

10 Lernabenteuer Lernprozess

Häufig fällt es Lehrkräften schwer, auch die vielen kleinen Fortschritte zu erkennen, die die Kursteilnehmenden machen. Vielmehr fokussieren sie vorrangig auf die große Diskrepanz zwischen dem bereits Gekonnten und den etwa in einer Prüfung geforderten Leistungen. Die unzureichend alphabetisierten Kursteilnehmenden wiederum können selbst auch nur schwer einschätzen, ob bzw. inwieweit sie ihrem Ziel, ihre Deutschkenntnisse in Wort und Schrift zu verbessern, nähergekommen sind. Wird der Lernprozess von den Teilnehmenden als Stagnation empfunden, fällt es ihnen schwer, die notwendige Motivation und Willensstärke für das erfolgreiche Lernen neu aufzubringen. Deshalb möchten wir in diesem Kapitel thematisieren, wie Sie Ihren Kursteilnehmenden dabei helfen können, ihren eigenen Lernprozess als Abenteuer mit Herausforderungen und Hindernissen, aber vor allem auch mit zahlreichen Erfolgen zu erleben.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen sind Curricula und Konzepte für die Alphabetisierung von Erwachsenen, wie etwa das *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*, das vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2009 herausgegeben wurde, oder das Wiener *Rahmencurriculum zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch* (Fritz et al. 2006). Diese Curricula und Konzepte helfen Ihnen, mögliche Lehrziele für Alphabetisierungskurse zu formulieren. Exemplarisch präsentieren wir Ihnen Kann-Beschreibungen, die Kompetenzen im beginnenden Schriftspracherwerb differenziert wiedergeben. Daraus können Instrumente zur Lernfortschrittsmessung bei zu alphabetisierenden Lernenden des Deutschen als Zweitsprache entwickelt werden. Als empfehlenswerte Veröffentlichung betrachten wir ferner die Kompetenzskalen des Projektes „LEA – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ (LEA-Projekt 2010), die Sie für Ihren eigenen Unterricht in adaptierter Form einsetzen können. Schließlich gehen wir auf Alphaportfolios als Möglichkeit ein, nicht nur die Lernfortschritte, sondern auch den gesamten Lernprozess für die Lernenden transparent zu machen. Insgesamt soll es also darum gehen, etwas Licht in das Dunkel des Kompetenzspektrums schriftsprachlichen Lernens in Deutsch als Zweitsprache bis zu der Stufe A2 des GER zu bringen.

Uns erscheint es besonders wichtig für Ihre Arbeit mit wenig literalisierten Deutschlernenden, dass Sie über folgende Kompetenzen verfügen:

- Ich kann den Kursteilnehmenden ihre Lernfortschritte transparent machen und sie zur Selbstevaluation anregen.
- Ich kann Kompetenzen meiner Lernenden im Alphabetisierungskurs in Form von Kann-Beschreibungen begründet feststellen.

Aufgabe 40

Lesen Sie die Kann-Beschreibungen und überlegen Sie:

- a) Wie schätzen Sie die Bedeutung dieser Kompetenzen für Ihre Arbeit ein?

- b) Wie schätzen Sie Ihr diesbezügliches Können ein?

10.1 Schauplatz Tests und Prüfungen

Tests und Prüfungen spielen auch im Alphabetisierungskurs eine wichtige Rolle. Für Lernende mit geringer Schulerfahrung stellen sie jedoch eine besonders komplexe Herausforderung dar. Die Lernenden müssen für eine erfolgreiche Prüfung ihre Kenntnisse der Schrift und der Fremdsprache abrufen, aber auch verschiedene Aufgabentypen und -stel-

lungen erkennen, ohne sie in der Schule kennen gelernt zu haben. So wird den Lernenden z.B. abverlangt, bestimmte Informationen aus Texten herauszufiltern oder unter mehreren ähnlich lautenden Lösungsmöglichkeiten die richtige zu identifizieren. Hinzu kommen die ungewohnte Prüfungsatmosphäre, ein gewisser Zeitdruck und die Unsicherheit, ob ein schlechtes Abschneiden am Ende Konsequenzen für sie selbst und die ganze Familie haben könnte. Dies verdeutlicht, dass für viele Kursteilnehmende im Alphabetisierungskurs das Ablegen von Tests und Prüfungen eine unsichere und nicht selten frustrierende und demotivierende Erfahrung ist.

Prüfungsorientierung Außerdem unterliegen die Integrationskurse in der Regel einer starken Prüfungsorientierung, die auf das Ablegen der skalierten A2-/B1-Prüfung, also den *Deutsch-Test für Zuwanderer* (DTZ) ausgerichtet ist. Dieser Prüfung müssen sich die Lernenden spätestens nach 1200 Unterrichtseinheiten stellen (Test- u. Zielbeschreibung von Perlmann-Balme/Plassmann/Zeidler 2009). Umso größer ist dann die Enttäuschung, wenn sie den Eindruck gewinnen, in so vielen Unterrichtsstunden scheinbar nichts gelernt zu haben. Denn trotz großer Bemühungen seitens der Lehrkräfte und trotz großer Lernfortschritte sind die Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen insbesondere bei den Prüfungsaufgaben zum Lesen und Schreiben im DTZ überfordert: Aus Erfahrungen in den Integrationskursen mit Alphabetisierung wissen wir, dass einige Teilnehmende häufig erst nach 900 bis 1200 Stunden das A1-Niveau im Schriftsprachlichen erreichen, während sie im mündlichen Bereich meist deutlich bessere Prüfungsergebnisse erzielen. In der Regel gelingt es nur Lernenden mit Vorkenntnissen und Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich, nach 1200 Stunden Niveau A2 des GER zu erreichen.

Angesichts dieser schwierigen Situation muss u.a. über Verfahren nachgedacht werden, die es bereits unter Niveau A1 ermöglichen, die Kompetenzen und Fortschritte der Lernenden zu dokumentieren und zu erfassen. Wichtig ist dabei auch, mit geeigneten Verfahren die nicht so leicht messbaren Aspekte des Unterrichts zu erfassen.

