

Allgemeiner Beitrag

Karen Schramm*

Zur Entwicklung supranationaler Deskriptoren für die zweitsprachliche Alphabetisierung – das LASLLIAM-Projekt des Europarats

Developing supranational descriptors for literacy and second language learning – The LASLLIAM project of the Council of Europe

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0082>

Zusammenfassung: Dieser Beitrag stellt das vom Europarat geförderte Projekt Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM; 2018–2022) vor, das die Entwicklung von qualitativ hochwertigen Lernangeboten für gering literalisierte erwachsene Migrant*innen unterstützen möchte. Dazu werden zunächst die Zielsetzungen des Projekts und seine Entwicklungsschritte beschrieben, bevor das LASLLIAM-Handbuch und seine Einzelkapitel genauer charakterisiert werden. Im Zentrum stehen dabei die Skalen und domänen-spezifischen Tabellen, die an Beispielen aus dem Bereich Lesen illustriert werden.

Schlüsselwörter: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Alphabetisierung, Zweitsprachenkurse, erwachsene Migrant*innen

Abstract: This article offers a brief introduction to the project Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM; 2018–2022) which is funded by the Council of Europe and aims to support the development of high-quality second language learning environments for adults. The article describes the project's aims and milestones and characterizes the LASLLIAM references guide and its chapters. The focus is particularly on introducing the scales and domain-specific tables, and illustrations are given from the field of reading.

Keywords: Common European Framework of Reference, literacy, second language learning, adult migrants

*Kontaktperson: Karen Schramm, E-Mail: karen.schramm@univie.ac.at

1 Problemaufriss: Zweitsprachenkurse für erwachsene Migrant*innen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen

In vielen europäischen Staaten werden spezifische Lernangebote für erwachsene Migrant*innen, die in ihren Erstsprachen über keine oder nur geringe Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, zum Erlernen der jeweiligen Zweitsprache in Kombination mit einer Basisalphabetisierung entwickelt (Rocca/Hammes Carlsen/Deygers 2020: 36–37). Wie am Beispiel der Integrationskurse mit Alphabetisierung in Deutschland zu erkennen ist, ist der Bedarf an solchen Lernangeboten hoch: Laut dem Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) lag die Zahl derjenigen, die an einem Integrationskurs mit Alphabetisierung teilgenommen haben, in den Jahren 2005–2018 bei 14,9 Prozent aller Teilnehmenden an Integrationskursen (BAMF 2021: 23).

In solchen Kursen wird der Zweitspracherwerb weitestgehend mündlich angebahnt und gleichzeitig werden grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen vermittelt (BAMF 2015; zu Österreich Feldmeier García 2021). Besondere didaktisch-methodische Herausforderungen entstehen dabei aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen in Bezug auf die Erstsprachen der Kursteilnehmer*innen, ihre individuell unterschiedlichen erst- und zweitsprachlichen Lese- und Schreibkompetenzen sowie auch ihre unterschiedlichen mündlichen Rezeptions-, Produktions- und Interaktionskompetenzen in der Zweitsprache. Schuller, Lochner und Rother (2012: 44) berichten beispielsweise aus den Integrationskursen mit Alphabetisierung in Deutschland, dass das Hörverstehen von über der Hälfte der Teilnehmenden bei Kursbeginn unter dem A1-Niveau liegt. Für Zweitschriftlernende, die auf der Grundlage von Lese- und Schreibkompetenzen in einer anderen Schrift (wie z.B. Arabisch oder Thai) in der Regel schnellere Lernfortschritte beim Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb machen als gering literalisierte Lernende, bietet das BAMF seit einigen Jahren auch gesonderte Kurse an (BAMF 2018; zur Schweiz Guerrero Calle 2020). Die Abschlussquoten der deutschen Integrationskurse mit Alphabetisierung verdeutlichen jedoch die Notwendigkeit, die Qualität dieser Lernangebote künftig weiterzuentwickeln: Für das Jahr 2020 dokumentiert das BAMF (2021: 13) eine Abschlussquote von 13,4 Prozent auf B1-Niveau, von 36,9 Prozent auf A2-Niveau und von 49,7 Prozent unter A2-Niveau.

