



IMIS Working Papers

11|2021

Erste Schrift und zweite Sprache

Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen

Cosima Lemke-Ghafir, Miguel Rezzani,
Christoph Schroeder, Dorotheé Steinbock

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien

IMIS

Institute for Migration Research
and Intercultural Studies

Zitation/Citation

Lemke-Ghafir, Cosima/Rezzani, Miguel/Schroeder, Christoph/Steinbock, Dorothée (2021): Erste Schrift und zweite Sprache. Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen. IMIS Working Paper 11, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Osnabrück: IMIS.

Danksagung

Diese Expertise wurde durch eine Projektförderung „Lernungewohnte Teilnehmer_innen in Integrationskursen“ der Friedrich-Ebert-Stiftung finanziert. Insbesondere sind wir hier Susan Javad (Referentin Migration und Integration, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik) Dank schuldig, die den gesamten Projektverlauf unterstützend und geduldig begleitet hat. Das Manuskript wurde von Expert_innen aus der Schriftlichkeits- und Alphabetisierungsforschung kritisch gegengelesen und ausführlich kommentiert: Karen Schramm (Wien), Liana Konstantinidou (Zürich), Santi Guerrero Calle (Zürich), Aleksandra Opacic (Zürich) und Till Woerfel (Köln) sei für Ihre wegweisende Unterstützung herzlich gedankt – auch wenn wir nicht alles berücksichtigen konnten, worauf sie uns zurecht hingewiesen haben. Aylin Braunewell und Jupp Krüger haben uns bei der Fertigstellung redaktionell und technisch unterstützt, auch ihnen gilt unser Dank.

Die **IMIS Working Papers** bieten Einblicke in Forschungen und Diskussionen am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück.

The **IMIS Working Papers** provide insights into research and ongoing debates at the Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS) at Osnabrück University.

Die IMIS Working Papers sind erhältlich unter/The IMIS Working Papers are available here:
https://www.imis.uni-osnabrueck.de/publikationen/imis_working_papers.html

Redaktion/Editorial Board:

Prof. Dr. Christoph Rass, Simon Sperling, Prof. Dr. Helen Schwenken, PD Dr. Frank Wolff

Lektorat: Greta Lüking

Layout: Shari Heuer, Sofia Ratsitska, Tim Zumloh

Herausgeber:

Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)

Universität Osnabrück

Der Vorstand

D-49069 Osnabrück

Tel.: +49 (0)541 969 4384

E-Mail: imis@uni-osnabrueck.de

Internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

ISSN: (Print) 2628-5525

ISSN: (Online) 2628-5533

Juni 2021

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	3
1.1. Literalität	4
1.2. Wer sind die Teilnehmer_innen?	5
1.3. Überblick	6
2. Curriculare Konzepte in der Alphabetisierung von Migrant_innen	7
2.1. Nationale curriculare Konzepte	8
2.2. Weitere curriculare Konzepte	11
2.3. Zusammenfassung und Diskussion	12
3. Didaktische Interventionen in der Alphabetisierung von Migrant_innen	13
3.1. Vorkenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmenden als Ausgangspunkt: die <i>Whole-Part-Whole</i> -Methode	14
3.2. Abbau kultureller Dissonanzen: Das <i>Mutually Adaptive Learning Paradigm</i>	15
3.3. Fehlerkorrektur	16
3.4. Extensives Lesen	17
3.5. Zweisprachige und kontrastive Alphabetisierung	18
3.6. Zusammenfassung und Diskussion	19
4. Diagnostik in der Alphabetisierung von Migrant_innen	20
4.1. Einstufungen	21
4.2. Überprüfung des Lernstands	22
4.3. Portfolio-Methode	23
4.4. Abschlussdiagnostik	24
4.5. Zusammenfassung und Diskussion	25
5. Kognition, Literalität, traumatische Belastungen	25
5.1. Literalität und allgemeine kognitive Entwicklung	26
5.2. Phonologische Bewusstheit, Verarbeitungskompetenz, selektive Aufnahmefähigkeit	27
5.3. Weitergehend: Metalinguistisches und sprachstrukturelles Wissen	30
5.4. Lernprozess und Traumata	30
5.5. Zusammenfassung und Diskussion	32
6. Lehrpersonen in der Alphabetisierung von Migrant_innen	32
6.1. Professionalisierung von Lehrkräften	34
6.2. Zusammenfassung und Diskussion	35
7. Fazit und Empfehlungen	36
7.1. Literalität und nicht Sprachniveau als zentrales Diagnose-Kriterium	36

7.2. Notwendigkeit standardisierter Diagnostikinstrumente	36
7.3. Anknüpfung an die Lebens- und Arbeitswelt	37
7.4. Notwendigkeit der Vielfalt der didaktischen und diagnostischen Ansätze als Antwort auf Heterogenität der Teilnehmer_innen	37
7.5. Qualifizierte Ausbildung der Lehrkräfte, Sicherung der Positionen	38
8. Über die Autor_innen	39
9. Literaturverzeichnis	40

1. Einleitung

Die mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 eingerichteten und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verantworteten Integrationskurse für Zugewanderte haben sich zu einem wichtigen und wirkungsmächtigen Instrument einer Integrationspolitik des ‚Forderns und Förderns‘ entwickelt. Sie stehen gleichzeitig in der Kritik, der Heterogenität der Teilnehmer_innen vor allem in Bezug auf ihr Vorwissen nicht ausreichend gerecht zu werden (vgl. Schroeder/Zakharova 2015, Ohliger et al. 2017). Eine besondere Herausforderung stellen hierbei die ‚Integrationskurse mit Alphabetisierung‘ (oft, auch hier, ‚Alpha-Kurse‘) dar, also Alphabetisierungskurse für Zugewanderte, die wenig oder keine Deutschkenntnisse und wenig oder keine Schriftkenntnisse (in irgendeiner Sprache) mitbringen. Die Erfolgsquoten dieser Kurse, gemessen am Erreichen der im ‚Deutschtest für Zuwanderer‘ (DTZ) gesetzten Levels A2 bzw. B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für das Sprachenlernen (GER, vgl. Council of Europe 2001, 2018a), liegen weit unter denen der ‚Allgemeinen Integrationskurse‘.¹

Schon das Konzept für die Alphabetisierungskurse dämpft hier die Erwartungen und geht davon aus, dass „als sprachliches Ziel im Rahmen der individuellen Maximalförderung für den großen Teil der Lerner das Sprachniveau A2.2“ und „für einen kleineren Teil der Lerner, vorwiegend primäre Analphabeten, [...] das Niveau A2.1 realistisch“ ist (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 13).

Eine wichtige Längsschnittstudie, die IAB-BAMF-SOEP-Studie (Brücker et al. 2016),² macht darüber hinaus in einer näheren Betrachtung der Ergebnisse des DTZ nach sprachlichen Fertigkeiten und Kursart deutlich, dass die Teilnehmer_innen der Alphabetisierungskurse besonders in der Fertigkeit Schreiben sowie in den Fertigkeiten Lesen und Hören nicht das Ziel eines angestrebten Niveaus A2 erreichen (54 Prozent bzw. 38 Prozent unter A2), während die Ergebnisse in der Teilfertigkeit Sprechen mit einem sehr großen Anteil dem angestrebten Niveau A2 (83 Prozent über A2) entsprechen.

Das weist einerseits auf die große Problematik des Testformats hin; gleichzeitig erweist sich die erfolgreiche Sprach- und Schriftvermittlung an Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung, also an Migrant_innen, die wenig oder keine Erfahrung mit institutionell vermitteltem Lernen und wenig oder keinen Zugang zu Literalität und Literalitätspraktiken mitbringen, als eine der größten Herausforderungen der Integrationskurse.

¹ Vgl. die Geschäftsstatistiken der Integrationskurse des BAMF unter <https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Integrationskurszahlen/integrationskurszahlen-node.html> (zuletzt geprüft am 16.12.2020).

² Im Mittelpunkt der Forschung der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten steht das Zusammenspiel von schulischer Bildung, beruflichen Qualifikationen sowie Sprachkenntnissen einerseits und kognitiven Leistungen andererseits. Bei dieser Längsschnittstudie, die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in Auftrag gegeben wurde und die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sowie vom Sozioökonomischen Panel (SOEP) durchgeführt und ausgewertet wird, wurden Daten von über 4.500 geflüchteten Personen erhoben, die zwischen 2013 und 2016 nach Deutschland eingereist sind und einen Asylantrag gestellt haben. Die breit angelegte Datenerhebung geschieht durch freiwillige Selbstauskünfte in Form von Interviews mit stichprobenartig aus dem Ausländerzentralregister (AZR) ausgewählten Studienteilnehmer_innen und wird im Jahresrhythmus mit stets denselben Personen wiederholt. Die hier zugrundeliegenden Daten entspringen der ersten Erhebung von 2016.

1.1. Literalität

Mit Literalität ist hier mehr gemeint als der mediale Aspekt des Schreibens, also die Fähigkeit, sinnvolle Lautfolgen in zweidimensionalen (Schrift-)Zeichen zu fixieren, und die Fähigkeit zur Entschlüsselung dieser Zeichen. Das sehr weite angloamerikanische *literacy*-Verständnis meint die Fähigkeit des Umgangs mit jeder Art von symbolischen oder abstrakten Zeichen.³ Dies wird im Deutschen zumeist als „Grundbildung“ bezeichnet. Für unsere Zwecke, nämlich die Konzentration auf die Heranführung an Schriftlichkeit, ist eine Verengung von *literacy* auf Schriftlichkeit geeignet, auch wenn wir keine klaren Abgrenzungslinien setzen können und wollen (und auch immer wieder auf den Grundbildungsgedanken zurückkommen). Literalität meint dann die Fähigkeit, geschriebene, gedruckte und digitale Informationen zu nutzen, um an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, um selbstgewählte Ziele zu verwirklichen und eigene Kenntnisse und Möglichkeiten weiterzuentwickeln (vgl. Sting 2003: 321). Der Gebrauch von Schrift hat drei Dimensionen, die es gilt, beim Schriftspracherwerb zu erarbeiten, der zur Literalität hinführt: die Vermittlungsdimension, die Ordnungsdimension und die Gedächtnisdimension. Die Vermittlungsdimension bezieht sich auf die Verwendung von Schrift als Praxis der sozialen Kommunikation – also die Fähigkeit, Schrift für die Kommunikation einzusetzen oder mit Schrift auf einen Impuls zu reagieren, beispielsweise ein Formular auszufüllen oder jemandem eine Nachricht zu schreiben. Die Ordnungsdimension beschreibt die Fähigkeit, in schriftliche Zeichen transformierte Informationen zu zerlegen und zu vergleichen, sie zu kombinieren und zu strukturieren. Ein Beispiel hierfür ist die Bedienung eines Fahrkartenautomaten, der die bedienende Person über eine Kombination von schriftlichen Nachrichten bis hin zum Ausdruck der Fahrkarte führt. Die Gedächtnisdimension meint die Funktion von Schrift als externalisiertes Gedächtnis und hat sowohl eine persönliche Komponente, beispielsweise eine Notiz, die eine Person sich macht, um beim Einkauf etwas nicht zu vergessen, als auch eine gesellschaftliche, indem es in dieser Dimension zu einer Stabilisierung und Erweiterung des kulturellen Gedächtnisses durch die dauerhafte Fixierung und generationenübergreifende Tradierung von Geschriebenem kommt (vgl. Sting 2003: 327 f.). Schreiben und Lesen wird mit diesen Dimensionen zu monologischen und dekontextualisierten Formen des Sprachgebrauchs: Die schreibende Person und die lesende Person imaginieren einander, gegebenenfalls als Personen, gegebenenfalls aber auch als gesellschaftliche Einrichtungen (z. B. Krankenkasse oder Meldeamt).

Mit den Dimensionen der Schriftlichkeit formt Literalität auch die Kognition derjenigen, die an ihr teilhaben. Kinder, die in literalitätsgeprägten Gesellschaften wie z. B. den westeuropäischen aufwachsen, wachsen schon lange vor der Schule in sie hinein, sie partizipieren an literalen Praktiken, beispielsweise in der Auseinandersetzung über Schriftprodukte, die Teil unserer Alltagspraxis ist („Was steht da?“), in Ritualen des Vorlesens etc. Erwachsene, die aus Regionen der Welt kommen, in denen Literalität nicht selbstverständlicher Teil einer Alltagspraxis ist, an der sie mehr oder weniger teilhaben, müssen nicht nur an die Medialität von Schriftlichkeit (die unmittelbare Alphabetisierung) und ihre unmittelbaren sprachstrukturellen Konsequenzen, die Schriftsprache, herangeführt werden. Vielmehr erfordert die Integration in die schriftkulturell geprägte Gesellschaft auch die gänzliche oder ergänzende Heranfüh-

³ Siehe z. B. die Definition von *literacy* der Europäischen Union von 2018: „Literacy is the ability to identify, understand, express, create, and interpret concepts, feelings, facts and opinions in both oral and written forms, using visual, sound/audio and digital materials across disciplines and contexts. It implies the ability to communicate and connect effectively with others, in an appropriate and creative way” (Council of Europe 2018b).

rung an die Dimensionen von Schriftlichkeit. Darin liegt die große Herausforderung von Alphabetisierungskursen für Migrant_innen, die auch primäre Analphabet_innen mitnehmen möchten (Feldmeier 2005b).

1.2. Wer sind die Teilnehmer_innen?

Wir haben es bei unserem Thema mit einer doppelten Herausforderung für die Lerner_innen und die Vermittler_innen zu tun: Die Lerner_innen sollen sowohl den Zugang zur Zweitsprache Deutsch erwerben als auch den Zugang zur Schriftlichkeit in dieser zweiten Sprache.

In einer getrennten Betrachtung liegt bereits Forschungs- und Praxiswissen vor. So können wir auf Forschungsergebnisse zur Sprachvermittlung und den Spracherwerb von erwachsenen Zugewanderten zurückgreifen.⁴ Ebenso liegen mit der LEO-Studie Erkenntnisse zu in Deutschland lebenden, wenig literalisierten Menschen vor, die mit Deutsch aufgewachsen sind oder zumindest ausreichend Deutschkenntnisse besitzen, um an der Studie teilzunehmen (Grotluschen/Riekmann 2012): Es sind (sicherlich nicht ausreichende, aber doch hinweisgebende) Vorstellungen von ihrer Altersstruktur, ihrer Schulbildung, ihren Bildungsbiografien vorhanden, und die ‚Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung‘ von Bund und Ländern kann auf diesem Wissen aufbauen.⁵

Neuzugewanderte Menschen mit wenig oder gar keiner institutionalisierten Bildungserfahrung sind jedoch nicht in die LEO-Studien einbezogen; über sie ist sehr wenig bekannt. Die bereits etwas veralteten Daten des Integrationspanels, einer Längsschnittbefragung des BAMF von Teilnehmenden an Alpha-Kursen (Schuller et al. 2012 a, b), geben einen überwiegenden Anteil von Frauen an (72 Prozent), deren Altersdurchschnitt bei 42 Jahren liegt und die in der Regel (86 Prozent) Kinder haben. 70 Prozent der Befragten gaben an, keinen Schulabschluss zu besitzen, auch wenn die Befragten im Durchschnitt fünf Jahre lang eine Schule besucht hatten.⁶ Aus den Daten der IAB-BAMF-SOEP Studie (Brücker et al. 2018), die sich auf Geflüchtete konzentriert, lassen sich ein paar wenige Aussagen dahingehend ableiten, welchen Gruppen es am schwersten fällt, das angestrebte Sprachniveau innerhalb der zur Verfügung stehenden Stunden zu erreichen. Den Anteil an Studienteilnehmer_innen, die über keine oder nur eingeschränkte schriftsprachliche Kenntnisse verfügten und die besondere Förderung zum Literalitätserwerb benötigen, gibt die Studie dabei mit lediglich 9 Prozent an. Die Autor_innen weisen darauf hin, dass „[b]esonders hohe Anteile an primären und funktionalen AnalphabetInnen [...] sich u. a. bei Personen aus Afghanistan sowie bei kurdischen MuttersprachlerInnen aus dem Irak und Syrien“ finden (ebd.: 37). Sie schränken jedoch ein, dass als Datengrundlage lediglich die Selbsteinschätzung der Befragten diente und keine weiteren Leistungstests durchgeführt wurden (ebd.: 36 f.) und betonen, dass speziell auf diese Gruppe von Lerner_innen zugeschnittene Bildungsangebote von Bedeutung für den weiteren Bildungserfolg sind (ebd.: 38 f.). In einer neueren Kurzanalyse auf der Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung wird zudem auf den engen Zusammenhang zwischen Erfolg im Deutscherwerb und

⁴ Vgl. die Übersicht in Klein/Dimroth (2003), vgl. aber auch die wichtigen Ergebnisse der IDS-Goethe-Studie „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen“, u. a. Deppermann et al. (2018), Hünlich et al. (2018), Deppermann/Cindark (2018), Cindark/Hünlich (2019).

⁵ Siehe <https://www.bmbf.de/de/nationale-strategie-fuer-alphabetisierung-und-grundbildung-erwachsener-1373.html> (zuletzt geprüft am 16.12.2020).

⁶ Die Ergebnisse des Panels sind inzwischen mit Vorsicht zu lesen, da zur Zeit der Panel-Befragung Alphabetisierungskurse vor allem noch im Rahmen der nachholenden Integration besucht wurden und die Teilnehmer_innen im Durchschnitt schon seit elf Jahren in Deutschland wohnten (Schuller et al. 2012b: 78). Die Teilnehmer_innen-Zusammensetzung hat sich seither erheblich verändert.

mitgebrachtem Bildungsniveau verwiesen (Baier et al. 2020). Eine besonders sensible Gruppe stellen darüber hinaus offenbar Jugendliche in der Adoleszenz und junge Erwachsene dar, deren Bildungsbio-graphie durch Krieg, Flucht oder andere Umstände unterbrochen wurde. Sie befinden sich in einer Lebensphase, die für die weitere kognitive Entwicklung entscheidend ist, und in der sie ausreichende und altersentsprechende Förderung und Unterstützung in besonderem Maße benötigen (Brückner et al. 2018: 25, 60). Die Motivation zum Erwerb von Schriftsprache und die Erwartungen an entsprechende Angebote wiederum sind gerade bei Lerner_innen, die zuvor durch Krieg oder Flucht keine Möglichkeit dazu hatten, besonders ausgeprägt (ebd.: 60).

Insgesamt aber fehlt es an ethnographischen Studien, die den emischen Blick der Lerner_innen nahebringen.⁷ Einige Hinweise liefert das im Rahmen des Projekts EUR-Alpha (2009-2011) erstellte Manifest (eur-alpha 2011), das die Wünsche und Forderungen von Teilnehmer_innen an Alphabetisierungskurse verschiedener europäischer Länder, unter anderem Deutschland, festhält. *Was* wollten sie lesen und schreiben lernen, *warum* wollten sie es lernen und *wie* wollten sie lernen? Bei dem *Was* werden insbesondere unmittelbar alltags- bzw. lebensrelevante Praktiken benannt, wie das Lesen für den Beruf oder die Führerscheinprüfung, sowie für Partizipationszwecke in der Gesellschaft (Wahlen, Schulsystem, Gesundheitswesen, etc.) (vgl. ebd.: 6). Der zentrale Beweggrund für das Lernen (*Warum*) war die emanzipierte Partizipation in gesellschaftlichen Feldern zur Verbesserung der eigenen (familiären) Lebenssituation. Das Lernsetting (*Wie*) sollte hierbei möglichst flexibel und individuell passend hinsichtlich Zeit, Ort und Medien sein und qualitative, erwachsenengerechte Materialien sowie eine für alle Beteiligten transparente Lernprogression bereithalten.

1.3. Überblick

Diese Expertise trägt nationale und internationale Erkenntnisse zu den Herausforderungen des Schriftspracherwerbs und der Schriftsprachvermittlung in der Zweitsprache für erwachsene Migrant_innen zusammen und legt ein besonderes Augenmerk auf Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung, für die die Zweitsprache gleichzeitig die Sprache des ersten Schriftspracherwerbs ist.⁸

Ein wichtiger Referenzpunkt sind dabei Forschungsergebnisse und Diskussionen aus dem LESLLA-Netzwerk (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*). Durch seine jährlichen Symposien und Veröffentlichungen (LESLLA-Proceedings) fördert LESLLA seit 2015 den multidisziplinären Austausch über Forschungsergebnisse, curriculare Vorgaben und gelungene pädagogische Maßnahmen.

Abschnitt 2 stellt in Deutschland und international entwickelte curriculare Konzepte in der Alphabetisierung von Migrant_innen vor und setzt diese in einen Bezug zueinander.

⁷ Es sei jedoch auf zwei Fallstudien verwiesen, die zwar die hier avisierte Gruppe nicht unmittelbar in den Blick nehmen, aber methodische Wege weisen können: Wagershauser (2015) untersucht die Schriftpraxis von russischsprachigen Zweitschriftler_innen und Zwengel (2008) fragt, wie Migrantinnen mit geringen deutschen Sprachkenntnissen ihren Alltag gestalten.

⁸ Es steht außer Frage, dass die Hinführung zu Literalität nicht der einzige Inhalt der Kurse für wenig literalisierte Migrant_innen ist. Ein ebenso wichtiger Inhalt ist die Hinführung zu mündlichen Sprachkompetenzen in der Zweitsprache. Aspekte der Mündlichkeit stehen hier jedoch weniger im Vordergrund.

Abschnitt 3 konzentriert sich auf innovative didaktische Ansätze und Interventionen in der Alphabetisierung von Migrant_innen, die in Deutschland und international durchgeführt und wissenschaftlich begleitet und ausgewertet wurden.

Abschnitt 4 wirft einen umfassenden Blick auf diagnostische Werkzeuge, die in der Alphabetisierung von primären Analphabet_innen eingesetzt werden, und zwar sowohl zu Beginn als auch während des Verlaufs und zum Abschluss der Alphabetisierungsmaßnahme.

Abschnitt 5 gibt einen Überblick zur Forschung aus der Kognitionswissenschaft, die sich dem Zusammenhang zwischen Literalität und Kognition widmet. Eine besondere Beachtung erfährt dabei auch die Frage, wie traumatische Erfahrungen den Lernprozess beeinflussen können.

Abschnitt 6 setzt sich mit den Anforderungen auseinander, die an Lehrpersonen in der erfolgreichen Alphabetisierung von Migrant_innen gestellt sind.

Die einzelnen Abschnitte schließen jeweils mit einer „Zusammenfassung und Diskussion“ zu den jeweiligen Themengebieten. Ein siebter Abschnitt „Fazit und Empfehlungen“ schließlich diskutiert zentrale Erkenntnisse, die sich als Querschnittsergebnisse aus unserer Studie formulieren lassen, und leitet hieraus Qualitätsansprüche an die Schriftsprachvermittlung in der Zweitsprache für Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung ab.

2. Curriculare Konzepte in der Alphabetisierung von Migrant_innen

Dieser Abschnitt setzt sich mit den in Deutschland, in den deutschsprachigen Ländern und international entwickelten curricularen Konzepten in der Alphabetisierung von Migrant_innen auseinander und unterzieht sie einer kritischen Würdigung. Außerhalb der deutschsprachigen Länder konzentrieren wir uns dabei auf das kanadische und das finnische Curriculum, zwei international besonders beachtete und in unseren Augen innovative Herangehensweisen.