Aufgabe 41

Denken Sie über eine standardisierte Prüfung Ihrer Wahl auf A1-, A2- oder B1-Niveau nach.

a) Welche Kompetenzen, die für Teilnehmende eines Alphabetisierungskurses wichtig sind, werden dort nicht getestet? Welche Gründe kann es dafür geben?

b) Denken Sie an Ihre eigenen Lernerfahrungen. Kennen Sie Situationen, in denen Sie trotz langer und großer Anstrengungen kaum Fortschritte bei sich selbst beobachten konnten? Welche Kriterien haben Sie angelegt, um Ihre Fortschritte zu beurteilen?

10.2 Kompetenzen und Fortschritte erkennen

Das Einstufungsverfahren für Integrationskurse in Deutschland erlaubt lediglich, Personen mit geringen Schriftsprachkenntnissen zu identifizieren. Es gibt den Kursleitenden jedoch keine spezifischen Hinweise auf vorhandene Kompetenzen und mögliche Lernziele. Eine genauere Diagnose nach Beginn des Alphabetisierungskurses, wie wir sie bereits in Teilkapitel 5.2.4 angesprochen haben, muss sich also anschließen, um Lernschritte und -ziele festlegen zu können. Bisher scheint es vor allem an adäquaten Beschreibungsansätzen für die zu entwickelnden Kompetenzen der Lernenden zu mangeln. Daher sind zusätzliche Instrumente notwendig (etwa Portfolios oder Beurteilungsinstrumente auf der Grundlage von Kann-Beschreibungen), um teilnehmerorientiert Ziele definieren zu können, den Lernfortschritt der Lernenden einzuschätzen und somit ihre jeweiligen Kompetenzen zu erfassen und zu entwickeln.

Kompetenz-orientierung

Durch die sogenannte Kompetenzorientierung im Zweitsprachenunterricht können wir die noch fehlenden Beschreibungsraster für beginnende schriftsprachliche Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch entsprechend unserer Lerngruppe ergänzen. Dabei soll hier das Können der Lernenden in den Vordergrund gestellt werden, um dieses individuell und unabhängig von den Prüfungszielen beschreiben zu können. In der Regel werden zweitsprachliche Kompetenzen in funktional kommunikative Fähigkeiten, interkulturelle Kompetenz und Methodenkompetenz unterschieden (siehe Caspari et al. 2008, S. 4; Europarat 2001). Bei einer solch umfassenden Sicht auf Kompetenz wird schnell deutlich, dass die Ergebnisse von Einstufungs- oder Sprachstandstests nur einen Ausschnitt der tatsächlichen Kompetenzen der Lernenden aufzeigen können. Ohne alternative Beurteilungsverfahren mit adäquatem Beschreibungsraster ist nur eine defizitorientierte Betrachtung der Lernenden möglich, da diese v.a. leicht messbare linguistische Aspekte der Sprachverwendung fokussieren (siehe zu alternativen Verfahren Dlaska/Krekeler 2009); damit wird das Ergebnis sein, dass die Teilnehmenden sehr vieles nicht können. Eine lernerorientierte und motivierende Kompetenzbeurteilung vermeidet dies, vertraut auf die Entwicklungschancen der Teilnehmenden und dokumentiert die Fortschritte.

Für die Beschreibung der Kompetenzen unzureichend alphabetisierter Lernender können Kann-Beschreibungen auf der Grundlage der bereits veröffentlichten Curricula bzw. Konzepte formuliert werden, wie z.B. des *Konzepts für Alphabetisierungskurse* (BAMF 2009), des Curriculums der VHS Essen (2005) oder des Wiener Rahmencurriculums (Fritz et al. 2006). So beschreibt das *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung* aus Wien vier Kursphasen:

- 1: Grundlagen der Alphabetisierung schaffen (Buchstaben lesen und schreiben);
- 2: Grundlagen der Alphabetisierung absichern und ausbauen (Silben und Wörter lesen und schreiben);
- 3: weiterer Ausbau und Absichern des grundlegenden Alphabetisierungsprozesses auf Textebene;
- 4: Lernstrategien zur selbstständigen Festigung der Alphabetisierung trainieren (auch Orthographie und Grammatik).

(siehe Fritz et al. 2006, S. 371ff.)

Erwachsene Lernende durchlaufen die Phasen des Schriftspracherwerbs nicht zwingend aufeinander folgend, in gleicher Reihenfolge oder in ähnlichen Zeitabschnitten wie Kinder (logographische, alphabetische und orthographische Phase); vielmehr überlagern sich die Phasen stärker; das bereits vorhandene Strategiewissen wird durch die Strategien der nächsten Phase erweitert. Wenn z.B. eine Lernerin logographisch lesen (d.h. Wortbilder erkennen) kann und dann alphabetische Strategien erlernt (d.h. synthetisierend schreiben), wird sie ihre Fähigkeit, Wortbilder als Ganzes zu erkennen, nicht verlieren.

So könnten entsprechend der 1. und 2. Phase des Wiener Curriculums Kann-Beschreibungen formuliert werden, für das Lesen etwa:

- ... kann die Buchstaben lesen.
- ... kann die Buchstaben einer Silbe erkennen und die entsprechenden Laute zusammenziehen.
- ... kann einfache und häufig vorkommende Wörter wie <Name> durch das Zusammenziehen der darin enthaltenen Buchstaben erlesen.
- ... kann unbekannte Wörter wie <Kanu> oder <Fiat> erlesen.

Solche Kann-Beschreibungen erlauben es, einzelne Schriftprodukte von Lernenden detailliert zu beschreiben. Im Rahmen einer Beurteilung lassen die Ergebnisse dann Schlüsse darauf zu, wo die Arbeit im Kurs bei dem jeweiligen Lernenden ansetzen müsste (siehe auch Teilkapitel 3.4.2). Auch hier gilt wieder das Prinzip der Kompetenzorientierung. Ein vorsichtiger Umgang mit Orthographie ist geboten. Laut *Gemeinsamem europäischen Referenzrahmen* können Teilnehmende auf dem A1-Niveau hinsichtlich der orthographischen Kompetenz lediglich buchstabieren und einzelne Wörter abschreiben, auf dem A2-

Niveau kurze Sätze abschreiben und lautreue schreiben, ohne dabei orthographische Muster zu beachten.

Aufgabe 42

Sehen Sie sich die folgende Bildbeschreibung an, die eine Lernerin im Integrationskurs mit Alphabetisierung eigenständig formuliert und aufgeschrieben hat.

a) Was lesen Sie?

