen würde. Über diesen Einwand kann man diskutieren. Er ist jedoch ungültig in Bezug auf die Arbeit mit Straßenkindern, für die sich alle Aspekte des Schuldruckens vortrefflich eignen und bei der man weder auf andere Fächer, noch auf andere Materialien ausweichen kann. Darüber hinaus relativiert sich das Kosten-Argument, wenn man bedenkt, dass das Geld für Lehrbücher eingespart werden kann.

Die Spiegelschrift

Dass die Kinder beim Schreibenlernen die Lettern spiegelverkehrt sehen und setzen müssen, erweist sich als nachteilig (vgl. Herold 1980, S. 376). Es bedarf meiner Erfahrung nach wiederholter Erklärung und Veranschaulichung bis die Kinder das Phänomen verstehen. Allerdings ist das ein vorübergehendes Problem und somit nur ein kleiner Nachteil unter vielen Vorteilen des Schuldruckens.

Das Erlernen der Drucktechnik

„Dazu ist zu sagen, daß das Erlernen des Setzens und Druckens den Schülern keine Schwierigkeiten bereitet, auch leistungsschwächeren Schülern nicht“ (Herold 1980, S. 376). Diese Aussage kann ich bestätigen (vgl. Erfahrungsbericht des ersten Tages, Kapitel 8.3.1).

Der Umgang mit Blei

Nach Kenntnissen der Fachleute ist der Umgang mit Bleilettern nicht gesundheitsschädlich (vgl. Herold 1980, S. 376), wenn während dem Setzen nicht gegessen wird und danach die Hände gewaschen werden.

7.7 Ist das Schuldrucken heutzutage noch aktuell?

Heutzutage wird man oft gefragt, wofür denn die altertümliche Technik des Schuldruckens noch gut ist, wenn man doch Computer benutzen könnte. Die Frage „Druckerpresse versus Computer?“ wurde oft diskutiert⁵⁴ und es hat sich herausgestellt, dass die beiden Schreibwerkzeuge bzw. Publikationstechniken keine Alternativen, sondern zwei verschiedene Möglichkeiten und Herangehensweisen an die Unterrichtsgestaltung darstellen. Entscheidend sind die Lernziele, die mit der jeweiligen Technik verfolgt werden können. Das Schuldrucken bietet sich nicht nur zum Vervielfältigen von Texten und zur ästhetisch-kreativen Gestaltung an – dies wäre wohl mit dem Computer auch und vielleicht noch besser möglich. Das Arbeiten mit einer Druckerpresse erfordert und fördert Sorgfalt und Kooperation, Bedächtigkeit bei der Formulierung und der Rechtschreibung, Sauberkeit und Vieles mehr (vgl. Lernpotenziale des Schuldruckens). „Außerdem möchte es zum Prozess des Mündigwerdens einen Beitrag leisten, der durch die Anwendung bequemer Druckverfahren (die zudem in Einzelarbeit erledigt werden) nicht einlösbar ist“ (Zorn / Hartwig, Zitat einer Webseite).

7.8 Vorläufige Schlussfolgerung

Obwohl der Einsatz der Schuldruckerei allgemein und auch im Anfangsunterricht nach dieser umfassenden Darstellung überaus sinnvoll erscheint, bedarf es nach Herold „noch vermehrter [...] empirischer Untersuchungen, um endgültige Aussagen darüber zu treffen“ (Herold 1980, S. 374f).

Dennoch kann man die am Anfang des Kapitels 7 gestellte Frage m.E. klar bejahen. Das Schuldrucken ist eine überaus geeignete Methode, um Straßenkinder für den Schriffterwerb zu motivieren und ihnen mit einfachen Mitteln kontinuierlich eine reiche Lernumgebung anzubieten, in der sie schreiben lernen, setzen, drucken, gestalten, planen, Ideen verwirklichen und sich ausdrücken können. Gerade die Möglichkeit der Erziehung und die Förderung von technischen, künstlerischen, kreativen, gestalterischen und organi-

⁵⁴ Vgl. dazu *Fisgus 2003, S. 4-6, Hagstedt 2003, S. 7-13, Kustner 1995, S. 96-102, Sassenroth 1991, S. 162-165*

satorischen Fähigkeiten in muttersprachlichen Anfangsunterricht – das ist es, was die Methode des Schuldruckens in der Alphabetisierungsarbeit unter allen anderen hervorhebt.

8 Projektbausteine: Erfahrungsbericht und Auswertung

8.1 Methodeninstrumentarium

Mit folgenden Methoden habe ich gearbeitet:

- Anamnese durch
 - mündliche Befragung⁵⁵ (Mitschriebe, Aufnahmen mit dem Diktiergerät) und
 - Analyse von Tätigkeitsergebnissen (Schreibprodukte)
- Dokumentation der Arbeit durch
 - teilnehmende Beobachtung⁵⁶ (Arbeitstagebuch, Videofilm, Fotos) und
 - Analyse von Tätigkeitsergebnissen (Schreib- und Druckprodukte)

Die mündliche Befragung lief in Form von Einzelinterviews ab, für die ich mir zuvor Fragen als Leitfaden zurechtgelegt hatte, deren Reihenfolge und Formulierung nicht verpflichtend war. Denn ich beabsichtigte, Gespräche, die möglicherweise zustande kommen könnten, nicht zu verhindern und auf die Äußerungen der Straßenkinder einzugehen bzw. eventuelle Zwischenfragen zu stellen. Somit lässt sich diese Form des Interviews in den Bereich der teilstandardisierten Befragung einordnen (vgl. dazu Lamnek 2001a, S. 284-286). Die Auswertung ist qualitativ.

8.2 Vorgehensweise

8.2.1 Anamnese

Zu Beginn meines Aufenthaltes wollte ich mir ein Bild davon verschaffen, wie viele Kinder und Jugendliche und welche von ihnen noch nicht lesen und schreiben konnten, was und wie diejenigen, die diese Kulturtechniken schon beherrschten, schreiben und wie ihre Einstellungen zum Schreiben(lernen) sind. Dafür machte ich Interviews und ließ jedes Kind, das schon schreiben konnte und wollte,⁵⁷ einen Brief an eine beliebige Person schreiben.

⁵⁵ Literatur zur *Befragung* als Methode wissenschaftlichen Arbeitens in *Lamnek 2001a*, S. 282-302

⁵⁶ Literatur zur *Beobachtung* als Methode wissenschaftlichen Arbeitens in *Lamnek 2001b*, S. 265-281

⁵⁷ Die Arbeit mit mir beruhte auf Freiwilligkeit, da unter Zwang kein effektives Lernen und Schreiben möglich ist.

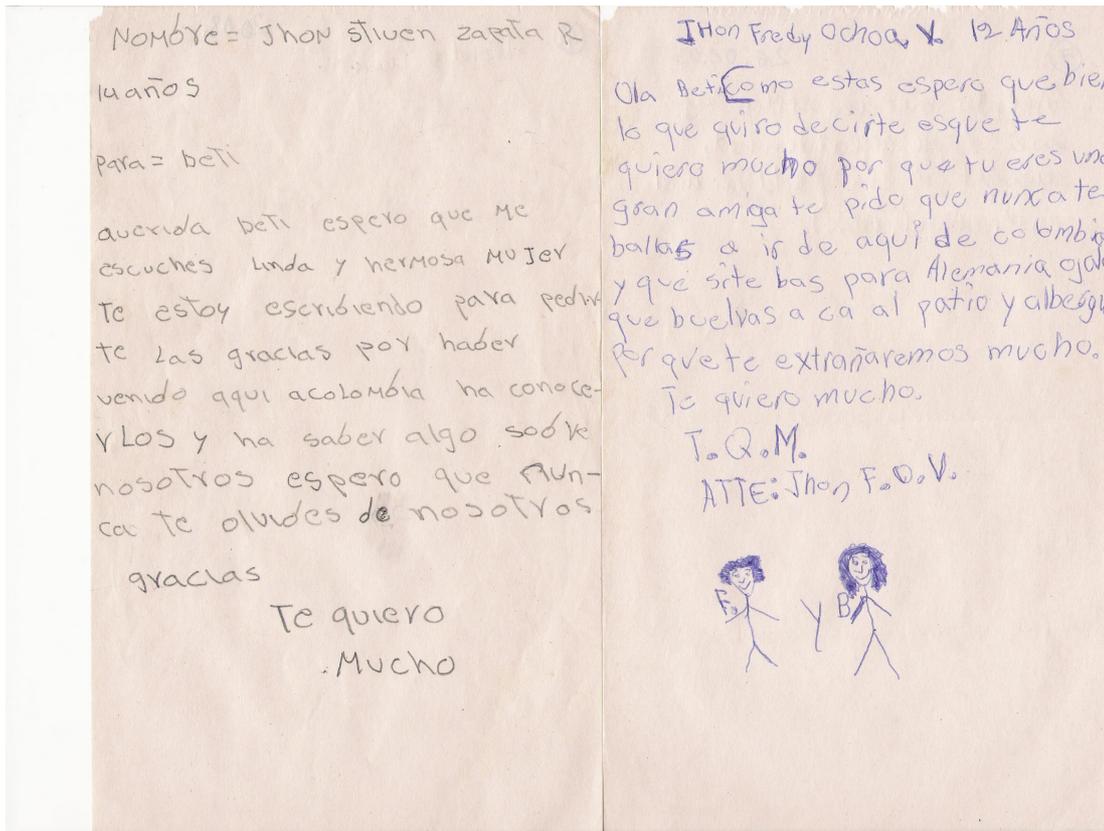
Interviews

Ich habe die Interviews mit einem Diktiergerät aufgenommen und danach das Wichtigste in Tabellenform aufgeschrieben (siehe Anhang). Die Antworten sind auf Deutsch übersetzt und meistens wörtlich, bzw. wenn die Antworten zu lang waren sinngemäß, aufgeschrieben. In der Tabelle erscheinen nicht die von mir gestellten Fragen, was sie gerne lesen und ob sie Schreiben oder Lesen lieber mögen. Die erste Frage ist irrelevant für diese Arbeit. Die zweite Frage wurde tendenziell mit „Lesen“ beantwortet. Das ist ein Zeichen dafür, dass sie mit dem „Schreiben“ noch nicht viele gute und sinnstiftende Erfahrungen gemacht haben und dass es dies im Unterricht nachzuholen gilt.

