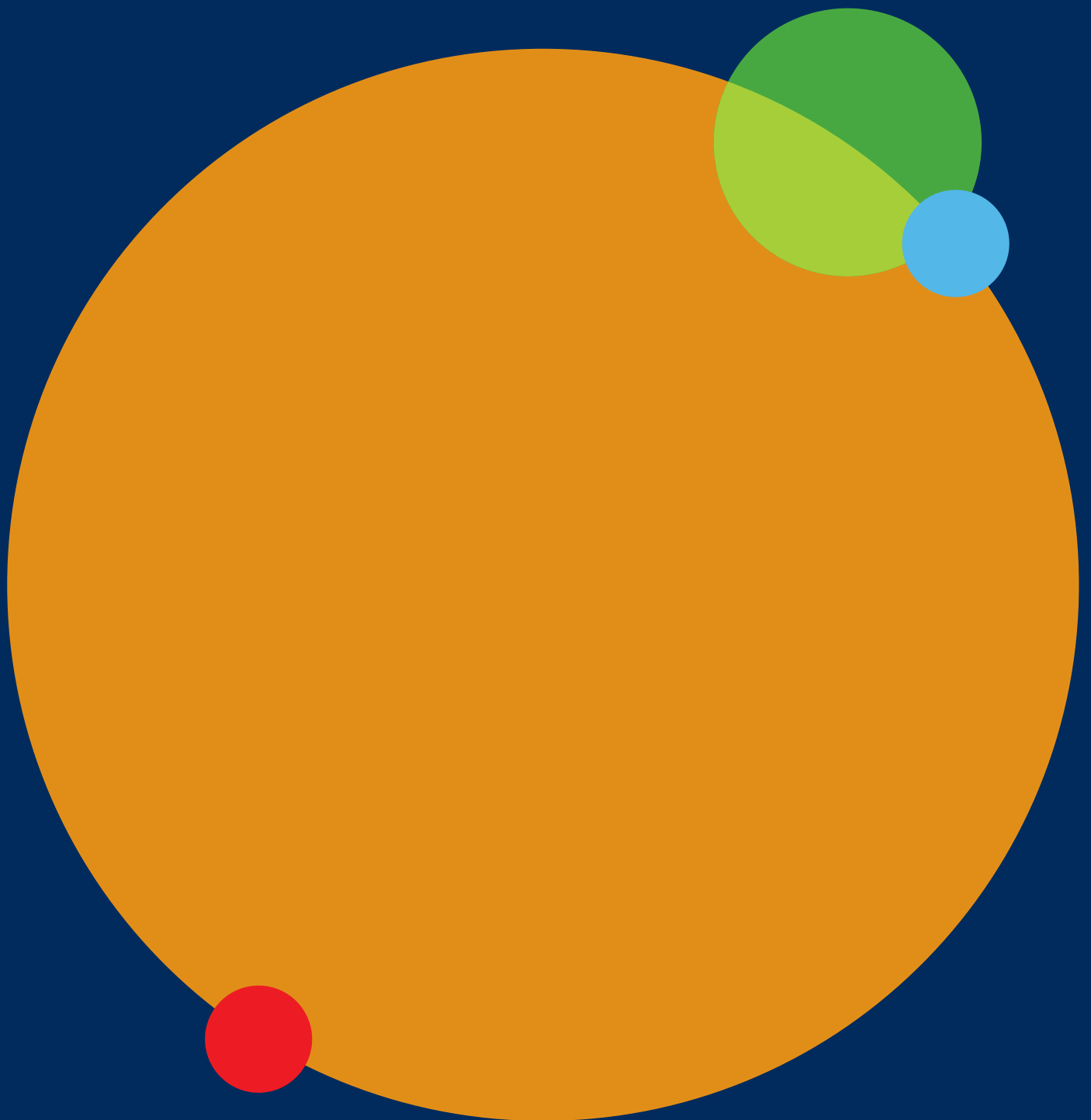


Basisqualifizierung ProGrundbildung

Modul 3: Heterogene Zielgruppen



Modul 3:
Heterogene Zielgruppen

Teil 1: Seite 1–24

Heterogenität und Homogenität

Dr. Alexis Feldmeier

Teil 2: Seite 1–33

Umgang mit Heterogenität im
Alphabetisierungskurs mit Hilfe der
Portfolioarbeit

Dr. Alexis Feldmeier

Dr. Alexis Feldmeier

Modul 3:
Heterogene Zielgruppen

Teil 1:
Heterogenität und Homogenität



Heterogenität und Homogenität

Dr. Alexis Feldmeier

1. Heterogenität und Homogenität	7
1.1 Homogenisierung durch Außendifferenzierung	9
1.2 Ressourcen- oder Defizitorientierung	9
1.3 Individualisierung und Heterogenität	10
1.4 Testen und Prüfen in DaZ-Kursen und Alphabetisierung	12
2. Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache	13
3. Wichtige Merkmale von DaZ-Lernenden	15
3.1 Wichtige Merkmale von DaZ-Lernenden in Alphabetisierungskursen	15
3.1.1 Die Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache (mündlich)	16
3.1.2 Die Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich	18
3.1.3 Die Kompetenzen im Bereich der Lernerautonomie	19
4. Literaturverzeichnis	20



Heterogenität und Homogenität

Ohne Zweifel kommt das Begriffspaar „Heterogenität“ und „Homogenität“ in der Fachliteratur zu Lehr- und Lernprozessen des gesteuerten Unterrichts oft vor. Nicht selten wird dabei von einem dichotomischen Verhältnis ausgegangen, bei dem Heterogenität oder Homogenität im Unterricht gegeben oder nicht gegeben ist. Auch das Verständnis dieses Begriffspaares als Extreme eines Kontinuums, was etwa in Bemerkungen deutlich wird, eine Lerngruppe sei z.B. „sehr heterogen“, ist Zeugnis einer unkritischen Betrachtungsweise. Wenngleich die Vorstellung eines Kontinuums auf den ersten Blick realistischer als ein dichotomisches Verhältnis erscheint, so dürfen Lehrkräfte nicht der Selbsttäuschung erliegen, eine Lerngruppe könne heterogen bzw. heterogener oder homogen bzw. homogener sein. Jeder Unterricht stellt eine multifaktoriell bedingte Situation dar, die aus diesem Grund Homogenität ausschließt. Zwar ist es möglich, den Unterricht hinsichtlich der dort zahlreich wirkenden Faktoren auf nur einen Faktor zu reduzieren (dies wird beispielsweise in der quantitativ ausgerichteten und Hypothesen testenden Forschung gemacht), doch führt dies zwangsläufig dazu, dass der untersuchte Unterricht von der Realität entfremdet wird.¹ So können beispielsweise die Kompetenzen innerhalb einer Lerngruppe ausschließlich mit Blick auf die Anzahl der den Lernenden bekannten Buchstaben miteinander verglichen werden. Vor diesem Hintergrund könnte festgestellt werden, dass die Teilnehmenden der Gruppe keine Buchstaben kennen. Die Lerngruppe wäre mit Blick auf die Buchstabenkenntnisse somit homogen. Eine große Variation bei der Anzahl bekannter Buchstaben unter den Teilnehmenden führte hingegen zur Einschätzung, die Gruppe sei heterogen (oder sehr heterogen). Doch was bedeutet dies letztlich für den Unterricht? Ist die Lerngruppe einfacher zu unterrichten, wenn keine Buchstaben bekannt sind? Muss eine Lehrkraft mit großen Schwierigkeiten rechnen, wenn die Gruppe als heterogen hinsichtlich der Buchstabenkenntnisse betrachtet wird? Diese Fragen lassen sich leicht beantworten, wenn die multifaktorielle Natur des Unterrichts und seiner Ziele noch einmal in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden. Hierbei helfen die unterschiedlichen Konzepte und Curricula für den Alphabetisierungsunterricht (auch in der Zweitsprache Deutsch), die in den letzten Jahren veröffentlicht wurden (vgl. für einen knappen Überblick Feldmeier 2010; weiter Feldmeier 2009; Fritz u.a. 2006; Sprenger&Rieker 2006; Sprenger 2006; siehe auch Rahmencurriculum für eine abschlussorientierte Alphabetisierung DVV 2014a; 2014b). Ihnen kann entnommen werden, dass die Vermittlung von Buchstabenkenntnissen ein zwar notwendiges Ziel, dass aber neben diesem Ziel noch zahlreiche Ziele definiert werden, etwa die Vermittlung von Wortschatz, die Verbesserung der Aussprache oder die Erhöhung phonologischer Bewusstheit. Für den Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch werden beispielsweise Ziele zu den Fertigkeiten

- Hörverstehen
- Sprechen
- Lesen
- Schreiben,

so wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) beschrieben werden, benannt (Europarat 2001; Glaboniat u.a. 2003; Goethe-Institut 2007). Wird die Förderung von Mehrsprachigkeit hinzugenommen (vgl. GER), dann kommen noch weitere Ziele im Bereich der Sprachvermittlung hinzu, etwa Kompetenzen in der Übersetzung und im Dolmetschen. Weitere wichtige Ziele wie die Förderung von Lernerautonomie (vgl. Schmenk 2014; Bimmel&Rampillon 2000; Little 1997; Wolff 2006) und von interkultureller Kompetenz (vgl. Koreik 2008) oder die Vermittlung von landeskundlichem Wissen (vgl. Koreik 1998) können hinzugezählt werden.

1 In der Forschung wird hier von interner und externer Validität gesprochen. Für Forschungsprojekte, in denen Hypothesen getestet werden, ist es wichtig, die Faktorenkomplexität zu minimieren, damit eindeutige Aussagen getroffen werden können (= vorhandene interne Validität). Gleichzeitig führt dies zu einer Entfremdung der Unterrichtssituation, die dafür sorgt, dass das, was untersucht wird, zum Teil nur wenig mit der Unterrichtsrealität außerhalb des Forschungskontextes hat (= fehlende externe Validität) (Vgl. z.B. Gadanne 1976; Feldmeier 2011: 120ff.).

Wird diese für den Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch wichtige Vielfalt an Zielen berücksichtigt, so wird schnell deutlich, dass eine Lerngruppe stets heterogen ist. Denn die Wahrscheinlichkeit, dass sich alle Lernenden hinsichtlich mehrerer wichtiger Kompetenzen (etwa den Fertigkeiten hörverstehen, sprechen, lesen und schreiben) gleichen, ist vermutlich verschwindend gering. Heterogenität kann deshalb als definitorisches Merkmal von Unterricht betrachtet werden, mit der Lehrkräfte stets rechnen und umzugehen lernen müssen.

An dieser Stelle könnte eingewendet werden, dass Heterogenität zwar immer gegeben ist, dass dennoch über einen längeren Zeitraum versucht werden sollte, eine Gruppe zumindest hinsichtlich weniger und besonders wichtiger Ziele möglichst auf ein Level zu bringen, d.h. „homogener“ zu gestalten.

Bezogen auf nur wenige Kompetenzen, z.B. im Bereich Lesen, wäre eine übliche Unterrichtssituation zu Beginn eines Schuljahres oder eines Alphabetisierungskurses, dass die Teilnehmenden zum Teil große Unterschiede aufweisen. Während ein Lerner kurze Sätze erlesen kann, kann eine andere Lernerin lediglich einzelne Buchstaben den entsprechenden Buchstabennamen zuordnen. Eine dritte Person schafft wiederum es nur den eigenen Namen als Ganzes zu erkennen, ohne jedoch die einzelnen Buchstaben darin zu kennen. Diese große Vielfalt in der Lesekompetenz (in diesem Fall lediglich bezogen auf Buchstabenerkennung und Laut-Buchstaben-Zuordnung) ist in der Unterrichtspraxis üblich.² Weiter drängt sich bei diesem Punkt die Frage auf, welche Kompetenzen letztlich die wichtigen sind und als Grundlage für die Einschätzung der Heterogenität oder Homogenität einer Gruppe dienen können. Im Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung wird zwar vorgeschlagen, die Einstufung von Teilnehmenden vornehmlich mit Hilfe schriftsprachlicher Kompetenzen vorzunehmen (siehe Feldmeier 2009: 40ff.). Aber selbst eine solch willkürliche Eingrenzung auf die schriftsprachlichen Kompetenzen eröffnet bei der Einstufung so viele Möglichkeiten, dass der Wunsch möglichst homogene Gruppen bilden zu können, aussichtslos bleibt.

Sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich ist mit der Bildung von Lerngruppen die Hoffnung verbunden, dass die anfänglich gegebenen großen Unterschiede in den Kompetenzen über die Zeit ausgeglichen werden, so dass etwa am Ende eines Schuljahres oder eines Kurses die Lernenden nur noch geringe Unterschiede aufweisen werden. Die Gruppe wäre somit erfolgreich zu einer größeren Homogenität unterrichtet worden. Allerdings täuscht dieser Eindruck, denn der Ausgangspunkt zu Beginn der Überlegungen war, dass sich die Vielfalt nur auf wenige Kompetenzen im Bereich „Lesen“ beziehen. Wie sähe aber die vermeintlich homogenere Gruppe am Ende des Schuljahres aus, wenn zusätzlich auch Kompetenzen in anderen Bereichen einbezogen werden? Sind die Beteiligten, die am Ende des Jahres über ähnliche Kompetenzen im Bereich Lesen verfügen auch ähnlich kompetent hinsichtlich ihrer Lernerautonomie? Verfügen sie über ähnlich gute Deutschkenntnisse im Mündlichen? Hier wird deutlich, dass die Verringerung der Heterogenität über die Zeit lediglich eine Abstraktion ist, die – berücksichtigt man die Faktorenkomplexität und die Vielfalt an Zielen des Unterrichts – letztlich trügerisch ist.

Heterogenität ist folglich ein zwingendes Merkmal jedes Unterrichts: Je früher eine Lehrkraft dies akzeptiert, desto früher kann sie sich gezielt Gedanken darüber machen, wie sie mit ihr gewinnbringend umgehen kann.

² Im Unterricht mit erwachsenen Analphabeten ist es schwer, die zum Teil großen Unterschiede auszugleichen und in der Unterrichtspraxis kann sogar oft festgestellt werden, dass die Unterschiede bei manchen Lernern aufgrund weiterer Faktoren (z.B. Motivation, diverse persönliche Belastungen oder Sprachlerngewohnheit) größer werden.

1.1 Homogenisierung durch Außendifferenzierung

Ein auf den ersten Blick gangbarer Weg, um der anfänglich gegebenen Heterogenität Herr zu werden, besteht darin, die Gruppe durch Außendifferenzierung homogener zu gestalten. Dies erfolgt im Schulsystem etwa durch die Art der Empfehlung, die Schüler/innen nach Beendigung der vierten Klasse bekommen; sie besuchen dann beispielsweise eine Hauptschule, Realschule oder ein Gymnasium. Im Integrationskurssystem sind ebenfalls außendifferenzierende Maßnahmen gegeben, etwa indem die Lernenden einem Standardintegrationskurs oder einem Alphabetisierungskurs zugeordnet werden und sie in diesen Kursen wiederum ein bestimmtes Modul besuchen.³

Durch Außendifferenzierung wird versucht, die größten Unterschiede zu ebnen. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass auch die Außendifferenzierung notwendigerweise auf der Grundlage nur weniger, zuvor definierter Faktoren (z.B. Geschlecht im Fall des Integrationskurses für Frauen) und Ziele (z.B. Kompetenzen) vorgenommen wird, während gleichzeitig weitere und zahlreich vorhandene Faktoren und Ziele vernachlässigt werden. So erfolgt etwa im schulischen Kontext die Außendifferenzierung zunächst auf der Grundlage des Faktors „Alter“. Schüler/innen werden deshalb im Primarbereich in möglichst altershomogenen Klassen in der Hoffnung zusammengeführt, dass sie – sofern bei allen eine altersgemäße Entwicklung vorliegt – über ähnlich gut ausgebildete Kompetenzen verfügen.⁴ Doch auch hier kann die Frage aufgeworfen werden, ob 6- oder 7-jährige Kinder tatsächlich über ähnliche Kompetenzen in allen wichtigen Bereichen verfügen, nur weil sie in einem ähnlichen Alter sind.

Diese kritischen Überlegungen dürfen nicht zur Annahme führen, Außendifferenzierung sei nicht wünschenswert. Es gibt viele Gründe, warum eine Außendifferenzierung sinnvoll sein kann. Wichtig ist, dass sich Lehrkräfte sind, dass mit einer Außendifferenzierung stets bestimmte Kompetenzen in den Vordergrund gestellt werden. So wird die Einstufung in die verschiedenen Module innerhalb des Integrationskurses mit Alphabetisierung vornehmlich auf der Grundlage der schriftsprachlichen Kompetenzen vorgenommen (Feldmeier 2009: 40ff.). Das kann leicht dazu führen, dass Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen fälschlicherweise als das wichtigste Ziel im Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch betrachtet wird. Das ist jedoch nicht der Fall: Dem Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung kann entnommen werden, dass der Förderung schriftsprachlicher, zweitsprachlich mündlicher Kompetenzen und der Förderung von Lernerautonomie eine gleichrangige Bedeutung beigemessen wird (vgl. Feldmeier 2009: 14).

1.2 Ressourcen- oder Defizitorientierung

Die Betrachtung einer Gruppe im Lichte von Heterogenität oder Homogenität bringt immer einen Vergleich einzelner Gruppenmitglieder mit dem Rest der Gruppe oder einer als Ideal definierten Gruppe mit sich. Die Einstufung einer neuen, zu integrierenden Person kann deshalb zwar zunächst durch einen Vergleich der Person mit einer Idealgruppe erfolgen (z.B. mit Hilfe eines standardisierten Verfahrens wie dem Einstufungstest für Integrationskurse mit Alphabetisierung; vgl. Goethe-Institut 2007a; 2007b), kann aber in der Folge durch die Lehrkraft u.U. korrigiert werden, wenn diese der Ansicht ist, die/der Lernende würde aufgrund ihrer/seiner Kompetenzen nicht gut in die eigene Gruppe passen.

³ Siehe z.B.: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html>.

⁴ Bei Seiteneinsteigern, das heißt bei Kindern und Jugendlichen, die nicht im deutschsprachigen Raum eingeschult wurden und zu einem späteren Zeitpunkt in eine Schule in Deutschland aufgenommen werden, werden vielerorts so genannten „Auffangklassen“ gebildet. In solchen Fällen wird die Zuordnung der Seiteneinsteiger nicht auf der Grundlage des Faktors „Alter“ vorgenommen. Es kommt folglich oft zu Auffangklassen, in denen große Altersunterschiede vorkommen. Seiteneinsteiger verfügen oft über sehr geringe schriftsprachliche Kompetenzen (vgl. hierzu auch DeCapua&Marshall 2011; DeCapua u.a. 2009; Freeman&Freeman 2002).