Selmas macht ien fest. Mainefamilie
 Kommt eisan. Main Schwägerin Melek
 Ist da. Main Schwester Kost das
 Ba Be. Main Tochter ond Main
 Sohn Spelehen Wos pol, Main Bruder
 ond Main Tochter Spelehen Karte
 Main Mutter ond Main Vater
 Asan kochen. Main Schwiger
 Vater ond Main Schwiger Mutter
 Tereh Ken Tee.

Abbildung 115: Schreibprodukt aus einem Integrationskurs mit Alphabetisierung Schmidt, 2012

b) Was kann die Lernerin in Bezug auf das Schreiben?

Wir möchten noch einmal betonen, dass es ein wichtiger Schritt in Richtung einer kompetenzorientierten Beschreibung ist, nicht sofort Fehler und Defizite zu benennen, sondern genau das Gegenteil zu tun: vorhandenes Können zu erkennen.

Sicherlich sind Sie mit der Beschreibung sprachlicher Niveaus nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* bereits vertraut. Diese Kriterien greifen jedoch nicht bei zu alphabetisierenden Lernenden im schriftsprachlichen Bereich, sondern setzen Schriftsprachbeherrschung bereits voraus. Eine Ausnahme ist das A0-Niveau, das im Rahmen des Milestone-Sprachenportfolios für Migranten definiert wird (EU-Projekt Milestone 2003). Dort werden folgende Kann-Beschreibungen für das Lesen vorgeschlagen:

- ... kann die Buchstaben des Alphabets erkennen.
- ... kann seinen/ihren Namen in einer Liste finden.
- ... kann kurze, einfache Wörter lesen.
- ... kann kurze, einfache Sätze lesen.

Für den Bereich Schreiben gelten diese:

- ... kann seinen/ihren Namen und seine/ihre Adresse schreiben.
- ... kann die Buchstaben des Alphabets schreiben.
- ... kann kurze Sätze abschreiben.

Alpha-Levels

Eine deutlich feinere Beschreibung von Kompetenzen finden wir bei den sogenannten Alpha-Levels des Forschungs- und Bildungsprojekts LEA (siehe Grotlüschen et al. 2009; Kretschmann/Wieken 2009), die wir Ihnen in Teilkapitel 3.4.2 bereits vorgestellt haben. In diesem Projekt wurden Kann-Beschreibungen und Aufgaben als Diagnoseinstrumente und Kompetenzraster für erwachsene Analphabeten mit der Erstsprache Deutsch entwickelt. Die dort enthaltenen Beschreibungen lassen sich für unsere Zwecke adaptieren. Basierend auf einem tendenziell synthetischen Verständnis von Lesen und Schreiben beschreiben die LEA-Alpha-Levels das schriftsprachliche Können wenig bis nicht alphabetisierter Lernender in sechs unterschiedlichen Stufen ($\alpha 1$ – $\alpha 6$), wobei Überschneidungen bei Erwachsenen nicht ungewöhnlich sind. Dabei sind die Alpha-Levels des LEA-Projektes für die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens getrennt entwickelt worden. So können dem Alpha-Level 1 aus dem Bereich Schreiben Beschreibungen wie „kann Groß- und Kleinbuchstaben in Druckschrift schreiben“, „kann Zahlen bis 20 als Zahl schreiben“ entnommen werden.

Auf den folgenden Seiten möchten wir Ihnen nun zeigen, wie Sie diese bereits entwickelten Kann-Beschreibungen nutzen können, um für jeden Ihrer Lernenden festzustellen, was er oder sie bereits kann. Wir bitten Sie hierzu, die LEA-Kompetenzlevels für den Bereich Schreiben herunterzuladen (siehe <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/downloads/>; Zugriff: 14.06.2012).



Beim Einsatz eines solchen Diagnoseinstrumentes ist es notwendig, die Lernenden als ganze Person und in ihrer Entwicklung zu sehen. Das ist in den folgenden Beispielen kaum möglich, da es sich um einzelne Schriftproben handelt, die kein Gesamtbild erlauben. Dennoch möchten wir Ihnen dieses Diagnoseinstrument an zwei Beispieltexten vorführen, die das Ergebnis einer freien Schreibaufgabe aus einem Integrationskurs mit Alphabetisierung sind. Thema dieser Aufgabe war „Beschreiben Sie das Wetter heute!“.

Schriftprobe 1

6. 5. 2010
 Heute. KALT. Regen. ÜBT WINT.
 Heute. FEW. WOLKEN

Abbildung 116: Schriftprobe 1 [6.5.2010 Heute kalt. Regen und Wind. Heute viel Wolken.] (Feick, Heintze, Schramm 2010, S. 231)

Anhand der Alpha-Levels können wir die bereits entwickelten schriftsprachlichen Kompetenzen der Lernerin folgendermaßen beschreiben:

Die Lernerin ...

- ... kann Zahlen bis 20 als Zahl schreiben ($\alpha 1$);
- ... kann Groß- und Kleinbuchstaben in Druckschrift unterscheiden ($\alpha 1$);
- ... kann Wörter mit offenen Silben schreiben (hier z.B. <Re-gen>)($\alpha 1$);
- ... kann seltene Buchstaben schreiben ($\alpha 2$);
- ... kann lautgetreu geläufige Wörter schreiben ($\alpha 2$);
- ... kann am Anfang des Satzes Großschreibung beachten ($\alpha 3$);
- ... kann das Datum schreiben ($\alpha 3$);
- ... kann in Stichpunkten Daten und Fakten aufschreiben, die sich auf alltägliche Aufgaben beziehen ($\alpha 3$).

Wie Sie sehen, können wir dem Text der Lernerin Kann-Beschreibungen aus den Alpha-Levels α_1 , α_2 und α_3 zuordnen, womit die angesprochene Überlagerung verschiedener Levels bereits in diesem kurzen Beispiel deutlich wird. Eine wichtige Voraussetzung für die Produktion schriftlicher Texte ist neben der Kenntnis der Buchstaben die Orientierung auf der Schreibunterlage und ein Verständnis der Schreibrichtung. Die Lernerin im Beispiel kennt große und kleine Buchstabenformen. Sie hat Einblick in Graphem-Phonem-Korrespondenzen der deutschen Sprache gewonnen und hat ein Wortkonzept entwickelt, das sich in den Abständen zwischen den Wörtern zeigt. Wenn wir diese Aspekte berücksichtigen und im Sinne der Kann-Beschreibungen formulieren, können wir zusätzlich zu den LEA-Skalen weitere Teilkompetenzen der Lernerin beschreiben:

Die Lernerin ...

