

123. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch 1842

- 1. Geschichte 1843
- 2. Modelle der Alphabetisierung in DaZ 1844
- 3. Begrifflichkeiten 1845
- 4. Die Lernenden 1846
- 5. Alphabetisierung im Kontext von Integrationspolitik 1847
- 6. Elementare Komponenten eines Unterrichtskonzeptes/Curriculums für die Alphabetisierung in DaZ 1848
1849
- 7. Kompetenzbilanz, Portfolio: Wie können Kenntnisse dokumentiert und nachgewiesen werden? 1850
- 8. Beratung und Einstufung 1851
- 9. Aus- und Weiterbildung 1852
- 10. Literatur in Auswahl 1853

1. Geschichte 1854

Ende der 1970er Jahre wird man in Deutschland, wie zuvor schon in Großbritannien, darauf aufmerksam, dass ein nicht unwesentlicher Teil der erwachsenen einheimischen Bevölkerung nicht über ausreichende Lese-Schreib-Kompetenzen verfügt. Alphabetisierungskurse richteten sich zunächst ausschließlich an Personen mit deutscher Muttersprache. Auch in Österreich und der Schweiz begann man mit einigen Jahren Verzögerung, den Bedarf an Alphabetisierung für Einheimische zunehmend zu erkennen. 1855
1856
1857
1858
1859
1860

Alphabetisierungskurse für MigrantInnen wurden im deutschsprachigen Raum bis Mitte der 1980er Jahre nur vereinzelt angeboten. 1986 nahm in Deutschland der *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.* die Förderung von Sprachkursen mit Alphabetisierung in die Förderrichtlinien auf, nachdem sich in den zunehmend angebotenen Deutschkursen zeigte, dass viele Lernende, vor allem Frauen, nicht über ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse verfügten. Die Entwicklung von Kursmodellen, Unterrichtskonzepten, Diskussionsbeiträgen und Materialien (Baymak-Schuldt 1985) folgte. Einen Überblick über die Entwicklung der Alphabetisierung mit MigrantInnen in Deutschland mit grundlegenden und heute noch aktuellen Fragen gibt Szablewski-Cavus (1991). Auch in der Schweiz, in Österreich und in Südtirol stellte man seit den 1980er Jahren verstärkt einen Bedarf an Alphabetisierung in den Deutschkursen für MigrantInnen fest. 1861
1862
1863
1864
1865
1866
1867
1868
1869
1870
1871
1872

Alphabetisierung für MigrantInnen findet heute in den deutschsprachigen Ländern Europas hauptsächlich in Integrationskursen mit Alphabetisierung statt. Die seit den 1980er Jahren entstandenen vielfältigen und differenzierenden Konzepte und Kurse (z. B. berufsbezogene Alphabetisierung) werden zunehmend auf dieses Angebot reduziert. 1873
1874
1875
1876

2. Modelle der Alphabetisierung in DaZ 1877

Neben der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (DaZ) sind die *Alphabetisierung in der Muttersprache*, sowie die *zweisprachige Alphabetisierung* zu nennen. Beide werden sowohl im Schulbereich als auch in der Erwachsenenbildung nur vereinzelt ange- 1878
1879
1880

1881 boten. Problematisch ist die Situation für nicht alphabetisierte Kinder und Jugendliche
 1882 über 10 Jahren (sog. Seiteneinsteiger), da nach der Grundschule in den Schulsystemen
 1883 der deutschsprachigen Länder kaum Fördermöglichkeiten für Alphabetisierung existie-
 1884 ren.

1885 Der Ansatz der *Family Literacy* verbindet durch den Einbezug von Familie und Um-
 1886 feld zumeist isoliert nebeneinander stehende Maßnahmen in Schule, Erwachsenenbil-
 1887 dung, Sozialarbeit und Stadteilarbeit (Elfert und Rabkin 2007). Zunehmende Aufmerk-
 1888 samkeit und Förderung ist der *berufsorientierten Grundbildung* zu wünschen, die Grund-
 1889 bildung, Qualifizierung und Beschäftigung von Erwachsenen miteinander kombiniert.

1890 Versuche der *Alphabetisierung als Vorlaufmaßnahme vor dem Deutschkurs* haben sich
 1891 aus zwei Gründen als unzureichend erwiesen: Erstens kann ausreichende Lese-Schreib-
 1892 Fähigkeit nicht in wenigen Wochen oder Monaten erworben werden. Zweitens muss ein
 1893 Alphabetisierungskurs mit MigrantInnen auch die Vermittlung von DaZ enthalten. Den
 1894 MigrantInnen in Alphabetisierungskursen ohne zweitsprachdidaktisches Konzept den
 1895 Spracherwerb quasi „nebenbei“ abzuverlangen, ist weder realistisch noch vertretbar.

1896 *Zweitschrifterwerb*: Anders stellt sich die Sachlage bei MigrantInnen dar, die bereits
 1897 eine nichtlateinische Schrift beherrschen. Für sie ist eine kürzere Vorlaufmaßnahme ange-
 1898 messen, die auf die Übertragung der erstsprachigen Schriftsprachkompetenz auf die latei-
 1899 nische Schrift abzielt. Ein baldiger Wechsel in einen DaZ-Kurs für literate Lernende ist
 1900 für diese Gruppe sinnvoll und möglich. Allerdings muss auch in dieser Maßnahme dem
 1901 Spracherwerb ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

1902 3. Begrifflichkeiten

1903 Da die verschiedenen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung verwendeten
 1904 Begrifflichkeiten auch unterschiedliche Konzepte, bildungspolitische Vorstellungen und
 1905 Haltungen den Betroffenen gegenüber transportieren, seien die wichtigsten hier kurz er-
 1906 läutert:

1907 *Primärer und sekundärer Analphabetismus*: Von primärem Analphabetismus spricht
 1908 man, wenn eine Person keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben hat, von sekun-
 1909 därem Analphabetismus, wenn nach zu kurzem oder nicht erfolgreichem Schulbesuch
 1910 bereits erworbene Kenntnisse wieder in Vergessenheit geraten sind.

1911 Der Begriff „funktionale Alphabetisierung“ stammt ursprünglich aus der älteren
 1912 UNESCO-Diskussion der 1960er Jahre. Gemeint war eine eingeschränkte Schriftsprach-
 1913 vermittlung für bestimmte für ökonomisch relevant erachtete Funktionen (z. B. für die
 1914 Arbeit in der Landwirtschaft) in den damals unabhängig gewordenen Kolonien. Aus
 1915 dieser Verwendung entstanden die bis heute üblichen Bezeichnungen „funktionale Anal-
 1916 phabeten“ und „funktionaler Analphabetismus“. Gemeint ist, dass die Betroffenen nicht
 1917 über ausreichende Schriftsprachkenntnisse verfügen, um sie zur persönlichen, beruflichen
 1918 und sozialen Partizipation in der Gesellschaft nutzen zu können (s. Kamper 2001; Bhola
 1919 1995). Im Begriff steckt insofern eine gewisse Problematik, als er einerseits reduziert auf
 1920 das Erlernen der alphabetischen Schrift und andererseits für die Betroffenen durch seine
 1921 Defizitorientierung stigmatisierend wirkt.