Das Bemühen um eine Verringerung von Heterogenität führt deshalb oft zu einer Passung der einzelnen Person an die Gruppe. Die Leitfrage „Passt die/der Neue in meinen Unterricht?“ birgt daher die Gefahr einer Defizitorientierung, bei der nicht die/der Einzelne im Mittelpunkt des Unterrichts steht, sondern die Gruppe. Anhand der für die Gruppe üblichen (oder erwarteten) Kompetenzen wird gemessen, ob die Person zur Gruppe passt. Üblich ist ein solches Vorgehen bei Einstufungsverfahren (siehe z.B. BAMF 2007a; siehe für ein adaptives Testverfahren für Deutsch als Muttersprache Bulut u.a. 2010a; 2010b), die in den meisten Fällen einen defizitorientierten Ansatz aufweisen. Eine Alternative dazu ist, jede/n Lernende/n an denselben zuvor definierten Kompetenzen zu messen, ohne eine Einstufung vorzunehmen. Bei jeder/m Teilnehmenden kann ein Kompetenzprofil ermittelt werden, das den Ausgangspunkt der persönlichen Entwicklung im Unterricht darstellt.

So gesehen steht bei einem defizitorientierten Ansatz die Gruppe im Mittelpunkt des unterrichtlichen Handelns. Eine neu zu integrierende Person wird deshalb in Relation auf diese Gruppe eingestuft. Auf diese Weise ist es möglich, das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft auf die Gruppe auszurichten, so dass eine Methode gewählt werden kann, mit der die „gesamte“ Gruppe am besten lernt. Anders ist es bei einem ressourcenorientierten Ansatz (dies könnte auch teilnehmerorientierter Ansatz genannt werden). Hier steht jede/r Einzelne im Mittelpunkt des unterrichtlichen Handelns. Das Individuum wird nicht der Gruppe angepasst, sondern der Unterricht passt sich ihm an. Bei einer ressourcenorientierten Vorgehensweise hat deshalb die Lehrkraft die Aufgabe, den Unterricht „um das persönliche Kompetenzprofil jeder/s Einzelnen“ zu gestalten, sodass ihr/ihm optimal angepasste Angebote unterbreitet werden können. Die Kompetenzprofile der Teilnehmenden werden somit als Ressource verstanden, die den Ausgangspunkt des Unterrichts für jedes Gruppenmitglied darstellt. In einem solchen Fall wird beispielsweise eine Unterrichtsmethode gewählt, die am besten zu dieser spezifischen Person passt.

1.3 Individualisierung und Heterogenität

Einer der wichtigsten Schritte im Umgang mit Heterogenität ist – wie bereits oben angemerkt – diese als gegeben zu akzeptieren. Erst wenn in Heterogenität nicht ein Problem, sondern ein notwendiges Merkmal jedes Kurses gesehen wird, werden die Weichen für Veränderungen im eigenen Unterricht gestellt. Heterogenität als Ressource bedeutet, sich auf das Individuum einzulassen. Ziel ist deshalb nicht Teilnehmende mit anderen Teilnehmenden zu vergleichen, um im Anschluss daran feststellen zu können, wo die jeweilige Person im Vergleich zum Rest steht, sondern Teilnehmende in ihrer Vielfalt anzunehmen und mit dieser Vielfalt von Beginn an zu arbeiten. Das bedeutet allerdings, dass der Unterrichtserfolg eines bestimmten Individuums auch durch die eigene persönliche Entwicklung definiert werden muss: Die Feststellung von Kurserfolg über Vergleiche sollte folgerichtig nicht ausschließlich durch Vergleiche mit anderen Teilnehmenden, sondern ergänzend durch Vergleiche mit sich selbst erfolgen.

Die Ergebnisse eines Testverfahrens, das die Teilnehmenden vergleicht, wird möglicherweise eine große Variation aufweisen, was die Aussagekraft mindern kann. Für einen Lerner A, der zu Beginn eines Schuljahres oder Kurses sehr große Unterschiede zur Lernerin B aufweist, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Testergebnisse nach z.B. einem Jahr weiterhin große Differenzen aufzeigen. Die Ergebnisse eines solchen Tests können daher leicht zu Frust und Demotivation führen.

Die Alternative ist deshalb der Vergleich mit sich selbst, so wie dies z.B. mit Hilfe eines Portfolios geschieht. Hierbei werden über einen langen Zeitraum individuelle Ziele definiert und die Fortschritte des Lerners A daran gemessen, ob diese individuellen Ziele erreicht werden. Somit kann der Lerner einen Fortschritt sehen, wobei ein Vergleich mit dem Rest nicht nur unnötig, sondern auch unerwünscht ist.

Abbildung 1: Probleme bei unterschiedlichen Startvoraussetzungen

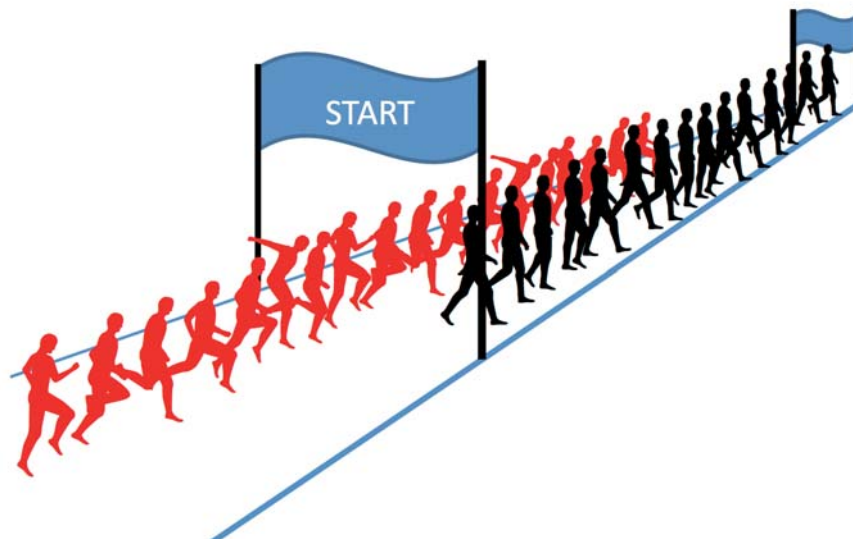
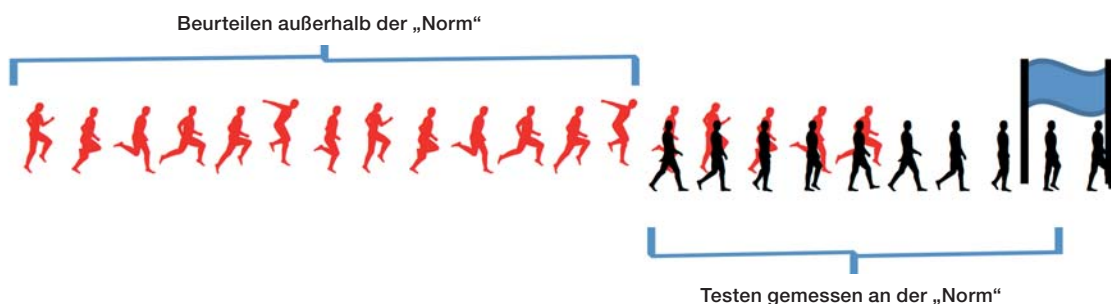


Abbildung 1 veranschaulicht, dass unterschiedliche Lernende bei unterschiedlichen Startvoraussetzungen im Laufe eines Jahres ähnliche Lernzuwächse zeigen können, die sich dennoch nicht miteinander vergleichen lassen. Deutlicher wird dies in Abbildung 2. Dort wird veranschaulicht, dass eine Person mit zu Beginn sehr schlechten Startbedingungen größere Lernzuwächse im individuellen Bereich aufzeigen kann, die dennoch im Vergleich zur Gruppe als „gering“ eingestuft werden.

Abbildung 2: Nichtwürdigung individueller Lernzuwächse durch Vergleiche mit anderen



1.4 Testen und Prüfen in DaZ-Kursen und Alphabetisierung

Das Testen und Prüfen⁵ gehört zum Verständnis des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung. Traditionelle Prüfungsbereiche wie etwa Grammatik und Wortschatz spielen daher in den derzeitigen Abschlussprüfungen⁶ und in der Prüfung zum Orientierungskurs⁷ nach wie vor eine tragende Rolle. Dies birgt die Gefahr in sich, dass Lehrkräfte und Einrichtungen tendenziell dazu neigen, prüfungsrelevanten Unterricht anzubieten (siehe zum sogenannten wash-back-Effekt Shawcross o.J.). An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass sowohl in schulischen Curricula (siehe Veröffentlichungen der KMK) wie auch in Curricula der Erwachsenenbildung (siehe Veröffentlichungen des BAMF) Unterrichtsziele wie die Förderung der Lernerautonomie, die Vermittlung interkultureller Kompetenzen und von Medienkompetenz eine zunehmend tragende Rolle spielen. Dies wirft berechtigterweise die Frage auf, wie die damit verbundenen Unterrichtsinhalte in der kursabschließenden Beurteilung Berücksichtigung finden können.

Ein Ausweg aus dem beschriebenen Dilemma, das durch den Einsatz von Abschlussprüfungen bewirkt werden kann, bietet die longitudinale, portfoliobasierte Beurteilung von Lernfortschritten und -Lernständen in der Erwachsenenbildung (siehe hierzu auch Krumm 2006).

Bevor die nähere Betrachtung einer portfoliobasierten Arbeit im DaZ-Bereich erfolgt, sollen grundsätzliche Informationen und Unterscheidungskriterien der Bildungsarbeit mit Migrant*innen vorgestellt werden.

5 Im Folgenden werden die Begriffe *Test* und *Prüfung* synonym gebraucht. Mit beiden Begriffen sollen hier standardisierte Verfahren beschrieben werden, die den Gütekriterien der Testtheorie genügen (siehe hierzu Grotjahn 2000) und zum Zweck einer kursabschließenden Sprachstandmessung eingesetzt werden (achievement-tests Vollmer 2003; Nissen 2003; Krekeler&Dlaska 2006).

6 Siehe für die skalierte A2/B1-Prüfung (auch *Deutsch Test für Zuwanderer DTZ* genannt): <http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/inf/dfz/dfz/deindex.htm>.

7 Siehe hierzu den *Fragenkatalog zur Testvorbereitung*: <http://oet.bamf.de/pls/oetut/f?p=534:1:0>. Siehe für den *Musterfragebogen zur Testvorbereitung*. Online: <http://oet.bamf.de/pls/oetut/f?p=532:1:0>

2. Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache

Die Begriffe Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) werden in der Literatur je nach Forschungs- und Praxisbereich uneinheitlich verwendet. Das macht an dieser Stelle eine kurze Diskussion notwendig. Deutsch als Fremdsprache wurde als Begriff in der Auslandsgermanistik geprägt. Mit DaF wurde das Deutsch bezeichnet, das Lerner/innen im nicht deutschsprachigen Raum lernen. Folglich stellen u.a. folgende Aspekte definitorische Merkmale des Deutschen als Fremdsprache dar (siehe auch Riemer 2004):

- DaF wird im nicht deutschsprachigen Raum gelehrt und gelernt. Die deutsche Sprache ist daher nicht wichtig für die gesellschaftliche Teilhabe im Land, in dem DaF gelehrt oder gelernt wird.
- DaF wird von den Lernenden nicht muttersprachlich beherrscht. Sie beginnen den Deutschunterricht u.U. ohne Kenntnisse des Deutschen, können jedoch im Laufe der Zeit eine muttersprachähnliche Kompetenz erreichen.
- DaF wird auf der Grundlage einer bereits erworbenen Muttersprache gelernt.
- Die muttersprachliche Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache stellt ein Idealziel des Unterrichts dar.
- Die Lerngruppen sind in der Regel hinsichtlich der Teilnehmermuttersprachen homogen. Alle Lerner/innen beherrschen die Sprache des Landes, in der sie Deutsch als Fremdsprache lernen.
- Die Lerngruppen setzen sich in der Regel aus Personen zusammen, die über eine gute schulische Vorbildung und über fremdsprachliche Lernerfahrung (i.d.R. durch den Englischunterricht) verfügen.⁸
- Die Lerngruppen setzen sich in der Regel aus Personen zusammen, die eine hohe Motivation zum Deutschlernen in den Unterricht bringen. Sie haben sich bewusst für den Besuch des Deutschkurses entschieden und zahlen u.U. dafür eine Gebühr.

Ein Beispiel für eine DaF-Situation wäre etwa ein Philosophiestudent, der im Ausland Deutsch lernt, um philosophische Texte in der Originalsprache Deutsch lesen zu können. Dieser Lerner könnte einen von seiner Heimatuniversität angebotenen Deutschunterricht als Nullanfänger beginnen und würde unter günstigen Bedingungen seine Deutschkompetenzen im Lesen auf ein muttersprachliches Niveau voranbringen, die ihm erlauben, sogar Texte zu verstehen, die für durchschnittliche Muttersprachler des Deutschen schwer verständlich sind.

Im Laufe der Jahre etablierte sich parallel zum Begriff DaF auch der Begriff *Deutsch als Zweitsprache* immer stärker in der Fachliteratur, wobei heute Deutsch als Fremdsprache weiterhin als Oberbegriff für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verwendet wird.

Das vermutlich wichtigste definitorische Kriterium für den Begriff DaZ ist, dass DaZ im deutschsprachigen Raum gelehrt und gelernt wird. Die deutsche Sprache ist folglich wichtig für die gesellschaftliche Teilhabe in dem Land, in dem DaZ gelernt wird. Riemer (2004) führt weitere wichtige Aspekte für DaZ an:

⁸ Ausnahmen gibt es in den letzten Jahren. Durch Bedingungen für den Familiennachzug müssen nachreisende Familienmitglieder das A1-Niveau bereits im Heimatland nachweisen. Dies führt dazu, dass verstärkt Menschen mit geringer Schulbildung, darunter auch zahlreiche Analphabeten, DaF-Kurse im Heimatland besuchen. In diesen Fällen kann von Alphabetisierung in Deutsch als Fremdsprache gesprochen werden (siehe hierzu Feick u.a. 2013).

- Der Erwerb oder das Lernen von DaZ findet im Kontext von Migration statt und erfolgt auf der Basis einer bereits vollständig entwickelten Muttersprache.
- Der Input in DaZ erfolgt in vielen Fällen unstrukturiert und unkontrolliert. Mit der Schaffung des Integrationskurssystems und der verpflichtenden Teilnahme an Integrationskursen kann zusätzlich ein gesteuerter Input erwartet werden. Dieser gesteuerte Input ist jedoch nur auf die Förderungsdauer beschränkt. Bei einem mehrjährigen Aufenthalt in Deutschland ist folglich der unstrukturierte und unkontrollierte Input im Alltag als besonders bezeichnend für DaZ anzusehen.
- Die Sprachbeherrschung in DaZ wird von der Gesellschaft oft als Gradmesser der Integrationsbereitschaft gewertet.

Der Begriff DaZ wird in der Literatur mit Blick auf die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verwendet, wobei hier leider keine einheitliche Definition zu herrschen scheint.

- DaZ bei Kindern: Bei Kindern sollte zwischen DaZ und Bilingualismus unterschieden werden. Kinder, die in Deutschland geboren wurden, erwerben Deutsch oft zusätzlich zu der Sprache, die von ihren Eltern gesprochen wird. In solchen Fällen wird Deutsch in der Regel bilingual erworben. Die Kinder erwerben somit zwei Muttersprachen, von denen eine Deutsch ist. Kinder, die mit ihren Eltern einwandern, können Deutsch als Muttersprache (DaM) oder Zweitsprache erwerben. In vielen Veröffentlichungen wird ein Alter von drei oder vier Jahren als Grenze gezogen, um unterscheiden zu können, ob Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache erworben wird.
- DaZ bei älteren Kindern und Jugendlichen: Hier handelt es sich um Kinder und Jugendliche, die nicht in Deutschland eingeschult wurden und die zu einem späteren Zeitpunkt in das deutsche Schulsystem aufgenommen werden. Diese Kinder und Jugendlichen werden als Seiteneinsteiger bezeichnet und erwerben bzw. lernen Deutsch als Zweitsprache. In vielen Fällen beherrschen sie DaZ auf einem sehr hohen Niveau. Für eine muttersprachliche Beherrschung der Grammatik wird ein Einstiegsalter von 12–14 Jahren angegeben. Wichtig ist dennoch, dass trotz einer z.T. muttersprachlichen Kompetenz in der Aussprache oder Grammatik von DaZ gesprochen werden sollte, sofern der erste Kontakt mit der deutschen Sprache erst nach dem vierten Lebensjahr erfolgt ist. Diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen wird auch als Seiteneinsteiger bezeichnet (siehe z.B. Schule-Bunert 1998; 2000; Gerloff u.a. 1998; Goll u.a. 1990).
- DaZ bei Erwachsenen: Bei Erwachsenen kann eindeutig von Deutsch als Zweitsprache gesprochen werden. Wichtiges Merkmal bei DaZ ist die meist nicht normgerechte Sprachbeherrschung: Die Wahrscheinlichkeit, dass Erwachsene DaZ auf einem muttersprachlichen Niveau beherrschen, ist eher gering (bei einer der ersten Veröffentlichung hierzu wird von ca. 5% ausgegangen, siehe hierzu Selinker 1972).

3. Wichtige Merkmale von DaZ-Lernenden

Berücksichtigt man die obigen Ausführungen, lassen sich nur schwer Merkmale für DaZ-Lerner/innen im Allgemeinen anführen, da diese stark davon abhängen, ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene beschrieben werden sollen. Im Folgenden wird exemplarisch der Fokus auf Erwachsene in Integrationskursen gelegt.

Das Integrationskurssystem ist ein stark ausdifferenziertes System mit verschiedenen Kurstypen:

- Standardintegrationskurs
- Intensivkurs
- Frauen- und Elternkurs
- Jugendkurs
- Förderkurs
- Alphabetisierungskurs⁹

Lernende mit Alphabetisierungsbedarf werden vorrangig in Alphabetisierungskursen, u.a. aus organisatorischen Gründen aber auch in Standard-, Jugend- und Förderkursen sowie in Frauen- und Elternkursen unterrichtet.

