

@Iphabetisierung unter Lockdown-Bedingungen:

Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz

Ahmed Ezzat Ragab Hassan / Mary Matta / Anne Schwarz

Der Corona-bedingte Lockdown im Frühjahr 2020 zwang Kursleitende und Träger von Sprachkursen in der Zweitsprache Deutsch erstmals zur längeren Pausierung ihrer Kurse. Gerade die vulnerabelsten Lerngruppen – neu zugewanderte und geflüchtete Menschen mit noch wenigen Deutschkenntnissen und geringen literalen Kompetenzen in der Zweitsprache – waren besonders stark von der Kursunterbrechung betroffen. Dieser Beitrag stellt die im Projekt „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (KASA)“ erfolgten Maßnahmen und Erfahrungen bei der Kursumstellung auf digitalen Fernunterricht im Laufe des Jahres 2020 vor. Im Präsenzunterricht werden KASA-Lernende von bilingualen Lehrkräften mit sehr guten Kenntnissen in den entsprechenden Herkunftssprachen (Türkisch, Arabisch, Persisch) an vertrauten Lernorten (insbesondere Migrantenorganisationen, orientalische Kirchen, Moscheen) betreut. Beschrieben wird, wie diese Lernenden und Lehrenden die neuen Unterrichtsformate erlebten und welche Maßnahmen, Schwierigkeiten und Erfolge auf organisatorischer, technischer und methodisch-didaktischer Ebene zu bewältigen waren.

1 Einführung

Der Corona-bedingte Lockdown im Frühjahr des Jahres 2020 hat neben der schulischen Bildung auch die vielfältigen Angebote in der Erwachsenenbildung betroffen. Besonders schwierig stellte sich die Situation für Erwachsene dar, die nicht nur über geringe Zweitsprachkenntnisse allgemein, sondern auch kaum über Schriftsprachkenntnisse in der Zweitsprache verfügten. Viele geflüchtete und zugewanderte Erwachsene, die an sprachlichen Integrationsmaßnahmen

teilnehmen, gelten im deutschsprachigen Kontext bezüglich ihrer literalen Kompetenzen als Erst- oder Zweitschriftlernende und nehmen an entsprechend zugeschnittenen Kursen teil – seien es staatlich geförderte Integrationskurse oder zusätzliche Kursangebote im Rahmen von Projekten. Insbesondere für Menschen, die in den Herkunftsregionen keine oder nur sehr wenig schulische und literale Erfahrungen machen konnten, stellte der plötzliche Abbruch des Präsenzunterrichts und die zunehmende Umstellung auf ein vielfach stark schriftlich orientiertes eigenständiges Lernen im digital organisierten Fernunterricht eine große Herausforderung dar. Für die geflüchteten Kursteilnehmenden, von denen einige Traumatisierungen erfahren haben, bedeutete auch der Ausfall von vertrauten Routinen und der Rückzug aus dem Sozialleben der Lerngruppe ein großes Problem, verstärkt noch unter dem Eindruck der Bedrohung vor einer unbekanntem Krankheit.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Auswirkungen des Lockdowns im ersten Halbjahr 2020 für den Unterricht mit erwachsenen Erst- und Zweitschriftlernenden in der Zweitsprache Deutsch und diskutiert die Situation aus verschiedenen Perspektiven: der Sicht von Lernenden, von Lehrenden sowie von Kursträgern. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen die Erfahrungen des Projekts „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (KASA)“.

Abschnitt 2 beschreibt die allgemeinen Rahmenbedingungen sowie Aspekte, die während des ersten Lockdowns von vielen Akteuren im Bereich der DaZ-Sprachkursangebote für Erst- und Zweitschriftlernende festgestellt wurden, und berichtet über die geteilten Erfahrungen aus dieser Phase. Abschnitt 3 stellt das Projekt KASA und das spezifische Anliegen seiner Arbeit im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung vor. Die während des ersten Corona-bedingten Lockdowns entwickelten projektspezifischen Lernangebote und Kursumstellungen für KASA-Kursteilnehmende werden in Abschnitt 4 vorgestellt. Abschnitt 5 fasst die wichtigsten Erkenntnisse als Schlussbemerkungen zusammen.

2 Herausforderungen und Grenzen des Distanzunterrichts in Integrations Sprachkursen

Sprachunterricht in Deutsch als Zweitsprache ist heute für viele erwachsene Migrant:innen im Rahmen des sogenannten Integrationskurses möglich und teilweise verpflichtend. Denn im Rahmen des 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetzes wurde erstmals in der Einwanderungsgeschichte Deutschlands eine materiell verstärkte Integrationsförderung durch den Bund gesetzlich verankert (Schneider 2007). Die für diesen Beitrag wichtigen Merkmale der sprach-

lichen Integrationsmaßnahmen und die Bedarfe der Lernenden werden im Folgenden kurz vorgestellt.

2.1 Zum Integrations Sprachkurs mit Alphabetisierung und zum Zweitschriftlernerkurs

Die Integrationsmaßnahmen (Integrationskurse) umfassen einerseits einen Sprachkurs für den Erwerb der deutschen Sprache und andererseits einen sogenannten Orientierungskurs, in dem Grundlagen zu Staat und Gesellschaft in Deutschland vermittelt werden. Beide Komponenten werden durch skalierte Tests abgeschlossen – den „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) sowie „Leben in Deutschland“ (LiD), und die erfolgreich abgeschlossene Maßnahme wird mit dem „Zertifikat Integrationskurs“ bescheinigt (§ 17 der Integrationsverordnung). Die Testergebnisse und das Zertifikat haben wichtige Funktionen für die Erteilung von Arbeitserlaubnis und Einbürgerungsmöglichkeit. Damit sind sie auch anfällig für die Nachteile solcher *high-stakes*-Tests, wie einer starken Prüfungsfokussierung auf Seiten der Lernenden und Lehrenden (bekannt als *teaching to the test*-Phänomen und *washback*-Effekt (vgl. Feick 2018: 249).

Zuständig für die Konzeption und Koordination dieser Integrationsmaßnahmen ist das zum Geschäftsbereich des Bundesministeriums des Inneren, für Bau und Heimat (BMI) gehörende Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Die Kurse werden den Vorgaben entsprechend von verschiedenen Kursträgern durchgeführt, denen das BAMF die sogenannten Regionalkoordinatoren:innen als lokale Ansprechpartner:innen zur Seite stellt. Auch die Zulassung und Qualifizierung der Lehrkräfte der Integrationskurse erfolgt durch das Bundesamt.

Das Ziel des Integrationskurses, dessen verbindliches Rahmencurriculum vom Goethe-Institut (Buhlmann et al. 2016) erstellt wurde, besteht darin, die Integration und gesellschaftliche Teilhabe von Zugewanderten zu fördern (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017). Der Sprachkurs soll dabei die Teilnehmenden im Allgemeinen zum Erreichen des Sprachniveaus B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens führen, mindestens aber zum Niveau A2. Aktuell dauert der Sprachkurs im allgemeinen Integrationskurs insgesamt 600 Unterrichtseinheiten (UE), in speziellen Kursformaten von 400 bis zu 900 UE, dazu können bei Bedarf noch 300 UE als Wiederholungsstunden in Anspruch genommen werden. Den verschiedenen Integrationskursarten liegen spezifische Konzepte zugrunde.¹

1 Vgl. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html> [24.06.2021] und für die Erläuterung aktueller Konzepte inkl. Umfang der verschiedenen Integrationskursarten <https://>

Zu den speziellen Kursarten gehören u. a. der Integrationskurs mit Alphabetisierung (im Folgenden auch Alphabetisierungskurs genannt) und der Zweitschriftlernerkurs. Beide Formate zielen auf Lernende, die beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch erstmalig mit dem lateinischen Alphabet konfrontiert sind. Ein Teil der Zugewanderten hat bereits Schrifterfahrung mit einem nicht-lateinischen Schriftsystem. Diese Menschen können unter Umständen auf hohem Kompetenzniveau in Sprachen mit anderem Schriftsystem lesen und schreiben, jedoch nicht mit lateinischen Buchstaben. Sie lassen sich also aufgrund ihres Schriftsprachbedarfs in der Zweitsprache Deutsch als *Zweitschriftlernende* bezeichnen. Als *Erstschriftlernende* oder auch *Alphalernende* (vgl. Förster/Reeps 2019: 62) stellen sich dagegen aus der Integrationskursperspektive diejenigen Teilnehmenden dar, die bisher über keine oder nur geringfügige Schriftsprachkompetenzen verfügen.² Viele dieser Menschen hatten in ihrer Kindheit keinen (ausreichenden) Zugang zu Schulbildung, sei es z. B., weil lokal keine Schulen existierten, die Lehrkräfte mangels adäquater Bezahlung kaum präsent waren oder weil ihnen der Schulbesuch aus anderen Gründen verwehrt blieb. Zu differenzieren sind daher die vorhandenen schriftlichen vs. mündlichen Kenntnisse in der Erstsprache bzw. in anderen Sprachen. Dabei ist es auch wichtig, klar zwischen der *Erstsprache* und der *Erstschriftsprache* zu unterscheiden, die nicht deckungsgleich sein müssen (Guerrero 2020: 5, 9). Dieser Unterschied kann sich z. B. relativ häufig in Staaten mit hoher gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ergeben, speziell, wenn die Erstsprache eine im Bildungssystem wenig beachtete Minderheitensprache oder eine nicht verschriftete Sprache ist (vgl. auch Riehl 2018: 209). So ist Neo-Aramäisch die Erstsprache einer der Autor:innen dieses Beitrags, Arabisch jedoch ihre Erstschriftsprache, d. h. die Sprache, in der sie erstmals schreiben gelernt hat.

Der Schrifterwerb in der Zweitsprache im Erwachsenenalter ist im Vergleich zum kindlichen Schrifterwerb noch wenig untersucht (vgl. Feldmeier 2010: 31). Erschwerend kommt hinzu, dass die individuellen (Schrift-)Sprach- und Bildungsbiografien der erwachsenen Lernenden von beachtlicher Komplexität sein können. Entsprechend bedarf es für die verlässliche Feststellung der literalen

/www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.html [24.06.2021].

