

Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten: Additives oder/und integratives Modell?

(Alexis Feldmeier, Bielefeld)

Der 60. Ausgabe des Alfa-Forums ist erfreulicherweise zu entnehmen, dass Bezug auf einen zuvor erschienenen Beitrag Feldmeier's (2005) genommen wird. Auch wenn im Beitrag von Ritter (2005) kein gutes Haar an dem von Feldmeier vorgeschlagenen Modell¹ gelassen wird und die Autorin an mehreren Stellen mit ihrer Interpretation weit über das Ziel hinausschießt, so ist zunächst als positiv zu bewerten, dass so etwas wie eine „inhaltliche Diskussion“ aufzukeimen scheint, die – unabhängig von ihrem Ausgang – wichtige Anstöße für den Bereich der Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten liefern könnte. Insofern soll an dieser Stelle die Gelegenheit beim Schopfe gefasst werden, um dieser beginnenden Diskussion weiteren Schwung zu geben.

Bevor jedoch auf die im Titel angekündigte Beantwortung der Frage eingegangen wird, soll zunächst eine Unterscheidung zwischen den Begriffen *Modell* und *Konzept* gemacht werden, da auf diese Weise die weiteren Ausführungen verständlicher werden.

- Unter *Modell* soll im Folgenden eine grobe Skizzierung verstanden werden, die wichtige Säulen für die Arbeit in der Praxis beschreibt.
- Unter *Konzept* soll im Folgenden die Ausarbeitung eines Modells verstanden werden. Ein Konzept stützt sich somit auf ein Modell. Ein Konzept ist zudem in allen für die Praxis relevanten Einzelheiten „ausformuliert“ und berücksichtigt daher auch folgende externe Faktoren: Finanzierbarkeit des Konzepts, Umsetzbarkeit des Konzepts (z. B. Ausbildungsstand der KursleiterInnen, benötigte Zeitdauer für die Qualifizierung der Lehrkräfte oder Vorhandensein geeigneter Unterrichtsmaterialien zur Umsetzung des Konzepts) und diverse Faktoren im Zusammenhang mit der Teilnehmergruppe (z. B. die Lebensumstände der TeilnehmerInnen).

Das bedeutet, dass ein Modell grundsätzlich „praxisuntauglich“ ist; ein Konzept kann hingegen als Grundlage für die Praxisarbeit genommen werden.² Diese Unterscheidung ist insofern wichtig, weil

¹ Im Folgenden wird das von Feldmeier (2005) beschriebene Modell als „additives Modell“ und das von Ritter (2005) favorisierte Modell oder ähnliche Modelle als „integratives Modell“ bezeichnet.

² Der Normalfall ist leider, dass lediglich Modelle der Öffentlichkeit präsentiert werden. Die Vervollständigung dieser Modelle zu einem praxistauglichen Konzept wird den jeweiligen Lehrkräften überlassen. Dies widerspricht jedoch der Vorstellung von

deutlich wird, dass Modelle zwar kritisiert, dass aber erst die darauf basierenden Konzepte als gut oder schlecht bewertet werden können. Dieses gilt selbstverständlich sowohl für das von Ritter wie auch für das von Feldmeier vorgestellte bzw. vorgeschlagene Modell. Dabei ist zu beachten, dass zu jedem Modell sowohl gute als auch schlechte Konzepte entwickelt werden können; Modelle stellen dabei nur die Weichen und geben somit lediglich eine Richtung vor.³

Replik zu Ritter (2005)

Genau an dieser Stelle begeht Ritter einen Fehler: Offenbar skizziert sie kurzerhand ein additives Konzept zum vorgeschlagenen (und sehr knapp beschriebenen) additiven Modell. Sie hat dabei gedanklich ein sehr *unglückliches* Konzept entworfen, für welches sie das additive Modell verantwortlich macht. Dieser Fehler zieht sich wie ein roter Faden durch den von Ritter (2005) veröffentlichten Beitrag durch.

So ist beispielsweise an der Forderung, die Alphabetisierungsarbeit dahingehend zu optimieren, dass der Alphabetisierungsprozess so schnell wie möglich abgeschlossen wird, grundsätzlich nichts auszusetzen. Diese Art der Optimierung ist ohnehin modellunabhängig und sollte in den Bereich Qualitätsstandards/-sicherung fallen, die für die gesamte Alphabetisierungsarbeit – d. h. auch für das von Ritter verteidigte integrative Modell – gelten müssen. Das von Feldmeier grob skizzierte Modell macht im Übrigen überhaupt keine Angaben zur Zeitdauer der Alphabetisierung.⁴ Es sieht lediglich einen vorgeschalteten Alphabetisierungsblock, einen darauf folgenden Brückenkurs und den abschließenden „Deutschblock“ vor. Ob die im Rahmen eines additiven Konzepts vorgeschlagenen Zeiten bis zum Brückenkurs oder die Zeiten vom Brückenkurs bis zum Deutschkurs ausreichen oder nicht, müsste in der Praxis festgestellt werden, um gegebenenfalls eine Korrektur vorzunehmen.⁵ Befürchtungen im Zusammenhang mit dem additiven Modell, etwa zu Prüfungen (welche im Übrigen auch nicht im von Feldmeier (2005) beschriebenen additiven Modell erwähnt werden), sind an dieser Stelle – da noch keine genaueren Angaben zum additiven Modell in Form eines additiven Konzepts vorliegen – spekulativ und daher unangebracht.

Qualitätsstandards, da sich u. U. zwischen den Kursleitenden große Unterschiede bezüglich der Interpretation des Modells und der Umsetzung ergeben können.

³ Modelle, welche „die Sterne vom Himmel versprechen“ mögen zwar gute und richtige Gedanken enthalten, doch wenn die darauf fußenden Konzepte sich aus unterschiedlichen Gründen für die Praxisarbeit als unbrauchbar erweisen, so bewirken solche Modelle insgesamt wenig.