Migrant*innen mit geringen Schriftsprachkenntnissen benötigen mehr (Unterrichts-)Zeit als literalisierte Personen, um eine Zweitsprache zu lernen, doch bisher fehlen Beschreibungen dieses aufwendigen Lernwegs unterhalb des A1-

Niveaus noch weitgehend (siehe aber für Deutsch als Zweitsprache z.B. Pracht 2010; Rokitzki 2016) – ein Desideratum, das Ausgangspunkt für das LASLLIAM-Projekt war, um das entsprechende Bewusstsein bei bildungspolitischen Entscheidungsträger*innen zu schärfen und damit Grundlagen dafür zu schaffen, dass Fördervolumen und Assessmentverfahren an die Gruppe der schriftunerfahrenen Zweitsprachenlerner*innen besser angepasst werden. Auf der Grundlage einer von der Association of Language Testers in Europe (ALTE) und dem Europarat durchgeführten Befragungsstudie in den Mitgliedstaaten des Europarats weisen Rocca, Hamnes Carlsen und Deygers (2020: 37) darauf hin, dass nur wenige von ihnen Migrant*innen mit geringen Schriftsprachkenntnissen mehr kostenfreie Unterrichtsstunden als anderen Zielgruppen anbieten (vgl. Tab. 1). Sie empfehlen deshalb, diese vulnerablen Gruppen künftig besser zu berücksichtigen:

„Countries should provide a sufficient and affordable number of hours of instruction. Low-literate learners who need to learn to read and write at the same time as learning the language need substantially more hours of instruction than learners with higher levels of prior schooling“ (Rocca/Hamnes Carlsen/Deygers 2020: 51).

Tab. 1: Kostenfreie Lernangebote für Migrant*innen mit geringen Schriftsprachkenntnissen in europäischen Staaten (aus: Rocca/Hamnes Carlsen/Deygers 2020: 37)

	General	Low-literate learners
0 – 250	11	13
250 – 500	8	4
500 – 1000	4	2
1000 – 1500	1	2
2000 – 3000	0	1
3000+	0	0

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Handreichungen für Kursleiter*innen entwickelt (für Deutsch als Zweitsprache z. B. Feldmeier 2010; Albert et al. 2012; Feick/Pietzuch/Schramm 2013; Markov/Scheithauer/Schramm 2015; Marschke, im Druck) und vor allem methodische Fragen intensiv diskutiert (für Deutsch als Zweitsprache insb. Albert et al. 2015). Der empirische Forschungsstand zu diesem Themenfeld ist trotz steigender Tendenz insgesamt noch als gering zu bezeichnen (vgl. den aktuellen Überblick von Lemke-Ghafir et al. 2021 sowie die Publikationen der Gesellschaft LESLLA o. J.).

Aufgrund der hohen gesellschaftlichen Relevanz des Zweitspracherwerbs und der Alphabetisierung erwachsener Migrant*innen für die soziale Kohäsion in europäischen Staaten hat der Europarat das Projekt Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM) eingerichtet, das an die Arbeiten der LIAM-Projektarbeitsgruppe und ihre auf der

Webseite des Europarats (Council of Europe 2021) bereitgestellten Studien, Dokumente und Instrumente zur Förderung des Zweitsprachenerwerbs erwachsener Migrant*innen anknüpft. Das LASLLIAM-Projekt, das 2018 begonnen wurde und voraussichtlich 2022 abgeschlossen sein wird, soll im Folgenden kurz vorgestellt werden, wobei in Abschnitt 2 zunächst die Zielsetzungen und die Entwicklung des LASLLIAM-Handbuchs erläutert und in Abschnitt 3 dann die einzelnen Kapitel und insbesondere die Skalen und domänenbezogenen Tabellen thematisiert werden. Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit und Ausblick auf die Einsatzmöglichkeiten der Ergebnisse des LASLLIAM-Projekts.

