

# Handbücher zur Sprach- und Kommunikations- wissenschaft

Handbooks of Linguistics  
and Communication Science

Manuels de linguistique et  
des sciences de communication

Mitbegründet von Gerold Ungeheuer (†)  
Mitherausgegeben 1985–2001 von Hugo Steger

Herausgegeben von / Edited by / Edités par  
Herbert Ernst Wiegand

Band 35.2

De Gruyter Mouton

# Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Ein internationales Handbuch

Herausgegeben von

Hans-Jürgen Krümm, Christian Fandrych,  
Britta Hufeisen, Claudia Riemer

2. Halbband

De Gruyter Mouton

ISBN 978-3-11-020508-4  
e-ISBN 978-3-11-024025-2  
ISSN 1861-5090

*Library of Congress Cataloging-in-Publication Data*

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch /  
edited by Hans-Jürgen Krumm ... [et al.].

p. cm. – (Handbooks of linguistics and communication science ;  
35.1/35.2)

Includes bibliographical references and index.

ISBN 978-3-11-020507-7 (hardcover : alk. paper)

ISBN 978-3-11-020508-4 (hardcover : alk. paper)

I. German language – Study and teaching – Foreign speakers.

I. Krumm, Hans-Jürgen.

PF3066.D462 2010

438.2'4–dc22

2010038971

*Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*

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

© 2010 Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin/New York

Einbandgestaltung: Martin Zech, Bremen

Satz: META Systems GmbH, Wustermark

Druck: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen

∞ Gedruckt auf säurefreiem Papier

Printed in Germany

[www.degruyter.com](http://www.degruyter.com)

# Inhalt

## 2. Halbband

### XI. Spezifische Bedingungen und Zielsetzungen des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts

119.	Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts · Rupprecht S. Baur und Andrea Schäfer . . . . .	1073
120.	Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache im vorschulischen und schulischen Bereich · Havva Engin . . . . .	1085
121.	Curriculumentwicklung und Lehrziele DaZ in der Erwachsenenbildung: Integrationskurse · Susan Kaufmann . . . . .	1096
122.	Sprachliche und kulturelle Vielfalt im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht · Ingelore Oomen-Welke . . . . .	1106
123.	Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch · Monika Ritter . . . . .	1116
124.	Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache · Sabine Schmörlzer-Eibinger . . . . .	1130
125.	Interkulturelle Erziehung · Gabriele Pommerin-Götze . . . . .	1138
126.	Berufsorientierter Deutschunterricht · Hermann Funk . . . . .	1145

### XII. Sprachen lehren: Einzelaspekte

127.	Motivierung · Claudia Riemer . . . . .	1152
128.	Lernerautonomie · Claudio Nodari und Cornelia Steinmann . . . . .	1157
129.	Lernberatung · Karin Kleppin . . . . .	1162
130.	Aufgabenorientierung · Paul Portmann-Tselikas . . . . .	1166
131.	Projektorientierung · Michael Schart . . . . .	1172
132.	Sprachlernspiele · Brigita Kacjan . . . . .	1177
133.	Sozialformen · Karen Schramm . . . . .	1182
134.	Tandem-Lernen · Lars Schmelter . . . . .	1188
135.	Distanz- und Präsenzlernen · Eva Platten . . . . .	1192

### XIII. Medien und Lehr-Lernmaterialien

136.	Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht · Dietmar Rösler . . . . .	1199
137.	Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht · Hans-Jürgen Krumm . . . . .	1215
138.	Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen · Nicola Würffel . . . . .	1227
139.	Audiovisuelle Medien · Jörg Matthias Roche . . . . .	1243
140.	Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen · Peter Kühn . . . . .	1252
141.	Materialien für das Grammatiklehren und -lernen · Lutz Götze . . . . .	1258

## XIV. Leistungsmessung und Leistungskontrolle

142.	Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache · Thomas Studer . . . . .	1264
143.	Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen · Michaela Perlmann-Balme . . . . .	1272
144.	Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache · Manuela Glaboniat . . . . .	1288
145.	Sprachprüfungen für Deutsch als Zweitsprache · Gabriele Kniffka . . . . .	1299
146.	Sprachstandsdiagnosen · Ingrid Gogolin . . . . .	1305
147.	Portfolios und informelle Leistungsdiagnosen · David Little . . . . .	1315

## XV. Lehrerinnen und Lehrer

148.	Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache · Arnd Witte und Theo Harden . . . . .	1324
149.	Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache · Hans-Jürgen Krumm und Claudia Riemer . . . . .	1340
150.	Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache · Michael Legutke . . . . .	1351
151.	Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache · Rupprecht S. Baur und Andrea Schäfer . . . . .	1357
152.	Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse · Hans-Jürgen Krumm . . . . .	1363
153.	Aktionsforschung/Handlungsforschung · Michael Schart . . . . .	1370

## XVI. Kulturwissenschaftliche Aspekte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

154.	Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache · Claus Altmayer und Uwe Koreik . . . . .	1378
155.	Fremdverstehen und kulturelles Lernen · Adelheid Hu . . . . .	1391
156.	Konzepte von <i>Kultur</i> im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache · Claus Altmayer . . . . .	1402
157.	Interkulturelle Germanistik · Bernd Müller-Jacquier . . . . .	1413
158.	Fremdbilder und Fremdwahrnehmung · Hans-Joachim Althaus . . . . .	1423
159.	Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung · Gordian Wolf . . . . .	1431

