

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

Für eine Reform der „Integrationskurse mit Alphabetisierung“

AUF EINEN BLICK

Das Integrationsinstrument der Deutschsprachförderung, bestehend aus Integrationskursen und berufsbezogenen Sprachkursen, stellt Migrant_innen ohne oder mit nur wenig formaler Vorbildung vor große Herausforderungen. Das für sie vorgesehene Modell der Alphabetisierungskurse ist nicht ausreichend auf ihre Voraussetzungen und Potenziale abgestimmt. Daher bedarf es hier einer Loslösung der Fixierung auf die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmes (GER) für Sprachen, die bisher gesetzlich verankert ist. Zudem ist eine umfassende Diagnostik über den Lernprozess hinweg erforderlich, und entsprechend der Heterogenität der Zielgruppe sollten unterschiedliche didaktische Methoden Anwendung finden. Neu zu bewerten ist auch der zeitliche Rahmen der Alphabetisierungskurse. Und schließlich braucht es vonseiten des BAMF verbindliche und praktikable Qualifizierungsangebote für das Lehrpersonal.

EINLEITUNG: DIE HERAUSFORDERUNG DER ALPHA-KURSE

Die mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 eingerichteten und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verantworteten Integrationskurse für Zugewanderte haben sich zu einem wichtigen und wirkungsmächtigen Instrument einer Integrationspolitik des „Forderns und Förderns“ entwickelt. Gleichzeitig stehen sie dafür in der Kritik, der Heterogenität ihrer Teilnehmenden nicht gerecht zu werden (vgl. Schroeder/Zakharova 2015; Ohliger et al. 2017; Hünlich/Schöningh 2021).

Eine besondere Herausforderung besteht bei den „Integrationskursen mit Alphabetisierung“ (oft abgekürzt als Alpha-Kurse), also den Alphabetisierungskursen für Zugewanderte, die wenig oder keine Deutschkenntnisse und wenig oder keine Schriftkenntnisse (in irgendeiner Sprache) mitbringen. Durch Krieg, Flucht oder andere Umstände sind ihre Bildungsbiografien häufig unterbrochen oder sie kommen aus ländlichen Gebieten in Ländern des Nahen Ostens oder Afrikas, wo insbesondere Mädchen der Zugang zur schulischen Bildung erschwert ist (siehe Lemke-Ghafir 2021: 5–6; Brücker et al. 2016: 37f.).

Die Bedeutung dieser Kurse hat zwischen 2015 und 2017 stark zugenommen, da die in diesem Zeitraum nach Deutschland geflüchteten Menschen in größerem Umfang als vorausgegangene Fluchtkohorten wenig bis keine formale Schulbildung in ihren Herkunftsländern hatten. Seitdem ist der Anteil an diesen Kursen wieder gesunken. So betrug im ersten Halbjahr 2021 der Anteil an Alpha-Kursen laut Integrationskursstatistik des BAMF noch 9,8 Prozent (BAMF 2021: 5). Inwiefern bei dieser Entwicklung die Coronapandemie und die dadurch zunehmende digitale Umsetzung von Kursangeboten eine Rolle gespielt hat, lässt sich momentan nicht gesichert beurteilen. Jedoch dürfte ein digitales Sprachlernangebot die Zielgruppe der Alpha-Kurse nochmals vor größere Herausforderungen stellen, als das für Personen mit Literalitätserfahrung¹ anzunehmen ist.

