

Konzepte, Curricula und Ziele in der Alphabetisierung von erwachsenen Analphabeten nicht deutscher Muttersprache

1. Einleitung

In den letzten Jahren zeichnet sich im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung eine sehr positive und langersehnte Entwicklung ab. Diese zeigt sich nicht nur in den seit 2007 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung¹ geförderten Forschungsprojekten² (siehe *Döbert* 2009; siehe auch das Alfa-Forum, Heft 68), den vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge³ bis Juli 2010 geförderten additiven Lehrkräftequalifizierungen für die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten (siehe z. B. *Feldmeier* 2006; 2007a; siehe auch *Böttiger, Heinze & Schramm* und *Griepenburg* in diesem Heft) oder dem seit 2009 an der Universität Weingarten angebotene Masterstudiengang für Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik (*Löffler & Dreccoll* 2008; *Dreccoll & Löffler* 2008).

Bereits seit 2006 wurde speziell für den Bereich der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch ein verstärktes Interesse an der Alphabetisierung von Erwachsenen sichtbar, wie diverse Veröffentlichungen von Konzepten bzw. Curricula⁴ im deutschsprachigen Raum belegen (siehe hierzu *Fritz* u. a. 2006; *Sprenger & Rieker* 2006; *Sprenger* 2006; *Sprenger & Paschen* 2007; BAMF 2007a; 2009; DVV 2007; LISUM 2008). Im folgenden Beitrag soll eine grundlegende Auseinandersetzung mit wichtigen Begriffen des Unterrichts mit erwachsenen Migranten angeregt werden und ein kurzer Überblick über Konzepte für den Al-

phabetisierungsunterricht gegeben werden. Ziel des Beitrags ist, wichtige Ziele der Alphabetisierungsarbeit zu nennen, um so Lehrkräften aufzuzeigen, wie sie ihren Unterricht vor dem Hintergrund des übergeordneten Ziels der Integration konzeptionell erweitern oder anpassen können.

2. Mehrsprachigkeit

Bevor Ziele und Inhalte mit Blick auf den Erwerb und die Vermittlung von Sprachen in mündlicher und schriftlicher Form beschrieben werden, scheint es notwendig zu sein, die Begriffe *Sprache* und insbesondere *Mehrsprachigkeit* zu erklären.⁵ Als Grundlage für die Beschreibung dieses Begriffs soll hier der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen⁶ (GER) herangezogen werden. Diese Entscheidung begründet sich darin, dass sich alle im vorliegenden Beitrag berücksichtigten Konzepte auf den GER stützen (siehe für eine kritische Auseinandersetzung mit dem GER z. B. *Barowski* 2003; *Lutjeharms* 2005).

Der Begriff *Sprache* wird im GER ausführlich mittels verschiedener Aspekte der *allgemeinen* und der *kommunikativen* Kompetenz beschrieben (Europarat 2001: 103 ff.).⁷ Das auf diese Weise beschriebene Konzept von Sprache steht im Dienste der Mehrsprachigkeit, da ein wichtiges Ziel des GER darin besteht, die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern (vgl. Europarat 2001: 17).

Alexis Feldmeier, geboren 1971 in Malaga/Spanien, Studium „Deutsch als Fremdsprache“ in Bielefeld, Magisterarbeit und Promotion zur Alphabetisierung von Migranten, Autor des Konzeptes für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, regelmäßige Fachbeiträge zum Thema, Trainer in Fortbildungsmaßnahmen für DaZ- und Alpha-Lehrkräfte, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld.

Aus diesem Grund wird die Sprache, die von einem Menschen beherrscht wird, im Allgemeinen nicht als „geschlossenes“ System zu einer konkreten (Mutter-)Sprache wie Deutsch oder Englisch verstanden, das mental an einer bestimmten Stelle repräsentiert wird. Vielmehr handelt es sich bei einem so verstandenen Sprachbegriff um ein System, das sich zum Teil aus allen konkreten sprachlichen Systemen zusammensetzt, die ein Mensch zu einem gegebenen Zeitpunkt beherrscht.

Anschaulicher wird dieses Verständnis von Sprache, wenn der Begriff der *kommunikativen Kompetenz* eines Menschen betrachtet wird. Seine kommunikative Kompetenz setzt sich aus allen sprachlichen Kompetenzen der konkreten (Mutter-)Sprachen zusammen, über welche er verfügt. Bildlich gesprochen kann kommunikative Kompe-

tenz (im Weiteren als (mehr-)sprachliche Kompetenz bezeichnet)⁸ als Schale betrachtet werden, in welche die sprachlichen Kompetenzen in allen vom betreffenden Menschen beherrschten (Mutter-)Sprachen hineingelegt werden.

Selbstverständlich spielt dabei das primär erworbene sprachliche System, die Muttersprache, die gewichtigste oder zumindest eine sehr gewichtige Rolle. Dies ist nicht nur so, weil die Muttersprache beim Erwerb weiterer Fremd- oder Zweitsprachen einen grundlegenden Faktor darstellt, sondern weil die Muttersprache in den meisten Fällen den höchsten Kompetenzgrad aller von einem Menschen beherrschten Sprachen aufweist. Die herausragende Rolle der Muttersprache für die sprachliche Kompetenz eines Menschen ist insbesondere bei monolingual aufwachsenden Kindern im Vorschulalter offensichtlich: Ihre sprachliche Kompetenz (siehe hierzu auch Fußnote 7) besteht ausschließlich aus derjenigen in ihrer jeweiligen Muttersprache. Werden hingegen zusätzlich Fremdsprachen gelernt, so üben diese neu ausgebildeten fremdsprachlichen Kompetenzen einen Einfluss auf die Weiterentwicklung der (mehr-)sprachlichen Kompetenz insgesamt aus.