2 In der Fachliteratur wird die völlige Schriftunkunde auch als primärer Analphabetismus oder totaler Analphabetismus bezeichnet und der sogenannte funktionale Analphabetismus bezeichnet eine Situation, in der eine Person die gesellschaftlich durchschnittlich erwarteten schriftsprachlichen Anforderungen nicht erfüllen kann (vgl. z. B. Döbert/Hubertus 2000). Da der Begriff „Analphabetismus“ und speziell der auf Personen bezogene Ausdruck „Analphabet:in“ stigmatisierend und defizitorientiert ist, wird er hier vermieden (vgl. zur Begrifflichkeit auch Ritter 2010: 1116 f.).

Kompetenzen von Zugewanderten und Geflüchteten eines gewissen Aufwandes, spezifischer Fachkenntnisse und Methoden (vgl. z.B. das Diagnoseinstrument *Lit-L1-L2*, Schumacher 2020), denen die aktuellen Richtlinien und gängige Praxis nicht entsprechen. Guerrero (2020: 26) weist z.B. darauf hin, dass die Teilnahme am Zweitschriftlernerkurs dem Kurskonzept zufolge vom Vorliegen einer mehrjährigen Schulerfahrung und/oder beruflichem Abschluss abhängig ist (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018: 10), diese Bildungserfahrung jedoch kein Garant für eine ausgebildete Literalität sei.

Wenn Erwachsene in Verbindung mit Deutsch als neuer Zweitsprache erstmalig lesen und schreiben lernen, also weder Deutschkenntnisse noch hinreichend Schrifterfahrung vorliegen, stellt sich der Erwerbsprozess besonders komplex dar (Berkemeier 2018: 283). Berkemeier (2018: 284) zufolge benötigen Schüler:innen und Erwachsene mit einem Zeitraum zwischen einigen Monaten bis zu zwei Jahren dafür ähnlich lange wie Erstklässler:innen in der Muttersprache. Bei Zweitschriftlernenden dagegen ist auch die schrifttypologische Distanz zwischen Erst- und Zweitschrift für den Erwerbsprozess relevant, wobei verschiedene Parameter (zugrundeliegende Schrift, Schrifttyp, Orthografiertiefe, Schriftrichtung usw., vgl. u. a. Berkemeier 2018) zu berücksichtigen sind. Den Lernenden im Integrationskurs, die bereits eine lateinische Alphabetschrift mit einer flachen Orthografie beherrschen, wie z.B. im Fall der türkischen Schriftsprache, fällt der Einstieg beispielsweise leichter als denjenigen, die zuvor eine nicht-latein-verwandte Alphabetschrift, wie Arabisch, mit einer tieferen Orthografie gelernt haben (vgl. z.B. Berkemeier 2018: 284 und den Überblick bezüglich Studien zu mehrsprachigen Kindern am Schriftanfang in Noack/Weth 2012). Im Integrationskurssystem ist ein systematischer Einbezug relevanter sprach- und schriftsystembezogener Aspekte bei der Vermittlung der Zweitsprache allerdings nicht vorgesehen³. Die Zusammensetzung der Lernergruppen ist bezüglich der Bildungs- und Schrifterfahrung i. d. R. sehr heterogen und die sorgfältige Erhebung der individuellen Bildungs-, Sprach- und Schriftbiografie gestaltet sich in der Praxis als schwierig⁴. So bleibt es der Lehrkraft überlassen, sich diese Informationen zu erarbeiten und durch Maßnahmen der Binnendifferenzierung

3 Wenngleich der Autor des Konzepts für den Integrationskurs mit Alphabetisierung die sogenannte kontrastive Alphabetisierung (als Individualprogramm) durchaus befürwortet: das muttersprachliche Expertenwissen der Teilnehmenden solle im Kurs hervorgehoben und nutzbar gemacht werden und der Transfer der neuen schriftsprachlichen Kompetenzen in die Muttersprache ermöglicht werden (Feldmeier 2015: 110 ff.).

4 Auch hinsichtlich der in den letzten Jahren neu zugewanderten Schüler:innen bestehen vielfach Unklarheiten darüber, inwieweit sie in welcher Schrift und Sprache bereits alphabetisiert sind (vgl. Gamper et al. 2020: 349).

auf die individuellen Bedarfe der Lernenden im Schrifterwerbsprozess einzugehen.

Im Alphabetisierungs- und Zweitschriftlernendenkurs werden wie in Integrationskursen ohne den Schrifterwerbsfokus alle vier Fertigkeiten in der Zweitsprache vermittelt. V. a. in den Alphabetisierungskursen ist es hilfreich, zunächst phonologische Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit aufzubauen (vgl. z.B. Schründer-Lenzen 2013: 86ff.; Berkemeier 2018: 291). Voraussetzung für den Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzen im Deutschen ist es, dass die entsprechenden Laute wahrgenommen werden, was sich v. a. mithilfe von Diskriminierungsübungen fördern lässt. Sofern die Lernenden im Integrationskurs erstmalig alphabetisiert werden, kann Schrift nicht als Merkhilfe (etwa in der Erstsprache) beim Erlernen der Zweitsprache dienen. Der Anspruch an die Gedächtnisleistungen der Lernenden ist daher besonders hoch und kann durch den Einsatz audiovisueller Mittel entlastet werden (vgl. z.B. die Anregungen in Wright 1989). Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Erstschriftlernende, die bisher wenig Kontakt mit hoch literalisierten Umgebungen hatten, nicht nur mehr Zeit für die Einführung in das deutsche Alphabet in Verbindung mit dem Zweitspracherwerb benötigen. Sie begegnen im Gegensatz zu Zweitschriftlernenden auch neuen technischen Herausforderungen und entwickeln erstmals bestimmte basale Fähigkeiten, wie z.B. die für die Stifthaltung und das handschriftliche Schreiben erforderliche Feinmotorik (z.B. Albert et al. 2009: 51; Rokitzki et al. 2013; Teepker / Krauß 2016: 117). Erstschriftlernende sind im Alphabetisierungskurs zumeist erstmalig mit literalen Praktiken wie der Heftführung, der Einpflegung von Arbeitsblättern in einen Ordner oder der Terminplanung mithilfe von Kalendereinträgen konfrontiert. Besonders wichtig für diese Lernergrouppe ohne formale Unterrichtserfahrung ist auch die Vermittlung von Lernstrategien (vgl. z.B. Markov et al. 2015).

Die sprachdidaktischen Implikationen für den digitalen Fernunterricht mit diesen Zielgruppen und insbesondere Erstschriftlernenden sind dementsprechend anspruchsvoll. Den nicht oder gering literalisierten Lernenden stehen kaum Mittel für die kursinterne Kommunikation zur Verfügung und der Ausfall der direkten Interaktion erschwert die Kursdurchführung immens. Dennoch wäre es u.E. falsch, Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen sämtliche Kompetenzen für E-Learning von vornherein abzusprechen und digitalen Fernunterricht mit diesen Lernergruppen grundsätzlich abzulehnen. Die Adressat:innen von Integrationskursen sind vielfach durchaus medienaffin und mit bestimmten Formen digitaler Kommunikation vertraut und das gilt unserer Erfahrung nach auch für viele Teilnehmende von Alphabetisierungskursen. Das Mobiltelefon und soziale Medien wie Messengerdienste und soziale Plattformen

stellen für Geflüchtete und Migrant:innen wichtige Kommunikationsmöglichkeiten mit Familie und Freunden in anderen Teilen der Welt dar. Andererseits verfügen nach unserer Erfahrung Integrationskursteilnehmende seltener über eigene E-Mail-Konten oder Praxiskennntnis mit digitalen Instrumenten (z.B. *Skype*), in denen stärker konzeptionell schriftlich agiert wird oder die primär der (schriftlich niedergelegten) Informationsbeschaffung dienen. Bei der Auswahl der Kommunikationsmittel im Fernunterricht sollten daher die Vorkenntnisse der Zielgruppen berücksichtigt und schrittweise weiter ausgebaut werden.

Auch die Tatsache, dass die Kursteilnehmenden von Alphabetisierungs- und Zweitsprachlernerkursen noch nicht schriftlich auf Deutsch kommunizieren können, stellt u. E. kein grundsätzliches Problem für einen digitalen Fernunterricht dar. Sprachtechnologie und mehrsprachige digitale Instrumente bieten vielmehr großes Potential für die mehrsprachige Kommunikation im Internet (Danet/Herring 2003, 2007; Lee 2016). So ist es mittlerweile möglich, selbst mit Partner:innen, mit denen man keine gemeinsame Sprache teilt, zu kommunizieren, denn maschinelle Übersetzungen sind blitzschnell in zahlreichen Sprachen verfügbar. Am hilfreichsten sind Übersetzungshilfen, die in beide Richtungen auch akustisch unterstützt werden (z.B. die im *iPhone* integrierte App, *Google Übersetzer* oder kostenpflichtige Angebote wie *iTranslate*), nicht zuletzt bei Sprachen mit unterschiedlichen Schriftsystemen.

Das digitale Lernangebot hat sich längst auch in unterschiedlich ausgereiften Apps für Menschen mit Alphabetisierungsbedarf und zum Zweitsprach- und Zweitschriftlernen für das Mobiltelefon niedergeschlagen, die sich v. a. als digitale Zusatzangebote zum Präsenzunterricht eignen (vgl. Kalkan et al. 2016). Dazu gehört beispielsweise die Lese- und Schreiblern-App *IRM-GARD* (www.pfirmgard.de), die nicht nur von gering literalisierten Menschen mit Erstsprache Deutsch, sondern bei bereits vorhandenen guten mündlichen Deutschkenntnissen und entsprechender Lernbegleitung auch von Lernenden anderer Herkunftssprachen genutzt werden kann.