## XVII. Landeskunde

160.	Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte · Uwe Koreik und Jan Paul Pietzuch . . . . .	1441
161.	Sprachbezogene Landeskunde · Rainer Bettermann . . . . .	1454
162.	Informationsbezogene Landeskunde · Wolfgang Hackl . . . . .	1465
163.	Interkulturelle Landeskunde · Ulrich Zeuner . . . . .	1472
164.	Landeskundliche Gegenstände: Geschichte · Uwe Koreik . . . . .	1478
165.	Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft · Matthias Grünewald . . . . .	1484
166.	Landeskundliche Gegenstände: Alltagskultur, Multikulturalität und Heterogenität · Ernest W. B. Hess-Lüttich . . . . .	1492

167.	DACH-Landeskunde · Roland Fischer, Bruno Frischherz und Knuth Noke . . . . .	1500
168.	Landeskunde in der Germanistik im nichtdeutschsprachigen Europa · Karen Risager . . . . .	1511
169.	Landeskunde in der Germanistik außereuropäischer Länder · Rainer Kussler und Noraseth Kaewwipat . . . . .	1520

### XVIII. Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

170.	Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze · Swantje Ehlers . . . . .	1530
171.	Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache · Renate Riedner . . . . .	1544
172.	Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung · Michael Ewert . . . . .	1555
173.	Literatur im Landeskundeunterricht · Peter O. H. Groenewold . . . . .	1565
174.	Migrationsliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht · Heidi Rösch . . . . .	1571
175.	Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht · Ulrike Eder . . . . .	1577
176.	Kreatives Schreiben und Schreibwerkstatt · Karl-Heinz Pögnner . . . . .	1583
177.	Drama- und Theaterpädagogik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht · Manfred Schewe . . . . .	1589
178.	Kunst und Musik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht · Camilla Badstübner-Kizik . . . . .	1596

### XIX. Deutsch an Schulen und Hochschulen in nichtdeutschsprachigen Ländern: Bestandsaufnahme und Tendenzen

179.	Deutsch in Ägypten · Aleya Khattab . . . . .	1602
180.	Deutsch in Argentinien · Roberto Bein . . . . .	1607
181.	Deutsch in Australien · Heinz L. Kretzenbacher . . . . .	1611
182.	Deutsch in Belarus · Natalia Furaschowa und Dmitri Kletschko . . . . .	1615
183.	Deutsch in Belgien · Roland Duhamel . . . . .	1619
184.	Deutsch in Brasilien · Paulo Soethe . . . . .	1624
185.	Deutsch in Bulgarien · Ana Dimova . . . . .	1628
186.	Deutsch in Chile · Ginette Castro . . . . .	1632
187.	Deutsch in China · Marcus Hernig . . . . .	1637
188.	Deutsch in Dänemark · Martin Nielsen . . . . .	1642
189.	Deutsch in Elfenbeinküste / Côte d'Ivoire · Bechie Paul N'Guessan . . . . .	1646
190.	Deutsch in Estland · Merle Jung und Mari Tarvas . . . . .	1650
191.	Deutsch in Finnland · Kim Haataja . . . . .	1654
192.	Deutsch in Frankreich · Martine Dalmas . . . . .	1658
193.	Deutsch in Georgien · Anna Bakuradse und Iwa Mindadse . . . . .	1664
194.	Deutsch in Ghana · Sebastian K. Bemile . . . . .	1667

195.	Deutsch in Griechenland · Angeliki Kiliari . . . . .	1670
196.	Deutsch in Großbritannien · Gertrud Reershemius . . . . .	1674
197.	Deutsch in Indien · Rekha Kamath Rajan . . . . .	1680
198.	Deutsch in Indonesien · Setiawati Darmojuwono . . . . .	1686
199.	Deutsch in Irland · Joachim Fischer und Manfred Schewe . . . . .	1689
200.	Deutsch in Italien · Marina Foschi Albert und Marianne Hepp . . . . .	1693
201.	Deutsch in Japan · Masako Sugitani . . . . .	1698
202.	Deutsch in Kamerun · Alexis Ngatcha . . . . .	1702
203.	Deutsch in Kanada · Barbara Schmenk . . . . .	1705
204.	Deutsch in Kolumbien · Alfonso Mejía und Antje Rüter . . . . .	1709
205.	Deutsch in Korea · Ok-Seon Kim und Young-Jin Choi . . . . .	1713
206.	Deutsch in Kroatien · Siegfried Gehrman und Ana Petravić . . . . .	1717
207.	Deutsch in Kuba · Orquidea Pino . . . . .	1721
208.	Deutsch in Lettland · Ilze Kangro . . . . .	1725
209.	Deutsch in Litauen · Lina Pilypaitytė . . . . .	1728
210.	Deutsch in Luxemburg · Peter Kühn . . . . .	1732
211.	Deutsch in Marokko · Rachid Jai-Mansouri . . . . .	1736
212.	Deutsch in Mexiko · Joachim Steffen . . . . .	1740
213.	Deutsch in der Mongolei · Khalzkhuu Naranchimeg . . . . .	1744
214.	Deutsch in den Niederlanden · Lisanne Klein Gunnewiek und Wolfgang Herrlitz . . . . .	1747
215.	Deutsch in Nigeria · Arnd Witte . . . . .	1753
216.	Deutsch in Norwegen · Beate Lindemann . . . . .	1757
217.	Deutsch in Polen · Franciszek Grucza . . . . .	1761
218.	Deutsch in Portugal · António Ribeiro . . . . .	1767
219.	Deutsch in Rumänien · Speranta Stănescu . . . . .	1771
220.	Deutsch in Russland · Natalia Troshina . . . . .	1775
221.	Deutsch in Schweden · Christine Fredriksson . . . . .	1781
222.	Deutsch in Senegal · M. Moustapha Diallo . . . . .	1785
223.	Deutsch in Serbien · Dušan Glišović . . . . .	1789
224.	Deutsch in der Slowakei · Beáta Hockicková . . . . .	1793
225.	Deutsch in Slowenien · Neva Šlibar . . . . .	1797
226.	Deutsch in Spanien · Lucrecia Keim . . . . .	1801
227.	Deutsch in Südafrika · Carlotta von Maltzan . . . . .	1805
228.	Deutsch in der Tschechischen Republik · Evá Berglová . . . . .	1809
229.	Deutsch in Tunesien · Helmut Dietrich . . . . .	1814
230.	Deutsch in der Türkei · Nilüfer Tapan . . . . .	1817
231.	Deutsch in der Ukraine · Oksana Pavlychko . . . . .	1823
232.	Deutsch in Ungarn · Erzsébet Drahotová-Szabó . . . . .	1827
233.	Deutsch in den USA · Peter Ecke . . . . .	1833
234.	Deutsch in Vietnam · Ingo Schöningh . . . . .	1839