Die Situation gestaltet sich anders, wenn Kinder beispielsweise bilingual aufwachsen und zusätzlich Fremd- oder Zweitsprachen lernen. In einem solchen Fall setzt sich die (mehr-)sprachliche Kompetenz aus den sprachlichen Kompetenzen der zwei muttersprachlich beherrschten Sprachen und den eventuell vorhandenen sonstigen sprachlichen Kompetenzen in den zusätzlich gelernten Fremd- und/oder Zweitsprachen zusammen. Ähnlich komplex sind die Fälle von Erwachsenen, die bilingual aufgewachsen sind, Fremdsprachen gelernt haben und in einer Migrationssituation zweitsprachliche Kompetenzen erworben haben.⁹

Das so beschriebene Konzept von Sprache darf jedoch nicht in dem Sinne verstanden werden, dass sich einzelne (Mutter-)Sprachen, etwa

Englisch, im (mehr-)sprachlichen System eines Menschen auflösen. Die (mehr-)sprachliche Kompetenz bildet vielmehr eine Basis, aus denen alle beherrschten Sprachen gespeist werden. Nach dem im GER vertretenen Konzept von Mehrsprachigkeit sind durch diese Basis alle einzelnen von einem Menschen beherrschten Sprachen verbunden. Verdeutlicht werden kann diese Verbindung, wenn – wie im GER geschehen – von vertikalem und horizontalem Lernen gesprochen wird (Europarat 2001: 27f.; siehe auch Little 2006: 168). Dabei wird mit **vertikalem** Lernen das Lernen im Hinblick auf eine konkrete Fremd- oder Zweitsprache (z. B. Deutsch in Integrationskursen) entlang der vom GER vorgeschlagenen Skalen A1 bis C2 gemeint. **Horizontales** Lernen findet hingegen statt, wenn z. B. durch den Erwerb des Deutschen die (mehr-)sprachliche Kompetenz eines Menschen so bereichert wird, dass etwa das Lesen auf A1-Niveau von Texten in holländischer Sprache möglich wird, obwohl bis dahin keine Erwerbssituation hinsichtlich des Niederländischen vorgelegen hat. Solche Beispiele veranschaulichen, wie konkrete Sprachkompetenzen über zugrunde liegende (mehr-)sprachliche Kompetenzen miteinander verbunden sind.

Nach diesen Ausführungen stellt sich die Frage, welche Folgen ein solches Konzept von Sprache und Mehrsprachigkeit für den Unterricht in Integrationskursen, insbesondere für seine Ziele, haben kann. Mehrere Aspekte sind dabei zentral. Zum einen muss erkannt werden, dass Lerner im Unterricht in Deutsch als Zweitsprache stets auf ihre (mehr-)sprachliche Kompetenz (bewusst oder unbewusst) zugreifen können. Es ist weiter zu beachten, dass diese sprachliche Kompetenz¹⁰ eine Quelle für „horizontales Lernen“ darstellt. Vor diesem Hintergrund bedeutet dies, dass Mehrsprachigkeit im Unterricht unbedingt zu fördern ist. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass im Integrationskurs neben Deutsch als Zweitsprache noch et-

wa Kurdisch, Arabisch, Türkisch und/oder Russisch zu unterrichten ist, sondern dass die Kompetenzen der Teilnehmer in diesen und anderen beherrschten Sprachen über die (mehr-)sprachliche Kompetenz bei der Vermittlung und beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache einbezogen werden müssen.

Integrationskurse im Sinne des GER zu leiten heißt folglich, ressourcenorientiert und mehrsprachigkeitsfördernd zu unterrichten.

3. Prozessorientierung, Lernerautonomie und Can-Do-Beschreibungen

Ein weiterer im GER und diversen Konzepten der Alphabetisierung wichtiger Begriff ist das „lebenslange Lernen“. Damit verbunden sind nicht nur die Anerkennung sich schnell ändernder gesellschaftlicher Anforderungen, sondern auch ein spezifisches Menschenbild.¹¹ Der Lerner im Lichte des GER ist kreativ und selbstorganisiert. Er ist imstande, das Sprachenlernen als „lebenslange Aufgabe“ (Europarat 2001: 17) zu verstehen, das mit dem Verlassen der Schule nicht aufhört (ebd.: 168). Folglich lernt er Sprachen nicht, indem er – im Sinne eines Nürnberger Trichters – ihm vorgegebenes Wissen unverdaut schluckt. Vielmehr entscheidet er, welche Ziele und Inhalte er annehmen, wie er dabei vorgehen und welche Ressourcen er einbeziehen will. Ein solches Menschenbild ist vereinbar mit den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen: In einer Zeit, in der sich die beruflich geforderten Kompetenzen schnell ändern, wird ein ebenso schnell stattfindender Lernprozess notwendig, wobei dieser nicht durchgehend institutionell begleitet werden kann. Die Befähigung, sich in Eigenregie neues Wissen, neue Kompetenzen in neuen Bereichen und kurzer Zeit anzueignen, wird daher zu einem Hauptmoment des Unterrichts.

Für den Unterricht gewinnen daher die Begriffe *Prozessorientierung* und *Lernerautonomie* an Bedeu-

tung. In diesem Zusammenhang steht das vom Europarat 2001 vorgestellte Sprachenportfolio als unterrichtliches Instrument, das die Prozesshaftigkeit des Lernens auf beispielhafte Weise herauszustellen vermag und Wege eröffnet, Lernerautonomie im Unterricht einzubeziehen und zu fördern, im Zentrum der Aufmerksamkeit (siehe zum Einsatz des Portfolios im Alphabetisierungsunterricht *Feldmeier 2010*; siehe zu einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem Instrument im Deutschkurs *Benndorf-Helbig 2005*; *Grimmer 2005*).