2 Zielsetzungen des LASLLIAM-Projekts

Das LASLLIAM-Projekt zielt auf die Entwicklung eines supranationalen Curriculums für den Zweitspracherwerb und die Alphabetisierung erwachsener Migrant*innen, das Orientierung und Anregung für die Entwicklung einzel-sprachlicher Curricula auf nationaler oder regionaler Ebene bietet. Dieses supranationale Curriculum schließt eng an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und seinen Begleitband an (Council of Europe 2020) und modelliert vier Stufen unterhalb und bis zum A1-Niveau, die in vielen europäischen Ländern bei der Arbeit mit erwachsenen Migrant*innen vermisst worden waren und den stark fremdsprachendidaktisch ausgerichteten GER für zentrale zweitsprachendidaktische Arbeitsfelder erweitern. Dieses Interesse war bereits bei der Entwicklung der Vor-A1-Deskriptoren für den Begleitband ansatzweise aufgegriffen worden, ist nun aber zentraler Ausgangspunkt des LASLLIAM-Projekts.

Wie auch der GER ist das LASLLIAM-Handbuch also sprachenübergreifend konzipiert und deshalb bei der zukünftigen Nutzung jeweils sprachenspezifisch zu konkretisieren. Das Mission Statement des LASLLIAM-Projekts auf der Seite des Europarats betont das Anliegen, Sprachlehrende bei der (Weiter-)Entwicklung bedarfs- und bedürfnisorientierter Curricula und Lehr- und Lernmaterialien zu unterstützen:

„The expert group is developing a reference guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants, linked to the Common European Framework of Reference for Languages. The authors intend to contribute to enhancing language learning opportunities for non- and low-literate adult migrants by supporting their language educators in designing, implementing, evaluating and improving curricula and teaching materials tailored toward the specific needs of the learners“ (Council of Europe: o. J.)

Angesichts der europaweit zu beobachtenden Entwicklungen, Einwanderungsbestimmungen an den Nachweis von immer höheren Sprachkenntnissen zu knüpfen, wird der GER in der Fachcommunity kontrovers diskutiert (Rocca/Hamnes Carlsen/Deygers 2020). Auch das LASLLIAM-Autor*innenteam muss den sprachenpolitischen Missbrauch des entwickelten supranationalen Curriculums für solche Zwecke befürchten, verzichtet deshalb aber nicht auf die oben genannten Anliegen, sondern nimmt in der Einleitung dazu eine Positionierung vor, die an späterer Stelle des Handbuchs ausführlicher erläutert wird:

„In strong opposition with such unfair and unjust imposition of language and KoS [Knowledge of Society; KS], requirements, it is necessary to stress that this Reference Guide is not designed to serve as an instrument for developing high-stake exams [...]. The abuse of a curricular instrument like LASLLIAM for the purpose of tests that serve as a basis for a control of legal immigration to non-literate persons ignores the fact that these persons were wrongfully denied their human right to education“ (Council of Europe, in Vorb.)

3 Überblick über die Kapitel des LASLLIAM-Handbuchs

Das LASLLIAM-Handbuch stellt auf ca. 200 Seiten in sieben Kapiteln Grundlagen für die Curriculum- und Materialentwicklung vor, die in diesem Abschnitt knapp skizziert werden sollen, wobei das vierte Kapitel zu den Skalen als Kernkapitel etwas ausführlicher vorgestellt und die verschiedenen Skalentypen an einzelnen Beispielen illustriert werden.