Wir haben bereits in der Einleitung darauf hingewiesen, dass es im Kontext von Alphabetisierung zu kurz greift, „Lesen und Schreiben lediglich als Kulturtechnik, als bloße Fertigkeit und Funktion zu begreifen, die hilfreich für individuelle kognitive Prozesse ist. [...] Es geht um den Erwerb von Grundbildungskompetenzen“ (Abraham/Linde 2011: 889). Diese Verknüpfung verschiedener Ebenen im Literalisierungsprozess (s. Abschnitt 5) ist ein wichtiger Aspekt bei der Formulierung und Darstellung von Lernzielen, -inhalten und -prozessen im Bereich der Alpha-Curricula. Dies erschwert auch ein alleiniges Operieren mit dem Niveaustufensystem des GER, da diese Grundbildungskompetenzen sich aufgrund der vorliegenden GER-Konzeption dort nicht verorten lassen – auch nicht in einem Niveau vor A1, wie es im überarbeiteten, erweiterten GER seit 2018 zu finden ist (vgl. Lenz et al. 2009: 28, Rokitzki 2016: 79 f., Council of Europe 2018a). Diesem Desiderat geht das aktuell in der Pilotierung und Validierung befindliche Projekt *Literacy And Second Language for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (LASLIAM) nach, das einen besonderen Fokus auf Lerner_innen im Bereich *literacy* legt (s. unten weitere curriculare Konzepte). Zudem bedarf es eines kleinschrittigen Kompetenzmodells, sodass die für die stark heterogene Gruppe der Teilnehmer_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung kleinen Lernfortschritte differenziert abgebildet werden können (vgl. Rokitzki 2016: 80, 82). Der oft an den verfassten Zielen gesetzte, nicht sichtbare Lernerfolg kann sowohl auf Seiten der Teilnehmer_innen als auch auf Seiten der Lehrkräfte zu Frustration führen (vgl. Tissot et al. 2019: 68). Auch inhaltlich ist eine Orientierung an den Bedürfnissen und Ressourcen der heterogenen Lerngruppe von Bedeutung. So

unterstreichen Markov/Waggershauser (2018) basierend auf den Ergebnissen verschiedener Studien und Projekte, dass für künftige Kurse eine stärkere Verbindung zum Alltag der Teilnehmer_innen sowie der Fokus auf die Kompetenz der Lerner_innenautonomie wichtig seien (vgl. Markov/Waggershauser 2018: 441 f.). Ebenfalls konstatieren sie einen Forschungs- und Entwicklungsbedarf im Bereich didaktisch-methodisch zielführender Kursgestaltung hinsichtlich Teilnehmer_innenzahl und Heterogenität sowie im Bereich des computergestützten Sprachlernens (ebd.: 444). Einige nationale und internationale Alpha-Kurskonzepte bedienen bereits in unterschiedlicher Intensität die obigen Aussagen und sollen im Folgenden, beginnend mit Alpha-Curricula des deutschsprachigen Raumes, in Hinblick auf ihre speziellen Elemente vorgestellt werden.

2.1. Nationale curriculare Konzepte

Seit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes 2005 werden im Auftrag des BAMF Integrationskurse mit Alphabetisierungsfokus angeboten, die die speziellen Bedarfe von Teilnehmer_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung aufnehmen sollen. Die zu erreichenden Kompetenzziele sind in Form des Curriculums ‚Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs‘ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015) festgehalten. Dabei ist sowohl eine starke Anknüpfung an den Kompetenzziele und Inhalten der Integrationskurse (Zielerreichung mind. A2.1 GER, Themenauswahl, Abschlusstest DTZ) als auch eine individuelle Ausrichtung auf die Zielgruppe sowie den besonderen Gegenstand Schriftspracherwerb vorhanden. Übergeordnetes Ziel ist die Vermittlung von Deutschkenntnissen und das Erreichen einer funktionalen Alphabetisierung⁹ (vgl. ebd.: 12 f.). Die inhaltlichen Kernpunkte des Curriculums bilden sprachliche und schriftliche Förderung sowie die Förderung der Lernautonomie, ergänzt durch die geringer gewichteten Punkte der Herstellung teilnehmer_innenorientierter Unterrichtsmaterialien und Förderung weiterer Kompetenzen, wie interkultureller Kompetenz oder Medienkompetenz. Die Kursstruktur gliedert sich in einen Basis-Kurs und drei Aufbau-Kurse (A–C) mit jeweils 300 Unterrichtseinheiten (UE). Die empfohlene Wochenstundenzahl der Kurse beträgt zwölf bis 16 UE pro Woche mit einer maximalen Teilnehmer_innenzahl von zwölf Personen, deren Kurszuordnung durch das bundeseinheitlich standardisierte Einstufungsverfahren erfolgt (vgl. ebd.: Kap. 4). Die Inhalte der einzelnen Kursteile sind detailliert beschrieben und folgen einer nachvollziehbaren Progression, die im Basiskurs z. B. bei der Einführung von Lauten und Buchstaben als erste zu erreichende Kompetenzen beginnt und im Aufbaukurs-C einen starken Fokus auf den erweiterten Ausbau der Lerner_innenautonomie legt (ebd.: Kap. 6 und Anhang G–J). Besonders im deutschen Curriculum ist zudem eine sehr umfang- und facettenreiche Darstellung didaktisch-methodischer Elemente zu finden (vgl. ebd.: Kap. 7). Alle Kurse (Basis- bis Aufbaukurs C) behandeln inhaltlich die drei Bereiche schriftsprachliche Kompetenzen, sprachliche Kompetenzen sowie Lerner_innenautonomie. Im Bereich der schriftsprachlichen Kompetenzen ist zunächst die Einführung von Buchstaben, Buchstabengruppen und -kombinationen, die Ausbildung von Synthese- und Analysefähigkeit, z. B. dem Zusammensetzen sowie Zerlegen der Bestandteile eines Wortes, sowie die Vermittlung von Textsorten zentraler Inhalt. Der Aufbaukurs A setzt in diesem Bereich den Fokus auf den Sicht- und Schreibwortschatz, also den Wortschatz, den die Teilnehmer_innen bereits erlesen und schreiben können, und auf die Vertiefung der Vermittlung von Textsorten sowie die Produktion von kleinen Texten. Die Aufbaukurse B und C

⁹ „Als funktional alphabetisiert wird ein Mensch bezeichnet, wenn er durch seine Lese- und Schreibkompetenzen die schriftsprachlichen Mindestanforderungen seines (Berufs)Alltags bewältigen kann“ (BAMF 2015: 19).

binden inhaltlich neben dem weiteren intensiven Ausbau der Textsortenkenntnisse und der Textproduktion auch die schriftsprachlichen Kompetenzen in der Muttersprache (sowie anderer auf hohem Niveau beherrschter Sprachen) als inhaltlichen Schwerpunkt im Bereich schriftsprachliche Kompetenzen ein. Hierbei wird allerdings explizit „abgeraten, systematisch Schriftsysteme im Alphabetisierungsunterricht einzuführen, die strukturell stark vom lateinischen Schriftsystem abweichen [...]“ (ebd.: 95). Obgleich in den Methoden eine kontrastive Alphabetisierung als ergänzendes Konzept erwähnt wird, ist der Fokus klar formuliert: „[d]ie Alphabetisierung erfolgt in der Zweitsprache Deutsch [...]“ (ebd.: 14).

In Österreich bildete bisher das Rahmencurriculum ‚Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung‘ (Fritz et al. 2006) die Grundlage für den Unterricht von Teilnehmer_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung. Es betrachtete die Alphabetisierung als Teil der Grundbildung und als integratives Konzept und hatte somit auch weitere Kompetenzen, über die schriftsprachlichen Kompetenzen hinaus, im Blick. Auch eine Bezugnahme auf die Herkunftssprachen im Alphabetisierungsprozess bzw. das Ziel der Zweisprachigkeit und Schriftkompetenz in beiden Sprachen wird gegeben.¹⁰ Im Januar 2021 wurde ein neues Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse (Feldmeier García 2021) veröffentlicht, das sich u. a. an dem deutschen Referenzrahmen (s. vorigen Absatz), an dem überarbeiteten GER (Council of Europe 2018a) sowie an LASLLIAM (s. o.) orientiert und ebenfalls das Konzept der Einbindung von Grundbildung verfolgt. Die Alphabetisierungsarbeit wird hier an zu bewältigende Alltagssituationen gebunden (vgl. ebd.: Kap. 6). Einführend werden organisatorische Aspekte angesprochen; so werden u. a. verschiedene Kurstypen skizziert. Es werden Empfehlungen von zwölf bis 15 Unterrichtseinheiten pro Woche und einer Maximalteilnehmer_innenzahl von zwölf Personen gegeben sowie Vorschläge zur Gestaltung der Lernsituation (vgl. ebd.: 2 f.). Des Weiteren erfolgt eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Teilnehmer_innengruppen und deren Merkmale hinsichtlich mündlicher Kompetenzen in der Zweitsprache sowie der Lernbiografie (vgl. ebd.: 4-11). Auch wird auf die Bedeutung einer hohen Qualifizierung der Lehrkräfte verwiesen (vgl. ebd.: 12). Im Kapitel 4 („Einstufungen“) wird auf verschiedene praxisrelevante Methoden der Einstufung oder Lernfortschrittsmessung verwiesen und u. a. eine modulare Einstufungsmatrix zur Verfügung gestellt. Nach einer Übersicht zu relevanten Curricula für die Alphabetisierungsarbeit (vgl. ebd. Kap. 5.2) werden die für die Alphabetisierungskursarbeit wichtigen Elemente, wie z. B. Ziele und Progression, vorgestellt (vgl. ebd. Kap. 6). Schwerpunktziele bilden ähnlich dem deutschen Curriculum Lesen, Schreiben und Lerner_innenautonomie und werden um eine detaillierte Darstellung zu domänenspezifischen funktionalen Zielen im Sinne der Verknüpfung von Alphabetisierung und Basisbildung erweitert, die niveauspezifisch und nicht kurssequentiell aufgebaut sind. Hierzu wird hinsichtlich der Progression zu verschiedenen Kriterien, wie persönliche Relevanz, Vorkommenshäufigkeit oder sprachliche Komplexität, eine teils sehr detaillierte Beschreibung gegeben. Daran schließen ein Kapitel zu Schriftspracherwerbtheorie sowie zur phonologischen Bewusstheit und ein umfangreiches, mit konkreten Beispielen illustriertes Kapitel zu Didaktik an. Zudem wird auf die Lehrwerksanalyse und Materialentwicklung mit verschiedenen vorgestellten Analyserastern eingegangen, sowie auf die Unterrichtsplanung insgesamt. In seinem Detailreichtum und der klugen

¹⁰ Siehe zur Diskussion zur kontrastiven Alphabetisierung in Österreich auch Tabacariu (2018). Im Übrigen markiert die Einführung der einsprachigen Alphabetisierungskurse des BAMF nach 2005 eben auch eine Wende in der Alphabetisierungsmethode: Vor 2005, als die Sprach- und Alphabetisierungskurse für Zugewanderte noch unter der Ägide des Sprachverband e. V. liefen, waren kontrastiv konzipierte Alphabetisierungskurse durchaus üblich. Feick und Schramm (2016) beschreiben die Wende als Wechsel „von der emanzipatorischen zur bürokratischen Alphabetisierung“ (ebd.: 214).

Verknüpfung von organisatorischen und didaktischen Aspekten bietet das österreichische Alpha-Curriculum ein innovatives Beispiel eines Referenzrahmens für die Alphabetisierungsarbeit.

Im Schweizer ‚Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten‘ (Lenz et al. 2009) wird die Alphabetisierungsarbeit zwar als eigener Entwicklungsbereich definiert, Inhalte und Feinziele für den Bereich Schriftlichkeit werden allerdings nicht explizit benannt; stattdessen wird auf das vorläufige Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs (BAMF 2007) aus Deutschland sowie auf das (österreichische) ‚Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung‘ (Fritz et al. 2006) verwiesen. Es wird aber der Bedarf an speziellen Kursformaten, wie z. B. Kurse mit geringer Schriftbasierung oder rein mündliche Kurse für die Zielgruppe der schulungsgewohnten Teilnehmer_innen, zu denen auch Analphabet_innen gezählt werden, formuliert (vgl. Lenz et al. 2009: 14 f., 34). Hinsichtlich der großen Heterogenität plädiert das Schweizer Curriculum für eine stark flexible Gestaltung hinsichtlich Dauer, Intensität und Größe (Empfehlung max. acht Teilnehmer_innen bei Alphabetisierungskursen) der Kurse (vgl. ebd.: 60 f.).

Im kanadischen Alpha-Curriculum wird die Differenzierung der Lernenden und eine darauf basierende Programmzuteilung als entscheidend für den Erfolg der Teilnehmer_innen beschrieben (vgl. Canadian Language Benchmarks 2015: 5). Hierzu führt das Curriculum sehr genau durch beispielhafte Lernbiografien potenzieller Lerner_innen die Bedarfe und Heterogenität in ihrem komplexen Zusammenspiel authentisch an, sodass die Lehrperson für individuelle Lernprozesse der Teilnehmer_innen sensibilisiert wird. Zudem werden nicht nur rein technische und funktionale Fertigkeiten des Lesens und Schreibens angesprochen, sondern es wird auch auf die Entwicklung weiterer Fertigkeiten und Strategien eingegangen, die in das erweiterte anglo-amerikanische Verständnis von *literacy* einbezogen sind, also numerische Fertigkeiten, Wissensordnung, Lernstrategien, digitale und soziokulturelle Kompetenzen. Auch die besondere Rolle der mündlichen Fertigkeiten als Grundlage für den Schriftspracherwerb wird herausgestellt. Auf der methodischen Ebene wird der *Whole-Part-Whole*-Ansatz vorgeschlagen (s. Abschnitt 3). Für die Lerner_innen werden so alltägliche Herausforderungen und deren Bewältigung bereits in unterrichtlichen Aufgabensettings simuliert. Als Progression für die Fertigkeiten Lesen und Schreiben sind fünf Level vorgesehen, die sich abgesehen vom ersten und niedrigsten Level *Foundation* an den *Canadian Language Benchmarks* (CLB) ausrichten, und zur Differenzierung des fortbestehenden besonderen *literacy*-Bedarfs mit CLBL gekennzeichnet sind (vgl. ebd.: 31). Die Feinziele mit beispielhaften Aufgabensets sind für das *Foundation*- und die CLBL-Level eins bis vier vorhanden und im jeweiligen Level angereichert mit Informationen zu weiteren unterstützenden Kompetenzen, wie numerische Fertigkeiten oder Lernstrategien. Schließlich wird das Kontinuum literaler Fertigkeiten und im Spezifischen der Lese- und Schreibkompetenzentwicklung nochmals übersichtlich mit den jeweiligen einzelnen Teilfertigkeiten progressiv dargestellt. Die Komplexität des Erwerbs von *literacy* sowie das Zusammenwirken verschiedener Teilfertigkeiten und Kompetenzen werden im kanadischen Alpha-Curriculum in unterschiedlicher Weise aufgegriffen und dargestellt.

Das finnische Alpha-Curriculum *Curriculum Guidelines for Literacy Training in Liberal Adult Education* (Finnish National Board of Education 2018) zeichnet sich durch eine starke Orientierung an den Bedarfen der Lerner_innen und Flexibilität hinsichtlich Unterstützungsangeboten, Dauer, Zugang und Ablauf aus. Die Grundlage für den (Schrift-)Spracherwerb bildet ein persönlicher Studienplan, der kontinuierlich während des gesamten Erwerbsprozesses reflektiert und angepasst wird. Ebenso wird die Bedeutung eines inhaltsorientierten und alltagsrelevanten Unterrichts hervorgehoben. In den Beschreibungen der Ziele und Hauptinhaltsbereiche sind neben Handlungskompetenz in interaktiven Situationen

und Lese- und Schreibfertigkeiten auch numerische Fertigkeiten beschrieben. Zudem sind soziokulturelle Kompetenzen sowie Lerner_innenautonomie zentrale Kompetenzziele.

2.2. Weitere curriculare Konzepte

Nicht speziell auf die Zielgruppe der Analphabet_innen zugeschnitten, aber doch mit einem für diese Gruppe interessanten Ansatz ist der schweizerische *fide*-Förderansatz. Ursprünglich entstanden aus einem Zusammenschluss verschiedener Projekte, die sich nach Einführung des Rahmencurriculums für Migrant_innen gebildet hatten, ist *fide* zu einer zentralen Größe in den Bereichen Sprachnachweis, Qualifizierung von Lehrkräften, Entwicklung und Evaluation von Konzepten sowie Qualitätssicherung geworden.¹¹ Hervorzuheben ist die starke Ausrichtung auf handlungsorientiertes Lernen in Szenarien, „d. h. Beschreibungen, wie in der Schweiz wichtige Vorgänge im Alltag ablaufen [...] und welche kommunikativen Aufgaben die handelnden Personen dabei zu bewältigen haben“ (Hagenow-Caprez 2013: 47). Aktuell wird diskutiert, diesen Szenarien-Ansatz bereits in Alphabetisierungskursen anzuwenden.¹² Auch in Deutschland finden sich vereinzelt Konzepte, die an *situated literacy* oder *workplace literacies* orientiert sind (vgl. Demmig 2018) und in verschiedenen Projekten erprobt wurden, wie z. B. ‚DaA – Deutsch am Arbeitsplatz‘ (Teil 1 und 2) sowie ‚ASL – Arbeitsplatz als Sprachlernort‘ (vgl. z. B. Zimmer 2014, Zimmer/Grünhage-Monetti 2014) oder dem an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angesiedelten Projekt zur Erstellung von arbeitsplatzorientierten Portfolios für die Alphabetisierungsarbeit.¹³ In Anbetracht eines ansteigenden Fachkräftemangels auch in Branchen niedrigschwelliger Berufe wären dies aussichtsreiche Konzepte zwischen Integration, Wirtschaft und Bildung, die auch im Bereich der zweitsprachlichen Alphabetisierung verstärkt Anwendung finden könnten.¹⁴

Eine Verbindung von Beruf, Alltag und dem Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen weisen auch folgende nationale und internationale *Good-Practice*-Beispiele auf. Das Projekt ‚KASA – Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz‘ nutzt eine Verbindung des pädagogischen Situationsansatzes mit kontrastiver Alphabetisierung in den Herkunftssprachen Arabisch und Türkisch (vgl. KASA Homepage¹⁵). Ebenso setzte das Projekt ‚HO:PE – Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland‘ auf ein Konzept, das „den Spracherwerb mit der Vermittlung von Alltagskompetenzen und Orientierungswissen verbindet“ (Guèye 2019: 119, vgl. auch Hartmann-Olpak 2019). Mit ähnlichem Ansatz unterstützen verschiedene australische Unterrichtsprojekte durch die Verbindung lokaler Gegebenheiten und praktischer Lernarrangements erfolgreich den Erwerb bzw. Ausbau sprachlicher, literaler und numerischer Fertigkeiten in der Zweitsprache Englisch (vgl. Chapman/Williams 2015). Auch in Finnland hat das Projekt *Capable Parents* (vgl. Intke-Hernandez 2015) so einen niedrigschwelligen und alltagsintegrierten Erwerbszugang ermöglicht. Hervorzuheben ist schließlich das

¹¹ Vgl. *fide* Info (2017) sowie die Internetseiten von *fide* unter <https://fide-info.ch/de/home> (zuletzt geprüft am 23.02.2021). *fide* steht für ‚Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz‘.

¹² Vgl. *fide* Workshopangebote unter <https://fide-info.ch/de/fide/workshops/> (zuletzt geprüft am 26.03.2021).

¹³ Vgl. <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/projekt.html> (zuletzt geprüft am 01.04.2021).

¹⁴ In Finnland ist die Verknüpfung von Beruf und Integration bereits durch die Organisation der Integrationskurse gegeben, da diese als Arbeitsmarkttraining definiert sind und Teilnehmer_innen somit ‚Klient_innen‘ des Arbeitsamts/ Jobcenters sind (vgl. Pöyhönen/Tarnanen 2015: 112). Auch in Kanada ist eine Verknüpfung zur Erwerbsfähigkeit durch die Strategie der *Essential Skills* der kanadischen Bundesregierung gesetzt worden (vgl. Gibb 2015: 57 f.).

¹⁵ Siehe <https://kasa.giz.berlin/> (zuletzt geprüft am 17.12.2020).

vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte und durch die Universität Marburg wissenschaftlich geleitete Forschungsprojekt ‚Alphamar‘ (1 und 2),¹⁶ in dem eine berufsbezogene Alphabetisierung erprobt wurde und aus dem für die Praxis u. a. Materialien wie Arbeitshefte und eine App hervorgingen (vgl. Teepker/Krauß 2016).

Eine weitere Neuerung, die in den kommenden Jahren sicherlich Einfluss auf curriculare Konzeptionen in Europa nehmen wird, ist die Entwicklung eines an dem aktuellen GER orientierten Referenzrahmens für Kompetenzen unterhalb der bisher niedrigsten Niveaustufe A1 mit spezieller Berücksichtigung von *literacy*. Seit 2018 ist am Europarat eine Arbeitsgruppe *Council of Europe Working Group on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (LASLLIAM) eingerichtet, deren Aufgabe es ist, den GER vor dem A1-Niveau auszudifferenzieren und dabei Fragen von Literalität offensiv einzubeziehen.¹⁷ Das entstehende Instrument *European Framework of Reference for Literacy and Second Language* übernimmt das GER-Konzept einer kommunikativen Sprachkompetenz als multidimensionale Kompetenz und als Teil einer allgemeinen Handlungskompetenz und definiert mehrere Niveaustufen zu funktionalen und technischen Zielen für Literalität und zweitsprachliche Mündlichkeit. Es soll zur Planung von Unterricht, zur Erstellung von Konzepten und Curricula, zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und nicht zuletzt auch zur Erarbeitung von Einstufungstests und weiteren diagnostischen Verfahren dienen. Die qualitative Validierung des Instruments ist mittlerweile abgeschlossen; im Mai 2021 schloss eine letzte internationale Online-Umfrage unter erfahrenen Praktiker_innen im Bereich der Alphabetisierung. Die Endversion des Dokuments kann zum Ende des Jahres 2021 erwartet werden.

2.3. Zusammenfassung und Diskussion

Für die Alphabetisierungskurse für zugewanderte Erstschriftler_innen wird aus den vorgestellten curricularen Konzepten deutlich, dass die Förderung von Literalität mit der Förderung weiterer Kompetenzen wie Lerner_innenautonomie und Grundbildung einhergeht. Sehr klar tritt die Bedeutung von individualisierten curricularen Konzepten zutage. Die Individualisierung erfordert eine genaue Zielgruppenbeschreibung und eine lerner_innenorientierte Formulierung der Lernziele, Lerninhalte und -prozesse sowie die Nutzung der vorhandenen persönlichen Ressourcen der Lerner_innen. Das kann kontrastive Ansätze einbeziehen und erfordert gleichzeitig die Einbindung lokaler Kontexte und nicht zuletzt einen Arbeitsmarktbezug (Szenario-Ansätze, Situationsansatz). Notwendig sind Einblicke in die tatsächliche Schriftverwendung bei den Lerner_innen, wie sie sich bei Waggershauser (2015) andeuten. Auch ist ersichtlich, dass vor dem eigentlichen Schreibenlernen eine Fokussierung des Ausbaus mündlicher Kompetenzen förderlich wirken kann.

¹⁶ Im Rahmen des Projektes ‚Alphamar‘ (Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern) hat ein Projektteam der Abteilung Deutsch als Fremdsprache (Institut Germanistische Sprachwissenschaft) der Universität Marburg zwischen 2008 und 2011 Methoden zur Alphabetisierung zusammengestellt und im Hinblick auf eine Verbesserung der Alphabetisierungsarbeit erwachsener Einwanderer_innen in der VHS Frankfurt/Main erprobt (siehe: <https://www.uni-marburg.de/de/fb09/igs/arbeitsgruppen/ag-daf/forschung/alphamar-1>) (zuletzt geprüft am 12.02.2021). Eine Übersicht über die Materialien findet sich unter folgendem Link: <https://www.uni-marburg.de/de/fb09/igs/arbeitsgruppen/ag-daf/forschung>. Dort entsprechend ‚Alphamar‘ bzw. ‚Alphamar 2‘ (zuletzt geprüft am 07.04.2021).

¹⁷ Siehe https://www.coe.int/en/web/education/home/-/asset_publisher/9JxkQQFIKSba/content/the-european-framework-of-reference-for-second-language-and-literacy-from-non-literacy-to-a1-level?inheritRedirect=false (zuletzt geprüft am 17.12.2020).