Prozessorientierung kann dabei als Einbeziehung der Lerner in wesentliche Prozesse des Unterrichts verstanden werden. Wichtige Aspekte des Unterrichts betreffen beispielsweise die curriculare Entwicklung oder Anpassung, die Evaluation von Lernfortschritten oder die Konzeption von Unterrichtsmaterialien. Diese Aspekte, die dem Lerner in der Regel verborgen bleiben, treten bei einem prozessorientierten Unterricht stärker ins Licht. Prozessorientierung und Lernerautonomie gehen dabei Hand in Hand: Wie *Bimmel & Rampillon (2000)* definieren, ist ein Lerner dann autonom, wenn er über die wichtigsten Aspekte seines Lernprozesses selbst bestimmen kann. Darunter ist zunächst die Entscheidung zu verstehen, dass er überhaupt lernen möchte. Aber auch Entscheidungen hinsichtlich des Was, Wo, Wie, Wann oder Mit wem werden von einem autonomen Lerner selbst getroffen (*Rampillon 1985*). Die Lehrkraft büßt somit ihre Position als Kontroll- und Bestimmungsinstanz im Unterricht ein, erhält im Gegenzug jedoch die Aufgabe, Lernangebote zu schaffen, die ein autonomes Lernen und eine Prozessorientierung ermöglichen.

Im Hinblick auf die Lernerautonomie ist das Sprachenportfolio als besonders interessantes didaktisches Instrument hervorzuheben (siehe z. B. *Ballweg 2009*). Durch den Einsatz eines Sprachenportfolios werden Lerner angehalten, den Lernprozess im Sinne der Lernerautonomie selbst zu gestalten, indem sie etwa

eigene Lernziele definieren (d. h. curriculare Ergänzungen bzw. Anpassungen vornehmen), diese Lernziele umsetzen (z. B., indem sie Unterrichtsmaterialien mit entwickeln und bearbeiten) und anschließend die Fortschritte evaluieren (etwa dann, wenn sie Selbstbeurteilungen durchführen). Vorgegebene Curricula stellen daher lediglich ein Gerüst dar, welches ausreichend Spielraum lassen muss, damit sich Lerner im Sinne der Prozessorientierung und Lernerautonomie entfalten können. Sie sind folglich entsprechend den Bedürfnissen der Lerner anzupassen bzw. zu ergänzen.¹² Aus diesen Gründen ist es bei Curricula sehr förderlich, Ziele des Unterrichts als so genannte *Can-do*-Beschreibungen zu formulieren, mit denen Lerner leicht arbeiten können (vgl. *Little 2006*: 181).

Weiter sollte bei der Definition von Zielen auf die Alltagsrelevanz für die Lerner geachtet werden (*Feldmeier 2010a*). Eine Zielbeschreibung wie „kommunikative Kompetenz bei der Informationsbeschaffung“ ist sprachlich und inhaltlich sehr abstrakt und somit für eine Evaluation durch die Lerner ungeeignet. Die Umschreibung in „Ich kann bei der Bürgerberatung nach Informationen fragen“ ist hingegen leichter zu verstehen und alltagsnäher (siehe für ein konkretes Beispiel das *Raamwerk Alfabetisering cito 2008*).

Die Entscheidung, bei Konzepten Ziele in der Form von Kannbeschreibungen aufzunehmen, muss deshalb gleichzeitig mit der Entscheidung für die Förderung und Ermöglichung eines autonomen Lernens getroffen werden. Konzepte mit *Can-do*-Beschreibungen, in denen ein vorwiegend lehrerzentrierter und -gesteuerter Unterricht favorisiert wird, sind daher widersprüchlich.

4. Sprache als gesellschaftliches Moment

Sprache gibt es nicht an sich, denn sie ist immer gesellschaftlich eingebettet: Indem Menschen sprachlich handeln, handeln sie gesellschaft-

lich. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, was die Befähigung zum zweitsprachlichen Handeln in Schrift und Wort letztendlich bewirken soll. Diese Frage gewinnt umso mehr an Relevanz, wenn staatliche Maßnahmen in Deutschland auf ihr grundlegendes Ziel zurückgeführt werden: Migranten sollen der deutschen Sprache mächtig werden, um in die Gesellschaft integriert werden zu können.

Dieses übergeordnete Ziel liest sich leicht, lässt sich bei genauerer Analyse jedoch schwerer fassen: Es könnte beispielsweise die Frage gestellt werden, was die Gesellschaft eigentlich ist, in die sich Migranten integrieren sollen. Noch genauer könnte gefragt werden, was die Merkmale dieser Gesellschaft sind, in der Migranten *tatsächlich* leben.¹³ Ohne Zweifel wird ein Migrant, der in einem überwiegend von Migranten bewohnten und auf das Leben von Migranten ausgerichteten Stadtviertel lebt, andere zweitsprachliche Bedürfnisse haben, als ein Migrant, der in einem überwiegend von nicht zugewanderten Menschen bewohnten Stadtviertel lebt.¹⁴

Vor diesem Hintergrund wird abermals die Notwendigkeit ersichtlich, Konzepte und Curricula nicht als Auflistung von Zielen und Inhalten zu verstehen, die im Unterricht ungeachtet der Kurszusammensetzung umzusetzen sind. Stattdessen müssen Ziele und Inhalte des Unterrichts so weit wie möglich durch die Lerner bestimmt werden, die ihre tatsächlichen zweitsprachlichen Bedürfnisse kennen. Wird dieser Ansatz jedoch weiter gedacht, so läuft er im Extremfall auf die Frage hinaus: Brauchen Migranten überhaupt Deutschkenntnisse, wenn sie in einem vorwiegend nichtdeutschen Umfeld leben?