⁴ Vermutlich bezieht sich Ritter (2005) mit der Zeitangabe von 75 UE auf die „Integrationsvereinbarungs-Verordnung“, die in Österreich gilt (Siehe „Stellungnahme zum „Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse“). Meiner Ansicht nach sind für die deutschen Verhältnisse, d. h. keine Ausbildung im Bereich Alphabetisierung, keine nennenswerten Qualifizierungsmöglichkeiten, kaum vorhandene Unterrichtsmaterialien und zum Teil überfüllte Alphabetisierungskurse, um nur einige Punkte aufzuzählen, für die Gruppe der primären Analphabeten nicht weniger als 500 UE notwendig bis zum Übergang zu einem langsamen Deutschkurs. Andere Teilnehmergruppen, etwa die bereits in einer nicht lateinischen Schrift alphabetisierten TeilnehmerInnen, bräuchten deutlich weniger Zeit bis zum Übergang zum Deutschkurs.

⁵ Ob die Alphabetisierung ein oder mehrere Jahre dauert, hängt von weiteren Faktoren wie z. B. von der Wochenstundenzahl oder dem Grad an Kontinuität der Arbeit über einen längeren Zeitraum ab.

Ebenso falsch dargestellt wird das additive Modell in Bezug auf das Ziel der funktionalen Alphabetisierung. Im additiven Modell wird dieses Ziel **nicht** aufgegeben. Vielmehr wird die funktionale Alphabetisierung auf zwei Bereiche verteilt: Alphabetisierungs- und Deutschbereich. Im Alphablock und Brückenkurs wird die funktionale Alphabetisierung eingeleitet, um diese dann in den darauf folgenden Deutschkursen zu Ende zu bringen. Verwunderlich ist, dass Ritter diesen feinen Unterschied nicht bemerkt, obwohl sie die betreffende Stelle zitiert: „[...] Im Deutschkurs wird ihre Alphabetisierung *fortgesetzt* [...]“ Feldmeier (2005, 42). Formal gesehen endet in der Tat beim Übergang zum Deutschkurs die Arbeit des Alphabetisierungspädagogen (jedoch nicht der Alphabetisierungsprozess!), da sich die TeilnehmerInnen anschließend im Deutschkurs befinden. Es gibt an dieser Stelle keinen vernünftigen Grund anzunehmen, dass sich die schriftsprachlichen Kenntnisse der betreffenden TeilnehmerInnen in einem Deutschkurs nicht weiter entwickeln werden, auch bis zur funktionalen Alphabetisierung. Der angedeutete Vorwurf Ritter's, die Deutschlehrwerke gingen inhaltlich an der Lebensrealität der TeilnehmerInnen vorbei, mag vor dreißig Jahren richtig gewesen sein, doch gibt es zurzeit sehr gute DaZ-Lehrwerke für welche dieser Vorwurf nicht gilt. Außerdem unterstellt Ritter indirekt, dass im DaZ-Unterricht ausschließlich nach Lehrwerk gearbeitet wird und dass ergänzende Einheiten (z. B. zum Tagesgeschehen oder zu Anregungen der TeilnehmerInnen) unabhängig vom Lehrwerk nicht vorkommen. Das ist natürlich falsch.⁶ Die Teilnehmerorientierung spiegelt sich nicht nur in modernen DaZ-Lehrwerken wider, sondern auch in den darüber hinaus gehenden Aktivitäten des Deutschunterrichts. Ziele und Wege des (Alphabetisierungs-)Unterrichts dürfen nicht miteinander verwechselt oder gegeneinander ausgespielt werden. Das *Ziel* ist die funktionale Alphabetisierung und damit verbunden die Vermittlung (der noch festzulegenden) Inhalte, notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten im Alphabetisierungsunterricht. Ein sehr guter Weg zur Erreichung dieses Zieles ist sicherlich die Teilnehmerorientierung⁷, die vor allem angepasste methodische Vorgehensweisen nach sich zieht. Diese zwei Aspekte ergänzen und bedingen sich gegenseitig. Inhalte ohne jegliche Teilnehmerorientierung zu vermitteln dürfte von sehr wenig Erfolg gekrönt werden. Die Fahne der Teilnehmerorientierung hoch zu halten, ohne sich auf Inhalte festzulegen, endet ebenso in einer Sackgasse.

⁶ Es ist nicht davon auszugehen, Ritter sei tatsächlich der Ansicht, ausschließlich die vom Alfazentrum Wien vertriebenen Unterrichtsmaterialien eignen sich zur Vermittlung von Deutschkenntnissen, auch wenn ihre sehr negative Bewertung zu den zurzeit gängigen DaZ-Lehrwerken dies nahe legen.

⁷ Kein(e) TeilnehmerIn wird nach Beendigung des Alphabetisierungskurses behaupten, er oder sie beherrsche nun die *Teilnehmerorientierung* sehr gut. Teilnehmerorientierung ist daher nichts, was vermittelt wird.

Ritter's Aussage, dass der Leistungsunterschied zwischen Teilnehmenden aus den Alphabetisierungskursen und Lernenden des DaZ-Unterrichts mit mehreren Jahren Schulerfahrung sehr groß ist, ist auf jeden Fall zuzustimmen; aber auch hierzu hat das additive Modell bis jetzt keine Angaben gemacht. Wie gut der Übergang zwischen Alpha- und Deutschbereich gelingt, hängt von Faktoren ab wie der Intensität/Dauer der Alphabetisierung bis zum Übergang zum Deutschkurs, der Schnelligkeit im Deutschkurs (so ist der Übergang zu einem niederschweligen Deutschkurs zu empfehlen)⁸ und nicht zuletzt vom Ausbildungsgrad der KursleiterInnen im Alpha- und Deutschbereich und damit verbunden auch der (methodischen) Berücksichtigung im DaZ-Kurs, dass dort ehemalige TeilnehmerInnen eines Alphabetisierungskurses teilnehmen. All diese Faktoren „beißen“ sich in keiner Weise mit einer Vorschaltung der Alphabetisierungsarbeit. Grundsätzlich sollte ein Übergang vom Alphabetisierungs- zum Deutschbereich also möglich sein, wenn die Abstimmung zwischen diesen zwei Bereichen optimiert wird. Sei an dieser Stelle ergänzend angemerkt, dass es schon immer Übergänge vom Alphabetisierungs- zum Deutschbereich gegeben hat: So brauchten etwa TeilnehmerInnen, die einen Zweitschifterwerb vollziehen müssen, unter Umständen lediglich 50 bis 100 UE und waren dann in der Lage, einen DaZ-Kurs zu besuchen; es gab und gibt keinen Grund solche TeilnehmerInnen im Alphabetisierungskurs länger als nötig zu behalten.⁹