3. Didaktische Interventionen in der Alphabetisierung von Migrant_innen

In diesem Abschnitt werden ausgewählte didaktische Interventionen¹⁸ sowie Ansätze für den Alpha-Unterricht dargestellt. Wir konzentrieren uns auf qualitative Studien, an denen Lehrkräfte aktiv beteiligt waren und die sich als wirksam in Bezug auf die Literalitätsentwicklung der Kursteilnehmer_innen erwiesen. Darüber hinaus werden die Ergebnisse hinsichtlich ihres Potenzials für zukünftige Interventionen ausgewertet und analysiert.

Mit der Erstellung des ersten Konzeptes für die Alphabetisierungskurse für Migrant_innen im Jahr 2007 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007) und mit der kontinuierlichen Weiterentwicklung des bundesweiten Rahmencurriculums für Alphabetisierungskurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) seit 2015 nimmt die wissenschaftliche Aufmerksamkeit bezüglich didaktisch-methodischer Aspekte des zweitsprachlichen Alphabetisierungsunterrichts in Deutschland deutlich zu (vgl. Feick/Schramm 2016: 214 ff.). Der Forschungsschwerpunkt der bisher vorhandenen empirischen Studien liegt in erster Linie auf didaktisch-methodischen Fragen und der Analyse der Lernprozesse von Erst- und Zweitschriftler_innen. Einige andere Forschungsprojekte beschäftigen sich mit der Entwicklung von Materialien für Lernstandsdiagnosen, Strategietraining und Strategieevaluation (ebd.). Einen breit angelegten Überblick über den aktuellen Forschungsstand im Bereich Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabet_innen haben Sahlender und Schrader (2017) gegeben. Dabei wird deutlich, dass die Zahl belastbarer Befunde zu den didaktischen Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs in Alphabetisierungskursen noch sehr begrenzt ist. Im deutschsprachigen Kontext lassen sich derzeit nur wenige Forschungsprojekte in Form von didaktischen Interventionen benennen, die sich der Untersuchung erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse aus der Praxis und für die Praxis widmen. In diesem Zusammenhang gibt es lediglich Projekte, die Konzeptionen entwickeln und teilweise erproben, wobei diese in nächsten Schritten in Interventionsstudien überprüft werden könnten, so z. B. Cuchiarini et al. (2015) zur Diglin-Software, Roder (2009) zur Ausspracheschulung, Rokitzki (2016) zur Montessori-Methode. Auf internationaler Ebene stellen wir eine längere Tradition in der Erforschung von gesteuerten Lehr- und Lernprozessen anhand didaktischer Interventionen im zweisprachigen Alphabetisierungsunterricht fest – insbesondere im Kontext des LESLLA-Netzwerks (siehe Einleitung).

Didaktische Interventionen bedienen sich der Aktionsforschung (*Action Research*) und eignen sich besonders gut u. a. wegen ihrer unmittelbaren Rückführbarkeit von Forschungsergebnissen für die Unterrichtspraxis sowie zur Untersuchung unterrichtsrelevanter Forschungsfragen (vgl. Feldmeier 2014: 257). Dieser anwendungsorientierte Forschungsansatz betrachtet Lehrkräfte nicht als bloße Konsument_innen von Forschungsergebnissen. Vielmehr werden sie in den Forschungsprozess einbezogen und zu Forscher_innen des eigenen Unterrichts. So betont Burns mit Blick auf die Aktionsforschung: „[A] teacher becomes an ‚investigator‘ or ‚explorer‘ of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it“ (Burns 2010: 2). Ausgangspunkt für jede didaktische Intervention ist die Notwendigkeit bzw. die Intention der Lehrkraft, den eigenen Un-

¹⁸ Nach Hattie (2020) sind Interventionen „Maßnahme[n] zur Beeinflussung einer sozialen Tatsache zur Erreichung vordefinierter Ziele z. B. eine Unterrichtsmethode zur Erreichung von Lernzielen bei Schülerinnen und Schülern“ (2020: 464).

terricht zu verbessern oder zu erforschen. Die Durchführung didaktischer Interventionen kann in diesem Sinne Licht in das Dunkel des bisher wenig beforschten und in höchstem Maße komplexen Themas bringen. Erste Schritte in dieser Richtung unternahmen die Studien von Pracht (2010) und die ‚Alpha-mar‘-Studie (siehe Abschnitt 2.2). Hauptfragen dabei sind, wie der Alphabetisierungsunterricht für diejenigen Zugewanderten didaktisch-methodisch sinnvoll gestaltet werden kann, die in ihrer Erstsprache keine oder nur unzureichende Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen, und wie diese in ihren Lernprozessen erfolgreich begleitet werden können.

3.1. Vorkenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmenden als Ausgangspunkt: die *Whole-Part-Whole*-Methode

Teilnehmer_innen in Alphabetisierungskursen haben unterschiedliche Lernvoraussetzungen und bringen verschiedene Interessen sowie ihre individuellen Ziele in den Unterricht ein. Dies sollte im Sinne eines handlungsorientierten und erwachsenengerechten Unterrichtsstils von den Kursleiter_innen einbezogen werden (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 50). Sowohl Erst- als auch Zweitschriftler_innen weisen außerdem vor Kursbeginn mündliche Sprachkenntnisse und Strategien in der Zweitsprache auf, die sie in unterschiedlichem Maße ungesteuert erworben haben und die ihnen dabei helfen, bestimmte alltägliche Situationen zu bewältigen. Diese mündlichen Sprachkompetenzen, die die Teilnehmer_innen mit in den Kurs bringen, sind als Grundlage der Zweitsprachvermittlung zu betrachten, denn das schriftbasierende Lernen in den ersten Kursmodulen kann für viele schriftunfähige Erwachsene beispielsweise aufgrund erheblicher Probleme bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung oder bei der Buchstabenerkennung u. a. ein Hindernis für die Aneignung der Zweitsprache sein (Feick 2016: 66 f.). Vinogradov (2010) hebt deshalb die Notwendigkeit hervor, Ansätze in der Alphabetisierungsarbeit zu präferieren, die lerner_innenorientiert vorgehen, indem sie von den Vorkenntnissen und Erfahrungen der Teilnehmer_innen ausgehen. Diese Ansätze sollten sowohl die phonologische Bewusstheit als auch die Lesekompetenz explizit und systematisch fördern. In diesem Sinne erprobt Vinogradov (ebd.) in ihrem Klassenzimmer mit gering literalisierten Lerner_innen die sogenannte *Whole-Part-Whole*-Methode (*WPW*). Diese Methode integriert die Vermittlung von grundlegenden phonologischen Kenntnissen, wie etwa Intonation, Sprachrhythmus und die darauf aufbauende Fähigkeit, die Sprache in klangliche Elemente wie Silben, Reime und Laute zu zergliedern, in themenspezifische Unterrichtseinheiten, z. B. wird ein für die Lerngruppe relevantes Thema oder ein gemeinsames Erlebnis, wie etwa ein Klassenausflug oder ein Unterrichtsprojekt, nach der *WPW*-Methode in den Mittelpunkt der Unterrichtsstunde gestellt. Anhand von Bildern aktiviert die Lehrperson die Vorkenntnisse der Lerner_innen. Dadurch werden Assoziationen aufgerufen, die für die Produktion eines gemeinsamen Textes im Plenum benutzt werden. Die Lehrperson oder ein_e andere_r fortgeschrittene_r Teilnehmer_in fasst anschließend die Impulse der Gruppe in einem Text an der Tafel zusammen (*Whole*). Dieser von den Lerner_innen selbst generierte Text dient zunächst als Training einzelner Aspekte der Alphabetisierung sowie als Einführung neuen Vokabulars (*Part*). Anschließend folgen Aufgaben zum globalen, selektiven und detaillierten Leseverstehen entsprechend der Niveaustufe der Lerngruppe (*Whole*). Die Ergebnisse der didaktischen Intervention deuten auf mehrere Vorteile der *Whole-Part-Whole*-Methode hin: Zunächst fühlen sich die Lerner_innen vom Thema der Stunde angesprochen, wenn dieses ihrer Realität entspricht und ihren Interessen zusagt. Sie beteiligen sich darüber hinaus aktiver am Unterricht und sind dann motivierter, wenn sie gemeinsam einen Text produzieren können und ihre Textproduktion wertgeschätzt wird. Hinzu kommt, dass die selbst generierten Texte dem

Sprachniveau der Lerngruppe entsprechen und somit das Training der Lesekompetenz erheblich erleichtert wird.

3.2. Abbau kultureller Dissonanzen: Das *Mutually Adaptive Learning Paradigm*

Für die überwiegende Mehrheit von Teilnehmer_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung bedeutet der Kurseintritt das Eintauchen in ein neues, kulturell vorgeprägtes Bildungssystem, dessen Lehr- und Lernformen ihnen meist fremd sind. Sowohl Erst- als auch Zweitschriftler_innen kommen aufgrund geringer oder nicht vorhandener institutioneller Lernerfahrungen oft schlecht mit lerner_innenzentrierten und handlungsorientierten Unterrichtsformen zurecht. Gleichzeitig fällt ihnen häufig die Arbeit in abwechslungsreichen Sozial- und Arbeitsformen schwer, die den Zweitsprachunterricht durchaus charakterisieren. Um diesen Lerner_innen den Alphabetisierungsunterricht näherzubringen und ihre Integration in diese neuen Unterrichtsformen zu fördern, haben Kursleiterinnen des *Greater Pittsburgh Literacy Council* im Bundesstaat Pennsylvania das Modell des *Mutually Adaptive Learning Paradigm (MALP)* nach DeCapua/Marshall (2014, 2015) in ihrem Unterricht erprobt. Das *MALP-Modell* zielt darauf ab, „kulturelle Dissonanzen“ bei den Lerner_innen zu reduzieren und ihnen gleichzeitig beim Übergang ins neue Unterrichtsformat zu helfen. „Kulturelle Dissonanzen“ verstehen Marshall/DeCapua (2013: 9) hier als „das Gefühl von Verwirrung und Orientierungslosigkeit, das Lerner*innen mit einem anderen kulturellen Hintergrund und mit anderen Lernerfahrung spüren, wenn sie den Erwartungen und Anforderungen des westlich geprägten formellen Bildungssystems gegenübergestellt werden.“¹⁹ Im Rahmen einer didaktischen Intervention auf institutioneller Ebene wurde das *MALP-Modell* in drei Alphabetisierungskursen eingesetzt und evaluiert. Eine der Kursleiterinnen behandelt beispielsweise das Thema Nachbarschaft in einem Basiskurs mit einer Lerngruppe bhutanischer, burmesischer und irakischer Flüchtlinge mit geringen Zweitsprachkenntnissen. Das Thema der Einheit wird mit den Lerner_innen abgestimmt; es orientiert sich an der Realität der Gruppe außerhalb des Unterrichts. Die Stunde beginnt beispielsweise mit einer Plenardiskussion über Stadtteile. Die Lerner_innen nennen ihre Stadtviertel und schreiben diese entweder eigenständig oder mit Hilfe der anderen Kursteilnehmer_innen an die Tafel. Anhand von farbigen Bildern wird thematisch zusammenhängender Wortschatz eingeführt (z. B. Schule, Supermarkt, Bank etc.). Anschließend erhalten die Lerner_innen Wortkarten, die sie im Plenum den Bildern zuordnen sollen. In Kleingruppen interagieren die Lerner_innen miteinander, sie stellen sich gegenseitig Fragen nach den Orten auf den Bildern, bevor sie sich mit einer Aktivität zum Leseverstehen über den Stadtteil der Kursleiter_in auseinandersetzen. Der Text wird zunächst im Chor vorgelesen, dann zu zweit und erst dann als Einzelarbeit gelesen. Anschließend werden in Partner_innenarbeit Fragen zum Text beantwortet; dabei wird das selektive Lesen trainiert. Anhand vorgegebener Redemittel und ausgewählter Strukturen aus dem Leseverstehen verfassen die Lerner_innen am Ende der Stunde einen Text über ihren eigenen Stadtteil. In dieser Kursphase geht der_die Kursleiter_in binnendifferenzierend vor. Während fortgeschrittene Lerner_innen offene Satzanfänge für die Textproduktion erhalten, ergänzen andere einen Lückentext mit dem gelernten Vokabular. Diese Textproduktionen dienen in den nächsten Unterrichtsstunden wiederum als Grundlage für das phonologische Training (auditive Merkfähigkeit, Silbengliederung, Reimwörter,

¹⁹ Eigene Übersetzung: “[...] a sense of confusion and dislocation that students coming from different cultural backgrounds and ways on learning experience when confronted with the expectations and demands of Western-style formal education” (Marshall/DeCapua 2013: 9).

Lautfolgen, Zuordnung von Lauten und Buchstaben u. a.). Die Ergebnisse der Interventionen zeigen, dass die Lehrkräfte anhand des *MALP*-Modells in der Lage waren, das implizite Sprachlernen in verschiedenen Unterrichtsphasen zu fördern und gleichzeitig Sprachbewusstheit aufzubauen. Lernschwierigkeiten, die durch geringe Lernerfahrungen und kulturelle Unterschiede zu erwarten waren, konnten vermieden werden. Die Lehrkraft ging von pragmatischen Aufgaben aus, die an die Alltagserfahrungen der Lerner_innen anknüpften sowie die progressive Annäherung an solche sprachlich und kognitiv komplexeren Aufgaben anbahnten, die eine anspruchsvollere Abstraktionsleistung verlangten, wie etwa das Verfassen eines Textes in Bezug auf das Thema der Stunde.

Zu ähnlichen Ergebnissen wie das *MALP*-Programm kommt auch Lypka (2019) mit einer didaktischen Intervention in einem ehrenamtlich angebotenen Alphabetisierungskurs einer *Non-Profit*-Organisation in Portland, Oregon. Lypka kombiniert das *MALP*-Modell mit *Photovoice* (Wang/Burris 1997), einer in der kritischen Pädagogik (Harper 2012) verankerten, kollaborativen Methode, die es unterdrückten Minderheiten ermöglicht, Probleme ihrer Community anhand eines Foto-Projektes zu identifizieren und zu dokumentieren. Die Anliegen, die die Gruppe bewegen, werden den Mitgliedern der Community durch die Ausstellung der Bilder in öffentlichen Orten bewusster. Die Themen und Situationen, die die lateinamerikanischen Teilnehmer_innen des Alphabetisierungskurses direkt betrafen und emotional bewegten, dienten als Ausgangspunkt für die Alphabetisierungsarbeit durch das *MALP*-Modell. Neben der Vermittlung von Schriftsprachkenntnissen stand bei Lypka (2019) ebenso im Vordergrund, die Identität der Lerngruppe zu stärken und ihre Integration in die Stadt voranzutreiben.

3.3. Fehlerkorrektur

Allen hier vorgestellten didaktischen Interventionen sind die positiven Effekte der Arbeit nach dem Verfahren des *Scaffolding*²⁰ (Gibbons 2002) im Alphabetisierungsunterricht gemein. Bei der Unterrichtsplanung formulieren Kursleiter_innen Lernziele und bestimmen die sprachlichen, kognitiven und motorischen Anforderungen einer Unterrichtsreihe. Sie wissen, wie weit ihre Lerner_innen aufgrund ihres Lernstandes die formulierten Lernziele erreichen können und entscheiden, wie kleinschrittig sie vorgehen müssen, welche Methoden, Übungen und Aufgaben sich dafür eignen. Nach dem Verfahren des *Scaffolding* bauen die Kursleiter_innen (sprachliche) Hilfestellungen, die es den Lerner_innen ermöglichen, eine Zielaufgabe erfolgreich zu bewältigen, die unmittelbar über ihrem bisherigen Kompetenzniveau liegt. Es handelt sich dabei um ein vorübergehendes Hilfsgerüst, das je nach Lernstand der Lerner_innen und der angestrebten Zielaufgabe variiert werden kann. Gerade die strukturierte Planung der Unterrichtsphasen, die dieses Verfahren vorschlägt, ist im Alphabetisierungsunterricht besonders wichtig, da sie den Lerner_innen einen sicheren und vertrauten Rahmen zum Lernen anbietet.

In einer achtmonatigen Studie in sechs Alphabetisierungskursen in den Niederlanden untersuchte Strube das Training der mündlichen Kompetenz. Ihre Beobachtungen fokussierten u. a. die Korrekturrückmeldungen der Lehrperson (Auslöser der gegebenen Rückmeldung, Form des Feedbacks und Reaktion der Lernenden auf die Korrektur) (Strube 2015). Dabei analysiert Strube die drei am häufigsten aufgetretenen Formen mündlicher Fehlerkorrektur, *negotiation of content*, *recast* und *elicitation*, nach ihrem Potenzial, als *Scaffolding* in Alpha-Kursen zu dienen (vgl. Strube 2015: 153). In der *negotiation of content* findet reale Kommunikation zwischen der Lehrkraft und den Lerner_innen statt (vgl.

²⁰ *Scaffolding* (engl.: Baulgerüst) ist eine gezielte, zeitlich begrenzte Unterstützung in Form von Anleitungen, Denkanstößen und Hilfestellungen bei der Lösung von (Teil-)Aufgaben (vgl. Gibbons 2002).

Bigelow/King 2015). Letztere ergänzen und erweitern ihre Äußerungen, indem sie auf die von der Lehrperson gestellten Frage eingehen und diese beantworten. Ein *recast* erfolgt, wenn die Lehrkraft selbst eine fehlerhafte Äußerung der Lerner_innen richtig umformuliert. Im Fall der *elicitation* hingegen versucht die Lehrperson auf die korrekte Äußerung hinzuweisen. Sie wiederholt einen Satz bis zur Fehlerstelle, signalisiert auf diese Weise, dass die Äußerung nicht richtig war und fordert die Lerner_innen auf, diese zu korrigieren. Besonders die *negotiation of content* als auch die *elicitation* eignen sich gut zur Anleitung von Selbstkorrekturen. Durch diese Rückmeldungsformen werden die Lerner_innen dazu angeregt, einen weiteren Schritt in Richtung des angestrebten Lernzieles zu gehen, was ohne diese Art der Intervention durch die Lehrkraft nicht geschehen würde. Im Falle der Fehlerrückmeldung nach der *elicitation*, die eine Selbstkorrektur der Lerner_innen bezweckt, sollte berücksichtigt werden, dass gering literalisierte Teilnehmer_innen in Alphabetisierungskursen oft ein mangelndes metalinguistisches Bewusstsein aufweisen (siehe Abschnitt 5). Insofern werden diese Lerner_innen erst in der Lage sein, Selbstkorrekturen vorzunehmen, wenn sie kognitiv dazu fähig sind.

3.4. Extensives Lesen

Andere didaktische Interventionen beschäftigten sich mit der Förderung der Lesekompetenz durch ‚extensives Lesen‘ (*extensive reading*). Unter extensivem Lesen – auch freies, freiwilliges Lesen genannt – wird die Lesetätigkeit der Lerner_innen von selbstausgewählten Büchern außerhalb des unterrichtlichen Kontexts verstanden, deren Rezeption weder ein akademisches Ziel noch eine Lernabsicht verfolgt (Bamford/Day 2004). Der Ansatz zielt in erster Linie darauf ab, die Lektüre als genussvolle Freizeitbeschäftigung zu fördern.

Ein interessantes Projekt zur Entwicklung von belletristischer Literatur für gering literalisierte Zugewanderte mit Englisch bzw. Spanisch als Zweitsprache führten Young-Scholten et al. (2015) mit Bachelorstudent_innen durch. Im Rahmen des Projektes *Simply Cracking Good Stories* verfassten Linguistikstudent_innen der Universitäten New Castle und Granada Kurzgeschichten, die sprachlich geeignet für die Lerner_innen sind. Die Geschichten werden beispielsweise in dialogischer Form geschrieben, um der mündlichen Sprache zu ähneln, mit der die Lerner_innen eher vertraut sind. Illustrationen und Bilder unterstützen das Leseverstehen ebenfalls (ebd.). Seit Beginn des Projektes im Jahr 2010 wurden insgesamt 56 Bücher für den zweitsprachigen Alphabetisierungsunterricht auf Spanisch und 27 Bücher für die Alphabetisierungskurse für Migrant_innen auf Englisch geschrieben. Es liegen allerdings noch keine Studien vor, die die Anwendung dieser Kurzgeschichten in Alpha-Kursen nach ihrem didaktischen Mehrwert untersuchen.

Obwohl wissenschaftliche Studien die positive Auswirkung des Lesens außerhalb des Unterrichts auf die Entwicklung der Lesekompetenz der Lerner_innen und ihre Leseflüssigkeit belegen (Bamford/Day 1998, Krashen 2004), herrscht nach Laymon (2015) eine gewisse Skepsis in Bezug auf die Effektivität des extensiven Lesens in Alphabetisierungskursen. Kritiker_innen behaupten demnach, dass der Kompetenzgrad der Lerner_innen das unterhaltsame Lesen nicht ermöglicht. Der Zugang zu Literatur sollte erst veranlasst werden, wenn die Lerner_innen über die schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen, um Texte zu verstehen, zumal ein Mangel an vereinfachter Literatur für diese spezifische Zielgruppe besteht (ebd.: 116).

Die Ergebnisse von Laymons Studie zum extensiven Lesen mit gering literalisierten Lerner_innen (2012, 2015) zeigen allerdings sehr positive Folgen des extensiven Lesens zur Förderung des Leseverstehens.

Um seine Wirksamkeit auch für gering Literalisierte zu überprüfen, setzte Laymon (2012) ein Programm zum extensiven Lesen in einem Kurs in San Francisco mit vorwiegend gering literalisierten Spanischsprecher_innen an, die zwischen 20 und 70 Jahren alt waren. Sie beobachtete insgesamt 20 Unterrichtsstunden, in der jeweils 20 Minuten dem extensiven Lesen gewidmet waren. In dieser Zeit konnten die Lerner_innen eines aus einer Sammlung von insgesamt 50 Büchern lesen. Dazu plante die Kursleiterin einmal in der Woche eine Unterrichtsphase, in der sich die Lerner_innen zu zweit oder in Gruppen über das Gelesene unterhalten konnten. Befragt nach ihren Erfahrungen mit extensivem Lesen, berichteten die Lerner_innen, dass sie dadurch nicht nur ihren Wortschatz erweiterten, sondern auch in der Lage waren, das Lesen mit ihren Kindern zu teilen. Das Selbstbewusstsein der Gruppe in Bezug auf das Lesen wurde nach Angaben der Lehrkraft deutlich gestärkt. Ferner ließ sich eine Verbesserung der mündlichen Kompetenz erkennen. Ausgehend von den Ergebnissen der Intervention erstellt die Kursleiterin eine Anleitung zur Einführung und Evaluation eines Programms zum extensiven Lesen im Alphabetisierungsunterricht (vgl. ebd.). Als ausschlaggebend erweist sich darin die Suche nach geeigneten Büchern für die adressierte Gruppe. Die Lehrkraft sollte Materialien finden, die sich nicht nur sprachlich eignen, sondern auch das Alter der Lerngruppe ansprechen. Viele adaptierte Bücher für den Zweitsprachunterricht können zu kindisch für erwachsene Lerner_innen sein und somit kontraproduktiv wirken.