In diesem Zusammenhang ist das Beispiel des Alphabetisierungsansatzes von Paulo Freire (1973; 2008) interessant. Freire verstand seine Alphabetisierungsarbeit mit brasilianischen Bauern nicht nur als Vermittlung linguistischer Kenntnisse, sondern auch im Sinne einer politi-

schen Bildung: Schriftsprachliche Kompetenzen werden von ihm nicht losgelöst vom Leben betrachtet. Doch auch bei ihm und unter Berücksichtigung seines Ansatzes könnte provokativ die Frage gestellt werden, was denn schon der Unterschied zwischen einem schriftkundigen und gesellschaftlich entmachteten Bauern und einem schriftkundigen und gesellschaftlich entmachteten Bauern sein soll? Die Beherrschung der Schriftsprache – in Brasilien wie in Deutschland – wäre demnach weitestgehend wertlos, wenn damit nicht gleichzeitig ein Bewusstsein für die eigene Lebenssituation und die Möglichkeiten, diese zu verbessern, einhergeht.¹⁵

In diesem Lichte ist die Frage, ob Migranten Deutschkenntnisse brauchen, eindeutig mit „ja“ zu beantworten: Migranten sollten Integrationskurse besuchen, damit sie eine Chance haben, ihre Rechte und Pflichten wahrzunehmen.¹⁶ Dies muss jedoch einen ganzheitlichen Ansatz von Sprachvermittlung in Schrift und Wort zur Folge haben. Eine Bevorzugung leicht überprüfbarer linguistischer Inhalte (siehe hierzu Fußnote 7) gegenüber anderen schwer überprüfbaren Inhalten wäre somit verfehlt (vgl. für eine kritische Auseinandersetzung mit Prüfungen Krumm 2006).¹⁷ So wird in den *Canadian Benchmarks* kritisch angemerkt: „[Benchmarks] tend, therefore to focus our attention on those things which are easily measurable and may omit aspects of learning which are equally important but less easily tested.“ (Johansson u. a. 2000: IX).

5. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch: Ziele und Inhalte

Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass, um einen zielführenden Beitrag zur Integration in eine multikulturelle Gesellschaft zu leisten, Ziele der Alphabetisierungsarbeit stets vor dem Hintergrund einer Integration und einer für das lebenslange Lernen notwendigen Prozessorientierung und Autonomieförde-

rung, der Förderung der Mehrsprachigkeit und der politischen Bildung zu hinterfragen sind. Zwar sind nach Ansicht des Verfassers in diversen Konzepten Ansätze zu erkennen, die etwa Mehrsprachigkeit in den Fokus nehmen; alles in allem scheinen aber insbesondere Ziele, die mittels standardisierter Prüfungen schwer evaluiert werden können, nach wie vor stiefmütterlich behandelt zu werden.

Im Folgenden werden Ziele und Inhalte zusammengefasst wiedergegeben, die in unterschiedlichen Konzepten und Curricula im englisch- und deutschsprachigen Raum beschrieben worden sind. Mit Blick auf die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten, die in einer Zweitsprache das Lesen und Schreiben lernen, werden zusätzlich Konzepte und Curricula berücksichtigt, die den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache zum Inhalt haben. Ergänzend werden Konzepte einbezogen, die zwar in keinem direkten Zusammenhang mit der Alphabetisierungsarbeit stehen und den Bereichen der Grundbildung und politischen Bildung zugeordnet werden können, die aber mit Blick auf die bisherigen Ausführungen interessant sind.

Folgende Konzepte/Curricula wurden einbezogen:

Curricula für den Fremdsprachenerwerb:

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (siehe Europarat 2001)
- Profile Deutsch (Glaboniat u. a. 2005)

Curricula für den Zweitsprachenerwerb:

- Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (Buhlmann u. a. 2008)

Curricula für die Alphabetisierung von Erwachsenen in der Muttersprache:

- Canadian Benchmarks (Johansson u. a. 2000)
- Equipped for the future – Content standards (NIFL 2000)
- Mapping the learning journey (NALA 2005)

- Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung (DVV 2007)
- Alpha-Levels: Schreiben (Grottlüschchen u. a. 2009)
- Alpha-Levels: Lesen (vgl. Rothe & Ramsteck o. J.)

Curricula für die Alphabetisierung von Erwachsenen/Jugendlichen in einer Zweitsprache:

- Raamwerk Alfabetisering NT2 (Cito 2008)
- Essener Curriculum (Sprenger & Rieker 2006; Sprenger 2006; Sprenger & Paschen 2007)
- Wiener Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung (Fritz u. a. 2006)
- Alphabetisierungscurriculum für AsylwerberInnen (Eyawo-Hauk u. a. 2004)
- Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung (BAMF 2007a)
- Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung (BAMF 2009)
- Competence goals (www.vox.no)

Sprachen- und Alphabetisierungsportfolios:

- Milestone Portfolio (www.themenpool-migration.eu)
- Qualifikations- und Sprachenportfolio (www.integrationshaus.at)

Curricula für die Grundbildung und politische Bildung:

- Grundbildungskonzept in Brandenburg (LISUM 2008)
- Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs (BAMF 2007b).¹⁸

Aufbauend auf diesen Veröffentlichungen können diverse Bereiche ausgemacht werden, innerhalb derer Ziele der Alphabetisierung von erwachsenen Migranten definiert werden. Abermals sei an dieser Stelle deutlich herausgestellt, dass die im Folgenden aufgelisteten Ziele im Sinne eines *Rahmencurriculums* und nicht im Sinne eines *Kerncurriculums* zu interpretieren sind. Lehrkräfte, Einrichtungsleiter und Auto-