Auf einen Schwachpunkt im Beitrag Feldmeier (2005) weist Ritter jedoch zu Recht hin. Dieser betrifft die im Beitrag nicht erwähnte Notwendigkeit der Teilnehmerorientierung. Die Tatsache, dass die Teilnehmerorientierung im Beitrag Feldmeier (2005) nicht explizit Erwähnung findet, bedeutet dennoch nicht, dass sie nicht mit dem additiven Modell vereinbar ist. Demzufolge kann an dieser Stelle im Sinne einer Verbesserung des bisher nur sehr grob skizzierten additiven Modells festgehalten werden: Buchstaben- und Wortschatzprogression können sich sowohl an DaZ-Lehrwerken wie auch an den Anregungen und Bedürfnissen der TeilnehmerInnen orientieren. Letzten Endes wird der Unterschied zwischen beiden Wegen für die Progression keinen großen Unterschied bedeuten. Geht man z. B. bei der Buchstabeneinführung von Sätzen aus, welche die TeilnehmerInnen vorschlagen, so ergibt sich in etwa die gleiche Buchstabenprogression, wie sie in Häufigkeitsauflistungen vorkommen, da es sich in beiden Fällen um die gleiche Sprache „Deutsch“ handelt. Auch die Wortschatzprogression wird in dieser Hinsicht keine Überraschungen liefern. Insbesondere bei Analphabeten mit sehr wenigen Deutschkenntnissen ist davon auszugehen, dass,

⁸ Innerhalb der zurzeit in Deutschland geltenden Integrationskurse ist z. B. die Möglichkeit eines Kurses mit langsamer Progression vorgesehen, den höchstwahrscheinlich eher lernungewohnte TeilnehmerInnen besuchen werden.

⁹ Interessant ist diesbezüglich, dass auch Ritter innerhalb des von ihr praktizierten integrativen Kurssystems Übergänge zum DaZ-Unterricht als normal erachtet: „Vor allem TeilnehmerInnen unter 30 schaffen es oft, bereits nach ein bis zwei Semestern Lese-Schreib-Kurs zu DaF/Z-Kursen zu wechseln“ (1999, 190).

wenn Vorschläge zum Wortschatz geäußert werden, die vorgeschlagenen Wörter zum Teil dem Basiswortschatz angehören. Die Teilnehmer- und Lehrwerksorientierung weisen bei genauem Hinsehen eine große Schnittmenge im Bereich Buchstaben- und Wortschatzprogression auf, können sich daher gegenseitig ergänzen und lassen sich problemlos mit dem additiven Modell vereinbaren.¹⁰ Bei der Grammatikprogression dürfte es jedoch einige Schwierigkeiten geben. Während im additiven Modell die Vermittlung von Deutschkenntnissen nur bis zu einem Basisniveau vorgesehen ist, sieht das integrative Modell die Verschmelzung von Alphabetisierungs- und Deutschunterricht vor. Ein auf dem integrativen Modell basierendes Konzept sollte jedoch im Gegensatz zu einem additiven Konzept genauere Angaben zur Vermittlung von Deutschkenntnissen im Sinne einer Progression machen. Das Grundprinzip „vom Leichten zum Schwierigen“ in der Grammatikeinführung muss auch in einem integrativen Modell bewahrt werden, so dass hier die Teilnehmerorientierung deutliche Grenzen erfährt.

Auf eine Schwäche des additiven Modells und insbesondere des Beitrages Feldmeier (2005) macht Ritter (2005) aufmerksam: Das additive Modell kann nur sinnvoll zum Einsatz kommen, wenn anschließend der Besuch eines DaZ-Kurses gewährleistet ist. Wenn also der vorgeschaltete Alphabetisierungsunterricht auf den Besuch eines DaZ-Kurses vorbereiten soll, muss sicher gestellt werden, dass das Angebot an DaZ-Kursen ausreichend ist. Längere Wartezeiten zwischen Alphabetisierungs- und DaZ-Kurs würden den Einsatz des additiven Modells fraglich erscheinen lassen. Auf dieses Manko sollte im Beitrag Feldmeier (2005) mit dem Abschnitt zu Frauenkursen hingewiesen werden. Viele Frauenkurse finden in Stadtteilen statt, in welchen das Kursangebot im Bereich Alphabetisierung und Deutsch manchmal schlecht ist. Generell ist es sinnvoll, dass solche Frauenkurse „vor Ort“ in den Stadtteilen organisiert werden, da Frauen in der Regel unter sehr schwierigen Lebensumständen leben (auf diese schwierigen Lebensumstände wurde im betreffenden Abschnitt des Beitrages Feldmeier 2005 hingewiesen) und aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sind, den Weg in die Stadtmitte auf sich zu nehmen, wo das Angebot an Alphabetisierungs- und Deutschkursen reicher ist. Mangelt es jedoch in diesen Stadtteilen an einem ausreichenden Kursangebot an DaZ-Kursen, dann ist anzuzweifeln, dass die Frauenkurse von den Vorteilen des additiven Modells profitieren können. Insgesamt bedeutet dies natürlich nicht, dass Frauenkurse allgemein vom Versuch einer Optimierung der Alphabetisierungsarbeit auszuschließen sind! Solange die Kursangebote im Bereich Alphabetisierung und Deutsch in den Stadtteilen

¹⁰ Ein gutes Beispiel für die teilnehmerorientierte Buchstabeneinführung ist der von Schulte-Bunert (2000) vorgeschlagene Schrifteinführungsansatz. Auch der von Nehr u. a. (1988) geforderte Einsatz von so genannten Straßenschriften erlauben bei der Buchstabeneinführung eine starke Teilnehmerorientierung. Auch durch die Anfertigung von Unterrichtsmaterialien durch die TeilnehmerInnen selbst im Anfängerunterricht, kann eine Teilnehmerorientierung erzielt werden (siehe Feldmeier 2005c).

