Rahmen Curriculum

Deutsch als Zweitsprache
& Alphabetisierung

Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien
Institut für Weiterbildung, Verband Wiener Volksbildung
AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring

Dieses RahmenCurriculum wurde im Auftrag der MA 17 von einem AutorInnenteam der folgenden Institutionen erstellt:

Institut für Weiterbildung des Verbands Wiener Volksbildung	Thomas Fritz
Universität Wien	Renate Faistauer
AlfaZentrum der Volkshochschule Ottakring	Monika Ritter Angelika Hrubesch

Wien, Jänner 2006

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitende Bemerkungen	4
Sprachenpolitik in Europa	5
Integration	8
2. Das Curriculum	10
2.1 Deutsch als Zweitsprache	10
Die Lernenden	10
Lernen lernen	13
Ziele	14
Prinzipien von Unterricht	16
Der europäische Referenzrahmen	17
Textauswahl	22
Themen	23
Prüfungen	26
2.2 Alphabetisierung mit MigrantInnen	27
Zielgruppen	30
Fertigkeiten und Lernziele	33
Selbstbestimmte Lern- und Übungsstrategien	39
Prinzipien des Unterrichts	41
Inhalte und Themenbereiche	43
3. Beratung und Einstufung	44
4. Qualifikationsprofil der Unterrichtenden	46
5. Allgemeine Qualitätsstandards	49
6. Literatur	51

1. Einleitende Bemerkungen

Das vorliegende Curriculum der Magistratsabteilung für Integrations- und Diversitätsangelegenheiten, MA 17, dient dem Zweck der Organisation und Qualitätsentwicklung im Bereich der DaZ- und Alphabetisierungskurse für MigrantInnen.

Es soll Lernende und Unterrichtende, sowie OrganisatorInnen von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) - Kursen und Alphabetisierungskursen bei ihrer Arbeit unterstützen.

Das Curriculum wurde in Zusammenarbeit des Lehrstuhls Deutsch als Fremdsprache der Universität Wien, des Instituts für Weiterbildung im Verband Wiener Volksbildung und des AlfaZentrums der Volkshochschule Ottakring erarbeitet.

Das Rahmencurriculum bezieht sich auf den "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen" und will die darin sehr allgemein festgelegten Ziele, Niveaustufen und Handlungsmöglichkeiten für die Zielgruppe von MigrantInnen, die Deutsch und/oder Lesen und Schreiben lernen wollen, definieren. Das Rahmencurriculum bezieht sich in der vorliegenden Form vor allem auf die Niveaustufen A1 und A2 des Referenzrahmens, die AutorInnen sind aber davon überzeugt, dass Deutsch lernen mit dem Ziel des Aufbaus einer Existenz in Wien und der gesellschaftlichen Teilhabe nicht nach dem Erreichen der Stufe A2 beendet sein kann. Auf höheren Niveaustufen, vor allem B1 wird aber auch eine zum Teil fachsprachliche und berufsbezogene, bzw. auf bestimmte Lebenswelten ausgerichtete Spezialisierung von Nöten sein, wie zum Beispiel Deutsch für Krankenpflegeberufe, Deutsch in Dienstleistungsberufen, etc.

Das vorliegende Curriculum ist die Weiterentwicklung des Rahmencurriuculums des "Wiener Integrationsfonds" und wurde aufgrund der Erfahrungen mit eben diesem und der Erfahrungen mit DaZ- und Alphabetisierungskursen in den letzten Jahren erarbeitet.

Sprachenpolitik in Europa

Da Sprachenlernen in Europa heute auch vor dem Hintergrund der Europäischen Entwicklungen gesehen werden muss, stellen wir einige Überlegungen zu dieser an den Anfang.

Gesellschaftliche und Individuelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Menschenrechte

Das „Neue Europa" zeichnet sich durch eine, zumindest auf der konzeptionellen Ebene, sehr großzügige und offene Sprachenpolitik aus, wie aus unzähligen Deklaration abgelesen werden kann:

„Europas Vielfalt manifestiert sich besonders deutlich in seinen Sprachen. Wenn die Bürger jedoch von dieser Vielfalt profitieren wollen, müssen sie in der Lage sein, miteinander zu kommunizieren." (EU-Bildungsprogramm bis 2010)

Mehrsprachigkeit hat eine doppelte Rolle: *„Erstens erlaubt sie die Teilnahme an den demokratischen Prozessen, und zwar nicht nur im Heimatland, sondern auch in anderen Sprachen und Sprachräumen". Zweitens führt die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz zu einem größeren Verständnis der Mehrsprachigkeit anderer Menschen und zu einem Respekt vor Sprachenrechten, nicht zuletzt denen von Minderheiten und weniger verbreiteten Sprachen."* (Council of Europe 2002).