3.1 Wichtige Merkmale von DaZ-Lernenden in Alphabetisierungskursen

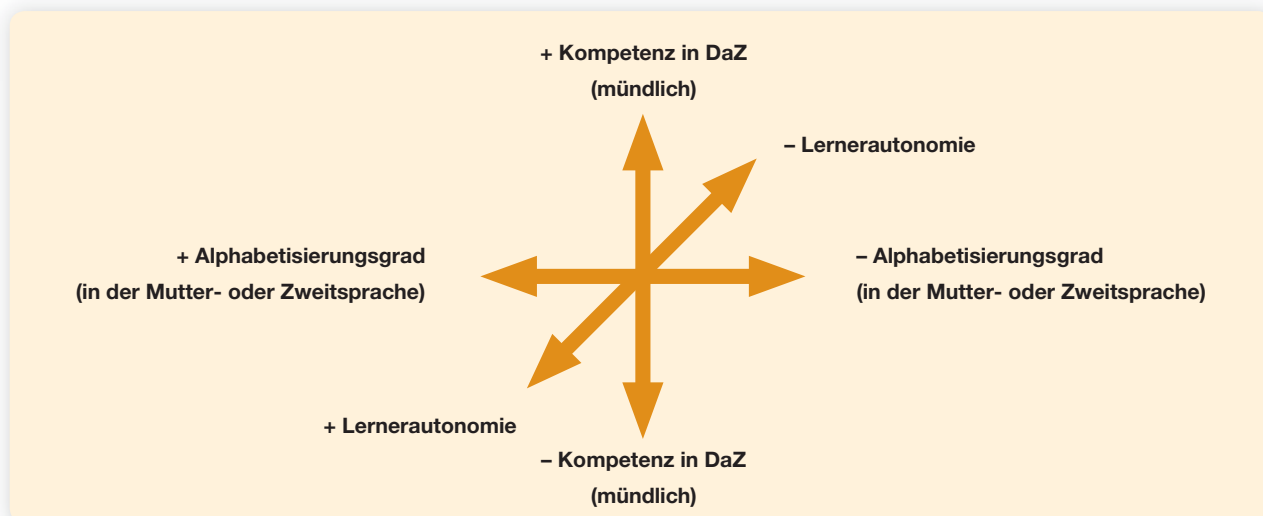
Die zu alphabetisierenden Lernenden unterscheiden sich in vielfältiger Weise voneinander.

Drei wichtige Faktoren können hier herangezogen werden:

1. Der mündliche Beherrschungsgrad in der Zweitsprache Deutsch
2. Der Beherrschungsgrad im schriftsprachlichen Bereich sowohl in der Mutter – als auch in der Zweitsprache Deutsch
3. Der Grad an Lernerautonomie (vgl. Feldmeier 2009; Ritter 2002).

Diese drei Faktoren werden im Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung als besonders relevant erachtet.

Abbildung 3: Heterogenität auf der Basis der mündlichen und schriftlichen Sprachbeherrschung



⁹ Sieher hierzu:

<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html>.

Abbildung 3 zeigt eine dreidimensionale Darstellung der Heterogenität in Alphabetisierungskursen auf der Grundlage der drei Faktoren: Kompetenzen in DaZ, Alphabetisierungsgrad und Lernerautonomie. Werden weitere Ziele beachtet, die im Konzept für Alphabetisierungskurse definiert werden (z.B. interkulturelle Kompetenz oder Medienkompetenz), so wird deutlich, dass Heterogenität in Alphabetisierungskursen wichtig ist. Alphabetisierungskurse werden von Lernenden besucht, die innerhalb dieser dreidimensionalen Darstellung an jeder Stelle platziert werden können. Ein Lerner A kann über sehr hohe Sprachkompetenzen im Deutschen als Zweitsprache verfügen aber aufgrund fehlender Schulerfahrung keine Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich aufweisen. Neben ihm kann eine Lernerin B sitzen, die kein Wort Deutsch versteht, aber mehrere Jahre eine Schule in ihrer Heimat besucht hat, weshalb sie einen hohen Alphabetisierungsgrad aufweist und über einen hohen Grad an Lernerautonomie verfügt.

Die Heterogenität im Alphabetisierungskurs wird im Konzept für Alphabetisierungskurse (BAMF 2009, u.a. Kap. III) beschrieben, weshalb an dieser Stelle nur die drei oben genannten Faktoren eingehender beschrieben werden:

3.1.1 Die Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache (mündlich)

Das gesamte Integrationskurssystem (und demnach auch der Integrationskurs mit Alphabetisierung) hat als wichtige Grundlage den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER; vgl. Europarat 2001) in den veröffentlichten Curricula. Im GER wird zwischen vier wichtigen sprachlichen Aktivitäten unterschieden: Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung. Weiter wird zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterschieden, so dass acht wichtige Bereiche aufgezählt werden können.

Tabelle 1: Wichtige Bereiche in Integrationskursen. In Anlehnung an den GER.

	mündlich	schriftlich
Produktion	sprechen	schreiben
Rezeption	hörverstehen	lesen
Interaktion	an Gesprächen teilnehmen	Texte rezipieren und produzieren
Sprachmittlung	dolmetschen	übersetzen

Für den Unterricht mit zugewanderten Menschen sind daher alle in der Tabelle 1 enthaltenen Bereiche wichtig. In den meisten Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache werden dennoch die Bereiche „Texte rezipieren und produzieren“, „dolmetschen“ und „übersetzen“ z.T. stark vernachlässigt. Das Konzept für den Alphabetisierungskurs weist jedoch auf die Wichtigkeit aller Bereiche hin (siehe hierzu auch die Ausführungen zu Mehrsprachigkeit im GER). Beispiele für die Berücksichtigung der Bereiche „dolmetschen“ und „übersetzen“ finden sich im Alphabetisierungslehrwerk „Von A bis Z“ (Feldmeier 2011b).

Jeder dieser Bereiche wird im GER mit Hilfe von Niveaus, die von A1 bis C2 reichen, beschrieben. Hierzu werden so genannte Kann-Beschreibungen verwendet, die auf Kompetenzen, aber auf keine Inhalte Bezug nehmen. An dieser Stelle kann nicht im Detail auf die einzelnen Kompetenzniveaus eingegangen werden, weshalb auf den GER verwiesen wird (siehe auch Glaboniat u.a. 2003). Dennoch soll hier ein grobes Verständnis für die einzelnen Niveaus gefördert werden. Tabelle 2 kann entnommen werden, welche Bedeutung Niveaus haben können.

Tabelle 2: Niveaustufen im GER

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Elementare Sprachverwendung		Selbstständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
≈ Grundstufe		≈ Mittelstufe		≈ Oberstufe	
notwendiges Niveau zur Einreise nach Deutschland im Rahmen der Familienzusammenführung		notwendiges Niveau zur Einbürgerung		notwendiges Niveau, um an einer deutschen Universität studieren zu dürfen	
Alphabetisierungskurs	Alphabetisierungskurs ¹⁰	und Jugendkurse			

Das A-Niveau hat einen starken Bezug zum „Ich“, „Hier“ und „Jetzt“. Die Kompetenzen in diesem Bereich beschränken sich oft auf eine geringe Anzahl von Wörtern, die auswendig gelernt werden. Der/die DaZ-Sprecher/in ist stark auf die Hilfe des Gegenübers angewiesen, der z.B. langsam und deutlich spricht und sich immer wieder vergewissert, dass alles verstanden wurde. Exemplarisch werden diese Merkmale des A-Niveaus in der globalen Beschreibung für das A1-Niveau sichtbar:

„Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“
(GER; Europarat 2001: 35)

Im B-Niveau ist die Person nicht mehr auf die Unterstützung der Lehrkraft angewiesen. Die beherrschte Sprache geht deutlich über das „Ich“, „Hier“ und „Jetzt“ hinaus. Ein kognitiver Zugang zur Sprache wird deutlich: Grammatik wird immer stärker „verstanden“ und nicht ausschließlich über Wortschatz auswendig gelernt. Es kommt zu vielen grammatischen Aha-Erlebnissen.

„Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.“ (GER; Europarat 2001: 35)

Wichtig im C-Niveau ist ein starker Bezug zu Fachsprachen. Der allgemeinsprachliche Bereich, der für das A-Niveau und teilweise für das B-Niveau wichtig ist, tritt nun in den Hintergrund (siehe weiter Europarat 2001: 35).

¹⁰ Das Konzept definiert aus juristischen Gründen das B1-Niveau als Ziel des Integrationskurses mit Alphabetisierung. Die Beschreibungen im Konzept beinhalten jedoch nur das A1 und A2-Niveau, so dass das Erreichen des B1-Niveaus innerhalb des Alphakurses auf der Grundlage des Konzepts für Integrationskursen mit Alphabetisierung formal betrachtet auszuschließen ist.

Jedes Niveau wird mit Hilfe von Skalen näher beschrieben, wobei hierbei wichtige Aspekte von Sprache fokussiert werden, z.B. Aussprache, Wortschatz oder Grammatik.

Für die Alphabetisierungsarbeit ist von besonderer Wichtigkeit, dass der GER mit Blick auf alphabetisierte Menschen und Fremdsprachen verfasst wurde. Die im GER enthaltenen Skalen eignen sich deshalb nicht, um die Kompetenzen zu beschreiben, die zu alphabetisierende Lernende im schriftsprachlichen Bereich haben oder entwickeln sollen.¹¹ Die mündlichen Kompetenzen, über welche Lernende in Alphabetisierungskursen verfügen oder die sie entwickeln sollen, können jedoch gut mit Hilfe der im GER enthaltenen Skalen beschrieben werden.

3.1.2 Die Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich

Die schriftsprachlichen Kompetenzen der Lernenden in Alphabetisierungskursen hängen stark von ihren schulischen Vorerfahrungen im Heimatland ab. Viele zugewanderte Menschen verfügen über gute und langjährige Schulerfahrungen, während andere den Besuch einer Schule immer wieder unterbrechen oder diesen früh komplett beenden mussten. Nicht wenige zugewanderte Menschen haben jedoch nie die Möglichkeit gehabt, eine Schule zu besuchen. Unterschieden wird deshalb zwischen primären und funktionalen Analphabeten/inn sowie Zweitschriftlernenden (siehe auch Feldmeier 2009; Szablewski-Çavuş 2001; Schramm 1996).

Primäre Analphabeten/inn haben in der Regel keine Schule besucht oder besuchten diese für einen sehr kurzen Zeitraum. Sie können deshalb überhaupt nicht lesen oder schreiben. Der Umgang mit Stift und Papier ist ihnen fremd. Wichtige Konzepte wie „Was ist Schrift?“, „Was ist ein Wort?“ sind ihnen möglicherweise unbekannt. Das (Er-)Lesen oder Schreiben muss von Anfang an gelernt werden. Im Konzept für Alphanurse (Feldmeier 2009) wird bei diesen Lernenden im Rahmen der 1200-stündigen Kursförderung im Lesen und Schreiben ein Niveau unterhalb von A1 für realistisch erachtet (im Konzept wird das Niveau A1.1 angegeben).

Funktionale Analphabeten/inn haben in der Regel über mehrere Jahre hinweg eine Schule besucht, wobei ihre schriftsprachlichen Kompetenzen nicht über die in der Gesellschaft erwartete Mindestkompetenz hinausgehen.¹² Sie können deshalb bei der Geschwindigkeit in Standardintegrationskursen nicht mithalten und benötigen im schriftsprachlichen Bereich eine sehr flache Progression, so wie sie in Alphabetisierungskursen möglich ist. Ein Beispiel hierfür wäre eine Person, die 5 Jahre lang eine Schule besucht hat, dennoch Texte nicht sinnentnehmend lesen oder schreiben kann und die Arbeit mit diesen vermeidet. (siehe auch Döbert-Nauert 1985)

Mit Zweitschriftlernern/inn werden Menschen bezeichnet, die in einem anderen als dem lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind. Sie können deshalb nicht zu der Gruppe der Analphabeten/inn gezählt werden, obwohl sie Alphabetisierungskurse besuchen. Zu beachten ist jedoch, dass viele Zweitschriftler/inn in Alphabetisierungskursen nur über einen niedrigen Alphabetisierungsgrad in ihrer Muttersprache verfügen. So kann es sein, dass ein Muttersprachler des Arabischen das arabische Schriftsystem kennt und einfache Wörter auf Arabisch lesen oder schreiben kann, mit arabischen Texten aber überfordert ist. Es ist daher davon auszugehen, dass Menschen, die tatsächlich in einem nicht lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind, den Alphabetisierungskurs nur kurzweilig oder gar nicht besuchen. Zu erwarten sind im Alphabetisierungskurs eher Zweitschriftler/innen, die in ihrer Muttersprache zu der Gruppe der funktionalen Analphabeten gezählt werden können.

¹¹ Hier können andere Konzepte eine bessere Unterstützung für Lehrkräfte anbieten, z.B. cito 2008, die lea.-Diagnose-Skalen (Grotlüschen 2010) oder das Rahmencurriculum für den abschlussorientierten Alphabetisierungskurs (DVV 2014a; 2014b).

¹² Wann eine Person als funktional alphabetisiert gilt, ist schwer zu definieren und durchaus problematisch. Eine Definition über die Befähigung zur Teilhabe an der Gesellschaft birgt Probleme in sich, da zur Teilhabe u.U. auch der unbeschwerter Umgang mit schwierigen Fachtexten (z.B. Verträge) notwendig ist. Solche Fachtexte würden vermutlich für einen nicht unbedeutlichen Teil der deutschmonolingualen und als alphabetisiert geltenden Bevölkerung ebenfalls zu schwierig sein. Eine Definition über eine Mindestkompetenz müsste deshalb die Bereiche genauer definieren, für welche dieses Mindestmaß gelten soll, was kaum gelingen dürfte.

3.1.3 Die Kompetenzen im Bereich der Lernerautonomie

Über Lernerfahrung verfügen alle Menschen. Es gibt jedoch sehr spezifische und insbesondere für das Sprachenlernen typische Aspekte des Lernens, die Menschen ohne bzw. mit wenig Schulerfahrung fehlen. So fallen sofort der ungeübte Umgang mit Stift und Papier oder die fehlenden Kenntnisse des Alphabets bei primären Analphabeten auf. Darüber hinaus fehlen Menschen, die nie die Schule besucht haben, Erfahrungen, die andere Kinder über Jahre hinweg in allen Fächern gemacht haben. Diese betreffen z.B.:

- Lernstrategien
- Kenntnisse über Übungstypen
- Unterrichtsmethodisches Wissen
- Sozialformen (Einzel, Partner- oder Gruppenarbeit)
- Rollenverständnisse und Erwartungen, usw.
(siehe zu Lernerautonomie Bimmel&Rampillon 2000; Little 1997)

Zu alphabetisieren heißt deshalb auch, diese fehlenden Schulerfahrungen nachträglich zu ermöglichen. Erst dann können Lesen und Schreiben auch als Instrumente für ein lehrwerkbasierendes Weiterlernen verwendet und eine zunehmende Lernautonomie angestrebt werden.

Nach den Ausführungen zu den DaZ-Kompetenzen im mündlichen, schriftsprachlichen und lernautonomen Bereich kann noch einmal die Heterogenität in Alphabetisierungskursen betrachtet werden. In Alphabetisierungskursen können z.B. folgende Lerner/innen gemeinsam unterrichtet werden:

Tabelle 3: Hypothetische Beispiele für Lerner eines Alphakurses

Lerner	mündliche Kompetenz (Wortschatz)	mündliche Kompetenz (Aussprache)	mündliche Kompetenz (Grammatik)	Alphabetisierungsgrad	Lernerautonomie
Lernerin stammt aus der Türkei	A2	A2	A1	funktionale Analphabetin	Schulerfahrung, aber keine Fremdsprachenlernerfahrung → wenig ausgebildete Lernerautonomie
Lerner stammt aus Griechenland	A1	A1	unterhalb von A1	Zweitschriftlerner/funktionaler Analphabet im Griechischen	Schulerfahrung, aber keine Fremdsprachenlernerfahrung → wenig ausgebildete Lernerautonomie
Lerner stammt aus Marokko	A2	A2	A1	primärer Analphabet	kaum ausgebildete Lernerautonomie
Lernerin stammt aus Russland	unterhalb von A1	unterhalb von A1	unterhalb von A1	Zweitschriftlernerin/alphabetisiert in der Muttersprache	Schulerfahrung, auch im Fremdsprachenunterricht → gut ausgebildete Lernerautonomie

Tabelle 3 zeigt, wie wichtig ein individualisierter Unterricht im Alphabetisierungskurs mit zugewanderten Menschen ist. Nicht nur die unterschiedlichen Sprachen, sondern auch große Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzen im mündlichen und schriftsprachlichen Bereich sowie in der Lernerautonomie müssen beachtet werden.

4. Literaturverzeichnis

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000):

Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23, Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Bulut, N.; Jambor-Fahlen, S. & Linnemann, M. (2010b):

AdISLA – Adaptives Instrument zur Sprachdiagnostik von Lernenden in Alphabetisierungskursen.

In: dis.kurs., Magazin des DVV. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.

Bulut, N.; Jambor-Fahlen, S.; Linnemann, M. & Will, B. (2010a):

Vom Buchstaben zum Text – Ein adaptiver Test zur Messung von Schriftsprachstand und -entwicklung von erwachsenen Lernern.

In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Duisburg: Gilles & Francke.

Cito (2008):

Raamwerk Alfabetisering NT2. Arnhem: Cito B.V. Online unter: www.cito.nl.

DeCapua, A. & Marshall, H. W. (2011):

Breaking New Ground. Teaching Students with Limited or Interrupted Formal Education in U.S. Secondary Schools. Michigan: University Michigan Press.

DeCapua, A.; Smathers, W. & Tang, Lixing F. (2009):

Meeting the Needs of Students with Limited or Interrupted Schooling. Michigan: University Michigan Press.

DVV (2014a):

Rahmencurriculum für eine abschlussorientierte Grundbildung. Rahmencurriculum Schreiben.

Online: http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/Unterricht/Schreiben/Rahmencurriculum/Rahmencurriculum_Schreiben_komplett.pdf

DVV (2014b):

Rahmencurriculum für eine abschlussorientierte Grundbildung. Rahmencurriculum Lesen.

Online: http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/Unterricht/Lesen/Rahmencurriculum/RC_Lesen_Komplett.pdf

Europarat (2001):

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.

Online: <https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/allemand/Referenzrahmen2001.pdf>.

Feick, D., Heintze, A. & Schramm, K. (Hrsg.) (2013):

Alphabetisierung Deutsch als Zweitsprache. München: Klett-Langenscheidt

Feldmeier, A. (2010):

Konzepte, Curricula und Ziele in der Alphabetisierung von erwachsenen Analphabeten nicht deutscher Muttersprache.

In: Feldmeier, A. & Yaşaner, V. (Hrsg.). Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache. Sonderheft 2010. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, S. 4–12.

Feldmeier, A. (2011a):

Von A bis Z. Alphabetisierungskurs für Erwachsene A1. Kursbuch und Audio-CD.
Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Feldmeier, A. (2011b):

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.

Dissertation an der Universität Bielefeld,

(<http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=2301752&fileId=2301755>).

Feldmeier, A. (2009):

Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Fassung für 945 UE.
Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Online unter: <http://www.bamf.de/>.