- ... kann von links nach rechts auf der Zeile schreiben (erweiterte Kann-Beschreibung);
- ... kann lautgetreu schreiben (erweiterte Kann-Beschreibung);
- ... kann Wortgrenzen setzen (erweiterte Kann-Beschreibung);
- ... kann Wörter zum Thema „Wetter“ lautgetreu und daher verständlich verschriften (erweiterte Kann-Beschreibung).

In unserem Textbeispiel (siehe Abbildung 116) sind nicht alle Teilkompetenzen aus den Alpha-Levels feststellbar. So können wir hier nicht erkennen, ob die Lernerin z.B. einzelne Buchstaben abschreiben kann, ob sie buchstabierte einzelne Buchstaben verschriften kann, ob sie die Position eines Phonems in einem Wort erkennen, lautierete einzelne Laute verschriften oder Buchstaben mithilfe einer Vorlage selbst kontrollieren kann. Dafür wäre eine entsprechende Aufgabe notwendig, in der die Person zeigen könnte, welche Teilkompetenz sie wie gut umsetzen kann.

Schauen Sie sich nun ein Textbeispiel einer anderen Lernerin an, das zu derselben Aufgabe entstanden ist.

Schriftprobe 2

6.5.2010

heute ist Regen.
 heute ist kalt.
 heute ist Wind.
 heute ist Donnerstag.
 heute ist Wolken

Abbildung 117: Schriftprobe 2 [6.5.2010 Heute ist Regen. Heute ist kalt. Heute ist Wind. Heute ist Donnerstag. Heute ist Wolken.]
 (Feick, Heintze, Schramm 2010, S. 233)

Die Lernerin in diesem Beispiel verfügt über ähnliche Kompetenzen wie die Lernerin im ersten Beispiel (siehe Abbildung 116). Zusätzlich ...

- ... kann sie einfache Sätze verständlich und lesbar schreiben (α_4);
- ... kann sie das Satzzeichen „Punkt“ richtig setzen (α_4);
- ... kann sie Wortarten mit Groß- und Kleinschreibung unterscheiden (erweiterte Kann-Beschreibung).

Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen unterhalb des Niveaus A1 lässt sich systematisch beschreiben. Sicher kennen Sie die Idee, mithilfe von Checklisten bestimmte zweitsprachliche Kompetenzen festzustellen und auch zu vermerken, ob eine noch nicht bzw. noch wenig entwickelte Teilkompetenz ein nächstes Teillernziel sein kann. Eine solche Checkliste könnte für unsere Beispiele wie folgt aussehen:

Der Lerner/die Lernerin...	Text von (Datum)		
... kann Zahlen bis 20 als Zahl schreiben (α 1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann Groß- und Kleinbuchstaben in Druckschrift unterscheiden (α 1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann Wörter mit offenen Silben schreiben (α 1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann Wörter mit Silben, die aus einem Vokal oder einem Diphthong bestehen, schreiben (α 1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann lautgetreu geläufige Wörter schreiben (α 2).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann am Anfang des Satzes Großschreibung beachten (α 3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann ein Datum schreiben (α 3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann einfache Sätze verständlich und lesbar schreiben (α 4).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann das Satzzeichen „Punkt“ richtig setzen (α 4).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann von links nach rechts auf der Zeile schreiben (erweitert).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann Wortgrenzen setzen (erweitert).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann Wörter zum Thema „Wetter“ verständlich verschriften (erweitert).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 118: Vorschlag für ein Raster zur kompetenzorientierten Beschreibung von Lernertexten im Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch (Feick, Heintze, Schramm 2010, S. 234)

Wie Sie sehen, geht es bei der Beschreibung der Kompetenzen von Kursteilnehmenden in erster Linie darum, nicht die Defizite, sondern die Fortschritte festzuhalten, auch wenn sie noch so klein erscheinen mögen. Bevor wir im Folgenden dazu kommen, wie Sie den Lernenden diese Fortschritte transparent machen können, möchten wir Sie einladen, die folgenden Beispiele, die den Lernertexten aus der Aufgabe zum freien Schreiben zum Thema „Wetter heute“ entnommen sind, mit Kann-Beschreibungen zu versehen.

Aufgabe 43

Beschreiben Sie kompetenzorientiert die verschiedenen Schreibweisen des Wortes „heute“. Verwenden Sie Kann-Beschreibungen nach den oben genannten Beispielen. Entwickeln Sie gegebenenfalls eigene.

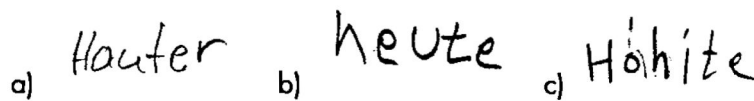


Abbildung 119: Drei Schriftproben des Wortes „heute“ (Feick, Heintze, Schramm 2010, S. 235)

Mit einer solchen detaillierten und kompetenzorientierten Beschreibung werden Lernfortschritte deutlich sichtbar. Wir empfehlen deshalb, z.B. die LEA-Beschreibungen auf der Basis der Schreibprodukte aus Ihrem Unterricht um weitere Kann-Beschreibungen zu ergänzen. Fortschritte werden dann offensichtlich, wenn Sie Schriftprodukte zu ähnlichen Aufgaben aus verschiedenen Kursabschnitten vergleichen und feststellen, dass die Liste der individuellen Kompetenzen länger geworden ist. Dies gilt auch, wenn sich Bewertungen im Kursverlauf ändern und zunehmend positiver ausfallen.

10.3 Kompetenzen und Lernfortschritte bewusst machen

Lernziele Lesen und Schreiben

Die bisherigen Ausführungen haben möglicherweise den Eindruck erweckt, dass wir mithilfe von Kann-Beschreibungen, beispielsweise aus der LEA-Studie, den Kompetenzen der Lernenden im Alphabetisierungskurs ausreichend gerecht werden. Doch zahlreiche wichtige Aspekte zum Bereich Lesen und Schreiben fehlen, die als Kann-Beschreibungen wie folgt formuliert werden könnten:

- Der/Die Teilnehmende kann längere Texte (ab-)schreiben, ohne sich zu verkrampfen.
- Der/Die Teilnehmende kann die Informationen einbeziehen, die ihm eine Textüberschrift bietet, um den Text sinnentnehmend zu lesen.
- Der/Die Teilnehmende kann seine/ihre mündlichen Kompetenzen, z.B. grammatische Kompetenzen, nutzen, um syntaktische und morphologische Hypothesen zu bilden.