schlecht sind, ist die gezielte Vorbereitung auf den Übergang zum Deutschkurs als problematisch zu bewerten. In solchen Fällen wäre in der Tat das von Ritter befürwortete Modell viel versprechender. Die Befürchtung von Ritter, das additive Modell wäre ungeeignet, weil es nicht die Hauptteilnehmergruppe „Frauen“ bedienen kann, ist jedoch ungerechtfertigt, da vielerorts gemischte Kurse stattfinden, in denen ein additiv orientiertes Konzept versucht werden kann.¹¹ Es werden zudem Frauenkurse in der Stadtmitte organisiert, wo das Angebot an Deutschkursen eindeutig reichhaltiger ist; dort ist die verzahnte Vorschaltung des Alphabetisierungsunterrichts auch bei Frauenkursen denkbar. Ritter's Kritikpunkt, das additive Modell würde an der Hauptteilnehmergruppe vorbeigehen, muss also relativiert werden: Er erklärt sich vor allem durch die Schwäche in der Darlegung des Problems „gezielte Vorbereitung auf den DaZ-Kurs und Frauenkurse in den Stadtteilen ohne ausreichendes Kursangebot“.¹² Diese Schwäche im Beitrag Feldmeier (2005) rechtfertigt dennoch keineswegs die krasse Fehlinterpretation von Ritter (2005), im Beitrag Feldmeier (2005) würden Frauen sowohl *Fähigkeit* als auch *Willigkeit* zum Lernen abgesprochen. Kein einziges Wort im betreffenden Absatz untermauert diese (indirekt geäußerte) Behauptung.¹³

Ein letzter Vorwurf Ritter's soll abschließend entkräftet werden; dieser zielt auf die angeblich fehlende Unterrichtssprache („fehlende Lingua Franca“ nach Ritter 2005) im additiven Modell ab. Möglicherweise wurde dieser Vorwurf durch die sehr knappe Darstellung des additiven Modells begünstigt, da der plakative Satz „Nach dem additiven Modell ist selbstverständlich auch die Vermittlung von Deutschkenntnissen vorgesehen!“ gefehlt hat. Ritter zählt im Zusammenhang mit dem „Lehrwerkstraining“ (Vermittlung von „Buchwissen“ nach Feldmeier 2005) die im Rahmen des additiven Modells angeführten Kursziele des Brückenkurses auf und kommt richtigerweise zum Schluss, dass dies alles nicht ohne die Vermittlung von Deutschkenntnissen geschehen kann. Vorschläge des additiven Modells wie z. B. Fotografien aus einem DaZ-Lehrwerk im Brückenkurs einzubeziehen, um damit eine Wortschatzaktivierung zu bewirken, sollten eigentlich keinen Zweifel daran gelassen haben, dass die Vermittlung von Deutschkenntnissen auch innerhalb des additiven Modells vorgesehen und notwendig ist. Manche(r) LeserIn mag sich an dieser Stelle fragen, was – abgesehen von der Vorschaltung des Alphabetisierungsunterrichts – dann der Unterschied zwischen

¹¹ In gemischten Alphabetisierungskursen halten sich erfahrungsgemäß die Anzahl von Teilnehmern und Teilnehmerinnen in etwa die Waage.

¹² Im Prinzip trifft dieses Problem auch auf gemischte Kurse in den Stadtteilen zu, wenn das Angebot nicht vorhanden ist. Da aber die Lebensumstände der Männer deutlich besser als die der Frauen sind, besteht die Hoffnung, dass die Männer einen Anschlusskurs in der Stadtmitte besuchen können.

¹³ Meine eigene Erfahrung als Kursleiter in Frauenkursen zeigt, dass Analphabetinnen sehr gerne zum Unterricht gekommen sind und auch sehr viel gelernt haben. Nichts läge mir ferner als zu behaupten, die TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen seien weder willig noch fähig zu lernen.

dem additiven und integrativen Modell sein soll, wenn in beiden Modellen auch Deutsch vermittelt wird. Doch gerade hierin liegt einer der Hauptunterschiede zwischen diesen zwei Modellen.

Eine oder zwei Progressionslinien?

Wie bereits erwähnt sieht das von Feldmeier favorisierte Modell eine Verzahnung des DaZ- und Alphabetisierungsbereiches vor, wohingegen das von Ritter praktizierte Modell eine Verschmelzung von DaZ- und Alphabetisierungsunterricht voraussetzt. Im Prinzip gilt sowohl für das additive wie für das integrative Modell die gleiche Aussage: Die TeilnehmerInnen müssen gleichzeitig Deutsch, das Schreiben und Lesen lernen.¹⁴ Wenn aber nach dem integrativen Modell die völlige Verschmelzung von Alphabetisierungs- und DaZ-Arbeit intendiert wird, so drängen sich mehrere Fragen auf:

1. Wie Ritter richtig anmerkt, ist ein differenziertes Angebot in der Alphabetisierung notwendig, da die zumindest in Deutschland vorherrschende extreme Heterogenität innerhalb der Kurse das Unterrichten (bei ca. 15 TeilnehmerInnen pro Kurs) bisweilen nahezu unmöglich macht. Wenn also, z. B. wie beim in Wien umgesetzten integrativen Modell 4 Stufen vorgesehen sind Ritter (2005a), stellt sich die Frage, ob diese vier Stufen aufeinander aufbauen. Diese Frage führt wiederum direkt zur nächsten Frage:
2. Klar ist, dass bezüglich der Schriftsprache die funktionale Alphabetisierung das erklärte Ziel¹⁵ ist (dies gilt auch für das additive Modell!). Doch bis zu welchem Niveau sollen die TeilnehmerInnen sprachlich vorgebracht werden? Wie viel Deutsch ist das erklärte Ziel im integrativen Modell und wie wird dieses Ziel im Einzelnen umgesetzt?
3. Wie wird dann das Problem (vielleicht besser das Dilemma?) gelöst, entlang zweier ineinander greifender und sich bedingender Progressionslinien Einstufungen vornehmen zu müssen?
4. Wie sieht im Einzelnen das Zusammenspiel zwischen der Alphabetisierung und der Vermittlung von Deutschkenntnissen aus?

Bevor Antwortvorschläge auf diese vier Fragen unterbreitet werden, ist vorweg darauf hinzuweisen, dass ein differenziertes Angebot ebenfalls innerhalb des additiven Modells durchaus denkbar ist und notwendig erscheint. Beim additiven Modell würde die Definition von Stufen ausschließlich entlang

¹⁴ Das diese Einschätzung auch von Feldmeier geteilt wird, kann in Feldmeier (2005) nachgelesen werden. Die dort beschriebene Vorgehensweise bei der Binnendifferenzierung kann selbstverständlich mit Texten praktiziert werden, die von den Teilnehmenden im Unterricht produziert wurden.