Distanzunterricht mit Erst- und Zweitschriftlernenden ist auch aus Sicht des methodisch-didaktischen Vorgehens und der Beziehungsarbeit im Kurs herausfordernd, wie im Folgenden kurz skizziert wird. So ist es gerade für Anfänger:innen im Sprachunterricht von größter Bedeutung, der Zielsprache nicht nur isoliert als sprachliches oder gar rein schriftliches Medium zu begegnen, sondern den Sprachgebrauch im Unterrichtsgeschehen auch multimodal erfassen und interpretieren zu können (vgl. Deppermann 2018). Wie unterstützen Körper, Gestik und Mimik das Gesagte? Habe ich die Aussage des Gesprächspartners richtig interpretiert? Wie ist die Reaktion auf meinen Redebeitrag? Wie wird intoniert und artikuliert? Für den Schrifterwerb ist es zudem erforderlich,

ein vertieftes Verständnis über die Verhältnisse von Laut und Schrift in der Zweitsprache zu entwickeln (vgl. z.B. Ritter 2010: 1121). Es ist daher unerlässlich, dass Lernende nicht nur dem Schriftbild, sondern auch den akustischen Informationen in der Zielsprache regelmäßig begegnen. Für Lernende in Kursen mit Alphabetisierung ist folglich die multimodale, audiovisuelle Kommunikation in hoher technischer Qualität schon aufgrund der Lerninhalte von allergrößter Bedeutung.

Bezüglich der Lehrer-Lerner-Interaktion ist zu berücksichtigen, dass die Kommunikation über digitale Medien anfälliger ist für Missverständnisse und Fehlinterpretationen als die face-to-face-Interaktion. Dementsprechend sollte bei Arbeitsaufträgen, Rückmeldungen zum Lernfortschritt usw. auf eine besonders klare und regelmäßig nachfragende Kommunikation geachtet werden (vgl. z.B. Huesmann 2020: 3). Eine vorsichtige, traumasensible Ansprache ist dort zu verfolgen, wo unter den Lernenden auch von Traumatisierungen betroffene Personen sein könnten, damit sich die Zunahme von asynchroner Kommunikation nicht zum zusätzlichen Stressor entwickelt und ein Gefühl von Kontrollverlust bei diesen Lernenden verursacht.⁵

Nach diesem Überblick über das Integrationskurssystem, die Situation im Alphabetisierungs- und Zweitschriftlernerkurs und verschiedene erwartbare Herausforderungen für die Umstellung auf digitalen Fernunterricht lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Distanzlehre mit geeigneten informationstechnologischen Vorbereitungen, pädagogischen und sprachdidaktischen Anpassungen selbst für Alphabetisierungskurse realisierbar sein sollte, zumindest für eine gewisse Zeit. Im folgenden Abschnitt wird nun dargestellt, wie sich der erste Lockdown auf das Integrationskurssystem ausgewirkt hat und wie die veränderten Kursbedingungen von verschiedenen Akteur:innen beurteilt wurden.

2.2 Integrations Sprachkurse im ersten Lockdown

Der erste Lockdown hat nicht nur die Schulbildung in Deutschland aufgrund der schlechten Vorbereitung von Distanzunterricht weitgehend unvorbereitet getroffen (vgl. Kerres 2020), sondern auch die Integrationsmaßnahmen für geflüchtete und zugewanderte Erwachsene, darunter die Integrations Sprachkurse. Die Entwicklung bezüglich letzterer wird im Folgenden anskizziert.

Gegen Ende Januar 2020 wurde das Coronavirus offiziell auch in Deutschland bestätigt (Robert Koch-Institut: COVID-19-Lagebericht vom 05.03.2020). Am

5 Vgl. auch allgemeine Hinweise zum traumasensiblen Online-Lernen, wie sie seit Beginn der Pandemie insbesondere für Schüler:innen als Zielgruppe entstanden sind (z.B. Baez et al. 2020).

11. März 2020 erklärte die Weltgesundheitsorganisation den Ausbruch des Coronavirus zur Pandemie, Mitte des Monats war die Europäische Region der WHO zum Epizentrum der Pandemie geworden (Weltgesundheitsorganisation Regionalbüro für Europa, o. D.). Nun begannen Regierung und Bildungsinstitutionen in Deutschland mit ersten Eindämmungsmaßnahmen zu reagieren. Auch das BAMF entwickelte im Angesicht der neuen Situation verschiedene Richtlinien und Anpassungen für die Integrations- und Berufssprachkurse. Auf der Grundlage der Trägerrundschreiben des BAMF⁶ lassen sich die wichtigsten Meilensteine dazu kurz vorstellen:

In der zweiten Märzhälfte 2020 erging die dringende Empfehlung, von der Fortführung und dem Beginn neuer Kurse abzusehen. Prüfungen und Einbürgerungstests wurden nach und nach ausgesetzt. Finanzierungsfragen und die entsprechende Gesetzeslage („Sozialdienstleiter-Einsatzgesetz“) standen im Mittelpunkt der Kommunikation an die Träger (zur Relevanz vgl. Kohl/Denzl 2020). Ende März wurde die mögliche Förderung der Nutzung von digitalen Lernangeboten kommuniziert. Damit sollten der sich abzeichnenden längerfristigen Unterbrechung der Kurse Alternativen entgegengesetzt und dem völligen Abbruch der Lernprogression bei den Kursteilnehmenden entgegengewirkt werden. Als befristetes Überbrückungsangebot wurde das digitale *vhs-lernportal* zugänglich gemacht, das u. a. für Zweitsprachler:innen Deutschkurse für alle Niveaustufen des Integrationskurses bereitstellt. Lehrkräfte konnten in den durchstrukturierten Kursen die Funktion von Tutor:innen übernehmen und erhielten bei Interesse eine Online-Schulung. Andere digitale Portale und Formate bedurften dagegen einer Einzelfallprüfung. Die Vorgaben wurden später aktualisiert (vgl. Trägerrundschreiben 4 / 20 bis 9 / 20, 15 / 20 und Anlagen).

Ab Mitte Mai erfolgte die schrittweise Wiederöffnung nach den pandemiebedingten Schließungen nach Maßgabe der länderspezifischen Vorgaben. Gleichzeitig wurde die Angebotsbreite für digitalen Unterricht ausgeweitet und flexibilisiert. Ab Juli 2020 standen nun neben dem Präsenzunterricht zusätzlich vier digitale Unterrichtsmodelle für den geförderten Sprachunterricht zur Auswahl (vgl. Trägerrundschreiben 14/20 für Integrationskurse, Aktualisierung 22/20). Außerdem konnten Online-Tutorien unter bestimmten Bedingungen weiter gefördert werden. Das Unterrichtsmodell 1 steht für den Vollzeit-Präsenzunterricht unter Pandemie-Bedingungen, d. h. mit Mindestabstand von

6 Die Trägerrundschreiben können auf der Webseite des BAMF <https://www.bamf.de> z. B. unter <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/organisatorisches-node.html> [24. 06. 2021] eingesehen werden.

1,5 Metern zwischen den Teilnehmenden und Beachtung der geltenden Hygienemaßnahmen. Dies ist aus Sicht des BAMF die qualitativ beste Option. Modell 2 ist dazu das rein virtuelle Pendant, bei dem alle Kursteilnehmenden gleichzeitig im virtuellen Klassenzimmer für maximal vier Unterrichtseinheiten täglich unter Zuhilfenahme eines Videokonferenzsystems lernen. Insbesondere für Alphabetisierungskurse wird allerdings empfohlen, möglichst den Präsenzunterricht oder Modelle mit Präsenzphasen zu nutzen. Die restlichen Modelle beruhen auf einer Gruppenteilung, deren Lernmodi nach bestimmten Vorgaben wechseln. In Modell 3 erfolgt in einem Kursraum Präsenzunterricht, der per Livestream in einen zweiten Kursraum übertragen wird, in Modell 4 nimmt eine Gruppe vor Ort beim Träger am Präsenzunterricht teil, während die anderen Teilnehmenden zu Hause über einen Livestream dem Unterricht folgen (vorteilhaft bei Selbstisolierungs- und Quarantäne-Auflagen), und in Modell 5 unterrichtet eine Lehrkraft in zwei räumlich nah gelegenen Kursräumen im Präsenzunterricht. Im Kursraum, in dem sich die Lehrkraft aktuell nicht aufhält, lernt die Gruppe – ggfs. auch unter Aufsicht einer Assistenz – beispielsweise nach einem vorgegebenen Aufgabenplan. Echte *Blended Learning*-Konzepte mit einer systematischen Verzahnung von Online- und Präsenzphasen ließen sich während des ersten Lockdowns nicht durchführen.⁷ Aufgrund der didaktisch-methodischen und technischen Mehraufwände werden Pandemie-Zulagen gewährt und für die Zielgruppe der zu Alphabetisierenden u. a. die Mindestteilnehmendenzahl für die spezielle Garantievergütung abgesenkt (Anlage 2 zum Trägerrundschreiben Integrationskurse 14/20).

Im zweiten Halbjahr 2020 erfolgten auf Seiten des Bundesamts einige Aktualisierungen, z. B. Vereinfachungen der Anforderungen an die im virtuellen Klassenzimmer in Integrationskursen eingesetzte Hard- und Software (Trägerrundschreiben 22/20). Gleichzeitig rüsteten die Lehrwerksverlage ihre Lernmanagementsysteme und das Lernumfeld ihrer digitalen Lehrwerksvarianten den geförderten BAMF-Modellen entsprechend auf und passten auch die Fortbildungsangebote für Lehrkräfte an diese an.

Unter den geschilderten Rahmenbedingungen gelang die Umstellung vom Präsenz- in Distanzunterricht in Integrations Sprachkursen während des ersten Lockdowns 2020 in Abhängigkeit von den konkreten Umständen und Kursen,

7 Ein Wechsel von Präsenzunterricht und Unterricht im virtuellen Klassenzimmer für die gesamte Lerngruppe ist inzwischen möglich (vgl. die FAQ des BAMF zur Durchführung von Integrations- und Berufssprachkursen unter Pandemiebedingungen für Träger der Integrations- und der Berufssprachkurse, Stand 01.06.2021: 8 (<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/faq-integrations-berufssprachkurse-corona-pandemiebedingungen.pdf> [24.06.2021])).

den Trägern, Lehrkräften und den Teilnehmenden unterschiedlich gut. Im Folgenden wird kurz dargestellt, welche Herausforderungen und Potenziale des Distanzunterrichts uns beim Erfahrungsaustausch mit Kolleg:innen häufig begegnet sind. Zudem beziehen wir uns auch auf unsere eigenen Lehrerfahrungen in Integrations Sprachkursen.