1922 *Literalität*: Der von engl. *literacy* abgeleitete Begriff Literalität (auch Literarität) wird
 1923 seit etwa einem Jahrzehnt zunehmend in der Fachliteratur verwendet. Er ist positiv kon-

notiert und schließt Elemente einer allgemeinen Grundbildung ein, die über die Grundkulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens hinausgehen. 1924
1925

Literalitäten als soziale Praxen: Anknüpfend an Barton (1994) wird in der heutigen Diskussion vermehrt von Literalitäten im Plural gesprochen. Ausgangspunkt ist die Überlegung, was ein Mensch an literalen Grundfertigkeiten braucht, um in seinen spezifischen Lebenskontexten (privat, beruflich, in Bezug auf Weiterbildung und Teilhabe an der Gesellschaft) bestehen und sich weiterentwickeln zu können. Dies verlangt eine verstärkt lebensweltliche Situierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen und die Koppelung an die konkreten Bedarfe der Lernenden in ihren Lebenskontexten. „Allgemeine“ Schriftsprachkompetenz wird als Abstraktion betrachtet, die sich aus einem *Set* literaler Praxen zusammensetzt. 1926
1927
1928
1929
1930
1931
1932
1933
1934

Alphabetisierung als Teil von Basisbildung/Grundbildung: Die aktuelle Definition von Grundbildung orientiert sich am Referenzrahmen der Europäischen Kommission (2006), der die Schlüsselkompetenzen definiert, die die Bürgerinnen und Bürger in der europäischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts für das Bestehen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft sowie den Einstieg ins lebenslange Lernen benötigen. Als Elemente der Grundbildung werden neben Lesen, Schreiben, Rechnen, Umgang mit neuen Medien auch Kommunikation, Problemlösung, Arbeiten mit anderen und Lernkompetenz gesehen, sowie Deutsch als Zweitsprache für MigrantInnen im deutschsprachigen Raum. Als problematisch kann die Tendenz der Orientierung an den Kompetenzstufen der EU gesehen werden, wenn Kompetenzmessung und Konstituierung von Leistungsstandards Bildung vorwiegend warenförmig beschreiben und in defizitär formulierte Standards umschlagen, welche die Würde und Autonomie der Betroffenen in Frage stellen (Klein und Reutter 2009: 7–11). 1935
1936
1937
1938
1939
1940
1941
1942
1943
1944
1945
1946
1947

4. Die Lernenden 1948

Die Lernenden mit Alphabetisierungsbedarf in der Zweitsprache Deutsch sind erwachsene ZuwandererInnen in den deutschsprachigen Ländern Europas sowie Kinder und Jugendliche, die in ihren Herkunftsländern die Schule nicht oder nicht ausreichend lange besuchen konnten. Die Gründe der Verhinderung des Schulbesuchs sind vielfältig und reichen von Krieg und ethnischen Konflikten über individuelle und strukturelle Armut (kein Geld für Schulbesuch, Schulen sind zu weit entfernt, Benachteiligung von Minderheiten im Schulsystem, existentiell notwendige Erwerbsarbeit schon in der Kindheit). Frauen und Mädchen sind besonders stark betroffen: wenn nicht allen Kindern der Familie der Schulbesuch ermöglicht werden kann, sind meist die (ältesten) Mädchen diejenigen, die anstelle des Schulbesuchs Verpflichtungen im Haushalt und bei der Betreuung der Geschwister übernehmen müssen (Ritter 2004: 36–37). 1949
1950
1951
1952
1953
1954
1955
1956
1957
1958
1959

Der Bildungsbedarf umfasst neben Alphabetisierung (auch in der Muttersprache) und DaZ auch den Erwerb von sprach- und schriftbezogenen Lernstrategien und Strategien für den selbstbestimmten Wissenserwerb sowie auf die berufliche und private Lebenssituation bezogene Fertigkeiten, also Grundbildung im umfassenden Sinn. 1960
1961
1962
1963

Die von den Lernenden mitgebrachten Kompetenzen erstrecken sich von Vorkenntnissen in Lesen und Schreiben und in DaZ über mündliche Mehrsprachigkeit und enthalten vor allem auch vielfältige informell erworbene Kompetenzen in privaten und beruflichen Bereichen. 1964
1965
1966
1967

1968 Als Motivation für den Kursbesuch wird an erster Stelle der Wunsch nach Selbstän-
 1969 digkeit im Einwanderungsland genannt: schriftliche wie mündliche Kommunikationssi-
 1970 tuationen ohne fremde Hilfe bewältigen zu können, in privaten Rollen als Eltern, Nach-
 1971 barn usw. sowie in beruflichen Anforderungen und als mündige BürgerInnen agieren zu
 1972 können. Auch Wünsche nach beruflicher Qualifikation und einer besseren Arbeit werden
 1973 genannt (Dubis 1999). Bildung ist den illiteraten Zuwanderern als wertvolles Gut be-
 1974 wusst: Umfragen in Kursen zeigen, dass nicht wenige der illiteraten Mütter und Väter
 1975 ihren Kindern den Besuch von Universitäten und Berufsausbildungen ermöglicht haben.
 1976 Studien über Zahlen, Bildungsbedarf, Motivationen und mitgebrachte Qualifikatio-
 1977 nen von Zuwanderern mit Alphabetisierungsbedarf existieren in den deutschsprachigen
 1978 Ländern noch nicht. Die obigen Aussagen stammen aus langjähriger Kurs- und Bera-
 1979 tungserfahrung.