## Indices

Sachregister . . . . .	1843
Personenregister . . . . .	1861

## 1. Halbband

Vorwort . . . . .	V
<b>I. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet</b>	
1. Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache · Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Hans-Jürgen Krumm und Claudia Riemer . . . . .	1
<b>II. Entwicklungslinien des Faches</b>	
2. Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte · Lutz Götze, Gerhard Helbig (†), Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm . . . . .	19
3. Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes · Christian Fandrych und Britta Hufeisen . . . . .	34
4. Entwicklungen von Deutsch als Fremdsprache in Deutschland nach 1945 · Hans-Jürgen Krumm, Bernd Skibitzki und Brigitte Sorger . . . . .	44
5. Entwicklungen von Deutsch als Fremdsprache vor 1945 · Ulrike Eder . . . . .	55
6. Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland · Hans H. Reich . . . . .	63
7. Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich · Klaus-Börge Boeckmann . . . . .	72
8. Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Schweiz · Michael Langner . . . . .	80
<b>III. Sprachenpolitik</b>	
9. Die Verbreitung des Deutschen in der Welt · Ulrich Ammon . . . . .	89
10. Zuwanderung und Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder · Verena Plutzer . . . . .	107
11. Die deutsche Sprache in der Sprachenpolitik europäischer Institutionen · Konrad Ehlich . . . . .	124
12. Sprachenpolitische Konzepte und Institutionen zur Förderung der deutschen Sprache in nichtdeutschsprachigen Ländern · Brigitte Ortner und Katharina von Ruckteschell . . . . .	133
13. Institutionen und Verbände für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland · Matthias Jung, Hans-Jürgen Krumm und Rainer E. Wicke . . . . .	144
14. Institutionen und Verbände für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich · Brigitte Sorger . . . . .	153
15. Institutionen und Verbände für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Schweiz · Monika Clalüna . . . . .	160
16. Die internationale Institutionalisierung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache · Britta Hufeisen und Brigitte Sorger . . . . .	166



IV.	Linguistische Gegenstände in ihrer Bedeutung für das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache	
17.	Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache · Christian Fandrych . . . . .	173
18.	Phonetik / Phonologie · Ursula Hirschfeld . . . . .	189
19.	Orthographie · Dieter Nerius . . . . .	199
20.	Morphologie: Flexion · Heide Wegener . . . . .	206
21.	Syntax · Cathrine Fabricius-Hansen . . . . .	216
22.	Morphologie: Wortbildung · Maria Thurmair . . . . .	227
23.	Wortschatz · Erwin Tschirner . . . . .	236
24.	Phraseologismen und Kollokationen · Brigitte Handwerker . . . . .	246
25.	Linguistische Pragmatik · Gabriele Graefen und Ludger Hoffmann . . . . .	255
26.	Mündliche Diskurse · Kristin Bührig . . . . .	265
27.	Textlinguistik · Maria Thurmair . . . . .	275
28.	Textsorten · Maria Thurmair . . . . .	284
29.	Grammatiken · Maria Thurmair . . . . .	293
30.	Wörterbücher / Lernerwörterbücher · Peter Kühn . . . . .	304
31.	Korpuslinguistik · Anke Lüdeling und Maik Walter . . . . .	315
32.	Übersetzen und Sprachmitteln · Juliane House . . . . .	323
33.	Interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Perspektive · Susanne Günthner . . . . .	331
V.	Variation und Sprachkontakt	
34.	Variation in der deutschen Sprache · Helmut Spiekermann . . . . .	343
35.	Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation · Peter Wiesinger . . . . .	360
36.	Deutsch in der Schweiz: Standard, regionale und dialektale Variation · Peter Sieber . . . . .	372
37.	Deutsch in Deutschland: Standard, regionale und dialektale Variation · Alfred Lameli . . . . .	385
38.	Das Deutsche außerhalb des zusammenhängenden deutschen Sprachraums · Ludwig M. Eichinger . . . . .	398
39.	Entwicklungen und Veränderungen im heutigen Deutsch · Ludwig M. Eichinger . . . . .	405
40.	Alltagsdeutsch · Stephan Elspaß . . . . .	418
41.	Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache · Johannes Schwittalla . . . . .	425
42.	Jugendsprache · Eva Neuland . . . . .	431
43.	Sprachkontakt: Einflüsse anderer Sprachen auf das Deutsche · Albrecht Plewnia . . . . .	439
44.	Sprachkontakt: Ethnische Varietäten · Inken Keim . . . . .	447
VI.	Fach- und Wissenschaftssprachen	
45.	Fachsprache der Wirtschaft und des Tourismus · Ewald Reuter . . . . .	458
46.	Deutsch im medizinischen Kontext · Sabine Ylönen . . . . .	467