Die Erfolgsquoten der Alpha-Kurse, gemessen am Erreichen der im „Deuschttest für Zuwanderer“ (DTZ) gesetzten Level A2 bzw. B1 des GER (vgl. Council of Europe 2018), liegen weit unter denen der „Allgemeinen Integrationskurse“. Schon das Konzept für die Alpha-Kurse dämpft hier die Erwartungen und geht davon aus, dass „als

¹ Mit Literalität ist hier gemeint: „die Fähigkeit, geschriebene, gedruckte und digitale Informationen zu nutzen, um an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, um selbstgewählte Ziele zu verwirklichen und eigene Kenntnisse und Möglichkeiten weiterzuentwickeln [...]“ (Lemke-Ghafir et al. 2021: 4).

sprachliches Ziel im Rahmen der individuellen Maximalförderung für den großen Teil der Lerner das Sprachniveau A2.2“ und „für einen kleineren Teil der Lerner, vorwiegend primäre Analphabeten, [...] das Niveau A2.1 realistisch“ ist (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 13). Der erste Zwischenbericht zur Evaluation der Integrationskurse (Tissot et al. 2019) macht in einer näheren Betrachtung der Ergebnisse des DTZ nach sprachlichen Fertigkeiten und Kursart deutlich, dass die Teilnehmenden der Alpha-Kurse besonders in der Fertigkeit Schreiben sowie in den schriftlich geprüften Fertigkeiten Lesen und Hören nicht das Ziel eines angestrebten Niveaus A2 erreichen (54 bzw. 38 Prozent unter A2), während die Ergebnisse in der Teilfertigkeit Sprechen mit einem sehr großen Anteil dem angestrebten Niveau A2 (83 Prozent über A2) entsprechen (vgl. Tissot et al. 2019: 37).

Die relativ geringe Erfolgsquote beim DTZ für diese Kurse insbesondere in den schriftlichen Fertigkeiten weist einerseits auf die große Problematik des Testformats hin. Andererseits zeigt sich, dass die erfolgreiche Sprach- und Schriftvermittlung an Migrant_innen, die wenig oder keine Erfahrung mit institutionell vermitteltem Lernen und wenig oder keinen Zugang zu Literalität und Literalitätspraktiken mitbringen, zu einer der größten Herausforderungen der Integrationskurse zählt.

Im Herbst 2021 veröffentlichten die Verfasser_innen dieses Artikels, unterstützt von einer Projektförderung der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES), eine umfangreiche Expertise. Sie trägt nationale und internationale Erkenntnisse zu den Herausforderungen des Schriftspracherwerbs und der Schriftsprachvermittlung in der Zweitsprache für erwachsene Migrant_innen mit geringer formaler Bildung zusammen (Lemke-Ghafir et al. 2021). In diesem Artikel entwickeln wir Schlussfolgerungen aus der Studie, die wir als Vorschläge für eine Reform der Alpha-Kurse des BAMF verstehen.

Das geschieht vor dem Hintergrund einer weiteren aktuellen Entwicklung innerhalb des EU-Projektes „Literacy And Second Language for the Linguistic Integration of Adult Migrants“ (LASLLIAM), die richtungsweisend für eine Reform sein sollte. Gemeint ist die Konzeption eines am aktuellen GER orientierten Referenzrahmens für Kompetenzen, die unterhalb der bisher niedrigsten GER-Niveaustufe A1 liegen, mit spezieller Berücksichtigung von Schriftlichkeitskriterien: das „European Framework of Reference for Literacy and Second Language“ (vgl. Council of Europe i. E.). Die Veröffentlichung der LASLLIAM-Deskriptoren ist für Juni 2022 vorgesehen.

Das Instrument soll zur Planung von Unterricht, zur Erstellung von Konzepten und Curricula, zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und nicht zuletzt auch zur Erarbeitung von Einstufungstests und weiteren diagnostischen Verfahren dienen. Das neue „Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse“ des Österreichischen Integrationsfonds von 2022 ist bereits an diesem Instrument orientiert (vgl. Feldmeier García 2022).

LITERALITÄT UND NICHT SPRACHNIVEAU ALS ZENTRALES ZIEL FÜR KURSTEILNEHMENDE OHNE ODER MIT GERINGER FORMALER BILDUNG

Wir haben es bei dem Thema einer Alphabetisierung in der Zweitsprache im Rahmen der Integrationskurse mit einer doppelten Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden zu tun: Die Lernenden sollen sowohl den Zugang zur Zweitsprache erwerben als auch den Zugang zur Schriftlichkeit in dieser zweiten Sprache. Die Komplexität dieser doppelten Herausforderung zieht sich durch alle didaktischen Ansätze, Curricula und diagnostischen Instrumente.