Freeman, Y. S. & Freeman, D. E. (2002):

Closing the Achievement Gap. How to Reach Limited-Formal-Schooling and Long-Term English Learners. Portsmouth: Heinemann.

Fritz, T., Faistauer, R., Ritter, M., Hrubesch, A. (2006):

Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung, Wien.

Online: www.alfazentrum.at/texte und artikel.

Gadonne, V. (1976):

Die Gültigkeit psychologischer Untersuchungen. Stuttgart [u.a.]: Verlag W. Kohlhammer.

Gerloff, M. & AG ASOP II (1998):

Alphabetisierung von nicht deutschsprechenden Seiteneinsteigern und weiterführende Maßnahmen zur schulischen Integration.

In: Lernen in Deutschland, 1–2, 13–16.

Glaboniat, M.; Müller, M.; Rusch, P.; Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2003):

Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Goethe-Institut (2007a):

Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland.

Handreichungen für Einstufende. München.

Goethe-Institut (2007b):

Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland.

Aufgabenblätter: Baustein Alphabetisierung. München.

Goethe-Institut (2010):

Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. München: Goethe-Institut.

Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile.

Goll, A.; Urbanek, R. & Rixius, N. (1998):

Alphabetisierung von Seiteneinsteigern in der Hauptschule. In: Sandfuchs, U. (Hrsg.), Förderunterricht konkret. Materialien und Unterrichtsbeispiel für die Jahrgangstufen 5-9. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 139–149.

Grotjahn, R. (2000):

Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis.

In A. Wolff & H. Tanzer (Hrsg.), Sprache – Kultur – Politik (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 53, S. 304–341). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2010):

lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster [u.a.]: Waxmann.

Koreik, U. (1998):

Deutsche Geschichte und interkulturelles Lernen im Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache.

In: Armin Wolff, Dagmar Blei (Hrsg.) DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!, Beiträge der 23. Jahrestagung DaF 1995, Materialien Deutsch als Fremdsprache, 44, 329–340.

Koreik, U. (2008):

Ist „interkulturelle Kompetenz“ ein tragfähiger Ansatz für Unterricht und Lehre des Deutschen als Fremdsprache?

In: Renate A. Schulz, Erwin Tschirner (Hrsg.): Communicating across borders, Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München, 57–68.

Online: http://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/personen/Koreik_Uwe/Koreik_2008.pdf.

Krekeler, C. & Dlaska, A. (2006):

Alternative Testverfahren für Deutsch als Zweitsprache.

In: Deutsch als Zweitsprache, 4, S. 11–18.

Krumm, H.-J. (2006):

Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion.

In: ÖDaF-Mitteilungen, 1, S. 44–59.

Little, D. (1997):

Lernziel: Kontrastive Sprachbewusstheit – Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht. Fremdsprachen und Hochschule, 1997, 50, 37–49.

Nissen, R. (2003):

Formen der Leistungsmessung in der unterrichtlichen Praxis.

In: Bausch, K.-R.; Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: A. Franke Verlag, S. 370–373.

Noack, C.; Peuschel, K. & Feldmeier, A. (2013):

Lernabenteuer Lernprozess – Kompetenzen und Lernfortschritte entdecken.

In: Feick, D., Heintze, A. & Schramm, K. (Hrsg.), Alphabetisierung Deutsch als Zweitsprache. München: Klett-Langenscheidt, S. 142–157.

Riemer, C. (2004):

Thesen zu Mehrsprachigkeiten mit DaF, DaZ, DaH und DaM.

In: Bausch, K.-R., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.), Mehrsprachigkeit. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Ritter, M. (2002):

Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen.

In: www.alfazentrum.at/texte

Schmenk, B. (2014):

Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung.

In: Berndt, A. & Deutschmann, R.-U. (Hrsg.), Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching, Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang, 13–31.

Schramm, K. (1996):

Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster/New York: Waxmann Verlag.

Schulte-Bunert, E. (1998):

Alphabetisierung kurdischer Jugendlicher aus dem Irak in der Drittsprache Deutsch.

N: Apeltauer, E. (Hrsg.).

Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, 22, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 88–107.

Schulte-Bunert, E. (2000):

Alles noch einmal von vorn? Zweitschritterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Selinker, L. (1972):

Interlanguage. In: IRAL 10(3), S. 209–231.

Shawcross, P. (o.J.):

What do we mean by the ‘washback effect’ of testing?

Online: <http://www.icao.int/icao/en/anb/meetings/ials2/docs/15.shawcross.pdf>.

Sprenger, R., Rieker, Y. (2006):

Curriculum für niederschwellige Deutschkurse,

Teil 1: Lesen-Schreiben-Sprechen von Anfang an. Herausgegeben von der Stadt Essen.

Sprenger, Rabia (2006):

Curriculum zur Durchführung von niederschwelligen Sprachkursen.

Teil 2. IKME – Integrationskurse für Migranteneltern. Essen: Stadt Essen.

Szablewski-Çavuş, P. (2001):

Deutsch lernen, Schreiben lernen. Alphabetisierung und Migrantinnen.

In: Alfa-Forum, 48, S. 21–25.

Vollmer, Helmut J. (2003):

Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick.

In: Bausch, K.-R.; Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: A. Franke Verlag, S. 365–370.

Wolff, D. (2006):

Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie.

Unter: <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de

Dr. Alexis Feldmeier

Modul 3:
Heterogene Zielgruppen

Teil 2:
**Umgang mit Heterogenität im
Alphabetisierungskurs mit Hilfe der
Portfolioarbeit**



Umgang mit Heterogenität im Alphabetisierungskurs mit Hilfe der Portfolioarbeit

Dr. Alexis Feldmeier

1. Das Portfolio als Instrument für eine individualisierte und prozessorientierte Beurteilung	9
1.1 Das ESP	13
1.2 Portfolio und dann? Probleme bei der Arbeit mit dem ESP im Alphakurs	14
1.3 Ein Beispiel aus der Praxis: Das Projekt „Alphaportfolio“	14
1.3.1 Das arbeitsplatzbezogene „Alphaportfolio“	14
1.3.2 Der Wochenplan	16
1.3.3 Die Stationen	20
1.3.4 Die Struktur der Arbeitsplatzfelder	22
1.3.5 Die Arbeit mit Basistexten	25
1.3.6 Zusammenspiel zwischen Portfolio, Wochenplan und Werkstatt	27
1.3.7 Die Arbeit in den Stationen	30
2. Fazit	31
3. Literaturverzeichnis	32



Umgang mit Heterogenität im Alphabetisierungskurs anhand der Portfolioarbeit

Im ersten Teil dieses Studententestes ist beschrieben worden, dass Heterogenität eine unausweichliche Größe in Bildungsprozessen darstellt, die weder eingeebnet noch verleugnet werden kann. Im zweiten Teil wird die praktische Arbeit mit Portfolios vorgestellt, da mit ihrer Hilfe ein individuell orientierter Bildungsprozess angeregt werden kann.

Zunächst werden die Grundzüge von Portfolios vorgestellt, danach erfolgt eine genauere Vorstellung und Analyse des „Alphaportfolios“.



1. Das Portfolio als Instrument für eine individualisierte und prozessorientierte Beurteilung

Neben Tests und Prüfungen bietet das Portfolio eine Möglichkeit den Lernprozess zu beurteilen.¹

Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das Alphabetisierungskonzept für erwachsene Migranten/innen hingewiesen, dass die Portfolioarbeit curricular festlegt (siehe Feldmeier 2009), wodurch die Führung und Beurteilung eines Portfolios auch zum Unterrichtsinhalt wird. Darüber hinaus bietet der regelmäßige Einsatz eines Portfolios die Möglichkeit, didaktische Ziele wie Autonomie der Lernenden oder Forderungen nach Lerner/innenzentrierung und -steuerung umzusetzen und kann somit Synergieeffekte bewirken. Als sehr positiv ist zu bewerten, dass mit Portfolios neben zweitsprachlichen Fortschritten auch weitere nicht primär linguistische Ziele dokumentiert werden können.

Beim Einsatz der Portfolioarbeit ist es wichtig, mit Beginn des Unterrichts konsequent und regelmäßig damit zu arbeiten. Die Lernenden müssen den Umgang mit diesem didaktischen Instrument langsam erlernen (wie wichtig dies ist, wird in Ballweg 2009 und Benndorf-Helbig 2005 deutlich; siehe auch zur Lernberatung in Integrationskursen Berndt 2011). Daher ist die Portfolioarbeit curricular festzulegen: Ein Portfolio ist nicht nur ein Beurteilungs- und Dokumentationsinstrument, sondern zugleich Unterrichtsinhalt, der mit einer Progression belegt werden sollte.

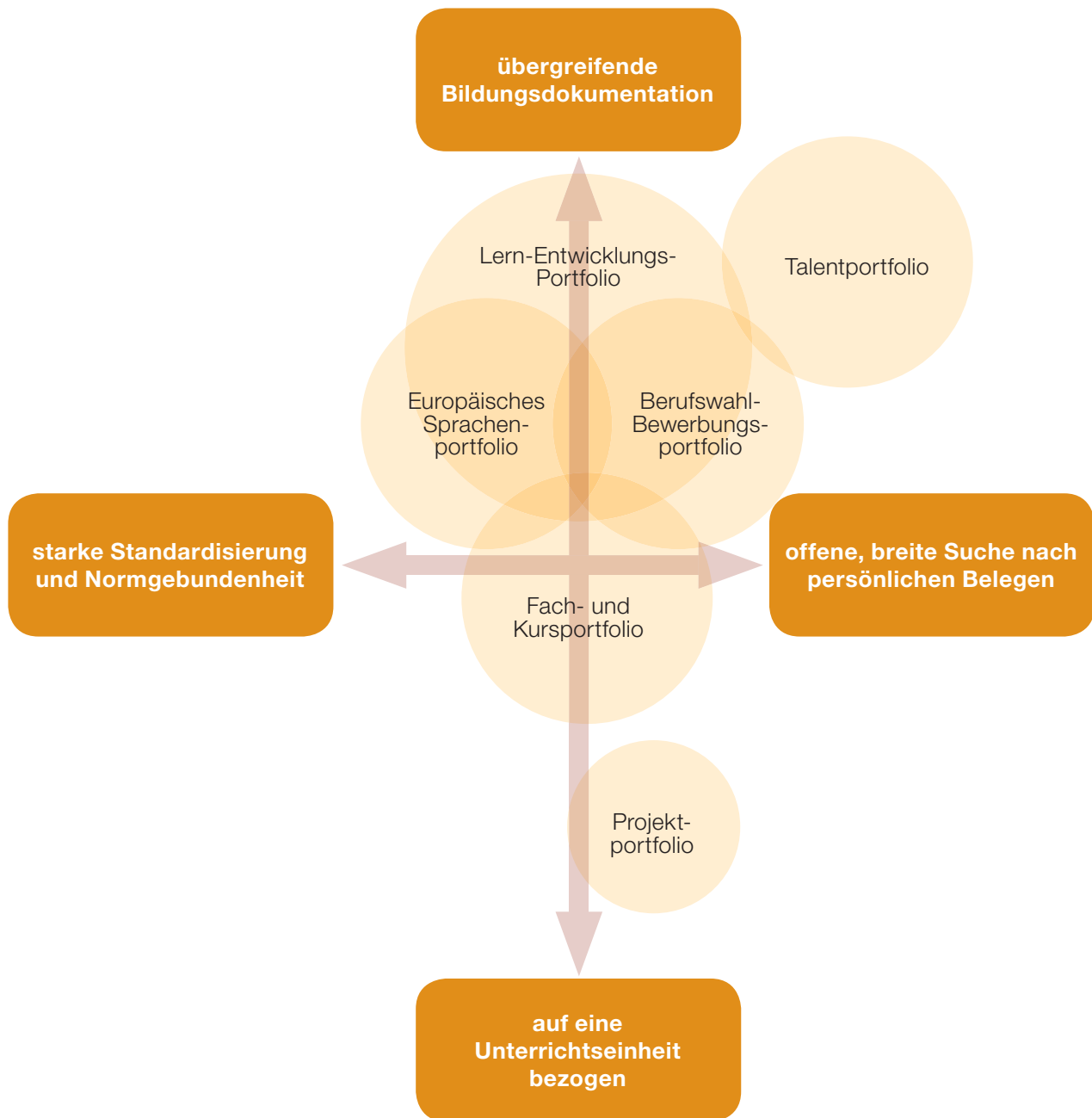
Es gibt eine Fülle an Portfolios, so dass an dieser Stelle eine Beschreibung und Klassifizierung notwendig wird. Ein Vorschlag zur systematischen Beschreibung von Portfolios ist in Winter (2012, 56) enthalten, der zwei Parameter als wichtig erachtet: der Grad an Standardisierung eines Portfolios und seine Enge bzw. Weite bezogen auf die Einsatzgebiete.

Winter schlägt deshalb zur Klassifizierung der verschiedenen Portfoliotypen eine vertikale und eine horizontale Dimension vor (siehe Abbildung 1). Die vertikale Achse beschreibt die Weite bzw. Enge eines Portfolios und bezieht sich auf die Vielfalt an Gebieten (auch z.B. Fächer, Themen), die mit einem Portfolio fokussiert werden sollen. So kann beispielsweise ein Portfolio im Rahmen eines Schulfachs verwendet werden, um den Ablauf eines zweiwöchigen Projektes zu dokumentieren.

In diesem Fall beschränkt sich das Portfolio auf das Thema dieses zeitlich begrenzten Projektes. Die horizontale Dimension beschreibt den Grad an Standardisierung. Möglich sind Portfolios, die ohne jegliche Standardisierung konzipiert wurden und folglich für jeden einzelnen Teilnehmenden eine unterschiedliche Struktur und einen unterschiedlichen Inhalt aufweisen. Dahingegen zeichnen sich stark standardisierte Portfolios durch vorgegebene Strukturen und Inhalte aus (ein gutes Beispiel hierfür ist das Europäische Sprachenportfolio). Somit sind die Portfolios der Teilnehmenden im gewissen Maße miteinander vergleichbar (siehe Abb. 2).

¹ Erste Schritte hierzu sind bereits im Primärbereich sichtbar, in welchem Elemente der Portfolioarbeit Einzug halten, wie die Selbstbeurteilung oder die Erkennung eigener Bedürfnisse und die darauffolgende Festlegung eigener Ziele. Kinder können so über mehrere Schuljahre hinweg in die Arbeitsweise mit einem Portfolio hineinwachsen. Auch in der Erwachsenenbildung muss das Portfolio immer stärker an Bedeutung gewinnen (vgl. Feldmeier 2010).

Abbildung 1: Vgl. Dammers u.a. (im Druck) (Abbildung in Anlehnung an Winter 2012)



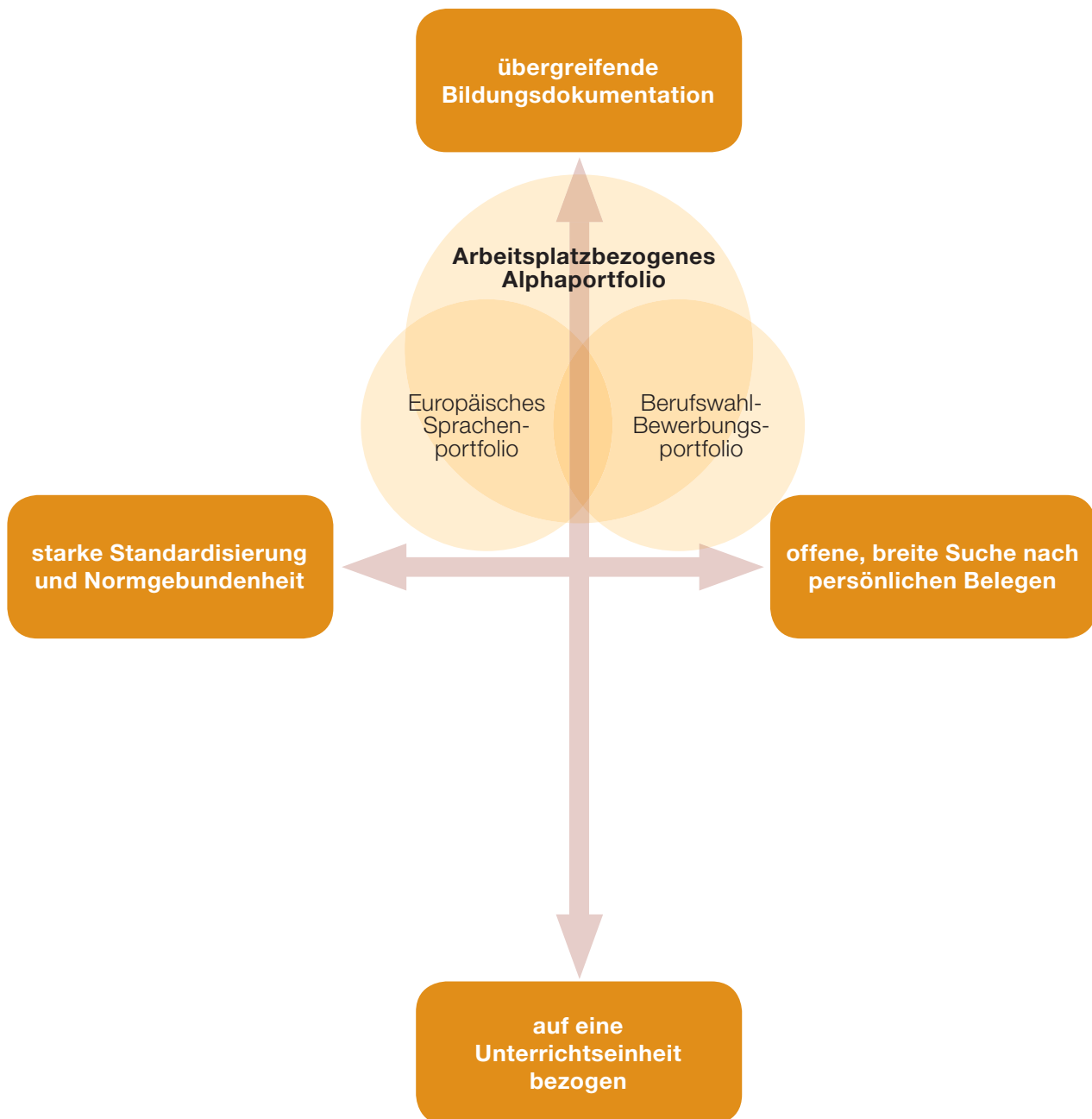
Anhand der Abbildung 1 lassen sich unterschiedliche Portfoliotypen einordnen:

- 1. Projektportfolio**, das eng an ein Oberthema angelehnt ist und zu einer Leistungsdokumentation der Projektergebnisse führt. Es bezieht sich stark auf einen spezifischen Inhalt (oder spezifische Inhalte), die z.B. im Rahmen einer Unterrichtseinheit behandelt werden.
- 2. Kurs- und Fachportfolios**, die für ein bestimmtes Fach (z.B. Mathematik) angelegt werden und über den Zeitraum eines gesamten Kurses geführt werden. Mit ihnen kann der Lernerfolg in dem jeweiligen Fach dokumentiert werden. Diese Portfolios ermöglichen daher eine stärkere Individualisierung des Fachunterrichts.
- 3. Lern-Entwicklungsportfolios**, die die Lernentwicklung mehrerer Fächer fokussieren. Sie dokumentieren fächer- und kursübergreifend und enthalten daher Arbeitsbeispiele aus verschiedenen Lern- und Entwicklungsstadien. Wegen ihres prozesshaften Charakters werden sie in der Literatur oft auch als ‚Prozess-Portfolios‘ bezeichnet (vgl. Fink 2010, S. 36).
- 4. Talentportfolios**, die stärker auf eine offene Dokumentation von Begabungen, Fähigkeiten und Interessen ausgerichtet sind. Aus diesem Grund ist ihr Grad an Standardisierung niedrig. (vgl. Winter 2012, S. 57)
- 5. Berufswahl- und Bewerbungsportfolios**, die – wie der Name schon ankündigt – der Berufswahl- und Bewerbung dienen. Sie dokumentieren berufliche Interessen und Kompetenzen, weshalb sie oft auch als ‚Kompetenzportfolios‘ bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 58).
- 6. Das Europäische Sprachenportfolio**, welches an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) angelehnt ist und insbesondere zur Förderung und Dokumentation von Mehrsprachigkeit geeignet ist. Es bedient sich standardisierter Skalen und Kompetenzbeschreibungen des GER und ermöglicht zudem, auch nicht formell erworbene Sprachkompetenzen zu dokumentieren. Es ist daher ein Beispiel für ein stark standardisiertes Portfolio.