Diese drei Kann-Beschreibungen stehen stellvertretend für viele weitere, die im Alphabetisierungskurs allein im Bereich des Lesens und Schreibens berücksichtigt werden könnten. Diese hängen vom zugrundeliegenden Konzept des Lesens und Schreibens ab. So spiegelt sich in den LEA-Skalen zur Lesekompetenz beispielsweise ein vorwiegend synthetisches Konzept des Lesens wider, was sich in ihrem Aufbau niederschlägt: von den kleinsten Einheiten Laut und Buchstabe zur Textebene.

Lernziel
Sprachkenntnisse
Lernziel Lernauto-
nomie

Neben dem Lesen- und Schreibenlernen sind noch weitere Ziele des Alphabetisierungsunterrichts zu nennen, etwa die Vermittlung von (mündlichen) Deutschkenntnissen oder die Ausbildung von Lernerautonomie, denen im *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* (BAMF 2009) große Bedeutung beigemessen wird. In diversen Konzepten und Curricula werden darüber hinaus etwa die Förderung von Grundbildung, landeskundlichem Wissen, Medienkompetenz, interkultureller Kompetenz und Mehrsprachigkeit oder auch affektive Ziele wie die Verringerung von Angst oder die Steigerung des Selbstwertgefühls genannt. Den Kurserfolg allein über die Berücksichtigung von Kann-Beschreibungen zum Bereich Lesen und Schreiben beschreiben zu wollen, greift deshalb zu kurz. Stattdessen müssen unseres Erachtens weitere Instrumente zur Erfassung und Dokumentation des Lernfortschritts und -erfolgs im Hinblick auf alle verfolgten Ziele entwickelt werden. Diese Instrumente sollten letztendlich in jedem Kurs gemeinsam mit den Lernenden entwickelt werden. Es wäre wünschenswert, wenn im Rahmen von wissenschaftlichen Studien die noch fehlenden Kompetenzskalen, etwa zur Lernerautonomie, bereitgestellt würden.

Individuelle Lernziele

Zudem ist zu bedenken, dass die Heterogenität in Alphabetisierungskursen auch heterogene Zielsetzungen nach sich zieht: Was ein Lerner oder eine Lernerin besonders wichtig findet (z.B. mündliche Sprachverwendung), hält ein anderer Lerner oder eine andere Lernerin für nebensächlich. Wie heterogen die Ziele in der Praxis werden, wird offensichtlich, wenn die Teilnehmenden mithilfe des Kursleitenden eigene Ziele formulieren. In solchen Fällen werden beispielsweise aus dem abstrakten Lehrziel „Medienkompetenz“ konkrete Lernziele, die mithilfe von Kann-Beschreibungen erfasst werden können, wie:

- ... kann einen Computer starten und ausschalten.
- ... kann die Maus bedienen.
- ... kann alle Buchstaben auf der Tastatur schnell finden.

Genauso kann das abstrakte Ziel „Vermittlung von mündlichen Deutschkenntnissen“ in kleinere Ziele heruntergebrochen werden. Diese könnten sich in Kann-Beschreibungen wie den folgenden niederschlagen:

- ... kann Fragen zu seiner/ihrer Person verstehen.
- ... kann seinen/ihren Namen und seine/ihre Adresse angeben.
- ... kann Menschen in Geschäften begrüßen.

Nur indem Lernziele im einzelnen Kurs formuliert und besprochen werden, kann den unterschiedlichen Kompetenzen, Zielen und Interessen der Teilnehmenden Rechnung getragen werden (siehe auch Kapitel 11).

10.3.1 Das Portfolio im Alphabetisierungsunterricht

Doch wie können im Unterrichtsalltag die Ziele, Interessen und Kompetenzen der Teilnehmenden individualisiert erfasst, formuliert bzw. dokumentiert werden? Ein Weg ist die Verwendung von Alphaportfolios, die in Anlehnung an das Sprachenportfolio im

Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs vorgeschlagen werden (BAMF 2009; siehe auch Feldmeier 2010b). Die Arbeit mit dem Alpha-Portfolio erlaubt u.a.,

- die mehrsprachigen Kompetenzen der Teilnehmenden zu erfassen,
- die Sprachlernerfahrungen zu erfassen, die Teilnehmer in gesteuerten und ungesteuerten Erwerbskontexten gesammelt haben,
- persönliche Ziele zu definieren,
- festgelegte Ziele über einen langen Zeitraum zu beurteilen und
- Lernfortschritte zu dokumentieren.

Diese und weitere Aspekte werden durch die Arbeit mit den drei Teilen eines Portfolios behandelt: dem Sprachenpass, der Sprachenbiographie und dem Dossier (zu Details dazu siehe Feldmeier 2010b; siehe auch Portfolios für den Unterricht DaZ: den Wiener Kompetenzpass Alphazentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshochschulen 2011, das Milestone-Portfolio aus dem EU-Projekt Milestone 2003 oder das Wiener Sprachen- und Qualifikationsportfolio vom Verein Projekt Integrationshaus 2010). Bei der Festlegung und Beurteilung von Zielen mithilfe eines Portfolios ist besonders wichtig, dass es systematisch eingeführt wird, bevor es als Instrument genutzt werden kann. Portfolio-Mappen können Teilnehmende (und Lehrende) leicht überfordern, wenn ihre Funktion und die Vorteile für den Unterricht nicht erkannt werden (siehe Grimmer 2005; Benndorf-Helbig 2005). Deshalb ist die Arbeit mit einem Portfolio besonders in Kursen Erfolg versprechend, in denen die Förderung der Lernerautonomie sowie die Berücksichtigung der Teilnehmerwünsche und -kompetenzen angestrebt wird. Dahingegen kann sie in Kursen, in denen ein lehrergesteuerter und lehrerzentrierter Frontalunterricht der Normalfall ist, auf Widerstand bei den Teilnehmenden (und bei den Lehrkräften) stoßen.