Dem steht der gesetzliche Rahmen gegenüber, in dem sich die Alpha-Kurse wie alle anderen Integrationskurse verorten: Sie müssen sich an den sprachlichen Anforderungen des Aufenthaltsgesetzes und der Integrationskursverordnung orientieren. Diese wiederum formulieren ihre sprachlichen Erwartungen auf Grundlage der Skalen und Niveaustufen des GER. Dieser ist aber ursprünglich für den Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung entworfen worden und geht selbstverständlich davon aus, dass die Sprachlernenden bereits einen Zugang zur Schriftlichkeit haben. Daher kann der GER schwerlich als Rahmensetzung für Alpha-Kurse dienen, ohne die Lernerfolge der Teilnehmenden zu verzerren.

Die Lösung, die das BAMF für dieses Dilemma gefunden hat, besteht darin, die sprachlichen Ansprüche an die „Integrationskurse mit Alphabetisierung“ auf der GER-Skala herunterzusetzen. Das reicht jedoch nicht aus, wie die Kursevaluationen und die (wiederum nur an den GER-Skalen orientierten) Statistiken zeigen.

Unsere dringende Empfehlung lautet daher, die „Integrationskurse mit Alphabetisierung“ aus der „Zwangsjacke“ der GER-Skalen zu entlassen und sich auf Literalität im Kontext des Zweitspracherwerbs als zentrales Diagnosekriterium zu konzentrieren. Jede Diagnostik in diesen Kursen, sei es die Einstufungsdiagnostik, die Überprüfung des Lernstands oder die Abschlussdiagnostik, muss den Stand der Literalitätsentwicklung der Teilnehmenden berücksichtigend in den Vordergrund stellen. Es gibt berechtigte Hoffnungen, dass die LASLLIAM-Deskriptoren diese Ansprüche erfüllen.

NOTWENDIGKEIT EINER UMFASSENDEN UND ANGEPASTEN BEGLEITDIAGNOSTIK

Diagnostische Verfahren sind ein zentrales Instrument innerhalb von Sprach-Lehr-Lern-Settings, so auch im Bereich der Alpha-Kurse. Sie unterstützen bei unterrichtsrelevanten Entscheidungen seitens der Lehrkraft, bei der Planung von Inhalten und deren Ablauf sowie bei der Auswahl von Lehrmethoden und Unterrichtsgestaltung für das Erreichen der curricular festgelegten Ziele. Gleichzeitig dienen sie am Ende der unterrichtlichen Maßnahme als weitgehend objektiver Nachweis über die zu erreichenden (Schrift-)Sprachkompetenzen seitens der Teilnehmenden (vgl. Lemke-Ghafir et al. 2021: 21; Bulut/Linnemann 2015: 23). Von großer Bedeutung sind die zugrunde gelegten Referenzmodelle der Diagnoseverfahren. Diese sollten nicht normativ gesetzten Zielen folgen, sondern zielgruppenspezifisch fundiert sein