Abbildung 2 veranschaulicht, wie sich verschiedene Portfolios hinsichtlich ihrer Weite/Enge und ihrer Standardisierung verorten lassen, die im Rahmen des Projekts „Alphaportfolio“ von Bedeutung sind. Das Portfolio, das im Rahmen des Projekts „Alphaportfolio“² entwickelt wurde, ähnelt dem Berufswahl- und Bewerbungsportfolio, da es die beruflichen Kompetenzen und Interessen der Lernenden sichtbar machen und dokumentieren kann. Zugleich ermöglicht seine an das Europäische Sprachenportfolio angelehnte Standardisierung die Übersetzung in verschiedene Sprachen. Dadurch kann es in mehrsprachigen Kontexten eingesetzt werden. Es orientiert sich an den Skalen mit Kann-Beschreibungen zu den kommunikativen Handlungsfeldern, so wie sie im GER beschrieben werden (Europarat 2001; Glaboniat u.a. 2003). Neben der Erfassung von beruflichen Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen steht daher auch die Dokumentation aller formal und nicht formal erworbenen Sprachkenntnisse (mündlich oder schriftlich) der Teilnehmenden im Zentrum des arbeitsplatzbezogenen „Alphaportfolios“.

² Siehe: <http://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/>.

Abbildung 2: Vgl. Dammers u.a. (im Druck) (Abbildung in Anlehnung an Winter 2012)



1.1 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das Europäische Sprachenportfolio ist an dieser Stelle besonders hervorzuheben, weil es sich – insbesondere durch seine Standardisierung – als eines der wenigen Portfolios für den Sprachunterricht mit erwachsenen Migranten/innen eignet (vgl. Feldmeier 2010, S. 144). Erst durch die Standardisierung wird es möglich, das Portfolio in verschiedene Sprachen zu übersetzen und die Teilnehmenden eines sprachlich gemischten Kurses gegebenenfalls mit der für sie jeweilig geeigneten Übersetzung arbeiten zu lassen. Hier wird deutlich, dass das Sprachenportfolio kein Instrument zur Vermittlung von Sprachkenntnissen ist, etwa Deutsch als Zweitsprache, sondern der Dokumentation von Kompetenzen und ihrer Entwicklung über einen längeren Zeitraum dient. In einem Kurs mit etwa 12 Teilnehmenden, die allesamt unterschiedliche Muttersprachen beherrschen, kann mit 12 Übersetzungen des ESP gearbeitet werden. Die Lehrkraft benötigt dabei keine Sprachkenntnisse in den jeweiligen Teilnehmermuttersprachen, da sie durch die standardisierte Übersetzung genau verfolgen kann, z.B. welche Kompetenzen eine Person ankreuzt.

Mit Blick auf die Arbeit mit zugewanderten Menschen ist eine Funktion des Portfolios besonders hervorzuheben: Das ESP berücksichtigt neben den Kompetenzen, die formal in einer Schule erlangt und zertifiziert wurden, auch solche, die sich nicht durch Zeugnisse und Zertifikate nachweisen lassen. Gerade erwachsene Migranten/innen, insbesondere Flüchtlinge, können daher von der Portfolioarbeit profitieren, da – bedingt durch die Migration – formale Zeugnisse fehlen können oder zum Teil nicht anerkannt werden. Die Struktur des ESP ist klar gegliedert und setzt sich aus folgenden Elementen zusammen:

- dem Sprachenpass,
- der Sprachenbiographie und
- dem Dossier.

Mit dem *Sprachenpass* werden die fremd-, zweit- und muttersprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden anhand der dafür im GER vorgeschlagenen Deskriptoren abgebildet. Hierbei nehmen die Teilnehmenden eine Selbsteinschätzung in den sprachlichen Handlungsbereichen Hören, Lesen, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen entsprechend der Niveaustufen A1 bis C2 vor. Des Weiteren gibt der Sprachenpass einen Überblick über wichtige Schritte im Sprachlernprozess, bezüglich interkultureller Erfahrungen und erworbener Zertifikate. Er dient somit dem Nachweis der individuellen Mehrsprachigkeit eines Lernenden.

Die *Sprachenbiographie* befasst sich mit den sprachlichen Kompetenzen und Lernerfahrungen auf eine weitaus ausführlichere Art als dies beim Sprachenpass möglich ist, da sie vor allem auf die Reflexion von Erwerbsprozessen und u.a. die Anwendung von Lernstrategien (vgl. Bimmel&Rampillon 2000; Wolf 2006) abzielt.

Die Sprachenbiographie ermöglicht weiter die Bestimmung und das Festhalten von Lernzielen, die für den weiteren Lernverlauf der Teilnehmenden wichtig sind bzw. sein sollen.

Mit dem *Dossier* steht schließlich eine Mappe zur Verfügung, in der Arbeitsbelege gesammelt werden, die den individuellen Lernprozess widerspiegeln. Es enthält konkrete Beispiele und kann einerseits besonders gut gelungene Produkte (z.B. selbst produzierte Texte, Aufgabenblätter, selbst gesprochene Hörtexte, Videoaufzeichnungen usw.) enthalten, als auch andererseits Produkte, die eher dazu dienen, den Lernprozess zu dokumentieren (z.B. die unterschiedlichen Vorversionen eines Textes, die schließlich zum fertigen Text führten). Das Dossier kann – so betrachtet – einer Künstlermappe ähneln, in der ein Künstler seine besten Werke aufbewahrt und könnte in diesem Fall eine Produktorientierung in das sonst stark prozessorientierte Portfolio hineinbringen. Für die Arbeit mit dem Dossier ist zu beachten, dass es immer in enger Beziehung zum Sprachenpass und zur Sprachenbiographie beurteilt werden muss: Alle drei Elemente des Portfolios führen von- und zueinander.

1.2 Portfolio und dann? – Probleme bei der Arbeit mit dem ESP im Alphabetisierungsunterricht

Stockmann (2006, 152) weist darauf hin, dass sich das ESP für den Alphabetisierungsunterricht mit erwachsenen Migranten/innen wenig eignet. Ein wichtiger Grund hierfür liegt in den sprachlich und schriftsprachlich sehr komplexen Kann-Beschreibungen, die dem GER entnommen werden. Der Einsatz eines Portfolios im Alphabetisierungsunterricht, das sich an das ESP anlehnt, setzt daher eine starke sprachliche und schriftsprachliche Vereinfachung voraus (vgl. Noack u.a. 2013). Dazu gehört etwa, dass die Skalen zur Selbstbeurteilung keine Wörter oder Redemittel, grammatischen Strukturen und Inhalte enthalten, die den Teilnehmenden unbekannt sind (vgl. Feldmeier 2010, 160). Daneben sollte darauf geachtet werden, dass auf den zweisprachlichen Hintergrund der Teilnehmenden Rücksicht genommen wird, indem z.B. für die Formulierung der Kann-Beschreibungen in den Checklisten auf die Teilnehmermuttersprachen zurückgegriffen werden kann. Ein Beispiel für ein sprachlich und schriftsprachlich vereinfachtes Portfolio für den Alphabetisierungsunterricht ist das „Alphaportfolio von A bis Z“ (Feldmeier 2011a).

Ein weiterer sehr wichtiger Punkt beim Einsatz eines Portfolios im Unterricht ist, dass die Portfolioarbeit letztlich den Unterricht verändert (Volkwein 2010). Dies wird beispielsweise deutlich, wenn ein Teilnehmer in seinem Portfolio ein sprachliches Ziel definiert (z.B. „Ich möchte meine Aussprache verbessern“). Dieses individuell festgelegte Ziel kann nur dann umgesetzt werden, wenn die Lehrkraft entsprechende Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellt. Arbeiten mehrere Teilnehmende in einem Kurs mit einem Portfolio, in welchem sie individuell Kompetenzen erfassen und Ziele festlegen, dann führt das zu einem Mehraufwand für die Lehrkraft, die möglichst zeitnah auf die von Teilnehmenden definierten Ziele mit geeigneten Unterrichtsmaterialien reagieren muss. In der Praxis kann genau daran die Portfolioarbeit scheitern. Ein Portfolio für den Alphabetisierungsunterricht zu entwickeln (bzw. ein bereits entwickeltes Portfolio einzusetzen) reicht somit nicht: Es müssen ausreichend Unterrichtsmaterialien vorliegen, die einen individualisierten Unterricht erlauben, in welchem gleichzeitig auf unterschiedliche Ziele der Teilnehmenden eingegangen werden kann. Ein Beispiel für ein solches System stellt das Projekt „Alphaportfolio“ dar.

1.3 Ein Beispiel aus der Praxis: Das Projekt „Alphaportfolio“

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „Alphaportfolio“ werden seit Anfang 2013 u.a. Materialien für den autonomiefördernden und individualisierten Alphabetisierungsunterricht entwickelt, welche sich für die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen eignen, die Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache lesen und schreiben lernen. Zurzeit liegen diese Materialien für das Niveau A1 und A2 vor und werden bis Ende des Projekts im Jahr 2015 um weitere Materialien für das Niveau B1 ergänzt. Sämtliche Materialien wurden bzw. werden in Zusammenarbeit mit Praxisexperten entwickelt und in sechs Kursen über einen Zeitraum von 18 Monaten erprobt und optimiert (siehe <http://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/download.html>).

Die Materialien bilden ein didaktisches System und setzen sich aus drei aufeinander abgestimmten Bestandteilen zusammen, dem „Alphaportfolio“, dem Wochenplan und den Stationen. Prinzipiell ist es möglich, diese Bestandteile einzeln im Unterricht einzusetzen, doch könnte dadurch die fördernde Wirkung auf die Entwicklung von Lernerautonomie (Schmenk 2014) gemindert werden. Im Folgenden werden zunächst das „Alphaportfolio“, der Wochenplan und die Stationen beschrieben, bevor auf die Arbeitsweise mit denselben eingegangen wird (siehe zu den einzelnen Ansätzen Wiechmann 2006).

1.3.1 Das arbeitsplatzbezogene „Alphaportfolio“

Das „Alphaportfolio“ lässt sich allgemein als standardisiertes und fachübergreifendes Instrument beschreiben. Seine Struktur ist an die Struktur des Europäischen Sprachenportfolios (Schneider u.a. 2001; Milestone-Portfolio 2003a; 2003b; Sprachen- und Qualifikationsportfolio 2005a; 2005b; DVV 2006) angelehnt. Aus diesem Grund enthält das „Alphaportfolio“ Bearbeitungsbereiche, die sich dem Sprachenpass, der Sprachenbiografie oder dem Dossier zuordnen lassen, etwa die Bereiche „Ich“, „Meine Sprachen“, „Mein Kurs“ und „Mein Lernen“. Mit den in diesen Bereichen enthaltenen Seiten können folgende Informationen gesammelt werden:

Tabelle 1: Bereiche, die das „Alphaportfolio“ A1/A2 und das Europäische Sprachenportfolio enthalten

„Ich“	S. 2–11	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Daten über sich selbst, Kinder, Eltern und den/die PartnerIn • Wichtige Erlebnisse der eigenen Biografie • Wichtige Eigenschaften • Wichtige Interessen
„Meine Sprachen“	S. 12–23	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen über die Sprachen, die beherrscht werden • Informationen über die Domänen, in denen diese Sprachen verwendet werden • Informationen über die Zeitpunkte, wann diese Sprachen gelernt wurden • Informationen über den Beherrschungsgrad dieser Sprachen mit Blick auf die Fertigkeiten (sprechen, verstehen, lesen, schreiben)
„Mein Kurs“	S. 24–26	<ul style="list-style-type: none"> • Wichtige organisatorische Daten zum besuchten Kurs • Grundlegende Informationen zu den anderen Teilnehmenden des besuchten Kurses • Persönliche Anwesenheitsliste
„Mein Lernen“	S. 26–41	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen zu den eigenen Lernstrategien • Informationen zu den eigenen Kommunikationsstrategien • Informationen zur Verwendung von Medien
„Dossier“	ab S. 111	<ul style="list-style-type: none"> • Hier sammelt der/die Lernende Belege/Beispiele für die oben dokumentierten Informationen

Im Gegensatz zum Europäischen Sprachenportfolio wird beim „Alphaportfolio“ auf das normierende Moment verzichtet, das durch die Einschätzung der mehrsprachigen Kompetenzen mit Hilfe der im Gemeinsamen Europäischen Rahmen definierten Globalskalen möglich ist (vgl. hierzu Feldmeier 2010; Noack u.a. 2013). Die Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen erfolgt daher nur auf der Grundlage einfacher Visualisierungen, die drei Beherrschungsgrade symbolisieren („Daumen hoch“, „Daumen mittig“, „Daumen runter“). Weitere Bereiche sind im „Alphaportfolio“ enthalten, die in einem Europäischen Sprachenportfolio nicht oder zu einem sehr geringen Anteil vertreten sind. Es sind arbeitsplatzbezogene Aspekte, wie aus Tabelle 2 hervorgeht.

Tabelle 2: Bereiche, die das „Alphaportfolio“ zusätzlich zum Europäischen Sprachenportfolio enthält

<p>„Meine Arbeit“</p>	<p>S. 42–70</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen zu Erfahrungen im bisherigen und derzeitigen Arbeitsleben • Informationen zu Wünschen und zukünftigen Zielen für das Arbeitsleben • Organisatorische Informationen zum früheren und derzeitigen Arbeitsleben • Organisatorische Informationen zum früheren und derzeitigen Leben • Informationen über Dinge, die hinsichtlich des Arbeitsplatzes für sich selbst wichtig sind • Zweitsprachliche und mehrsprachige Kompetenzen am Arbeitsplatz (bezogen auf die Fertigkeiten) • Wünsche und Ziele zu den zweitsprachlichen und mehrsprachigen Kompetenzen am Arbeitsplatz (bezogen auf die Fertigkeiten) • Domänenbezogene Verwendung der Zweitsprache und der weiteren beherrschten Sprachen am Arbeitsplatz • Informationen über wichtige Strategien zur Unterstützung der Arbeitssuche
<p>„Meine Ziele“</p>	<p>S. 71–100</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Angaben über arbeitsplatzbezogene Wünsche und Ziele • Vorgehenspläne zum Erreichen dieser Ziele • Selbsteinschätzungsraster für die in den Stationen vorgeschlagenen Arbeitsfelder

© Copyright: Alle Rechte beim Deutschen Volkshochschul-Verband e. V.

Ein Blick auf die Tabellen 1 und 2 vermittelt das Gefühl, dass das „Alphaportfolio“ mit über 110 Seiten ein sehr umfangreiches Instrument darstellt, das sich ggfs. im eigenen Kurs nicht durcharbeiten lässt. Das wäre jedoch eine Fehleinschätzung: Das „Alphaportfolio“ besteht aus Kopiervorlagen, aus welchen eine individuelle Zusammenstellung kopiert wird. Es ist nicht das Ziel, das gesamte „Alphaportfolio“ im Unterricht abzuarbeiten.

Das „Alphaportfolio“ liegt in zwei Versionen vor: eine A1/A2- und eine A2/B1-Version. Diese Versionen weisen dieselbe Struktur auf, d.h. eine beliebige Seite der A1/A2-Version hat dieselben thematischen Inhalte wie die entsprechende Seite der A2/B1-Version. Die Unterschiede betreffen vornehmlich das Layout und die sprachliche Komplexität. Durch die Überschneidung dieser zwei Versionen am A2-Niveau kann von der Lehrkraft oder der/dem Lernenden entschieden werden, ob mit der A1/A2- oder mit der A2/B1-Version gearbeitet wird.

1.3.2 Der Wochenplan



Die Wochenpläne (vgl. Abbildung 3) stellen das Instrument dar, das die Portfolioarbeit mit der Stationenarbeit verbindet. In ihnen spiegeln sich wichtige Aspekte des „Alphaportfolios“ wider: Die Lernenden definieren im Wochenplan Aufgaben, die sie mit Hilfe der Stationen innerhalb eines bestimmten Zeitraums bearbeiten möchten. Wichtig ist hierbei, dass diese Bearbeitung im Sinne eines Abarbeitens verstanden wird. Der Wochenplan baut auf der zuvor geleisteten Arbeit im Portfolio und/oder auf einem zuvor bearbeiteten Wochenplan auf und führt zur Stationenarbeit. Er ist jedoch nicht dafür da, die Arbeit an willkürlich gewählten Aufgaben aus den Stationen zu dokumentieren: Bevor Lerner/innen Materialien aus den Stationen bearbeiten, müssen sie den entsprechenden Wochenplan festgelegt haben.







































































Abbildung 3: Wochenplan für das Niveau A1

Wochenplan für die Woche vom _____ bis zum _____

Vorname: _____

Nachname: _____

Datum	Station	Fertigkeit	Aufgabenebene	Stufe	Aufgabe	Wie lange?	Leicht oder schwer?
_____. 2014		   	       	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		_____ Minuten	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 
_____. 2014		   	       	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		_____ Minuten	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 
_____. 2014		   	       	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		_____ Minuten	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 
_____. 2014		   	       	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		_____ Minuten	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 
_____. 2014		   	       	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		_____ Minuten	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 

Da Wochenpläne regelmäßig festgelegt und abgearbeitet werden sollen, ist zunächst der Zeitraum festzulegen, innerhalb dessen die festgelegten Aufgaben erledigt werden sollen. Zusätzlich sollte der eigene Vor- und Nachname eingetragen werden.