1980 5. Alphabetisierung im Kontext von Integrationspolitik

1981 Die Verpflichtung für Zuwanderer, für die Aufenthaltsberechtigung bzw. Staatsbürger-
 1982 schaft Deutschkenntnisse nachzuweisen (vgl. Art. 10 und 121), bedeutet für Menschen
 1983 mit Alphabetisierungsbedarf eine zusätzliche Hürde. Im Anschluss an die Evaluation der
 1984 deutschen Integrationskurse hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge deshalb
 1985 ein für die Kursträger verbindliches *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*
 1986 (BAMF 2009) entwickelt, der im Rahmen von 945 bis maximal 1245 Unterrichtseinhei-
 1987 ten ein kombiniertes Sprachförderungs- und Alphabetisierungsprogramm umfasst, das
 1988 bis zum Niveau A 2.1 bzw. A 2.2 führen soll. In Österreich dagegen ist lediglich ein
 1989 vorgelagertes Alphabetisierungsmodul im Umfang von 75 Unterrichtseinheiten vorgese-
 1990 hen. Die Probleme lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1991 – Wenn (wie in Österreich) Sprachprüfungen für den dauerhaften Aufenthalt und das
 1992 Erlangen der Staatsbürgerschaft zu absolvieren sind, die für literate Lernende entwik-
 1993 kelt wurden, sind Zuwanderer mit Alphabetisierungsbedarf von diesem Zugang aus-
 1994 geschlossen. Fortschritte, die in jahrelangem Besuch von Alphabetisierungs- und
 1995 DaZ-Kursen gemacht wurden, werden ebenso ignoriert wie die hohen Integrations-
 1996 leistungen der illiteraten Zuwanderer: z. T. jahrzehntelange Berufstätigkeit, Begleitung
 1997 ihrer Kinder durch Schule und Ausbildung, Integration in der Nachbarschaft.
- 1998 – In den Integrationspolitiken der deutschsprachigen Länder fehlen Konzepte für mut-
 1999 tersprachliche und zweisprachige Alphabetisierung.
- 2000 – Die Mehrsprachigkeit der Lernenden wird ignoriert statt anerkannt, mehrsprachige
 2001 Lebensrealitäten fließen nicht in Kurskonzepte ein.
- 2002 – Von der Integrationspolitik vorgegebene Prüfungen und Kurskonzepte beeinflussen
 2003 Kursangebote und Kursinhalte: weg von lerner- und bedarfsorientierten Konzepten
 2004 hin zu prüfungsorientierten Konzepten. Dies hat für Menschen mit Alphabetisierungs-
 2005 bedarf massivere Konsequenzen als für literate Zuwanderer: die beiden zu lernenden
 2006 Gegenstände Sprache und Schrift sind zu umfangreich, als dass in einer Kursmaß-
 2007 nahme alle notwendigen Grundlagen vermittelt werden können, die den Lernenden
 2008 den selbständigen Transfer auf die konkreten Anforderungen in Beruf und Alltag
 2009 ermöglichen.

- Geht es einer Gesellschaft um die umfassende Literalität und Grundbildung auch ihrer Zuwanderer, denen in der Kindheit kein Schulbesuch möglich war – entsprechend dem Menschenrecht auf Grundbildung – bedarf dies langfristig angelegter, modularer und berufsbegleitender Maßnahmen und immer wieder an den konkreten Bedarfen und Zielen der Lernenden orientierter Bildungsangebote, die konkrete berufliche und soziale Literalitäten fördern. Die derzeit in den deutschsprachigen Ländern Europas praktizierten vereinheitlichten Kurse, Sprachprüfungen und Staatsbürgerschaftsprüfungen erschweren dies, indem sie wertvolle Kurs- und Lernzeit mit nicht bedarfsorientierten Inhalten und Prüfungsvorbereitungen blockieren.

2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018

6. Elementare Komponenten eines Unterrichtskonzepts/ Curriculums für die Alphabetisierung in DaZ

2019
2020

6.1. Koordination von Alphabetisierung und DaZ

2021

Da die Lernprozesse Schriftspracherwerb und Spracherwerb komplex sind und jeder für sich eine gewisse Zeit, meist mehrere Jahre, erfordert, und die Zuwanderer sowohl Sprache wie auch Schrift des Landes, in das sie eingewandert sind, unmittelbar und von Anfang an benötigen, ist es sinnvoll, die beiden Lernprozesse nicht aufeinander folgend, sondern koordiniert zu vermitteln. Da auch die Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen der Lernenden unterschiedlich sind (unterschiedliches Niveau in Schrift und Sprache, unterschiedliche schulische und außerschulische autodidaktische Lernerfahrungen sowie mitgebrachte Lernstrategien, unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten der Sprachbewusstheit und Fähigkeit zur metasprachlichen Betrachtung von Sprache und Schrift), empfiehlt sich ein differenzierendes Konzept der Kombination von Alphabetisierung und DaZ.

2022
2023
2024
2025
2026
2027
2028
2029
2030
2031
2032

Ein seriöses didaktisch-methodisches Konzept für den Alphabetisierungsunterricht in DaZ hat somit vier Komponenten zu enthalten:

2033
2034

- a) erwachsenen- bzw. jugend- oder kindgerechten Alphabetisierungsunterricht, der die bei DaZ-AnfängerInnen erst reduziert vorhandene Lingua Franca mit einer geeigneten Didaktik zu ersetzen im Stande ist;
- b) ein DaZ-Unterrichts-Konzept, das mit stark reduzierten schriftlichen Materialien auskommt;
- c) ein mehrstufiges Konzept, das unterschiedliche Vorkenntnisse in beiden Gegenständen einbezieht sowie Offenheit für individuelle Förderung bietet;
- d) lernerInnenorientierten Aufbau von Lernstrategien, die das Erkennen und Erarbeiten einer Systematik bezüglich Schrift und Sprache sowie die Reflexion unterstützen.

2035
2036
2037
2038
2039
2040
2041
2042
2043

6.2. Alphabetisierung in DaZ

2044

Der Alphabetisierungsunterricht in DaZ steht vor der Herausforderung, die komplexen Anforderungen des Schriftspracherwerbs mit einer zumindest bei DaZ-AnfängerInnen nur rudimentär vorhandenen gemeinsamen Unterrichtssprache zu vermitteln. Weiters

2045
2046
2047

2048 müssen auch metasprachliche Erklärungen nicht nur sprachlich erarbeitet, sondern auch
2049 von ihrer metasprachlichen Komponente her erst aufgebaut werden.

2050 Im folgenden werden einige Konzepte und Ansätze vorgestellt, die sich als nutzbrin-
2051 gend besonders für die Alphabetisierung mit MigrantInnen (Kinder und Erwachsene)
2052 erwiesen haben und die bspw. in den Ansatz des AlfaZentrums der Wiener Volkshoch-
2053 schulen (www.vhs.at/alfazentrum) eingeflossen sind.

2054 Für den schulischen Schriftsprach-Anfangsunterricht entwickelten Brüggemann/
2055 Brinkmann (1999) ein Konzept, das eine gute Grundlage für den Alphabetisierungsunter-
2056 richt mit Kindern wie auch mit Erwachsenen bietet. Es verdeutlicht die Bereiche, die für
2057 den Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben relevant sind: a) Freies Schreiben eigener
2058 Texte; b) Lesen von relevanter Literatur; c) Systematische Arbeit an Schriftelementen
2059 und Leseverfahren, Sprachreflexion und Lese- wie Schreibtechniken sowie Strategien;
2060 d) Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes.