Die Einführung in das Handbuch erläutert kurz die Verankerung des LASLLIAM-Projekts in den Anliegen des Europarats. Anschließend thematisiert Kapitel 1 Zielsetzungen, Nutzer*innen, den zugrunde liegenden Literalitätsbegriff und die Lerner*innen. Es verdeutlicht dabei den theoretischen Zusammenhang mit dem GER, der sich neben dem direkten Anschluss an die GER-Skalen auch in einem handlungsorientierten Zugang zur Alphabetisierung mit funktionalen Beschreibungen des schriftsprachlichen Handelns unter dem A1-Niveau manifestiert und die Vorstellung von individuellen Profilen der Lernenden übernimmt.

Kapitel 2 gibt einen Überblick über die Forschungsarbeiten zu metalinguistischem Bewusstsein, situierter Kognition und den Themenfeldern Mündlichkeit/Schriftlichkeit, auf deren Grundlage LASLLIAM konzipiert wurde. Weiterhin wird hier die Entwicklung der verschiedenen Skalen jeweils theoretisch begründet und es werden strukturelle Entscheidungen sowie auch vor allem die Progressionslinien kurz erläutert (dazu auch Kurvers/Minuz 2021).

Kapitel 3 ist methodischen Fragen der Schriftsprachvermittlung gewidmet und stellt den handlungsorientierten Ansatz vor, bei dem Lerner*innen von ihnen als bedeutsam eingeschätzte schriftsprachliche Zielaufgaben zu bewältigen lernen. Diese Zielaufgaben werden lehrpersonenseitig mittels einer deskriptorenbasierten Rückwärtsplanung mit niveaustufengerechten Übungen und Aufgaben vorbereitet. Unter dem Stichwort Code-Orientierung thematisiert das Kapitel Methoden, die vorrangig auf Einsichten in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen und die Orthografie abzielen, und es spannt dann unter dem Stichwort Lerner*innen-Orientierung den Bogen zu den Methoden, die die handlungsorientierte Verwendung von Schrift in den Mittelpunkt stellen. So verdeutlicht das Kapitel, wie Code-Orientierung zum Aufbau technischer Literalität einerseits und Lerner*innen-Orientierung zur Förderung von Literalität als soziale Praxis, Autonomieorientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung und Erfolgsorientierung andererseits im konkreten Lernprozess umgesetzt werden können.

Kapitel 4, das als Kernkapitel des Handbuchs bezeichnet werden kann, präsentiert die verschiedenen LASLLIAM-Skalen zur technischen Literalität, zur mündlichen und schriftlichen Rezeption, Produktion und Interaktion (und domänenbezogene Tabellen mit Beispielen) sowie auch zu den entsprechenden Strategien und zu digitalen Fertigkeiten. Es werden jeweils vier Stufen unterschieden, die von den ersten Erfahrungen mit Schrift (Stufe 1) bis zum A1-Niveau (Stufe 4) reichen. Die verschiedenen Typen von Skalen und domänenbezogenen Tabellen sollen im Folgenden an Beispielen kurz vorgestellt werden.

Die Skalen zur technischen Literalität beziehen sich auf die Bereiche *Language and Print Awareness*, *Reading* und *Writing*. Tabelle 2 vermittelt einen Eindruck von der Dekodierfähigkeit auf LASLLIAM-Stufe 4.

Tab. 2: Technische Literalität – Lesen (Stufe 4)

4	Can fluently read words with a complex syllabic structure (e.g. “shirts”).
4	Can read short and simple phrases fluently by using automated reading processes.
4	Can read different fonts and legible handwriting.
4	Can read, phrase by phrase, a short simple text.
4	Can read frequent math symbols (+, %, comma) in simple texts (like advertisements).
4	Can use punctuation marks as an aid to understand a text.
4	Can spell out relevant names letter by letter using the letter names (e.g. own name).
4	Can read simple two-clause sentences with an unknown word.