Arbeit mit einem Portfolio

Zu überlegen ist daher, wie in die Arbeit mit einem Portfolio eingestiegen werden kann. Neben der Berücksichtigung offener Unterrichtsmethoden (siehe Kapitel 9, 11 und 12) bieten hierzu auch aktuelle Alphabetisierungslehrwerke gute Ansätze. So werden im folgenden Beispiel die Teilnehmenden dazu angeleitet, die Arbeitsweise im Projektunterricht zu beurteilen:



- 9 Sie sind mit dem Projekt fertig. Sind Sie zufrieden? Was hat gut funktioniert, was nicht? Kreuzen Sie an und sprechen Sie im Kurs.

Das Projekt ist:				
------------------	--	--	--	--

Von A bis Z, Kursbuch A1 (2011, S. 75)

Abbildung 120: Projektarbeit beurteilen

Ein weiteres Beispiel veranschaulicht, dass auch Lernende mit wenig schriftsprachlichen Kompetenzen eine Beurteilung abgeben können, wenn diese mündlich (vielleicht auch in der Erstsprache) erfolgen kann.



- 8 Wie finden Sie das Lernen an Stationen? Was ist gut? Was ist nicht so gut? Sprechen Sie im Kurs.

Ich finde ...



Von A bis Z, Kursbuch A1 (2011, S. 102)

Abbildung 121: Stationenlernen beurteilen

Sprachenpass und Mehrsprachigkeit

Auch im Lernportfolio zu *Alpha plus* (2011) ist ein Sprachenpass zu finden, mit welchem die Teilnehmenden ihre sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache, in der Zweitsprache Deutsch und in einer weiteren Sprache beurteilen können:



Mein Sprachenpass

		😊 sehr gut	🙂 gut	😞 nicht so gut
Muttersprache:				
👂	hören und verstehen			
👄	sprechen			
📖	lesen			
✍️	schreiben			
Schulbesuch:				
Sprache: Deutsch				
👂	hören und verstehen			
👄	sprechen			
📖	lesen			
✍️	schreiben			
Kurse:				
Sprache:				
👂	hören und verstehen			
👄	sprechen			
📖	lesen			
✍️	schreiben			
Kurse:				

Alpha plus. Mein Lernportfolio (2011, S. 4)

Abbildung 123: Sprachenpass

Weitere Beispiele für das Aufgreifen von Mehrsprachigkeit bietet das Portfolio *Von A bis Z* (2012). So werden dort in Anlehnung an Krumm/Jenkins (2001) und Daase (2012) die mehrsprachigen Kompetenzen von Teilnehmenden dokumentiert:



Meine Sprachen Mein Name ist _____ Heute ist der _____

Das sind meine Sprachen. **Da sind meine Sprachen.**

Deutsch

13 😊 leicht 😞 schwer Unterschrift: _____

Von A bis Z, Portfolio für A1 (2012, S. 13)

Abbildung 124: Sprachenporträt

Mithilfe der Farben (eine pro Sprache) füllen die Teilnehmenden die Silhouette eines Menschen aus. Auf diese Weise werden nicht nur die Sprachen „im Kopf“ der Teilnehmenden erfasst, sondern unter Umständen auch affektive Faktoren. Wird im Anschluss im Kurs über die einzelnen Bilder gesprochen, kann die Lehrkraft viel über die Sprachen und die Verwendungskontexte und Motivationen erfahren. Teilnehmende könnten beispielsweise ihre Erstsprache „im Herzen“ malen und dies damit begründen, dass sie diese Sprache mit den Menschen sprechen, die sie lieben. Ein solches Aufgabenblatt kann auch eine konkretere Herangehensweise vorbereiten, bei der die Teilnehmenden gezielt nach den Situationen gefragt werden, in denen sie ihre Sprachen verwenden:



Meine Sprachen Mein Name ist _____ Heute ist der _____

Mit wem? Ich spreche ...

Deutsch

mit meiner Familie	mit meinen Freunden	mit meinen Lernpartnern	mit meinen Kollegen
mit Lehrern und Erziehern	mit Fremden		

31 ☺ leicht ☹ schwer Unterschrift: _____

© Bernd Ost, Sprachen-Gedächtnisprotokoll 2010 | www.sprachen-gedaechnisprotokoll.de | Alle Rechte vorbehalten.

Didaktische Hinweise:
Namen, Laute, Schemata, Redemittel
Hörkassetten, Audio-CDs, Hörbücher, Hörspiele

Seite 1 bis 2 Portfolio
ISBN 978-3-7089-0700-1

Von A bis Z, Portfolio für A1 (2012, S. 31)

Abbildung 125: Verwendungskontexte erfassen

Über die Erfassung der Kontexte, in denen Teilnehmende ihre Sprachen einsetzen, lassen sich wertvolle Hinweise für eine Individualisierung des Unterrichtes finden. So sind in vielen Curricula beispielsweise Kann-Beschreibungen enthalten, die das Schreiben in bestimmten Situationen aufgreifen, wie „Ich kann eine Post- oder Grußkarte schreiben.“ (siehe Milestone-Portfolio – Niveau A1 (EU-Projekt Milestone 2003)). Doch wie wichtig ist das Schreiben von Postkarten für einzelne Teilnehmende? Fahren alle Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen in den Urlaub, von wo aus sie dann eine Postkarte schreiben könnten? Durch die Arbeit mit dem Portfolio können Kann-Beschreibungen sinnvoll ergänzt oder im Sinne einer Individualisierung korrigiert werden.

10.3.2 Portfolios selbst entwickeln

Ein möglicher und didaktisch durchaus interessanter Weg zur Arbeit mit einem Portfolio ist deshalb, gemeinsam mit den Teilnehmenden ein Kursportfolio zu entwickeln, in welches ihre Kompetenzen, Interessen und Ziele eingehen. Wir möchten Ihnen im folgenden Abschnitt einige Beispiele geben, wie aus der Unterrichtspraxis heraus Teile eines Portfolios entwickelt werden können. Nach und nach können Sie das Kursportfolio vervollständigen; auf dem Weg dahin werden Sie aber bereits dafür sorgen, dass der (mitunter für Teilnehmende kaum wahrnehmbare) Lernprozess sichtbar wird.