2061 Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien ist darge-
2062 stellt von Günther (1995). Das Modell zeigt, dass der Erwerb der Schriftsprache kein
2063 geschlossener, ungegliederter und zeitlich eng begrenzter Vorgang ist. Es beschreibt den
2064 Schriftspracherwerb von den präliteral-symbolischen Anfängen bis zur integrativ-auto-
2065 matisierten Kompetenz in fünf zweistufigen Phasen. Besonders bedeutsam für die Alpha-
2066 betisierung mit MigrantInnen ist an diesem Modell, dass sowohl notwendige Vorbedin-
2067 gungen für das Erlernen einer alphabetischen Schrift (präliteral-symbolische Phase, logo-
2068 graphemische Phase) einbezogen sind, wie auch aufgezeigt wird, dass es mit dem
2069 Erlernen der Buchstaben nicht getan ist: neben der alphabetischen sind eine orthografi-
2070 sche und eine Phase der Integration und Automatisierung der Lese-Schreib-Strategien
2071 strukturiert dargestellt. Weiters zeigt die Darstellung auf, wie in den beiden Modalitäten
2072 Lesen und Schreiben jeweils neue Strategien den Schriftspracherwerb auf ein höheres
2073 Niveau führen. Dies macht es Unterrichtenden leichter, problematische Phasen bei den
2074 Lernenden erkennen und zielgerichtet zu fördern.

2075 Der Spracherfahrungsansatz (beschrieben in Young und Tyre 1991) bietet eine gute
2076 Basis für lernerorientierten Alphabetisierungsunterricht. Freies sowie *stellvertretendes*
2077 *Schreiben* von Anfang an und Arbeiten an den Texten der Lernenden sind wichtige Be-
2078 standteile des Konzepts. Damit ist gewährleistet, dass die Texte relevante Lebenssituati-
2079 onen der Lernenden betreffen, wodurch die Schreib- und Lesemotivation von Anfang an
2080 höher ist als beim ausschließlichen Arbeiten mit Lehrbuchtexten. Im Alphabetisierungs-
2081 unterricht mit MigrantInnen können diese Texte weiter für sprachliche und sprachsystema-
2082 tische Aktivitäten genutzt werden.

2083 6.2.1. Phasen und Lernziele der Alphabetisierung mit MigrantInnen:

2084 Im Folgenden sind zentrale Aspekte der Phasen (die sich auch immer wieder überlappen)
2085 und exemplarisch einige Lernziele für die Alphabetisierung mit MigrantInnen beschrie-
2086 ben (ausführlicher in Faistauer et al. 2006: 33–38). Bei der Beschreibung von Lernzielen
2087 in der Alphabetisierung mit Zuwanderern kann keinesfalls undifferenziert der Bezugsrah-
2088 men des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) ver-
2089 wendet werden, da dieser ausschließlich für literate Lernende entwickelt wurde sowie für
2090 das Lernen einer Fremdsprache, nicht aber für das Lernen des Deutschen als Zweitspra-
2091 che.

Kritische Phasen zu Beginn des Schriftspracherwerbs sind das Verständnis des alphabetischen Prinzips und die Aneignung des phonematischen Prinzips (Dehn 1995) mit der dafür notwendigen Fähigkeit der Lautidentifikation und -diskrimination: gesprochene Sprache aktiv auch unter dem Aspekt ihrer Einzellaute wahrzunehmen und zu betrachten. Dies kann bei Menschen, die noch nie eine Schrift erlernt haben, nicht vorausgesetzt werden, und gleichzeitig kann ein Versäumnis auf dieser grundlegenden Ebene lange Zeit Probleme beim Lernprozess Schriftsprache verursachen. Erst die Sicherheit beim Wahrnehmen der Lautgestalt des *gesprochenen* Wortes (Phoneme) und die Fähigkeit, dieser Lautgestalt bestimmte graphische Zeichen (Grapheme) in der richtigen Reihenfolge zuzuordnen zu können, bilden eine stabile Basis für die Alphabetisierung. Gut aufgearbeitete Grundlagen und methodische Anleitungen hierzu für den Alphabetisierungsunterricht in der Muttersprache Deutsch finden sich in Kamper (1997), deren Adaption auf die Lernsituation in der Zweitsprache in Ritter (2004).

In der Phase des lautgetreuen Schreibens (alphabetische Strategie nach Günther 1995) können Spracherwerb und Schriftspracherwerb voneinander profitieren: das in dieser Schriftspracherwerbsphase zentrale genaue Hören und Aussprechen von Wörtern und Sätzen wird durch phonetische und phonologische Spracharbeit unterstützt und umgekehrt. Hier darf vor allem nicht mit inhaltlich unzusammenhängenden oder unbekanntem phonetischen Beispielwörtern gearbeitet werden. Auch einfach erscheinende Laut-Zeichen-Beziehungen müssen sorgfältig aufgebaut werden, sodass den Lernenden sowohl die bewusste Erforschung der Phänomene wie auch die implizite Regelbildung möglich ist. Gleichzeitig ist in dieser Phase zu berücksichtigen, dass die *Lesestrategie* dieser Phase nach Günther im Gegensatz zur Schreibstrategie keine alphabetische, sondern noch eine *logographemische* ist: Die Lernenden erschließen mit Hilfe des Kontextes und teilweise „ratendem“ logographemischem Lesen bereits Texte, die sie so noch nicht zu schreiben imstande wären. Auch dies kann für den Spracherwerb genutzt werden, indem nicht vereinfachte, sondern inhaltlich interessante Texte eingesetzt werden, die sich auf die mündliche Spracharbeit beziehen und gerade nicht Wort für Wort entziffert, sondern inhaltlich erschlossen werden mit Hilfe des im vorangegangenen Sprachunterricht erarbeiteten Kontextes. So können komplexe schriftliche Texte zu einem gut bekannten Hörtext eingesetzt werden, aus denen nur bestimmte Elemente schriftlich genauer bearbeitet werden; auch in stellvertretendem Schreiben entstandene Texte eignen sich.

In der orthographischen Phase geht es vor allem um Kompetenz im eigenständigen Schreiben komplexerer Texte sowie im Lesen authentischer Texte aus Alltag und Beruf (Aufbau von Lesestrategien für inhaltsorientiertes Lesen, selektives Lesen, Aufbau von Textsortenwissen, ...). Grundlagen der Orthographie werden weiter ausgebaut, ebenso Strategien zum Überarbeiten eigener Texte. Auch die Differenzierung von inhalts- und formorientiertem Arbeiten ist hier noch immer zu beachten, dafür ist eine geeignete Methodik zu verwenden.