Schreibprodukte (meistens Briefe)

Die meisten schrieben Briefe an mich, einige schrieben an Freunde oder an ihre Familie. Denjenigen, die keine Briefe schreiben wollten, schlug ich vor Witze aufzuschreiben, da ich wusste, dass sie allesamt Witze kennen. Durch die Schreibergebnisse habe ich mir einen Einblick verschafft über die Art und Weise, wie kolumbianische Kinder schreiben. Sie verwenden fast durchgehend nur Druckbuchstaben und haben, wie Deutsche auch, Probleme mit der orthographischen Schreibung, obwohl das spanische Phonemsystem relativ einfach ist (vgl. Alarcos Llorach 1986, ohne Seitenangabe, zit. nach Meisenburg 1996, S. 264).⁵⁸ Darüber hinaus haben mir die Briefe ein Stück weit das Tor zur Gefühlswelt einiger Kinder geöffnet und ich konnte erste Vermutungen darüber anstellen, wer sich auf eine Arbeit mit mir einlassen würde. Kolumbianische Kinder schreiben sehr gefühlsbetont wie folgende Briefe zeigen, die ich in den ersten Tagen bekommen habe (und nicht zum Abschied, wie man vermuten könnte):

⁵⁸ Literaturvorschläge zu Graphem-Phonem-Inventar und -Korrespondenzen des Spanischen: *Meisenburg 1994, S. 1437-1441* und *Meisenburg 1996, S. 264-266*; etwas ausführlicher ist *Weißkopf 1994, S. 9-63*

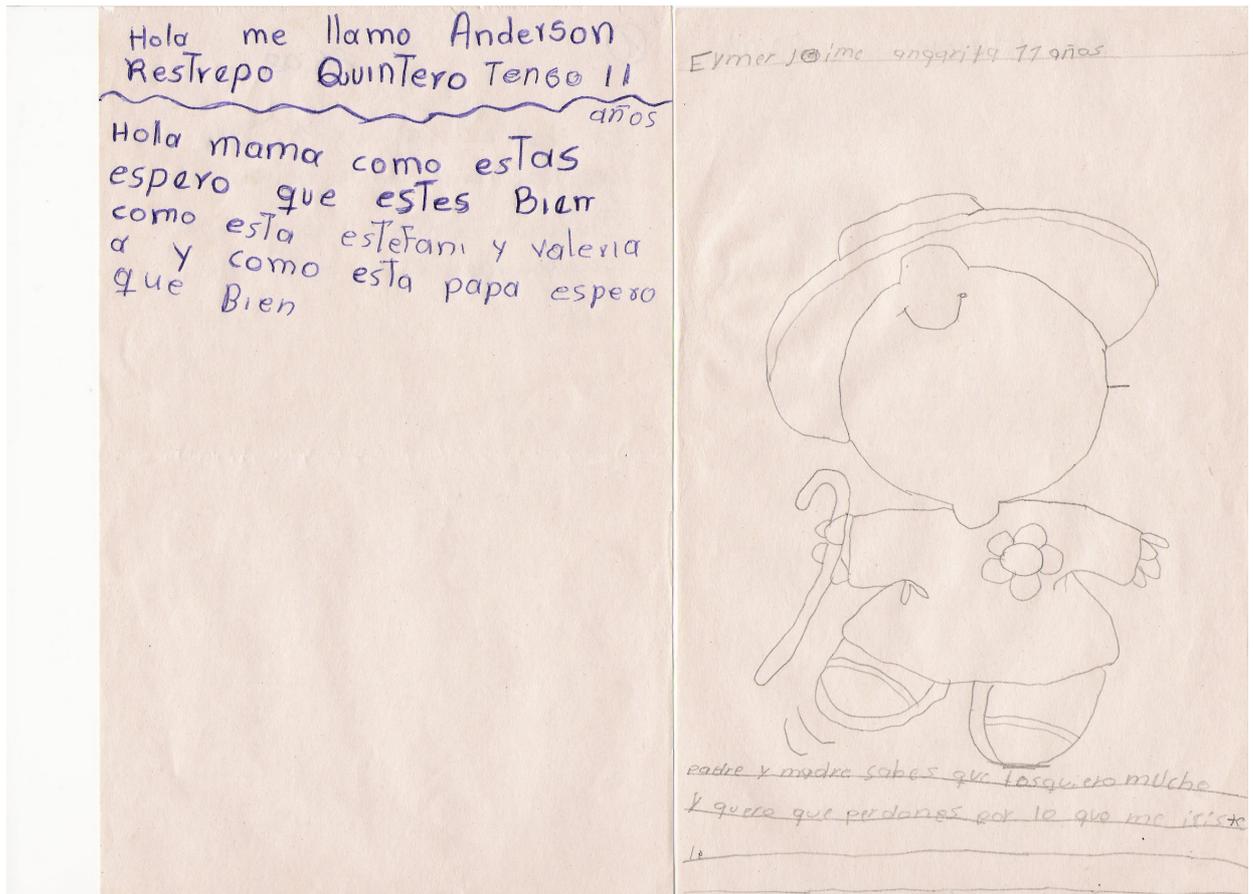


(Abb. 3)

Jhon Fredy Ochoa, 12 Jahre:⁵⁹ „Hallo Beti wie geht es dir ich hoffe gut. ich möchte dir sagen, dass ich dich sehr lieb hab' weil du eine dicke Freundin bist und ich bitte dich niemals von hier aus Kolumbien wegzugehen. und wenn du nach Deutschland gehst kommst du hoffentlich hier zum *patio* und zur *albergue* zurück weil wir dich sehr vermissen werden. Hab' dich lieb, dein Jhon.“

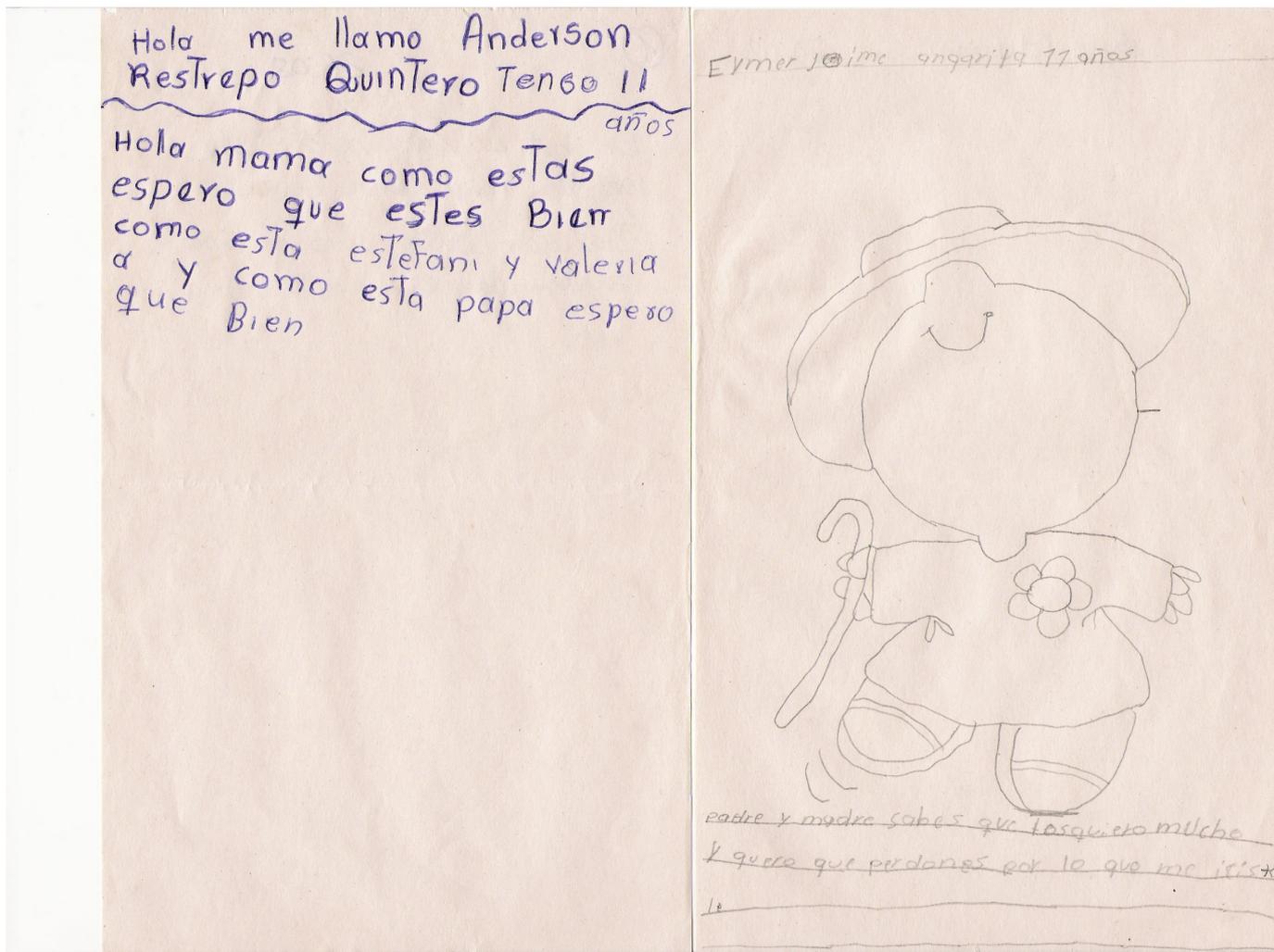
Sie haben offensichtlich ein inneres Bedürfnis, sich auszudrücken, was vor allem zwei Briefe zeigen, die an die Familie gerichtet sind:

⁵⁹ Aus Platzgründen wird nur ein Brief übersetzt. Die Übersetzungen sind möglichst wörtlich und die Fehler in der Groß-/Kleinschreibung und Zeichensetzung bleiben erhalten.



(Abb. 4)

„Hallo, ich heiße Anderson Restrepo Quintero und bin 11 Jahre alt. Hallo mama wie geht es dir ich hoffe dass es dir Gut geht. wie geht es estefani und valeria und wie geht es papa ich hoffe Gut.“



(Abb. 5)

Jaime, 11 Jahre: „Vater und Mutter weiß du ich mag euch sehr und möchte dass du mir vergibst für das was du mir angetan hast.“

Ansonsten habe ich die Schreibprodukte nicht weiter analysiert, weil ich hauptsächlich mit (primären) Analphabeten arbeiten wollte.