¹⁵ Letztendlich ist das Ziel „funktionale Alphabetisierung“ immer noch nicht eindeutig definiert, da der dazu benötigte Alphabetisierungsgrad von der Lebenssituation, d. h. der Anwendungsgebiete der erworbenen schriftsprachlichen Kenntnisse des betreffenden Teilnehmers bzw. der betreffenden Teilnehmerin ist. Vermutlich ließe sich eher ein Minimum an funktionaler Alphabetisierung für Deutschland definieren.

der schriftsprachlichen Progressionslinie geschehen (im Falle von vier Stufen wären die Stufen z. B.: 1. keine schriftsprachlichen Kenntnisse, 2. leichte schriftsprachliche Kenntnisse, 3. fortgeschrittene schriftsprachliche Kenntnisse und 4. sehr fortgeschrittene schriftsprachliche Kenntnisse). Die Vermittlung von Deutschkenntnissen ist zwar – wie bereits erwähnt – auch im additiven Modell vorgesehen, doch orientiert sich diese an keiner durchgehenden Progressionslinie und beschränkt sich auf ein Basisniveau, das lediglich zur Kommunikation und Arbeit im Unterricht unter Berücksichtigung der Teilnehmerorientierung und gezielten Vorbereitung auf den Umgang mit Lehrwerken im DaZ-Unterricht befähigen soll: Alles, was die TeilnehmerInnen schreiben und lesen sollen, müssen Sie gehört, gesprochen, im Rollenspiel beobachtet, selbst im Rollenspiel angewendet und verstanden haben.¹⁶ Würde ein additives Konzept für den Alphablock beispielsweise 500 UE vorsehen, so zielte die Vermittlung von Deutschkenntnissen auf ein Basisniveau ab, welches in zyklischer Progression mehrere Male innerhalb der 500 UE behandelt würde. Dies bedeutet, dass keine sprachliche Progressionslinie von z. B. UE Null bis UE 500 gefahren wird (in normalen Deutschkursen bedeuten 500 UE fast schon die B1-Stufe oder „Themen 3 Neu“). Ein auf das additive Modell fußende Konzept muss sich zugegebenermaßen bezüglich der sprachlichen Progressionslinie den Vorwurf gefallen lassen, „schwammig“ zu bleiben.¹⁷ Beim integrativen Modell, für welches jedoch das hochgesteckte Ziel formuliert wird, den Alphabetisierungs- und den DaZ-Bereich vollständig zu verschmelzen, darf der Vorwurf einer „schwammigen sprachlichen Progression“ auf keinen Fall aufkommen.¹⁸

Diese knappe Beschreibung eines möglichen additiven Konzeptes bezüglich der Vermittlung von Deutschkenntnissen leitet die Beantwortung der 1. Frage ein. Bei einem integrativen Modell mit mehreren Stufen muss also die Frage geklärt werden, auf welcher Basis die unterschiedlichen Stufen definiert werden. Werden Sie entlang der schriftsprachlichen oder sprachlichen Progressionslinie definiert? Ist das von Ritter (2005b) beschriebene Modell mit 4 Stufen also auch in schriftsprachliche Anfänger, schriftsprachlich leicht fortgeschrittene, schriftsprachliche Fortgeschrittene und schriftsprachlich sehr fortgeschrittenen TeilnehmerInnen aufgeteilt, so wie es nach einem additiven Modell geschehen würde? Wäre dies der Fall, so würde das sofort die Frage aufwerfen, ob sich die SPRACHLICHE Progression ebenfalls in diesen vier Stufen widerspiegelt.

¹⁶ Siehe hierzu auch den Beitrag von Feldmeier (2005b), in welchem die Bedeutung der Vermittlung von Deutschkenntnissen für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch diskutiert wird.

¹⁷ Ich behaupte an dieser Stelle, dass eine große Anzahl der Alphabetisierungskurse, welche dem integrativen Modell zuzuordnen sind, bezüglich der sprachlichen Progression ebenso „schwammig“ durchgeführt worden sind. Dies hat sich heute immer noch nicht geändert.

¹⁸ Äußerst interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Ritter unter „Stufen und Ziele der Alphabetisierungskurse als Richtwert für Kursplanung und Kursberatung“ vier Stufen beschreibt, welche **ausschließlich** entlang der SCHRIFTSprachlichen Progressionslinie definiert werden. Eine sprachliche Progression oder Zielsetzung im sprachlichen Bereich geht aus diesen Stufenbeschreibungen mit keinem Wort hervor (Vgl. Ritter 2004, S. 40f).

Konkret heißt das, ob zusammen mit den schriftsprachlichen Anfängern auch die sprachlichen Anfänger lernen, ob zusammen mit den schriftsprachlich leicht Fortgeschrittenen auch die sprachlich leicht Fortgeschrittenen lernen etc. Kurzum: Angenommen, für die funktionale Alphabetisierung von z. B. primären Analphabeten müssten – wie Ritter 2005 betont – mehrere Jahre veranschlagt werden (übersetzen wir diese Zeitangabe mit ca. 1000 UE, um eine Zahl zu nennen), so würde das bedeuten, dass mit der ersten UE zwei Progressionslinien *hochgefahren* werden, die mit der tausendsten UE enden. Nun könnte man argumentieren, dass der Teilnehmerorientierung, welche sich im Einsatz von Individualprogrammen beispielhaft zeigt, eine sehr große Rolle zukommt und dass sich deswegen keine genauen Progressionslinien zeigen; die Kursleiter würden stets die Anregungen der TeilnehmerInnen aufgreifen, was keine durchgehende Progressionslinie erlaubt. Dieses Argument kann natürlich nicht akzeptiert werden, da zumindest sprachlich gesehen – auch bei Teilnehmerorientierung – es keinen Sinn macht, z. B. das Perfekt vor dem Präsens, die Wechselpräpositionen vor den Dativ- und Akkusativpräpositionen oder den Genitiv vor dem Nominativ oder Akkusativ einzuführen. Es gibt bei längeren Kursen eine Progression, auch wenn sie bis heute in der Migrantentalphabetisierung nach dem integrativen Modell ihren Weg in ein ausformuliertes Konzept nicht gefunden hat. Die Festlegung von Kursinhalten und damit verbunden die Formulierung eines (offenen) Curriculums insbesondere im Bereich Spracherwerb erscheint auch notwendig, wenn nicht unter dem Mantel der Teilnehmerorientierung/Individualförderung lediglich der ungesteuerte Spracherwerb der Teilnehmenden im Alphabetisierungsunterricht „begleitet“ werden soll.