Um zu vermeiden, dass die erworbenen Kenntnisse mangels ständiger Praxis wieder verloren gehen, ist die Unterstützung durch ein betreutes *Setting* gerade für MigrantInnen notwendig, die für das selbständige Ausüben des Lesens und Schreibens in der deutschen Sprache nicht nur mit schriftsprachlichen, sondern auch mit sprachlichen Hürden kämpfen. Die Phase der Absicherung und Automatisierung schriftsprachlicher Fertigkeiten sollte von ihrer Dauer her nicht unterschätzt werden, sie kann zusätzlich genutzt werden für den parallelen bedarfsorientierten Ausbau der Sprachkenntnisse in DaZ.

2138 6.3. Zweitspracherwerb im Alphabetisierungskurs:

2139 Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch beinhaltet eine ganz eigene und
2140 spannende Herausforderung: Die Kommunikationssprache, in der das Fach Alphabeti-
2141 sierung unterrichtet werden soll, muss insbesondere mit der Gruppe der DaZ-Anfän-
2142 gerInnen unter den Lernenden in der Alphabetisierung erst aufgebaut werden. Für das
2143 Erlernen eines alphabetischen Schriftsystems ist die Beherrschung der Lautsprache eine
2144 Voraussetzung: lesen und schreiben lernen kann man nur, was man auch verstehen und
2145 (aus-)sprechen kann. Andererseits ist der Erwerb mündlicher Sprachkompetenzen nicht
2146 von der Alphabetisierung abhängig, dies beweisen nicht zuletzt auch TeilnehmerInnen
2147 von Alphabetisierungskursen, die gleich mehrere Sprachen fließend sprechen. Die Lern-
2148 fortschritte beim Verstehen und Sprechen können mitunter deutlich größer sein als beim
2149 Lesen und Schreiben, Unterrichtende müssen deshalb eine möglicherweise größer wer-
2150 dende Schere zwischen den einzelnen Fertigniveaus zulassen und darauf achten, dass
2151 sie über den zu Beginn langsameren Schrifterwerb nicht auf die Förderung mitunter
2152 schneller voranschreitender mündlicher Fertigkeiten vergessen.

2153 Um den Spracherwerb von MigrantInnen zu fördern, die noch unsicher oder gar nicht
2154 lesen und schreiben können, muss der DaZ-Unterricht also vorwiegend mit mündlichen
2155 Aktivitäten auskommen, vor allem dann, wenn es um komplexere sprachliche Ebenen
2156 wie Grammatik geht. Die im DaZ- oder Fremdsprachunterricht eingesetzten schriftlichen
2157 Lern- und Übungsmaterialien greifen hier zu kurz, da ihre Dekodierung bereits die Kon-
2158 zentration fordert, die ja gerade auf das Erarbeiten von Satzstrukturen, Konjugation
2159 usw. gelenkt werden soll.

2160 Bei fortgeschrittenen Lernenden mit schriftlichen Grundkenntnissen kann und soll
2161 Spracharbeit auch an schriftlichen Unterlagen vorgenommen werden, wenn für den De-
2162 kodierungsprozess genügend Zeit eingeräumt wird.

2163 Für den DaZ-Unterricht bietet sich vor allem das erwachsenengerechte, lernerorien-
2164 tierte Konzept des Fremdsprachenwachstums (Buttaroni 1996) an, dessen Methodik kon-
2165 struktive mündliche Spracharbeit auch ohne die üblichen schriftlichen Unterrichtsmate-
2166 rialien ermöglicht. Da weiters vorwiegend mit authentischen Materialien gearbeitet wird,
2167 lässt sich das Konzept gut auf die Zweitsprachsituation übertragen. Besonders die Aktivi-
2168 täten zum inhaltsorientierten wie zum formorientierten (Grammatik) Erarbeiten von
2169 Hörtexten und mündlichen Dialogen (freies und gelenktes Sprechen, Gesprächskon-
2170 struktion) lassen sich erfolgreich für die Lernsituation mit AnalphabetInnen modifizieren
2171 und übertragen, ebenso das Erarbeiten von Lesetexten und das freie Schreiben. Vor allem
2172 ermöglicht die Methodik den Lernenden, die oben erwähnten Puzzleteilchen von mündli-
2173 cher und auch schriftlicher Sprache konstruktiv und selbstgesteuert (innerhalb eines ge-
2174 lenkten Settings) zu erarbeiten. Sprachelernen wird damit spannend und lustvoll auch
2175 für nicht literate Menschen. Zum Einsatz des Fremdsprachenwachstums im Alphabetisie-
2176 rungsunterricht mit MigrantInnen siehe Gross (2005), Faistauer et al. (2006: 27–45),
2177 Ritter (2004).

2178 Die Fertigkeiten Sprechen und Verstehen für den DaZ-Teil im Alphabetisierungskurs
2179 müssen stärker auf die Lebensrealität und die Anforderungen der konkreten Lernenden
2180 bezogen sein als im DaZ-Unterricht mit literaten Lernenden. Sie werden mit vorrangig
2181 mündlicher und reduzierter schriftlicher Methodik erreicht. Weiters ist zu berücksichti-
2182 gen, dass neben dem Alphabetisierungsprozess und dem Erarbeiten von geeigneten

Sprachlernstrategien nur ein Teil der Unterrichtszeit für das Deutschlernen zur Verfügung steht. Inhaltliche Vorgaben können also nur unter den obigen Gesichtspunkten modifiziert aus DaZ-Curricula übertragen werden. 2183
2184
2185

6.4. Lernerorientierung und Differenzierung 2186

Bei der Fülle von Lerngegenständen (Schrift, Sprache, Lernstrategien) ist das Auseinanderhalten von inhalts- und formorientiertem Arbeiten wesentlich. Beide Prozesse müssen mit den geeigneten Methodiken und mit genügend Zeit sowie voneinander abgegrenzt erarbeitet werden. So erfolgt z. B. mündliche Grammatikarbeit am Hörtext erst nach seiner ausführlichen inhaltlichen Erarbeitung. 2187
2188
2189
2190
2191

Lernerorientierung ist aktives Wahrnehmen der Lernenden und ihrer Ziele, Bedürfnisse, Schwierigkeiten, sowie ihrer individuellen Lernfortschritte. Lernerorientierung bedeutet in ihrer Konsequenz auch Kreativität beim Finden von Lösungsstrategien, die den Lernenden das Lernen leichter machen und Lernschwierigkeiten überwinden helfen. Sie macht adäquate Entwicklung von Didaktik und Methodik erst möglich. 2192
2193
2194
2195
2196