8.2.2 Weiteres Vorgehen

Um die Kinder erst einmal besser kennen zu lernen und ihnen in Ruhe die Drucktechnik erklären zu können, habe ich in den ersten Wochen immer nur mit ein bis zwei Personen gedruckt. Darüber hinaus konnte ich so nebenbei Materialien ordnen, den Setzkasten beschriften etc., weil ich vier Mal umziehen musste, bis ein freier Raum für die Druckwerkstatt gefunden wurde. In das Einrichten der Druckerei bezog ich einzelne

Kinder mit ein, was ihnen ein Gefühl von Verantwortlichkeit vermittelte, ihr Selbstbewusstsein stärkte (vgl. F6) und die Druckwerkstatt zu ihrer eigenen werden ließ.

Außerdem wollte ich am Anfang Zeit und Ruhe haben, einzelne Kinder beim Schreiben, Setzen, Drucken und Überarbeiten zu beobachten. Das wäre bei einer Gruppe von mehreren Kindern nicht möglich gewesen. Ein weiterer Grund für die Arbeit mit nur zwei Kindern war die Tatsache, dass es nur eine Abziehpresse, einige wenige Setzrähmchen passend zu den Lettern und nur wenige große Holzlettern gab. Wollte man mehrere Kinder auf einmal arbeiten lassen, musste es gut geplant sein, damit alle beschäftigt sein können.

8.2.3 Vorhaben

Intention des Druckvorhabens mit Bezug auf den zuvor dargestellten spezifischen Lernbedarf

Meistens wählte ich einen Jungen aus, der schon die Fähigkeit besaß zu schreiben und sofort mit dem Setzen der kleinen Bleilettern beginnen konnte, und einen, der noch nicht schreiben konnte. So konnte der Schreibkundige dem anderen helfen und seine Sozialkompetenz erweitern (vgl. F1). Die Jungen, die mit mir druckten, sollten – ganz im Sinne Freinets – zu Experten ausgebildet werden, die mich dann später beim Drucken mit mehreren Kindern unterstützen sollten, indem sie anderen helfend zur Hand gehen.

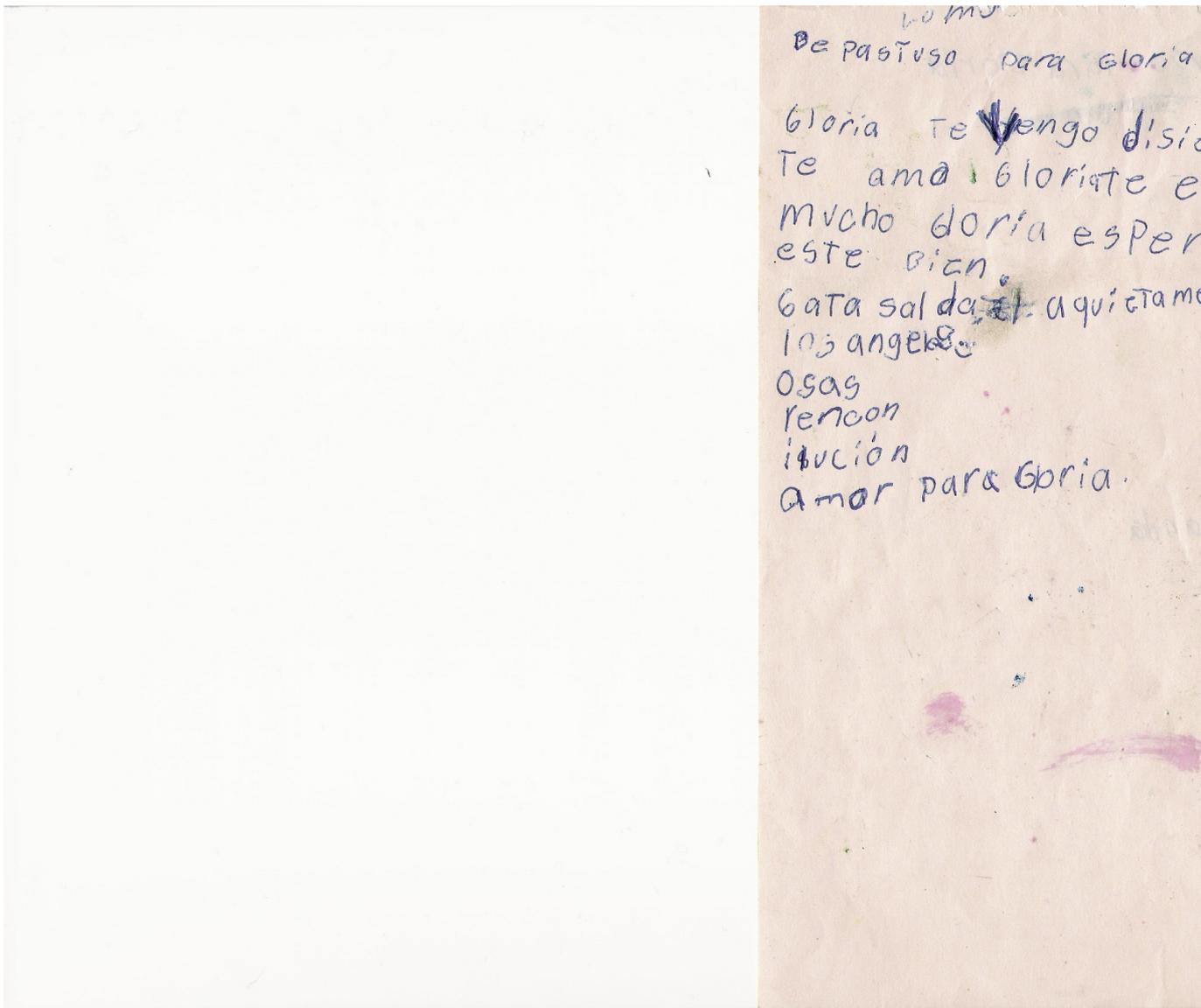
Ich hatte vor, Vereinbarungen über Vorhaben mit den Straßenkindern zu treffen, damit ich mich darauf einstellen konnte, mit wem ich am nächsten Tag arbeiten würde. Solche Verabredungen und die Planung von bestimmten Projekten sind eine gute Möglichkeit, die Kinder von der Straße zu holen (vgl. F10).

Im Unterricht wollte ich die Kinder frei entscheiden lassen (vgl. F2, F3), was sie drucken wollten, damit sie die Themen einbringen konnten, die sie gerade beschäftigten (vgl. F16, Fibelkritik und Postulat nach inhaltlicher Freiheit bei Freinet und im Spracherfahrungsansatz). Ich habe ihnen also keine konkreten Schreibaufgaben gestellt. Um ihnen allerdings etwas auf die Sprünge zu helfen, habe ich ihnen meine Ideen als Rahmenthemen für Druckprojekte gegeben (vgl. F8).

Meine Vorhaben lassen sich in folgende Projektbausteine gliedern:

- Drucken von Liedertexten und Erstellung eines eigenen Liederbuches
- Drucken eines Witzebuches

- Drucken eines großen Plakates und kleiner Karten zum Verschenken für den *día del amor y la amistad* („Tag der Liebe und Freundschaft“ – vergleichbar mit dem Valentinstag)
- Bedrucken von Baumwolltaschen
- Bedrucken von T-Shirts
- Aus folgendem Brief von Pastuso⁶⁰ an seine Freundin Gloria ergab sich die Idee, Wortspiele zu drucken:



(Abb. 6)

⁶⁰ *Pastuso* ist der Spitzname von Carlo Mario (11 Jahre), weil er aus der Stadt *Pasto* kommt.

Was auf den ersten Blick wie ein gedankenlos bekrizteltes Schmierblatt aussieht, birgt ein kluges Wortspiel in sich. Zur Verdeutlichung sei es hier noch einmal abgetippt:⁶¹

Gata (...)
los angeles
osas
rencon
ilución
amor para Gloria

Wortspiele mit einzelnen Wörtern wie dieses bieten sich fabelhaft für den Anfangsunterricht an, um für die Kinder bedeutungsvolle Wörter zu drucken und auf diese Art und Weise spielerisch ihren Schreib-Wortschatz zu erhöhen.

8.3 Beobachtungen

8.3.1 Kurzer Erfahrungsbericht des ersten Tages

Meine Erfahrungen vom ersten Drucktag waren sehr eindrucksvoll, weshalb ich sie hier schildern möchte. Es war, wohlgemerkt, nicht der erste Tag in Kolumbien und auch nicht der erste Tag in der *albergue* von CDB. Denn neben dem Beiwohnen weiterer Aktivitäten des Partnerschaftsprojektes wie Physikunterricht für Straßenkinder galt es, die noch vorhandenen Materialien einer ursprünglich fertig eingerichteten Druckwerkstatt aufzuspüren.

Als dies endlich geschehen war, ich aber teilweise anstatt der Originalmaterialien in einem Schutthaufen andere Materialreste gefunden und als Ersatz mitgenommen hatte, wollte ich diese und die halbvertrockneten Farben mit zwei Kindern ausprobieren. Da man keine Räumlichkeiten für uns hatte, mussten wir dies im für alle frei zugänglichen Aufenthaltsraum tun. Die Folge war gigantisch: Plötzlich stürmten ein Haufen voll Jungs herbei und drängten sich zu uns. Sie sahen die Lettern und fingen an, die Buchstaben ihres Namens herauszusuchen. Leider gab es nicht genug für so viele Namen und sie fingen an, sich darum zu streiten, wer zuerst drucken dürfe. Unser Probedrucken artete in ein kaum

⁶¹ Da die ersten Zeilen des Briefes vor dem Wortspiel hier keine Rolle spielen, werden sie nicht aufgeführt. Das Wortspiel wird nicht übersetzt, weil der Inhalt hier nicht von Bedeutung ist und u.a. aufgrund von Fehlschreibungen nicht alle Wörter identifizierbar sind. Eine Übersetzung würde also im wahrsten Sinne des Wortes keinen Sinn ergeben.

beherrschbares Chaos aus, das eigentlich faszinierend war: es demonstrierte das große Interesse der Kinder und Jugendlichen am Drucken und ihre Fähigkeit, sich den Umgang mit dieser Technik fast selbstständig anzueignen.