(vgl. Euringer 2015: 75). Im Bereich der Diagnostik in zweitsprachlichen Alphabetisierungskursen für Teilnehmende mit geringer oder ohne formale Bildung zeigt sich für die Alpha-Kurse ein Bedarf an mehreren Punkten. Ein Punkt ist die Ausrichtung der genutzten Diagnostik an einem passenden Referenzrahmen. Hier ist aktuell noch eine zu starke Ausrichtung an den Niveaustufen des GER für Sprachen erkennbar, der, wie oben argumentiert, nicht für die Zielgruppe von Menschen ohne oder mit nur geringer formaler Bildung konzipiert wurde. Die Entwicklung der Schriftlichkeitskriterien berücksichtigenden Niveaustufen in dem LASLLIAM-Framework erscheinen durch ihre kleinschrittigeren und zielgruppenspezifischen Kompetenzziele als ein vielversprechendes zukünftiges Referenzmodell. Ein weiterer Punkt betrifft den bevorzugten Einsatz ganzheitlicher Diagnostikinstrumente zur Erfassung individueller sprachlicher und metakognitiver Kompetenzentwicklung unter Berücksichtigung der Perspektive lebenslangen Lernens nach dem Vorbild Finnlands oder Kanadas (Lemke-Ghafir et al. 2021: 25). Zudem sollte die Diagnostik kontext- und lebensweltbezogen im Sinne der Teilnehmenden ausfallen und so den Fokus auf die kommunikative Funktion von Lesen und Schreiben gegenüber dem technischen Aspekt (z. B. Rechtschreibung und Grammatik) verschieben (Schramm 2020: 3). Beispielsweise würde eine (Test-)Aufgabe darin bestehen, einen Einkaufszettel für ein Familienmitglied zu schreiben, und bei der Bewertung würden orthografische Fehler nicht negativ bewertet werden, solange sie den kommunikativen Erfolg nicht beeinträchtigen. Schließlich sollte der Einsatz von Diagnostikinstrumenten kontinuierlich vor, während und nach den Fördermaßnahmen stattfinden. Die Instrumente selbst sollten standardisiert und wissenschaftlich erprobt sein. Zudem sollten sie individuelle Rückmeldungen und Tipps zum weiteren (eigenverantwortlichen/autonomen) Lernen integrieren. High-Stake-Tests und damit Prüfungen, bei denen das Ergebnis gewichtige Konsequenzen für die einzelne Person nach sich zieht, sind für die Gruppe der Alpha-Kursteilnehmenden abzulehnen (vgl. Feldmeier García 2022: 14).

VIELFALT DER DIDAKTISCHEN ANSÄTZE ALS ANTWORT AUF DIE HETEROGENITÄT DER TEILNEHMENDEN

Für einen erfolgreichen Unterricht in Alpha-Kursen ist neben den Inhalten, die einen stark lebensweltlichen Bezug aufweisen sollten, die Wahl der didaktischen Methoden von hoher Bedeutung. Seitens der Teilnehmenden in zweitsprachlichen Alphabetisierungskursen ist von nur wenig Lernerfahrungen im schulischen Kontext sowie wenig Vertrautheit mit Arbeits- und Sozialformen des Lernens im Klassenverband auszugehen. Gleichzeitig besteht innerhalb der Lerngruppe eine hohe Heterogenität hinsichtlich der Kompetenzen und Vorerfahrungen. Das aktuelle Konzept für die Alpha-Kurse (BAMF 2015) berücksichtigt zwar diese Heterogenität, es mangelt jedoch unserer Einschätzung nach an konkreten, ausführlichen didaktisch-methodischen Hinweisen, wie Lehrkräfte damit im Unterricht umgehen sollten.

Didaktische Methoden müssen durch die Lehrkraft zunächst schrittweise eingeführt werden, bevor sie sinnvoll eingesetzt werden können. Zu bevorzugen ist der Einsatz von binnendifferenzierenden Methoden, die unterschiedliche Lernzugänge im Unterricht und dadurch differenzierte Lernanforderungen innerhalb eines Kontinuums ermöglichen. Dabei sollten die gewählten didaktischen Methoden die individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse sowie die Lernbiografien, die kognitiven Kompetenzen und Lernmotivationen der heterogenen Lerngruppe berücksichtigen und die Lernautonomie durch das Verlegen der Handlungsinitiative von der Lehrperson hin zu den Lernenden fördern (vgl. Feldmeier García 2022: 8f.). Auch zeigen Ergebnisse didaktischer Interventionsstudien, dass die Nutzung der mündlichen Sprachkenntnisse der Teilnehmenden sowie das Einbinden kontrastiver Alphabetisierungsmethoden vorteilhaft ist (Spracherfahrungsansatz, vgl. Lemke-Ghafir et al. 2021). So muss der Alphabetisierungsunterricht eine Vielfalt didaktischer Ansätze einbeziehen, deren Mehrwert eine individuelle und ganzheitliche Förderung der Lernenden mit ihren Fähig- und Fertigkeiten darstellt. Dies setzt wiederum das Wissen und die Überzeugung seitens der Lehrkräfte voraus, dass Schriftlernende über ein potenzielles Können verfügen und in der Lage sind, sich an neue Lernformen und Methoden zu gewöhnen.