Lernerorientierung in der Alphabetisierung mit MigrantInnen unterscheidet sich nicht grundsätzlich von Lernerorientierung in DaZ-Kursen oder in der muttersprachlichen Alphabetisierung in Grundschulen und lässt sich an folgenden Eckpunkten festmachen: Erheben von Bedarf und Zielen, Einbezug der Interessen und vorhandenen Ressourcen der Lernenden, sowie Abstimmen von Unterrichtsinhalten, Art und Modus der Aktivitäten auf die Lernenden. Offener Unterricht und Werkstattunterricht erleichtern lernerorientiertes Unterrichten. 2197
2198
2199
2200
2201
2202
2203

Lernerorientierung manifestiert sich sowohl im Unterricht wie auch in der Wahl des Unterrichtsansatzes und der Konzeption der Maßnahmen: Passgenauigkeit von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten setzt Bedarfserhebung und Einbeziehen von Erfahrungen und Sichtweisen der Betroffenen und daraus resultierend differenzierte Lernangebote voraus. Gerade Menschen ohne positive Erfahrung in formaler Bildung erleben Lernen als subjektiv sinnvoll, wenn Lernangebote lebenswelt-, kontext- und situationsadäquat sind. Die Ausrichtung an der Heterogenität der Lernenden darf nicht nur als Schlagwort im Curriculum vorkommen. 2204
2205
2206
2207
2208
2209
2210
2211

In der Konsequenz von Lernerorientierung entsteht *Empowerment* der Lernenden durch Wertschätzung der mitgebrachten Kenntnisse und Erfahrungen, durch Autonomieförderung und adäquaten Unterricht, der sich an den Bedürfnissen und Lernzielen der Teilnehmenden orientiert. 2212
2213
2214
2215

6.5. Selbstbestimmtes Lernen, Lernstrategien 2216

Die erwachsenen Lernenden in Alphabetisierungskursen verfügen nicht über die üblichen schulischen Lernstrategien und -techniken. Sie haben aber oft schon mehrere Sprachen erfolgreich gelernt, memorieren Wichtiges, anstatt es aufzuschreiben, verfügen über Problemlösungsstrategien (die ihnen durch die Migration und beim Aufbau einer Existenz im Zielland geholfen haben), etc. Diese autodidaktisch erworbenen Lern- und Problemlösungsstrategien gilt es aufzugreifen und für den effizienten systematischen Erwerb von Sprache und Schrift zu erweitern und zu ergänzen. Zeitliche und finanzielle Ressourcen 2217
2218
2219
2220
2221
2222
2223

2224 cen der erwachsenen Lernenden lassen es meist nicht zu, dass sie über viele Jahre hinweg
2225 Kurse besuchen – umso wichtiger ist es, sie im Unterricht für das eigenständige Lernen
2226 auch nach dem Kurs zu befähigen und zu stärken.

2227 Kinder und Jugendliche profitieren von geeigneten Lernstrategien nicht nur für Al-
2228 phabetisierung und Spracherwerb, sondern auch für ihren weiteren Schulbesuch. Auch
2229 für sie gilt, dass die schulischen Maßnahmen für Alphabetisierung und DaZ zeitlich be-
2230 schränkt sind, also ebenfalls Eigeninitiative erforderlich ist, wollen sie erfolgreich durch
2231 Schule und Ausbildung kommen.

2232 Unterrichtsinhalte/Elemente des Curriculums sind somit auch:

- 2233 – Unterstützung beim Aufbau von Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein
- 2234 – Unterstützung beim Erwerb der notwendigen Elemente einer Metasprache, mit deren
2235 Hilfe Sprache und Schrift und deren Erlernen kommunizierbar und für die Lernenden
2236 fassbar werden
- 2237 – Vermittlung von Instrumenten der Ökonomisierung, Effektivierung und Automatisie-
2238 rung von Sprach- sowie Schriftlernprozessen
- 2239 – Unterstützung bei der Formulierung von Lernzielen und Teilzielen sowie deren Evalu-
2240 ierung durch die Lernenden selbst. (Kamper 1997: 35–44; Faistauer et al. 2006:
2241 33–38)

2242 6.6. Diversität als Grundhaltung und Einbezug der Muttersprachen

2243 Wenn Integration und Inklusion, nicht Assimilation als Konzept hinter den Alphabetisie-
2244 rungsmaßnahmen stehen, ist das respektvolle und wertschätzende Einbeziehen der Indi-
2245 vidualität und Diversität der Lernenden (und auch der Unterrichtenden) eine Möglich-
2246 keit, kulturelle, ethnische und religiöse Vielfalt im Kurs zu leben. Im Kurs spiegelt sich
2247 die multikulturelle Gesellschaft mit all ihren Chancen und Herausforderungen wider. Für
2248 Unterrichtende und Lernende ist das eine Chance, bewusster mit den eigenen Diversitä-
2249 ten umzugehen und das Zusammenleben mit „dem Anderen“ zu üben. So können etwa
2250 verschiedene Muttersprachen, Lebensrituale, Spiritualitäten als wertvoll und interessant
2251 thematisiert werden, ohne dass Unterrichtende oder Lernende wertend oder gar missio-
2252 narisch agieren (siehe Ritter 2005).

2253 Auch wenn bei ersprachig heterogenen Gruppen nicht zweisprachig gearbeitet wer-
2254 den kann, so macht es trotzdem Sinn, den Lernenden immer wieder Gelegenheit zum
2255 Wiederholen, Nachdenken und Reflektieren über Lerninhalte und Lernprozess in der
2256 Muttersprache zu geben, bspw. in Partnergesprächen mit Mitlernenden. Hier kann sich
2257 Gelerntes mit Hilfe der Muttersprache konkretisieren und festigen, Fragen können leicht-
2258 er formuliert und geklärt werden. So wie für das Sprachenlernen allgemein der Rückbe-
2259 zug zur Muttersprache notwendig ist, bewirkt fehlender Rückbezug des Erlernten zur
2260 Muttersprache auch in der Alphabetisierung ein „In der Luft hängen“ des Gelernten in
2261 Schrift und Sprache.

2262 6.7. Materialien

2263 Bezüglich der verwendeten Materialien stellt sich die Frage, ob der Einsatz eines kurstra-
2264 genden Lehrwerkes in lerner- und bedarfsorientierten Kursen sinnvoll ist. Derzeit existie-

rende Lehrwerke können als Steinbruch genutzt werden (z. B. Vorlagen für die Buchstabenarbeit, Hörtexte aus niederschweligen DaZ-Lehrwerken), für die Textproduktion und -rezeption empfehlen sich authentische Texte aus den Interessensgebieten der Lernenden sowie die von den Lernenden produzierten Texten, die auch als Grundlage für sprach- und schriftsystematische Übungen aufgegriffen werden können.