3.5. Zweisprachige und kontrastive Alphabetisierung

Ein weiteres didaktisches Konzept für den Erstschrifterwerb von Neuzugewanderten, das sich aktuell in der Erprobung befindet, stellt eine zweisprachige Alphabetisierung dar, bei der eine Alphabetisierung in der Erst- und Zweitsprache angestrebt wird. Der Ausbau des erstsprachlichen Schriftspracherwerbs erfolgt hierbei je nach Modell in unterschiedlichem Maße. Teils wird die erstsprachliche Schriftsprachvermittlung lediglich vorübergehend zur Unterstützung im zweitsprachlichen Schriftspracherwerbsprozess genutzt, teils zielen die Konzepte auf eine stabile Zweischriftlichkeit ab (vgl. Vogelsang 2007: 57-59). Eine weitere Möglichkeit, die Erstsprache in den Prozess des Schriftspracherwerbs einzubeziehen, ist der Ansatz einer kontrastiven Alphabetisierung. Bei der kontrastiven Alphabetisierung liegt der unterrichtssprachliche Fokus auf der Zweitsprache, jedoch wird die Erstsprache der Lerner_innen z. B. in Begrüßungs- oder Lobssituationen eingesetzt. Das kann sowohl einen motivierenden Effekt auf das Lernen haben und eine Wertschätzung sprachlicher und kultureller Ressourcen darstellen, als auch bei der Einführung einzelner Buchstaben sinnvoll sein, indem auf Beispielwörter aus einem multilingualen Wortschatz referiert werden kann (vgl. Feldmeier 2005a: 44). Die kontrastive Alphabetisierung kann anders als die zweisprachige Alphabetisierung auch in sprachlich heterogeneren Lerngruppen (evtl. zwei bis drei Sprachen)²¹ stattfinden und der Lehrkraft wird eine weitaus geringere sprachliche Kompetenz abverlangt. „Übliche Arbeitsformen der kontrastiven Alphabetisierung, [...] sind der Sprachvergleich, das Übersetzen und das Erstellen eigener zweisprachiger Lernmaterialien“ (Feick/Schramm 2016: 217 unter Verweis auf Bulut/Feldmeier 2013). Innerhalb des seit 2018 bestehenden und durch das BMBF geförderten Projektes ‚Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz‘ (KASA), welches eine Weiterführung des Projektes ‚ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung an

²¹ Feldmeier (2005a) verweist auf eine hohe Toleranz seitens der Lerner_innen, wenn mehr als eine Erstsprache im kontrastiven Ansatz genutzt wird. So bieten sich einige Sprachenpaare eher an, wie Türkisch und Kurdisch, da hier oft multilinguale Sprecher_innen beider Sprachen anzutreffen sind. Es können allerdings auch Schwierigkeiten auftreten durch persönlich bedingte negative Besetzung einer Sprache (ebd.: 45).

Moscheen²² ist, werden deutschlandweit kostenlose Alphabetisierungskurse für türkisch-, arabisch- und farsisprachige Menschen in religiösen Einrichtungen oder in Örtlichkeiten von Migrant_innenorganisationen angeboten. Die zwei zentralen Methoden des Alphabetisierungsunterrichts bilden der pädagogische Situationsansatz, in dem lebensweltbezogene Schlüsselsituationen als Unterrichtsgegenstand eingesetzt werden, sowie die Einbindung erstsprachlicher Kompetenzen als Unterstützung für den deutschen Sprach- und Schrifterwerb. Neben der Materialerstellung verfolgt das Projekt ebenfalls die Qualifizierung von Lehrkräften sowie eine Sensibilisierung für das Thema Alphabetisierung in den Partner_innenorganisationen als auch für alle Interessierten. Aktuell (2020) wird KASA in dem Projekt ‚Entwicklung literaler Kompetenzen durch kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz‘ (ELIKASA²²) unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Christine Czinglar (Universität Jena) evaluiert. Neben der Evaluation des kontrastiven Ansatzes will ELIKASA auch diagnostische Instrumente zur Erhebung von Lernfortschritten in den Bereichen Lese- und Schreibprozesse entwickeln.

Auf europäischer Ebene versuchte das durch die ‚Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben‘ (GIZ) beantragte Projekt ‚Europäisches Kooperationsnetzwerk zur kontrastiven Alphabetisierung für Erwachsene‘ (EUKOAL) ebensolche Projekte grenzübergreifend zu vernetzen und einen Austausch zu ermöglichen (Projektende August 2020) sowie den Ansatz der kontrastiven Alphabetisierung zu verbreiten (vgl. GIZ-EUKOAL²³, BBRZ-Gruppe EUKOAL²⁴).

3.6. Zusammenfassung und Diskussion

Betrachtet man die vorgestellten didaktischen Interventionen, so wird deutlich, dass der Einsatz der Aktionsforschung eine differenzierte Untersuchung zahlreicher Aspekte des Unterrichts sowie die Reflexion über Lehr- und Lernvorgänge ermöglicht. Aus der Unterrichtspraxis heraus wird ein konkretes Problem identifiziert und mit dem Ziel untersucht, den eigenen Unterricht zu verbessern. Didaktische Interventionen können als Einzelforschung oder, wie im Beispiel der Kursleiterinnen des *Greater Pitts-burgh Literacy Council (MALP-Projekt)*, kooperativ durchgeführt werden. Der Umfang der Interventionen kann außerdem variieren; sie können sich über einzelne Unterrichtsstunden bis zu längeren Unterrichtseinheiten erstrecken. In jedem Fall kann dazu geraten werden, vor Beginn der didaktischen Intervention zu erkennen, was man als Kursleiter_in über den Lernprozess der Lerner_innen oder den eigenen Unterricht wissen möchte bzw. wo es Verbesserungsbedarf gibt. Das Vorhaben bzw. die Forschungsfrage kann immer wieder überarbeitet und neu ausgerichtet werden. Zugleich kann der Aktionsforschungsprozess in mehreren Zyklen vertieft werden. Es bleibt den Kursleiter_innen überlassen, wann sie diesen Prozess beenden möchten (Feldmeier 2014: 262).

Der Mehrwert der didaktischen Interventionen für die Weiterentwicklung von Curricula und die Erstellung von Materialien, speziell für den Alphabetisierungsunterricht, muss allerdings auch seitens der zuständigen Institutionen erkannt werden. Nur so ist es möglich, den Rahmen für die Durchführung der Interventionen zu schaffen und diese in Planung, Durchführung, Auswertung und der Anwendung ihrer Ergebnisse im Unterricht umzusetzen.

²² Siehe <https://giz.berlin/news/kasa-meets-elikasa.htm> (zuletzt geprüft am 17.12.2020).

²³ Siehe <https://giz.berlin/news/eukoal-wird-offiziell.htm> (zuletzt geprüft am 17.12.2020).

²⁴ Siehe <https://www.bbrz-gruppe.at/de/aktuelles/news/artikel/erasmus-projekt-eukoal-aufbau-eines-europaeischen-kooperationsnetzwerkes-zur-kontrastiven-alphabetisierung-fuer-erwachsene/> (zuletzt geprüft am 17.12.2020).

Positive Fehlerkorrekturen, die die Lerner_innen dazu anleiten, Fehler selbst zu korrigieren oder ihre mündlichen und schriftlichen Äußerungen zu erweitern, können als vorübergehendes Hilfsgerüst (*Scaffolding*) in Alphabetisierungskursen dienen. Wichtig ist dabei, dass die Rückmeldungen zu den Produktionen der Lerner_innen die Lernatmosphäre des Unterrichts nicht negativ beeinflussen, sondern vielmehr den Lerner_innen die Angst vor Fehlern nehmen sollten. Selbstkorrekturen verlangen jedoch oft metakognitive Kompetenzen seitens der Lerner_innen, die nicht immer vorhanden sind und erst im Laufe des Alphabetisierungsprozesses (weiter-)entwickelt werden müssen. Fehlerkorrekturen sollten insofern dem Lernstand der Lerner_innen angemessen sein.

Der Einsatz eines Programms zum extensiven Lesen im Rahmen des Alphabetisierungsunterrichts wäre eine Gelegenheit, nicht nur die Schriftsprachkenntnisse der Lerner_innen zu fördern, sondern auch die Möglichkeit zu eröffnen, das Lesen als eine Freizeitaktivität wahrzunehmen. Ein solches Programm könnte auch als Projekt in Kooperation mit Stadtteilzentren oder Stadtteilbibliotheken durchgeführt werden, um den Zugang zu Literatur zu erleichtern, die sich für das Sprachniveau der Lerner_innen eignet und erwachsenengerecht ist.

Ansätze wie die *Whole-Part-Whole-Methode* oder das *Mutually Adaptive Learning Paradigm* ließen sich gut mit den im deutschsprachigen Raum angewandten gängigen Methoden zur Alphabetisierung von Erwachsenen kombinieren. Sie können als Beispiele für eigene Interventionen gesehen werden und für die Konzeption von Alphabetisierungsunterricht und -materialien im deutschsprachigen Raum adaptiert werden.

Die Themen und Inhalte in vielen Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache, die in Alphabetisierungskursen eingesetzt werden, sprechen nicht immer die Realität der Teilnehmer_innen an. Viele Materialien für die Alphabetisierungsarbeit – insbesondere in den ersten Modulen der Alphabetisierungskurse – werden von den Lehrkräften selbst oder im Idealfall vom Kollegium für ihre eigenen Klassen entwickelt. Ausgangspunkt sollten dabei der Alltag, das Interesse und die Bedürfnisse der Lerner_innen sowie die sprachlichen Kompetenzen sein, die die Lerner_innen in den Kurs einbringen.

Dieser Ansatz wird bereits seit mehreren Jahren im deutschlandweit agierenden Projekt KASA, kombiniert mit einer starken Einbindung der Erstsprachen der Teilnehmer_innen, erprobt und scheint für die dortige Zielgruppe erfolgsversprechend hinsichtlich des Schrifterwerbsprozesses in der Zweitsprache Deutsch zu sein. Inwiefern oben genannte Ansätze in das aktuelle Konzept des BAMF sowie in aktuelle Lehrmaterialien eingebettet werden können, bleibt allerdings noch abzuwarten und bedarf weiterer Forschungsprojekte wie ELIKASA, die aus wissenschaftlicher Perspektive Aufschluss über Erfolg von Konzepten und weiterer Einflussfaktoren bieten können.

4. Diagnostik in der Alphabetisierung von Migrant_innen

Dieser Abschnitt bietet einen Überblick über diagnostische Instrumente, die in der Alphabetisierungsarbeit mit Migrant_innen außerhalb des deutschsprachigen Raumes eingesetzt werden, namentlich in Finnland, Kanada und den Niederlanden. Vorgestellt werden hier Werkzeuge zur Diagnostik zu Beginn, während sowie nach der Alphabetisierungsmaßnahme.

Die Diagnostik des Sprachstandes der Lerner_innen bei der Einstufung sowie während des Kurses und an dessen Ende ist ein zentraler Punkt bei der Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten von Integrationskursen mit Alphabetisierung. Kursleiter_innen stehen bei der Planung ihrer Unterrichtsstunden vor einer Reihe von wichtigen Entscheidungen. Sie müssen bestimmen, wie sie die Lerninhalte über den

Kursverlauf hinweg planen, welche Lehrmethoden sie einsetzen, wie sie den Unterricht gestalten und wie sie letztendlich die im Curriculum festgelegten Lernziele erreichen können. Dafür müssen sie zunächst wissen, wie die Ausgangslage ihrer Lerner_innen ist und welche literalen Erfahrungen diese mitbringen, damit sie den Unterrichtsverlauf entsprechend den Vorerfahrungen und den anvisierten Zielen ausrichten können. Auch während des Kursverlaufs ist eine Evaluation des Lernverlaufs der Teilnehmer_innen wichtig, um einerseits die gewählte didaktische Vorgehensweise überprüfen zu können und andererseits, um den Teilnehmer_innen selbst die Möglichkeit zu geben, einen Überblick über ihren individuellen Lernfortschritt zu gewinnen. Am Ende eines Alphabetisierungskurses kommt es vor allem darauf an, dass erfasst werden kann, welche der deklarierten Ziele erreicht wurden und wie die Teilnehmer_innen ihre Sprachkompetenzen davon ausgehend weiterentwickeln können.

Für diese verschiedenen Momente im Kursverlauf setzen die Kursleiter_innen unterschiedliche Prüfungs- und Evaluationsverfahren ein. Der Vergleich des deutschen Diagnostikverfahrens mit verschiedenen Vorgehensweisen anderer Staaten (Finnland, Kanada und Niederlande) soll im Folgenden als Denkanstoß dienen, wie die individuelle sprachliche und metakognitive Entwicklung von Erst- und Zweitschriftlerner_innen auf lebenslange Sicht in hiesigen Alphabetisierungskursen besser gefördert werden könnte.

4.1. Einstufungen

Die Zuweisung der Lerner_innen zu einem Integrationskurs erfolgt seit 2007 in Deutschland durch ein bundeseinheitliches, standardisiertes Einstufungsverfahren (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 43). Das Einstufungsverfahren für die Integrationskurse in Deutschland besteht aus drei Teilen: einem Baustein zur Ermittlung der mündlichen Sprachkompetenz, einem Baustein zur Ermittlung der schriftlichen Sprachkompetenz sowie einem Baustein zur Feststellung von Alphabetisierungsbedarf. Das Einstufungsverfahren beginnt mit einem Interview und einem vertiefenden Gespräch, in dem die Lerner_innen nach persönlichen Informationen (Familiennamen, Vorname, Straße, Hausnummer u. a.) gefragt werden. Der schriftliche Baustein besteht aus drei Aufgaben, die insgesamt zehn Punkte zu Wortschatz, Grammatik und Leseverstehen umfassen (ebd.: 44). Bei Hinweisen auf unzureichende schriftsprachliche Kompetenzen wird alternativ zum schriftlichen Baustein der Baustein Alphabetisierung eingesetzt. Dieser besteht aus rezeptiven und produktiven Aufgaben auf Buchstaben-, Silben-, Wort-, Satz- und Textebene (vgl. Perlmann-Balme 2010). Aus den Ergebnissen des Einstufungstests ergibt sich die Kurszuordnung in einen allgemeinen oder in einen zielgruppenspezifischen Integrationskurs, beispielsweise in einen Alphabetisierungskurs. Detaillierte Informationen zu besonderen Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgaben, welche über die schriftsprachlichen Kompetenzen Auskunft geben sollen, oder über die Lernbiografie der Person werden nicht erhoben.

Der *Canadian Language Benchmarks Literacy Placement Tool (CLB-LPT)* dient als Einstufungstest für die Alphabetisierungsprogramme in Kanada. Der Test umfasst zunächst Aufgaben, mit denen die literalen Kenntnisse der Lerner_innen in ihrer Erstsprache geprüft werden. Der Test wird zurzeit in 26 Sprachen angeboten (vgl. Jezak 2017: 77). Im zweiten Teil des Einstufungstests werden die Englischkenntnisse der Lerner_innen im Bereich Lesen und Schreiben sowie ihre Rechenkompetenzen festgestellt. Die Testaufgaben orientieren sich an den didaktischen Hinweisen des kanadischen Curriculums für Alphabetisierungskurse (s. Abschnitt 2) und können bei Lerner_innen mit geringen oder keinerlei literalen Erfahrungen eingesetzt werden (ebd.).

Das finnische *National Core Curriculum for Literacy Training for Adult Migrants* (2012) sieht bei der Einstufung neuer Teilnehmer_innen Aufgaben zur Bewertung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen sowie Übungen zur Feinmotorik und Rechenaufgaben vor. Empfohlen wird dort außerdem die Erstellung eines individuellen Lernplans für die Teilnehmer_innen, der von der Lehrkraft gemeinsam mit den Lerner_innen abgesprochen wird und so als individueller Leitfaden dient. Dabei werden die persönlichen Ziele der Teilnehmer_innen, ihre Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt. Der Plan wird zudem regelmäßig besprochen und je nach Bedarf neu ausgerichtet, sodass alle Lerner_innen die Gelegenheit bekommen, neben den allgemeinen, im Curriculum festgelegten Zielen auch ihre individuellen Lernziele zu erreichen (vgl. Finnish National Board of Education 2017). Die Implementierung dieser curricularen Empfehlung bleibt den regionalen und einzelnen Institutionen überlassen, die über das ganze Land verteilt Alpha-Kurse anbieten. Das Einstufungsverfahren ist in Finnland nicht standardisiert (vgl. Tammelin-Laine et al. 2013: 149).

Ein weiteres interessantes Diagnostikinstrument wurde von Schumacher et al. (2018) in Deutschland erprobt. Dies nimmt darauf Bezug, dass die Erkenntnis, inwiefern die Teilnehmer_innen in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind, für ihre adäquate Einstufung sehr wichtig ist. Lerner_innen mit höheren literalen Kompetenzen haben andere kognitive Fähigkeiten als nicht oder wenig literalisierte Lerner_innen, sodass bei ihnen unterschiedliche Lernvoraussetzungen im Unterricht zu erwarten sind (s. ausführlicher Abschnitt 5). Daher entwickelten die Autorinnen ein Instrument zur Einschätzung der basalen Kenntnisse der Lerner_innen in ihrer Erstsprache vor der Zuweisung zu Integrationskursen. Das Diagnostikinstrument Lit-L1-L2²⁵ ermöglichte in einer Probephase, die literalen Kenntnisse der Teilnehmer_innen mit Dari als Erstsprache und mit geringen Deutschkenntnissen einzuschätzen. Da es auf einer sprachübergreifenden Bewertung des Verhaltens und des Schriftbildes basiert, konnte es auch von Lehrkräften ohne Sprachkenntnisse in Dari eingesetzt werden. Die Ergebnisse der Probephase sind vielversprechend. Die verwendeten Verhaltensmerkmale und Kriterien zur Bewertung des Schriftbildes könnten auch für Lerner_innen mit anderen Erstsprachen adaptiert werden (ebd.: 9).

4.2. Überprüfung des Lernstands

Vorgegebene bzw. standardisierte Instrumente zur Überprüfung des Lernstands sowie zur Fort- oder Rückstufung der Lerner_innen sind in Alphabetisierungskursen des BAMF nicht vorhanden. Empfohlen wird zwar die regelmäßige Durchführung von „kursintegrierten Tests“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 149), diese sind allerdings fakultativ und von der Lehrkraft je nach den behandelten Inhalten eigenständig zu entwickeln. Es sind jedoch keine Handreichungen für Lehrkräfte zu finden, die als Orientierung bei der Entwicklung solcher Diagnostikinstrumente dienen könnten. Die bisher durchgeführten Anwendungsstudien zu kursbegleitenden Lernfortschritttests beziehen sich lediglich auf ihre Implementierung in Integrationskursen ohne Alphabetisierung (vgl. Bärenfänger 2019).

In den Niederlanden arbeiten Dalderop et al. (2009) u. a. an der Erstellung von Evaluationsinstrumenten in Alpha-Kursen. Sie heben eine Reihe von häufig auftretenden Lernschwierigkeiten hervor, die bei der Entwicklung von Diagnostikinstrumenten in Betracht gezogen werden sollten:

²⁵ L1 steht hier für Erst- und L2 für Zweitsprache.

- 1) Die Lerner_innen in Alpha-Kursen verfügen meistens über kaum oder mangelnde Erfahrungen im Umgang mit Prüfungssituationen und mit unterschiedlichen Sozialformen zur Evaluation (Selbstevaluation, Tests in Partner- oder als Einzelarbeit u. a.).
- 2) Das Testformat sollte im Zusammenhang mit den im Unterricht bearbeiteten Aufgaben stehen und den Lerner_innen den Mehrwert von Tests bewusst machen.
- 3) Lerner_innen mit Alphabetisierungsbedarf und Zweitschriftler_innen benötigen in der Regel erheblich mehr Zeit für die Bearbeitung der Testaufgaben.

Darüber hinaus empfehlen die Autorinnen differenzierte Bearbeitungsformen, die den Lern- und Alphabetisierungsstand der Teilnehmer_innen ansprechen und valide messen (vgl. ebd.).

Ähnliche Kriterien werden in der kanadischen Handreichung zur Entwicklung von Evaluationsgegenständen in den jeweiligen Niveaustufen der Alphabetisierungskurse berücksichtigt (vgl. CLB ESL Support Kit: 63 ff.). Zur Formulierung von handlungs- und lerner_innenorientierten Testaufgaben werden im Anhang des kanadischen Sprachcurriculums darüber hinaus die allgemein zu erwartenden Kompetenzen in den Fertigkeiten Lesen und Schreiben der Lerner_innen mit Alphabetisierungsbedarf mit denen von Lerner_innen in allgemeinen Sprachkursen verglichen. Der Vergleich soll als Orientierung bei der Festsetzung von zielgruppengerechten Korrekturkriterien dienen. Insbesondere werden für Erstschriftler_innen Testaufgaben empfohlen, die darauf abzielen, die Lernfortschritte stufenweise zu prüfen, anstatt mehrere Fertigkeiten zusammen zu testen (ebd.).

Ein starker Fokus in finnischen Alphabetisierungskursen liegt auf der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten durch die Selbstevaluation des Lernstands der Teilnehmer_innen. Laut dem Curriculum (National Core Curriculum for Literacy Training for Adult Migrants 2012: 29) sollen die Teilnehmer_innen im Laufe des Kurses durch gezieltes und personalisiertes Feedback der Lehrkraft verstärkt zur Selbstevaluation angeregt werden. Am Ende des Alphabetisierungskurses wird ein Test abgenommen, der sowohl die sprachlichen Kompetenzen (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) als auch Rechenkompetenzen und den Wortschatz der Lerner_innen prüft. Sowohl das autonome Lernen als auch die Selbstevaluation haben in der finnischen Diagnostik einen hohen Stellenwert. Eine Handreichung für Kursleiter_innen mit konkreten didaktisch-methodischen Hinweisen zur Förderung einer umfassenden Feedback-Kultur, die die Lerner_innen zu Selbstevaluation anleitet, liegt allerdings im Curriculum nicht vor.

4.3. Portfolio-Methode

Die Portfolio-Methode, bei der die Teilnehmer_innen ihre Arbeiten während des Kurses begleitend dokumentieren, trägt ebenfalls zu einer Reflexion in Alphabetisierungskursen bei. Kanada und die Niederlande haben seit vielen Jahren ein portfoliobasiertes und lerner_innenorientiertes Verfahren eingeführt, um den gesamten Lernprozess während des Alpha-Kurses zu verfolgen.

In den Niederlanden wurde im Jahr 2005 ein Portfolio mit einem Referenzrahmen für den Alphabetisierungsunterricht veröffentlicht (s. Cito 2008). Das Portfolio besteht aus drei Komponenten: einer Biografie, einer Checkliste und einem Dossier. Der Teil „Biografie“ bietet den Lerner_innen durch Abfragen persönlicher Informationen (Name, Adresse, gesprochene Sprachen etc.) und reflexiver Fragen (z. B. „Was hast du bisher gelernt?“, „Was kannst du gut machen?“) die Möglichkeit zu erkennen, wozu sie sprachlich bereits in der Lage sind, und darüber nachzudenken, was sie noch erreichen möchten. Ziele der Alphabetisierung werden im Portfolio im Teil „Checkliste“ transparent gemacht, sodass die

Teilnehmer_innen selbst entscheiden können, welche Aktivitäten sie bearbeiten möchten, um ihre sprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Durch Checklisten mit Beispielen des Alltagslebens werden die Lerner_innen gleichzeitig zur Reflexion über den eigenen Lernstand angeregt, z. B. durch Fragen wie: „Kann ich die Telefonnummer finden?“, oder: „Kann ich verstehen, was auf diesem Zettel steht?“. Im dritten Teil des Portfolios, im „Dossier“, sammeln die Lerner_innen ihre besten Arbeiten (Textproduktionen, Arbeitsblätter u. a.), die sie im Laufe des Kurses angefertigt haben (siehe Cito 2008).

Das Portfolio als Diagnostikinstrument gewährt so zunächst den Lerner_innen, aber auch den Kursleiter_innen, einen Einblick in den Lernprozess. Die Teilnehmer_innen sind motiviert, denn sie sind sich ihrer Lernfortschritte bewusst, und die Lehrkräfte können den Prozess individuell begleiten (vgl. Dalderop et al. 2009: 91).

Das kanadische Portfolio (Canadian Language Benchmarks 2019) wiederum umfasst vier Versionen für die verschiedenen Niveaustufen des *Canadian Language Benchmark (CLB)* sowohl im Englischen als auch im Französischen. Da die gleichen Themen für alle Niveaustufen anhand differenzierter Aufgaben in den verschiedenen Versionen behandelt werden, erleichtert das Instrument die binnendifferenzierte Arbeit im Unterricht mit heterogenen Gruppen.