Anregung zur
Selbstevaluation

Stellen Sie sich vor, Ihre Lernenden haben zum ersten Mal selbstständig aus einer Menge von Zeitungsmaterial Wörter mit einem bestimmten mehrgliedrigen Graphem wie <Sch/sch> ausgeschnitten und auf ein Blatt Papier geklebt. Neben dem Erfolg, die Aufgabe bewältigt zu haben, ist es sicher hilfreich, wenn nicht sogar notwendig, diesen Schritt im Lernprozess zu dokumentieren und als Grundlage für weitere Schritte zu verstehen. Vor allem die Lernenden selbst sollten diesen Schritt als Teilerfolg wahrnehmen und darauf aufbauen können. Wie gelingt es nun mit diesen Arbeitsprodukten, die Selbstevaluation der Lernenden zu fördern?

- Nutzen Sie die beklebten Arbeitsblätter als Material zum Weiterlernen, z.B. für die zukünftige Zuordnung von Wörtern, die auch <Sch/sch> enthalten (diese können im Dossier eines individualisierten Kursportfolios gesammelt werden).
- Bitten Sie die Lernenden, die Schwierigkeit der Aufgabe in Zahlen zwischen 1 und 10 auszudrücken und lassen Sie diese Zahl auf das Blatt schreiben. Alternativ können Sie die bereits eingeführten Symbole für graduell positive und negative Bewertungen verwenden. Sie können die Selbsteinschätzungen nutzen, um Ihren Lernenden schwierigere oder leichtere Aufgaben anzubieten. Sie können die Bewertungen auch nutzen, um Entwicklungen im Lernprozess darzustellen. Wenn eine ähnliche Aufgabe nach wenigen Tagen oder Wochen als leichter eingeschätzt wird, kann dies als Lernfortschritt interpretiert werden.
- Bereiten Sie eine Tabelle vor, in der die Lernenden in Ihrem Kurs immer wieder verschiedene Aufgabentypen mit den eingeführten Symbolen bewerten. Die Tabelle enthält Spalten mit Datumsangaben und Zeilen mit Aufgabentypen. Alternativ dazu bitten Sie jeweils eine wechselnde Person, die Aufgabe für die gesamte Gruppe zu bewerten.
- Lassen Sie bearbeitete Aufgaben mit Namen und Datum (eventuell auch Unterschrift oder Namenskürzel) versehen und im individualisierten Kursportfolio sammeln. Die Teilnehmenden können nun regelmäßig die eigenen Produkte im Dossier archivieren und weiter verwenden. Auch Sie als Lehrkraft können in nachfolgenden Unterrichtseinheiten darauf verweisen, Wiederholungsübungen mit dem individuellen Material gestalten und somit den Lernenden ihr eigenes Lernen bewusst machen.

Das Sammeln einer Vielzahl solcher Unterrichtsprodukte dokumentiert nicht nur Inhalte, sondern auch den Lernprozess einer konkreten Person und die erreichten Veränderungen und Fortschritte. Durch die Archivierung dieses Materials wird die Lernerautonomie gefördert und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess vor Augen geführt, was zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins der Teilnehmenden führt. So ist beispielsweise in Anlehnung an das Lehrwerk *Hamburger ABC* (Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V. 2001) die Erstellung eines individuellen Bildwörterbuchs denkbar. Eine weitere Möglichkeit ist, das Prinzip der Kann-Beschreibungen zur Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft auch auf die Selbsteinschätzung durch die Lernenden zu übertragen, wengleich hier sehr stark mit Visualisierungen gearbeitet werden sollte. Abbildung 126 zeigt ein Beispiel, in das der Kursteilnehmende – je nach individueller Zielsetzung – aus vorgegebenem Bildmaterial Situationsbilder wie „Busabfahrtszeiten“, „an der Supermarktkasse“, „Telefonnummern“ oder „Seitenangaben meiner Deutschlehrerin“ einkleben und seine jeweilige Hörkompetenz ankreuzen kann. Dieses Vorgehen ist auf die Sprechkompetenz übertragbar.





	ZAHLEN HÖREN und VERSTEHEN	+++ Ich kann das sehr gut.	++ Ich kann das gut.	+ Ich kann das.	- Ich kann das nicht gut.
					
					
					
					

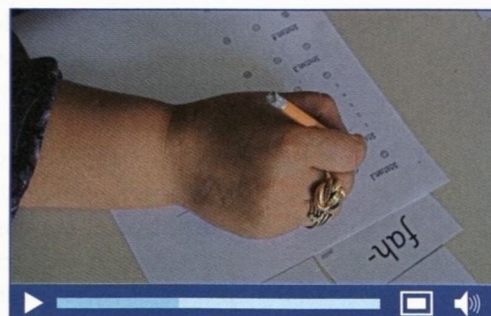
Abbildung 126: Bogen zur Selbstevaluation „Hören und Verstehen“ (Feick, Heintze, Schramm 2010, S. 239)

Erfahrungen mit Übungen zur Selbsteinschätzung in Integrationskursen zur Alphabetisierung zeigen, dass es eine gewisse Zeit dauert, bis die Lernenden die Abläufe und den Wert dieses Vorgehens erkennen (siehe Feldmeier 2010a, S. 110). Zur Einführung von Aktivitäten zur Selbstevaluation im Rahmen von Stationenunterricht finden Sie Videomaterial und ausführliche Erläuterungen in Kapitel 11.

Unterrichtsbeispiel



Sehen Sie die zweite Hälfte (etwa ab 1:10) der Sequenz 2 *Stationenarbeit* (Videobeispiel 12 *Selbstkontrolle und Selbstevaluation*). Im Rahmen einer längeren Unterrichtsphase der Stationenarbeit erhalten die Lernenden an den einzelnen Stationen die Gelegenheit, ihre Ergebnisse selbst zu korrigieren und anschließend zu evaluieren, wie sie mit der Aufgabe zurechtgekommen sind. Dabei wird sichtbar, dass auch das genaue Abgleichen eigener Ergebnisse mit einer Vorlage oder einem Muster geübt sein will. Die Aufgabe bestand darin, Silben zu Verben zusammzusetzen und einem entsprechenden Bild zuzuordnen. Während die Zuordnung der Verben zu den Bil-



dern unproblematisch zu sein scheint, hat die Lernerin einige Verben noch nicht richtig zusammengesetzt (z.B. <ma-fen> statt <ma-len>). Der Abgleich erfolgt hier über das wiederholte Sprechen der Wörter durch die Lehrkraft und deren gezielte Anregung zur Selbstkorrektur („Was steht hier?“/„Was ist nicht richtig?“), woraufhin die Lernerin einzelne Ergebnisse reflektiert und entsprechend verändert.