7. Kompetenzbilanz, Portfolio: Wie können Kenntnisse dokumentiert und nachgewiesen werden?

Obwohl erwachsene und jugendliche Zuwanderer zunehmend unter dem Druck stehen, sprachliche und schriftliche Kenntnisse auch formal nachzuweisen, existieren im deutschsprachigen Raum noch keine für MigrantInnen mit Alphabetisierungsbedarf geeigneten Instrumente. Die Entwicklung von Kompetenzbilanzen oder Portfolios, welche die modulare Beschreibung von mündlichen und schriftlichen Kenntnissen auf unterschiedlichen Niveaus in den verschiedenen Fertigkeiten zulassen, steht noch aus (vgl. aber Art. 147). So wie auch der GER nicht als Messlatte quer über sämtliche Fertigkeiten des Fremdsprachenlernens gelegt werden will (Europarat 2001: 28–29), so ist gerade bei Kompetenzdokumentationen für die Alphabetisierung in DaZ auf die Entkoppelung der Bereiche Sprache und Schrift zu achten. Nur so können die mitunter weit auseinander liegenden schriftlichen und mündlichen Kompetenzen adäquat dokumentiert werden.

Die Kompetenzbilanzen sollten offen genug sein, auch informelles Lernen aus der privaten und beruflichen Lebenserfahrung einzubeziehen. Auch Lernstrategien, Umgang mit den neuen Medien, Informationsbeschaffung und -bewertung können in diese Kompetenzbilanzen einbezogen werden, ebenso die Mehrsprachigkeit der Zuwanderer, die mündlich oft mehrere Sprachen umfasst. Für Erwachsene und Jugendliche macht weiters die berufs- bzw. tätigkeitsorientierte Situierung der Kompetenzbilanzen Sinn, die ihre sprachlichen und schriftlichen Kompetenzen auf die Bewältigung konkreter Aufgabenstellungen bezieht. Dies wird der vielschichtigen Natur von Literalität besser gerecht.

Eine Orientierung können das Sprachen- und Qualifizierungs-Portfolio aus dem DaZ-Bereich (Plutzer und Haslinger 2005) geben, im internationalen Alphabetisierungsbereich z. B. Stockmann (2006) sowie „Equipped for the Future“ (Stein 2000), ein *Framework*, das die Lernzielfindung und deren Evaluation mit den Lernenden einbezieht. Im Rahmen eines Projektes (2008–2011) wird derzeit an der Entwicklung von Kompetenzmanagement-Instrumenten für MigrantInnen in der Grundbildung gearbeitet (Kompetenzanerkennungszentrum der Volkshochschule Linz: www.kompetenzprofil.at; AlfaZentrum Wien: www.vhs.at/alfazentrum).

8. Beratung und Einstufung

Beratungs- und Einstufungsgespräche für Alphabetisierungskurse in DaZ leisten ein Mehrfaches: von der Information der KursinteressentInnen über Ermutigung und Anerkennung des Bildungswillens der Betroffenen, das Erheben des Kenntnisstandes in der Zweitsprache Deutsch sowie in der Schriftsprache, bis hin zum Erheben der persönlichen

2304 Lernziele. Da die Betroffenen in unterschiedlichem Ausmaß Ängste und Traumata be-
 2305 züglich Lernen und Schrift mitbringen, hat die Erstberatung auch eine sozialberatende
 2306 Komponente. Hält man sich die existentiellen Zusammenhänge für die Betroffenen vor
 2307 Augen – Sprache und Schrift sind für die tägliche Lebensbewältigung nötig, die Kom-
 2308 munikation mit der Mehrheitsgesellschaft läuft auf allen Ebenen über die deutsche Spra-
 2309 che und Schrift – wird sichtbar, dass sowohl bereits vorhandene Kenntnisse wie auch
 2310 die Lernziele konkrete berufliche oder private Handlungsfelder betreffen und somit stan-
 2311 dardisierte allgemeine Tests weder für die Lernstandserhebung noch für die Erhebung
 2312 von Zielen das Mittel der Wahl sein können. Standardisierte Einstufungstests würden
 2313 hier nur zufällig nutzbare Ergebnisse bringen. Ein Beratungsgespräch durch qualifizierte
 2314 Beratende hingegen bringt adäquate Ergebnisse für die Einstufung, der dabei in Erfah-
 2315 rung gebrachte Stand der Vorkenntnisse und Lernziele können zusätzlich für die Kurs-
 2316 planung genutzt werden (vgl. Art. 129).

2317 9. Aus- und Weiterbildung

2318 Die Ausbildung für den Unterricht in Alphabetisierung in DaZ hat ein breites Spektrum
 2319 an Know How aufzubauen: Befähigung zum koordinierten Unterricht von Sprache und
 2320 Schrift, Kompetenzen in der Weiterentwicklung von Methodik und Materialien, in För-
 2321 derdiagnostik, Beratungskompetenz für Erstberatung und kursbegleitende Lernbera-
 2322 tung, aber auch soziale Erstberatungskompetenz bei sozialen Problemen der Lernenden,
 2323 Begleitungskompetenz beim Integrationsprozess, interkulturelle Sensibilität und Diversi-
 2324 tät, sowie Sensibilität gegenüber gesellschaftlichen Diskriminierungen von Zuwanderern
 2325 und Bildungsbenachteiligten.

2326 Bereits existierende Aus- und Weiterbildungen für die Alphabetisierung mit Migran-
 2327 tInnen in der Erwachsenenbildung sind bspw. der Lehrgang *Alphabetisierung und*
 2328 *Deutsch mit MigrantInnen* des AlfaZentrums der Wiener Volkshochschulen (Ritter
 2329 2008b), der Schweizer *Modullehrgang Literator/in für Mutter- und Fremdsprachige*, der
 2330 *Bielefelder Lehrgang zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch* sowie der *Leipzi-*
 2331 *ger Lehrgang für DaZ-Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung*.

2332 Vergleicht man die Anforderungen an die Unterrichtenden mit den Rahmenbedingun-
 2333 gen ihrer Arbeit, ist eine massive Diskrepanz festzustellen: Die Lehrenden im Erwachse-
 2334 nenbildungsbereich arbeiten zum Großteil auf der Basis freier Dienstverträge mit ent-
 2335 sprechender Unsicherheit und niedrigen Honoraren und nur zum kleinsten Teil fest an-
 2336 gestellt. Institutionen und Auftraggeber erwarten die genannten mehrfachen Kompetenz
 2337 sowie langjährige Erfahrung, können aber keine qualitätssichernden und auf Nachhaltig-
 2338 keit gründenden Arbeitsbedingungen gewährleisten. Hier ist vor allem die Bildungspoli-
 2339 tik gefragt, für angemessenere Rahmenbedingungen zu sorgen.