In Deutschland wird ein Alpha-Portfolio im Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs zwar ausdrücklich empfohlen, sein Einsatz ist jedoch nicht obligatorisch (vgl. BAMF 2015: 139 ff.). In diesem Zusammenhang wird das Alpha-Portfolio als eine vereinfachte Variante des vom Europarat 2000 akkreditierten ‚Europäischen Portfolios der Sprachen‘²⁶ verstanden, dessen (schrift)sprachlichen Anforderungen für Lerner_innen in Alpha-Kursen zu hoch sind (vgl. ebd.). Für die Lehrkräfte gibt es keine spezielle Handreichung zur Erstellung eines Alpha-Portfolios, stattdessen wird die Vorlage des Lehrwerks ‚Von A bis Z – Alpha-Portfolio A1/Kopiervorlagen‘ (Feldmeier 2012) als Beispiel angegeben sowie auf die im Rahmen eines Forschungsprojekts der Universität Münster entwickelten arbeitsplatzorientierten Alpha-Portfolios hingewiesen (s. Abschnitt 2.2).²⁷

Angemerkt sei auch, dass der Einsatz eines Portfolios nicht im Widerspruch zur Verwendung von anderen standardisierten Diagnostikinstrumenten steht, sondern erfolgreich damit kombiniert werden kann. In den Niederlanden z. B. haben viele Lehrkräfte kurze Zeit nach der Einführung des Portfolios damit begonnen, weitere standardisierte Diagnostikverfahren in Form von Tests anzuwenden. Dies geschah, um bei der Einstufung neuer Lerner_innen und bei der Auswahl lerner_innenorientierter Unterrichtsmaterialien zu helfen, jedoch auch, um der Forderung der geldgebenden Stellen nachzukommen, den Lernstand der Kursteilnehmer_innen besser nachvollziehen und auf diese Weise Resultate präsentieren zu können (Dalderop et al. 2009: 92).

4.4. Abschlussdiagnostik

Zum Ende des Alphabetisierungskurses werden die Lerner_innen in Finnland in Hinblick auf die in ihrem persönlichen Lernplan abgestimmten Lernziele geprüft. Alle vier sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen), der Wortschatz sowie Rechenkompetenzen werden getestet. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Lerner_innen nach dem Abschlusstest neben einem Zertifikat Hinweise für die Weiterentwicklung ihrer individuellen Schriftsprachkenntnisse erhalten. Der Fokus liegt

²⁶ Siehe: www.coe.int/portfolio (zuletzt geprüft am 27.02.2021).

²⁷ Siehe: <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/> (zuletzt geprüft am 27.02.2021).

dabei auf dem, was die Lerner_innen bereits können und wie sie ihren Lernprozess nach dem Kursabschluss autonom gestalten können.

Sowohl beim finnischen als auch beim kanadischen Evaluationssystem in Alphabetisierungskursen handelt es sich um holistische Diagnostikverfahren, die über die Abfrage der erworbenen sprachlichen und literalen Kenntnisse hinausgehen. Sie bereiten die Teilnehmer_innen – schon von der Einstufung an – auf die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess vor und sind stark auf die Lerner_innen selbst ausgerichtet.

In Deutschland legen die Teilnehmer_innen am Ende des deutschen Alphabetisierungskurses den ‚Deutschtest für Zuwanderer‘ (DTZ) ab. Dieser sieht keine spezifischen Inhalte für Absolvent_innen von Alpha-Kursen vor; es werden weder die Ausgangslage noch der Lernprozess der Teilnehmer_innen während des Kurses berücksichtigt. Die Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen geschieht ausschließlich auf der Grundlage des GER. Dort werden die sprachlichen Handlungen repräsentativ für die Niveaustufen A1 bis C2 in Form von *Kann*-Beschreibungen formuliert (s. Council of Europe 2001, 2018a). Für Erst- und Zweitschriftler_innen in Alpha-Kursen sind diese Beschreibungen nur bedingt repräsentativ, da sie nicht an das Leben in der Migrationssituation angepasst sind (s. Feldmeier 2010: 111). Das derzeit entstehende *European Framework of Reference for Literacy and Second Language* (s. Abschnitt 2) bietet hier perspektivisch eine neue Orientierung zur Gestaltung adäquater Diagnostik, da dort eine Ausdifferenzierung unterhalb der bisher niedrigsten Niveaustufe A1 unternommen wird.

4.5. Zusammenfassung und Diskussion

Obwohl es in Deutschland Diagnostikinstrumente zur Feststellung des Sprachniveaus der Lerner_innen mit Alphabetisierungsbedarf gibt, fehlt es aktuell noch an Instrumenten, die die individuelle sprachliche und metakognitive Entwicklung von Erstschriftler_innen in der Perspektive lebenslangen Lernens unterstützen.

Um die in der Bundesrepublik angebotenen Alphabetisierungskurse lerner_innenorientierter zu gestalten und insbesondere um die Nachhaltigkeit der Alphabetisierungskurse am Ende der Förderungsdauer zu gewährleisten, scheint der Einsatz solcher standardisierter Diagnostikinstrumente ausschlaggebend zu sein, die das autonome Lernen fördern und speziell auf Erst- und Zweitschriftler_innen ausgerichtet sind. Das *European Framework of Reference for Literacy and Second Language* mit der Schilderung sprachlicher Handlungen in Form von *Kann*-Beschreibungen unter dem A-Niveau wird hoffentlich dazu beitragen, dass neue zielgruppenspezifische Instrumente zur Bestimmung der sprachlichen Kompetenz während und nach einem Alphabetisierungskurs entwickelt werden.

5. Kognition, Literalität, traumatische Belastungen

Betrachtet man den Prozess des Schriftspracherwerbs aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive, wird rasch deutlich, dass es sich dabei um weit mehr als eine isolierte Lernleistung handelt. Diese geht weit über das Memorieren und Produzieren grafischer Zeichen oder die orthografisch regelkonforme Wiedergabe von Wörtern und Sätzen hinaus. Der Erwerb von Literalität ist ein komplexer Entwicklungsvorgang, der tief in kognitive Bereiche wie Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Gedächtnis der Lerner_innen eingreift, Auswirkungen auf metasprachliche und auf sprachstrukturelle Fähigkeiten hat und durch Traumata leicht stöbar ist.

Im Folgenden geben wir einen kleinen Überblick über neuere Forschungen zum Zusammenhang zwischen Kognition und Literalität und gehen dabei auch auf die möglichen Auswirkungen von traumatischen Belastungen ein.

Leser_innen seien darauf hingewiesen, dass in diesem Wissenschaftsbereich mit unterschiedlichen Methoden gearbeitet wird, und dass auch die Ziele der Forschung nicht immer dieselben sind. Wir unterscheiden zwischen solchen Forschungsergebnissen, die auf die allgemeine kognitive Entwicklung abheben, und solchen, die spezifische kognitive Fertigkeiten unterscheiden, die durch schriftsprachliche Erfahrungen ausgebaut werden.

5.1. Literalität und allgemeine kognitive Entwicklung

Mehrere neuere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Literalität mit der gesamten Organisation von kognitiven Funktionen im Gehirn in Zusammenhang steht. So konnte in einer bereits etwas länger zurückliegenden Studie mit Personen aus dem ländlichen Raum in Portugal (Petersson et al. 2001) gezeigt werden, dass literale Kompetenzen, insbesondere die Beherrschung eines alphabetischen Skripts, mit messbaren Veränderungen in mehreren Hirnregionen korrelierten. Die Studienteilnehmer_innen wurden dabei in zwei Untersuchungsgruppen eingeteilt, von denen die Mitglieder der einen über gute schriftsprachliche Kenntnisse und eine mehrjährige formale Schulbildung verfügten, während die Mitglieder der Vergleichsgruppe Menschen ohne Zugang zu Schriftsprache und ohne formale Bildungserfahrung waren. Neben klassischen Kognitionstests kamen dabei bildgebende Verfahren zum Einsatz, bei denen die Hirnaktivitäten der Testpersonen mithilfe von PET-Aufnahmen (Positronen-Emissions-Tomographie) erfasst und verglichen wurden (Petersson et al. 2001: 257 f.). Diese unterschieden sich bei den beiden Testgruppen deutlich. Auch wenn diese Differenzen zwischen den Gruppen und der dahinterstehende Mechanismus noch nicht im Detail erklärbar sind, ist die Korrelation von Literalität und veränderter bzw. verstärkter Aktivität des Gehirns bei der Lösung kognitiver Testaufgaben signifikant (ebd.: 259). Dabei sind Funktionen in der Sprachverarbeitung offenbar ebenso betroffen wie das visuelle Erfassen zweidimensionaler bildhafter Objekte.

Ein weiterer Beleg für die Wechselwirkungen zwischen neurobiologischen Prozessen und literaler Bildung bei der kognitiven Entwicklung und bei der Ausprägung von Funktionen des menschlichen Gehirns wurde anhand einer Vergleichsstudie mit drei Proband_innengruppen erbracht (Reis et al. 2003). Um soziale oder kulturelle Einflussfaktoren ausschließen zu können, wurden hier ausschließlich Personen einbezogen, die eine homogene soziokulturelle Herkunft aufwiesen und sich allein durch den Grad ihrer formalen Bildung und Schriftkenntnisse unterschieden (Reis et al. 2003: 192 f.). Zum Einsatz kamen klassische neurobiologische Testformate, die Wort- und Satzerkennung, Aufmerksamkeitsspanne und numerales Wissen abfragten. Bei der Auswertung zeichnete sich klar ab, dass Literalität und Schulbildung weit über direkte Lese- und Schreibkompetenzen hinaus allgemeine kognitive Fähigkeiten positiv verstärkten (ebd.: 200).

Ähnlich zeigten Ardila/Rosselli (2013: 181 f.), dass literate Personen signifikant bessere Ergebnisse bei standardisierten neuropsychologischen Leistungsmessungen aufwiesen. Umgekehrt lassen ausbleibende Erfolge bei kognitiven Leistungsmessungen keine pauschalen Schlüsse über die mentale Befähigung zur Bewältigung von Alltagsaufgaben zu. Institutionelle Bildung und der Erwerb von Schriftsprache stärken und fördern die Kognition jedoch auf besondere Weise.

Der Vorstellung eines vollkommen flexiblen Gehirns, das durch Bildungserfahrung frei formbar ist, widerspricht allerdings Dehaene mit seinem Konzept des „neuronalen Recycling“ (Dehaene 2012: 162 f.).

Damit bezeichnet er die Umwidmung neuronaler Bereiche wie der Sehrinde, die ursprünglich der detaillierten Erkennung von Formen wie beispielsweise der Gesichtserkennung diente, und die nun auch zum Erfassen von Buchstaben und Wörtern eingesetzt wird. Die Veränderung neuronaler Prozesse einerseits und die Entwicklung von Schrift als kulturellem Objekt andererseits stehen nach Dehaene (ebd.) in einer wechselseitigen Beziehung. Den Erwerb literaler Kenntnisse schildert er aus neurowissenschaftlicher Perspektive als die Verbindung zweier schon bei Kleinkindern ausgeprägter zerebraler Bereiche, dem Sprachareal und der Sehrinde, wobei durch das Erlernen von Schriftsprache neue Schaltkreise entstehen, die zu selektiven Netzwerken gebündelt werden und durch bildgebende Verfahren (s. o.) nachweisbar sind (vgl. ebd.: 221, Dehaene 2005: 78 f.).

Eine in den USA durchgeführte Untersuchung mit Menschen im Rentenalter kam darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass literale Bildung eine lebenslange Ressource für den Erhalt kognitiver Leistungsfähigkeiten darstellt, die sich auch noch auf sehr späte Lebensphasen auswirkt (Jefferson et al. 2011: 1404 f.). In breit angelegten Datenerhebungen mit mehr als 950 Studienteilnehmer_innen im Alter zwischen 71 und 87 Jahren wurden nicht nur Angaben zur Bildungsbiografie und zum sozioökonomischen Status erhoben, sondern gleichzeitig die kognitive Leistungsfähigkeit von Kurzzeitgedächtnis, Arbeitsspeicher, visuell-räumliche Fertigkeiten und Wahrnehmungsgeschwindigkeit getestet. Unabhängig von Geschlecht, ethnischer Herkunft und tatsächlichem Alter der Kandidat_innen erwiesen sich literale Kenntnisse und formale Bildung als bestimmende Faktoren für den Erhalt mentaler Gesundheit und kognitiver Leistungsfähigkeit in späten Lebensjahren. Fehlende formale Bildung und damit einhergehend ein Mangel an schriftsprachlichen Kenntnissen führten wiederum zu nachlassenden kognitiven Leistungen im hohen Erwachsenenalter.

5.2. Phonologische Bewusstheit, Verarbeitungskompetenz, selektive Aufnahmefähigkeit

Ein anderer Forschungsstrang zum Zusammenhang zwischen Literalität und Kognition konzentriert sich auf ganz bestimmte Bereiche der Kognition und weist ihre besondere Stimulierung durch Literalität nach. So zeigt Huettig (2015) in einer Metaanalyse mehrerer Studien, dass Lese- und Schreibkompetenzen die Kognition in mindestens drei Bereichen stimulieren. Dies ist einmal die phonologische Bewusstheit, zweitens die Verarbeitungskompetenz von gesprochener Sprache und drittens die Entwicklung und Verbesserung der selektiven Aufnahmefähigkeit. Wir stellen unten die bei Huettig (2015) identifizierten Bereiche nacheinander vor und ergänzen ihre Beschreibung teilweise durch weitere Studien.

Phonologische Bewusstheit: Dass literale Kompetenzen zunächst nicht notwendig sind, um gesprochene Sprache korrekt zu verstehen und zu reproduzieren, bestätigt Huettig (2015) und verweist dabei auf eine frühere Untersuchung von Reis/Castro-Caldas (1997), die mit Teilnehmer_innen im ländlichen Raum in Portugal durchgeführt wurde. In dieser Studie gelang es literaten wie illiteraten Personen mit Portugiesisch als Erstsprache gleichermaßen gut, gehörte natürliche Wörter zu identifizieren und nachzusprechen. Bei der anschließenden Aufgabe ging es um die Wahrnehmung und Reproduktion von Pseudowörtern. Hier konnten die getesteten Personen nun nicht mehr auf die Wortbedeutung zurückgreifen, sondern waren gezwungen, die phonologischen Strukturen der Kunstwörter zu erkennen und wiederzugeben. Dazu ist sowohl die explizite als auch die implizite phonologische Verarbeitung erforderlich, die unterhalb der lexikalischen Ebene stattfindet. Bei dieser Aufgabe schnitten Teilnehmer_in-

nen mit literalen Kompetenzen deutlich besser ab. Personen ohne literale Kompetenzen im Portugiesischen zogen semantische Prinzipien zur Verarbeitung von Wörtern heran und hatten keinen Zugang zu deren phonologischer Struktur, während die literaten Testteilnehmer_innen gleichzeitig semantische und phonologische Verarbeitungsstrategien zu nutzen wussten. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch die spätere Untersuchung von Reis et al. (2007), ebenfalls mit Portugiesisch-Sprecher_innen, deren Fokus auf dem Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Orthografie lag. Hier sollten Studienteilnehmer_innen natürliche und künstliche Wörter nach ihrer phonologischen Länge unterscheiden, und wurden nach dem Experiment in zusätzlichen Interviews nach den Kriterien ihrer Entscheidung gefragt. Während die teilnehmenden Personen mit literalen Kenntnissen sowohl phonologische als auch semantische und orthografische Kriterien zur Entscheidungsfindung einsetzten, griffen die illiteraten Teilnehmer_innen der Untersuchung vor allem auf semantische Kriterien wie die Wortbedeutung zurück, was zu einer höheren Fehlerquote führte. Reis et al. (2007) beschreibt, wie fehlende Schriftkenntnisse die illiteraten Studienteilnehmer_innen zu einer vorwiegend semantisch basierten Wortverarbeitungsstrategie zwangen. Aus den Studienergebnissen schließt sie darauf, dass umgekehrt literale Fähigkeiten die Wahrnehmung gesprochener Sprache und Aspekte des auditiv-verbale Sprachverständnisses positiv beeinflussen.

In einer Studie mit Testpersonen aus Allahabad in Indien, die Hindi als Erstsprache verwendeten und Devanagari als Erstschrift²⁸ unterschiedlich gut beherrschten, untersuchten Huettig et al. (2011) das Zusammenspiel von phonologischen und semantischen Informationen bei der Zuordnung von gehörten Sätzen zu Bildobjekten. Dabei wurde den Teilnehmer_innen zu einem gesprochenen Satz ein Objekt mit ähnlicher lexikalischer Bedeutung, ein Objekt mit ähnlichen phonologischen Eigenschaften und zwei Objekte ohne Bezug zum gehörten Satz gezeigt. Bei der Messung der Augenbewegungen zeigte sich, dass die Testpersonen mit geringen literalen Kenntnissen sich eher am semantischen Gehalt zu orientieren suchten und ihre Blicke bevorzugt auf das Objekt mit ähnlicher lexikalischer Bedeutung richteten. Untersuchungsteilnehmer_innen mit guten schriftsprachlichen Kompetenzen und formaler Schulbildung hingegen richteten ihren Blick eher auf das phonologisch ähnliche Objekt und wandten darüber hinaus ihren Blick ab, wenn sie erkannten, dass kein vollständig passendes Bildobjekt angeboten wurde. Personen ohne literale Kompetenzen griffen auch hier ausschließlich auf semantische Informationen zurück, wenn es um die Zuordnung von Wort und Bildobjekten ging, wohingegen bei Teilnehmer_innen mit literalen Kenntnissen bei der phonologischen Verarbeitung von Input eher ein ‚Tauziehen‘ zwischen den kognitiven Strategien stattzufinden schien.

Huettig (2015) schließt aus den genannten Studien, dass die phonologische Verarbeitungsfähigkeit (*phonological processing*) positiv mit ansteigender Literalität korreliert. Mit phonologischer Verarbeitungsfähigkeit ist die Fähigkeit gemeint, sowohl bekannte als auch unbekannte Wörter bis hin zur Phonemebene in ihre Lautbestandteile zu zerlegen.²⁹ Diesen Zusammenhang stellt Huettig (2015) jedoch nur bei Lerner_innen fest, die ein alphabetisches Skript, wie z. B. die lateinische Schrift, erworben hatten, und weniger bei Personen, die ein Silben- oder Wortschriftsystem, wie z. B. Hiragana (für Japanisch) oder Hanzi (für Mandarin) erlernt hatten. So verweist Huettig (2015) in seiner Metastudie auf

²⁸ Devanagari ist eine indische Schrift, bei der jedes konsonantische Schriftzeichen einen inhärenten kurzen Vokal /a/ zusammen mit dem Konsonanten repräsentiert. Die Auswirkung auf die phonologische Bewusstheit der Benutzer_innen kann als vergleichbar mit der lateinischen Schrift angenommen werden.

²⁹ Andere Untersuchungen verwenden hierfür den Begriff „phonologische Bewusstheit“ (*phonological awareness*).

eine weiter zurückliegende Untersuchung zur bewussten Wahrnehmung einzelner Phoneme bei Mandarin-Sprecher_innen (Read et al. 1986). Literate Untersuchungsteilnehmer_innen, die ausschließlich chinesische Schriftzeichen beherrschten, erreichten bei der Differenzierung einzelner Phoneme Ergebnisse, die vergleichbar mit denen von illiteraten Personen waren. Testpersonen, die zusätzlich Pinyin, die Umschrift für Mandarin auf Basis des lateinischen Alphabets kannten, erreichten Ergebnisse vergleichbar mit denen von Personen, die im Erwachsenenalter schriftsprachliche Kompetenzen erworben hatten (Huettig 2015).

Sprachverarbeitung: Einhergehend mit dem Schriftspracherwerb konnten Olivers et al. (2014) des Weiteren signifikante Verbesserungen bei der Verarbeitung von gesprochener Sprache nachweisen. Dies betraf vor allem die Fähigkeit, auf das im Sprechfluss zuletzt gehörte Wort mögliche Folgewörter vorherzusagen oder auch ausschließen zu können. Das mentale Lexikon, der vernetzte Wissensbestand um Wörter und ihre Eigenschaften, wird also mit dem Erlernen von Schriftlichkeit erweitert und stärker ausdifferenziert. Die Komplexität des Wortwissens wiederum hat einen Einfluss auf die Geschwindigkeit des Sprechflusses sowie auf die Wahrnehmung, Speicherung und Verarbeitung von Informationen. Olivers et al. (2014: 4) ziehen hier den Vergleich zu Untersuchungen der Sportpsychologie, die belegen konnten, dass professionelle Volleyballspieler_innen die Flugbahn und den Landepunkt eines fliegenden Balles sehr viel präziser berechnen und vorhersagen können als ein_e untrainierte_r Zuschauer_in. Vergleichbar waren Personen mit ausgeprägter Lese- und Schreiberfahrung deutlich stärker sensibilisiert für die mögliche Abfolge von Textflüssen, und damit schneller und präziser in der Sprachverarbeitung als Menschen ohne literales Wissen.

Selektive Aufmerksamkeit: Ein weiterer offenbar von Literalität stimulierter Kognitionsbereich ist nach Olivers et al. (2014: 79 f.) die selektive Aufmerksamkeit. Olivers et al. (ebd.) führten eine Untersuchung in Indien durch, deren Teilnehmer_innen über sehr geringe bis ausgeprägte Schriftkenntnisse in Devanagari, dem (reduziert) alphabetischen Schriftsystem des Hindi, verfügten. Dabei galt es, bei mehreren Bilderkennungsaufgaben Objekte zum einen nach Farbe, zum anderen nach Größe zu unterscheiden. Studienteilnehmer_innen mit geringen literalen Kenntnissen erwiesen sich hier als deutlich langsamer. So wurde bei visuellen Testaufgaben mithilfe von gegenständlichen Objekten ohne die Verwendung von Schriftzeichen nachgewiesen, dass Testpersonen mit schriftsprachlichen Fähigkeiten schneller und genauer sowohl beim visuellen Erfassen von Objekten als auch bei der sensorischen und manuellen Reaktion auf die wahrgenommenen Objekte sind. Mit Bezug auf diese Studie weist Huettig (2015) darauf hin, dass das Erlernen und der Umgang mit Schriftlichkeit offenbar auch beim Lösen nicht-schriftsprachlicher Aufgaben Vorteile mit sich bringen kann, wie etwa eine Verkürzung der Reaktionszeit und die Veränderung von Erkennungsmustern. Lesekompetenzen erweitern und schärfen die visuelle Wahrnehmung über die Fovea, die Sehgrube auf der Netzhaut, die den zentralen und schärfsten Bereich des Sehfeldes ausmacht, hinaus (ebd.: 9).

Es scheint gleichzeitig einen engen Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und selektiver Aufmerksamkeit zu geben, wie Petersson et al. (2000, mit denselben Daten wie Petersson et al. 2001, siehe oben) feststellten. Sie ließen die Proband_innen mit und ohne literale Kenntnissen Pseudowörter wiederholen. Als es zunächst darum ging, Pseudowörter auf sehr einfachem Niveau zu wiederholen und voneinander abzugrenzen, wiesen beide Teilnehmer_innengruppen ähnliche Aktivitäten in beiden Hirnhälften auf. Mit zunehmender Komplexität der Wörter zeichneten sich bei beiden Vergleichsgruppen jedoch Unterschiede in der Intensität der Aktivierungsmuster ab, mit zusätzlich unterschiedlichen lokalen Schwerpunkten in den jeweiligen zerebralen Hemisphären. Die Gruppe der illite-

raten Personen wies zudem eine signifikant höhere Fehlerquote bei der Wiedergabe von Pseudowörtern auf (ebd.: 367 f.). Als Erklärung für diese offensichtlichen Differenzen zwischen beiden Kandidat_innengruppen gingen die Autor_innen von einem kognitiven Verarbeitungsmodell aus, bei dem die Vernetzung von phonologischen Informationen bei literaten und illiteraten Personen unterschiedlich abläuft (Petersson et al. 2001: 265).