Tab. 1

Ziele zu diversen Kompetenzen	Ziele zu Kompetenzen mit Bezug zur L1 und zum Heimatland	Ziele zu Kompetenzen mit Bezug zur L2 und zum Aufnahmeland	Ziele zu Kompetenzen mit Bezug zur Ln und zu anderen Kulturen
Literacy, z.B. Bedeutung der Schriftsprache für das Heimat- und Migrationsland	schriftsprachliche Kompetenz, z.B. phonologische Bewusstheit oder Sichtwortschatz in der L1	schriftsprachliche Kompetenz, z.B. Sichtwortschatz in der L2	schriftsprachliche Kompetenz, z.B. Sichtwortschatz in der Ln
mathematische Grundkenntnisse, z.B. Zahlenraum bis 100, Beherrschung der Grundrechenarten	(inter)kulturelle Kompetenz, z.B. Bedeutung von Pünktlichkeit für die Heimatkultur	(inter)kulturelle Kompetenz, z.B. Bedeutung von Pünktlichkeit für die Aufnahmekultur	(inter)kulturelle Kompetenz, z.B. Bedeutung von Pünktlichkeit für die Kultur anderer Länder
Lernerautonomie, z.B. metakognitive Strategien (Planen, Durchführen und Evaluieren), Sprachlernstrategien	metakognitive Kompetenzen in der L1, z.B. Sprachbewusstheit	metakognitive Kompetenzen in der L2, z.B. Sprachbewusstheit	
visual Literacy, z.B. Fähigkeit zur Produktion und Interpretation von Tabellen		zweitsprachliche Kompetenz (mündlich), z.B. wichtiger Wortschatz für den Umgang mit Ärzten	
Medienkompetenz, z.B. Grundlegendes Verständnis für Hardware, Fähigkeit zur Orientierung auf Programmoberflächen, Befähigung zum Umgang mit Geräten des Alltags (z.B. Fahrkartenautomat)	Kompetenz im Umgang mit Textsorten, z.B. Briefe	Kompetenz im Umgang mit Textsorten, z.B. Korrespondenz mit Ämtern	
Kenntnisse im Bereich der Grundbildung, z.B. Grundlegendes Wissen in Biologie	Förderungskompetenz, z.B. Sprachliche Förderung der eigenen (Enkel)Kinder. Lieder in der L1 (Family-Literacy)		
Schlüsselkompetenzen, z.B. Teamfähigkeit, Die Bedeutung von Pünktlichkeit	politische Bildung, z.B. Das Wahlsystem im Heimatland	politische Bildung, z.B. Das Wahlsystem im Aufnahmeland	
Bildungssprache, z.B. Informationsbeschaffung mit Ziel des Lernens	Grundkenntnisse im Bereich Geschichte, z.B. Geschichte der Auswanderung	Grundkenntnisse im Bereich Geschichte, z.B. Geschichte der Einwanderung in Deutschland	
unterrichtsmethodisches Wissen, z.B. Verständnis über Rollen im Unterricht bei bestimmten Unterrichtsmethoden		landeskundliches Wissen, z.B. Mülltrennung in Deutschland	

ren von Konzepten oder Unterrichtsmaterialien sollten sich nicht durch die Fülle beirren lassen und sich nicht unter Druck gesetzt fühlen, alle beschriebenen Ziele und Inhalte umsetzen bzw. berücksichtigen zu wollen. Die hier zusammengefassten Ziele müssen daher mit Blick auf Faktoren wie

- Interessen und Bedürfnisse der Lerner
- Konkrete Unterrichtssituation (Raumgröße, Mobiliar, Vorhandensein einer Tafel, usw.)
- Qualifizierungsgrad der Lehrkräfte (DaF/DaZ-Studium oder Zusatzqualifizierung DaZ/Alphabetisierung, usw.),
- Erfahrungsgrad der Lehrkräfte
- Arbeitssituation der Lehrkräfte (Honorartätigkeit, Festanstellung, usw.)
- Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien (Lehrwerke, Spiele, usw.)
- Verfügbarkeit von Medien (Verfügbarkeit von Computern usw.)
- Finanzierung
- Förderungsdauer

ausgewählt und angepasst werden. Unter Berücksichtigung der bisherigen Ausführungen werden die Zielbereiche vorläufig wie folgt untergliedert:

- Ziele zu allgemeinen Kompetenzen
- Ziele zu Kompetenzen mit Bezug zur Teilnehmermuttersprache (L1) und zum Heimatland
- Ziele zu Kompetenzen mit Bezug zur Zweitsprache Deutsch (L2) und zum Aufnahmeland
- Ziele zu Kompetenzen mit Bezug zu weiteren vom Teilnehmer beherrschten Sprachen (Ln) und zu anderen Kulturen

Zur Veranschaulichung werden konkrete Beispiele zu den Zielen in Form von Inhalten angegeben. Es sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieses Beitrages lediglich ein sehr grober Überblick über Ziele gegeben werden kann. Eine detaillierte Auflistung von Inhalten kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Stattdessen wird auf die oben aufgelistete Literatur verwiesen (siehe Tabelle 1).¹⁹

Die Ziele in diesen Bereichen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation können vielfältig weiter ausdifferenziert werden, je nachdem, in welchen Domänen, d.h. Kontexten der Sprachverwendung, kommuniziert wird. So wird in den Norwegischen *Competence goals* hinsichtlich der mündlichen Kommunikation zwischen einem einfachen familiären Kontext, einer abstrakteren Kommunikation (z.B. über Beruf) innerhalb des familiären Kontextes und einer Kommunikationssituation außerhalb des familiären Kontextes unterschieden. Ähnlich ist auch die Ausdifferenzierung innerhalb des *Rahmencurriculums für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*, in welchem kommunikative Handlungskompetenz in verschiedenen Handlungsfeldern beschrieben wird. So gesehen wäre bei der Konzeption von Unterricht stets zu fragen, inwiefern sich sprachliche Ziele etwa in der Aus- und Weiterbildung von den sprachlichen Zielen im Hinblick auf Arbeitsuche unterscheiden.

6. Progression von Zielen

Auf die Angabe von Progressionen hinsichtlich möglicher Unterrichtsziele wird an dieser Stelle verzichtet. Zwar liegen etwa mit dem GER oder dem Rahmencurriculum Vorschläge zu Progressionen von A1 bis C2 vor, diese setzen jedoch eine funktionale Alphabetisierung voraus. Versuche, Progressionen für den schriftsprachlichen Bereich unterhalb des vom GER beschriebenen A1-Niveaus zu beschreiben, sind nach wie vor selten. So enthält beispielsweise das Irische „Milestone Portfolio“ ein A0-Niveau für den schriftsprachlichen Bereich, doch dann werden auch dort sehr oberflächlich nur wenige Kann-Beschreibungen im Bereich Lesen und Schreiben aufgeführt (Milestone Portfolio: S. 22f.). Die Kann-Beschreibungen für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Niederländisch sind detaillierter (vgl. cito 2008), bleiben aber in ihrer Ausführlichkeit bis jetzt einzigartig.

Auch die *Alpha-Levels: Schreiben* (Grotlüschen u.a. 2009) enthalten detailliertere Kannbeschreibungen. Ein Überblick über Vorschläge zur Progression erscheint vor dem Hintergrund ihrer derzeitigen Überschaubarkeit noch nicht erforderlich, weshalb direkt auf die oben genannte Literatur verwiesen wird.