Gravierender wirkt sich das beschriebene Problem zweier parallel verlaufender und in einander greifender Progressionslinien aus, wenn das integrative Modell an bereits bestehende Konzeptstrukturen im Zusammenhang mit der Vermittlung von Deutschkenntnissen anzupassen ist. Dies könnte der Fall in Deutschland sein, da nach Inkrafttreten des neuen Zuwanderungsgesetzes und der Veröffentlichung des Konzepts für allgemeine Integrationskurse erwogen wird, auch ein Konzept für „Integrationskurse mit Alphabetisierung“ zu veröffentlichen. In diesem Fall müsste das integrative Modell in ein Konzept münden, das die erklärten sprachlichen Ziele der allgemeinen Integrationskurse berücksichtigt (vor diesem Hintergrund ist der Beitrag von Feldmeier (2005) auch zu verstehen, worauf die Einleitung desselben eindeutig hinweist). Hier ließe sich mit Teilnehmerorientierung oder gar mit dem Einsatz von Individualprogrammen nicht an der Tatsache rütteln, auch in Alphabetisierungskursen, welche sich dem integrativen Modell verpflichtet sehen, die sprachlichen Ziele (A2-Niveau für Kurse mit langsamer Progression, B1-Niveau für Kurse mit normaler Progression) erfüllen zu müssen.

Um im Fall „Alphabetisierung in Deutschland“ explizit zu werden und auf diese Weise die zweite Frage zu beantworten, bedeutet dies, dass nach dem integrativen Modell entlang zweier Progressionslinien gleichzeitig die funktionale Alphabetisierung und beispielsweise das Erreichen der Niveaustufe A2 nach dem GER angestrebt werden könnte.

Dies führt direkt zur 3. Frage: An der Tatsache, dass TeilnehmerInnen eingestuft werden müssen, besteht wohl kein Zweifel, da in der Praxis alle möglichen Kombinationen von sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten vorkommen, z. B.

- a) absolute sprachliche Anfänger, die 5 Jahre im Irak zur Schule gegangen sind und lediglich einen Zweitschrifterwerb vollziehen müssen oder
- b) Teilnehmer, die seit 20 Jahren in Deutschland leben, zu der Gruppe der „Fließend-Falsch-Sprecher“ gehören und somit eine sehr hohe kommunikative Kompetenz aufweisen, aber keine gerade Linie mit einem Stift ziehen können und über keine Buchstabenkenntnisse verfügen.

Wie werden also diese gar nicht so selten vorkommenden TeilnehmerInnen innerhalb eines integrativ orientierten Alphabetisierungskurses eingestuft? Bei der ersten Gruppe a) könnte man sich damit behelfen, indem ein mündlicher Deutschkurs parallel oder vorgeschaltet wird. Eine Vorschaltung des Deutschunterrichts würde jedoch dazu führen, dass das integrative Modell zu einem „additiv-integrativen Modell“ wird.¹⁹ Auch das parallele Angebot eines solchen Kurses ist insofern problematisch, weil beide Kurse nicht koordiniert sind (dies trifft natürlich auch auf einen vorgeschalteten mündlichen Deutschkurs zu). Auf diese Weise muss sich ein solches Kurssystem den Vorwurf gefallen lassen, defizitorientiert zu sein: Die eventuell vorhandenen schriftsprachlichen Stärken der TeilnehmerInnen werden beim Spracherwerb nicht miteinbezogen.²⁰ Darüber hinaus sind mit der rein mündlichen Vermittlung von Deutschkenntnissen einige Probleme behaftet. Zunächst einmal sind selbst die in Deutschland ausgebildeten DaZ und DaF KursleiterInnen für die ausschließlich mündliche Deutschvermittlung nicht ausgebildet.²¹ Darüber hinaus ist nicht davon auszugehen, dass die rein mündliche Vermittlung von Deutschkenntnissen gerade bei primären Analphabeten, d. h. bei Menschen ohne jegliche Schulerfahrung und daher mit

¹⁹ Dem ist im Prinzip nichts entgegenzubringen, da das integrative Modell „in reiner Form“ ohnehin nicht möglich ist. Ritter selbst schreibt, dass TeilnehmerInnen unter 30 oft nach einem oder zwei Semestern den Übergang zum DaZ-Unterricht schaffen Ritter (2001). Da ein Übergang zum DaZ-Bereich für die betreffenden Teilnehmer einer Vorschaltung der Alphabetisierung gleichkommt, beinhaltet das integrative Modell auch ein wenig additives Modell.

²⁰ Dies widerspricht im Übrigen einem der Grundsätze des Unterrichts im Alfa-Zentrum Wien: „Vermeiden von Defizitorientierung“ Ritter (1999, 191).

²¹ Möglicherweise ist das Alfazentrum in Wien in dieser Hinsicht im Vorteil, da es sowohl Alphabetisierungsunterricht wie auch Alphabetisierungsqualifizierungen für KursleiterInnen seit mehreren Jahren anbietet und durchführt. Es ist also anzunehmen, dass der Ausbildungsstand der Kolleginnen und Kollegen in Österreich, zumindest in Wien, deutlich besser als in Deutschland ist.

einem eher niedrigen Ausbildungsgrad an Sprachbewusstheit in ihrer eigenen Muttersprache, bis zur Erreichung eines höheren sprachlichen Niveaus betrieben werden kann. Es ist eher davon auszugehen, dass ein vorgeschalteter mündlicher Deutschkurs das Problem bei der beschriebenen Gruppe a) lediglich etwas mildern, jedoch in keiner Weise beheben kann. Die Einstufung der an zweiter Stelle beschriebenen Teilnehmergruppe b) gestaltet sich hingegen deutlich schwieriger. Werden diese TeilnehmerInnen entsprechend ihrer sehr guten Deutschkenntnisse etwa der Stufe 2 oder 3 zugeordnet, so sind sie schriftsprachlich hoffnungslos überfordert. Stuft man sie hingegen entsprechend ihren schriftsprachlichen Kenntnisse ein, so sind sie sprachlich absolut unterfordert. Die „Lösung“ durch den „goldenen Mittelweg“ ist eine Mogelpackung und erinnert eher an frustrierende Erfahrungen im DaZ-Bereich. Auch hier tritt bisweilen das Problem auf, entlang zweier Progressionslinien einstuft zu müssen und zwar immer dann, wenn „Fließend-Falsch-Sprecher“, die ausschließlich ungesteuert ihre Sprachkenntnisse erworben haben, eingestuft werden.²² Diese Teilnehmerinnen weisen eine sehr hohe kommunikative Kompetenz auf, sind aber bezüglich der Grammatik als absolute Anfänger einzustufen. Der „goldene Mittelweg“ führt hier meistens dazu, dass die vorhandene große Grammatiklücke nicht geschlossen werden kann und endet nicht selten mit dem Kursabbruch durch den/die TeilnehmerIn.