Auf der Digitalkonferenz „@lphabetisierung – Digital Lernen und Lehren“ des Projekts KASA anlässlich des Weltalphatags am 8. September 2020 bot sich für verschiedene Akteur:innen der Alphabetisierung und Grundbildung in der Erst- oder Zweitsprache und ähnlicher Angebote in der Erwachsenenbildung Gelegenheit des Austauschs über ihre digitalen Unterrichtserfahrungen. Wenig überraschend wiesen verschiedene individuelle Erfahrungsberichte (vgl. KASA 2020) darauf hin, dass es nicht nur Lernenden, sondern auch vielen Lehrenden und Trägern noch an der notwendigen technischen Infrastruktur und Ausstattung mangelte. Die meisten der Konferenzteilnehmenden (Träger und Lehrkräfte) hatten vor der Pandemie in Integrationskursen mit Alphabetisierung und anderen niederschweligen Angeboten der Erwachsenenbildung gänzlich auf digitale Lernumgebungen verzichtet. An vielen Lernorten stellten die in tragbaren Geräten abspielbaren Audio-CDs in Unterrichtsräumen ohne Internet, eine interaktive Tafel, Computer oder Beamer das einzige im Präsenzunterricht zusätzlich genutzte technische Medium dar. Auch die Bundesregierung konstatiert rückblickend: „viele Lehrkräfte hatten in den vergangenen Monaten zum ersten Mal Kontakt mit digitalen Unterrichtsformen und erarbeiteten sich neue digitale Kompetenzen“ (BT Drucksache 19/27757, 2021: 14). Quellen zum Bestand der digitalen Ausstattung der Kursräume und gar ihrer Nutzung vor der Pandemie stehen unserer Kenntnis nach nicht zur Verfügung.

Auf der KASA-Digitalkonferenz wurde die Möglichkeit des Einsatzes elektronischer Medien und digitaler Werkzeuge im Unterricht insgesamt begrüßt, und es wurden die Vorteile gesehen, die sich für Lernende bei der eigenverantwortlichen Nutzung digitaler Lernangebote ergeben. Gleichzeitig betonten viele Stimmen die Bedeutung des physischen Kontakts für den Aufbau von Vertrauen und die sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und untereinander. Hingewiesen wurde auch auf die Notwendigkeit, neue pädagogische und didaktische Konzepte für den digitalen Unterricht und hybride Modelle zu entwickeln, in denen Präsenz- und Online-Phasen sinnvoll miteinander verzahnt werden können (vgl. KASA 2020).

Im informellen Austausch unter Lehrkräften von Integrationskursen wurde häufig von verloren gegangenen Kursteilnehmenden berichtet. Unseren eigenen Beobachtungen zufolge sind dafür nicht nur technische, sondern auch soziale Gründe verantwortlich, denn den Kursteilnehmenden fehlen zu Hause häufig

die notwendigen Rückzugsmöglichkeiten für das Lernen. Dies gilt insbesondere für Lernende, die in Erstunterkünften und Gemeinschaftsunterkünften für Geflüchtete mit räumlich und technisch unzureichender Ausstattung leben.

Kann digitaler Fernunterricht in Integrationskursen mit Alphabetisierung oder in Kursen für Zweitschriftlernende also überhaupt gelingen? Bevor diese Frage in den Abschnitten 4 und 5 wieder aufgenommen wird, hier eine Sammlung einiger praktischer Vorteile des synchronen Distanzunterrichts in Pandemiezeiten. In informellen Gesprächen mit Lehrenden und Lernenden wurde positiv vermerkt, dass:

- artikulatorische Übungen und Erläuterungen vor der Kamera wieder ohne Maske durchgeführt werden können;
- Partner-, Gruppen- und Stationsarbeit in Coronazeiten sicherer und besser im *Breakout Room* gelingt als im Klassenraum mit Distanzgebot;
- Realia und das eigene Umfeld sprachlich direkt und einfach in den Unterricht einbezogen werden können, indem sie vor die Kamera geholt werden;
- einander besser zugehört wird und man einander mehr aussprechen lässt (da die Mikrofone der anderen stummgeschaltet sind);
- alle Beteiligten mehr Zeit haben, da Wege entfallen;
- man auch in Situationen am Kurs teilnehmen kann, in denen es im Präsenzkurs nicht möglich wäre (beispielsweise, wenn das erkrankte Kind nebenan schläft oder malt).

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass digitaler Fernunterricht in Sprachkursen mit Alphabetisierung bzw. Zweitschifterwerb besonders hohen Ansprüchen genügen muss und bestimmte Aspekte des Präsenzunterrichts nicht ersetzen kann. Nach diesem Überblick zur Lehr- und Lernsituation in Integrationskursen mit Alphabetisierung bzw. Zweitschriftlernen und zu den Auswirkungen des ersten Lockdowns geht es im Folgenden um das Lernen vor und während der Pandemie in Sprachkursen, die sich zwar in vielen Aspekten an den Integrationskursen orientieren, gleichzeitig aber auch neue Wege einschlagen.

3 Das Projekt „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (KASA)“

Das Projekt „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (KASA)“ hat das Ziel, zur Verbesserung der literalen Kompetenzen unter der migrantischen Bevölkerung beizutragen und verfolgt dafür einen innovativen Ansatz, der bun-

desweit erprobt und weiterentwickelt wird⁸. Die Zielgruppe sind erwachsene arabisch-, persisch- und türkischsprachige Migrant:innen und Geflüchtete und in besonderem Maße die noch nicht alphabetisierten Menschen unter ihnen. Die Aufenthaltsdauer dieser Erst- oder Zweitschriftlernenden in Deutschland ist divers. Im Unterricht lernen Neuzugewanderte zusammen mit seit langem in Deutschland lebenden Menschen, die bisher für die bestehenden Alphabetisierungskurse schwierig zu motivieren waren oder die wegen Arbeit und familiärer Gründe bisher keine Chance oder Zeit hatten, einen Kurs zu besuchen. Viele der Teilnehmenden sind schulunerfahren (vgl. Seyfried 2017).

Das Projekt geht aufsuchend vor und bietet v. a. in Moscheen, orientalischen Kirchen und Migrantenselbstorganisationen in acht Bundesländern Alphabetisierungskurse an. Diese Lernorte stellen vertraute Orte für die Lernenden dar und tragen zur Niederschwelligkeit des Angebots bei. Das motiviert auch Lernende mit negativen Lernerfahrungen. Bei einer Befragung zu seinen Lernerfahrungen und der Motivation zum Lernen antwortet ein Kursteilnehmer auf die Frage „Was war für Sie hilfreich?“. „Zum einen fand der Kurs in unserer Kirche statt. Zum anderen war der Kurs in der Nähe meines Zuhauses.“ (Teilnehmer, 66 Jahre, KASA-Kurs in Berlin). Die Kurse sind kostenlos und mit dem Alltag von Berufstätigen und familiär ausgelasteten Personen gut vereinbar: Sie finden für die Dauer von 24 Monaten zweimal in der Woche à drei Unterrichtsstunden statt.

Der Unterricht wird möglichst von Personen durchgeführt, die aus den Partnerorganisationen stammen. Sie müssen über einen Hochschulabschluss in Pädagogik oder Linguistik verfügen oder entsprechende Berufserfahrung nachweisen können. Diese Lokalkoordinator:innen werden über die gesamte Kurslaufzeit hinweg von Mitgliedern des KASA-Teams, den Regionalkoordinator:innen, begleitet und fortgebildet. Die acht regionalen Koordinator:innen koordinieren den Unterricht in insgesamt 42 Kursen in acht Bundesländern und sichern die Qualität des Angebotes. Sie sind Ansprechpartner:innen für die Lehrkräfte vor Ort, hospitieren u. a. einmal monatlich im Unterricht und führen die kollegiale Fallberatung im Online-Portal *SuRe*⁹ gemeinsam mit den Lehrenden durch. Um die Nachhaltigkeit zu gewährleisten, wird den Lokalkoordinator:innen während ihrer Kurslaufzeit fakultativ eine Weiterbildung zur Integrationskurslehrkraft finanziert (Konzept des Projekts KASA 2018).

8 Das Projekt baut auf dem Vorgängerprojekt *ABCami* auf und wird von 9/2018 bis 8/2021 sowie in geringerem Umfang bis 07/2022 unter dem Förderkennzeichen W1451KASA vom BAMF gefördert.

9 *SuRe* steht für *Subjektive Relevanz* und wird über das Online-Portal <https://sure.giz.berlin/home> [24.06.2021] durchgeführt.

Methodisch-didaktisch und pädagogisch verfolgt das Projekt einen besonderen Weg. Zum einen werden die erst- bzw. herkunftssprachlichen Kompetenzen der Lernenden von Anfang an systematisch in den Unterricht und das Lernen miteinbezogen. Das erleichtert und motiviert beim Erwerb von Sprache und Schrift der Zweitsprache. Begonnen wird mit den Gemeinsamkeiten beider Sprachen bezüglich ihrer Laut- und Schriftsysteme. Die Unterschiede werden dann schrittweise explizit thematisiert und geübt. Die Aussage einer Lernerin auf die Frage „Was war für Sie hilfreich?“ im Rahmen einer Befragung illustriert die Bedeutung dieses Ansatzes: „Was mir hilft, ist die Tatsache, dass die Lehrerin, die mir Deutsch vermittelt, meine Muttersprache spricht.“ (Teilnehmerin, 35 Jahre, KASA-Kurs in Borken). Ein Teilnehmer aus demselben Kurs erläutert es in der Einzelbefragung ähnlich: „Die wichtigste Sache im Kurs war, dass die Lehrerin uns die Themen in der Sprache erklärt hat, die wir verstehen.“ (Teilnehmer, 53 Jahre, KASA-Kurs in Borken).

Pädagogisch orientiert sich das Projekt am Situationsansatz, der ursprünglich im Bereich der Kleinkindpädagogik entwickelt wurde und unabhängig von Alter und Institution eingesetzt werden kann (Marschke et al. 2013). Dem Ansatz entsprechend analysieren die Lehrenden, über welche Kompetenzen und Fähigkeiten die Lernenden verfügen und was sie lernen und erfahren wollen. Im Projekt KASA wird auf diese Weise das Ziel verfolgt, Lerneinheiten nach den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden zu erstellen. Die pädagogische Arbeit geht von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Lernenden aus.