7. Zusammenfassung und Fazit

Die Alphabetisierung von Erwachsenen beinhaltet deutlich mehr als nur die Vermittlung linguistischer Kompetenzen im mündlichen und schriftlichen Bereich. Sie erfolgt mit dem übergeordneten Ziel der gesellschaftlichen Integration, d.h. der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe. Wird zudem die heutige Realität einer von vielen Kulturen und Sprachen geprägten Gesellschaft erkannt, so ist die Alphabetisierungsarbeit stets im Hinblick auf ihr Integrationspotenzial in eine multikulturelle Gesellschaft hin zu konzipieren. Veröffentlichte Konzepte und Curricula stellen dabei lediglich eine Orientierung für die Praxisarbeit dar und sollten nicht unhinterfragt angenommen werden. Die dort aufgenommenen Ziele müssen vielmehr an die Lebenswelten der Teilnehmer angepasst werden.

ANMERKUNGEN

- ¹ Im Weiteren mit BMBF abgekürzt.
- ² Es sei in diesem Zusammenhang auf die seit 2005 stattfindende internationale Fachtagung für die Alphabetisierung und Grundbildung von Migranten hingewiesen (siehe hierzu www.leslla.org).
- ³ Im Weiteren mit BAMF abgekürzt.
- ⁴ Die Begriffe „Konzept“ und „Curriculum“ werden in der betreffenden Literatur nicht immer klar definiert. Im Folgenden soll deswegen zwischen ihnen kein Unterschied gemacht werden. Lediglich die später im Beitrag verwendeten Begriffe „Rahmencurriculum“ und „Kerncurriculum“ werden differenziert. Mit „Rahmencurriculum“ wird ein Curriculum bezeichnet, das Ziele und Inhalte unabhängig von vorherrschenden Rahmenbedingungen beschreibt; bezogen auf die Alphabetisierung von Erwachsenen beschreiben Rahmencurricula folglich die Arbeit, so wie sie sein sollte, wie sie wünschens-

- wert wäre. Sie enthalten einen Katalog von Maximalzielen und -inhalten, die nicht zu 100 Prozent umgesetzt werden können. Rahmencurricula müssen daher von Akteuren der Alphabetisierungsarbeit interpretiert und an die gegebenen Rahmenbedingungen angepasst werden, wobei lediglich eine begründete Auswahl an Zielen und Inhalten verfolgt werden kann. Kerncurricula beschreiben hingegen eine sehr kleine Anzahl von Zielen und Inhalten, die im Idealfall unter Berücksichtigung gegebener Rahmenbedingungen (z. B. Finanzierung, Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien, Qualifizierungsgrad der Lehrkräfte, ermittelte Interessen und Bedürfnisse vonseiten der Lerner, usw.) formuliert werden; im Gegensatz zu den Rahmencurricula sind die Ziele und Inhalte von Kerncurricula möglichst vollständig umzusetzen. Kerncurricula können dabei hinsichtlich der Vorgaben einer inhaltlichen und zeitlichen Progression variieren.
- 5 Prinzipiell wäre es sinnvoll, auch den Begriff „Erwerb“ näher zu beschreiben. An dieser Stelle wird jedoch darauf verzichtet. Stattdessen werden im Folgenden Beitrag „Erwerb“ und „Lernen“ synonym gebraucht.
 - 6 Im Weiteren mit GER abgekürzt.
 - 7 Zu den allgemeinen Kompetenzen werden deklaratives Wissen (z. B. Weltwissen), Fertigkeiten und prozedurales Wissen (z. B. interkulturelle Fertigkeiten), persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (z. B. Persönlichkeitsfaktoren) und Lernfähigkeit (z. B. Sprachbewusstsein) gezählt. Die kommunikativen Kompetenzen teilen sich ein in linguistische Kompetenz (z. B. grammatische Kompetenz), soziolinguistische Kompetenz (z. B. Höflichkeitskonventionen) und pragmatische Kompetenz (z. B. Diskursstruktur).
 - 8 Im Weiteren wird diese kommunikative Kompetenz, die sich aus konkreten (mutter-)sprachlichen Kompetenzen zusammensetzt, zur Verdeutlichung als *(mehr-)sprachliche Kompetenz* bezeichnet. Im GER wird hingegen von „mehrsprachiger Kompetenz“ gesprochen (GER: S. 17). Die Bezeichnung „mehrsprachig“ kann jedoch nur auf Menschen zutreffen, die tatsächlich über Kompetenzen in mehr als einer Sprache verfügen. Bei monolingualen Kindern etwa müsste man daher zusätzlich von einer (mutter-)sprachlichen Kompetenz ausgehen. Es ist m. E. jedoch nicht sinnvoll, einen Begriff zu verwenden, der auf zwei unterschiedliche Konzepte von Sprache hinausläuft bzw. diese voraussetzt: Sprache im monolingualen oder mehrsprachigen Sinn. Der Begriff „(mehr-)sprachlich“ soll deshalb stärker hervorheben, dass das sprachliche System eines monolingualen Menschen und das Sprachsystem eines mehrsprachigen Menschen unterschiedliche Ausprägungen eines Kontinuums darstellen.