Abbildung 4: Kopfzeile des Wochenplans für das Niveau A1




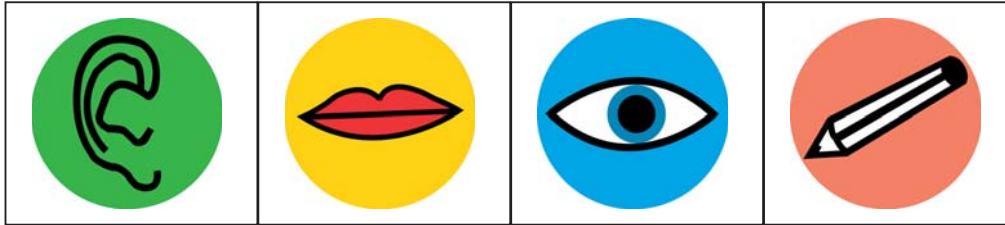
Datum	Station	Fertigkeit	Aufgabenebene	Stufe	Aufgabe	Wie lange?	Leicht oder schwer?
							

Abbildung 4 kann entnommen werden, dass bei der Festlegung eines Wochenplans mehrere Angaben einen direkten Bezug zum „Alphaportfolio“ herstellen. So legt die/der Lernende unter „Station“ fest, welches Arbeitsplatzfeld und darin welche Station bearbeitet werden soll, z.B. „Garten / Tätigkeiten“. Zu beachten ist an dieser Stelle, dass genau wie das „Alphaportfolio“ auch der Wochenplan ein Instrument zur Selbstbestimmung und Selbststeuerung ist, weshalb es an dieser Stelle nicht z.B. auf die orthographische Richtigkeit der Bezeichnung der Stationen ankommt. So betrachtet ist die Angabe „gten mahn“ (für „Garten“ und „machen“ statt „Tätigkeiten“) einer/s Teilnehmenden im Sinne des Wochenplans richtig. Ebenfalls denkbar und richtig wären an dieser Stelle Angaben zu der zu bearbeitenden Station in der Muttersprache der/des Teilnehmenden oder mit Hilfe von Bildern oder Zeichnungen. Wichtig ist, dass die jeweilige Person den eigenen Wochenplan interpretieren kann und dieser ihr hilft, die richtigen Seiten in den Stationen auszusuchen, um sie zu bearbeiten.

Weiter kann der/die Teilnehmende ankreuzen, welche Fertigkeit sie durch die Wochenplanarbeit verbessern möchte. In Anlehnung an den GER stehen hier die Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben zur Verfügung (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Icons für die Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben



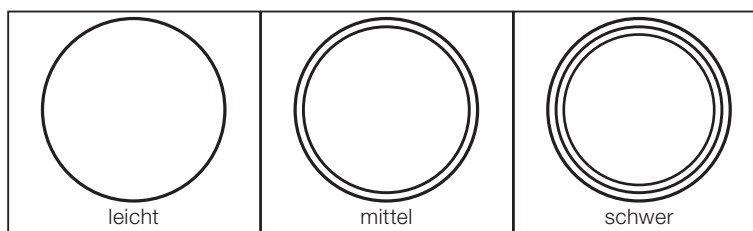
Bezogen auf die angekreuzte Fertigkeit wird darüber hinaus eine Kompetenzebene angegeben. Die Ebenen sind synthetisch aufgebaut, d.h. sie gehen von der kleinen Einheit „Laut/Buchstabe“ zur großen Einheit „Text“ und enthalten folglich die Ebenen: Laut/Buchstabe, Silbe, Wort, Satz und Text (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Icons für die Kompetenzebenen Laut/Buchstabe, Silbe, Wort, Satz und Text



Zuletzt kann festgelegt werden, welchen Schwierigkeitsgrad die Aufgaben haben sollen. Zur Auswahl stehen die Grade leicht, mittel und schwer, wie aus Abbildung 7 hervorgeht.

Abbildung 7: Icons für Schwierigkeitsgrade der Aufgaben



Alternativ zu den Kompetenzebenen können die Lernenden die Aufgabenbereiche „Grammatik“, „Wortschatzkarten“ und „Spiele“ wählen (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Icons für die Aufgabenbereiche Grammatik, Wortschatzkarten und Spiele



Mit den bisher beschriebenen Möglichkeiten zur Festlegung im Rahmen des Wochenplans bestimmt die/der Lerner/in den Wochenplan soweit, dass sie/er die für die Abarbeitung notwendigen Seiten aus den Stationen finden kann. So veranschaulicht beispielsweise folgende Festlegung das Vorgehen. Durch einen Rückgriff auf die im Portfolio eines/einer hypothetischen Teilnehmers/in geführten Seiten lässt sich Folgendes entnehmen:

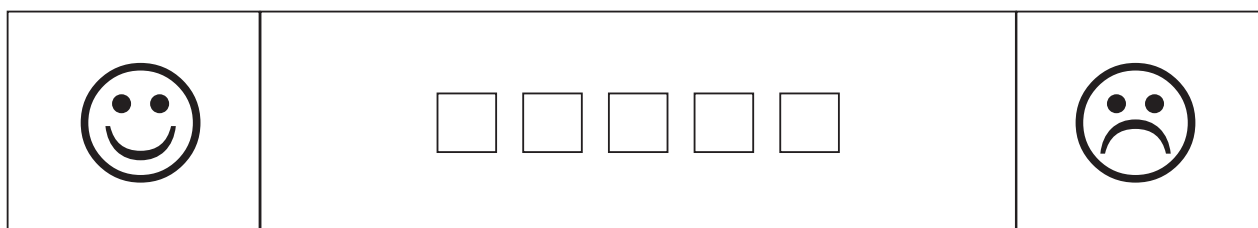
- Die Person hat Erfahrungen bei der Arbeit in der Gastronomie gesammelt.
- Ferner wurde im Portfolio festgehalten, dass sie in Zukunft gerne als Küchengehilfe tätig sein möchte und sich für Tätigkeiten und Geräte interessiert.
- Aus den entsprechenden Portfolioseiten geht hervor, dass sie schon lange in Deutschland wohnt und über sehr gute Kompetenzen in den Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen verfügt.
- Dahingegen schätzt sich die Person hinsichtlich der Fertigkeit Lesen höchstens auf Satzebene ein, während sie in der Fertigkeit Schreiben nur einzelne Wörter schreiben kann.

Mit Hilfe dieser Angaben aus dem Portfolio werden drei Aufgaben im Wochenplan vereinbart:

1. Im Arbeitsplatzfeld „Küche“ wird die Station „Tätigkeiten“ gewählt. Verbessert sollen zunächst die schriftsprachlichen Kompetenzen, insbesondere das Schreiben, weshalb die Fertigkeit Schreiben und als Kompetenzebene die Wortebene angekreuzt werden. In Absprache mit der Lehrkraft wird zunächst der mittlere Schwierigkeitsgrad festgelegt.
2. Im Arbeitsplatzfeld „Küche“ wird die Station „Geräte“ gewählt. Auch hier wird eine Verbesserung der Kompetenzen im Schreiben angestrebt. Die Wortebene wird auch hier festgelegt.
3. Im Arbeitsplatzfeld „Küche“ wird die Station „Tätigkeiten“ gewählt. Die Lehrkraft empfiehlt auch das Lesen zu üben. Angekreuzt werden deshalb die Satzebene und die Schwierigkeitsstufe „mittel“.

Die restlichen Spalten im Wochenplan dienen der Dokumentation des Arbeitsprozesses mit dem Wochenplan und den Stationen. In der Spalte zu „Datum“ hält der/die Teilnehmer/in das Datum fest, an dem eine Aufgabe bearbeitet wurde. Hat der/die Teilnehmer/in eine Aufgabe aus dem Wochenplan bearbeitet, kann sie/er die geschätzte Bearbeitungsdauer festhalten. Schließlich ermöglicht eine Beurteilungsskala, den individuell wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad festzuhalten (siehe Abbildung 9).

Abbildung 9: Beurteilungsskala für die Aufgaben



1.3.3 Die Stationen

Die Stationen für die Niveaus A1, A2 und B1 stellen die umfangreichsten Materialien im Projekt „Alphaportfolio“ dar. Insgesamt stehen für die Niveaus A1-B1 über 7000 Druckseiten zur Verfügung. Tabelle 3 können die Arbeitsplatzfelder entnommen werden, die für die verschiedenen Niveaustufen vorliegen. In den Niveaus A1 und A2 liegen ausschließlich Arbeitsplatzfelder, die nicht einer Ausbildung oder Lehre entsprechen. Erst das B1-Niveau enthält vier Arbeitsplatzfelder, die einer Ausbildung/Lehre oder Qualifizierung zugeordnet werden können. Diese werden zurzeit entwickelt. Ausgewählt wurden die Bereiche Pflege, Bauarbeit, Kinderbetreuung, Taxi).

Tabelle 3: Auflistung der Arbeitsplatzfelder in den Niveaus A1, A2 und B1

A1-Niveau	A2-Niveau	A3-Niveau
1. Garten 2. Küche 3. Lager/Fabrik 4. nähen 5. putzen 6. verkaufen	1. Garten 2. Küche 3. Lager/Fabrik 4. nähen 5. putzen 6. verkaufen 7. Bau (Aushilfe) 8. Pflege (Aushilfe)	1. Garten 2. Küche 3. Lager/Fabrik 4. nähen 5. putzen 6. verkaufen 7. Bau (Qualifikation) 8. Pflege (Qualifikation) 9. Kinderbetreuung ³ 10. Taxifahrer 11. Ziel (Ausbildung) 12. Ziel (Ausbildung) 13. Ziel (Ausbildung) 14. Ziel (Ausbildung) 14. Arbeitsplatz allgemein

Das Niveau A1 enthält somit nur Arbeitsplatzfelder, die typischerweise für unqualifizierte Arbeitskräfte in Frage kommen können (Abbildung 10).

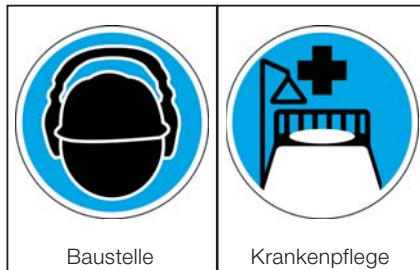
Abbildung 10: Arbeitsplatzfelder und dazugehörige Icons für das A1-Niveau



3 Die Ziele 10–15 sind geplant und liegen zurzeit noch nicht vor.

Diese Arbeitsplatzfelder sind in den Stationen für das A2-Niveau enthalten. Zusätzlich werden auf dem A2-Niveau zwei weitere Arbeitsplatzfelder angeboten (Abbildung 11):

Abbildung 11: Zusätzliche Arbeitsplatzfelder und dazugehörige Icons für das A2-Niveau



Sämtliche Arbeitsplatzfelder aus dem A1- und A2-Niveau sind wiederum im B1-Niveau enthalten. Zusätzlich werden auf dem B1-Niveau Stationen zum Thema „Kinderbetreuung“ und „Taxi“ angeboten (Abbildung 12). Eine Station „Arbeitsplatz allgemein“⁴ und vier weiteren Arbeitsplatzfelder, die einer Ausbildung/Lehre oder Qualifizierung bedürfen, werden zurzeit entwickelt.

Abbildung 12: Icons für die Stationen zu „Arbeitsplatz allgemein“ und zusätzliche Arbeitsplatzfelder für das Niveau B1



Zu beachten ist, dass alle Stationen innerhalb eines Arbeitsplatzfeldes und eines Niveaus immer dieselbe Struktur haben. Dadurch können weitere Stationen leicht entwickelt werden, indem diese Struktur „dupliziert“ wird. Notwendig dabei ist die Entwicklung eines neuen Basistextes, um welchen, unter Beachtung der vorgegebenen Struktur, eine neue Station entwickelt werden kann. Die Wahl der Arbeitsfelder erfolgte im Projekt unter Berücksichtigung von Ergebnissen vorheriger Forschungsarbeiten (Biermann & Piasecki, 2009–2011), bei denen die für die Zielgruppe der Analphabeten am häufigsten vorkommenden Arbeitsfelder ermittelt wurden. Zusätzlich wurde in der Einrichtung „Internationaler Bund Bielefeld“ ein sehr vereinfachter Fragebogen in allen Alphabetisierungskursen ausgeteilt, mit welchem die arbeitsplatzbezogenen Vorerfahrungen, die derzeitigen Arbeitstätigkeit und die arbeitsplatzbezogenen Wünsche ermittelt wurden.

⁴ In diesen Stationen werden Themen, die arbeitsplatzübergreifend relevant sind, z.B. „sich bewerben“.

1.3.4 Die Struktur der Arbeitsplatzfelder

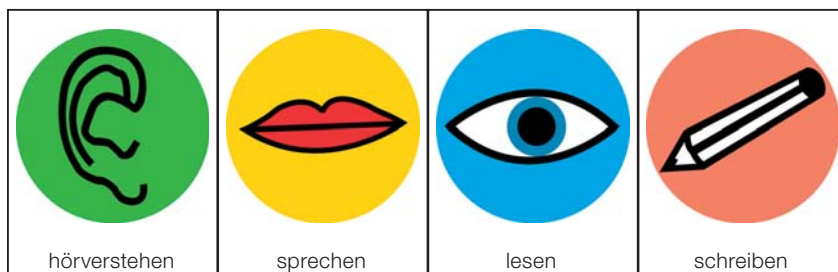
Für jedes Arbeitsplatzfeld liegen immer vier Stationen vor, mit denen die Lerner/innen zweitsprachliche Kompetenzen erwerben können (eine Ausnahme stellen die Stationen zu „Arbeitsplatz allgemein“ auf dem B1-Niveau dar). Mit Bezug auf den Basistext des jeweiligen Arbeitsplatzfeldes wird in der Station „Tätigkeiten“ der Blick auf Verben gelenkt. Mit der Station „Geräte/Werkzeuge“ können Lernende vor allem die Geräte und Werkzeuge zum Gegenstand ihres Lernens machen, die im Basistext genannt werden. Die Station „Arbeitsorte“ behandelt Unterbereiche eines Arbeitsplatzfeldes, z.B. Arbeitsplatz „Herd“ oder „Spüle“ im Arbeitsplatzfeld „Küche“. Die Station „Schrift am Ort“ lenkt die Aufmerksamkeit auf die Schrift, die am Arbeitsplatz vorliegt, z.B. die Beschriftung von Maschinen/Geräten (siehe Abb 13).

Abbildung 13: Stationen innerhalb eines Arbeitsplatzfeldes und dazugehörige Icons



In Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen werden innerhalb jeder Station (Tätigkeiten, Geräte/Werkzeuge, Arbeitsorte und Schrift am Arbeitsplatz) Aufgaben zu vier Fertigkeiten angeboten (Abb. 14):

Abbildung 14: Fertigkeiten und dazugehörige Icons



Innerhalb jeder Fertigkeit wird zudem eine starke Differenzierung entlang der schriftsprachlichen Kompetenzen angeboten, so wie sie auch bei den lea.-Skalen zu finden sind (Grotlüschen 2010). Unterschieden werden im Sinne eines synthetischen Kompetenzaufbaus folgende Kompetenzebenen:

Abbildung 15: Kompetenzebenen und dazugehörige Icons



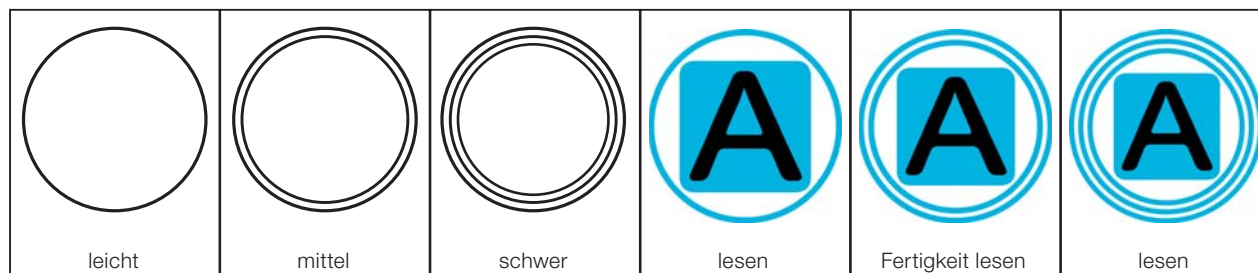
Des Weiteren sind Aufgabenbereiche zur Arbeit mit Wort-Bild-Karten, Grammatik und Spielen (siehe Abbildung 16) verfügbar.

Abbildung 16: Zusätzliche Aufgabenbereiche und dazugehörige Icons



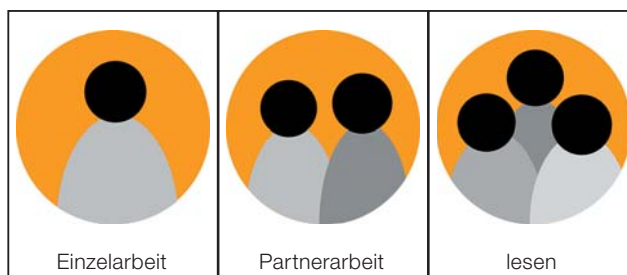
Für jede Aufgabe werden drei verschiedene Schwierigkeitsgrade angeboten, die durch Kreise angezeigt werden. Dabei zeigt ein Kreis die einfachste und drei Kreise die schwierigste Aufgabe an (siehe Spalte 1–3 in Abbildung 17). Die Icons für die Schwierigkeitsgrade werden in die Icons für die Ebenen (Abb. 15) und die zusätzlichen Aufgabenbereiche (Abb. 16) integriert. Die leichte Aufgabe für die Fertigkeit „Lesen“ auf der Ebene „Laut/Buchstabe“ wird somit dadurch angezeigt, dass ein Kreis zu sehen ist. Dementsprechend erhält dieses Icon zwei oder drei Kreise für die Schwierigkeitsstufen „mittel“ und „schwer“ (siehe Spalten 4–6 in Abb. 17).

Abbildung 17: Schwierigkeitsgrade und dazugehörige Icons



Schließlich werden die Sozialformen durch die in der Tabelle 18 angeführten Icons angezeigt.

Abbildung 18: Sozialformen und dazugehörige Icons



Weitere Icons zeigen verschiedene Aspekte, die bei der Bearbeitung der Aufgaben relevant sein können (siehe Abbildung 19).