Schließlich ist die letzte Frage zu beantworten, was insofern interessant ist, da sich mit zwei Progressionslinien Schereneffekte nicht nur zwischen den Teilnehmenden, sondern auch im Bezug auf jeden einzelnen Teilnehmer auswirken können. Es ist durchaus vorstellbar, dass sich die sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnisse der TeilnehmerInnen mit zunehmender Kursdauer auseinander entwickeln. Dabei ist davon auszugehen, dass der Erwerb der sprachlichen Kenntnisse schneller als der Erwerb der schriftsprachlichen Kenntnisse voranschreitet, da das sprachliche Input außerhalb des Unterrichts ungleich größer ist. Somit sind die „Macher“ eines integrativen Konzepts bei der notwendigen Koordinierung der Alphabetisierung und Vermittlung von Deutschkenntnissen vor eine knifflige Aufgabe gestellt. Möglicherweise wäre ein stark individualisierter Unterricht im Stande, diese Schwierigkeiten aufzufangen.

Individualprogramme

Ein drittes und viel versprechendes Modell wäre eines, welches auf Individualprogrammen beruht. Diese Art der gezielten Individualförderung ist stets – dies nicht nur im Primarbereich – als das Nonplusultra propagiert worden. Die Möglichkeit, jeden einzelnen/jede einzelne TeilnehmerIn genau dort „abzuholen“, wo er/sie sprachlich und schriftsprachlich ist, scheint auf den ersten Blick

²² In diesen Fällen spaltet sich die einst alleinige sprachliche Progressionslinie gewissermaßen in eine „kommunikative“ und eine „grammatische“ Progressionslinie auf.

der beste Weg zu sein. Ein ausschließlich auf Individualprogrammen basierendes Modell ist unter Berücksichtigung der zurzeit herrschenden Arbeitsbedingungen (zu volle Kurse, nicht qualifizierte Lehrkräfte, keine geeigneten Unterrichtsmaterialien etc.) als unrealistisch einzustufen. Das Anwenden eines solchen Modells zum jetzigen Zeitpunkt von den Kursleitenden zu fordern wäre sogar als vermessen zu bezeichnen. Daher kommen zurzeit Individualprogrammen lediglich (und leider) eine ergänzende Funktion zu: Sofern das methodische Wissen, die Unterrichtsmaterialien und die personellen Kapazitäten vorhanden sind, ist für den Einsatz von Individualprogrammen zu plädieren. Ihr Einsatz lässt sich dabei mit dem additiven genau so gut wie mit dem integrativen Modell vereinbaren.²³

Zusammenfassung

Die vorangegangenen Ausführungen machen hinsichtlich der eingangs definierten Unterscheidung zwischen Modell und Konzept deutlich, dass von der „vagen“ Modellierung zur „ausführlichen“ und praxisrelevanten Formulierung eines Konzeptes ein langer Weg liegt. Sowohl Ritter (2005b) als auch Feldmeier (2005) stellen mit ihren unterschiedlichen Modellen die Weichen für ein Konzept. Zurzeit liegt jedoch weder ein additives noch ein integratives Konzept vor. Ritter (2005) ist, möglicherweise durch die sehr knappe Darstellung des additiven Modells, zu welcher ein Beitrag im AF zwingt, verleitet worden, vorschnell ein schlechtes additives Konzept gedanklich zu entwerfen. Die zahlreichen Fehl- und Überinterpretationen des Beitrages Feldmeier (2005) belegen dies. Die Schwächen (viel zu knappe Darstellung der Problematik in Frauenkursen und nicht vorhandene Betonung der Notwendigkeit einer Teilnehmerorientierung) des Beitrages Feldmeier (2005) dürfen nicht auf das vorgeschlagene additive Modell übertragen werden. Bei entsprechender Finanzierung, d. h. bei ausreichend vorhandenem Kursangebot im DaZ- und Alphabereich in den Stadtvierteln, ließe sich ein additives Konzept auch „vor Ort“ umsetzen. Damit würde das additive Modell für Frauenkurse in den Stadtvierteln einen gangbaren Weg darstellen. Auch die Teilnehmerorientierung lässt sich ohne Probleme in einem additiven Konzept verwirklichen, etwa durch den Einsatz des Schrifterfahrungsansatzes Schulte-Bunert (2000) bei der Buchstabeneinführung oder einer adaptierten Form des Spracherfahrungsansatzes etwa zur teilnehmerorientierten Textproduktion, um nur zwei der vielen Möglichkeiten anzuführen. Der Vermittlung von Deutschkenntnissen kommt in beiden Modellen eine bedeutende Rolle zu, wengleich nach Ansicht des Verfassers im additiven Modell – auf Grund der Notwendigkeit von

²³ Beim integrativen Modell wäre jedoch noch zu klären, wie im Zusammenhang mit der Einzelförderung beide Progressionslinien verwirklicht werden. Es sollte einleuchten, dass die Einzelförderung eines Teilnehmers bzw. einer Teilnehmerin mit sehr guten Deutsch- aber keinen schriftsprachlichen Kenntnissen nicht auf die gleiche Weise verlaufen kann wie bei TeilnehmerInnen, die über keine Deutschkenntnisse verfügen, aber sehr gut schreiben und lesen können. Dies bedeutet auch, dass unter Umständen nicht auf die gleichen Unterrichtsmaterialien zurückgegriffen werden kann.