Nach diesem Ansatz werden im Projekt auch neue Lernmaterialien entwickelt und erprobt. Die drei Lehrwerke „Mit Türkisch Deutsch lernen“ (Bektaş et al. 2019), „Mit Persisch Deutsch lernen“ (Alizadeh et al. 2019) und „Mit Arabisch Deutsch lernen“ (Matta et al. 2019)¹⁰ führen Lernende in die Zweitsprache Deutsch und Schrift ein und zielen auf das Niveau A1.1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) ab. Die Lektionen werden von Fotogeschichten eingeleitet (abrufbar unter abc.giz.berlin/home), berücksichtigen die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben und grundlegende grammatische Themen sowie einfache numerische Übungen und werden multimedial durch Videos der *Deutschen Welle* und Audiodateien des Projekts begleitet. Lernstrategien und Medienkompetenzen bezüglich des Mobiltelefons werden explizit vermittelt.

10 Unter <https://abc.giz.berlin/home> [24.06.2021] sind kostenlose Zusatzmaterialien zu den Lehrwerken einschließlich Anlauttabellen, Lehrkommentaren, Bildkarten, Glossaren, Fotogeschichten und andere Übungen und Vorlagen sowie kontrastive Lernmaterialien zu den Themen Gesundheit und Verbraucherschutz zu finden.

Zentral für den Unterricht mit Anfänger:innen ist die Anlauttabelle in jedem Lehrwerk,¹¹ die jeweils zwei Seiten umfasst: Auf der ersten Seite (vordere Innenseite des Buchdeckels) sind diejenigen Anlaute in Bild und Schrift (Orthografie) aufgeführt, die in beiden Sprachen vorhanden sind. Zeichnungen helfen dabei, sich den Anlaut zu erschließen und zu memorieren. Sie stehen für Begriffe, die in beiden Sprachen mit dem gleichen oder sehr ähnlichen Laut beginnen und die gleiche Bedeutung haben (vgl. Abb. 1). So wird für die Einführung des Buchstabens D im Lehrwerk mit türkischer Ausgangssprache ein Dach verwendet, das im Türkischen *dam* heißt, für die Einführung von L wird im deutsch-arabischen Lehrwerk auf die Lampe verwiesen, die auf Arabisch *lamba* ([ˈlamba]) lautet, und für den Buchstaben M im deutsch-persischen Lehrwerk die Zeichnung einer Mutter, die auf Persisch *madar* ([maːˈdar]) heißt.



Abb. 1: Ausschnitte aus den Anlauttabellen der KASA-Lehrwerke (Alizadeh et al. 2019, Bektaş et al. 2019, Matta et al. 2019), Seite „Gemeinsamkeiten“¹²

Auf der zweiten Seite der Anlauttabellen (hintere Innenseite des Bucheinbandes) werden diejenigen Buchstaben der Zweitsprache Deutsch eingeführt, die entweder keine Lautentsprechung in der Erst- bzw. Herkunftssprache haben oder die – nur im Fall der ebenfalls mit dem lateinischen Alphabet geschriebenen türkischen Sprache – dort eine andere Verschriftung haben. Abbildung 2 illustriert dies für das komplexe Graphem <sch>. Das türkische Wort *şemsiye* (Schirm) lautet zwar auch mit einem stimmlosen postalveolaren Frikativ [ʃ] an, dieser wird jedoch durch einen einfachen Buchstaben mit diakritischem Zeichen verschriftet.

11 https://abc.giz.berlin/static/resources/Tuerkisch_Zusatzmaterialien/1_3_Anlauttabelle.pdf (Anlauttabelle Deutsch-Türkisch); https://abc.giz.berlin/static/resources/Arabisch_Zusatzmaterialien/1_3_Anlauttabelle.pdf (Anlauttabelle Deutsch-Arabisch); https://abc.giz.berlin/static/resources/Persisch_Zusatzmaterialien/1_3_%20Anlauttabelle.pdf (Anlauttabelle Deutsch-Persisch) [jeweils 24.06.2021]

12 Im Original sind die herkunftssprachlichen Grapheme und Rahmungen der Abbildungen farbig, in der Printausgabe jedoch in Graustufen dargestellt.



Abb. 2: Ausschnitt aus der deutsch-türkischen Anlauttabelle (Bektaş et al. 2019), Seite „Unterschiede“.

Das Format der KASA-Kurse wird fortlaufend dokumentiert und untersucht. Dabei wird das Projekt von Karen Schramm (Fremd- und Zweitsprache und Fremdsprachendidaktik, Universität Wien) und Clemens Seyfried (Lernpsychologie und Kompetenzentwicklung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) wissenschaftlich begleitet. Sie beraten das Team u. a. hinsichtlich der didaktisch-methodischen Weiterentwicklung der kontrastiven Alphabetisierung (Schramm), konzipieren Befragungsstudien und die kollegiale Fallberatung über das Online-Portal *SuRe* (sure.giz.berlin) (Seyfried). Im Projekt entsteht ein Kursleiterhandbuch zur kontrastiven Alphabetisierung. Seit Mai 2020 evaluiert das am Lehrstuhl für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena angesiedelte dreijährige Projekt „ELIKASA – Entwicklung literaler Kompetenzen durch kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“ unter Leitung von Christine Czinglar den Projektansatz von KASA.

4 Digitaler Fernunterricht im Projekt KASA

Seit Beginn der Unterrichtsunterbrechung am 23. März 2020 hat das KASA-Projekt den Auf- und Ausbau digitaler Angebote im Bereich des KASA-Alphabetisierungskursangebots vorangetrieben. Dabei konnten die bestehenden multimedialen Komponenten der KASA-Lehrwerke genutzt werden, es war jedoch notwendig, darüber hinaus weitere Instrumente für die Verlagerung des gesamten Unterrichts in den Distanzmodus zu bestimmen und geeignete Maßnahmen für die Umsetzung zu implementieren. Da sich die Teilnehmenden und Lehrkräfte der insgesamt 42 KASA-Kurse zum Lockdownbeginn in ihrem Lernstand, ihren spezifischen Lernzielen, Interessen, ihren (schrift)sprachlichen und digitalen Kompetenzen sehr unterschieden, war klar, dass es nicht eine einzige passende Lösung für alle geben konnte. Ziel war es daher, in der Anfangsphase des Lockdowns einfache Minimalstrategien für den Fernunterricht zu entwickeln, die für viele Beteiligte realisierbar waren und darüber hinaus auch Freiraum für kursspezifische Anpassungen zu schaffen.

4.1 Umstellung auf digitalen Fernunterricht und erste Erprobungsphase

Die erste Fragestellung betraf die Wahl eines oder mehrerer geeigneter digitaler Instrumente und Plattformen für den Fernunterricht. Dabei waren verschiedene Kriterien zu berücksichtigen. Wichtig waren eine gute Bild- und Tonqualität, um alle vier Fertigkeiten im Unterricht zu behandeln, sowie eine einfache Technik und niedrighschwellige Software, die möglichst intuitiv auch von digital unerfahrenen Nutzer:innen verwendet werden kann, die leicht verfügbar und mit verschiedenen Hardware-Konstellationen kompatibel ist. Die Teilnehmendenzahl durfte keinen starken Beschränkungen unterliegen, der Datenschutz musste genauso gewährleistet sein wie die kostenfreie Nutzung für die Lernenden. Die Wahl des primären Fernunterrichtskanals fiel schließlich auf einen verbreiteten und einfachen Messenger-Dienst, die *Telegram-App*. Diese App ließ sich von allen Beteiligten auf ihre Mobiltelefone – auch älteren Datums – herunterladen und ohne weitere Registrierungsschritte sofort benutzen. Der Versand von Bild- und Audioaufnahmen ist möglich. Obgleich es sich um eine einfache Anwendung handelt, stellte sich heraus, dass viele Teilnehmende bei der Einrichtung und ersten Nutzung viel Unterstützung benötigten. Dies wurde durch die Regionalkoordinator:innen bzw. die Lehrkräfte des Projekts geleistet. Sie gingen mit den Teilnehmenden die Installation und Anwendung Schritt für Schritt durch und erklärten die Details bei Bedarf auch in einer der drei im KASA-Projekt berücksichtigten Herkunftssprachen (Arabisch, Türkisch, Persisch). Auf organisatorischer Seite wurden von den Regionalkoordinator:innen zudem Listen mit den Telegram-relevanten Kontaktdaten aller Beteiligten erstellt und Informationen zur individuellen technischen Ausrüstung und digitalen Affinität der Beteiligten eruiert.

Im Ergebnis wurden die Kurse im Frühjahr 2020 in drei Telegramgruppen nach den drei Herkunftssprachen im KASA-Projekt aufgeteilt, die zunächst von den Regionalkoordinator:innen des Projekts in Zusammenarbeit mit ausgewählten Lokalkoordinator:innen betreut wurden. Denn wenngleich sich einige Lehrkräfte mit großem Engagement und viel Eigeninitiative für den Fernunterricht einsetzten und sich auch selbst mit verschiedenen digitalen Möglichkeiten beschäftigten und entsprechend aufrüsteten, waren nicht alle Lokalkoordinator:innen bereit dazu. Adhoc nicht von allen zu lösen waren z.B. die eigene technische Ausstattung zu Hause oder fehlende digitale Lehrkompetenzen. Nach Abschluss dieser Vorbereitungen wurde in der Einstiegsphase, als die Teilnehmenden für den Unterricht erstmals online gingen, vielfach nur mit Telegram gearbeitet, in einzelnen Kursen aber auch ein Unterricht mit Videokonferenztools wie *Zoom* erprobt.

In den Telegram-Gruppen stellte sich die Lehrkraft zuerst allen Gruppenteilnehmenden vor und erläuterte das Vorgehen des Fernunterrichts, bei Bedarf auch in der Herkunftssprache. In Gesprächen zwischen Regional- und Lokal-koordinator:innen und in regelmäßigen Online-Hospitationen wurde versucht, den Sprachstand und die literalen Kompetenzen der Lernenden in der Zweit- und in der Herkunftssprache zu berücksichtigen, so dass die Vorstellung bei Bedarf auch in der Herkunftssprache schriftlich oder mündlich in der Form einer Audio-Sprachnachricht erfolgte. Statt sich wie zuvor zweimal wöchentlich an einem gemeinsamen Lernort zusammenzufinden, bekamen die Lernenden nun zweimal wöchentlich um neun Uhr ein Arbeitsblatt (als Fotodatei oder PDF) mit Aufgaben zugeschickt (vgl. Abb. 3).