5.3. Weitergehend: Metalinguistisches und sprachstrukturelles Wissen

Verschiedene, weniger neurowissenschaftlich als linguistisch orientierte Untersuchungen weisen zudem auf zwei weitere mit Literalität zusammenhängende Wissensbereiche hin. Sie ergeben sich aus zwei spezifischen Besonderheiten schriftsprachlicher gegenüber mündlicher Kommunikation. Die eine Besonderheit ist die Materialität, die Sprache durch die schriftliche Fixierung bekommt, und die zweite ist die besondere Sozialität von schriftlicher Kommunikation als Kommunikation mit einem_einer nicht unmittelbar präsenten, möglicherweise sogar unbekanntem Leser_in.

Aus der Materialität von schriftlicher Sprache, die die Flüchtigkeit mündlicher Sprache aufhebt, ergibt sich die Möglichkeit, Sprache zu untersuchen, über sie zu reflektieren, ein metalinguistisches Bewusstsein zu bilden. Inwiefern die Entwicklung metalinguistischen Bewusstseins im Zusammenhang mit dem Erwerb von Schriftlichkeit einhergeht, untersuchte Kurvers (2015: 59 f.) in den Niederlanden in einem Vergleich erwachsener Lerner_innen ohne literale Kenntnisse mit Kindern im Vorschulalter. Aus dem Abgleich mit vorangehenden Studien war bereits bekannt, dass Grundschüler_innen mit dem Eintritt ins Lesealter von etwa sieben Jahren ihr metasprachliches Wissen stark erweitern (ebd.: 60). Sie konnten ab diesem Zeitpunkt deutlich sicherer Einzellaute (Phoneme) isolieren, klarer die Grenzen lexikalischer Einheiten erkennen und syntaktische Strukturen erfassen. Ob es sich dabei um eine universelle kognitive Entwicklung handelte, die in dieser Altersgruppe regelmäßig auch unabhängig von formaler Schulbildung stattfinden kann, oder ob diese neuen kognitiven Kompetenzen der Kinder in direktem Zusammenhang mit dem Erwerb literaler Fähigkeiten stehen, wurde durch den Vergleich mit erwachsenen Leseanfängern ohne formale Bildungserfahrung sichtbar. Bei der überwiegenden Zahl der Testaufgaben unterschieden sich die Kinder im Vorschulalter nicht von den illiteraten Erwachsenen. Eine Kontrastgruppe von Erwachsenen mit guten schriftsprachlichen Kenntnissen hob sich in ihren Ergebnissen jedoch signifikant von den Kindern und Erwachsenen ohne literale Kompetenzen ab (ebd.: 64).

Indem Sprache sich durch ihre schriftliche Fixierung vom spontanen Sprechvorgang und dem aktuellen Kommunikationsprozess löst, unterliegt sie gleichzeitig dem Zwang, Strukturen zu entwickeln, die der ‚entzerrten‘, dekontextualisierten Kommunikation gerecht werden. So entwickelt sich ‚Schriftsprache‘ als eine sprachliche Form, die ein anderes Verweissystem haben muss als mündliche Sprache, die andere Strukturen, nämlich eine Hierarchisierung zwischen Haupt- und Nebensätzen und spezifische Strategien zur Verdichtung des Informationsflusses aufbaut. Literalitätserwerb, die Veränderung von kognitiver Sprachverarbeitung, die Entwicklung von metasprachlichem Wissen und die Erweiterung sprachlichen Wissens stehen so in direkter Wechselwirkung.

5.4. Lernprozess und Traumata

Neben den vielen Belegen dafür, dass sich der Erwerb von Schriftsprache positiv auf die Entfaltung der kognitiven Fähigkeiten der Lerner_innen auswirkt, finden sich umgekehrt klare Hinweise, dass der Lernprozess stark eingeschränkt oder gänzlich blockiert werden kann, wenn kognitive Funktionen beeinträchtigt sind. Dies trifft im Zusammenhang mit unserem Thema vor allem auf Lerner_innen zu, die

traumatisierenden Erlebnissen ausgesetzt waren. Eine große Zahl der Geflüchteten gehört hierzu. Die Bundespsychotherapeutenkammer geht in einer Studie von 2015 (Bundespsychotherapeutenkammer 2015) je nach Art des traumatisierenden Erlebnisses und Schweregrad der Krankheitssymptome von mindestens 50 bis 70 Prozent unter den Asylsuchenden und anerkannten Asylbewerber_innen aus, die auf psychotherapeutische oder medizinische Hilfe angewiesen sind. Wirtgen (2009) schätzt den Anteil der Traumatisierten unter den Geflüchteten auf 40 Prozent. Nicht immer findet dieser Zusammenhang von Spracherwerb und Kognition die entsprechende Berücksichtigung bei den Lernangeboten. Isserlis (2010: 42) beschreibt eine Art von zweifachem Unvermögen, das diese besonders belasteten Lerner_innen an sich selbst wahrnehmen: Zum einen die Unfähigkeit, dem erlittenen Trauma zu entkommen, und zum anderen der daraus resultierende Misserfolg, das neue Lernvorhaben ‚Schriftspracherwerb‘ zu bewältigen. Traumatische Erlebnisse haben negative Auswirkungen auf die Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit der Betroffenen, auf ihr Konzentrations- und Erinnerungsvermögen. Sie gehen oft mit Dissoziationen einher (dem Aussetzen von körperlichen Empfindungen und Sinneswahrnehmungen) und setzen durch unkontrollierbar wiederkehrende Erinnerungen, sogenannte *Flashbacks*, die betroffenen Personen einem hohen körperlichen und seelischen Stress aus, wodurch in der Folge die visuelle, auditive und haptische Wahrnehmungsfähigkeit beeinträchtigt wird. Mit der Kontrolle über die eigenen Erinnerungen gehen zudem das Empfinden für Zeit und die Planbarkeit zukünftiger Vorhaben verloren (vgl. Zimmermann 2017). All dies führt nicht nur häufig zu Depressionen und anderen manifesten psychischen Erkrankungen, es hat oft die soziale Isolation und eine eingeschränkte Arbeits- und Erwerbsfähigkeit der Betroffenen zur Folge. Die psychosoziale Beeinträchtigung der Lernfähigkeit schränkt die kognitiven Kapazitäten stark ein, was sich natürlich auch unmittelbar auf den Lernprozess im Schriftspracherwerb auswirkt (Utari-Witt 2020, Zimmermann 2017). Isserlis (2010) beschreibt in einem Projekt zum Zusammenhang zwischen Gewalterfahrungen, Traumata und Spracherwerbsprozessen zunächst aus ihrer eigenen Erfahrung als Lehrkraft für erwachsene Erstschriftler_innen, dass sie bei einigen Teilnehmer_innen zunächst fehlende Motivation oder schlichte Interessenlosigkeit am Unterricht vermutet habe (ebd.: 42). Es stellte sich jedoch heraus, dass es Erinnerungen an belastende Ereignisse waren, die diese Personen in einen Erstarrungs-, Flucht- oder Angriffsmodus verfallen ließen. Dies führte in vielen Fällen zu Konflikten, Unterrichtsverweigerung und Kursabbrüchen (ebd.: 44). Dieser Problematik geht sie in einem Projekt (ebd.: 44 ff.) mit zehn Lehrkräften im amerikanischen Bundesstaat Rhode Island (USA) nach, die vorwiegend Englisch als Zweitsprache und Erstschriftsprache in Grundbildungskursen für Migrant_innen unterrichteten. Die teilnehmenden Lehrpersonen wurden für die Dauer eines Jahres zu monatlichen Treffen eingeladen, bei denen sie schriftlich ihre Arbeit reflektierten und in Kleingruppen diskutierten. Zusätzlich fanden Interviews mit den Lehrkräften statt und sie erhielten Weiterbildungen zu Themen wie häusliche Gewalt, sexueller Missbrauch im Kindesalter und die daraus resultierenden Folgeerscheinungen. Weiterhin wurden sie zur Vernetzung mit sozialen, karitativen und beratenden Institutionen angehalten. Mit diesem Wissen um die Wirkungsweise traumatischer Erfahrungen auf die Kognition der Lerner_innen konnten dann angepasste Hilfsangebote für die Lerner_innen bereitgestellt werden (Isserlis 2010: 45 f.).³⁰

³⁰ Anzumerken ist, dass es Isserlis (2010) in ihrer Studie offenbar allgemein um die Auswirkungen von Traumata auf Lernprozesse und Lernbiografien geht. Sie beschränkt die Untersuchung nicht auf Geflüchtete, auch wenn die Mehrzahl der teilnehmenden Lehrkräfte mit geflüchteten/immigrierten Erstschriftler_innen arbeitet. Auch wenn sich Isserlis hier zunächst mit den Lehrkräften beschäftigt, geht es doch um den Zusammenhang zwischen Traumata, die sich störend auf kognitive Funktionen auswirken, und deren Auswirkung auf die Unterrichtsarbeit mit erwachsenen illiteraten Lerner_innen.

Plutzer (2016) schlägt für Lerner_innen, die durch traumatische Erlebnisse in ihrem Lernvermögen beeinträchtigt sind, einen ‚traumasensiblen‘ Unterrichtsansatz vor. Dafür sollten die eingesetzten Lehrpersonen über ein hohes Maß an Kenntnissen zur Wirkungsweise von Traumatisierungen auf die Lernfähigkeit der Teilnehmer_innen verfügen, um Symptome und Folgeerscheinungen wie beispielsweise Dissoziationen, Erschöpfung, Konzentrationsschwierigkeiten, Übererregtheit, aggressives Auftreten oder ein geringes Selbstwertgefühl professionell einschätzen zu können. Besonders wichtig für die Lehrkräfte ist, das eigene Beziehungshandeln und Auftreten im Klassenraum professionell zu betrachten und anzupassen. Entsprechende Methoden wie die Gestaltung des Unterrichtsraumes als ‚sicherer Ort‘, die flexible Gestaltung von Lernangeboten auf freiwilliger Basis, das Verständnis für die alltäglichen Beeinträchtigungen und Schwierigkeiten, mit denen Traumatisierte oft kämpfen müssen, oder auch Kenntnisse von ‚Erste-Hilfe-Techniken‘, mit denen Lehrkräfte den von sogenannten *Flashbacks* Betroffenen aus Dissoziationen heraus in die Gegenwart zurück helfen können, sollten den Lehrkräften zur Verfügung stehen. (ebd.: 126 f.).

5.5. Zusammenfassung und Diskussion

Literale Kenntnisse haben messbare Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten und die Prozesse von Informationsverarbeitung und reichen nachweisbar über sprachliche Funktionen hinaus. Die phonologische und visuelle Wahrnehmung, die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung, Umfang und Komplexität des mentalen Wortnetzwerkes und das Wissen um metasprachliche Strukturen werden durch den Erwerb von Schriftsprache stark gefördert. Der Lernprozess besteht dabei nicht aus einer linearen Abfolge von Entwicklungsschritten. Vielmehr stehen zunehmende literale Kompetenzen in Wechselwirkung mit der Weiterentwicklung kognitiver Fähigkeiten und werden von diesen gestärkt. Psychische Belastungen und Erkrankungen wie beispielsweise traumatische Störungen oder Depressionen, die gerade bei illiteraten Erwachsenen mit Flucht- und Gewalterfahrung anzutreffen sind, schränken deren kognitive Funktionen wiederum stark ein. Um Erstschriftler_innen beim Erwerb von Schriftlichkeit gut zu unterstützen, ist es wichtig, Lernangebote zunächst an ihrer Wahrnehmung auszurichten und an ihre kognitiven und sprachlichen Kompetenzen und Besonderheiten anzupassen, um deren Weiterentwicklung gleichzeitig mit dem Schriftspracherwerb zu fördern. Dies kann durch die Entwicklung von geeignetem Lehrmaterial zur Förderung von phonologischer Bewusstheit oder zum Üben visueller Unterscheidungen geschehen, aber auch durch den methodischen Aufbau des Unterrichts, der sich an den besonderen Strategien von Wahrnehmung und Informationsverarbeitung der Lerner_innen ausrichtet. Ebenso wichtig ist es, dass Lehrpersonen um die kognitiven Besonderheiten der Zielgruppe wissen, die sich deutlich von Zweitschriftler_innen, aber auch von Kindern und Jugendlichen unterscheiden, und dass sie in ihrem Unterrichtshandeln darauf eingehen können.

6. Lehrpersonen in der Alphabetisierung von Migrant_innen

Dieser Abschnitt setzt sich mit den Anforderungen auseinander, die an Lehrpersonen in der erfolgreichen Alphabetisierung von Migrant_innen gestellt sind.

Lehrpersonen und ihr Handeln im Klassenraum sind ein entscheidender Faktor für den Erfolg von Unterricht. Andere Aspekte wie das Unterrichtsfach, die Größe der Lerngruppe, der Lerngegenstand oder die Bildungsinstitution haben einen deutlich geringeren Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse. Das weist Hattie in einer umfangreichen und fortlaufend aktualisierten Metastudie zum Lernen bei Kindern und Jugendlichen aus zahlreichen Analysen aus der Lehr- und Lernforschung nach (vgl. Hattie 2008, Hattie

2020, Russo 2019). Trotz aller Kritik an der Methodik (Wecker et al. 2017) zeigen die Ergebnisse, dass vor allem die inhaltliche Klarheit bei der Präsentation der Lerninhalte durch die Lehrperson, die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lerner_innen und die Feedback-Kultur, die diese entstehen lässt, noch weit vor vermuteten Einflussgrößen wie der Schüler_innenzahl, erteilten Hausaufgaben oder dem Einsatz digitaler Medien den Unterrichtserfolg positiv beeinflussen.

Auf Lehrpersonen, die in Lerngruppen für Erstschriftler_innen unterrichten, kommt eine besonders komplexe Rolle zu (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2018, Vinogradov 2010: 22). Um Lerner_innen mit sehr geringer Bildungserfahrung erfolgreich beim Literalitätserwerb anzuleiten und zu begleiten, der noch dazu in einer zusätzlich zu erlernenden, fremden Sprache stattfindet, sind Erfahrung und Wissen in mindestens vier Bereichen notwendig (ebd.: 9). Erstens sind theoretische Kenntnisse zu Sprache, Schriftlichkeit, Spracherwerb und Schrifterwerb notwendig. Zweitens müssen die Lehrpersonen über allgemeine didaktische und unterrichtspraktische Kompetenzen verfügen, wie Klassenmanagement, Unterrichtsplanung oder ein angemessenes Methodenrepertoire. Drittens sind Kenntnisse und praktische Erfahrungen zu den Besonderheiten der Erwachsenenpädagogik vonnöten, da diese sich deutlich vom Unterricht mit Kindern oder Jugendlichen unterscheiden. Das liegt nicht zuletzt im Weltwissen, der Lebenserfahrung und in der Selbstwahrnehmung der Lerner_innen begründet, auf denen der Unterricht aufbauen kann und soll. Eine vierte Qualifikation, die wesentlich für den Erfolg der Lehrkräfte ist, ist fundiertes Wissen zu Migration und Flucht und zu den damit verbundenen Besonderheiten in der Lebenssituation der Teilnehmer_innen, nicht zuletzt auch den entsprechenden interkulturellen Kompetenzen (vgl. Karakaşoğlu et al. 2019: 51 f.).

Auf die vielseitigen Anforderungen an die Lehrkräfte in Lerngruppen mit Geflüchteten, zu denen viele Erstschriftler_innen gehören, geht auch Plutzar (2016) in einer Untersuchung zu Deutschkursen für Geflüchtete mit traumatisierenden Erfahrungen in Österreich ein. Sie beschreibt, wie Lehrkräfte das sprachliche Erleben der Lerner_innen und ihre Orientierung in einer neuen Lebenswelt durch geeignete Lernangebote auf produktive Art im Unterricht miteinander verknüpfen können (vgl. ebd.: 124). Um diese Verknüpfungsleistung zwischen aktueller Situation der Teilnehmer_innen, ihren biographischen Erfahrungen und neu zu erwerbenden sprachlichen Strukturen zu erbringen, ist mehr als nur ein besonderes didaktisches Können und hohe linguistische Kompetenz notwendig. Die Lehrpersonen sollten sich darüber hinaus der psychischen Prozesse bewusst sein, die bei den Lerner_innen stattfinden, und diese reflektieren und in das eigene Unterrichtshandeln einbeziehen. Dazu gehört das Wissen um die Wirkungsweise möglicher vorhandener Traumatisierungen, ebenso aber auch um die Bedeutung einer neuen und tragfähigen Beziehung der Lerner_innen zur neuen Sprache (vgl. ebd.: 127). Das alleinige Bearbeiten vorgegebener Curricula oder Lehrwerke kann diese komplexe Leistung nicht erbringen (vgl. ebd.: 124).

Die Realität der Lehrkräfte im Unterrichtsalltag von Erstschriftkursen ist von diesen Ansprüchen oft weit entfernt. Isserlis (2010: 43) weist darauf hin, welchen Schwierigkeiten Lehrkräfte ausgesetzt sind, wenn es darum geht, Stabilität und Kontinuität in der Beziehung zu den Lerner_innen herzustellen. Das betrifft vor allem die Übergabe von Informationen zu den oft sehr heterogenen und individuell besonderen Bedürfnissen der Lerner_innen und den Erfahrungsaustausch der Kursleiter_innen untereinander. Grund dafür sind vor allem fehlende Sicherheiten durch befristete und prekäre Lehrverträge und die daraus resultierende hohe Fluktuation der Kursleiter_innen. Kontinuität in der Beziehung zwischen Lerner_innen und Lehrperson, ein breites Hintergrundwissen zum Spracherwerb und insbeson-

dere Erstschrifterwerb und ein gesicherter Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte untereinander sind jedoch für einen erfolgreichen Unterricht gerade mit erwachsenen Erstschriftler_innen mit wenig oder gänzlich fehlender Schulerfahrung von essenzieller Bedeutung.

Eine Studie von Strube (2009) zu mündlichen Interaktionen im Klassenraum, die in den Niederlanden durchgeführt wurde, geht auf eine weitere Besonderheit beim Unterrichten von Erstschriftler_innen mit geringer formaler Schulbildung ein. Die Lehrkräfte tragen mit ihrem Agieren im Unterricht und ihren Lernangeboten nicht nur wesentlich zum mündlichen und schriftlichen Erwerb der Zweitsprache bei, sondern unterstützen gleichzeitig bei der Entwicklung neuer Lernstrategien und kognitiver Fertigkeiten (ebd.: 61).

Dass umgekehrt ein ungeeignetes Agieren von Lehrpersonen und ein Mangel an Professionalität die Lernprozesse sogar schwer stören können, schildert Busch (2016) eindrücklich in einer Analyse zu Spracherwerb und traumatischem Erleben. Anhand von Interviews mit Geflüchteten in Sprachkursen in Österreich diskutiert sie Fallbeispiele, bei denen Teilnehmer_innen von fehlendem oder unproduktivem Feedback durch die Lehrkräfte berichteten, ebenso von deren unsensiblen Handeln im Klassenraum, wofür die Ursache in mangelndem Wissen über Spracherwerbsprozesse im Allgemeinen und über die Lebenshintergründe der Lerner_innen im Besonderen lagen. Das unreflektierte Unterrichtshandeln führte bei den Befragten zu Scham- und Schuldgefühlen, zum Gefühl von Unvermögen und Hilflosigkeit bis hin zur völligen Verweigerung (ebd.: 100).

6.1. Professionalisierung von Lehrkräften

Das Thema der Alphabetisierung in der Zweitsprache ist bisher nicht systematisch in den universitären Studiengängen für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache verankert. Für Kursleitende in Alphabetisierungskursen des BAMF wird seit 2017 eine Zusatzqualifizierung verlangt; eine Liste von entsprechenden Anbietern wird regelmäßig durch das BAMF herausgegeben. Bestehende Angebote³¹ sind jedoch unabhängig voneinander konzipiert und folgen keinem gemeinsamen Standard. Das unterscheidet die Ausbildung von Lehrkräften für die Alphabetisierung von der Ausbildung von Lehrkräften für die Integrationskurse, wo das BAMF durch das Goethe-Institut einen verbindlichen Modulkatalog entwickeln ließ (Goethe-Institut 2020), dem alle ausbildenden Einrichtungen zu folgen haben. Fragen der Alphabetisierung werden hier aber nur am Rande behandelt.

Geht man davon aus, dass die in den Integrationskursen mit Alphabetisierung eingesetzten Lehrkräfte sehr heterogene Voraussetzungen, Vorkenntnisse und Motivationen mitbringen, sind angemessene Weiterbildungsangebote für eine stetige Professionalisierungsentwicklung natürlich unumgänglich. Die dazu angebotenen Fortbildungen sollten an die sehr individuellen und persönlichen Umstände der Lehrkräfte angepasst werden, um auf produktive Art neue Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht und eine kritische Reflexion der eigenen Rolle anzuregen. In diesem Zusammenhang analysiert Schemper (2015) in einer Untersuchung mit Lehrkräften, die sich in Weiterbildungsprozessen befinden, die auftretenden Lernwiderstände von Teilnehmer_innen. Diese Widerstände zeigten sich beispielsweise in der Eigenwahrnehmung des Berufes begründet und in Abhängigkeiten von Vorgesetzten und Bildungsinstitutionen, denen die Lehrkräfte ausgesetzt waren (ebd.: 320, 323 f.). Sahen sich die befragten

³¹ Beispiele sind die DLL-Online-Fortbildungen des Goethe-Instituts, der Lehrgang für DaZ-Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen des Herder-Instituts Leipzig und die Angebote des Berliner Instituts für Interkulturelle Kommunikation.

Lehrkräfte in der Situation, die Anerkennung ihrer beruflichen Kompetenz gegenüber den anderen teilnehmenden Lehrpersonen oder gegenüber der Seminarleitung verteidigen zu müssen, um quasi ihren ‚guten Ruf‘ zu schützen, führte dies zur Blockierung des Lernprozesses und erschwerte die Reflexion und Weiterentwicklung der professionellen Handlungsmöglichkeiten (ebd.: 329). In vielen Fällen bleibt es dem individuellen Engagement jeder einzelnen Lehrperson überlassen, sich selbstständig in die spezielle Methodik und Didaktik des Schriftsprachunterrichts einzuarbeiten oder sich um eine Weiterbildung zu bemühen.

Ein weiterer Faktor für den Unterrichtserfolg ist das Wissen der Lehrkräfte um kulturelle Identitäten und Hintergründe der Kursteilnehmer_innen und ein ausgeprägtes Verständnis für den schwierigen Anpassungsprozess, der gerade Erstschriftler_innen abverlangt wird. Eine besondere Rolle kann dabei Lehrpersonen mit familiärer oder persönlicher Migrationserfahrung zukommen. Die Erfahrung, das Herkunftsland zu verlassen und an weit entfernten Orten unter oft schwierigen Umständen neu begonnen zu haben, sich gegebenenfalls dazu noch in eine neue Kultur ausgeprägter Schriftlichkeit integrieren zu müssen, kann Verständnis und Empathie für die Situation der Lerner_innen fördern (vgl. Vinogradov 2010: 14 f.). In jedem Fall ist aber auch für diese wie für alle anderen Lehrkräfte eine professionelle Distanz notwendig, um kompetent agieren zu können. Dazu gehört die Fähigkeit, das eigene Beziehungshandeln im Klassenraum kritisch reflektieren zu können, umso mehr, wenn eigene Lebenserfahrungen immer wieder aufgerufen und berührt werden (vgl. Isserlis 2009: 43 f.; Plutzer 2016: 127).

6.2. Zusammenfassung und Diskussion

Für einen erfolgreichen Literalitätserwerb kommt der Arbeit der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung zu.

Um die Lehrkräfte gut vorzubereiten und ihre Position zu stärken, sollte ihnen eine Ausbildung angeboten werden, die den komplexen Anforderungen der Praxis Rechnung trägt. Diese sollte nicht nur linguistisches Wissen zu Sprache und Literalität beinhalten, sondern auch zu Spracherwerb sowie -didaktik und Erwachsenenpädagogik. Darüber hinaus ist es wichtig, den Lehrkräften Wissen um Migration, Integration, sprachliche und kulturelle Identitäten zu vermitteln. Ebenso wichtig ist es, den Lehrkräften Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit Traumatisierungen und deren Auswirkungen auf Lernprozesse an die Hand zu geben. Diese Ausbildung sollte auf akademischem Niveau institutionalisiert werden und kann als didaktische oder pädagogische Spezialisierung im Lehramtsstudium verankert sein.