ZEITLICHE RAHMENBEDINGUNGEN VON ALPHA-KURSEN

Ein wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb mit dem Ziel funktionaler Alphabetisierung liegt in der zur Verfügung gestellten Zeit. Die Alpha-Kurse gehen von einer Grundförderung mit 900 Unterrichtseinheiten (UE) aus; bei ordnungsgemäßer Teilnahme am Kurs können weitere 300 UE Wiederholungsförderung in Anspruch genommen werden. Der erste Zwischenbericht zur Evaluation der Integrationskurse verweist bereits darauf, dass 1.200 UE bei vielen Alpha-Kursteilnehmenden nicht ausreichen, um das angestrebte Niveau A2.1 zu erreichen (vgl. Tissot et al. 2019: 81). Eine wichtige Studie aus den Niederlanden zum Literalitätserwerb von Erwachsenen in der Zweitsprache betont ebenfalls die ungemein großen individuellen Unterschiede im Literalitätserwerb, für den nicht wenige Lernende über 2.000 UE benötigten (vgl. Kurvers 2015: 71–72). Auch können wir davon ausgehen, dass die 31 Prozent der DTZ-Teilnehmenden, die im ersten Halbjahr 2021 auch nach dem Wiederholungskurs noch unter dem Niveau von A2 bleiben, vor allem aus den Alpha-Kursen kommen (siehe BAMF 2021: 14)². Aus all dem lässt sich ableiten: Ein starrer zeitlicher Rahmen steht dem Ziel einer grundlegenden Literalitätsvermittlung für diese Lerngruppe entgegen. Zielführend erscheinen vielmehr individuell festgelegte Meilensteine bzw. Stundenpläne, die immer wieder reflektiert und neu angepasst werden, wie dies beispielsweise in Finnland praktiziert wird (Lemke-Ghafir et al. 2021: 10). Auch in der Fra-

² Die Integrationskursgeschäftsstatistiken differenzieren bei den DTZ-Prüfungserfolgen der Kurswiederholer_innen leider nicht zwischen den Kursarten.

ge täglicher Lernzeiten ist auf die Individuen bezogene Flexibilität notwendig. Traumata, die komplexen Lebensbedingungen, die Gewöhnung an Lernautonomie und auch die kulturellen Herausforderungen der institutionellen Wissensvermittlung können ein konzentriertes Lernen über einen längeren täglichen Zeitraum erschweren. So ist insgesamt von einem in seinem zeitlichen Umfang schwer generalisierbaren Prozess des Literalitätserwerbs auszugehen.