Aufgabe 1:

Heute wiederholen wir N n:



1. **Klicken Sie auf:**
<https://learngerman.dw.com/de/h%C3%B6rst-du-ein-n-oder-nicht/l-41581811/e-41582030>
2. **Machen Sie die Übungen.**
3. **Am Ende machen Sie ein Screenshot und schicken Sie mir das.**
4. **Haben Sie Fragen, schicken Sie sie mir.**
5. **Ich helfe Ihnen sehr gern.**

Abb. 3: Beispielaufgabe aus einem digital verschickten Aufgabenblatt¹³

Das Lernen erfolgte individuell und asynchron. Die Aufgaben waren bis 16 Uhr zu beantworten und an die Lehrkraft zurückzuschicken (vgl. Abb. 4). Sie wurden mit den Namen der Teilnehmenden und Datum für die Kursdokumentation gespeichert. Um 17 Uhr schickte die Lehrkraft ein allgemeines Lösungsblatt an die gesamte Gruppe und gab den einzelnen Teilnehmenden im privaten Chat individuelles Feedback.

13 Im Original wurden die Arbeitsblätter farbig verschickt, sie werden in der Printversion in Graustufen dargestellt. Dies gilt für alle folgenden Abbildungen (Screenshots etc.) ebenso.



Abb. 4: Beispiele für Lernerrückmeldungen per Telegram (Sprachnachricht und Fotos der handschriftlichen Produkte)

Die Aufgabenblätter für die Teilnehmenden mussten in den Telegramgruppen meist binnendifferenziert erstellt und individuell zugewiesen werden. Bereits am ersten Tag gab es sehr positive Rückmeldungen, obwohl es manchen Lernenden zunächst schwer fiel, die technischen Hürden zu überwinden und zu Hause zu lernen. Die intensive Betreuung und die Einbeziehung der Herkunftssprachen in die Unterrichtskommunikation, z. B. beim Formulieren der digitalen Arbeitsanweisungen, ermöglichten es vielen Teilnehmenden, am Unterricht über Telegram aktiv teilzunehmen. Zudem wurden die Lernenden darin bekräftigt, Fragen bezüglich der Aufgaben bei Bedarf auch in ihren Muttersprachen zu stellen. Vorteilhaft war für die Lernenden die Tatsache, dass sie selbst wie bisher mit der Hand auf Papier schreiben konnten und dann erst ihr Produkt digital versendeten, indem sie es fotografierten und an die Lehrperson schickten. Viele Teilnehmende nutzten im Rahmen des KASA-Fernunterrichts auch die Online-Lernangebote der Deutschen Welle (vgl. Abb. 5). Sie wurden als Zusatzmaterial angewendet und mit einem entsprechenden Link an die Lernenden verschickt. Hier waren die technischen Ausstattungen und Bedingungen allerdings manchmal unzureichend, beispielsweise gab es je nach Wohnlage keine ausreichende Internetgeschwindigkeit oder es fehlte ein Drucker zu Hause. Teilnehmende mit sehr geringen literalen und digitalen Kompetenzen benötigten am Anfang sehr viel Geduld, bis sie die Vorgehensweise zum Bearbeiten von Online-Aufgaben verstanden hatten. Selbst äußerst benutzerfreundliche Aufgaben- und Übungsformate können für Lernende ohne Schulerfahrungen schwer durchschaubar sein. Zwar gab es Lernende, die schnell neue Lerngewohnheiten entwickelten (z. B. das elektronische Ausfüllen eines Arbeitsblattes, Antworten ankreuzen und Antworten ergänzen), viele brauchten aber eine tägliche Betreuung und wiederkehrende Erläuterungen zur Vorgehensweise.



Abb. 5: Beispiele zur Ergebnisübermittlung aus digitalen Lernangeboten der *Deutschen Welle* inkl. individueller Rückmeldungen durch die KASA-Regionalkoordination, März 2020

Bei allen Umstellungsschwierigkeiten waren die Teilnehmenden froh, ihren Lernprozess, den sie in den freiwillig besuchten KASA-Kursen beschritten hatten, nicht völlig unterbrechen zu müssen. Sie befürchteten, bei einer vollständigen Kursunterbrechung vieles zu vergessen. Auch die Partizipation an den Lerngruppen im Fernunterricht wurde angesichts der bedrohlichen Krise von ihnen als wichtig betrachtet, selbst dann, wenn sich die Gruppenzusammensetzung und die Lehrkraft in einigen Kursen im Fernunterricht geändert hatte. Der Unterricht vor Ort mit vertrauten, persönlichen Kontakten und direktem sozialen Austausch kann sicher durch nichts ersetzt werden. Aber zumindest ein wenig Austausch und gemeinsames Lernen war so weiterhin möglich.

In einzelnen KASA-Kursen wurde während der Erprobungsphase auch versucht, im Fernunterricht auf das bekannte gemeinsame, synchrone Lernen von Angesicht zu Angesicht nicht ganz zu verzichten. Ein KASA-Frauensprachkurs für Lernende mit arabischer Herkunfts- bzw. Erstsprache, der im Präsenzunterricht an einer Berliner Moschee verortet ist, erprobte nun erstmalig den Unterricht mit einem Videokonferenztool (*Zoom*). Nach einer zeitaufwändigen technischen Einarbeitung und Beratung der Lernenden durch die engagierte Lokalkoordinatorin funktionierte der von ihr durchgeführte Online-Unterricht schließlich sehr gut. Lehrkraft und Lernende nutzten neben dem Lehrwerk und

ihren Heften auch kleine Tafeln, die sie bereits im Präsenzunterricht eingesetzt hatten und die sie sich nun auch vor der Kamera und dem Bildschirm gegenseitig präsentieren konnten. So ließen sich technische Komplikationen mit einem digitalen Online-Whiteboard vermeiden und das manuelle Schreiben, das für das Schreibenlernen so wichtig ist (vgl. Speck-Hamdam et al. 2016), gut in den digitalen Unterricht integrieren. Abbildung 6 zeigt ein Tafelbild der Lehrkraft, wie es während des digitalen synchronen Unterrichts mit den Lernenden geteilt wurde. Thema ist das Graphem <s> der deutschen Sprache und seine Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Mithilfe der arabischen Schriftzeichen zeigt die Lehrkraft den Lernenden an, wann (Position in der Silbe, Doppelkonsonantenschreibung) der neue Buchstabe wie gesprochen wird: das arabische Schriftzeichen س steht für den Laut /s/ und ز für /z/.

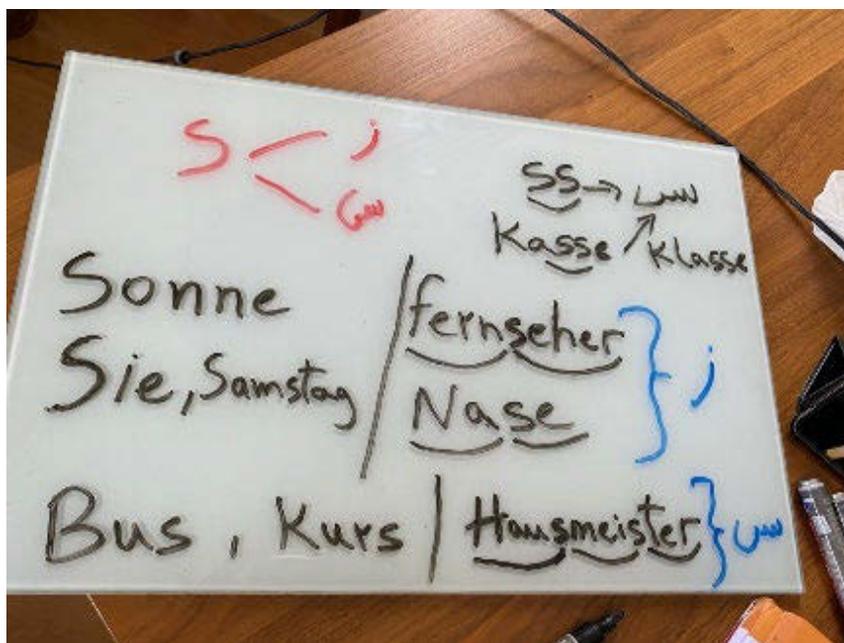


Abb. 6: Sprachkontrastives Unterrichtsbeispiel der Tafel einer Lehrkraft, geteilt per Videokonferenz (KASA-Kurs, Berlin)

Zusammenfassend ließ sich feststellen, dass auch Lernende der Zweitsprache Deutsch mit erstmaliger Alphabetisierung die auf sie zugeschnittenen Aufgabenformate im KASA-Projekt bearbeiten konnten. Gewisse technisch-digitale

Schwierigkeiten (z. B. einen Link zu einem Video aufzurufen oder eine Audio-datei anzuhören und eine schriftliche Aufgabe dazu zu lösen) traten bei manchen Teilnehmenden auf, konnten aber durch die Betreuung durch die Lehrenden und die Hilfeleistung von Familienmitgliedern behoben werden. Wiederholte Erprobungsversuche per ‚Trial and Error‘ scheinen vielen Lernenden schließlich positive Erfolgserlebnisse beschert zu haben.

4.2 Ausweitung des digitalen Fernunterrichts für KASA-Kurse

Die Erfahrungen aus der Erprobungsphase des Fernunterrichts während des ersten Lockdowns haben gezeigt, dass die Umstellung gelingen kann, auch wenn einige Lehrkräfte und Lernende dafür mehr Zeit und Unterstützung brauchen als andere. Unübersehbar zeigte sich auch die Bedeutung des Kontakts und des Austauschs zwischen den Lokalkoordinator:innen und den Lernenden, auch untereinander. Viele Lernende äußerten den Wunsch nach einem (synchronen) Digitalunterricht in der vertrauten Runde anstelle des Versands von Mitteilungen und Aufgaben in einer großen, (über)regionalen Telegram-Runde. Daher wurde es von Projektseite sehr begrüßt, dass die Mittelgeber einem Online-Unterricht während der Pandemie durch die regulären Lehrkräfte der KASA-Alphabetisierungskurse, die Lokalkoordinator:innen, zustimmten. Diejenigen Lokalkoordinator:innen, die keinen Online-Unterricht durchführen konnten oder wollten, konnten bei Beginn der ersten Lockerungen unter Beachtung der regionalen Hygienevorschriften auch mit dem Präsenzunterricht weitermachen.