Anschließend werden die Skalen und domänenbezogenen Tabellen zu kommunikativen Sprachaktivitäten und Strategien präsentiert, die strukturell eng an den

GER angelehnt sind, jedoch auf Mediation verzichten. So werden für die Bereiche Rezeption, Interaktion und Produktion jeweils zunächst globale und spezifische Skalen für die Sprachaktivitäten präsentiert. Zur Illustration zeigt Tabelle 3 einen Ausschnitt aus der spezifischen Skala „Zur Orientierung lesen“, der sich lediglich auf die Stufe 1 bezieht. Hier wird deutlich, wie die auf der linken Seite aufgeführten Deskriptoren in Beispielen aus den vier Domänen (privat, öffentlich, beruflich, bildungsbezogen) konkretisiert werden.

Tab. 3: Leseverstehen – Spezifische Skala „Zur Orientierung lesen“ (Stufe 1)

	Private	Public	Occupational	Educational
1 Can distinguish some relevant everyday logos and icons from each other.	e.g., frequently used app icons or emojis	e.g., ‘Fire exit’, ‘STOP’, ‘Hospital’, ATM; ‘bus stop’; ‘Pharmacy’	e.g., ‘Exit’, ‘Poison’, ‘No smoking’	e.g., basic instructional icons (such as ‘read’, ‘write’, ‘listen’)
1 Can distinguish some personally relevant types of text such as bills and schedules.	e.g., package of medicine, advertisement, bill, TV guide, illustrated story, felicitation card	e.g., poster, brochure, menu, store guide	e.g., safety or hygiene prescriptions, work schedule	e.g., textbook, school calendar, class schedule

Tab. 4: Lesestrategien – Kompensationsstrategien (Stufe 1–4)

4 Can reread the surrounding words in a text to understand an unknown word.
3 Can use a translation tool or simple learning dictionary to write a word.
2 Can use a simple picture dictionary to understand unknown words in a message or note.
2 Can use visual comparison (e.g. a photo of the street name on a sign) to recognise a word.
2 Can use reading aloud to understand words.
2 Can use resources (e.g. passport, medical card, photo of address) to copy a word into a form.
1 Can use visual symbols to infer meaning (e.g. drawings in a note, emojis in a message).
1 Can use an accompanying picture or icon to deduce the meaning of a word/sign.
1 Can use an example to copy a practised word into a form or message.

Nach den Sprachaktivitäten werden anschließend für die Rezeption, Interaktion und Produktion auch jeweils die Skalen zu den entsprechenden Strategien präsentiert. In leichter struktureller Abweichung vom GER sind sie in die drei Bereiche *Planning*, *Compensation* und *Monitoring and Repair* unterteilt. Tabelle 4 zeigt das Beispiel der Kompensationsstrategien beim Lesen.

Schließlich präsentiert das vierte Kapitel Skalen zu digitalen Fertigkeiten. Hier werden nach der Listung zahlreicher grundlegender Deskriptoren unter der Überschrift „technical“ entsprechende Skalen für die Bereiche *Communication and Collaboration*, *Content Creation and Management* und *Safety* vorgelegt.

Kapitel 5 zeigt auf, wie LASLLIAM die Curriculumentwicklung auf Makro-, Meso- und Mikroebene unterstützt. Auf der Makroebene kann LASLLIAM bei der (Weiter-)Entwicklung nationaler und regionaler Curricula beispielsweise dazu benutzt werden, Bedarfsanalysen durchzuführen, Übergänge in Kurssystemen zur Eröffnung individueller Lernpfade oder Eingangs- und Ausgangsprofile für bestimmte Kurse zu erarbeiten. Auf der Mesebene bietet LASLLIAM insbesondere für die curriculare Planung einer kurs anbietenden Organisation Grundlagen für individuelle Bedarfsanalysen an; aber auch für Weiterbildungsmaßnahmen auf dieser Ebene kann LASLLIAM dienen. Schließlich soll LASLLIAM auf der Mikroebene auch Lehrpersonen bei ihrer konkreten Kursplanung und lerner*innenzentrierten Szenario-Entwicklung unterstützen – beispielsweise dadurch, dass mit den Lernenden gemeinsam über relevante Lernziele in Form von Deskriptoren und entsprechenden Situationsbildern entschieden wird.