8.3.2 Ein normaler Unterrichtstag

Wir begannen unseren Tag immer in einem Sitzkreis, in dem wir Ergebnisse und Abmachungen des letzten Tages wiederholten und die Vorhaben für den Tag besprachen. Waren Kinder neu hinzugekommen, dann durften die „Experten“ sie in unsere Arbeitstechnik einweihen.

Um alle Kinder beschäftigen zu können und um Stau an der Druckerpresse zu vermeiden, mussten die jeweiligen Aufgaben des Tages gut durchdacht und aufgeteilt werden. Das übernahm anfangs ich, weil die Schüler mit einer völlig selbstständigen Planung und Einigung noch überfordert gewesen wären. Dennoch konnte ich beobachten, dass die Kinder ab dem dritten Tag auch selbst gute Ideen einbrachten und sich zu Paaren zusammenfanden, um gemeinsam an einer Aufgabe zu arbeiten. Zum Abschluss reflektierten und kritisierten wir immer im Kreis das Arbeitsverhalten und die Druckergebnisse. Das war am Anfang neu für sie, aber sie lernten schnell, konstruktive Kritik an sich selbst und an anderen zu üben. Es hat sich bestätigt, dass die Binnendifferenzierung nicht nur eine Notwendigkeit angesichts unserer Materialsituation war, sondern dass das Arbeiten in einer Druckwerkstatt überhaupt gute Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung bietet.

8.3.3 Fallbeispiele: Camilo, Martin und Pastuso

Es gab sehr wenige Jungen, die noch nicht schreiben konnten. Leider war es mir nicht vergönnt, mit einem über einen längeren Zeitraum zu arbeiten, da keiner von ihnen die ganze Zeit über in der *albergue* war. Aus diesem Grund waren die Lernfortschritte, die ich beobachten konnte, nicht groß. Dennoch möchte ich im Folgenden meine Eindrücke, Beobachtungen und Vermutungen schildern.

Camilo

Er ist 9 Jahre alt und kann noch nicht schreiben. Aber beim genaueren Hinsehen merke ich, dass er schon einige Buchstaben kennt. Er weiß also schon mehr als er meint und sich

zutraut. Allerdings fehlt ihm die essenzielle Einsicht in das phonographische Prinzip, um Wörter ihrer Lautstruktur nach aufzuschreiben. Da er auch keinen logographisch gespeicherten Wortschatz hat, ist anzunehmen, dass er in einer sehr armen Umgebung im Hinblick auf *literacy events* und literaler Praxis aufgewachsen ist. Davon zeugt auch die Tatsache, dass er nicht schreiben lernen möchte. Allerdings ist er fasziniert vom Drucken, was ich in Kapitel 7.4 schon erwähnt habe.

Beim Setzen der von mir geschriebenen Sätze ist er sehr motiviert und konzentriert. Obwohl die Bleilettern klein sind, findet er die richtigen Buchstaben und macht kaum Fehler. Mit dem spiegelverkehrten Setzen hat er, wie alle Schreibanfänger, Probleme. Wenn er danach das Gedruckte schreiben soll, schreibt er es spiegelverkehrt – wahrscheinlich weil er es beim Setzen so lange spiegelverkehrt gesehen hat. Der Schreibanfänger wird also beim ohnehin schon langwierigen Schrifterwerbsprozess durch das Schuldrucken mit einer weiteren Schwierigkeit konfrontiert. Diese Tatsache habe ich als sehr nachteilig empfunden, was mich zwischendurch zum Zweifeln gebracht hat, ob der Einsatz der Druckerei im Anfangsunterricht wirklich sinnvoll ist. Später konnte ich beobachten, dass die meisten Kinder dieses Phänomen allmählich verstehen, je länger sie sich damit beschäftigen. Außerdem merkte ich, dass Kinder, die schon schreiben können, damit nicht so viele Probleme haben.

Wenn Camilo über einen längeren Zeitraum die Möglichkeit zum Drucken hätte, würde er wahrscheinlich seine negative Einstellung zum Schreiben verringern und mit Hilfe einiger Anregungen mit der Zeit fast wie von selbst lesen und schreiben lernen. Das sind selbstverständlich nur Vermutungen.

Martin

Mit Martin habe ich nur zwei Mal gearbeitet. Er ist Pastusos Bruder, 11 Jahre alt und kann auch noch nicht schreiben. Er kennt auch noch keine Buchstaben. Ich habe mit ihm mehrmals langsam seinen Namen gesprochen, damit er lernt, die verschiedenen Laute herauszuhören. Dabei nahm ich die Buchstaben seines Namens aus dem Setzkasten heraus und ordnete sie mit ihm. Bevor es jedoch ans Drucken ging, mischte ich die Holzlettern noch einmal unter die anderen und ließ sie ihn suchen. Er fand sie alle, wusste aber verständlicherweise nicht, wie man sie nebeneinander anordnen muss. Dann äußerte er den Wunsch, auch „Mama“ zu drucken.

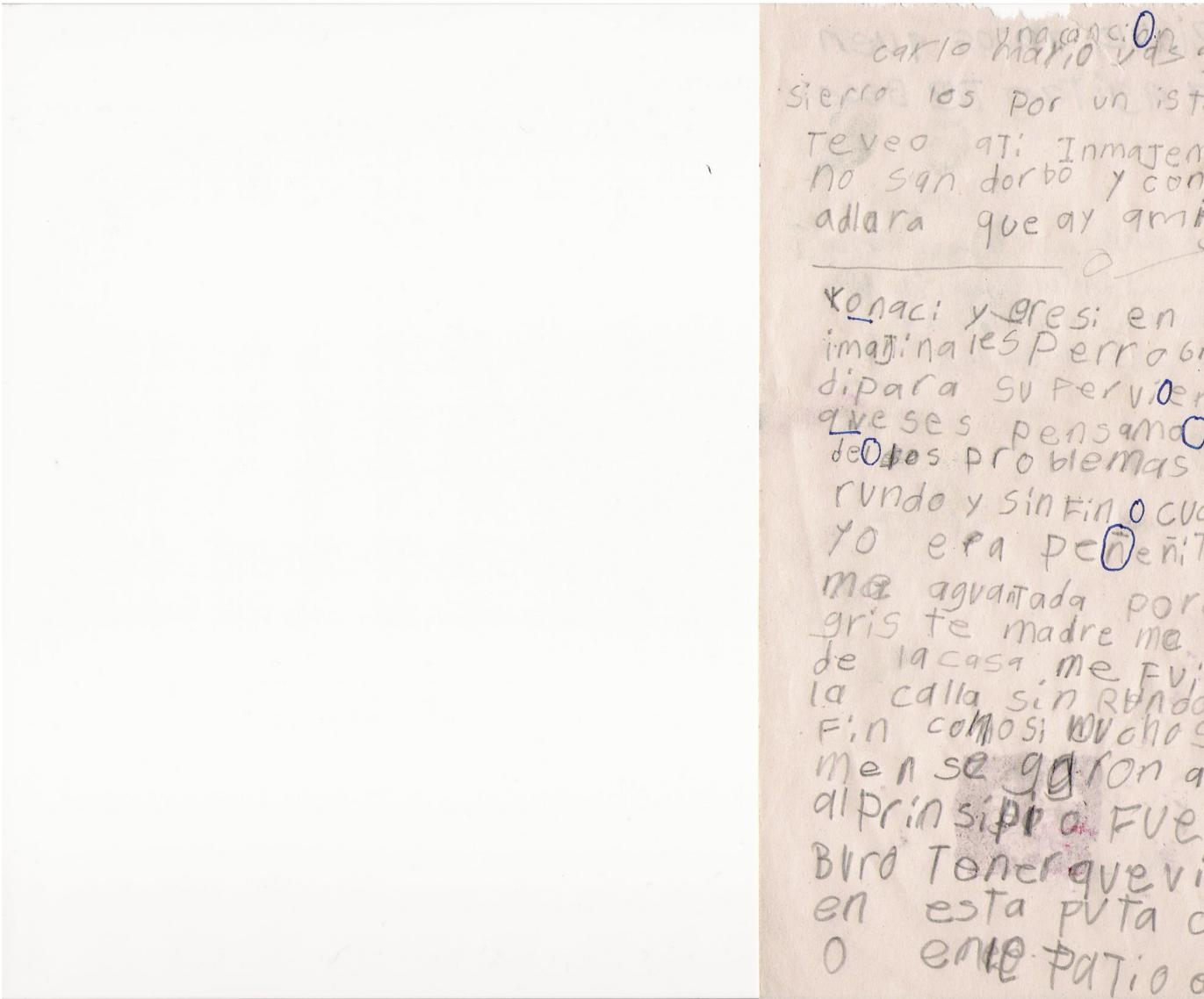
Als ich darüber nachdachte, wie er sich die Buchstaben am besten merken könnte, erinnerte ich mich an die Anlauttabelle Reichens⁶². Da ich keine vor Ort hatte – und schon gar nicht für die spanische Sprache mit gebräuchlichem kolumbianischem Wortschatz bzw. Bildern – beschloss ich, mit ihm selbst eine herzustellen. Ich wollte, dass er sich die zu malenden Dinge für den jeweiligen Buchstaben aussucht. Für <m> malte er eine *muñeca* (Puppe) und für <a> fiel ihm nur *agua* (Wasser) ein. Nach diesen zwei Buchstaben scheiterte dieser Versuch kläglich, weil ihm an dem Tag nichts mehr einfiel und er danach nicht mehr da war.