4.2.1 Formate und Richtlinien des ausgeweiteten KASA-Fernunterrichts

Seit Oktober 2020 können aufgrund der Pandemie alle Lokalkoordinator:innen ihren Unterricht mit ihren Teilnehmenden ihrer ursprünglichen Präsenzkurse vorübergehend als Fernunterricht durchführen. Dafür wurden im Projekt nun genauere Richtlinien erstellt. Wie der Präsenzunterricht findet auch der Online-Unterricht in den üblichen Lerngruppen zweimal wöchentlich mit je drei Unterrichtseinheiten statt. Als grundlegendes Kommunikationsmittel dient der Messengerdienst Telegram. Hier können, wie schon in der Erprobungsphase geschehen, Aufgaben und Nachrichten in der Gruppe und / oder individuell ausgetauscht werden. Mindestens zweimal im Monat trifft sich die Lehrkraft mit den Lernenden nach Möglichkeit auch per Video. Die Auswahl der dafür empfohlenen Software fiel auf das Konferenztool *Jitsi*, das mit *Jitsi Meet* auch eine einfach bedienbare App für das Smartphone zur Verfügung stellt. Der Unterricht per Video-App findet zu den üblichen Unterrichtszeiten im Umfang von drei Unterrichtseinheiten pro Sitzung statt.

Der Unterricht im ausgeweiteten KASA-Fernunterricht verläuft nach der folgenden Routine, die sich in der ersten Phase des Fernunterrichts bewährt hatte: Zu Unterrichtsbeginn wird die Lerngruppe mit einer Nachricht begrüßt und die Aufgabenstellungen für den Tag werden genau erklärt, dann erfolgt der Versand der Aufgaben an die Teilnehmenden. Die Arbeitsergebnisse der Teilnehmenden werden von ihnen ab fotografiert und bis zum festgelegten Zeitpunkt der Gruppe oder der Lehrkraft als Privatnachricht geschickt. Es erfolgt eine Rückmeldung bzw. Korrektur zu den eingeschickten Aufgaben. Damit auch phonologische Bewusstheit, Hörverstehen und Aussprache (durch Nachsprechen) im Messenger-gestützten Fernunterricht nicht zu kurz kommen, erhalten die Lernenden pro Unterrichtstermin den Zugang zu mindestens einer entsprechenden Multimediadatei in Form eines KASA-QR-Codes zugeschickt (vgl. Abb. 7). Die Lehrkräfte sind angehalten, jeden Teilnehmenden persönlich anzusprechen und regelmäßig mit ihnen Kontakt zu halten. Das bedeutet auch, dass sie während der Unterrichtszeit telefonisch für Rückfragen erreichbar sind.

1. Hören Sie und sprechen Sie nach.

Wie ist Ihre Aussprache?



1. اسمع / اسمعي وردد / ردد
كيف هو لفظك؟

2. Hören Sie, übersetzen Sie und sprechen Sie nach.



2. اسمع / اسمعي و ترجم / ترجمي و ردد / وردد.

Hallo, ich bin Iman.

Ich habe vier Kinder: Ilham, Hani, Fadi und Bilal.

Abb. 7: Aufgabenbeispiel mit zweisprachigen Instruktionen und QR-Code zu den Mediendateien für einen Kurs mit arabischsprachigen Teilnehmenden

Die Regionalkoordinator:innen begleiten und beraten die Lehrkräfte der KASA-Kurse. Sie sind Mitglieder der Telegram-Gruppen und hospitieren online in den Konferenztreffen der von ihnen betreuten Kurse. Auswertungsgespräche und Beratung finden nun online im Anschluss an den Unterricht statt. Darüber

hinaus wird einmal im Monat eine verbindliche Videokonferenz von den Regionalkoordinator:innen mit ihren Lokalkoordinator:innen abgehalten, bei der Fragen zum Unterricht geklärt werden. Die Lehrkräfte nehmen zudem an Online-Schulungen des Projekts und Inputveranstaltungen durch die wissenschaftliche Begleitung teil. Für die meisten Lehrkräfte war der Online-Unterricht etwas vollkommen Neues. Im ersten Lockdown und mit der anschließenden Ausweitung des KASA-Fernunterrichts wurden viele erstmalig dazu gezwungen, sich mit den Herausforderungen und Möglichkeiten des Online-Unterrichts auseinanderzusetzen. Dadurch haben sie viel gelernt.

4.2.2 Dokumentation und Qualitätssicherung des ausgeweiteten Fernunterrichts

Die Erfassung der Teilnehmenden erfolgt durch Teilnahmelisten, die von den Kursleitenden geführt werden. Das Unterrichtsgeschehen wird durch Monatsberichte zu den Kursinhalten und -themen und eine im Projekt erstellte Checkliste zur Qualität des Fernunterrichts dokumentiert. Die Lokalkoordinator:innen dokumentieren darin u. a. auch die Rückmeldungen der Lernenden zu den neuen Unterrichtsformaten. Darüber hinaus können die Lehrkräfte nun in der kollegialen Fallberatung *SuRe* auch konkret Stellung zum Online-Unterricht nehmen. Die Reflexionen und die erhaltenen Handlungsempfehlungen tragen zur Kompetenzentwicklung von ganz verschiedenen Facetten des Fernunterrichts (von der technischen Ausstattung über die Kommunikation bis hin zur Motivation im digitalen Unterricht) entschieden bei.

4.2.3 Resonanz und Schwierigkeiten auf Seiten der KASA-Kursteilnehmenden

Bei aller positiven Resonanz auf das digitale Fernunterrichtsangebot der KASA-Kurse (vgl. Seyfried 2020 auf Basis einer KASA-internen Telefonbefragung von Teilnehmenden) sehnen sich die Lernenden wieder danach, im Präsenzunterricht zu lernen. Eine befragte Kursteilnehmerin drückt das in ihrer Erstsprache folgendermaßen aus:

Immer wenn wir in der Moschee waren und dort Deutsch im Kurs gelernt haben, war es besser. Im Online-Unterricht geben wir unser Bestens und die Lehrerin gibt auch ihr Bestens. Die Lehrerin wartet, bis alle Teilnehmenden die Lösungen per Telegram schicken und dann korrigiert sie die Aufgaben. Einige kennen sich mit Telegram nicht gut aus. Sie schicken dann die Lösungen per WhatsApp. Die Lehrerin muss hin und her. Es gibt mehr Druck auf die Lehrerin. Der Aufwand wird verdoppelt. Das Online-Lernen ist nicht schlecht, aber es ist nicht so gut wie der Unterricht in der Moschee, wo man vor Ort ist und die Lehrerin da ist. Die Wissensvermittlung braucht online mehr Zeit. (Teilnehmerin, 64 Jahre, KASA-Kurs in Berlin, Übersetzung ins Deutsche)

Zu den größten Hürden für den KASA-Online-Unterricht gehörten bei vielen Teilnehmenden die Stabilität ihrer Internetverbindung und das sehr begrenzte, ihnen zur Verfügung stehende Datenvolumen. Die schlechte Hardware- und Infrastrukturausstattung führte zu Bedienungsschwierigkeiten und zu häufigen Störungen etwa durch Hintergrundgeräusche und -gespräche während des Online-Unterrichts. Zudem sind besonders bei Familien die Räumlichkeiten zum Lernen am Laptop, Tablet oder Handy stark beschränkt. Einige lernten im Bad oder in der Küche wegen ihrer Kinder, die selbst ebenfalls am Online-Unterricht ihrer Schulen teilnahmen. Manche Kursteilnehmenden hatten sich entschieden, ihren KASA-Kurs zugunsten des Online-Unterrichts ihrer Schulkinder abzubrechen, obwohl sie gerne weitergelernt hätten. Manche Kursteilnehmenden wünschten sich die Ausweitung des wöchentlichen Umfangs des Fernunterrichts, da die Lerninhalte online insgesamt nur langsam vermittelt wurden. Sie wollten noch mehr lernen, als es im Fernunterricht möglich war.

5 Schlussbemerkungen

Digitale Instrumente werden seit langem in oder begleitend zu einem Sprachkurs eingesetzt und lassen sich im Bedarfsfall auch kurstragend erweitern. Digitaler Fernunterricht stellt in Pandemiezeiten eine unersetzliche Alternative zum ansonsten drohenden Kursabbruch dar. Dies bestätigen auch die meisten Teilnehmenden von KASA-Kursen mit Alphabetisierung vehement (vgl. Seyfried 2020). Dabei ist es von großer Bedeutung, die gegebenen digitalen und multimedialen Kompetenzen der Teilnehmenden zu berücksichtigen und mit angemessener Begleitung zu erweitern. Dies erfordert eine entsprechende digitale Infrastruktur und mehrsprachige Ressourcen. Zugewanderte Menschen, die digitale Medien im Alltag bereits nutzen oder im Zuge des Fernunterrichts nutzen lernen, können ihr Lernen zunehmend selbst in die Hand nehmen, etwa indem sie selbstständig ihren Wortschatz mithilfe von Übersetzungs-Apps erweitern oder sich mittels YouTube-Videos zu Deutschfragen informieren. Das Lernen mit digitalen Elementen fördert daher auch entscheidend die Lernerautonomie, ein zentraler Aspekt für lebenslanges Lernen.