47.	Fach- und Wissenschaftssprachen in den Naturwissenschaften · Hans-R. Fluck . . . . .	477
48.	Fach- und Wissenschaftssprachen in den Ingenieurwissenschaften · Antje Heine . . . . .	487
49.	Fach- und Wissenschaftssprachen in den Geistes- und Sozialwissenschaften · Heinz L. Kretzenbacher . . . . .	493
50.	Sprache der Massenmedien und der Werbung · Nina Janich . . . . .	502
51.	Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch · Christian Fandrych und Gabriele Graefen . . . . .	509

## VII. Kontrastivität und Sprachvergleich

52.	Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache · Rita Brdar-Szabó . . . . .	518
53.	Kontrastive Analyse Arabisch–Deutsch · Renate Riedner und Nabil Kassem . . . . .	531
54.	Kontrastive Analyse Bulgarisch–Deutsch · Ana Dimova . . . . .	538
55.	Kontrastive Analyse Dänisch–Deutsch · Peter Colliander . . . . .	544
56.	Kontrastive Analyse Englisch–Deutsch · Christopher Hall . . . . .	550
57.	Kontrastive Analyse Estnisch–Deutsch · Anne Arold . . . . .	562
58.	Kontrastive Analyse Finnisch–Deutsch · Irma Hyvärinen und Marja-Leena Piitulainen . . . . .	568
59.	Kontrastive Analyse Französisch–Deutsch · Martine Dalmas . . . . .	579
60.	Kontrastive Analyse Italienisch–Deutsch · Marcella Costa . . . . .	586
61.	Kontrastive Analyse Japanisch–Deutsch · Christiane Hohenstein und Shinichi Kameyama . . . . .	593
62.	Kontrastive Analyse Koreanisch–Deutsch · Holger Steidele . . . . .	602
63.	Kontrastive Analyse Lettisch–Deutsch · Dzintra Lele-Rozentale . . . . .	609
64.	Kontrastive Analyse Litauisch–Deutsch · Lina Pilypaitytė . . . . .	614
65.	Kontrastive Analyse Madegassisch–Deutsch · Henning Bergenholtz und Suzy Rajaonarivo . . . . .	621
66.	Kontrastive Analyse Mandarin–Deutsch · Jin Zhao . . . . .	627
67.	Kontrastive Analyse Neugriechisch–Deutsch · Eleni Butulussi . . . . .	634
68.	Kontrastive Analyse Niederländisch–Deutsch · Madeline Lutjeharms . . . . .	641
69.	Kontrastive Analyse Norwegisch–Deutsch · Cathrine Fabricius-Hansen . . . . .	647
70.	Kontrastive Analyse Polnisch–Deutsch · Lesław Cirko und Danuta Rytel-Schwarz . . . . .	654
71.	Kontrastive Analyse Portugiesisch–Deutsch · Göz Kaufmann . . . . .	660
72.	Kontrastive Analyse Rumänisch–Deutsch · Speranța Stănescu . . . . .	667
73.	Kontrastive Analyse Russisch–Deutsch · Anka Bergmann und Grit Mehlhorn . . . . .	673
74.	Kontrastive Analyse Schwedisch–Deutsch · Christine Fredriksson . . . . .	680
75.	Kontrastive Analyse Serbisch/Kroatisch–Deutsch · Olivera Durbaba . . . . .	687
76.	Kontrastive Analyse Slowakisch–Deutsch · Christa Lüdtko und Katarina Savchuk-Augustinová . . . . .	693
77.	Kontrastive Analyse Spanisch–Deutsch · Andreu Castell . . . . .	699

78.	Kontrastive Analyse Thai–Deutsch · Christian Körner und Wilita Sriuranpong . . . . .	705
79.	Kontrastive Analyse Tschechisch–Deutsch · Peter Kosta . . . . .	711
80.	Kontrastive Analyse Türkisch–Deutsch · Christoph Schröder und Yazgül Şimşek . . . . .	719
81.	Kontrastive Analyse Ukrainisch–Deutsch · Kersten Krüger . . . . .	726
82.	Kontrastive Analyse Ungarisch–Deutsch · Rita Brdar-Szabó . . . . .	732
VIII.	<b>Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze</b>	
83.	Spracherwerb und Sprachenlernen · Britta Hufeisen und Claudia Riemer . . . . .	738
84.	Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte · Frank G. Königs . . . . .	754
85.	Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung · Claudia Riemer und Julia Settineri . . . . .	764
86.	Erstspracherwerb · Ute Schönplflug . . . . .	781
87.	Behavioristische Ansätze · Haymo Mitchian . . . . .	793
88.	Nativistische Ansätze · Claudia Riemer . . . . .	799
89.	Kognitivistische/ Konstruktivistische/ Konnektionistische Ansätze · Claudia Schmidt . . . . .	807
90.	Sozial-interaktionistische Ansätze · Karin Aguado . . . . .	817
91.	Mehrsprachigkeitskonzepte · Nicole Marx und Britta Hufeisen . . . . .	826
IX.	<b>Sprachenlernen: spezifische Variablen und Faktoren</b>	
92.	Lernersprache(n) · Ernst Apeltauer . . . . .	833
93.	Lern(er)strategien und Lerntechniken · Peter Bimmel . . . . .	842
94.	Lernstile und Lern(er)typen · Karin Aguado und Claudia Riemer . . . . .	850
95.	Sprachbewusstheit und Sprachenlernbewusstheit · Claudia Schmidt . . . . .	858
96.	Alter · Rüdiger Grotjahn und Torsten Schlak . . . . .	867
97.	Affektive Variablen/ Motivation · Martina Rost-Roth . . . . .	876
98.	Lernerexterne Faktoren · Heike Rohmann . . . . .	886
99.	Subjektive (Lerner-)Theorien · Annette Berndt . . . . .	895
100.	Sprachlern-Eignung und Sprachlern-Bereitschaft · Gudula List . . . . .	901
X.	<b>Sprachen lehren: Zielsetzungen und Methoden</b>	
101.	Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts · Hans-Jürgen Krumm . . . . .	907
102.	Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache · Reiner Schmidt . . . . .	921
103.	Unterrichtsplanung · Rainer E. Wicke . . . . .	933
104.	Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht · Hermann Funk . . . . .	940
105.	Regionale Lehr- und Lernkulturen · Klaus-Börge Boeckmann . . . . .	952