Pastuso

Pastuso (11 Jahre) konnte schon schreiben und ist mir von Anfang an aufgefallen, weil er im Gegensatz zu den anderen gerne und viel schrieb. Somit wurde er zu einem regelrechten „Druck-Experten“. Da ich sehr oft mit ihm arbeitete, konnte ich viel an ihm beobachten. Er war sehr konzentriert und konnte stundenlang ganze Liedtexte setzen. Durch das genaue, langsame Setzen nahm er jedes Wort, jeden Buchstaben wahr. Außerdem sprach er den Text leise mit. Dadurch bemerkte er, dass er beim Aufschreiben des Liedtextes Wörter, Buchstaben oder sogar ganze Zeilen vergessen hatte und fügte sie hinzu. Hier ein Vergleich anhand eines Ausschnittes:⁶³

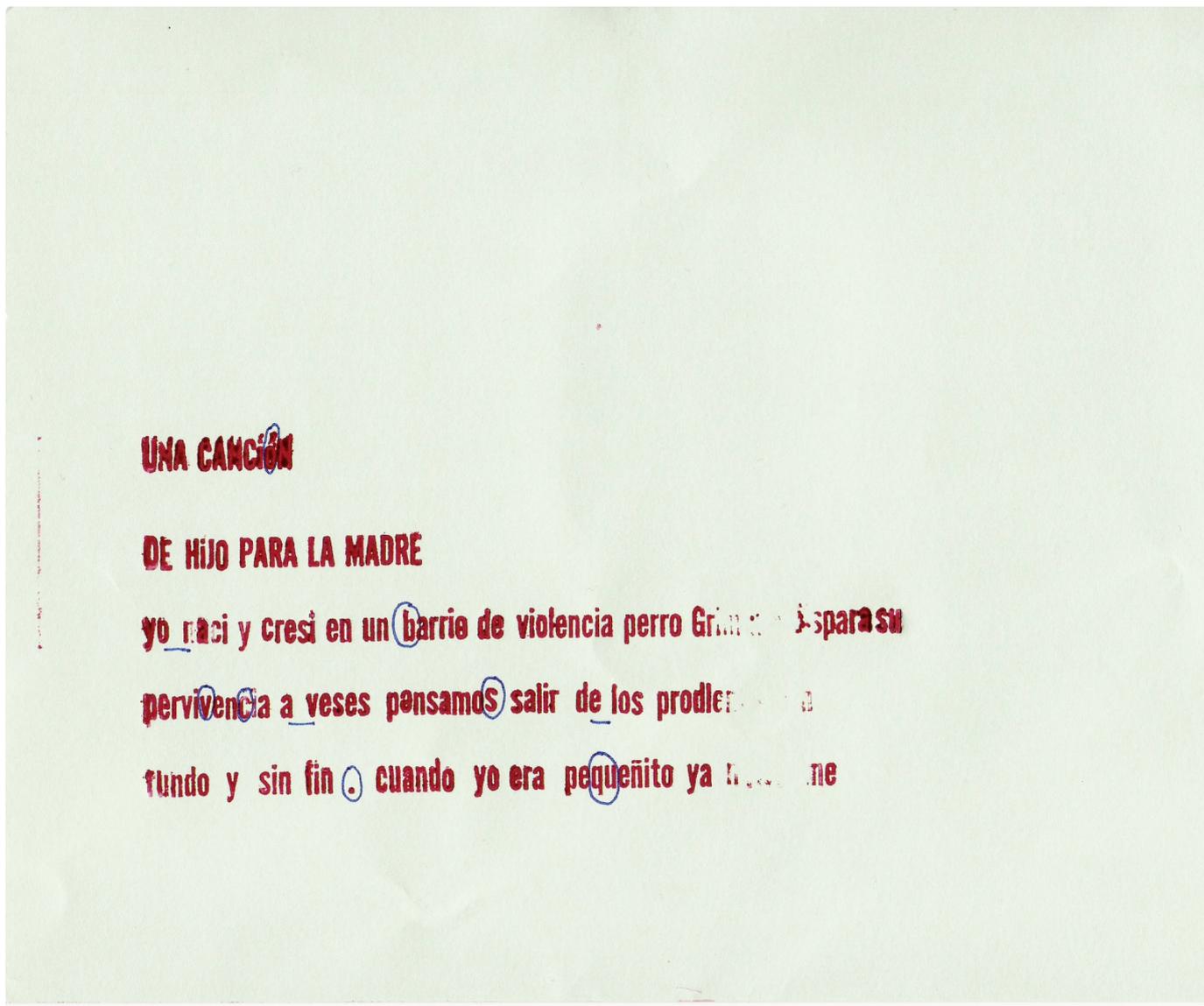
⁶² Literatur zum didaktischen Konzept „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen: *Reichen 1988*. Sein Konzept ist eng verwandt mit dem des Spracherfahrungsansatzes, weil bei beiden die Betonung auf dem Schreiben liegt und die Vorstellung des Kindes der eines eigenaktiven Lerners entspricht.

⁶³ Sowohl die Fehler im handgeschriebenen Text, die er beim Setzen korrigiert hat, als auch die Korrekturen auf dem Druckexemplar sind markiert. Es gibt bedauerlicherweise nur dieses eine ungleichmäßig gedruckte Exemplar. Trotzdem werden viele Korrekturen auf diesem kurzen Textausschnitt sichtbar. Eine Übersetzung befindet sich im Anhang.



(Abb. 7)

Ein Lied: Vom Sohn für die Mutter. Ich bin in einem Viertel voller Gewalt geboren und aufgewachsen (...)
Um zu überleben wollen wir manchmal einfach unsere unsinnigen und endlosen Probleme vergessen. Als ich
klein war...



(Abb. 8)

Man kann an diesem Textbeispiel auch sehen, was für einen positiven Einfluss das langsame Setzen im Hinblick auf das Wortverständnis hat. Pastuso merkte schnell, dass die Ausschlüsse nicht vergessen werden dürfen. Dadurch schrieb er die Wörter richtig, wohingegen er beim handschriftlichen Original öfters keine Abstände zwischen den Wörtern ließ.

Ich korrigierte ihn anfangs nicht, sondern beantwortete nur seine Fragen. Weil das Setzen so langwierig ist, wollte er möglichst von Anfang an alles richtig schreiben und fragte mich bei Unsicherheit. Außerdem hatte er ein gewisses Verlangen nach ästhetischer Gestaltung eines Textes. So wollte er z.B. die Überschrift durch Majuskeln etwas

hervorheben. Alles, was er geschrieben und gedruckt hat, hatte Überschrift, Name oder Widmung.



(Abb. 9)

Es gab einige Kinder, die tiefe Begeisterung für das Schuldrucken entwickelten – darunter Pastuso und Camilo. Selbst bei den weniger attraktiven Arbeitsgängen – beim Ablegen und beim Putzen – vollendeten sie, wenn auch manchmal seufzend, aber doch hingebungsvoll ihre Arbeit. Sie hatten schnell gelernt, dass diese Aufgaben nun mal dazu gehören.

Auch Adrion macht diese Beobachtung bei seinen Schüler(innen). Allerdings bezieht er seine Aussage auf alle Kinder (vgl. Adrion 1989a, S.263). Diese positive Erfahrung konnte ich bei der Arbeit mit den Straßenkindern nicht machen.⁶⁴ Im Gegenteil: Es gab viele Jungen, die sich am Ende vor den Aufräumarbeiten drücken wollten und einfach weggingen. Es kostete viel Erziehungsarbeit, das zu ändern, und einige Straßenkinder wurden nach wiederholtem Vorkommen dieses Fehlverhaltens von der Arbeit in der Druckwerkstatt ausgeschlossen.

8.4 erreichte, teilweise erreichte und nicht erreichte Ziele

Erreichte Ziele

⁶⁴ In deutschen Regelschulklassen hingegen schon.

Die bedruckten Baumwolltaschen waren ein voller Erfolg. Die Kinder waren zufrieden, nein begeistert, sowohl im Vorfeld und beim Drucken als auch hinterher beim Verschenken und „Pläne Schmieden“. Wir hatten nämlich, unabhängig voneinander, die gleiche Idee: Die Taschen an einem öffentlichen Ort zu verkaufen. Die Jungen fingen alsbald an, sich Gedanken über den möglichen Verkaufspreis zu machen und fragten mich sogar nach dem Einkaufspreis der Taschen.



(Abb.10)⁶⁵

Auch das bedruckte Plakat und die Grußkarten sind meiner Ansicht nach gelungen – auch wenn dieses Projekt viel Zeit in Anspruch genommen hat. An ihm waren mehrere Kinder gleichzeitig beschäftigt, wobei der Forderung nach Binnendifferenzierung Rechnung getragen wurde (vgl. F19, F20). Die Experten waren stolz, ihr Wissen einbringen zu können, und haben sich beinahe darüber gestritten, wer denn nun schon am längsten in der

⁶⁵ Übersetzung der Wörter auf der Tasche: respektieren, lieben, teilen

Druckwerkstatt mitarbeitet. Das Vorhaben, mit den Kindern gemeinsam die Arbeit zu planen und danach darüber zu reflektieren, ist ebenso gelungen. Anfangs waren sie schweigsam und wussten nicht, was sie sagen sollten, aber sie lernten es schnell.



(Abb. 11)⁶⁶

⁶⁶ Eine Übersetzung der Texte beider Abbildungen (11 und 12) befindet sich im Anhang.



(Abb. 12)

Teilweise erreichte Ziele

Ein sehr wichtiger Aspekt der Zusammenarbeit zwischen mir und den Straßenkindern sollten die terminlichen Vereinbarungen sein (vgl. F10, F11). Dies ist auf beiden Seiten nicht zu meiner vollen Zufriedenheit eingelöst worden. Unsere Arbeitspläne mussten sich wiederholt ändern aufgrund von anderen Aktivitäten in der *albergue*, von denen wir nichts wussten. Dennoch konnte ich auch gute Erfahrungen in diesem Zusammenhang machen: Zum einen war die Beziehung zu den regelmäßigen Druckern so gut war, dass sie mich nicht anlügen wollten. Wenn sie nicht wussten, ob sie am nächsten Tag da sein würden, ließen sie sich kein Versprechen von mir abverlangen. Zum anderen verschoben sie ihre „Geschäfte“, die sie zu erledigen hatten, für wichtige Ereignisse im Zusammenhang mit

den Druckprojekten. Einmal vereinbarten wir eine bestimmte Uhrzeit für einen Tag, an dem eine Versammlung der Mitarbeiter(innen) von CDB sein sollte. Wir wollten ihnen gedruckte Grußkarten überreichen und sie so über unsere Arbeit informieren. Leider war ich an diesem Tag krank, was für mich und die Jungen eine große Enttäuschung war. Dennoch denke ich, dass in der Methode der Werkstattarbeit das Potenzial dazu liegt (vgl. Kapitel 7.5.1.2), den geforderten Umgang mit Zeit und die damit verbundene Verantwortung zu üben.

Das Vorhaben, die Kinder frei schreiben bzw. drucken zu lassen, hat erstaunlicherweise gut geklappt. Allerdings nur bei denjenigen, die schon schreiben konnten. Die Kinder, die noch nicht schreiben konnten, hatten kaum Ideen, obwohl sie drucken wollten.