Da in der Realität viele informelle Schriftsprachkurse von ehrenamtlich und/oder fachfremd Unterrichtenden angeboten werden, ist es sinnvoll, diese fachliche Begleitung, Beratung und professionelle Weiterbildung anzubieten, die an die sehr individuellen Bedürfnisse der Lehrpersonen angepasst ist und ihnen Gelegenheit bietet, ihr Unterrichtshandeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln.³² Lehrwerke und Curricula allein reichen als Handlungsleitfaden im Unterricht nicht aus.

Letztlich ist für den Lernprozess eine stabile Beziehung zwischen Lerner_innen und Lehrenden bedeutsam. Zum einen ist es für die Teilnehmer_innen wichtig, den Lernraum als ‚sicheren Ort‘ erfahren zu können. Eine sichere Aufenthaltsperspektive für die Teilnehmer_innen und ihre Angehörigen, ein

³² Es kann dabei sinnvoll sein, den Lehrkräften Instrumente zum selbständigen Reflektieren und Verbessern des eigenen Unterrichtshandelns anzubieten (Russo 2019).

stabiles Wohnumfeld und soziale Absicherung helfen ihnen, Kapazitäten freizusetzen, um sich auf den langfristigen und anspruchsvollen Lernprozess des Schriftspracherwerbs einzulassen. Auf der anderen Seite sollten Lehrkräfte durch stabile Arbeitsverträge und die ihrem Fachwissen angemessene Entlohnung an die Bildungseinrichtung gebunden und entsprechend ihrer Motivation für Schriftsprachkurse eingesetzt werden. Häufige Wechsel der Lehrkräfte oder ein Einsatz entgegen deren Willen sind ungünstig für den Aufbau einer stabilen Lern- und Lehrbeziehung.

7. Fazit und Empfehlungen

7.1. Literalität und nicht Sprachniveau als zentrales Diagnose-Kriterium

In der Einleitung wurde bereits darauf hingewiesen, dass wir es bei unserem Thema mit einer doppelten Herausforderung für die Lerner_innen und die Lehrpersonen zu tun haben: Die Lerner_innen sollen sowohl den Zugang zur Zweitsprache erwerben als auch den Zugang zur Schriftlichkeit in dieser zweiten Sprache. Die Komplexität dessen zieht sich durch alle didaktischen Ansätze, Curricula und diagnostischen Instrumente, die wir vorgestellt haben. Der GER kann hier nicht zum Einsatz kommen, da er bislang nirgends einen konkreten Bezug zur Literalität aufweist. An dieser Stelle offenbart sich das große Dilemma der ‚Integrationskurse mit Alphabetisierung‘ des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge: Als Integrationskurse gelten für sie allein die sprachlichen Anforderungen des Aufenthaltsgesetzes und der Integrationskursverordnung. Diese orientieren sich am GER. So müssen sich sowohl die Kursteilnehmer_innen individuell als auch die Kursziele, der ‚Nachweis zur Integrationswilligkeit‘, der durch die Teilnahme am wiederum am GER orientierten ‚Deutschtest für Zuwanderer‘ (DTZ) erbracht wird, und die öffentlich verhandelten Erfolgsquoten der Kurse an diesen bemessen lassen. Das wird den Lernerfolgen der Teilnehmer_innen nicht gerecht. Es reicht nicht aus, die sprachlichen Ansprüche an die Integrationskurse mit Alphabetisierung auf der GER-Skala herunterzusetzen (s. Abschnitt 1). Unsere Ausführungen legen vielmehr nahe, dass ein völliges Umdenken vonnöten ist: Jede Diagnostik in diesen Kursen, sei es die Einstufungsdiagnostik, die Überprüfung des Lernstands oder die Abschlussdiagnostik, muss den Stand der Literalitätsentwicklung der Teilnehmer_innen in den Vordergrund stellen. Es gibt berechtigte Hoffnungen, dass das *European Framework of Reference for Literacy and Second Language* diese Ansprüche erfüllt. Die Politik hat mit der gesetzlichen Festlegung auf das GER-Niveau eine ‚Zwangsjacke‘ geschaffen, die (zumindest) für die hier angesprochene Zielgruppe nicht passt. Unsere dringende Empfehlung ist, dass die Integrationskurse mit Alphabetisierung aus der ‚Zwangsjacke‘ der GER-Skalen entlassen werden und sich auf Literalität als zentrales Diagnosekriterium konzentrieren können. Weiter ist die Implementierung von standardisierten Evaluationsinstrumenten nötig, die mehr Gewicht auf Literalität legen und sich so auch für Erst- und Zweitschriftler_innen eignen.

7.2. Notwendigkeit standardisierter Diagnostikinstrumente

Obwohl es in Deutschland Diagnostikinstrumente zur Feststellung des Sprachniveaus der Lerner_innen mit Alphabetisierungsbedarf gibt, fehlt es aktuell noch an Instrumenten, die die individuelle sprachliche und metakognitive Entwicklung von Erst- und Zweitschriftler_innen in der Perspektive lebenslangen Lernens unterstützen.

Um die in der Bundesrepublik angebotenen Alphabetisierungskurse lerner_innenorientierter zu gestalten und insbesondere um die Nachhaltigkeit der Alphabetisierungskurse am Ende der Förderungsdauer zu gewährleisten, scheint der Einsatz solcher standardisierten Diagnostikinstrumente ausschlaggebend zu sein, die das autonome Lernen fördern und speziell auf Erst- und Zweitschriftler_innen ausgerichtet sind. Das *European Framework of Reference for Literacy and Second Language* mit der Schilderung sprachlicher Handlungen in Form von *Kann*-Beschreibungen unterhalb des A-Niveau des GER wird hoffentlich dazu beitragen, dass neue zielgruppenspezifische Instrumente zur Bestimmung der sprachlichen Kompetenz während und nach einem Alphabetisierungskurs entwickelt werden.

7.3. Anknüpfung an die Lebens- und Arbeitswelt

Erwachsene Menschen mit geringer Literalität und keinen bis geringen Deutschkenntnissen sind mündige Teilnehmer_innen in der Gesellschaft, mit Rechten und Pflichten, trotz der Herausforderungen, die sie alltäglich in einer stark schriftgeprägten Gesellschaft wie der deutschen bewältigen müssen. Sie müssen bereits Verträge abschließen, Anträge ausfüllen, schriftbasierte Entscheidungen im Gesundheitssystem oder für Angehörige in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen treffen und sind eventuell bereits beruflich tätig. Die gesellschaftliche Partizipation findet in unterschiedlichsten Lebenskontexten statt, wird jedoch stark durch die fehlende Literalisierung eingeschränkt, insbesondere hinsichtlich beruflicher Perspektiven einhergehend mit sozialem und ökonomischem Aufstieg. Ziel einer Literalisierung sollte daher ein Empowerment für eben diese konkreten Lebenskontexte darstellen. Daher bieten im Zweitsprachunterricht mit Alphabetisierung die Anknüpfung an die Lebenswelt sowie gesellschaftliche Tätigkeiten, insbesondere auch jener, die der Finanzierung des Lebensunterhalts dienen, ein hohes motivationales Potenzial im Erwerbsprozess. Zum einen haben die Teilnehmer_innen direkte Anwendungsbereiche für Erlerntes. Zum anderen können die Lerner_innen ihre Stärken zeigen und sich aktiv einbringen und verlassen so die Rolle des_der passiven Lerner_in. Für den Unterricht bedeutet dies, dass eine obligatorische und konzeptionell verankerte Verknüpfung (z. B. in Curricula für den Zweitsprachunterricht mit Alphabetisierung) mit alltagsrelevanten und beruflichen Tätigkeiten vorhanden sein sollte, um insbesondere für Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung und mit geringen Deutschkenntnissen eine Integration in eine schriftgeprägte Gesellschaft zu ermöglichen, indem die Lebens- und Arbeitswelt Anlass, Brücke und Ziel des Schriftspracherwerbs darstellt.

7.4. Notwendigkeit der Vielfalt der didaktischen und diagnostischen Ansätze als Antwort auf Heterogenität der Teilnehmer_innen

Es gibt eine breite Palette an methodischen Vorgehensweisen in der Didaktik des Zweitsprachunterrichts mit Alphabetisierung, die positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Literalität als auch des Zweitspracherwerbs hat. Die Frage, welche Methoden oder Ansätze zielführender sind und welchen folglich bei der Unterrichtsgestaltung Rechnung getragen werden sollte, kann lediglich in Hinblick auf die eigene Zielgruppe beantwortet werden. Damit liegt die Entscheidung, welche didaktischen Methoden und Konzepte sich am besten für die Lerner_innen eignen, in erster Linie bei der Lehrperson.

Ein gemeinsamer Nenner der hier vorgestellten didaktisch-methodischen Konzepte ist jedoch die emotionale Eingebundenheit der Lerner_innen ins Unterrichtsgeschehen, die durch den Einbezug der Interessen und Realitäten der Gruppe in die Auswahl der Themen und Inhalte erreicht werden soll.

Alphabetisierungskurse zeichnen sich außerdem durch eine sehr hohe Heterogenität aus, was z. B. die Lernbiografien der Lerner_innen, ihre kognitiven Kompetenzen, Lernmotivationen u. a. angeht. Die

Lehrperson muss damit eine Vielfalt von Methoden kennen und diese gezielt anwenden, um diesen Unterschieden innerhalb einer Lerngruppe gerecht werden zu können.

7.5. Qualifizierte Ausbildung der Lehrkräfte, Sicherung der Positionen

Das Unterrichten in Alphabetisierungskursen stellt die Lehrpersonen vor zahlreiche Herausforderungen. Anders als in formalen schulischen Bildungsstrukturen treffen sie auf Lerner_innen, die längst in der Lebensphase selbständiger Erwachsener angekommen sind. Ihre fortgeschrittenen biografischen Erfahrungen machen sie zu einer sehr heterogenen Zielgruppe, die nur die fehlenden (prä-)literalen Fertigkeiten sowie ein Mangel an Lernstrategien und Wissen um sprachliche Strukturen eint. Hinzu kommt, dass die Vermittlung dieser Fertigkeiten und Kompetenzen mit dem Erwerb einer neuen Sprache einhergeht und beide Lernprozesse in enger Wechselwirkung stehen. Das Anforderungsprofil an Lehrkräfte ist also denkbar breit und anspruchsvoll. Nicht nur methodische Ansätze aus der Sprachdidaktik, sondern auch Kompetenzen in der Erwachsenenpädagogik, verbunden wiederum mit Inhalten der Grundschul- und sogar Elementarpädagogik müssen der Zielgruppe angemessen miteinander verknüpft und vermittelt werden. Für ein erfolgreiches Unterrichtshandeln sind zusätzlich Kenntnisse über die Erstsprachen der Teilnehmer_innen und interkulturelle Sensibilität von großer Bedeutung.

Von ehrenamtlichen privaten Initiativen oder prekär bezahlten Honorarkräften ist das nicht zu leisten. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen muss hohen professionellen Ansprüchen genügen und auf aktuellen Erkenntnissen aus der Literalitätsforschung aufbauen. Ebenso muss aber auch eine angemessene Entlohnung, die vertragliche Einbindung in formale Bildungsinstitutionen und damit eine gesicherte berufliche Perspektive der Fluktuation oder gar Abwanderung einmal ausgebildeter Lehrkräfte entgegenwirken. Mit diesem Schritt würden nicht nur die Lehrer_innen in Erstschriftkursen eine Aufwertung und Würdigung ihrer Arbeit erfahren. Auch den Lerner_innen käme mit einer stärkeren Sichtbarkeit und professionellen Erkennbarkeit der Lehrkräfte als professioneller Gruppe mehr gesellschaftliche Aufmerksamkeit zugute. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es gezielter politischer Entscheidungen.

8. Über die Autor_innen

Cosima Lemke-Ghafir studierte Neuere Deutsche Literatur und Osteuropastudien (Magister Artium), später Deutsch als Fremdsprache / Linguistik (M.A.) an der Humboldt-Universität und der Freien Universität zu Berlin. Sie arbeitete in Berlin, Damaskus, Beirut, Alexandria, Buenos Aires und Montevideo als Lehrkraft, Fortbildnerin und Lektorin für das Goethe-Institut, den DAAD und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Seit mehreren Jahren ist sie als Lehrkraft für Alphabetisierung in Berliner Willkommensklassen tätig. Ihr Promotionsprojekt an der Universität Potsdam beschäftigt sich mit der Vorstufe von Literalität beim Erstschrifterwerb geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener mit Arabisch als Erstsprache.

Miguel Rezzani studierte Deutsch als Fremdsprache (Lehramt für Sek I und II) am Instituto en Lenguas Vivas J.R. Fernandez in Buenos Aires und den Masterstudiengang Fremdsprachenlinguistik mit den Schwerpunkten ‚Deutsch als Fremdsprache‘ und ‚Sprache in Erwerb und Kommunikation‘ an der Universität Potsdam. Er arbeitete als Kursleiter in Alphabetisierungs- und Integrationskursen in Berlin und Hamburg. Zurzeit ist er als Fortbildner für das Goethe-Institut in Deutschland und im Ausland tätig.

Christoph Schroeder ist Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Potsdam. Seine Forschungsinteressen liegen beim Schriftspracherwerb im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit, individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und der Linguistik des Türkischen. Er ist Mitglied im Rat für Migration (RfM) und korrespondierendes Mitglied des IMIS.

Dorotheé Steinbock studierte Germanistik und BWL (B.A.) sowie Fremdsprachenlinguistik (M.A.) an der Universität Potsdam. Aktuell arbeitet sie als akademische Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Potsdam und an ihrem Promotionsprojekt im Bereich primärer Alphabetisierung junger Migrant_innen in Deutschland. Weitere Forschungsinteressen liegen im Bereich der Beschulung neu zugewanderter Schüler_innen.

9. Literaturverzeichnis

- Abraham, Ellen/Linde, Andrea (2011): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 889–903.
- Albert, Ruth/Heyn, Anne/Rokitzki, Christiane/Teepker, Frauke (2013): Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Ardila, Alfredo/Rosselli, Mónica (2013): Illiterates and cognition. The impact of education. In: Uzzell, B./Ponton, M./Ardila, A. (Hrsg.): International handbook of cross-cultural neuropsychology. Hoboken: Taylor and Francis, S. 181–189.
- Baier, Andreea/Tissot, Anna/Rother, Nina (2020): Fluchtspezifische Faktoren im Kontext des Deutscherwerbs bei Geflüchteten. In: BAMF-Kurzanalyse 04. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse4-2020-fluchtspezifische-faktoren-deutscherwerb.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff 21.04.2021).
- Bamford, Julian/Day, Richard R. (Hrsg.) (1998): Extensive reading in the second language classroom. New York: Cambridge University Press.
- Bamford, Julian/Day, Richard R. (Hrsg.) (2004): Extensive reading activities for teaching language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bärenfänger, Olaf (2019): Lernen sichtbar machen – Lernerfolge ermöglichen. Anwendungsstudie zu kursbegleitenden Lernfortschrittstests in Integrationskursen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Nürnberg. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/studie-lernen-sichtbar-machen.pdf;jsessionid=E4AB510EE897409D88E4206D63C8EC05.internet552?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff 27.04.2021).
- Barras, Malgorzata/Karges, Katharina/Studer, Thomas/Wiedenkeller, Eva (Hrsg.) (2018): IDT 2017. IDV - Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband; Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: <http://www.esv.info/978-3-503-18162-9> (Zugriff 25.04.2021).
- Bello, Paul/Guarini, Marcello/McShane, Marjorie/Scassellati, Brian (Hrsg.) (2014): Cognitive science meets artificial intelligence: Human and artificial agents in interactive contexts. 36th annual meeting of the Cognitive Science Society (CogSci 2014); Quebec City, Canada, 23 - 26 July 2014. Cognitive Science Society; Annual meeting of the Cognitive Science Society; CogSci; Annual Cognitive Science Conference. Red Hook, NY: Curran.
- Bigelow, Martha/King, Kendall A. (2015): Peer Interaction while learning to read in a new language. In: van Craats, I./Kurvers, J./van Hout, R. (Hrsg.): Adult literacy, second language and cognition. Proceedings of the 10th symposium, Bd. 45. Nijmegen, The Netherlands: Centre for Language Studies (CLS), S. 33–51.
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2016): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Nürnberg. Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67871> (Zugriff 21.04.2021).

- Bulut, Necle/Feldmeier, Alexis (2013): Lernabenteuer Sprachbewusstheit und Sprachvergleich. In: Feick, D./Pietzuch, A./Schramm, K. (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, S. 123–141.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2007): Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung. Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage. Nürnberg. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff 21.04.2021).
- Bundespsychotherapeutenkammer (BPTK) (2015): Psychische Erkrankungen bei Flüchtlingen: BPTK-Standpunkt. Bundespsychotherapeutenkammer (BPTK). Berlin. Online: https://www.bptk.de/wp-content/uploads/2019/01/20150916_bptk_standpunkt_psychische_erkrankungen_fluechtlinge.pdf (Zugriff 22.04.2021).
- Burns, Anne (2010): Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners. New York: Routledge (ESL & applied linguistics professional series). Online: <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10358653> (Zugriff 25.04.2021).
- Busch, Brigitta (2016): Sprachliche Verletzung, verletzte Sprache: Über den Zusammenhang von traumatischem Erleben und Spracherleben. In: Cölfen, H./Januschek, F. (Hrsg.): Flucht_Punkt_Sprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 89. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 85–108.
- Canadian Language Benchmarks (CLB) (2015): ESL for adult literacy learners (ALL). Ottawa, Ontario, Canada: Centre for Canadian Language Benchmarks = Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens.
- Canadian Language Benchmarks (CLB) (2019): Language Companion. Ottawa, Ontario, Canada: Centre for Canadian Language Benchmarks = Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens.
- Chapman, Laura/Williams, Alan (2015): Connecting with community. Helping immigrant low literacy ESL learners in local contexts. In: Simpson, J./Whiteside, A. (Hrsg.): Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice. London: Routledge, S. 35–48.
- Cindark, Ibrahim/Hünlich, David (2019): Integrationskurse auf dem Prüfstand. Studie zu mündlichen Kompetenzen der Teilnehmenden von Integrationskursen. In: Sprachreport 35 (4), S. 18–25. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-93513> (Zugriff 21.04.2021).
- Cito B.V. (Hrsg.) (2008): Raamwerk Alfabetisering NT2. Arnhem: Citogroup. Online: https://www.cito.nl/-/media/files/nt2/cito_ve_raamwerk_alfabetisering.pdf?la=nl-NL (Zugriff 22.04.2021).
- Cölfen, Hermann/Januschek, Franz (Hrsg.) (2016): Flucht_Punkt_Sprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 89. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Council of Europe (2001): Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018a): Common European framework of reference for languages. Companion Volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Zugriff 21.04.2021).

- Council of Europe (2018b): Council recommendations of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. In: Official Journal of the European Union C 189/1.
- Cucchiarini, Catia/Dawidowicz, Marta/Filimban, Enas/Tammelin-Laine, Taina/van Craats, Ineke de/Strik, Helmer (2015): The digital literacy instructor. Developing automatic speech recognition and selecting learning materials for opaque and transparent orthographies. In: van Craats, I./Kurvers, J./van Hout, R. (Hrsg.): Adult literacy, second language and cognition. Proceedings of the 10th symposium. Nijmegen, The Netherlands: Centre for Language Studies (CLS), S. 251–278.
- Czinger, Christine/Schumacher, Anne-Christin/Mirova, Farzona/Faseli, Sarah (2020): Lit-L1-L2: Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der L1 Dari und der L2 Deutsch. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 47 (4), S. 376–391.
- Dalderop, Kaatje/Janssen-van Dielen, Anne-Mieke/Stockmann, Willemijn (2009): Literacy. Assessing progress. In: van Craats, I./Kurvers, J. (Hrsg.): Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 4th symposium, Antwerp 2008. Utrecht: LOT, Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (Occasional series / Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap), S. 85–96. Online: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjHue3tg6PtAhUjy4UKHcX3CQEQFjABegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fspace.library.uu.nl%2Fbits_tream%2Fhandle%2F1874%2F297105%2Fbookpart.pdf%3Fsequence%3D2&usg=AOvVaw01VtAKNFv7wwNBjbxINzN (Zugriff 27.04.2021).
- DeCapua, Andrea/Marshall, Helaine W. (2014): Breaking new ground. Teaching students with limited or interrupted formal education in U.S. secondary schools. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- DeCapua, Andrea/Marshall, Helaine W. (2015): Implementing a mutually adaptive learning paradigm in a community-based adult ESL literacy class. In: Santos, M./Whiteside, A. (Hrsg.): Low educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 9th Symposium 2013, S. 151–171.
- Dehaene, Stanislas (2005): Imaging conscious and subliminal word processing. In: Mayr, U./Awh, E./Keele, S. (Hrsg.): Developing individuality in the human brain. A tribute to Michael I. Posner. Washington: American Psychological Association, S. 65–86.
- Dehaene, Stanislas (2012): Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. München: btb.
- Demmig, Silvia (2018): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch in der Erwachsenenbildung. In: Griebhaber, W./Schmölzer-Eibinger, S./Roll, H./Schramm, K. (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin/Boston: De Gruyter (DaZ-Handbücher, 1), S. 411–425.
- Deppermann, Arnulf/Cindark, Ibrahim (2018): Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge. In: Deutsche Sprache 46 (3), S. 245–288. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-78869> (Zugriff 21.04.2021).
- Deppermann, Arnulf/Cindark, Ibrahim/Overath, Santan (2018): Einleitung zum IDS-Projekt „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen“. In: Deutsche Sprache 46 (3), S. 193–208. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-78812> (Zugriff 21.04.2021).

- eur-alpha (2011): Manifest. Die Stimme von Lernenden aus Lese- und Schreibkursen in Europa. eur-alpha. Online: http://www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/manifesto_gerbat3.pdf (Zugriff 25.04.2021).
- Feick, Diana (2016): Methodenvielfalt in der Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten. In: Fremdsprache Deutsch Sonderheft, S. 66–71.
- Feick, Diana/Pietzuch, Anja/Schramm, Karen (Hrsg.) (2013): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt.
- Feick, Diana/Schramm, Karen (2016): Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann (utb Pädagogik), S. 214–225.
- Feldmeier, Alexis (2005a): Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: Deutsch als Zweitsprache 2, S. 42–50.
- Feldmeier, Alexis (2005b): „Was Eminecik nicht lernt, lernt Emine nimmer mehr“. In: Annerose Müller (Hrsg.): Alphabetisierung, Kultur, Wirtschaft. Fachtagung „Alphabetisierung - Kultur – Wirtschaft“. Stuttgart: Klett, S. 137–166.
- Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z: Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett.
- Feldmeier, Alexis (2012): Von A bis Z – Alpha-Portfolio A1. Kopiervorlagen. Stuttgart: Klett.
- Feldmeier, Alexis (2014): Aktionsforschung. In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541).
- Feldmeier, Alexis/Eichstaedt, Annett (Hrsg.) (2016): Lernkulturen - Schriftsprache in DaZ - Grammatik - Sprachliche Anforderungen in den Fächern. Göttingen: Universitätsverlag (94).
- Feldmeier García, Alexis (2021): Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse. Wien: Österreichischer Integrations Fonds. Online: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_fuer_Alphabetisierungskurse.pdf (Zugriff 21.04.2021).
- Finnish National Board of Education (2012): National core curriculum for literacy training for adult migrants 2012. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Finnish National Board of Education (2018): Curriculum guidelines for literacy training in liberal adult education 2017. Helsinki: Finnish National Board of Education. Online: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/curriculum_guidelines_for_literacy_training_in_liberal_adult_education_2017_0.pdf (Zugriff 24.04.2021).
- Fritz, Thomas/Faistauer, Renate/Ritter, Monika/Hrubesch, Angelika (2006): Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien; Institut für Weiterbildung; Verband Wiener Volksbildung; Alfa-Zentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring. Wien. Online: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/content/titleinfo/3104661> (Zugriff 24.04.2021).
- Gamper, Jana/Marx, Nicole/Röttger, Evelyn/Steinbock, Dorotheé (Hrsg.) (2020): Beschulung von Neuzugewanderten. InfoDaF 47 (4). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Gibb, Tara (2015): Literacy and language education. The quantification of learning. In: New Directions for Adult and Continuing Education (146), S. 53–63.