---

106.	Die sprachlichen Fertigkeiten · Renate Faistauer . . . . .	961
107.	Vermittlung der Hörfertigkeit · Gert Solmecke . . . . .	969
108.	Vermittlung der Lesefertigkeit · Madeline Lutjeharms . . . . .	976
109.	Vermittlung der Sprechfertigkeit · Martina Liedke . . . . .	983
110.	Vermittlung der Schreibfertigkeit · Imke Mohr . . . . .	992
111.	Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung · Julia Settineri . . . . .	999
112.	Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung · Christian Fandrych . . . . .	1008
113.	Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung · Lutz Köster . . . . .	1021
114.	Textarbeit · Ingo Thonhauser . . . . .	1033
115.	Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht · Frank G. Königs . . . . .	1040
116.	Fach- und sprachintegrierter Unterricht · Kim Haataja . . . . .	1047
117.	Fachsprachenvermittlung · Winfried Thielmann . . . . .	1053
118.	Fehleranalyse und Fehlerkorrektur · Karin Kleppin . . . . .	1060

## 123. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

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

### 1. Geschichte

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.

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-Çavus (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.

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.

### 2. Modelle der Alphabetisierung in DaZ

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-

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

Der Ansatz der *Family Literacy* verbindet durch den Einbezug von Familie und Umfeld zumeist isoliert nebeneinander stehende Maßnahmen in Schule, Erwachsenenbildung, Sozialarbeit und Stadtteilarbeit (Elfert und Rabkin 2007). Zunehmende Aufmerksamkeit und Förderung ist der *berufsorientierten Grundbildung* zu wünschen, die Grundbildung, Qualifizierung und Beschäftigung von Erwachsenen miteinander kombiniert.

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

*Zweitschifterwerb*: Anders stellt sich die Sachlage bei MigrantInnen dar, die bereits eine nichtlateinische Schrift beherrschen. Für sie ist eine kürzere Vorlaufmaßnahme angemessen, die auf die Übertragung der erstsprachigen Schriftsprachkompetenz auf die lateinische Schrift abzielt. Ein baldiger Wechsel in einen DaZ-Kurs für literate Lernende ist für diese Gruppe sinnvoll und möglich. Allerdings muss auch in dieser Maßnahme dem Spracherwerb ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

### 3. Begrifflichkeiten

Da die verschiedenen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung verwendeten Begrifflichkeiten auch unterschiedliche Konzepte, bildungspolitische Vorstellungen und Haltungen den Betroffenen gegenüber transportieren, seien die wichtigsten hier kurz erläutert:

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

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

*Literalität*: Der von engl. *literacy* abgeleitete Begriff Literalität (auch Literarität) wird 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.

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.

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).

#### 4. Die Lernenden

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).

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.

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.

Als Motivation für den Kursbesuch wird an erster Stelle der Wunsch nach Selbständigkeit im Einwanderungsland genannt: schriftliche wie mündliche Kommunikationssituationen ohne fremde Hilfe bewältigen zu können, in privaten Rollen als Eltern, Nachbarn usw. sowie in beruflichen Anforderungen und als mündige BürgerInnen agieren zu können. Auch Wünsche nach beruflicher Qualifikation und einer besseren Arbeit werden genannt (Dubis 1999). Bildung ist den illiteraten Zuwanderern als wertvolles Gut bewusst: Umfragen in Kursen zeigen, dass nicht wenige der illiteraten Mütter und Väter ihren Kindern den Besuch von Universitäten und Berufsausbildungen ermöglicht haben.

Studien über Zahlen, Bildungsbedarf, Motivationen und mitgebrachte Qualifikationen von Zuwanderern mit Alphabetisierungsbedarf existieren in den deutschsprachigen Ländern noch nicht. Die obigen Aussagen stammen aus langjähriger Kurs- und Beratungserfahrung.

## 5. Alphabetisierung im Kontext von Integrationspolitik

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

- Wenn (wie in Österreich) Sprachprüfungen für den dauerhaften Aufenthalt und das Erlangen der Staatsbürgerschaft zu absolvieren sind, die für literate Lernende entwickelt wurden, sind Zuwanderer mit Alphabetisierungsbedarf von diesem Zugang ausgeschlossen. Fortschritte, die in jahrelangem Besuch von Alphabetisierungs- und DaZ-Kursen gemacht wurden, werden ebenso ignoriert wie die hohen Integrationsleistungen der illiteraten Zuwanderer: z. T. jahrzehntelange Berufstätigkeit, Begleitung ihrer Kinder durch Schule und Ausbildung, Integration in der Nachbarschaft.
- In den Integrationspolitiken der deutschsprachigen Länder fehlen Konzepte für muttersprachliche und zweisprachige Alphabetisierung.
- Die Mehrsprachigkeit der Lernenden wird ignoriert statt anerkannt, mehrsprachige Lebensrealitäten fließen nicht in Kurskonzepte ein.
- Von der Integrationspolitik vorgegebene Prüfungen und Kurskonzepte beeinflussen Kursangebote und Kursinhalte: weg von lerner- und bedarfsorientierten Konzepten hin zu prüfungsorientierten Konzepten. Dies hat für Menschen mit Alphabetisierungsbedarf massivere Konsequenzen als für literate Zuwanderer: die beiden zu lernenden Gegenstände Sprache und Schrift sind zu umfangreich, als dass in einer Kursmaßnahme alle notwendigen Grundlagen vermittelt werden können, die den Lernenden den selbständigen Transfer auf die konkreten Anforderungen in Beruf und Alltag 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 berufs begleitender 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.