Einstufungen innerhalb eines differenzierten Kursangebotes – auf eine parallel zur schriftsprachlichen Progressionslinie durchgehende sprachliche Progression verzichtet werden muss.

Notwendig erscheint, dass – zumindest in Deutschland – nicht länger auf die Festlegung von Qualitätsstandards verzichtet werden kann. Diese beinhalten u. a. die Formulierung eines Curriculums und damit verbunden wenigstens die Skizzierung der zu befolgenden (schrift)sprachlichen Progression, sowie Angaben zu einem „äußeren“ zeitlichen Rahmen, der nach einer Evaluation durchaus korrigiert werden könnte. Konzepte, die z. B. Inhalt oder den „äußere“ zeitliche Rahmen für dessen Verwirklichung nicht festlegen, entziehen sich der Möglichkeit einer Überprüfung ihrer Effektivität. Es wäre somit nicht möglich festzustellen, ob ein solches Konzept gute oder schlechte Ergebnisse liefert.²⁴ Der Grundtenor eines solchen Konzeptes wäre „Bei uns wird jeder Teilnehmer funktional alphabetisiert; wir müssen nur lange genug warten!“. Selbstverständlich würde ein solches Konzept funktionieren, doch sind in Deutschland – wie bereits erwähnt – in der Alphabetisierungsarbeit noch weitere Faktoren wie z. B. die Finanzierung oder die Ausbildung der Kursleiter zu berücksichtigen.

Wie die Probleme gelöst werden können, welche im integrativen Modell aus der Arbeit entlang zweier Progressionslinien erwachsen, ist aus den zahlreichen Artikeln von Ritter nicht zu entnehmen. Die Beschreibung des von Ritter favorisierten Kurssystems ist auch trotz der vielen Artikel und Erfahrungsberichte bis heute nicht über die Stufe eines Modells hinausgekommen. Die „funktionierenden“ integrativ orientierten Alphabetisierungskurse haben bis heute davon profitiert, dass sie bezüglich der sprachlichen und schriftsprachlichen Effektivität keine Rechenschaft schuldig waren und dass die angebotenen Kurse auf Grund eines nach oben hin offenen zeitlichen Rahmens die funktionale Alphabetisierung ermöglicht haben. Wenige Alphabetisierungskurse haben zudem davon profitiert, dass die sehr erfahrenen und im Falle Wiens zudem sicher sehr gut ausgebildeten KursleiterInnen mit viel Engagement beschäftigt wurden.

Ritter (2005) legt nun mit ihrem angekündigten „Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung“ vor und es besteht die Hoffnung, dass dieser nicht nur über eine sprachliche und schriftsprachliche Progression und den dafür angepeilten „äußeren“ zeitlichen Rahmen Auskunft gibt, sondern auch Antworten auf das Problem der Einstufungen entlang zweier parallel

²⁴ Der Vorschlag, die Effektivität eines Konzeptes durch direkten Vergleich mit einem anderen praktizierten Konzept zu überprüfen, ohne dabei auf objektive Qualitätsstandards zurückzugreifen (z. B. weil diese nicht definiert wurden oder nicht berücksichtigt werden) kann nicht als annehmbar betrachtet werden, da man sich mit einem solchen Vorgehen stets in die Gefahr begibt den „Blinden“ mit dem „Tauben“ zu vergleichen.

durchgehenden und ineinander greifenden Progressionslinien liefern wird (so wie man es von jedem Curriculum erwarten darf). Auch das bisher nur „schemenhaft“ skizzierte additive Modell bedarf einer weiteren Konturierung, zu welcher eine inhaltlich und hoffentlich nicht allzu polarisierende Diskussion im Alfa-Forum oder in Fachtagungen entscheidende Impulse leisten könnte.

Literatur

AlfaZentrum für MigrantInnen.

Beilage zur Stellungnahme zur „Integrationsvereinbarungs-Verordnung“: Stellungnahme zum „Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse“. Zum Download bereit gestellt unter: www.alfazentrum.at

Feldmeier, A. (2005). Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch – Über den Brückenkurs zum Deutschkurs. Alfa-Forum, 2005, 58, 42-45.

Feldmeier, A. (2005b). Die Bedeutung der Deutschkenntnisse für die Alphabetisierung multinationaler Lernergruppen am Beispiel der Übungsform „Diktat“. Voraussichtlich in: *Deutsch als Zweitsprache*, 2005, Heft 3.

Feldmeier, A. (2004b). Die Alpha-Box als Unterrichtskonzept für die Alphabetisierung mit ausländischen Erwachsenen in der Zweitsprache Deutsch. *Deutsch als Zweitsprache*, 2004, 3, 34-41.

Feldmeier, A. (2005c). Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. Voraussichtlich in: *Deutsch als Zweitsprache*, 2005, Heft 2.

Nehr, M., Birnkott-Rixius, K., Kubat, L., Masuch, S. (1988). In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?. Erfahrungsbericht über die zweisprachig koordinierte Alphabetisierung. Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung im Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung der Freien Universität Berlin. Beltz Verlag Weinheim; Basel.

Ritter, M. (1999). Nicht nur ein bisschen schreiben lernen... In: *Deutsch Lernen 2/1999*, S. 187-192.

Ritter, M. (2001). Alphabetisierung für MigrantInnen in Wien. Alfa-Forum, 48, 2001, S. xx- xx

Ritter, M. (2004). Die Lernenden, der Unterricht und die Kurse im Alfa-Zentrum für MigrantInnen. Unter: www.alfazentrum.at.

Ritter, M. (2005). Alphabetisierung mit MigrantInnen: Brückenkurs oder kombinierte Kurse für Alphabetisierung und Deutsch? Alfa-Forum, 60, 2005, 35-37.

Ritter, M. (2005a). Alphabetisierungs-Ausbildung in Wien: Der Lehrgang Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen. Alfa-Forum, 2005, 58, 35-38.

Ritter, M. (2005). Alphabetisierung mit MigrantInnen: Brückenkurs oder kombinierte Kurse für Alphabetisierung und Deutsch? Alfa-Forum, 2005, 60, 35-37.

Ritter, M. (xx). Die Lernenden, der Unterricht und die Kurse im Alfa-Zentrum für MigrantInnen. Unter: www.alfazentrum.at/Texte.

Schulte-Bunert, E. (2000). Alles noch einmal von vorn? Zeitschriftenwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.