STÄRKERE INHALTLICHE (UND MODULARISIERTE) RAHMENSETZUNG DER AUSBILDUNG DER LEHRKRÄFTE

Um Lernende mit sehr geringer Bildungserfahrung erfolgreich beim Literalitätserwerb anzuleiten und zu begleiten, der noch dazu in einer neuen Sprache stattfindet, sind Erfahrung, Kompetenzen und Wissen in mindestens vier Bereichen notwendig. Das betrifft erstens sprach- und kognitionswissenschaftliche Kompetenzen. Hierzu zählt das Wissen über sprachliche Strukturen, insbesondere die Phonologie, über Mehrsprachigkeit, Schriften und Schriftlichkeit und die strukturellen wie kognitiven Dimensionen von Literalität sowie Sprach- und Schrifterwerb. Zweitens müssen die Lehrenden über didaktische und unterrichtspraktische Kompetenzen verfügen. Dazu zählen einerseits allgemeine Kompetenzen wie Klassenmanagement, Unterrichtsplanung und Medienkompetenz und andererseits spezifische Kompetenzen wie ein angepasstes Repertoire von Materialien, Methoden und diagnostischen Instrumenten der Alphabetisierung, die flexibel und kombinierend und unter Einbezug neuer Medien angewendet werden können. Drittens sind Kenntnisse und praktische Erfahrungen zu den Besonderheiten der Erwachsenenpädagogik vonnöten. Diese unterscheiden sich deutlich vom Unterricht mit Kindern oder Jugendlichen. Das liegt nicht zuletzt im Weltwissen, der Lebenserfahrung und in der Selbstwahrnehmung der Lernenden begründet, auf denen der Unterricht aufbauen kann und soll. Ein vierter Qualifikationsbereich bilden interkulturelle Kompetenzen und ein fundiertes Wissen zu Migration und Flucht und den damit verbundenen Besonderheiten in der Lebenssituation der Teilnehmenden, nicht zuletzt auch den Auswirkungen von Traumatisierungen und anderen psychischen und mentalen Einschränkungen auf Lernprozesse (Lemke-Ghafir et al. 2021: 32).

Das Thema der Alphabetisierung in der Zweitsprache ist bisher nicht systematisch in den universitären Studiengängen für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache verankert. Für Kursleitende in Alphabetisierungskursen des BAMF wird seit 2017 eine Zusatzqualifizierung verlangt. Bestehende Fortbildungsangebote müssen sich an einem „Rahmenpapier“ des BAMF orientieren, das in 16 nacheinander abzuarbeitenden „Bausteinen“ Wissensbereiche auflistet und kurz beschreibt. Das Rahmenpapier bleibt allerdings in seiner Vagheit und in seinem Umfang weit hinter dem zurück, was das BAMF in Hinblick auf die „Allgemeinen Integrationskurse“ unternommen hat. Hier wurde am Goethe-Institut im Jahr 2020 im Auftrag des BAMF eine umfangreiche Zusatzqualifizierung entwickelt, die als kompetenzorientierte modulare Präsenzveranstaltung konzipiert ist und auf aktu-

ellen wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbaut (Goethe-Institut 2020). Vergleichbares fehlt für die Kursleitenden in den Alpha-Kursen.

Deshalb sind hier einerseits die Universitäten gefragt, das Thema der Alphabetisierung in der Zweitsprache stärker in den universitären Studiengängen für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zu berücksichtigen. Gleichzeitig ist das BAMF gefordert, die Ausbildung von Kursleiter_innen für Alphabetisierungskurse ebenso ernst zu nehmen wie die Ausbildung von Kursleiter_innen für die „Allgemeinen Integrationskurse“. ←

LITERATURVERZEICHNIS

Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (Hrsg.) 2016: IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse, Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Nürnberg, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67871> (28.2.2022).

Bulut, Necle; Linnemann, Markus 2015: AdLSLA: Adaptives Instrument zur Schriftsprachdiagnostik von Lernenden in Alphabetisierungskursen, in: Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“, Bonn, S. 23–32.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2015: Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs, überarbeitete Neuauflage, Nürnberg, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzeptLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (28.2.2022).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2021: Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2021, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2021-1-hj-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (3.4.2022).

Council of Europe 2018: Common European Framework of Reference for Languages, Companion Volume with New Descriptors, Straßburg: Council of Europe Publishing, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (28.2.2022).

Council of Europe i. E.: Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLIAM), Straßburg.

Euringer, Caroline 2015: Verlinkungsstudie: Empirischer Vergleich von Alpha-Levels und den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, in: Grotlüschen, Anke; Zimper, Diana (Hrsg.): Lern- und Adressatenforschung zur Grundbildung, Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 11, Münster, New York, S. 61–77.

Feldmeier García, Alexis 2022: Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse, Österreichischer Integrationsfonds, https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_fuer_Alphabetisierungskurse_2022.pdf (21.4.2022).