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

### 6.1. Koordination von Alphabetisierung und DaZ

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.

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

- 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-Unterrichtskonzept, 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.

### 6.2. Alphabetisierung in DaZ

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

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

Im folgenden werden einige Konzepte und Ansätze vorgestellt, die sich als nutzbringend besonders für die Alphabetisierung mit MigrantInnen (Kinder und Erwachsene) erwiesen haben und die bspw. in den Ansatz des AlfaZentrums der Wiener Volkshochschulen ([www.vhs.at/alfazentrum](http://www.vhs.at/alfazentrum)) eingeflossen sind.

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

Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien ist dargestellt von Günther (1995). Das Modell zeigt, dass der Erwerb der Schriftsprache kein geschlossener, ungliederter und zeitlich eng begrenzter Vorgang ist. Es beschreibt den Schriftspracherwerb von den präliterale-symbolischen Anfängen bis zur integrativ-automatisierten Kompetenz in fünf zweistufigen Phasen. Besonders bedeutsam für die Alphabetisierung mit MigrantInnen ist an diesem Modell, dass sowohl notwendige Vorbedingungen für das Erlernen einer alphabetischen Schrift (präliterale-symbolische Phase, logographemische Phase) einbezogen sind, wie auch aufgezeigt wird, dass es mit dem Erlernen der Buchstaben nicht getan ist: neben der alphabetischen sind eine orthografische und eine Phase der Integration und Automatisierung der Lese-Schreib-Strategien strukturiert dargestellt. Weiters zeigt die Darstellung auf, wie in den beiden Modalitäten Lesen und Schreiben jeweils neue Strategien den Schriftspracherwerb auf ein höheres Niveau führen. Dies macht es Unterrichtenden leichter, problematische Phasen bei den Lernenden erkennen und zielgerichtet zu fördern.

Der Spracherfahrungsansatz (beschrieben in Young und Tyre 1991) bietet eine gute Basis für lernerorientierten Alphabetisierungsunterricht. Freies sowie *stellvertretendes Schreiben* von Anfang an und Arbeiten an den Texten der Lernenden sind wichtige Bestandteile des Konzepts. Damit ist gewährleistet, dass die Texte relevante Lebenssituationen der Lernenden betreffen, wodurch die Schreib- und Lesemotivation von Anfang an höher ist als beim ausschließlichen Arbeiten mit Lehrbuchtexten. Im Alphabetisierungsunterricht mit MigrantInnen können diese Texte weiter für sprachliche und sprachsystematische Aktivitäten genutzt werden.

### 6.2.1. Phasen und Lernziele der Alphabetisierung mit MigrantInnen:

Im Folgenden sind zentrale Aspekte der Phasen (die sich auch immer wieder überlappen) und exemplarisch einige Lernziele für die Alphabetisierung mit MigrantInnen beschrieben (ausführlicher in Faistauer et al. 2006: 33–38). Bei der Beschreibung von Lernzielen in der Alphabetisierung mit Zuwanderern kann keinesfalls undifferenziert der Bezugsrahmen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) verwendet werden, da dieser ausschließlich für literate Lernende entwickelt wurde sowie für das Lernen einer Fremdsprache, nicht aber für das Lernen des Deutschen als Zweitsprache.

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.

### 6.3. Zweitspracherwerb im Alphabetisierungskurs:

Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch beinhaltet eine ganz eigene und spannende Herausforderung: Die Kommunikationssprache, in der das Fach Alphabetisierung unterrichtet werden soll, muss insbesondere mit der Gruppe der DaZ-AnfängerInnen unter den Lernenden in der Alphabetisierung erst aufgebaut werden. Für das Erlernen eines alphabetischen Schriftsystems ist die Beherrschung der Lautsprache eine Voraussetzung: lesen und schreiben lernen kann man nur, was man auch verstehen und (aus-)sprechen kann. Andererseits ist der Erwerb mündlicher Sprachkompetenzen nicht von der Alphabetisierung abhängig, dies beweisen nicht zuletzt auch TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen, die gleich mehrere Sprachen fließend sprechen. Die Lernfortschritte beim Verstehen und Sprechen können mitunter deutlich größer sein als beim Lesen und Schreiben, Unterrichtende müssen deshalb eine möglicherweise größer werdende Schere zwischen den einzelnen Fertigkeitsebenen zulassen und darauf achten, dass sie über den zu Beginn langsameren Schriftenerwerb nicht auf die Förderung mitunter schneller voranschreitender mündlicher Fertigkeiten vergessen.

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

Bei fortgeschrittenen Lernenden mit schriftlichen Grundkenntnissen kann und soll Spracharbeit auch an schriftlichen Unterlagen vorgenommen werden, wenn für den Dekodierungsprozess genügend Zeit eingeräumt wird.