- Gibbons, Laura E. (2002): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GIZ-EUKOAL: Aufbau eines europäischen Kooperationsnetzwerks zur kontrastiven Alphabetisierung für Erwachsene. Online: <https://giz.berlin/news/eukoal-wird-offiziell.htm> (Zugriff 11.06.2021).
- Goethe-Institut (2020): Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. München: Goethe-Institut. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-neu-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Zugriff 22.04.2021).
- Grießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.) (2018): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin/Boston: De Gruyter (DaZ-Handbücher, 1). Online: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5157052> (Zugriff 25.04.2021).
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.– Level-One Studie. Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10). Online: <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.31244/9783830977759> (Zugriff 21.04.2021).
- Grotlüschen, Anke/Zimper, Diana (Hrsg.) (2015): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster, New York: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, Band 11).
- Guèye, Jacqueline (2019): Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete. Vertiefungstraining. In: Popescu-Willigmann, S./Ebbeler, S./Remmele, B. (Hrsg.): Erstorientierung für Geflüchtete: Verlag Barbara Budrich, S. 117–144.
- Hagenow-Caprez, Margrit (2013): Unterrichten in Szenarien „Aus der Praxis“. In: *Babylonia* 13 (01), S. 47–50. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2013-1/Baby2013_1Hagenow-Caprez.pdf (Zugriff 21.04.2021).
- Harper, Douglas A. (2012): *Visual sociology*. London: Routledge.
- Hartmann-Olpak, Susanne (2019): Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete. Didaktik der Vertiefungstrainings aus Sicht einer Lehrkraft. In: Popescu-Willigmann, S./Ebbeler, S./Remmele, B. (Hrsg.): Erstorientierung für Geflüchtete: Verlag Barbara Budrich, S. 145–168.
- Hattie, John (2008): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John/bearbeitet von: Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus (2020): *Lernen sichtbar machen*. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.) (2008): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91101-4> (Zugriff 25.04.2021).
- Huettig, Falk (2015): Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. In: van Craats, I./Kurvers, J./van Hout, R. (Hrsg.): *Adult literacy, second language and cognition. Proceedings of the 10th symposium*. Nijmegen, The Netherlands: Centre for Language Studies (CLS).
- Huettig, Falk/Singh, Niharika/Mishra, Ramesh Kumar (2011): Language-mediated visual orienting behavior in low and high literates. In: *Frontiers in Psychology* 2.

- Hünlich, David/Wolfer, Sascha/Lang, Christian (2018): Die IDS-Goethe-Studie in den Integrationskursen. Kollektive Sprachbiografien, erkennbare Teilnehmergruppen und sprachliche Selbsteinschätzungen. In: *Deutsche Sprache* 46 (3), S. 209–244. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-78852> (Zugriff 21.04.2021).
- Intke-Hernandez, Minna (2015): Stay-at-home mothers learning Finnish. In: Simpson, J./Whiteside, A. (Hrsg.): *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice*. London: Routledge, S. 119–126.
- Isserlis, Janet (2010): Trauma and the adult English language learner. What do we know, what can we learn? In: Wall, T./Leong, M. (Hrsg.): *Low educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 5th Symposium, Banff, 2009*. Calgary, Alb.: Bow Valley College, S. 42–51.
- Jefferson, Angela L./Gibbons, Laura E./Renz, Dorene M./Carvalho, Janessa O./Manly, Jennifer/Bennett, David A./Jones, Richard N. (2011): A life course model of cognitive activities, socioeconomic status, education, reading ability, and cognition. In: *Journal of the American Geriatrics Society* 59 (8), S. 1403–1411.
- Jezak, Monika (Hrsg.) (2017): *Language is the key. A Canadian language benchmarks model*. Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press. Online: <http://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctv5cg999> (Zugriff 22.04.2021).
- Kalkan, Özcan (2020): KASA meets ELIKASA. Online: <https://giz.berlin/news/kasa-meets-elikasa.htm> (Zugriff 23.04.2021).
- Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Goddard, Jeannette (2019): *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*. Weinheim: Beltz.
- KASA: Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz. Deutsch lernen. Erfolg schreiben. Online: <https://kasa.giz.berlin/> (Zugriff 23.04.2021).
- Klein, Wolfgang/Dimroth, Christine (2003): Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Maas, U./Mehlem, U. (Hrsg.): *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS-Beiträge 21, S. 127–161.
- Krashen, Stephen D. (2004): *The power of reading. Insights from the research*. Westport, Conn, Portsmouth, NH: Libraries Unlimited. Online: https://www.academia.edu/42996151/Stephen_D_Krashen_The_Power_of_Reading_Insights_from_the_Research_Libraries_Unlimited_2004_ (Zugriff 22.04.2021).
- Kurvers, Jeanne (2015): Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. In: *Writing Systems Research* 7 (1), S. 58–78.
- Kurvers, Jeanne/van Craats, Ineke de/van Hout, Roeland (2015): Footprints for the future. Cognition, literacy and second language learning by adults. In: van Craats, I./Kurvers, J./van Hout, R. (Hrsg.): *Adult literacy, second language and cognition. Proceedings of the 10th symposium*. Nijmegen, The Netherlands: Centre for Language Studies (CLS), S. 7–32.
- Laymon, Linda (2012): *Case study: A model of an extensive reading programme inside an ESL low-level classroom*. Master Thesis. San Francisco State University.
- Laymon, Linda (2015): Extensive reading in low-level ESL. Can it be done? In: Santos, M./Whiteside, A. (Hrsg.): *Low educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 9th Symposium 2013*, S. 112–128.

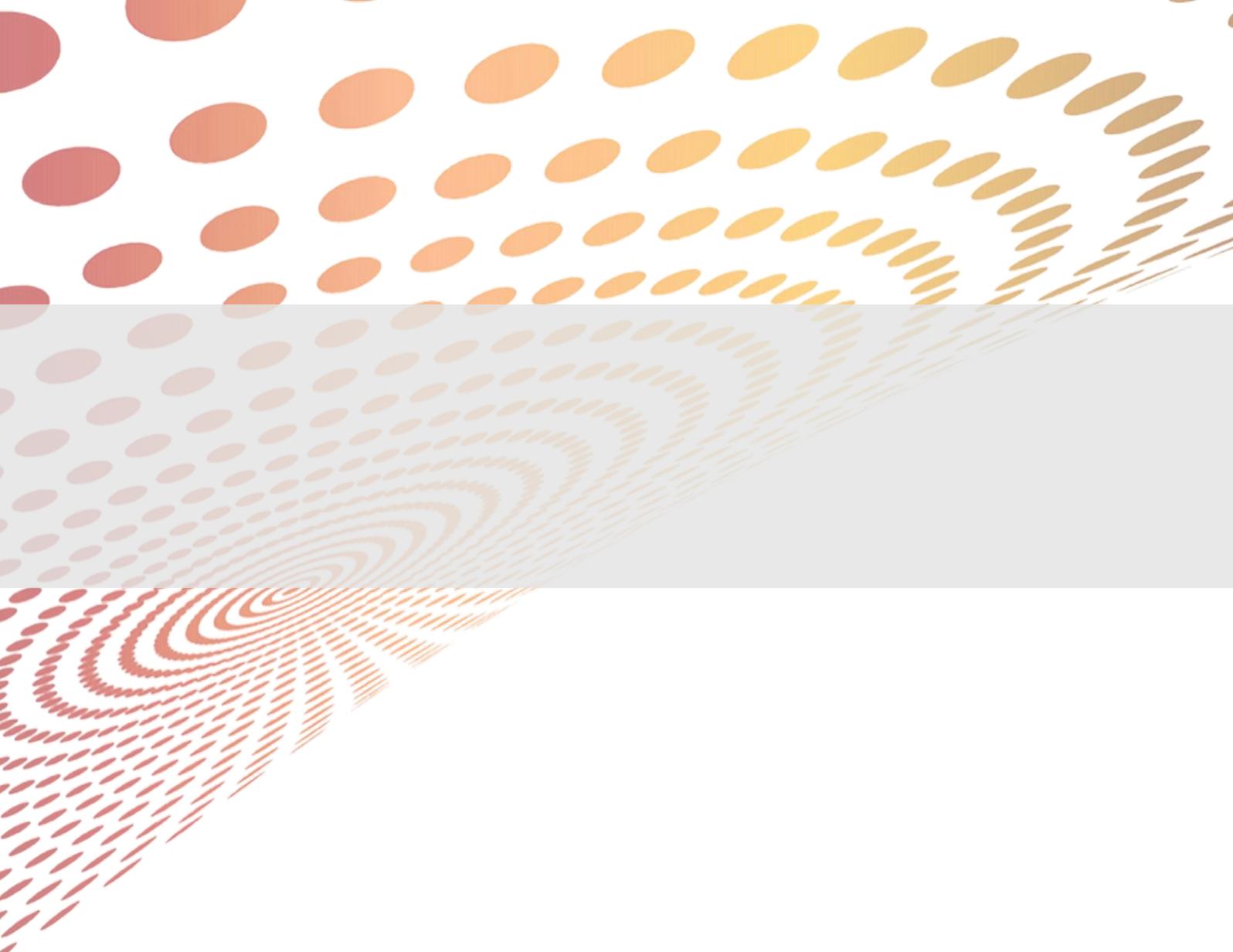
- Lenz, Peter/Andrey, Stéphanie/Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Bern: Bundesamt für Migration (BFM).
- Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.) (2016): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann (utb Pädagogik). Online: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838586830> (Zugriff 23.04.2021).
- Lypka, Andrea E. (2019): Implementing photovoice with LESLLA learners to stimulate L2 development, identity expressions, and social justice. In: Sacklin, J./McParland, D. (Hrsg.): Literacy education and second language learning for adults. Proceedings of the 13th Annual Symposium, Portland, Oregon, 2017, S. 69–85.
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (Hrsg.) (2003): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. IMIS-Beiträge 21, Osnabrück: IMIS.
- Markov, Stefan/Waggershauser, Elena (2018): Alphabetisierung und Schreibentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Griebhaber, W./Schmölzer-Eibinger, S./Roll, H./Schramm, K. (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin/Boston: De Gruyter (DaZ-Handbücher, 1).
- Marshall, Helaine/DeCapua, Andrea (2013): Making the transition to classroom success. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Mayr, Ulrich/Awh, Edward/Keele, Steven W. (Hg.) (2005): Developing individuality in the human brain. A tribute to Michael I. Posner. Washington: American Psychological Association.
- Müller, Annerose (Hrsg.) (2005): Alphabetisierung, Kultur, Wirtschaft. Fachtagung „Alphabetisierung - Kultur – Wirtschaft“. Bundesverband Alphabetisierung. Stuttgart: Klett.
- Nieto, Sonia (2010): Language, culture, and teaching. Critical perspectives. 2. Aufl. New York: Routledge.
- Ohliger, Rainer/Polat, Filiz/Schamman, Hannes/Thränhardt, Dietrich (2017): Integrationskurse reformieren. Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung. Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung. Online: <https://heimatkunde.boell.de/de/e-paper-integrationskurse-reformieren> (Zugriff 21.04.2021).
- Olivers, Christian N. L./Huettig, Falk/Singh, Jay. P./Mishra, Ramesh K. (2014): The influence of literacy on visual search. In: Visual Cognition 22 (1), S. 74–101.
- Perlmann-Balme, Michaela (2010): Diagnose & Einstufung. Der Alpha-Baustein im Einstufungssystem in die Integrationskurse in Deutschland. Vortrag, 30.04.2010. Goethe-Institut. München, 2010. Online: <https://silo.tips/download/goethe-institut-diagnose-einstufung-der-alpha-baustein-im-einstufungssystem-in-d> (Zugriff 23.04.2021).
- Petersson, Karl Magnus/Reis, Alexandra/Askelöf, Simon/Castro-Caldas, Alexandre/Ingvar, Martin (2000): Language processing modulated by literacy: a network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects. A network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects. In: Journal of Cognitive Neuroscience 12 (3), S. 364–382.
- Petersson, Karl Magnus/Reis, Alexandra/Ingvar, Martin (2001): Cognitive processing in literate and illiterate subjects: a review of some recent behavioral and functional neuroimaging data. In: Scandinavian Journal of Psychology 42 (3), S. 251–267.
- Plutzer, Verena (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: Cölfen, H./Januschek, F. (Hrsg.): Flucht_Punkt_Sprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 89. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 109–133.

- Popescu-Willigmann, Silvester/Ebbeler, Stefanie/Remmele, Bernd (Hrsg.) (2019): Erstororientierung für Geflüchtete: Verlag Barbara Budrich. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16090/pdf/PopescuWilligmann_Ebbeler_Remmele_2019_Erstorientierung_fuer_Gefuechtete.pdf (Zugriff 23.04.2021).
- Pöyhönen, Sari/Tarnanen, Mirja (2015): Integration policies and adult second language learning in Finland. In: Simpson, J./Whiteside, A. (Hrsg.): Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice. London: Routledge, S. 107–118.
- Pracht, Henrike (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess. Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und -verwendung auf der Grundlage der „usage-based theory“. Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung).
- Read, Charles/Yun-Fei, Zhang/Hong-Yin, Nie/Bao-Qing, Ding (1986): The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. In: *Cognition* 24 (1-2), S. 31–44.
- Reis, Alexandra/Castro-Caladas, Alexandre (1997): Illiteracy: A cause for biased cognitive development. In: *Journal of the International Neuropsychological Society* 3 (5), S. 444–450.
- Reis, Alexandra/Fáisca, Luís/Mendonça, Susana/Ingvar, Martin/Petersson, Karl Magnus (2007): Semantic interference on a phonological task in illiterate subjects. In: *Scandinavian Journal of Psychology* 48 (1), S. 69–74.
- Reis, Alexandra/Guerreiro, Manuela/Petersson, Karl Magnus (2003): A sociodemographic and neuropsychological characterization of an illiterate population. In: *Applied Neuropsychology* 10 (4), S. 191–204.
- Roder, Anne (2009): Ausspracheunterricht in der Alphabetisierung. Marburg: Tectum.
- Rokitzki, Christiane (2016): Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori. Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch. Marburg: Tectum.
- Russo, Santina (2019): Fakten statt Bauchgefühl für guten Unterricht. In: *Horizonte. Das Schweizer Forschungsmagazin* (5. September 2019). Online: <https://www.horizonte-magazin.ch/2019/09/05/fakten-statt-bauchgefuehl/> (Zugriff 22.04.2021).
- Sacklin, Jennifer/McParland, Domminick (Hrsg.) (2019): Literacy education and second language learning for adults. Proceedings of the 13th Annual Symposium, Portland, Oregon, 2017. LESLLA Annual Forum.
- Sahlender, Moritz/Schrader, Josef (2017): Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabeten. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 40 (3), S. 275–293.
- Santos, Maricel G./Whiteside, Anne (Hrsg.) (2015): Low educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 9th Symposium 2013. LESLLA Annual Forum.
- Schepers, Claudia (2015): Spezifische Lernwiderstände von Kursleitenden. In: Grotlüschen, A./Zimmer, D. (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster, New York: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, Band 11), S. 319–331.
- Schroeder, Christoph/Zakharova, Natalia (2015): Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. In: *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* 35 (8), S. 257–262.
- Schuller, Karin/Lochner, Susanne/Rother, Nina (2012a): Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Unter Mitarbeit von Denise Hörner. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Working Paper, 42). Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp42-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile&v=11 (Zugriff 21.04.2021).

- Schuller, Karin/Lochner, Susanne/Rother, Nina (2012b): Zusammenfassung aus: Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (4), S. 76–82.
- Schumacher, Anne-Christin/Mirova, Farzona/Czinglar, Christine (2018): Ist es möglich, literale Kompetenzen von Deutschlerner*innen ohne Kenntnis der Herkunftssprache einzuschätzen? Sektion Deutsch für Schul- und/oder Schriftungewohnte. In: Barras, M./Karges, K./Studer, T./Wiedenkeller, E. (Hrsg.): IDT 2017. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 104–110.
- Schumacher, Anne-Christin/Czinglar, Christine/Mirova, Farzona/Faseli, Sarah (2020): Lit-L1-L2. Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der L1 Dari und der L2 Deutsch. In: Gamper, J./Marx, N./Röttger, E./Steinbock, D. (Hrsg.): Beschulung von Neuzugewanderten. InfoDaF 47 (4). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541). Online: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838585413> (Zugriff 23.04.2021).
- Simpson, James/Whiteside, Anne (Hrsg.) (2015): Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice. London: Routledge.
- Smith, Alastair Charles/Monaghan, Padraic/Huettig, Falk (2014): A comprehensive model of spoken word recognition must be multimodal. Evidence from studies of language-mediated visual attention. In: Bello, P./Guarini, M./McShane, M./Scassellati, B. (Hrsg.): Cognitive science meets artificial intelligence: human and artificial agents in interactive contexts. 36th annual meeting of the Cognitive Science Society (CogSci 2014); Quebec City, Canada, 23 - 26 July 2014. Red Hook, NY: Curran.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2018): Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayrischen Hochschulen. Handreichung. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München. Online: https://www.isb.bayern.de/berufsschule/uebersicht/baf_beschulung/ (Zugriff 22.04.2021).
- Sting, Stephan (2003): Stichwort: Literalität — Schriftlichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (3), S. 317–337.
- Strube, Susanna (2009): What do teachers do? A look at the oral skills practices in the LESLLA classroom. In: van Craats, I./Kurvers, J. (Hrsg.): Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 4th symposium, Antwerp 2008. Utrecht: LOT, Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (Occasional series / Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap), S. 49–62.
- Strube, Susanna (2015): Bridging the gap In the LESLLA classroom: A look at scaffolding. In: van Craats, I./Kurvers, J./van Hout, R. (Hrsg.): Adult literacy, second language and cognition. Proceedings of the 10th symposium. Nijmegen, The Netherlands: Centre for Language Studies (CLS), S. 149–164.
- Tabacariu, Hanna (2018): Kombiniertes Erstschriftspracherwerb im Erwachsenenalter in L1 und L2. Masterarbeit. Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Wien.
- Tammelin-Laine, Taima/Nieminen, Lea/Martin, Maisa (Hrsg.) (2013): Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 8th Symposium. LESLLA Annual Forum. Jyväskylä: Jyväskylä University (Jyväskylä studies in humanities, 208).

- Teepker, Frauke/Krauß, Susanne (2016): Berufsbezogene Alphabetisierung. In: Feldmeier, A./Eichstaedt, A. (Hrsg.): Lernkulturen - Schriftsprache in DaZ - Grammatik - Sprachliche Anforderungen in den Fächern. Göttingen: Universitätsverlag (94), S. 115–134.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=884665> (Zugriff 25.04.2021).
- Tissot, Anna/Croisier, Johannes/Pietrantonio, Giuseppe/Baier, Andreea/Ninke, Lars/Rother, Nina/Babka von Gostomski, Christian (2019): Zwischenbericht 1 zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (Evik)“. Erste Analysen und Erkenntnisse. Forschungsbericht 33 des Forschungszentrums des BAMF. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Utari-Witt, Hedy (2020): Trauma, Ungewissheit ertragen und die Entwicklung der Lernfähigkeit. In: Zimmermann, D./Finger-Trescher, U./Winingger, M. (Hrsg.): Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder. Gießen: Psychosozial-Verlag (Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, 27), S. 181–198.
- Uzzell, Barbara P./Ponton, Marcel/Ardila, Alfredo (Hrsg.) (2013): International handbook of cross-cultural neuropsychology. Hoboken: Taylor and Francis. Online: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1192527> (Zugriff 25.04.2021).
- van Craats, Ineke de/Kurvers, Jeanne (Hrsg.) (2009): Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 4th symposium, Antwerp 2008. LESLLA Annual Forum. Utrecht: LOT, Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (Occasional series / Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap).
- van Craats, Ineke de/Kurvers, Jeanne/van Hout, Roeland (Hrsg.) (2015): Adult literacy, second language and cognition. Proceedings of the 10th symposium. LESLLA Annual Forum. Nijmegen, The Netherlands: Centre for Language Studies (CLS).
- van Craats, Ineke de/Kurvers, Jeanne/Young-Scholten, Martha (Hrsg.) (2006): Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceeding of the inaugural symposium, Tilburg 2005. LESLLA Annual Forum. Utrecht: LOT. Online: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/296567> (Zugriff 25.04.2021).
- Vinogradov, Patsy (2010): Balancing top and bottom: learner-generated texts for teaching phonics. In: Wall, T./Leong, M. (Hrsg.): Low educated second language and literary acquisition. Proceedings of the 5th Symposium, Banff, 2009. Calgary, Alb.: Bow Valley College, S. 3–14.
- Vogelsang, Eric (2007): Alphabetisierung von Menschen mit Migrationshintergrund. Diplomarbeit. Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz. Online: <http://docplayer.org/3610894-Alphabetisierung-von-menschen-mit-migrationshintergrund.html> (Zugriff 22.04.2021).
- Waggershauser, Elena (2015): Schreiben als soziale Praxis. Eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlernender. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Wall, Theresa/Leong, Monica (Hrsg.) (2010): Low educated second language and literary acquisition. Proceedings of the 5th Symposium, Banff, 2009. Calgary, Alb.: Bow Valley College. Online: <https://cdn.website-editor.net/4abdf4efeacd4b409b3781c8a248f78b/files/uploaded/2009%2520Banff%2520Proceedings.pdf> (Zugriff 21.12.2020).
- Wang, Caroline/Burris, Mary Ann (1997): Photovoice. Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. In: Health Education & Behavior 24, S. 369–387.

- Wecker, Christof/Vogel, Freydis/Hetmanek, Andreas (2017): Visionär und imposant – aber auch belastbar? Eine Kritik der Methodik von Hatties „Visible Learning“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (1), S. 21–40.
- Wirtgen, Waltraut (2009): Traumatisierte Flüchtlinge. Psychische Probleme bleiben meist unerkannt. In: Deutsches Ärzteblatt 106 (49). Online: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/66991/Traumatisierte-Fluechtlinge-Psychische-Probleme-bleiben-meist-unerkannt> (Zugriff 25.04.2021).
- Young-Scholten, Martha/Sosinski, Marcin/Rubio, Antonio Martín (2015): Undergraduates' involvement in producing short fiction books for immigrant adult beginners in England and Spain. In: Languages Issues 26 (1), S. 55–60.
- Zimmer, Veronika (2014): Nutzenorientierte Zweitsprachförderung am Arbeitsplatz – möglich und gewünscht? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) (DIE Aktuell). Online: <http://www.die-bonn.de/doks/2014-arbeitsplatz-01.pdf> (Zugriff 21.04.2021).
- Zimmer, Veronika/Grünhage-Monetti, Matilde (2014): German in the workplace. Workplace learning for immigrant and/or ethnic workers. In: Universal Journal of Educational Research 2 (8), S. 554–560. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053966.pdf> (Zugriff 25.04.2021).
- Zimmermann, David (2017): Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz. Online: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407295170 (Zugriff 22.04.2021).
- Zimmermann, David/Finger-Trescher, Urte/Wininger, Michael (Hrsg.) (2020): Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder. Gießen: Psychosozial-Verlag (Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, 27).
- Zwengel, Almut (2008): „Wenn die Worte fehlen“. Wie Migrantinnen mit geringen deutschen Sprachkenntnissen ihren Alltag gestalten. In: Hentges, G./Hinnenkamp, V./Zwengel, A. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–289.



Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)

Universität Osnabrück
D-49069 Osnabrück
www.imis.uni-osnabrueck.de