Goethe-Institut (Hrsg.) 2020: Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung, München, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-neu.pdf;jsessionid=7B2E4D4BCF440C15F93608F2FFB4C280.internet551?__blob=publicationFile&v=5 (28.2.2022).

Hünlich, David; Schöningh, Ingo 2021: Weniger ist mehr! Die IDS-Goethe-Studie in den Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis, in: Hinzmann, Friederike; Storz, Coretta; Hülsmann, Annemarie; Rosner, Ulrike; Dupke, Benjamin (Hrsg.): Vermitteln – verbinden – verstehen, 46. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Chemnitz 2019, Göttingen, S. 193–220.

Kurvers, Jeanne 2015: Emerging Literacy in Adult Second-Language Learners: A Synthesis of Research Findings in the Netherlands, in: Writing Systems Research 7 (1), S. 58–78. DOI:10.1080/17586801.2014.943149.

Lemke-Ghafir, Cosima; Rezzani, Miguel; Schroeder, Christoph; Steinbock, Dorotheé 2021: Erste Schrift und zweite Sprache: Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, IMIS Working Paper 11, Osnabrück, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-202106255174> (18.2.2022).

Ohliger, Rainer; Polat, Filiz; Schamman, Hannes; Thränhardt, Dietrich 2017: Integrationskurse reformieren: Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung, Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), <https://heimatkunde.boell.de/dele-paper-integrationskurse-reformieren> (28.2.2022).

Schramm, Karen 2020: Handlungskompetenzen im DaZ-Alphabetisierungskurs aufbauen: Vielfältige Unterrichtsmethoden und profilgerechte Handlungsziele, Vortrag Tagung, Verein AlphaDaZ, Fribourg, https://www.alphadaz.ch/app/download/18752446125_Prof.+Dr.+Karen+Schramm.pdf?t=1603173247 (27.3.2022).

Schroeder, Christoph; Zakharova, Natalia 2015: Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick, in: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik 35 (8), S. 257–262.

Tissot, Anna; Croisier, Johannes; Pietrantuono, Giuseppe; Baier, Andreea; Ninke, Lars; Rother, Nina; Babka von Gostomski, Christian 2019: Zwischenbericht 1 zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (Evik)“: Erste Analysen und Erkenntnisse, Forschungsbericht 33 des Forschungszentrums des BAMF, Nürnberg, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-1.pdf?__blob=publicationFile&v=9 (27.3.2022).

DIE AUTOR_INNEN

Cosima Lemke-Ghafir arbeitete in Berlin, Damaskus, Beirut, Alexandria, Buenos Aires und Montevideo als Lehrkraft, Fortbildnerin und Lektorin für das Goethe-Institut, den DAAD und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Seit mehreren Jahren ist sie als Lehrkraft für Alphabetisierung in Berliner Willkommensklassen tätig. Sie promoviert an der Universität Potsdam im Bereich primärer Alphabetisierung junger Migrant_innen.

Miguel Rezzani studierte Deutsch als Fremdsprache in Buenos Aires und in Potsdam. Er arbeitet als Kursleiter in Alphabetisierungs- und Integrationskursen in Berlin und ist als Fortbildner für das Goethe-Institut in Deutschland und im Ausland tätig.

Christoph Schroeder ist Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Potsdam. Er ist Mitglied im Rat für Migration (RfM) und im Beirat „Sprache“ des Goethe-Instituts.

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

IMPRESSUM

ISBN: 978-3-98628-179-3

Juni 2022

© Friedrich-Ebert-Stiftung

Herausgeberin: Abteilung Analyse, Planung und Beratung
Godesberger Allee 149, 53175 Bonn

www.fes.de/apb

Für diese Publikation ist in der FES verantwortlich:
Susan Javad

Bestellungen/Kontakt: apb-publikationen@fes.de

Satz: minus design, Berlin, www.minus.de

Foto Seite 1: picture alliance/dpa | Sven Hoppe

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten sind nicht notwendigerweise die der Friedrich-Ebert-Stiftung. Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet. Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung dürfen nicht für Wahlkampfzwecke verwendet werden.