Für den DaZ-Unterricht bietet sich vor allem das erwachsenengerechte, lernerorientierte Konzept des Fremdsprachenwachstums (Buttaroni 1996) an, dessen Methodik konstruktive mündliche Spracharbeit auch ohne die üblichen schriftlichen Unterrichtsmaterialien ermöglicht. Da weiters vorwiegend mit authentischen Materialien gearbeitet wird, lässt sich das Konzept gut auf die Zweitsprachsituation übertragen. Besonders die Aktivitäten zum inhaltsorientierten wie zum formorientierten (Grammatik) Erarbeiten von Hörtexten und mündlichen Dialogen (freies und gelenktes Sprechen, Gesprächskonstruktion) lassen sich erfolgreich für die Lernsituation mit AnalphabetInnen modifizieren und übertragen, ebenso das Erarbeiten von Lesetexten und das freie Schreiben. Vor allem ermöglicht die Methodik den Lernenden, die oben erwähnten Puzzleteilchen von mündlicher und auch schriftlicher Sprache konstruktiv und selbstgesteuert (innerhalb eines gelenkten Settings) zu erarbeiten. Sprachlernen wird damit spannend und lustvoll auch für nicht literate Menschen. Zum Einsatz des Fremdsprachenwachstums im Alphabetisierungsunterricht mit MigrantInnen siehe Gross (2005), Faistauer et al. (2006: 27–45), Ritter (2004).

Die Fertigkeiten Sprechen und Verstehen für den DaZ-Teil im Alphabetisierungskurs müssen stärker auf die Lebensrealität und die Anforderungen der konkreten Lernenden bezogen sein als im DaZ-Unterricht mit literaten Lernenden. Sie werden mit vorrangig mündlicher und reduzierter schriftlicher Methodik erreicht. Weiters ist zu berücksichtigen, 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.

#### 6.4. Lernerorientierung und Differenzierung

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.

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.

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.

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.

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.

#### 6.5. Selbstbestimmtes Lernen, Lernstrategien

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 Ressour-

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

Kinder und Jugendliche profitieren von geeigneten Lernstrategien nicht nur für Alphabetisierung und Spracherwerb, sondern auch für ihren weiteren Schulbesuch. Auch für sie gilt, dass die schulischen Maßnahmen für Alphabetisierung und DaZ zeitlich beschränkt sind, also ebenfalls Eigeninitiative erforderlich ist, wollen sie erfolgreich durch Schule und Ausbildung kommen.

Unterrichtsinhalte/Elemente des Curriculums sind somit auch:

- Unterstützung beim Aufbau von Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein
- Unterstützung beim Erwerb der notwendigen Elemente einer Metasprache, mit deren Hilfe Sprache und Schrift und deren Erlernen kommunizierbar und für die Lernenden fassbar werden
- Vermittlung von Instrumenten der Ökonomisierung, Effektivierung und Automatisierung von Sprach- sowie Schriftlernprozessen
- Unterstützung bei der Formulierung von Lernzielen und Teilzielen sowie deren Evaluierung durch die Lernenden selbst. (Kamper 1997: 35–44; Faistauer et al. 2006: 33–38)

## 6.6. Diversität als Grundhaltung und Einbezug der Muttersprachen

Wenn Integration und Inklusion, nicht Assimilation als Konzept hinter den Alphabetisierungsmaßnahmen stehen, ist das respektvolle und wertschätzende Einbeziehen der Individualität und Diversität der Lernenden (und auch der Unterrichtenden) eine Möglichkeit, kulturelle, ethnische und religiöse Vielfalt im Kurs zu leben. Im Kurs spiegelt sich die multikulturelle Gesellschaft mit all ihren Chancen und Herausforderungen wider. Für Unterrichtende und Lernende ist das eine Chance, bewusster mit den eigenen Diversitäten umzugehen und das Zusammenleben mit „dem Anderen“ zu üben. So können etwa verschiedene Muttersprachen, Lebensrituale, Spiritualitäten als wertvoll und interessant thematisiert werden, ohne dass Unterrichtende oder Lernende wertend oder gar missionarisch agieren (siehe Ritter 2005).

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

## 6.7. Materialien

Bezüglich der verwendeten Materialien stellt sich die Frage, ob der Einsatz eines kurstragenden 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](http://www.kompetenzprofil.at); AlfaZentrum Wien: [www.vhs.at/alfazentrum](http://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

Lernziele. Da die Betroffenen in unterschiedlichem Ausmaß Ängste und Traumata bezüglich Lernen und Schrift mitbringen, hat die Erstberatung auch eine sozialberatende Komponente. Hält man sich die existentiellen Zusammenhänge für die Betroffenen vor Augen – Sprache und Schrift sind für die tägliche Lebensbewältigung nötig, die Kommunikation mit der Mehrheitsgesellschaft läuft auf allen Ebenen über die deutsche Sprache und Schrift – wird sichtbar, dass sowohl bereits vorhandene Kenntnisse wie auch die Lernziele konkrete berufliche oder private Handlungsfelder betreffen und somit standardisierte allgemeine Tests weder für die Lernstandserhebung noch für die Erhebung von Zielen das Mittel der Wahl sein können. Standardisierte Einstufungstests würden hier nur zufällig nutzbare Ergebnisse bringen. Ein Beratungsgespräch durch qualifizierte Beratende hingegen bringt adäquate Ergebnisse für die Einstufung, der dabei in Erfahrung gebrachte Stand der Vorkenntnisse und Lernziele können zusätzlich für die Kursplanung genutzt werden (vgl. Art. 129).

## 9. Aus- und Weiterbildung

Die Ausbildung für den Unterricht in Alphabetisierung in DaZ hat ein breites Spektrum an Know How aufzubauen: Befähigung zum koordinierten Unterricht von Sprache und Schrift, Kompetenzen in der Weiterentwicklung von Methodik und Materialien, in Förderdiagnostik, Beratungskompetenz für Erstberatung und kursbegleitende Lernberatung, aber auch soziale Erstberatungskompetenz bei sozialen Problemen der Lernenden, Begleitungskompetenz beim Integrationsprozess, interkulturelle Sensibilität und Diversität, sowie Sensibilität gegenüber gesellschaftlichen Diskriminierungen von Zuwanderern und Bildungsbenachteiligten.