Nicht erreichte Ziele

Es konnten nicht alle geplanten Druckprojekte realisiert werden. Der langwierige Umzug am Anfang, die zeitraubende Einzelarbeit, weitere äußere Umstände und die Lebensgewohnheiten der Straßenkinder ließen uns nicht genügend Zeit. So druckten wir nicht genügend Witze für ein Witzebuch und auch keine Wortspiele. Obwohl das Bedrucken von Baumwolltaschen so großen Anklang bei den Jungen gefunden hatte, war es uns nicht vergönnt, unsere weiteren Pläne dazu durchzuführen, denn wir kamen nicht rechtzeitig an neue Baumwolltaschen heran. Das ist sehr bedauernd, da so eine Verkaufsaktion den Straßenkindern viel bedeutet hätte und die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf sie lenken hätte können, und zwar in positiver Weise. Aber auch wenn der Plan vorläufig gescheitert ist, war die Begeisterung und Arbeitsfreude, also der Weg, wichtiger als das erreichte Ziel. Trotzdem hoffe ich, dass dieser Projektbaustein in der Zukunft ausgearbeitet und verwirklicht werden kann. Das gilt selbstverständlich auch für die weiteren Projektbausteine. T-Shirts haben wir noch nicht bedruckt, weil dazu die Fähigkeiten der Drucker noch nicht ausreichten. Ich war der Meinung, dass sie zuerst lernen müssten, sorgfältiger und „professioneller“ zu arbeiten, um T-Shirts sauber zu bedrucken.

9 Ausblick

Nach meiner Arbeit mit den Straßenkindern behaupte ich, dass kein herkömmlicher Unterricht sie täglich dazu gebracht hätte, auch nur halb so lang, wie wir gearbeitet haben, still zu sitzen, sich zu konzentrieren und zu schreiben. In der Druckwerkstatt hingegen haben sie den ganzen Vormittag gesetzt, gedruckt und gestaltet und es ist vorgekommen, dass sie darüber das Mittagessen vergessen haben. Das grenzt gerade bei Straßenkindern an ein Wunder. Denn diese Kinder sind ein konzentriertes Lernen im Unterricht nicht gewöhnt, sondern verbringen den Tag Drogen konsumierend auf der Straße.

Somit verstehe ich die Euphorie, mit der alle Schuldrucker über ihre Praxis berichten, weil ich die Ernsthaftigkeit und Begeisterung, mit der die Kinder bei der Sache waren, selbst miterlebt habe. Aber so etwas lässt sich natürlich schwerlich empirisch erfassen. Trotzdem gibt es viele Möglichkeiten, den offensichtlichen Nutzen in empirischen Daten wie z.B. Fehlerhäufigkeiten, Buchstabenkenntnisse nach gewissen Zeitabständen, etc. festzuhalten. Nun stellt sich bei so vielen Vorteilen die Frage, warum die Anfangseuphorie in den 80er Jahren zurückgegangen ist und nicht jede Schule eine Schuldruckerei besitzt. Ich habe darauf leider keine Antwort gefunden. Eine Vermutung ist, dass die wenigen empirischen Ergebnisse, die es über die positiven Lerneffekte gibt, Vielen nicht ausreichen, den Einsatz der Schuldruckerei beim Schreibenlernen zu fördern.

Die praktische Arbeit in Kolumbien, meine Erfahrungen und Beobachtungen unterstützen die in Kapitel 7.8 formulierte Überzeugung, dass das Schuldrucken sich sowohl aufgrund der pädagogischen Vorteile, die in einem Unterricht mit Straßenkindern m.E. nach grundlegende Lernziele darstellen, als auch speziell für den Erwerb der Schriftsprache vortrefflich für Alphabetisierungsarbeit eignet. Es bietet so viel Lernpotenzial (was nicht noch einmal im Einzelnen aufgezählt werden soll), dass der nachteilige Aspekt der Spiegelverkehrung der Lettern an Bedeutung verliert. Aus diesem Grund bleibt also zu hoffen, dass die Arbeit mit der Druckwerkstatt im neu renovierten *patio* oder in der *albergue* von *Ciudad Don Bosco* weitergeht.

Mein Vorschlag wäre es, die Öffnungszeiten der Druckwerkstatt in zwei Phasen einzuteilen: Eine für neue Kinder, also Druckanfänger, um das Drucken kennen zu lernen und zu üben; und die andere für fortgeschrittene Kinder, die sich für einen gewissen Zeitraum freiwillig aber verbindlich dazu verpflichten, in einem Druckprojekt

mitzuarbeiten. Der Projektbaustein mit den Baumwolltaschen kann, wie im letzten Kapitel aufgezeigt, weitergeführt werden. Nach einer längeren Phase des Übens kann das Teilprojekt des Bedruckens von T-Shirts gestartet werden. Es wird die Straßenkinder begeistern und kann im Vorfeld zur Motivation von sorgfältigem und kreativem Arbeiten dienen.

Das bedeutet aber nicht, dass das Schuldrucken die alleinige Methode in der Alphabetisierungsarbeit mit Straßenkindern sein muss und soll. Sie lässt sich beispielsweise vorzüglich mit der Konzeption Reichens, in der die Kinder mit einer Anlauttabelle selbstständig schreiben lernen, verbinden. Darüber hinaus sollten selbstverständlich im weiterführenden Unterricht orthographische Strukturen auch anderweitig strukturiert vermittelt werden und zusätzlich fremde Texte gelesen und schriftlich bearbeitet werden. Die Einrichtung einer Bibliothek im *patio* von *Ciudad Don Bosco* ist in Planung. In einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht kann die Schuldruckerei vorzüglich verwendet werden.

Darüber hinaus eröffnet der neue Computerraum Möglichkeiten für ein Gemeinschaftsdruckprojekt mit der Schuldruckerei. Für diesen Projektbaustein liegt noch keine konkrete Idee vor. Ich könnte mir aber vorstellen, dass man die Kinder mit beiden Werkzeugen schreiben bzw. drucken und danach reflektieren lässt, mit welchem technischen Hilfsmittel sie mehr gelernt haben (auf verschiedenen Ebenen, d.h. auf sprachliche, gestalterische, künstlerische und technische Fähigkeiten bezogen). Auf diese Art und Weise würden sie lernen, sich über ihr eigenes Lernen Gedanken zu machen.

So lassen sich auch in der Zukunft mit etwas Optimismus, aber doch realistisch gesehen weitere Projektbausteine für die Alphabetisierung von Straßenkindern entwickeln und durchführen. Dazu kann ich Lehrende und Studierende, die im Rahmen der Partnerschaft in Zukunft nach Kolumbien reisen, nur ermutigen.

Verzeichnis der Abbildungen

- S. 50, Abb. 1: Druckerzeugnis von der Arbeit mit Straßenkindern in Kolumbien
- S. 66, Abb. 2: Foto von Camilo, der mit großen Holzlettern spielt als wären es Bauklötze
- S. 86, Abb. 3: Schreiberzeugnis (Brief)
- S. 86, Abb. 4: Schreiberzeugnis (Brief)
- S. 87, Abb. 5: Schreiberzeugnis (Brief mit Zeichnung)
- S. 89, Abb. 6: Schreiberzeugnis (Brief mit Wortspiel)
- S. 93, Abb. 7: Schreiberzeugnis (Lied)
- S. 93, Abb. 8: Druckerzeugnis (Lied)
- S. 94, Abb. 9: Foto (Pastuso beim Drucken)
- S. 95, Abb.10: Foto (bedruckte Baumwolltasche)
- S. 96, Abb.11: Foto (Plakat)
- S. 97, Abb.12: Foto (Grußkarte)

Literaturverzeichnis

- Adick, Christel (1997): Straßenkinder in Entwicklungs- und Industrieländern. Definitionen, Erklärungskonzepte und pädagogische Maßnahmen im Vergleich. In: Adick, Christel (Hrsg.): Straßenkinder und Kinderarbeit. Sozialisationstheoretische, historische und kulturvergleichende Studien. Frankfurt/M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 7-28
- Adick, Christel (2002): Arbeitende Kinder und Straßenkinder. Anmerkungen zum Stand der Diskussion. In: Holm, Karin / Schulz, Uwe (Hrsg.): Kindheit in Armut weltweit. Opladen: Leske + Budrich, S. 123-129
- Adrion, Dieter (1989a): Schuldruckerei ist mehr als „Drucken in der Schule“. In: Balhorn, Heiko / Brügelmann, Hans (Hrsg.): Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. Konstanz: Faude, S. 262-267
- Adrion, Dieter (1989b): Von Akzidenz bis Zwiebfisch. Grundwortschatz der Schwarzen Kunst. Ludwigsburg: Schuldruck-Zentrum der Pädagogischen Hochschule
- Adrion, Dieter (1991): Schuldruckerei: Rechtschreibvorteil inklusive. Vortrag im Rahmen der „Ludwigsburger Schuldrucktage '91“. Ludwigsburg: Schuldruck-Zentrum der Pädagogischen Hochschule
- Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Ariès, Philippe (1978): Geschichte der Kindheit. München: Carl Hanser
- Baillet, Dietlinde (2. Aufl. 1989): Freinet – praktisch. Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe. Weinheim, Basel: Beltz
- Barton, David (1994): Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford/UK, Cambridge/USA: Blackwell
- Bauer, Eva-Maria (1995): Leben und Lernen in der Schule. Ludwigsburg: Schuldruck-Zentrum der Pädagogischen Hochschule
- Baurmann, Jürgen (1994): Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und deren Reflexion. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Zweiter Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1118-1129
- Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Bergk, Marion / Meiers, Kurt (Hrsg., 1985): Schulanfang ohne Fibeltrödt. Überlegungen und Praxisvorschläge zum Lesenlernen mit eigenen Texten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Bosch, Bernhard (5., unveränderte Aufl. 1961): Grundlagen des Erstleseunterrichts. Eine didaktische Untersuchung. Ratingen: Henn Verlag
- Brügelmann, Hans (1987): „Röntgen-Aufnahmen“ vom Schriftspracherwerb. In: Balhorn, Heiko / Brügelmann, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude, S. 132-135
- Brügelmann, Hans (4., im Inhalt unveränd. Aufl. 1992): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Bottighofen: Libelle

- Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans / Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 44-52
- Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil am Bodensee: Libelle
- Ciudad Don Bosco (2003): Memorias. Inserción laboral, social y familiar. Resultados y Estrategias. Von Mitarbeitern der Institution hergestellte CD-ROM. Medellín
- Conto de Knoll, Dolly (5. Aufl. 1998): Die Straßenkinder von Bogotá. Ihre Lebenswelt und ihre Überlebensstrategien. Frankfurt/M.: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation
- Dehn, Mechthild (1994): Schlüsselszenen zum Schrifterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz
- Dehn, Mechthild / Sjölin, Amelie (1994): Frühes Lesen und Schreiben. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Zweiter Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1141-1153
- Dietrich, Ingrid (Unveränd. xerograph. Nachdr. d. 1. Aufl. 1982): Politische Ziele der Freinet-Pädagogik. Hrsg., übers. u. komm. von Ingrid Dietrich. Weinheim, Basel: Beltz
- Dietrich, Ingrid (1995): Freinet-Pädagogik heute. In: Dietrich, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 13-30
- Dilger, Gerhard (1996): Kolumbien. München: Beck
- Dölle, Leonhard (1997): Soziale Arbeit mit Straßenkindern. Unveröff. Diplomarbeit im Fach Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Donaldson, Margaret (1982): Wie Kinder denken. Aus dem Englischen übersetzt von Bärbel Fink, Hrsg. der deutschen Ausgabe: Horst Nickel. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber
- Dücker, Uwe von (1992): Die Kinder der Straße. Überleben in Südamerika. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch
- Eichler, Wolfgang / Thomé, Günther (1995): Bericht aus dem DFG-Forschungsprojekt „Innere Regelbildung im Orthographieerwerb im Schulalter“. In: Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko / Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 35-44
- Fisgus, Klaus (2003): Drucken ist nach wie vor ein Abenteuer. In: Fragen und Versuche. Zeitung der Freinet-Kooperative. 27. Jg., Juni 2003, Heft 104, S. 24-35
- Fisgus, Klaus (2003): Wer druckt denn noch? In: Fragen und Versuche. Zeitung der Freinet-Kooperative. 27. Jg., Juni 2003, Heft 104, S. 4-6
- Flitner, Andreas (1986): Lernen...mit Kopf, Herz und Hand. In: Lernen. Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV. Velber 1986, S. 9
- Freinet, Célestin (2., verbesserte Aufl. 1979): Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg. Paderborn: Schöningh

- Freinet, Célestin (1935): Die Druckerei in der Schule. L'Imprimerie à l'Ecole. Aus d. Franz. übertragen von Günther Hertler. Herausgegeben 1995 von Dieter Adrion und Karl Schneider. Ludwigsburg: Schuldruck-Zentrum der Pädagogischen Hochschule
- Freinet, Elise (1981): Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets. Aus d. Franz. übers. u. bearb. von Hans Jörg. Stuttgart: Klett-Cotta
- Freire, Paulo (1970): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Mit einer Einführung von Ernst Lange. Vom Verfasser autorisierte deutsche Übertragung von Werner Simpfendörfer, veröffentlicht 1973. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- Freire, Paolo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- Frenzel, Marion (1984): Innere Differenzierung. In: Baumann, Jürgen / Hoppe, Otfried (Hrsg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart: Kohlhammer, S. 111-120
- Friedemann, Hans Joachim (1999): Projekte für „Straßenkinder“ in Chile. Anregungen für die Sonderschulpädagogik in Deutschland. Hamburg: Dr. Kovač
- Giese, Heinz W. (1985): Schulischer Schriftspracherwerb und Analphabetismus. Kann die Alphabetisierungspraxis von den Schwierigkeiten des schulischen Anfangsunterrichts lernen? In: Horn, Wolfgang / Paukens, Hans (Hrsg.): Alphabetisierung, Schriftsprache, Medien. München: Hueber, S. 29-47
- Giese, Heinz W. (1994): Literalität und Analphabetismus in modernen Industrieländern. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Erster Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 883-893
- Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart: Metzler
- González Moncada, K. / Valencia Cardona, I. / Carmona Monsalve, L. / Manco Villa, N. (2003): Informe de la Práctica y del proceso de cualificación de la lengua Materna en los niños del Patio SAN JUAN BOSCO. Unveröff. Praktikumsbericht der Universidad de Antioquia Medellín
- Gudjons, Herbert (6., überarbeitete und erweiterte Aufl. 2001): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg., 1994): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Erster Halbband. Berlin, New York: de Gruyter
- Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 32-54
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H. (1996): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, Jg. 1996, Heft 123, S.17-25
- Hagstedt, Herbert (2003): Quo vadis Schuldruckerei – vielleicht im Elementarbereich. In: Fragen und Versuche. Zeitung der Freinet-Kooperative. 27. Jg., Juni 2003, Heft 104, S. 7-13

- Herold, Roger (1980): Der Beitrag der Schuldruckerei zum Schulleben. In: Pädagogische Welt, Juni 1980, Heft 6, S. 370-378
- Herrmann, Christian (1997): Straßenkinder brauchen Spenden. Wie international operierende Hilfswerke in Deutschland über Straßenkinder informieren. In: Adick, Christel (Hrsg.): Straßenkinder und Kinderarbeit. Sozialisationstheoretische, historische und kulturvergleichende Studien. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 141-165
- Hoffmann, Michael / Lock, Stefan (2002): Von Dakar bis Pisa. Zukunftsinvestition Bildung. In: E+Z Entwicklung und Zusammenarbeit, 43.Jg., August/September 2002, Nr. 8/9, S. 244f
- Honig, Gerhard (4., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. 1992): Drucken in der Schule. Von einfachen manuellen zu komplizierten maschinellen Verfahren. Ein Handbuch für Schulen, Jugendverbände, Erwachsenenbildung und Freizeitgestaltung. Wolfsburg: Immen-Verlag Eva Honig
- Huneke, Hans-Werner: Schuldruckwerkstatt des Faches Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Konzeption und Aufgaben. Gesichtet unter www.ph-heidelberg.de/wp/huneke/hils/schuldru/info/konzept.htm, am 03.04.2002
- Hurtado Vergara, Rubén Darío (2003): La alfabetización en América Latina. Ms. eines Vortrags des Gastdozenten aus Medellín an der PH Heidelberg
- Jörg, Hans (1967): Die Schuldruckerei. Ihre pädagogische Bedeutung und Verwendung im Sprachunterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 9, S. 412-420
- Jörg, Hans (1977): Natürlicher Schriftspracherwerb nach Célestin Freinet. In: Die Grundschule. 9. Jg., September 1977, Heft 9, S. 414-416
- Jörg, Hans (1978): Lernort Schuldruckerei. Fragen der Einrichtung und Ausstattung. In: Schulmanagement 9, Jg. 1978, Heft 3, S. 51-56
- Jörg, Hans (2., verbesserte Aufl. 1979): Freinet, die Bewegung „Moderne Schule“ und das französische Schulwesen heute. In: Freinet, Célestin: Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg. Paderborn: Schöningh, S. 143-257
- Jörg, Hans (1991): Schüler drucken ihre Fibel selbst. Einführung in die Schuldruckerei. Freinet-Pädagogik im Erstlese- und –schreibunterricht in Theorie und Praxis. Wolfsburg: Immen-Verlag Eva Honig
- Jörg, Hans / Treitz, Peter (1985): Wir drucken unsere Fibel selbst. Natürliches Lesen- und Schreibenlernen mit Hilfe der Schuldruckerei. In: Bergk, Marion / Meiers, Kurt (Hrsg.): Schulanfang ohne Fibeltrott. Überlegungen und Praxisvorschläge zum Lesenlernen mit eigenen Texten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 71-92
- Jordan, Erwin / Hard, Gabriele (1994): Expertise zum Thema „Straßenkinder“ in Nordrhein-Westfalen. Münster: Institut für soziale Arbeit
- Kreft, Wolfgang (1985): Die Methodendiskussion in der Alphabetisierung. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn – Frankfurt/M.: Deutscher Volkshochschul-Verband
- Kustner, Angela (1995): Die Schuldruckerei. Anregungen und Hilfen für eine lebendige Schreibpraxis. Donauwörth: Auer
- Lamnek, Siegfried (2001a): Befragung. In: Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 282-302

- Lamnek, Siegfried (2001b): Beobachtung. In: Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 265-281
- Laun, Roland (1982): Freinet – 50 Jahre danach. Dokumente und Berichte aus drei französischen Grundschulklassen. Beispiele einer produktiven Pädagogik. Heidelberg: bvb-Edition Meichsner und Schmidt
- Lenhart, Volker (1993): „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Limage, Leslie J. (1994): UNESCO's Efforts in the Field of Literacy (Die Alphabetisierungsarbeit der UNESCO). In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Erster Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 790-798
- Meisenburg, Trudel (1994): Das spanische Schriftsystem. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Zweiter Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1437-1441
- Meisenburg, Trudel (1996): Romanische Schriftsysteme im Vergleich. Eine diachrone Studie. Tübingen: Gunter Narr
- Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional 2004
- Milcher, Andrea (1996): „...den Alltag verändern!“. Straßenkinder in Lateinamerika und Deutschland – Konzeption sozialer Arbeit. Frankfurt/M.: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1994): Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts. Erstschreiben. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Zweiter Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1240-1248
- Ong, Walter J. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Aus d. Amerikan. übers. von Wolfgang Schömel. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Reichen, Jürgen und Mitarb.(3. Aufl. 1988): Lesen durch Schreiben. Band H.1. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Zürich: Vertragsinstitut für Lehrmittel
- Richter, Sigrun / Brügelmann, Hans (1994): Der Schulanfang ist keine Stunde Null. Schrifterfahrungen, die Kinder in die Schule mitbringen. In: Brügelmann, Hans / Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 62-77
- Röber-Siekmeyer, Christa / Tophinke, Doris (2002): Einführung. Was Kinder im Schreiberwerb leisten. In: Röber-Siekmeyer, Christa / Tophinke, Doris (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 2-4
- Roggenbuck, Stefan (1993): Straßenkinder in Lateinamerika. Sozialwissenschaftliche Vergleichsstudie: Bogotá (Kolumbien), São Paulo (Brasilien) und Lima (Peru). Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang

- Rousseau, Jean-Jasques (1995): Emile oder über die Erziehung. Hrsg., eingel. und mit Anm. vers. von Martin Rang. Unter Mitarb. des Hrsg. aus dem Franz. übertr. von Eleonore Sckommodau. Stuttgart: Reclam
- Sassenroth, Martin (2. überarb. Aufl. 1995): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern, Stuttgart: Haupt
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1985): Freiheit und Systematik im Spracherfahrungsansatz. In: Bergk, Marion / Meiers, Kurt (Hrsg.): Schulanfang ohne Fibeltritt. Überlegungen und Praxisvorschläge zum Lesenlernen mit eigenen Texten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 179-188
- Scheerer-Neumann, Gerheid / Kretschmann, Rudolf / Brügelmann, Hans (1986): Andrea, Ben und Jana. Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 55-96
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1994): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Zweiter Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1153-1167
- Schibotto, Giangi (1993): Unsichtbare Kindheit. Kinder in der informellen Ökonomie. Frankfurt/M.: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation
- Schmid, Thomas (2002): Mord zur Mittagsstunde. In: Die Zeit Nr. 48, 21. November 2002, S. 88
- Schmidt, Manuela (o.J.): Die Problematik der Straßenmädchen in Lateinamerika und die verschiedenen Resozialisierungsmaßnahmen. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit, PH Heidelberg
- Schreier, Helmut (1984): Das Spannungsverhältnis von „Freiem Ausdruck“ und Drucken. In: Grundschule 16, Jg. 1984, H. 10, S. 18-21
- Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner (2002): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt
- Topsch, Wilhelm (2000): Grundkompetenz: Schriftspracherwerb. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Treitz, Peter (1981): Wir drucken eigene Werke. Möglichkeiten der Schuldruckerei im Anfangsunterricht. In: Wallrabenstein, Wulf / Balhorn, Heiko / Conrady, Peter / Tymister, Hans Josef (Hrsg.): Sprache im Anfangsunterricht. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, S. 107-118
- Valtin, Renate (3. Aufl. 1993): Vom Kritzeltbrief zur verschrifteten Mitteilung. In: Valtin, Renate / Naegele, Ingrid (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 54-66
- Vöge, Peter (2001): Drucken kann jeder! Buchstaben als lebendige Mitte zwischen den Kindern. In: Grundschule Sprachen. Jg. 2001, Heft 2, S. 25f
- Weber, Hartwig (1982): Die Opfer des Kolumbus: 500 Jahre Gewalt und Hoffnung. Geschichte und Gegenwart Südamerikas – historische Berichte, Kommentare, Bilder. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt Taschenbuch Verlag
- Weber, Hartwig (1997): Treffpunkt Plaza Bolivar. Freiburg i. Br.: Kerle / Herder

- Weber, Hartwig / Sierra Jaramillo, Sor Sara (2003): Narben auf meiner Haut. Straßenkinder fotografieren sich selbst. Frankfurt/M., Wien, Zürich: Büchergilde Gutenberg
- Weißkopf, Ralf (1994): System und Entwicklung der spanischen Orthographie. Wilhelmsfeld: Egert
- Wolff, Jürgen (1993): Vorwort. In: Roggenbuck, Stefan (Hrsg.): Straßenkinder in Lateinamerika. Sozialwissenschaftliche Vergleichsstudie: Bogotá (Kolumbien), São Paulo (Brasilien) und Lima (Peru). Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang
- Zorn, Saskia / Hartwig, Dina: Schulddruckwerkstatt des Faches Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Schuldrucken – Was ist das? Gesichtet unter www.ph-heidelberg.de/wp/huneke/hils/schuldru/texte/sdr-einf/sdr-einf.htm, am 03.04.2002
- Zülch, Martin (1977): Freier Ausdruck und Druckerei. Beispiele aus einer Freinet-Klasse. In: Die Grundschule. 9. Jg., September 1977, Heft 9, S. 419-421

Anhang

Sinngemäße Übersetzung des Liedes (Abb. 7 und 8)

Vom Sohn für die Mutter

Ich bin in einem Viertel voller Gewalt geboren und aufgewachsen (...)

Um zu überleben, wollen wir manchmal einfach unsere endlosen Probleme vergessen.

Als ich klein war ...

Übersetzung des Textes auf dem Plakat (Abb. 11)

Donnerstag, 18. September

Wir wünschen allen Personen von *Ciudad Don Bosco* einen glücklichen „Tag der Liebe und Freundschaft“.

Übersetzung des Textes auf der Grußkarte (Abb. 12)

Alles Gute zum „Tag der Liebe und Freundschaft“ für alle diejenigen, die für uns gekämpft haben. Das seid ihr, Lehrer und Lehrerinnen von *Ciudad Don Bosco*! Wir wünschen euch einen glücklichen Tag.

Interviews in Tabellenform (siehe nächste Seite)

Namen	Alter	Kannst du schreiben ?	Kannst du lesen?	Wo hast du das gelernt?/ Würdest du es gerne lernen?	Wie lange warst du in der Schule?	Wenn du schreibst, was schreibst du?/ Was gefällt dir zu schreiben?	Warum glaubst du, dass es wichtig ist, (lesen u.) schreiben zu können?
Daniel	10	Nein	Nein	Ja, ich wurde gerne lesen und schreiben lernen.	Ich weiß es nicht, 1-2 Jahre	Er möchte Wörter schreiben wie z.B. Flugzeug, Hubschrauber	Es ist nötig und wichtig für einen. (Warum, weiß er nicht.)
Arbey		Mehr oder weniger.	Mehr oder weniger.	Beides gefällt ihm gleich gut	Gar nicht, nur 1 Jahr in Ciudad Don Bosco.	Schöne Sachen: Briefe für die Freundin oder für die Mutter.	Um jemand zu sein im Leben.
Roberto		Nein, ich möchte es lernen.	Nein	Ja	Gar nicht, nur in Ciudad Don Bosco.	Er würde gerne Briefe schreiben.	Weil das für viele Sachen nützlich ist, z.B. um einen Schulabschluss zu machen.
Jorge		Ein bisschen, ich möchte mehr lernen.	Ja	Mit Tanten in Medellin und in der Schule	1 Monat	Alles mögliche.	Um mehr und viel zu lernen.
Jhon Estiven Zapato		Ja	Ja, gefällt ihm besser	In der Schule und mit seiner Mutter zu Hause	5 Jahre in der Escuela (GS), 1 Jahr im Colegio.	Gedichte, Geschichten	Um vorwärts zu kommen, damit man jemand sein kann im Leben, um sich nicht betrügen zu lassen.
Anderson	11	Ja	Nein	In der Schule	3 Jahre? (Er ist sich nicht sicher.)	Viele Sachen, Briefe	Wenn man das lernt, kann man arbeiten, wenn man groß ist.

Fabian Estiven	10	Ja	Ja	In der Schule	3 Jahre	Briefe, Nachrichten, Gebete	(Er weiß keine Antwort.)
Julian	13	Ja	Ja	In der Schule.	Fast mein ganzes Leben lang, 4 Jahre	Mathematik	Wenn man ein Geschäft hat, damit man Rechnungen schreiben kann.
Lou Danny	15	Ja	Ja	In der Schule.	3 Jahre bis zur 5. Klasse (widersprüchlich)	Ich schreibe Erinnerungen auf, Briefe an meine Mutter	Mir und allen Personen hilft es, sich in der Zukunft zu behaupten, damit die Leute einen nicht fertig machen.
Leonardo Espinoza	12	Nein	Ja	Ich konnte das halt; in einem Heim; ja, in der Schule.	2 Monate, dann bin ich abgehauen	Nichts, das langweilt mich.	Weiß nicht.
Jhon Fredy	12	Ja	Ja	In der Schule.	5	Nachrichten, Geschichten	Wenn man nicht schreiben kann und arbeiten möchte, kann man seinen Lebenslauf nicht schreiben.
Duvian	10	Ja	Ja	Don Bosco, Schule	Immer, bis jetzt (6 Jahre)	Briefe, Gedichte	Man braucht es später. In einer Firma verliert man Arbeit, wenn man nicht lesen u. schreiben kann.
Carlos Mario (Pastuso)	11	Ja	Ja	Schule	8 Jahre (falsche Aussage), bis zur 5. Klasse	Geschichten, Gedichte, Lieder, Witze, „Lektüre“	Man braucht es, wenn man z.B. eine Freundin hat und sie krank wird, um Arzt zu sein.

Estiven	10	Ja	Ja	Schule	3 Jahre	Geschichten, Witze, „Lektüre“	Wenn man groß ist, kann man Arzt oder Psychologe sein.
Serjio	10	Ja	Ja	Don Bosco, Schule	3 Jahre	Gedichte, Landschaften	Damit man alles lernen kann und Arbeit finden kann.
Juan Pablo Quintero	12	Ja	Ja	Don Bosco, Schule	3 Jahre	Sachen, die mir einfallen; ich denke und schreibe dann; Lieder, etc.	Man kommt vorwärts im Leben, kann an einer Universität studieren.
Arley	12	Ja	Ja	Schule	5 Jahre	Gedanken	Um sich später im Leben behaupten zu können.
Osmar	12	Ja	ja	In versch. Schulen	In drei Schulen jeweils drei Jahre (5 Klassenstufen, da eine wiederholt)	Manchmal schöne Sachen, manchmal böse Sachen	Man kann jemand Wichtiges im Leben sein, wie z.B. Rechtsanwalt, Astronaut, Lehrer.
Camilo	9	Nein, möchte beides lernen	Nein	-	Bis zur 2. Klasse.	(Er weiß keine Antwort.)	Wenn man groß ist, einen Arbeitsplatz hat und nicht lesen und schreiben kann, ist man sozusagen stumm.
Jhon Ferney Olaya Agudelo	14	Ja	ja	Schule	Bis zur 6. Klasse.	Das, was ich mir ausdenke, was ich im Kopf habe.	Wenn man das nicht könnte, wäre man nichts im Leben, weil man Analphabet wäre.
Jose Luis	11	Nein	Nein	Ich war nicht in der Schule.	Habe Unterricht in CBD.	(Er weiß keine Antwort.)	Weil man so Arbeit bekommt.

Anlage für die Wissenschaftliche Hausarbeit

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt habe. Alle Stellen der Arbeit, die ich aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen habe, sind kenntlich gemacht.

Heidelberg, den

.....
Unterschrift