 - 9 Solche Fälle dürften gerade in Integrationskursen immer wieder vorzufinden sein.
 - 10 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass viele Lerner in Integrationskursen sprachliche Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen mitbringen. So sind erfahrungsgemäß immer wieder Lerner aus kurdischen Gebieten anzutreffen, die über bilinguale Kompetenzen in Kurdisch/Türkisch oder Kurdisch/Arabisch verfügen.
 - 11 Menschenbilder können im Lichte unterschiedlicher Lerntheorien betrachtet werden. So wird der Mensch im Sinne des Behaviorismus als Reagierender betrachtet, der im Hinblick auf den Unterricht gewissermaßen sprachlich konditioniert werden kann. Im Lichte aktuellerer Lerntheorien (z. B. Kognitivismus/Konstruktivismus) wird der Lernende dagegen als Agierender betrachtet, als Mensch, der auch bewusst seine eigenen Lernprozesse organisieren kann.
 - 12 Diese Vorstellung steht im Einklang mit dem GER, wie Lutjeharms (2005: 89) hervorhebt: „Auch die Beschreibungen der sechs Hauptniveaustufen der Sprachkompetenz werden 'nur als Empfehlungen angeboten' und sind 'in keiner Weise verpflichtend'.“
 - 13 In diesem Zusammenhang könnte auch von Lebenswelten gesprochen werden.
 - 14 Barkowski (2003: 25f.) etwa hebt hinsichtlich des GER hervor, dass die dort enthaltenen Beschreibungen auf einem „akademisch-mittelständischen, dem Anspruch nach durchaus Elite-orientierten Kommunikationsbegriff“ basieren.
 - 15 Die Verwendung von Schriftsprache als Mittel zur Gestaltung der eigenen Lebenssituation ist etwas, was Menschen in literalen Gesellschaften vermutlich über Jahre der Schul- und Weiterbildung lernen und sogar als *überlernt* zu betrachten ist. Die Wahrnehmung von Rechten und die aktive Beteiligung in gesellschaftlichen Prozessen, die das eigene Leben betreffen, könnte daher ein Produkt dieser langjährigen Verwendung von Schriftsprache sein. So gesehen ist es unwahrscheinlich, dass ein Alphabetisierungsprozess, der vorwiegend auf die Vermittlung linguistischer Inhalte abzielt, tatsächlich eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen kann.
 - 16 Gleichzeitig ist zu betonen, dass Integration ein zweigleisiger Prozess ist (Krumm o. J.). Auch die nicht-zugewanderte Bevölkerung und die Politik stehen in der Pflicht, die Lebenssituation von Migranten so zu verbessern, dass die Verwendung des Deutschen für sie in allen Lebenslagen selbstverständlich wird. Während der zurzeit verfolgte Integrationsansatz „Integration durch Sprache“ lautet, ist folglich zu prüfen, ob nicht auch der Ansatz „Sprache durch Integration“ gleich gute oder gar bessere Ergebnisse liefern kann.
 - 17 Es sei an dieser Stelle auf die Wichtigkeit des Sprachenportfolios als alternatives Instrument der Beurteilung hingewiesen (vgl. *Diaska & Krekeler* 2009; *Krekeler & Diaska* 2006; siehe zum Problem der Kompetenzmessung auch DGFF 2008: 5).
 - 18 Mit dieser Auflistung wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Die Nichtberücksichtigung weiterer Konzepte/Curricula ist daher z. T. der Unkenntnis des Verfassers geschuldet.
 - 19 Die erste Spalte zu Tabelle 1 enthält diverse Ziele, die prinzipiell mit Bezug auf die Mutter- oder alle anderen vom Teilnehmer beherrschten Sprachen formuliert werden. Diese Ziele sind jedoch in einer eigenen Spalte aufgenommen worden, da sie z. T. nur oberflächlich mit Schrift in Verbindung gebracht werden können. Nichtsdestoweniger handelt es sich hierbei um Ziele, die für den Unterricht und für eine Teilhabe an der Gesellschaft von hoher Relevanz sind. Die Ziele in den weiteren Spalten ähneln sich: Sie werden jeweils mit Bezug auf Muttersprache (L1), Zweitsprache (L2) oder einer weiteren beherrschten Sprache (Ln) betrachtet; in den jeweiligen Curricula werden diesen Zielen – insbesondere im Hinblick auf alle weiteren beherrschten Sprachen Ln – m. E. wenig Beachtung geschenkt. Deshalb sind einige Zellen der Tabelle unbesetzt. Wird jedoch der Versuch unternommen, Mehrsprachigkeit in aller Konsequenz im Unterricht zu fördern, so könnten in den bis jetzt unbesetzten Zellen weitere Ziele platziert werden.