Bereits existierende Aus- und Weiterbildungen für die Alphabetisierung mit MigrantInnen in der Erwachsenenbildung sind bspw. der Lehrgang *Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen* des AlfaZentrums der Wiener Volkshochschulen (Ritter 2008b), der Schweizer *Modullehrgang Literator/in für Mutter- und Fremdsprachige*, der *Bielefelder Lehrgang zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch* sowie der *Leipziger Lehrgang für DaZ-Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung*.

Vergleicht man die Anforderungen an die Unterrichtenden mit den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit, ist eine massive Diskrepanz festzustellen: Die Lehrenden im Erwachsenenbildungsbereich arbeiten zum Großteil auf der Basis freier Dienstverträge mit entsprechender Unsicherheit und niedrigen Honoraren und nur zum kleinsten Teil fest angestellt. Institutionen und Auftraggeber erwarten die genannten mehrfachen Kompetenz sowie langjährige Erfahrung, können aber keine qualitätssichernden und auf Nachhaltigkeit gründenden Arbeitsbedingungen gewährleisten. Hier ist vor allem die Bildungspolitik gefragt, für angemessenere Rahmenbedingungen zu sorgen.

## 10. Literatur in Auswahl

Barton, David

1994 *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers.



- Baymak-Schuldt, Mediha  
 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.
- Bhola, H. S.  
 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.
- Bielefelder Lehrgang zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch  
<http://www.bielefelder-alphaehrgang.de/> (24. 10. 2009).
- Brüggelmann, Hans und Erika Brinkmann  
 1999 *Offenheit mit Sicherheit. Ideen-Kiste 1. Schrift-Sprache*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)  
 2009 *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Online: [http://www.integration-in-deutschland.de/cjn\\_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](http://www.integration-in-deutschland.de/cjn_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)
- Buttaroni, Susanna  
 1997 *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber.
- Dehn, Mechthild  
 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.
- Dubis, Heidi  
 1999 *Motive und Motivationen erwachsener AnalphabetInnen nicht deutscher Muttersprache beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung ihrer Lebensgeschichte*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Elfert, Maren und Gabriele Rabkin  
 2007 *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart: Klett.
- Europäische Kommission  
 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](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf) (30.3.2009)
- Europarat  
 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate, Thomas Fritz, Angelika Hrubesch, Monika Ritter  
 2006 *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung mit MigrantInnen*. Wien: <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf> (30. 3. 2009)
- Feldmeier, Alexis  
 2010 *Von A–Z: Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- Gross, Michaela  
 2005 *Alphabetisierung mit MigrantInnen. Eine Untersuchung zur praktischen Umsetzung des Fremdsprachenwachstums- und Spracherfahrungsansatzes am Alfa-Zentrum Ottakring*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Günther, Klaus B.  
 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.

- Kamper, Gertrud  
1997 *Wenn lesen und schreiben und lernen schwerfallen ... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung*. Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e. V.
- Kamper, Gertrud  
2001 *Erwachsenen-Grundbildung*. In: *DIE Zeitschrift* 1. Bonn.
- Klein, Rosemarie und Gerhard Reutter  
2008 *Gedanken zu einer zeitgemäßen Grundbildung*. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hg.), *Alfa-Forum* 69, 7–11. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
- Leipziger Lehrgang für DaZ-Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung  
<http://www.alpha-lehrgang-leipzig.de/> (Stand 24. 10. 2009).
- Modullehrgang Lektorator/in für Mutter- und Fremdsprachige*.  
<http://www.lesenschreiben.ch/UserFiles/file/ausschreibunglehrganglektoratorin.pdf> (24. 10. 2009).
- Plutzar, Verena und Ilse Haslinger  
2005 *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge*. Wien: Verein Projekt Integrationshaus.
- Ritter, Monika (Hg.)  
2004 *Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung mit MigrantInnen*. Wien: Alfa-Zentrum für MigrantInnen. [www.vhs.at/alfazentrum](http://www.vhs.at/alfazentrum) (Stand 30.3.2009).
- Ritter, Monika  
2005 *Kurse, die Unterschiede machen*. In: Gabriella Hartmann, Michaela Judy (Hg.), *Unterschiede machen. Managing Gender & Diversity in Organisationen und Gesellschaft*, 247–255. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Ritter, Monika  
2008a *Alphabetisierung mit MigrantInnen*. In: Christof, Eveline, Antje Doberer-Bey, Erich Ribolits, Johannes Zuber (Hg.), *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft*, 85–95. (Schulheft 131). Wien: Studienverlag.
- Ritter, Monika  
2008b *Der Lehrgang Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen*. In: Knabe, Ferdinande (Hg.), *Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster: Waxmann.
- Schramm, Karen  
1996 *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch*. Münster: Waxmann.
- Szablewski-Çavus, Petra  
1991 *Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik*. *Deutsch lernen* 1–2: 38–61.
- Stein, Sandra  
2000 *Equipped for the Future. Content Standards. What Adults Need to Know and Be Able to Do in the 21st Century*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Stockmann, Willemijn  
2006 *Portfolio methodology for literacy learners: The Dutch case*. In: Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers, Martha Young-Scholten (Hg.), *Low-educated second language and literacy acquisition*. Proceedings of the inaugural symposium, Tilburg University, August 2005. Utrecht: LOT, 151–163. <http://lotos>.
- Young, Peter und Colin Tyre  
1991 *Der Leseprozess*. In: Stagl, Gitta, Johann Dvorak und Manfred Jochum (HG.), *Literatur Lektüre Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Monika Ritter, Wien (Österreich)