2340 10. Literatur in Auswahl

- 2341 Barton, David
 2342 1994 *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford/Cambridge: Blackwell Pub-
 2343 lishers.

- Baymak-Schuldt, Mediha 2344
 1985 *Mit offenen Augen lesen lernen. Türkische Alphabetisierung nach der Methode von Paulo Freire für türkische Arbeitsmigranten.* Frauentreff Wilhelmsburg e.V., Hamburg (Hg.). Berlin: EXpress Edition. 2345
 2346
 2347
- Bhola, H. S. 2348
 1995 *Functional Literacy, Workplace Literacy and Technical and Vocational Education: Interfaces and Policy Perspectives.* UNEVOC Studies No. 5. Paris: Section for Technical and Vocational Education UNESCO. 2349
 2350
 2351
- Bielefelder Lehrgang zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch 2352
<http://www.bielefelder-alphalehrgang.de/> (24. 10. 2009). 2353
- Brüggelmann, Hans und Erika Brinkmann 2354
 1999 *Offenheit mit Sicherheit. Ideen-Kiste 1. Schrift-Sprache.* Hamburg: Verlag für pädagogische Medien. 2355
 2356
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2357
 2009 *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs.* Online: http://www.integration-in-deutschland.de/cln_117/nn_287158/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf (30. 11. 2009) 2358
 2359
 2360
 2361
 2362
- Buttaroni, Susanna 2363
 1997 *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen.* Ismaning: Hueber. 2364
 2365
- Dehn, Mechthild 2366
 1995 *Über die Aneignung des phonematischen Prinzips der Orthographie beim Schriftspracherwerb.* In: Heiko Balhorn, Hans Brüggelmann (Hg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*, 98–121. Lengwil am Bodensee: Libelle. 2367
 2368
 2369
- Dubis, Heidi 2370
 1999 *Motive und Motivationen erwachsener AnalphabetInnen nicht deutscher Muttersprache beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung ihrer Lebensgeschichte.* Diplomarbeit, Universität Wien. 2371
 2372
 2373
- Elfert, Maren und Gabriele Rabkin 2374
 2007 *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung.* Stuttgart: Klett. 2375
 2376
- Europäische Kommission 2377
 2006 *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.* Amtsblatt der EU. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf (30.3.2009) 2378
 2379
 2380
- Europarat 2381
 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt. 2382
 2383
- Faistauer, Renate, Thomas Fritz, Angelika Hrubesch, Monika Ritter 2384
 2006 *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung mit MigrantInnen.* Wien: <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf> (30. 3. 2009) 2385
 2386
- Feldmeier, Alexis 2387
 2007 *Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung.* Hg.: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. 2388
 2389
- Gross, Michaela 2390
 2005 *Alphabetisierung mit MigrantInnen. Eine Untersuchung zur praktischen Umsetzung des Fremdsprachenwachstums- und Spracherfahrungsansatzes am Alfa-Zentrum Ottakring.* Diplomarbeit, Universität Wien. 2391
 2392
 2393
- Günther, Klaus B. 2394
 1995 *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien.* In: Heiko Balhorn und Hans Brüggelmann (Hg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*, 98–121. Lengwil am Bodensee: Libelle. 2395
 2396
 2397

- 2398 Kamper, Gertrud
 2399 1997 *Wenn lesen und schreiben und lernen schwerfallen ... Beiträge und methodische Hilfen zur*
 2400 *Grundbildung*. Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e. V.
 2401 Kamper, Gertrud
 2402 2001 Erwachsenen-Grundbildung. In: *DIE Zeitschrift* 1. Bonn.
 2403 Klein, Rosemarie und Gerhard Reutter
 2404 2008 Gedanken zu einer zeitgemäßen Grundbildung. In: Bundesverband Alphabetisierung und
 2405 Grundbildung e. V. (Hg.), *Alfa-Forum* 69, 7–11. Münster: ●●.
 2406 Leipziger Lehrgang für DaZ-Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung
 2407 <http://www.alpha-lehrgang-leipzig.de/> (Stand 24. 10. 2009).
 2408 *Modullehrgang Literatorin für Mutter- und Fremdsprachige*.
 2409 <http://www.lesenschreiben.ch/UserFiles/file/ausschreibunglehrgangliteratorin.pdf> (24. 10.
 2410 2009).
 2411 Plutzar, Verena und Ilse Haslinger
 2412 2005 *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge*. Wien: Verein Pro-
 2413 jekt Integrationshaus.
 2414 Ritter, Monika (Hg.)
 2415 2004 *Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung mit MigrantInnen*. Wien: Alfa-Zentrum für
 2416 MigrantInnen. www.vhs.at/alfazentrum (Stand 30.3.2009).
 2417 Ritter, Monika
 2418 2005 Kurse, die Unterschiede machen. In: Gabriella Hartmann, Michaela Judy (Hg.), *Unter-*
 2419 *schiede machen. Managing Gender & Diversity in Organisationen und Gesellschaft*, 247–
 2420 255. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
 2421 Ritter, Monika
 2422 2008a Alphabetisierung mit MigrantInnen In: Christof, Eveline, Antje Doberer-Bey, Erich Ri-
 2423 bolits, Johannes Zuber (Hg.), *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in*
 2424 *der marktorientierten Gesellschaft*, 85–95. (Schulheft 131). Wien: Studienverlag.
 2425 Ritter, Monika
 2426 2008b Der Lehrgang Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen. In: Knabe, Ferdinand
 2427 (Hg.), *Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*.
 2428 Münster: Waxmann.
 2429 Schramm, Karen
 2430 1996 *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch*. Münster: Wax-
 2431 mann.
 2432 Szablewski-Çavus, Petra
 2433 1991 Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Min-
 2434 derheiten in der Bundesrepublik. *Deutsch lernen* 1–2: 38–61.
 2435 Stein, Sandra
 2436 2000 *Equipped for the Future. Content Standards. What Adults Need to Know and Be Able to*
 2437 *Do in the 21st Century*. Washington DC: National Institute for Literacy.
 2438 Stockmann, Willemijn
 2439 2006 Portfolio methodology for literacy learners: The Dutch case. In: Ineke van de Craats,
 2440 Jeanne Kurvers, Martha Young-Scholten (Hg.), *Low-educated second language and lite-*
 2441 *racy acquisition*. Proceedings of the inaugural symposium, Tilburg University, August
 2442 2005. Utrecht: LOT, 151–163. <http://lotos>.
 2443 Young, Peter und Colin Tyre
 2444 1991 Der Leseprozess. In: Stagl, Gitta, Johann Dvorak und Manfred Jochum (HG.), *Literatur*
 2445 *Lektüre Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben*. Wien: Österreichischer Bun-
 2446 desverlag.