LITERATUR

Alfa-Forum: alphabund. Forschung zur Alphabetisierung & Grundbildung. Projektle. Nr. 68. 2008.

Barkowski, H.: Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Spracherwerb und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: Bausch, K.R.; Königs, F.G. & Krumm H.J. (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Jahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr 2003, S. 22-28.

Ballweg, Sandra: Portfolioarbeit – Idee, Konzepte und Einsatzmöglichkeiten in außerschulischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 1, 2009, S. 10-18.

Benndorf-Helbig, B.: *Das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene – Bereicherung oder Belastung für Sprachlernende und Kursleitende?* In: *Deutsch als Zweitsprache*, 2 (2005), S. 24-31.

Bimmel, P. & Rampillon, U.: *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudienreihe 23*. Berlin [u. a.]: Langenscheidt 2000.

- Buhlmann, R.; Ende, K.; Kaufmann, S.; Kilimann, A. & Schmitz, H.: Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. München: Goethe-Institut e.V. 2007
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007a.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007b.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2009.
- Cito: Raamwerk Alfabetisering NT2. Arnhem: Cito B.V. 2008. Online unter: www.cito.nl.
- Glaska, A. & Krekeler, C.: Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009.
- Döbert, M.: Alphabetisierung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit. Erste Ergebnisse aus dem BMBF-Förderschwerpunkt zur Alphabetisierung und Grundbildung. In: Alfa-Forum, 2009, 71, S. 12-13.
- DGFF Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier vom Vorstand und Beirat der DGFF, Oktober 2008, S. 1-19.
- Deutscher Volkshochschulverband: Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des DVV Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung. 2007. Verfügbar unter: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Orientierungsrahmen_gesamt.pdf [Zugriff am 07.03.2009].
- Drecoll, F. & Löffler, C.: Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“. In: MAGAZIN Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Heft 4. Wien 2008.
- Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin [u.a.]: Langenscheidt 2001.
- Eyawa-Hauk, P.; Prix, I.; Schönwiese J. & Schrettle, J.: Alphabetisierungscurriculum – Theoretische und praktische Ansätze zur Alphabetisierung von jungen unbegleiteten AsylwerberInnen. Graz 2004.
Online: http://epima2.wuk.at/epima1/img/alphabetisierung_curriculum.pdf.
- Fandrych, C.: Sprachliche Kompetenz im „Referenzrahmen“, 2007, S. 13-33.
- Feldmeier, A.: Die Qualifizierung von Lehrkräften in der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten. Der Bielefelder „Lehrgang zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“. In: Deutsch als Zweitsprache, 4, 2006, 35-40.
- Feldmeier, A.: Zur Qualifizierung von Lehrkräften in der Alphabetisierung von MigrantInnen. Grundriss eines Lehrgangs. In: Alfa-Forum, 64, 2007, S. 36-37.
- Feldmeier, A.: Von A bis Z: Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett 2010.
- Feldmeier, A.: Zum Einsatz des Sprachenportfolios bei der Arbeit mit lernunbewohnten und zu alphabetisierenden erwachsenen Teilnehmern. In: Roll, H. & Schramm, K. (Hrsg.), Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Band 77, 2010a, S. 143-164.
- Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Reinbek 1973.
- Freire, P.: Pädagogik der Autonomie. Münster [u. a.]: Waxmann 2008.
- Fritz, T.; Faistauer, R.; Ritter, Monika & Hrubesch, A.: RahmenCurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. 2006. Online unter: www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmencurriculum.pdf.
- Grimmer, M.: Sprachenportfolio in einem Integrationskurs: Potenzen und Grenzen eines Instruments zur Förderung der Lernerautonomie – Ein Erfahrungsbericht aus dem DIALOG-Institut Dr. Kilian Kassel. In: Deutsch als Zweitsprache, 3, 2005, S. 25-32.
- Glaboniat, M., Müller, M. Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (Hrsg.): Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernbestimmungen – Kannbestimmungen – Kommunikative Mittel. Berlin [u. a.]: Langenscheidt 2005.
- Grotluschen, A.; Dessinger, Y.; Dluzak, C. & Heinemann, A. M. B.: Alpha-Levels: Schreiben. Das Projekt lea: Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. 2009. Online: http://alphabund.de/fileadmin/downloads/Materialien-alphabund/lea_Alpha-Levels-Schreiben_2009-10.pdf.
- Johansson, L.; Leader, T.; Angst, K.; Beer, B.; Martin, S.; Rebeck, W. & Sibilleau, N.: Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks. 2000. Online unter: http://www.language.ca/display-page.asp?page_id=255.
- Krekeler, C. & Glaska, A.: Alternative Testverfahren für Deutsch als Zweitsprache. In : Deutsch als Zweitsprache, 4, 2006, S. 11-18.
- Krumm, H.-J. (o.J.). Integration durch Sprache. Welche Chancen bieten Deutschkurse?. Online: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/52_integration.pdf.
- Krumm, Hans-Jürgen: Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion. In: ÖDaF-Mitteilungen, 1, 2006, S. 44-59.
- LISUM Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: Grundbildung für Erwachsene Module für ein Grundbildungsangebot an Weiterbildungseinrichtungen im Land Brandenburg. 2008. Online unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/3288.html>.
- Little, D.: State-of-the-art article. The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. In: Language Teaching, 39, 2006, S. 167-190.
- Löffler, C. & Drecoll, F.: Projekte-Verbund PROFESS: Master-Studiengang, Weiterbildungsstudium und Fortbildungsangebote „Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik“. In: Alfa-Forum, Heft 68, 2008, S. 38-39.
- Lutjeharms, M.: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen. Eine kritische Bewertung seiner Bedeutung für Germanistik, Lehrerbildung und Sprachunterricht. In: Neuland, E.; Konrad, E. & Werner, R. (Hrsg.), Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München: Ludicium 2005, 89-101.
- Milestone Europäisches Sprachenportfolio – European Language Portfolio (2003a). Die Sprache des Einwanderungslandes lernen. Online unter: http://www.eu-milestone.de/files/sites/eumilestone/german_elp_validatet_03.pdf.
- Milestone Europäisches Sprachenportfolio – European Language Portfolio (2003b). Die Sprache des Einwanderungslandes lernen. Lehrer-Handbuch. Online unter: http://www.eu-milestone.de/files/sites/eumilestone/handbook_german.pdf.
- NALA (The National Adult Literacy Agency): Mapping the learning journey. Dublin: NALA 2005
- NIFL (National Institut for Literacy): Equipped for the future. Content standards. What adults need to know and be able to do in the 21st century. 2000.
- Rampillon, U.: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht – Handbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag 1985.
- Rothe, K. & Ramsteck, C. (o.J.). Einordnung erhobener Grundbildungsanforderungen in Alpha-Levels im Projekt „ABC zum Berufserfolg“. Online: http://www.f-bb.de/fileadmin/Materialien/Instrumente/Kompetenzzuordnung_Grundbildungsanforderungen_Typ03.pdf.
- Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge: Wien; Integrationshaus 2005a. Online unter: http://www.integrationshaus.at/portfolio/squp/Deutsch/SQuP_deutsch.pdf.

Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge: Handbuch und CD-ROM. Wien: Integrationshaus 2005b. Online unter:
<http://www.integrationshaus.at/portfolio/handbuch/handbuch.pdf>.

Sprenger, R.: Curriculum zur Durchführung von niederschweligen Sprachkursen. Teil 2. IKME – Integrationskurse für MigrantInnen. Essen: Stadt Essen 2006. Online unter: www.alphabetisierung.de.

Sprenger, R. & Rieker, Y.: Curriculum zur Durchführung von niederschweligen Sprachkursen. Teil 1 Lesen-Schreiben-Sprechen von Anfang an. Essen: VHS Essen 2006. www.alphabetisierung.de.

Sprenger, R. & Paschen, P.: Handreichung für Kursleitende in niederschweligen Sprachkursen unter besonderer Berücksichtigung der Alphabetisierungsarbeit mit MigrantInnen und Migranten. Essen: Stadt Essen 2007.

Kontakt: alexis.feldmeier@uni-bielefeld.de.