Kapitel 6 behandelt unter der Überschrift „Assessment in the learning environment“ die testtheoretischen Grundlagen, die dem oben bereits angesprochenen Missbrauch der LASLLIAM-Skalen vorbeugen sollen, und thematisiert ausführlich Eingangs- und Ausgangs- sowie auch kursbegleitendes (einschließlich szenariobasiertes) Assessment. Abschließend entwirft es die Vision von LASLLIAM als einer Ressource, die Lernumgebungen in verschiedenen europäischen Ländern verbindet und so die teils internationalen Lernpfade erwachsener Migrant*innen (bspw. mittels Portfolios im Lerner*innen-Besitz) unterstützt.

Abschließend beschreibt das Kapitel 7 die Entwicklung der LASLLIAM-Skalen, die in drei Schritten erfolgte. In einem ersten Schritt fand auf der Grundlage bereits vorliegender Curricula aus verschiedenen europäischen Ländern und Regionen sowie entsprechender Forschungsarbeiten eine konzeptionelle Entwicklung der Skalen statt, die aufgrund von kritischen Rückmeldungen seitens verschiedener Europarat-Expert*innen kontinuierlich verbessert wurden. In einem zweiten Schritt wurden eine qualitative und eine quantitative Validierung durchgeführt. Bei der qualitativen Validierung wurden in der Leitung von Alphakursen erfahrene Teilnehmer*innen in europaweiten Online-Workshops gebeten, die Klarheit, die pädagogische Nützlichkeit und die Alltagsrelevanz der vorgelegten Deskriptoren einzuschätzen. Auf dieser Grundlage wurden die Deskriptoren und die Skalen erneut überarbeitet – und sie werden zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Artikels gerade einer quantitativen Validierung unterzogen, die mittels Online-Fragebögen und Präsenz-Workshops stattfindet.

Die endgültige Revision der LASLLIAM-Deskriptoren und Skalen soll im Jahr 2021 abgeschlossen werden, sodass 2022 eine dritte Phase der Pilotierung beginnen kann, in der erste Praxiserfahrungen in verschiedenen Ländern bei der Arbeit mit dem LASLLIAM-Handbuch dokumentiert werden sollen. Anschließend ist die Veröffentlichung des LASLLIAM-Handbuchs bei einer Auftaktkonferenz des Europarats in Strasbourg geplant.

4 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das LASLLIAM-Handbuch Kann-Beschreibungen für den Zweitsprachenunterricht mit gering literalisierten erwachsenen Migrant*innen anbietet und auf diese Weise den GER und seinen Begleitband ergänzt. LASLLIAM schließt konsequent an das Konzept der Handlungsorientierung an und möchte auf diese Weise auch zu einer besseren Ausbalancierung von zukünftigen Lernangeboten im Hinblick auf die Spannungsfelder Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit und (bei der Schriftlichkeit) technische vs. funktionale Literalität beitragen. Somit ist LASLLIAM ein Werkzeug für die Kursplanung, Curriculum- und Materialentwicklung sowie die Einstufung und das kursbegleitende Assessment unter (und bis) A1-Niveau.

Mit dem LASLLIAM-Projekt verbindet sich die Hoffnung, die europaweiten Bemühungen um die Entwicklung von qualitativ hochwertigen Lernangeboten für gering literalisierte erwachsene Migrant*innen grundlegend zu unterstützen. Dabei betont LASLLIAM unter anderem die Notwendigkeit von kontrastiven und plurilingualen Herangehensweisen, die sich in Deutschland bereits zu entwickeln beginnen (Marschke, im Druck). Das LASLLIAM-Projekt möchte auch dazu beitragen, bei bildungspolitischen Entscheidungsträger*innen und anderen involvierten Akteur*innen das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass es sich um sehr aufwendige Lernprozesse handelt, die durch entsprechend ausdifferenzierte Kursysteme mit hohem Fördervolumen für langjähriges Lernen zu unterstützen sind. Der in Europa noch weit verbreiteten, auch am deutschen Integrationskursystem zu monierenden Praxis, Abschlusstests mit für die Zielgruppe gering literalisierter Zweitsprachenlerner*innen nicht geeigneten Instrumenten durchzuführen, stellt LASLLIAM eine differenzierte Grundlage zur lernbegleitenden Beschreibung von Lernfortschritten entgegen.