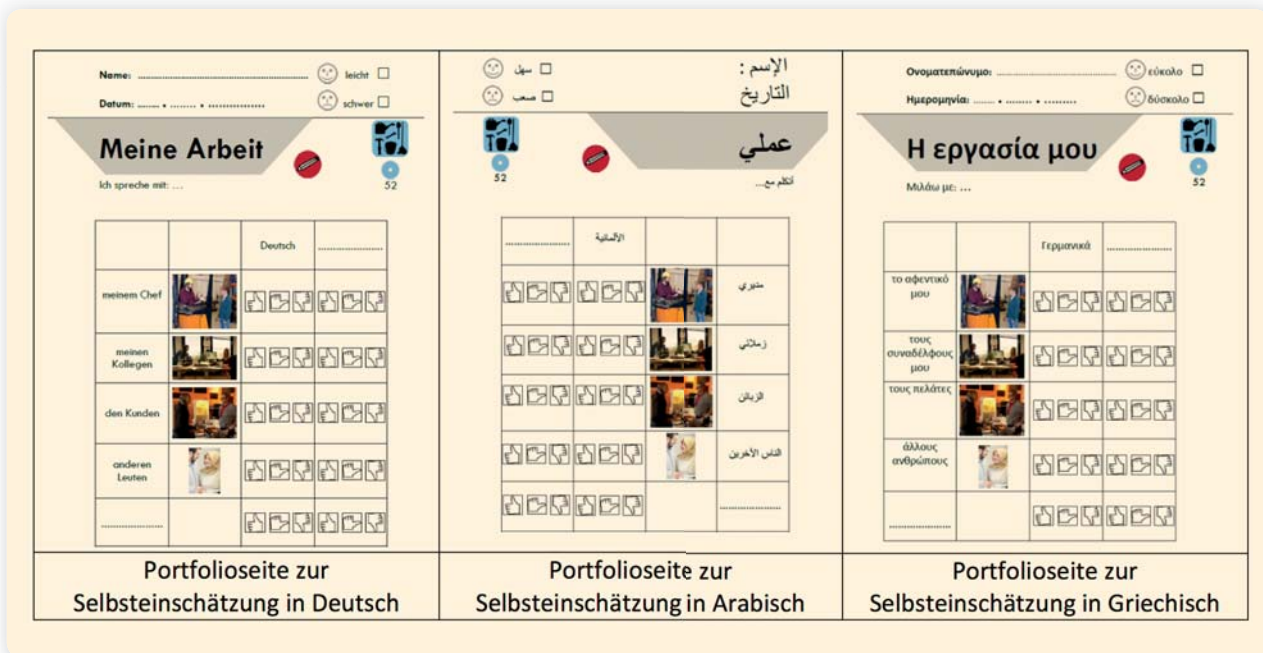
Abbildung 19: Arbeitsanweisungen im Lernprozess und dazugehörige Icons



Mit Hilfe der Icons erhalten die Teilnehmenden eine Hilfestellung bei der Orientierung in den sehr umfangreichen Materialien. Erleichternd ist dabei, dass – wie bereits angemerkt – sämtliche Stationen dieselbe Struktur aufweisen.

Dieselben Icons werden nicht nur in den Stationen verwendet, sondern auch in den Portfolios und Wochenplänen. Die Abbildung 20 zeigt exemplarisch eine Seite aus dem Portfolio in verschiedenen Übersetzungen, mit der Teilnehmende einschätzen können, mit wem sie bei der Arbeit Deutsch sprechen. Die Übersetzungen stellen dabei eine Hilfe bei der Führung des Portfolios dar, beziehen sich jedoch ausschließlich auf den Lernprozess im Deutschen als Zweitsprache; d.h. mit der arabischen Übersetzung des Portfolios würde eine Person auf Arabisch dokumentieren, mit wem sie bei der Arbeit auf Deutsch kommuniziert.

Abbildung 20: Beispiel für eine Seite im Portfolio und das Vorkommen von Icons



1.3.5 Die Arbeit mit Basistexten

Alle Stationen sind *textbasiert* aufgebaut. Die Arbeitsweise in allen Stationen ist folglich stets dieselbe. Pro Station gibt es nur einen Basistext, um welchen in der Station alle Aufgaben entwickelt wurden. Bezogen auf ein Niveau, z.B. das A1-Niveau, und mit Blick auf die sechs oben genannten Arbeitsplatzfelder (siehe Tabelle 3) bedeutet dies, dass es für jedes Arbeitsplatzfeld jeweils vier Basistexte gibt: einen A1-Basistext zu „Tätigkeiten“, einen A1-Basistext zu „Geräten/Werkzeugen“, einen A1-Basistext zu „Arbeitsorten“ und einen A1-Basistext zu „Schrift am Arbeitsplatz“.

Abbildung 21: Differenzierung bezogen auf nur einen Basistext im A1-Niveau

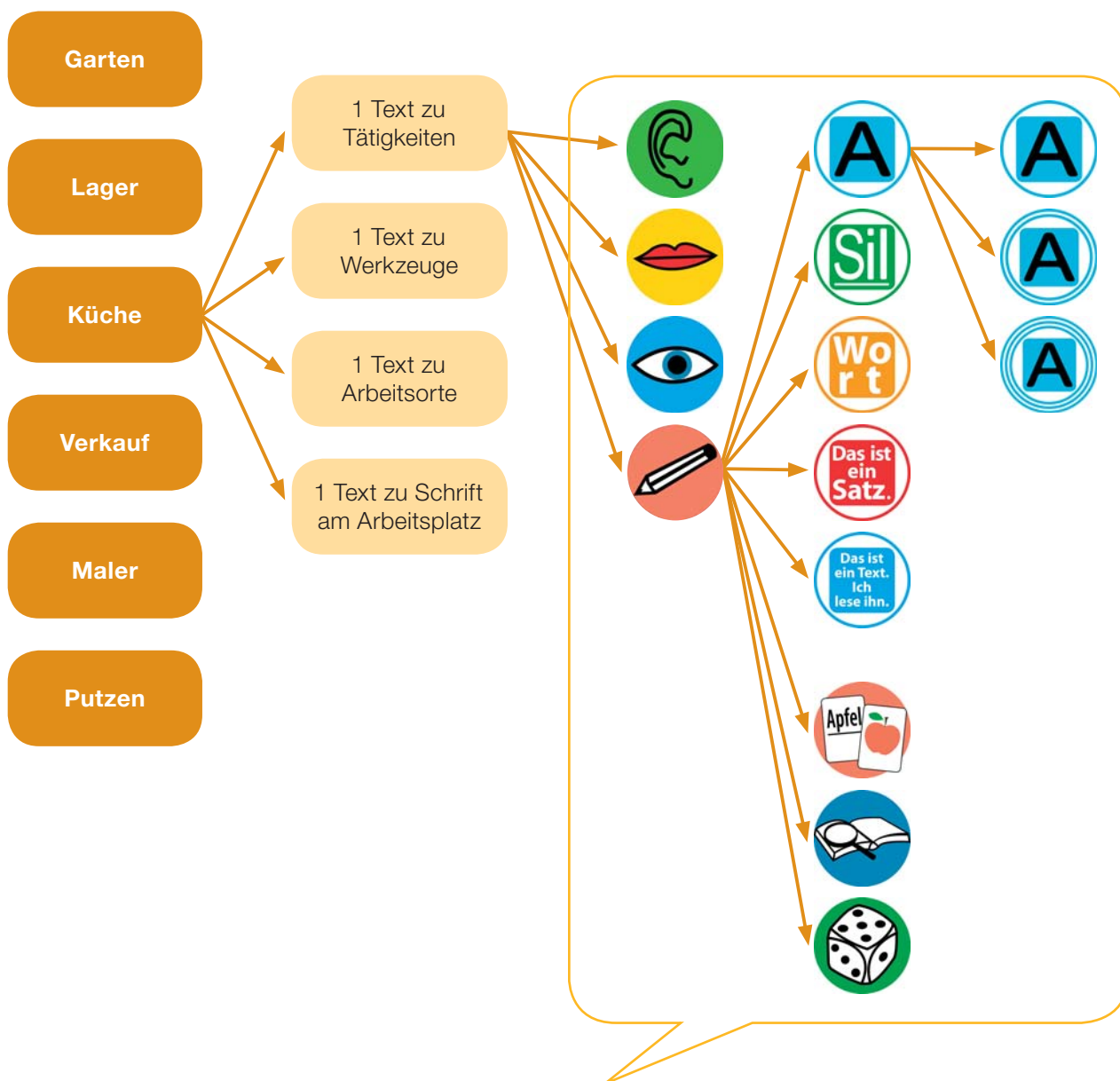


Abbildung 21 veranschaulicht, dass es etwa für das Arbeitsplatzfeld „Küche“ vier Stationen gibt. In jeder dieser Stationen steht folglich nur ein Basistext zur Verfügung, mit welchem Teilnehmende zu unterschiedlichen Fertigkeiten Übungen vorfinden. Für jede dieser Fertigkeiten werden wiederum Übungen auf verschiedenen Kompetenzebenen angeboten. Ergänzend dazu können Übungen mit Wort-Bild-Karten, Übungen zur Grammatik und Spiele gewählt werden. Wichtig ist dabei, dass sowohl die Kompetenzebenen als auch die zuletzt genannten Übungen drei verschiedene Schwierigkeitsgrade im Umfang von jeweils einer Seite enthalten. Sämtliche Stationen des Projekts „Alphaportfolio“ stützen sich somit auf:

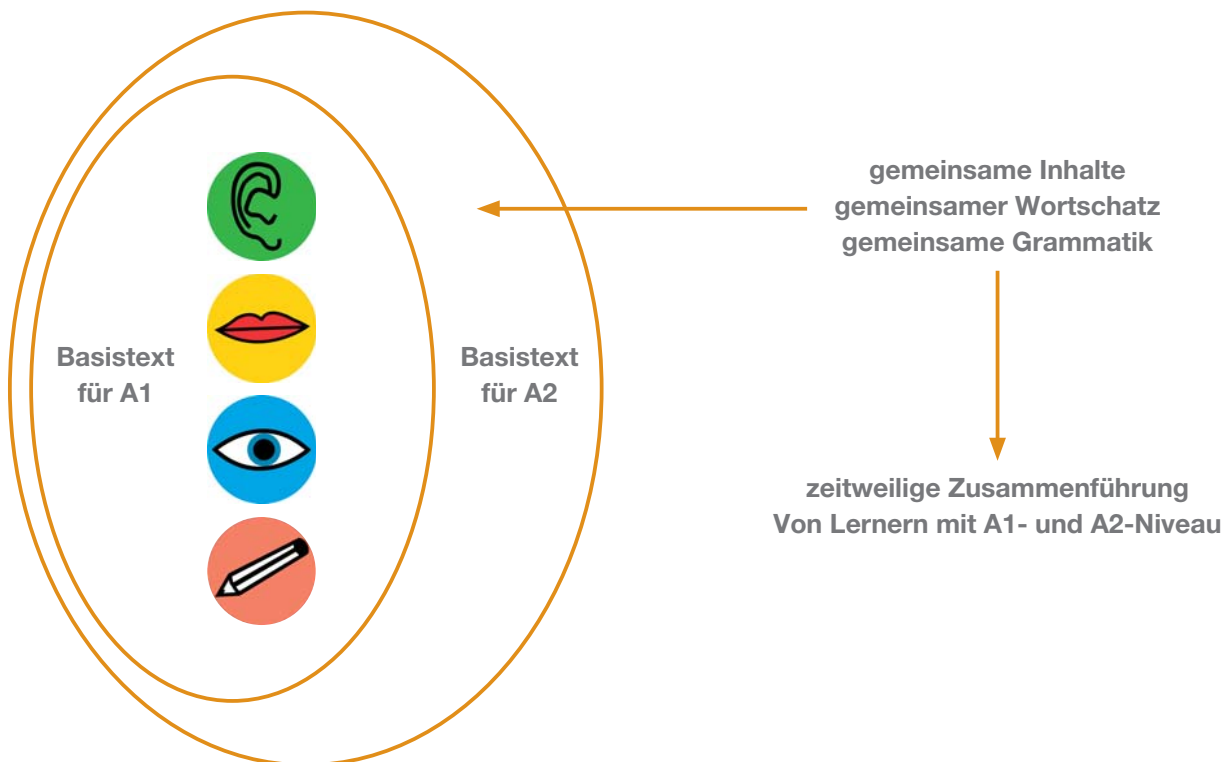
Tabelle 4: Auflistung der Basistexte und Umfang der Materialien in den Stationen

Arbeitsplatzfelder für qualifizierte Arbeitnehmer	Anzahl der Basistexte	Kopiervorlagen pro Station	Kopiervorlagen für alle Stationen	Niveau
nein	24	84	2.116	A1
nein	32	66	2.212	A2
nein	40	46	1840	B1
ja	16	46	736	B1
ja/nein	4	46	184	B1
Gesamtanzahl an Kopiervorlagen, ca.:			7.088	

Zu betonen ist weiter, dass die Basistexte in den verschiedenen Niveaus A1, A2 und B1 inhaltliche Überschneidungen aufweisen. Dadurch ist es möglich, dass Teilnehmende die Aufgaben zu zwei verschiedenen Niveaustufen bearbeiten, dennoch eine gemeinsame, inhaltliche Basis haben, die ihnen u.U. ermöglicht, miteinander gemeinsam zu arbeiten.

Abbildung 22 veranschaulicht beispielhaft die inhaltliche Schnittmenge zwischen den Basistexten auf dem A1 und A2-Niveau.

Abbildung 22: Inhaltliche Gemeinsamkeiten in Basistexten auf dem A1- und A2-Niveau



Vereinfacht kann die Gemeinsamkeit der Texte in den verschiedenen Niveaus wie folgt ausgedrückt werden: Der Basistext für das Niveau A1 ist inhaltlich vollständig im Basistext für das Niveau A2 und dieser wiederum inhaltlich vollständig im Basistext für das Niveau B1 enthalten. Der Basistext für das Niveau A2 ist somit eine inhaltlich erweiterte Version des Basistextes für das Niveau A1. Zusätzlich wurden grammatische Strukturen dem Niveau angepasst. So sind einfache Hauptsätze für das Niveau A1 typisch, die auf dem Niveau A2 u.U. mit Hilfe komplexerer Satzstrukturen inhaltlich wiedergegeben werden.

1.3.6 Zusammenspiel zwischen Portfolio, Wochenplan und Werkstatt

Die oben beschriebenen Instrumente „Alphaportfolio“, Wochenplan und Stationen können zwar einzeln im Unterricht eingesetzt werden, doch werden sie – mit Blick auf die Förderung von Lernerautonomie – vermutlich erst dann ihre größte Wirkung entfalten, wenn sie bezogen aufeinander eingesetzt werden. Ausgangspunkt des Unterrichts ist zunächst die Portfolioarbeit. Die Lernenden dokumentieren mit Hilfe des Portfolios ihre Kompetenzen, Interessen und Wünsche. Dabei ist zu beachten, dass aus den über 115 Seiten, die das „Alphaportfolio“ umfasst, von der Lehrkraft und von den Lernenden eine individuelle Auswahl getroffen werden muss. Jede/r Lernende arbeitet deshalb mit einer eigenen Auswahl an Seiten aus dem „Alphaportfolio“, so dass letztlich jede Person im Alphakurs ein individuell zusammengesetztes Portfolio hat. Dennoch empfiehlt es sich, bestimmte Seiten aus dem Portfolio von allen bearbeiten zu lassen. Diese betreffen die Dokumentation von:

- sprachmündlichen Kompetenzen in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben
- schriftsprachlichen Kompetenzen auf den Ebenen Buchstaben/Laut, Silben, Wort, Satz und Text
- beruflichen Vorerfahrungen, Interessen und Ziele

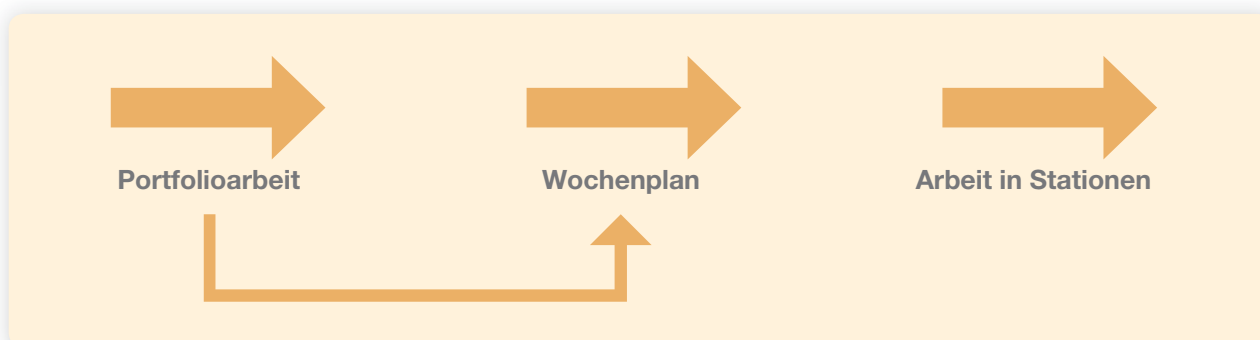
Werden die entsprechenden Seiten zu diesen drei Punkten bearbeitet, so kann mit Hilfe des Portfolios ein Wochenplan vereinbart werden. Die Lehrkraft unterstützt dabei die jeweiligen Lernenden, so dass es zu einer Reflexion des bis zu diesem Zeitpunkt geführten Portfolios kommt.

Folgende Fragen können bei diesem Prozess hilfreich sein:

- a) In welchen Fertigkeiten stufst du dich wie gut ein?
- b) Welche Fertigkeiten möchtest du verbessern?
- c) Welche Kompetenzebenen beherrscht du in den einzelnen Fertigkeiten?
- d) In Bezug auf welche arbeitsplatzbezogene Felder möchtest du deine sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen verbessern?
- e) Für welche Stationen interessierst du dich besonders?

Wichtig ist also, dass erst die Portfolioarbeit zu einer Vereinbarung im Rahmen des Wochenplans führt. Das selbst geführte Portfolio ist die Grundlage für einen darauf abgestimmten Wochenplan: Im Wochenplan sollte deshalb nichts vereinbart werden, was nicht aus dem Portfolio hervorgeht.