Die Selbstevaluation, die von der Lehrkraft im Vorfeld der Stationenarbeit eingeführt und an der Tafel visualisiert wurde, erfolgt über drei Smileys mit der Bedeutung „sehr gut“, „ganz gut“ oder „nicht so gut“. Im Video wird deutlich, dass diese Art, das eigene Lernen zu reflektieren, bei den Kursteilnehmenden noch nicht selbstverständlich geworden ist und der Umgang damit von der Lehrkraft begleitet werden sollte: Bei Abschluss der Aufgabe erinnert sie jeweils an das Ankreuzen des nach Ansicht der Lernenden zutreffenden Symbols, verbalisiert noch einmal die Bedeutung: „Was heißt das, ‚nicht so gut?‘“ und verweist auf das Entwicklungspotenzial der Lernenden: „Was heißt das für das nächste Mal?“

10.4 Fazit

In diesem Kapitel sind wir auf die Notwendigkeit eingegangen, Lernprozesse mithilfe individualisierter Verfahren zu dokumentieren und sichtbar zu machen. Besonderes Anliegen war, deutlich zu machen, dass die Beschreibung von Lernständen, die entsprechende Einstufung und das Erkennen und Sichtbarmachen der Lernfortschritte für Kursleitende zentrale Herausforderungen im Alphabetisierungsunterricht sind. Kompetenzorientierte Beschreibungen von Lernerprodukten erlauben eine adäquate Bestimmung erreichbarer Teillernziele und spielen somit für Motivation und Lernerfolg eine entscheidende Rolle. Wir hoffen, dass Sie auch jene Fähigkeiten und Fertigkeiten Ihrer Lernenden im Schriftsprachbereich, die mit den heute vorhandenen offiziellen Prüfungen und Tests nicht zu erkennen sind, nun mithilfe der Alpha-Levels des LEA-Projektes und der vorgestellten Checkliste detaillierter beschreiben können (vgl. Abbildung 118).

Um diese Lernfortschritte auch für die Lernenden transparent zu machen, haben wir Ihnen Instrumente zur Selbsteinschätzung vorgestellt, die auch als Elemente von Lernerportfolios verwendet werden. Anhand der kontinuierlichen Evaluation und Dokumentation von Lernfortschritten können Sie mit den Lernenden neue individualisierte Lernziele festlegen und deren Erreichen dokumentieren, sodass die Kursteilnehmenden ihren eigenen Lernprozess mit Spannung – und hoffentlich auch Stolz auf das Erreichte – beobachten, bewerten und reflektieren. In der Transparenz der Lernziele und Lernfortschritte liegt die Chance, verantwortungsvolles Lehren und verantwortungsbewusstes Lernen miteinander zu verbinden.

Lesetipps

Feldmeier, Alexis (2010b): *Zum Einsatz des Sprachenportfolios bei der Arbeit mit lernungewohnten zu alphabetisierenden erwachsenen Teilnehmern*. In: Roll, Heike / Schramm, Karen (Hrsg.): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch* (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Band 77). Duisburg: Gilles und Francke, S. 143–164.

Dieser Beitrag stellt anschaulich dar, wie Lernstandsbeschreibungen und Lernprozesse innerhalb von Portfolioarbeit dokumentiert und evaluiert werden können, wie ein Portfolio aufgebaut ist, was es leisten kann und wo seine Grenzen liegen, vor allem aber, wie es sich im Alphabetisierungsunterricht einsetzen lässt. Die Vor- und Nachteile dieses Instrumentes werden diskutiert und Gründe für die Verwendung dargelegt. Außerdem wird thematisiert, wie das Portfolio von Lernenden, Lehrenden und weiteren Personen oder Institutionen genutzt werden kann. Der Verfasser zeigt zudem auf, welche Schwierigkeiten beim Einsatz von Portfolios auftreten können. Nach diesen Überlegungen werden konkrete Anregungen für die Praxis der Portfolioarbeit in Alphabetisierungskursen vorgestellt.



Goethe-Institut (2009): *Integration ist ein zweiseitiger Prozess.* <http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/mag/spr/de5078433.htm> (Zugriff: 14.06.2012).

Wenn das Thema des obligatorischen Sprachtests für nachziehende Ehegatten Sie interessiert, empfehlen wir Ihnen, diese Diskussion zwischen Hans-Jürgen Krumm, Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien, und Wolf von Siebert, Leiter des Projekts Sprache und Integration am Goethe-Institut, zu lesen. Sie sprechen darüber, ob die aktuellen gesetzlichen Regelungen zum Ehegattennachzug gegen das Menschenrecht auf Familie verstoßen und ob dies im Fall analphabetischer Ehepartnerinnen und Ehepartner in besonderer Weise der Fall ist. Es handelt sich um einen ausgewogenen Beitrag, bei dem zwei unterschiedliche Sichtweisen vertreten werden und der so zum kritischen Nachdenken anregt.

Ramoser, Elisabeth (2008): *Die Rolle des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in der Alphabetisierung mit ImmigrantInnen.* In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten – separiert oder integriert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht.* Wien: Praesens, S. 125–150.

Dieser Beitrag beschreibt einen Ansatz, die Prinzipien des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* auf Sprachkurse mit Alphabetisierung zu übertragen. Am Beispiel einer Alphabetisierungsmaßnahme in Südtirol (Italien) wird die Entwicklung eines Kursmodells dargestellt und in seiner komplexen Entstehungsgeschichte beschrieben, wobei insbesondere die Anpassungsprozesse im Zusammenspiel von Lernzielen und Curricula beleuchtet werden. Als Konsequenz aus der Komplexität der dargestellten Lernprozesse wurden die für die Alphabetisierungsmaßnahme verwendeten Curricula sehr kleinschrittig geplant. Außerdem macht der Artikel sehr gut deutlich, wie beispielsweise Interkulturalität oder die Förderung von Mehrsprachigkeit in den Alphabetisierungskurs eingebracht werden können und wie die Selbstbestimmung der Lernenden in den Kursverlauf einbezogen wird. Ein besonderes Augenmerk gilt der Beschreibung der Zielgruppe; auch werden Forschungsdesiderate benannt.