Die Erfahrungen im Projekt KASA haben gezeigt, dass sich Kurse auch mit Teilnehmenden ohne (viel) literale Kompetenzen als digitaler Fernunterricht durchführen lassen. Der Erfolg ist sehr stark von der Motivation und den Anstrengungen aller Akteure abhängig, sowohl von den Kursteilnehmenden, für die der unmittelbare soziale Kontakt zu den Mitlernenden und der Lehrperson entfällt, von den Lehrkräften, die unter Umständen zum ersten Mal ihre analoge Komfortzone beim Unterrichten verlassen, als auch von den Partnerorganisati-

onen und Trägern, die die räumliche und technische Infrastruktur stellen bzw. den regulatorischen Rahmen (mit)bestimmen. Lernende müssen technisch ausgestattet werden, Lehrkräfte kontinuierlich für den sich schnell entwickelnden Markt für Digitalunterricht fortgebildet werden und Institutionen und Lernorte flexibel und schnell reagieren dürfen. Deutlich wurden aber auch die Grenzen für digitalen Fernunterricht unter den gegebenen Bedingungen. Auch Kursangebote, die wie im KASA-Projekt spezifische Kursformate erproben und flexibler als Integrationskursanbieter auf die Bedarfe von Lernenden und Lehrkräften eingehen können, sehen sich allgemeinen Schwierigkeiten wie der unzureichenden digitalen Infrastruktur und den räumlichen Einschränkungen vieler Teilnehmender hilflos gegenüber.

Sehr viele Lehrkräfte und Lernende stellten fest, dass Online-Unterricht zeit- aufwändiger als Präsenzunterricht ist und die Progression langsamer verläuft. Die Kommunikation benötigt viel mehr Zeit, da der Bedarf für Rückversicherungen und Wiederholungen angesichts fehlender non-verbaler Hilfsmittel und technischer Einschränkungen groß ist. Dementsprechend sollte für diejenigen Teilnehmenden, die große Schwierigkeiten mit dem digitalen Lernformat hatten, bei Bedarf das Stundenkontingent aufgestockt werden.

So nützlich digitale Werkzeuge als Ergänzung zum Präsenzunterricht im Unterricht in allen literalen und sprachlichen Niveaustufen sind, können sie ihn dennoch nicht ersetzen. In den ersten Stunden eines Alphabetisierungskurses ist es besonders schwierig online zu unterrichten, da die Lehrperson kaum sehen kann, wie die Kursteilnehmenden schreiben. Die Schreibrichtung und die Stifthaltung spielen als Grundlage für das Schreiben eine wichtige Rolle. Aber mit steigenden literalen Grundfähigkeiten, beispielsweise Graphemerkennung, Strategien zur Leserichtung und Silbenerkennung, werden hybride Lehr-Lern-Formate für gering literalisierte Menschen eine realistische Alternative – in Zeiten mit oder ohne Pandemie.

Literatur

- Albert, Ruth/Roder, Anne/Rokitzi, Christiane/Teepker, Frauke (2009): Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. Methodische Vorgehen bei der Evaluation von Lehrmethoden. Report. Zeitschrift Für Weiterbildung, 32 (4), 43–54. <https://doi.org/10.3278/REP0904W043> (24.06.2021).
- Alizadeh, Sedigheh/Bektaş, Tuğba/Marschke, Britta/Matta, Matta (2019): Mit Persisch Deutsch lernen. Ein deutsch-persisches Alphabetisierungslehrwerk. Berlin: Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben gGmbH.

- Baez, Johanna C./Marquart, Matthea S./Garay, Kristin/Chung, Rebecca Yae-Eun (2020): Trauma-Informed Teaching and Learning Online: Principles & Practices During a Global Health Crisis. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/d8-gc9d-na95%0Ahttps://doi.org/10.7916/d8-gc9d-na95> (08.05.2021).
- Bektaş, Tuğba/Marschke, Britta/Matta, Matta (2019): Mit Türkisch Deutsch lernen. Ein deutsch-türkisches Alphabetisierungslehrwerk. Berlin: Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben gGmbH.
- Berkemeier, Anne (2018): Schriffterwerb und L2-Alphabetisierung. In: Griefhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter, 282–299.
- Buhlmann, Rosemarie/Ende, Karin/Kaufmann, Susan/Kilimann, Angela/Schmitz, Helen (2016): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. München: Goethe-Institut. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf> (29.01.2018).
- BT Drucksache 19/27757 des Deutschen Bundestages vom 22.03.2021: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Filiz Polat, Luise Amtsberg, Canan Bayram, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Drucksache 19/27250 –, 1–45.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Der Integrationskurs. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Plakate/grafische-uebersicht-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile (07.08.2019).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Zweitschriftlernerkurs). Überarbeitete Neuauflage. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (05.08.2019).
- Danet, Brenda/Herring, Susan C. (2003): Introduction: the Multilingual Internet, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 9 (1). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00354.x> (24.06.2021).
- Danet, Brenda/Herring, Susan C. (2007): *The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication Online*. Oxford: Oxford University Press.
- Deppermann, Arnulf (2018): Sprache in der multimodalen Interaktion. In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin: De Gruyter, 51–86.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. und Ernst Klett Verlag.
- Feick, Diana (2018): Diagnostik in der Erwachsenenbildung. In: Griefhaber, Wilhelm/

- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Roll, Heike / Schramm, Karen (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter, 247–264.
- Feldmeier, Alexis (2010): Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen. Universität Bielefeld.
- Feldmeier, Alexis (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (02.05.2019).
- Förster, Franziska / Reeps, Dorothea (2019): Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten. Eine ergänzende Praxishilfe. Jena: Kindersprachbrücke Jena e. V.
- Gamper, Jana / Marx, Nicole / Röttger, Evelyn / Steinbock, Dorotheé (2020): Deutsch für Seiteneinsteiger / innen. Einführung in das Themenheft. Info DaF, 47 (4), 347–358.
- Guerrero Calle, S. (2020). Zweitschriftlernende in der deutschsprachigen Schweiz. In 300 Kurslektionen Alpha und A1? Universität Freiburg.
- Huesmann, Ilka (2020): Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Kommunikationskanäle für den Austausch im Unterricht. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200805_Handreichung_A1_final.pdf (24.06.2021).
- Kalkan, Özcan / Matta, Mary / Marschke, Britta (2016): Alphabetisierung mit dem Smartphone? Apps für geflüchtete Menschen. Alfa-Forum 90, 42–47.
- KASA (2018): Konzept des Projekts „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“. Hrsg. von der Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben gGmbH (GIZ). Unveröffentl. Material.
- KASA (2020): @lphabetisierung – Digital Lernen und Lehren. Ergebnisprotokoll zur Konferenz am Weltalphanatag, 08.09.2020.
- Kerres, Michael (2020): Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19. Postdigital Science and Education 2, 690–694.
- Kohl, Jonathan / Denzl, Elisabeth (2020): Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. weiter bilden 4, 23–28.
- Lee, Carmen (2016): Multilingualism Online. London: Routledge.
- Markov, Stefan / Scheithauer, Christiane / Schramm, Karen (2015): Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte. Münster: Waxmann.
- Marschke, Britta / Kalkan, Özcan / Sischka, Kerstin (2013): ABCami – Alphabetisierung und Bildung in der Moschee. Alfa-Forum Zeitschrift Für Alphabetisierung und Grundbildung 84, 18–21.

- Matta, Mary/Bektaş, Tuğba/Marschke, Britta (2019): Mit Arabisch Deutsch lernen. Ein deutsch-arabisches Alphabetisierungslehrwerk. Berlin: Gesellschaft für interkulturelles Leben gGmbH.
- Noack, Christina/Weth, Constanze (2012): Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen – Ein Forschungsüberblick. In: Griefßhaber, Wilhelm/Kalkavan-Aydn, Zeynep (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Stuttgart: Fillibach, 15–34.
- Riehl, Claudia Maria (2018): Mehrschriftlichkeit. In: Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht. Heidelberg: J. B. Metzler.
- Ritter, Monika (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2. Berlin: De Gruyter, 1115–1128.
- Robert Koch-Institut: Täglicher Lagebericht des RKI zur Corona-Krankheit-2019 (COVID-19), 05.03.2020 – Aktualisierter Stand für Deutschland.
https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Situationsberichte/020-03-05-de.pdf?__blob=publicationFile (19.02.2021).
- Rokitzi, Christiane/Nestler, Doreen/Schramm, Karen (2013): Motorische und kognitive Grundlagen. In: Feick, Diana/Pietzuch, Anja/Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, 79–90.
- Schneider, Jan (2007): Rückblick: Zuwanderungsgesetz 2005. Grundlegendossier Migration. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56351/zuwanderungsgesetz-2005?p=all> (24.06.2021).
- Schründer-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb. 4., völlig überarbeit. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Schumacher, Anne-Christin (2020): Lit-L1-L2: Verhaltensbeobachtung und Schriftbildbeurteilung als Mittel zur Einschätzung literaler Fähigkeiten am Beispiel junger Erwachsener mit der Erstsprache Dari. Inklusive Testheft. (Berichte und Materialien von w.w.daz-portal.de, Bd. 4.). urn:nbn:de:101:1-202004133861, http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_04_schumacher_20200413.pdf (24.06.2021).
- Seyfried, Clemens (2017): Die „Kontrastive Methode“ – pädagogischer Bezugsrahmen und Umsetzungsergebnisse aus dem ABCami Projekt. In: Marschke, Britta/Matta, Mary/Bektaş, Tuğba: Deutsch lesen. Erfolg schreiben. Lehrkommentare. München: Hueber.
- Seyfried, Clemens (2020): Wahrnehmung und Bewertung kompensatorischer Maßnahmen durch die Lerner*innen im Projekt KASA; Bericht auf der 3. KASA-Beiratssitzung, 9.6.2020.

- Speck-Hamdam, Angelika / Falmann, Peter / Heß, Stefan / Odersky, Eva / Rüb, Angelika (2016): Zur Bedeutung der graphomotorischen Prozesse beim Schreiben(lernen). In: Liebers, Katrin / Landwehr, Brunhild / Reinhold, Simone / Riegler, Susanne / Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer, 183–198.
- Teepker, Frauke / Krauß, Susanne (2016): Berufsbezogene Alphabetisierung. In: Feldmeier, Alexis / Eichstaedt, Annett (Hrsg.). Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern. 41. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Münster 2014. (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 94). Göttingen: Universitätsverlag, 115–134.
- Weltgesundheitsorganisation Regionalbüro für Europa, o.D.: Pandemie der Coronavirus-Krankheit (COVID-19). <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov> (19.02.2021).
- Wright, Andrew (1989): Pictures for Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.