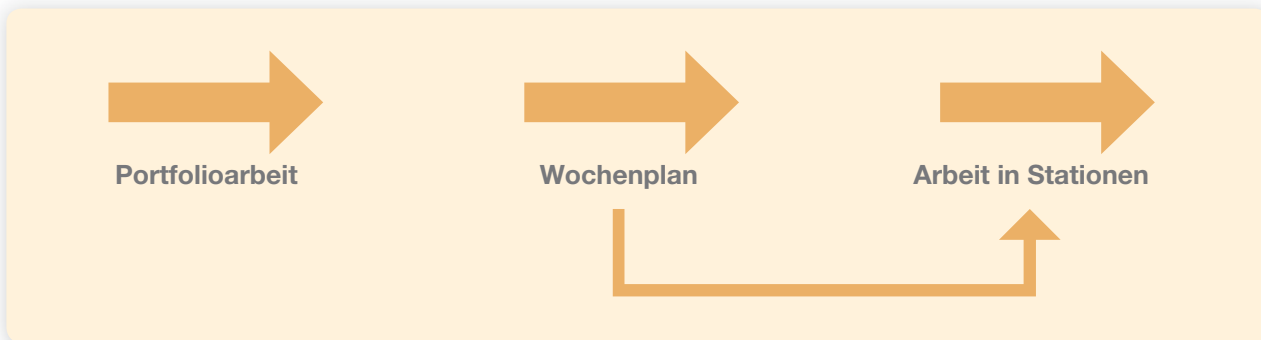
Abbildung 23: Reflexionsbasierter Übergang vom Portfolio zum Wochenplan



Ist ein Wochenplan vereinbart worden, so dient dieser als „Such- und Dokumentationsinstrument“ für die Lernenden. Ein „Suchinstrument“ ist er, da die Lernenden mit Hilfe des Wochenplans gezielt die Materialien aus den Stationen suchen können, die sie zur Bearbeitung des Wochenplans benötigen.

Der Wochenplan wird dann abgearbeitet. Die Lernenden sind nicht frei, beliebige Seiten aus den Stationen zu bearbeiten, sondern ausschließlich jene, die im Wochenplan vereinbart wurden. Die Suchfunktion des Wochenplans ist wichtig, wenn man bedenkt, dass es für jedes Sprachniveau A1, A2 und B1 jeweils sechs Arbeitsfelder gibt und insgesamt ca. 7100 Druckseiten zur Verfügung stehen (siehe Tabelle 4). Eine solche Fülle an Aufgaben kann deshalb überfordernd sein. Sind mit Hilfe des Wochenplans die richtigen Seiten aus den Stationen entnommen worden, können diese auch im Unterricht bearbeitet werden. Der Wochenplan wird dann zusätzlich als Instrument der „Dokumentation“ eingesetzt. Die Lernenden können darin festhalten, ob die von ihnen bearbeiteten Aufgaben leicht oder schwierig waren. Ob ein Wochenplan tatsächlich in einer Woche abgearbeitet wird, steht nicht im Vordergrund des Interesses.⁵

Abbildung 24: Reflexionsbasierter Übergang vom Wochenplan zur Stationenarbeit



Die Abfolge dieser ersten drei Schritte (Portfolioarbeit → Wochenplan → Stationenarbeit) stellt den Anfang der Förderung von Lernautonomie im Rahmen des Projekts „Alphaportfolio“ dar. Dabei kommt der in unterschiedlichen Phasen vorkommenden Reflexion eine besondere Bedeutung zu:

- Sie findet innerhalb der Portfolioarbeit in Bezug auf die eigenen Kompetenzen, Interessen, Wünsche und Erfahrungen dann statt, wenn Lernenden sich z.B. hinsichtlich ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen selbst einschätzen sollen.
- Reflexion findet weiter statt, wenn die Lehrkraft und die lernende Person durch einen Rückgriff auf das geführte Portfolio einen Wochenplan vereinbaren.
- Innerhalb der Wochenplanarbeit findet Reflexion abermals statt, beispielsweise durch die Selbsteinschätzung der Schwierigkeit oder Leichtigkeit, mit der eine Aufgabe gelöst wurde.
- Aber auch innerhalb der Stationenarbeit gibt es Schritte, die eine Reflexion des Lernens mit sich bringen: Auf jeder bearbeiteten Stationenseite kann festgehalten werden, ob die Aufgaben als leicht oder schwer empfunden wurden.

⁵ Die ursprüngliche Idee im Projekt war in der Tat, Arbeitsschritte zu definieren, die in etwa in einer Woche bearbeitet werden können. Da aber Alphabetisierungskurse sehr unterschiedlich sind und Lerner nicht regelmäßig an den Kursen teilnehmen, ist es nicht immer, möglich einen Wochenplan innerhalb einer Woche zu bearbeiten. Alternativ könnte der Wochenplan auch als Arbeitsplan, Arbeitsvertrag, -vereinbarung oder Ähnliches bezeichnet werden. Gegen eine Bezeichnung mit dem Wort „Arbeit“ spricht, dass die Lernenden die in den Stationen definierten Arbeitsplatzfelder zu sehr mit dem Arbeitsplan, Arbeitsvereinbarung oder Arbeitsvertrag in Verbindung bringen könnten. Begriffe wie Vereinbarung oder Vertrag könnten zwar verwendet werden, aber in Anlehnung an die Unterrichtsmethode des Wochenplans wurde der Begriff Wochenplan gewählt.

Ist der vereinbarte Wochenplan abgearbeitet worden, muss dieser gemeinsam mit den dazu bearbeiteten Seiten aus den Stationen im Dossier des Portfolios abgeheftet werden. Der nächste Wochenplan kann nun vereinbart werden. Hierbei stehen prinzipiell mehrere Wege offen.

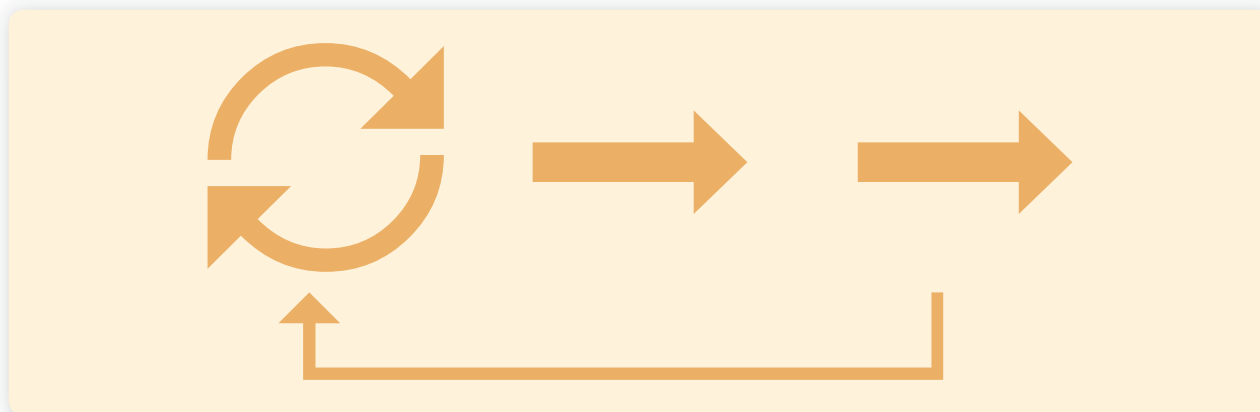
- Der nächste Wochenplan kann ausschließlich auf der Grundlage des vorherigen Wochenplans vereinbart werden. Die Reflexion findet somit im Hinblick auf die vorherige Wochenplanarbeit statt. Leitfragen können dabei sein: „Welche Aufgaben hattest du im ersten Wochenplan vereinbart und wie hast du sie hinsichtlich der Schwierigkeit oder Leichtigkeit eingeschätzt?“ Abbildung 25 veranschaulicht diesen Prozess.

Abbildung 25: Vereinbarung des nächsten Wochenplans auf der Grundlage des vorherigen Wochenplans



- Der nächste Wochenplan könnte auf der Grundlage des Portfolios vereinbart werden. Dies wäre etwa der Fall, wenn das Portfolio z.B. nach dem Training des Hörverstehens jetzt die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen nahelegt. Bei diesem Vorgehen wird am Portfolio selbst nicht weiter gearbeitet (siehe hierzu Abbildung 26).

Abbildung 26: Erneute Portfolioarbeit durch die Stationenarbeit



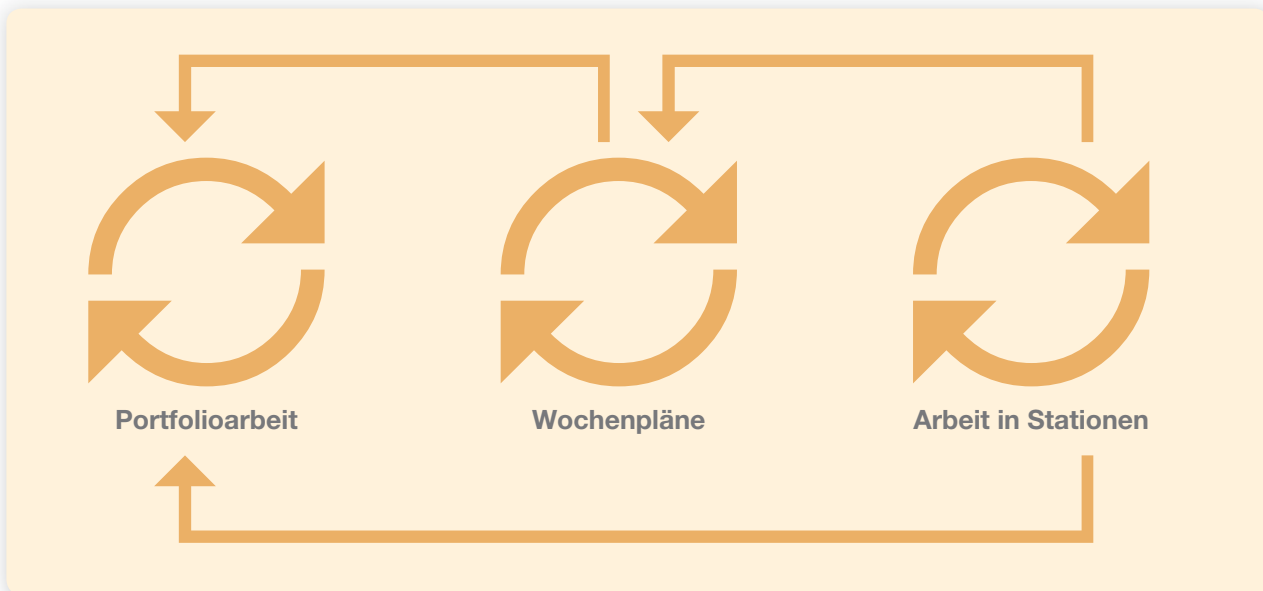
- Anders ist es, wenn durch die Stationenarbeit das arbeitsplatzbezogene Ziel umfassend bearbeitet worden ist. In einem solchen Fall könnte sich der/die Lerner/in fragen, ob sein/ihr im Portfolio definiertes Ziel erreicht wurde (z.B. „Ich möchte im Arbeitsplatzfeld ‚Garten‘ für die Station ‚Geräte‘ meine schriftsprachlichen Kompetenzen auf Satzebene verbessern.“)

1.3.7 Die Arbeit in den Stationen

Den Teilnehmenden stehen für die Niveaus A1–B1 zahlreiche Stationen zur Verfügung, für welche jeweils ein Ordner angelegt werden muss. In diesem Ordner finden sich die Kopiervorlagen⁶ der Station und für jede dieser Druckseiten fünf bis zehn Fotokopien, aus denen die Teilnehmer sich bedienen können. Durch dieses Vorgehen bekommen sie die Möglichkeit, selbst aus der Fülle an Materialien auszuwählen. Die Lehrkraft ist deshalb nicht mehr für das Zusammenstellen der Materialien zuständig, was bei mehreren Teilnehmenden, die eine individuelle Zusammenstellung benötigen, einen erheblichen Mehraufwand bedeuten würde.

Obwohl jedes der bisher beschriebenen Instrumente (Portfolio, Wochenplan und Stationen) zu einer Reflexion des Lernprozesses führt, liegt die reflexive Wirkung im Wechselspiel zwischen ihnen. Erst nachdem mehrere Wochenpläne vereinbart und abgearbeitet wurden, wird deutlich, dass erst der Rückblick auf die geleistete Arbeit die Festlegung neuer Ziele (im Wochenplan) ermöglicht. Abbildung 27 veranschaulicht die reflexiven Momente im gesamten Alphaportfoliosystem.

Abbildung 27: Reflexion des Lernprozesses durch die Arbeit mit dem Portfolio, dem Wochenplan und die Stationen



⁶ Empfohlen wird, jede einzelne Kopiervorlage als Farbkopie in einer durchsichtigen Folie und die Kopien für die Teilnehmenden (schwarz-weiß-Kopien) unmittelbar daneben abzuheften.

2. Fazit

Die Beurteilung und Würdigung des Lernprozesses ist ein notwendiger und z.T. motivierender Schritt in der Alphabetisierungsarbeit. Traditionell stehen Lehrkräften hierfür Tests und Prüfungen zur Verfügung, in denen einzelne Teilnehmende mit anderen oder mit einer Idealgruppe verglichen werden. Dieses Vorgehen basiert jedoch auf der Annahme, dass zum Zeitpunkt der Testung alle ein ähnliches Niveau aufweisen. Ergänzend zu klassischen Testverfahren sollte eine langfristig angelegte Beurteilung angestrebt werden, in der jede Person mit sich selbst verglichen wird. Dadurch kann eine Selbstbestimmung und Selbststeuerung (eigene Ziele, eigene Wege und Tempi) im Alphabetisierungsunterricht realisiert werden, die insbesondere bei heterogenen Teilnehmergruppen wünschenswert sind. Das Portfolio kann hierbei als ein geeignetes Instrument betrachtet werden. Es erlaubt eine individuelle Ermittlung von Kompetenzen und Interessen und die Festlegung von Zielen über einen längeren Zeitraum und macht die Lernprozesse sichtbar. Für Lehrkräfte ist jedoch zu beachten, dass Portfolioarbeit den Unterricht langfristig ändern wird. Gerade die im Portfolio angeregte Selbstbestimmung bringt zunächst einen Mehraufwand mit sich, der darin besteht, geeignete Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen. Beispielhaft wurde dies anhand der Ergebnisse des Projekts „Alphaportfolio“ gezeigt.

3. Literaturverzeichnis

Ballweg, S. (2009):

Portfolioarbeit – Ideen, Konzepte und Einsatzmöglichkeiten im außerschulischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht.

In: Deutsch als Zweitsprache, 1, S. 10–18.

Benndorf-Helbig, B. (2005):

Das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene – Bereicherung oder Belastung für Sprachlernende und Kursleitende?

In: Deutsch als Zweitsprache, 2 (2005), S. 24–31.

Berndt, A. (2011):

Sprachlernberatung in Integrationskursen.

In: Vogler, S. & Hoffmann, S. (Hrsg.), Sprachlernberatung für DaF, Berlin: Frank & Timme, 81–92.

Biermann, H./Piasecki, P. (Hrsg.) (2009–2011):

Dortmunder Kommunikationstraining. Berufsbezogene Kommunikationsförderung. 12 Bände. Bochum.

Bimmel, P., Rampillon, U. (2000):

Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23, Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Dammers, E.; Feldmeier, A. & Kuhnen, C. (im Druck):

Selbstbestimmung und Selbststeuerung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache am Beispiel der arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierung.

In: Tagungsband zur 40. FaDaF-Tagung 2013 ‚SprachBrückenBauen‘, Bamberg.

DVV (2006):

Sprachen lernen – Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene. Die Volkshochschulen in Thüringen. Ismaning: Hueber.

Europarat (2001):

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.

Online: <https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/allemand/Referenzrahmen2001.pdf>.

Feldmeier, A. (2011a):

Von A bis Z. Alphabetisierungskurs für Erwachsene A1. Kursbuch und Audio-CD. Stuttgart: Ernst Klett „Sprachen.“

Feldmeier, A. (2009):

Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Fassung für 945 UE. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online unter: <http://www.bamf.de/>.

Feldmeier, A. (2010):

Zum Einsatz des Sprachenportfolios bei der Arbeit mit lernungsgewohnten und zu alphabetisierenden erwachsenen Teilnehmern.

In: Roll, H. & Schramm, K. (Hrsg.), Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Band 76, S. 143–164.

Fink, M. C. (2010):

ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Glaboniat, M.; Müller, M.; Rusch, P.; Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2003):

Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Markov, S. & Scheithauer, C. (2014):

Lernberatung im Integrationskurs mit Alphabetisierung – vom Beratungsziel zum Lernplan.

In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.), Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching, Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang, 249–263.

Milestone Europäisches Sprachenportfolio – European Language Portfolio (2003a):

Die Sprache des Einwanderungslandes lernen.

Online unter: http://www.eu-milestone.de/files/sites/eumilestone/german_elp_validatet_03.pdf
[Zugriff am 11.12.2007]

Milestone Europäisches Sprachenportfolio – European Language Portfolio (2003b):

Die Sprache des Einwanderungslandes lernen. Lehrer-Handbuch.

Online unter: http://www.eu-milestone.de/files/sites/eumilestone/handbook_german.pdf
[Zugriff am 11.12.2007]

Nissen, R. (2003):

Formen der Leistungsmessung in der unterrichtlichen Praxis.

In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: A. Franke Verlag, S. 370-373.

Noack, C.; Peuschel, K. & Feldmeier, A. (2013):

Lernabenteuer Lernprozess – Kompetenzen und Lernfortschritte entdecken.

In: Feick, D., Heintze, A. & Schramm, K. (Hrsg.), Alphabetisierung Deutsch als Zweitsprache. München: Klett-Langenscheidt, S. 142–157.

Schmenk, B. (2014):

Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung.

In: Berndt, A. & Deutschmann, R.-U. (Hrsg.), Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching, Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang, 13–31.

Schneider, G.; North, B. & Koch, L. (2001):

Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge (2005a):

Wien: Integrationshaus.

Online unter: http://www.integrationshaus.at/portfolio/squp/Deutsch/SQuP_deutsch.pdf
[Zugriff 11.02.2008]

Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge (2005b):

Handbuch und CD-ROM. Wien: Integrationshaus.

Online unter: <http://www.integrationshaus.at/portfolio/handbuch/handbuch.pdf>
[Zugriff 11.02.2008]

Stockmann, W. (2006):

Portfolio Methodology for Literacy Learners: The Dutch Case.

In: van de Craats, I.; Kurvers, J. & Young-Scholten, M. (Eds.), Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium. Tilburg University, August 2005.
Utrecht: LOT, S. 151–163.

Volkwein, K. (2010):

Der Portfoliunterricht – Konturen einer neuen Unterrichtsform.

In: Biermann, C. & Volkwein, K. (Hrsg.), Portfolio-Perspektiven.
Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim/Basel: Beltz, 39–51.

Wiechmann, J. (Hrsg.) (2006):

12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Winter, F. (2012):

Lernen, ohne Rezept zu kochen.

In: Bräuer, Gerd; Keller, Martin & Winter, Felix (Hrsg.), Portfolio macht Schule.
Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 24–29.

Wolff, D. (2006):

Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie.

Unter: <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>
[Zugriff am 06.03.2006]

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de