Literatur

- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke (2012): *Alphamar Methodenhandbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke (2015): *Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch: Lehrmethoden auf dem Prüfstand*. Marburg: Tectum.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015*. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (06.08.2021)
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Zweitschriftlernerkurs)*. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.html?nn=284228> (06.08.2021).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021): *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2020*. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2020-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt-bund.html?nn=284810> (06.08.2021).
- Council of Europe (2020): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Council of Europe (2021): *Linguistic Integration of Adult Migrants*. Online: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home> (06.08.2021).
- Council of Europe (o. J.): *Expert group on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*. Online: <https://www.coe.int/en/web/education/work-ing-groups#%2222597847%22:2>] (06.08.2021).
- Council of Europe (in Vorb.): *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*. Strasbourg.
- Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.) (2013): *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt.
- Feldmeier, Alexis (2010): *Von A bis Z. Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- Feldmeier García, Alexis (2021): *Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse*. Österreichischer Integrationsfonds. Online: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_fuer_Alphabetisierungskurse.pdf (06.08.2021).
- Guerrero Calle, Santi (2020): *Zweitschriftlernende in der deutschsprachigen Schweiz: In 300 Kurslektionen Alpha und A1?* Online: <http://doc.rero.ch/record/328583?ln=de> (06.08.2021).
- Kurvers, Jeanne; Minuz, Fernanda (2021): „LASLLIAM: A European reference guide for LESLLA learners“. In: D'Agostino, Mari; Mocciaro, Egle (Hrsg.): *People, languages and literacy in new migration: Research, practice and policy. Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA)*. Selected papers from the 14th Annual Symposium. Palermo, Italy, October 4th–6th, 2018. Palermo: UniPa Press, 1–18.
- Lemke-Ghafir, Cosima; Rezzani, Miguel; Schroeder, Christoph; Steinbock, Dorothée (2021): *Erste Schrift und zweite Sprache: Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen*. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Osnabrück: IMIS (IMIS Working Paper 11). Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-202106255174> (06.08.2021).

- LESSLA – Literacy Education and Second Language Learning for Adults. Online: <https://www.leslla.org/our-vision> (06.08.2021).
- Markov, Stefan; Scheithauer, Christiane; Schramm, Karen (2015): *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen: Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Marschke, Britta (Hrsg.) (im Druck): *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Pracht, Henrike (2010): *Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache als Schemabildungsprozess: Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und -verwendung auf der Grundlage der „usage-based theory“*. Münster: Waxmann.
- Rocca, Lorenzo; Hamnes Carlsen, Cecilie; Deygers, Bart (2020): *Linguistic integration of adult migrants: Requirements and learning opportunities*. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants. Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/prems-112819-gbr-2518-liam-report-2019-couv-texte-16x24-provisoireweb/16809838b3> (06.08.2021).
- Rokitzi, Christiane (2016): *Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori*. Marburg: Tectum.
- Schuller, Karin; Lochner, Susanne; Rother, Nina (2012): *Das Integrationspanel: Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Working Paper 42 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp42-integrationspanel.html;jsessionid=FF3819C9E6118516FB1E5C89C9500A36.internet541?nn=282388> (06.08.2021).

Biographische Angaben

Karen Schramm

ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: DaF-Didaktik (insb. Curriculumforschung), DaF-Methodik (insb. Lesen/Alphabetisierung), DaF-Lehrer*innenbildung, qualitative Forschungsmethoden der Fremdsprachendidaktik (insb. Unterrichtsdiskursanalyse).