Sprachförderung für MigrantInnen muss vor dem Spannungsfeld von Integration und Diversität gesehen werden, also vor dem Hintergrund der Förderung einer mehrsprachigen Gesellschaft einerseits und den Anforderung einer gemeinsamen Kommunikation als Grundlage von Partizipation andererseits: "Gerade eine multikulturelle und multilinguale Gesellschaft bedarf einer Möglichkeit der Auseinandersetzung, der Verständigung, d.h. auch einer gemeinsamen Sprache als Voraussetzung für Begegnung und Interaktion. Die Förderung des Spracherwerbs ist daher durchaus Bestandteil integrationsfördernder Maßnahmen, aber eben nicht im Sinne der Verdrängung von Unterschieden, im Sinne einer Assimilation der einen an die anderen." (Krumm 2003)

Deshalb sollten auch in Österreich als Beitrag zu Integration MigrantInnen aller Altersstufen die Möglichkeit haben, Deutsch zu lernen, um ihre Möglichkeiten zur Kommunikation im privaten und öffentlichen Alltag (Beruf, Bildung, Ämter und Behörden, Kontakt mit anderen Menschen in der Stadt, etc.) zu erweitern - vor dem Hintergrund der Bewahrung ihrer jeweiligen mehrsprachigen Identität sowie unter Einbeziehung und Berücksichtigung ihrer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen. (Zweit)Sprachförderung muss daher von der Erkenntnis ausgehen, „dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen." (CDCC 2001: S.163)

Zugleich gilt es zu bedenken, "dass es bei Sprachangeboten nicht mit Deutschkursen für die Zuwanderer getan ist, dass wir vielmehr für unsere Gesellschaft ein Gesamtkonzept für die sprachliche Bildung aller Menschen entwickeln müssen, in dem die deutsche Sprache

ebenso wie die Herkunfts- und Migrationssprachen der Zuwanderer ihren Platz haben, in dem aber auch wir Deutschsprachige einen sensiblen Umgang mit anders- und mehrsprachigen Menschen erlernen." (Krumm 2003)

Förderung von Alphabetisierung

Weltweit gibt es mehr als 800 Millionen AnalphabetInnen, davon sind zwei Drittel Frauen. 85% dieser AnalphabetInnen leben in nur 33 Ländern, am meisten betroffen sind die arabischen Staaten, die afrikanischen Länder südlich der Sahara und Süd- und Westasien. Während in den Industrieländern der primäre Analphabetismus durch eine relativ gut funktionierende Schulpflicht so gut wie nicht mehr existiert, steigt die Zahl der funktionalen AnalphabetInnen ständig an und beläuft sich in Österreich derzeit auf geschätzte 300 000. In den EU-Ländern gehen ExpertInnen sogar von einer Rate von 10% bis zu 30% der EU-Gesamtbevölkerung aus, bei einem hohen, aber in den europäischen Industrieländern realistischen Anforderungsniveau an die schriftliche Kompetenz (Österreichische UNESCO-Kommission, Weltdekade der Alphabetisierung 2003-2012).

Alphabetisierung in der Muttersprache

Wie die Sprache für die menschliche Identität / Identitätsbildung eine wichtige Rolle spielt, so wird durch die Schriftkompetenz der Zugang zur Schriftkultur der Muttersprache erst möglich. „Lesen und Schreiben in der Muttersprache stärkt die kulturelle Identität und das Bewusstsein für das kulturelle Erbe" (Deutsche UNESCO-Kommission 1991:16).

Zudem sprechen eine Reihe von Argumenten dafür, dass Alphabetisierung nach Möglichkeit in der Muttersprache stattfindet, von denen hier nur die naheliegendsten angesprochen werden:

Für das Erlernen eines alphabetischen Schriftsystems ist die Beherrschung der Lautsprache eine Voraussetzung. Man kann nur schreiben, was man sprechen (und verstehen) kann. Weiters ist es von Vorteil, wenn man sich etwas so Komplexes wie die Schriftsprache mit Hilfe der Kommunikation und Reflexion in der Muttersprache aneignen kann. Das macht einen Austausch über den Lerngegenstand Schrift erst möglich.

Aber auch die Motivation, schriftlich den Kontakt mit dem Heimatland aufrecht zu erhalten, sich über Zeitungen über die Ereignisse dort zu informieren, und irgendwann wieder zurückzukehren zu wollen, kann zur Alphabetisierung in der Muttersprache auch in der Migration motivieren.

Das anstrebenswerte Ideal: Zweisprachigkeit und Schriftkompetenz in beiden Sprachen

Für viele Lernende steht der Wunsch, gerade in der Zweitsprache Deutsch lesen und schreiben zu lernen, im Vordergrund, da sie in ihrer derzeitigen Lebenssituation in Wien auf Deutsch kommunizieren wollen und müssen. Auf diesen Wunsch und diese Realität geht das vorliegende Rahmencurriculum ein mit einem Modell für kombinierten DaZ- und

Alphabetisierungsunterricht.

Ideal für die Lernenden wären Kurse, in denen eine stabile Zweisprachigkeit und auch die Lese-Schreib-Kompetenz in beiden Sprachen angestrebt wird, oder wenn die Lernenden die Wahl hätten, ob sie in ihrer Muttersprache lesen und schreiben lernen oder in der deutschen Sprache.

Alphabetisierung in der Zweitsprache

Es gibt eine Reihe von Argumenten, die für die Alphabetisierung in der Muttersprache sprechen (siehe oben).

Aber auch für die Alphabetisierung in der Zweitsprache sind sowohl praktische wie auch linguistische Argumente zu finden (Schramm 1996):

So ist etwa für manche Sprachen bisher kein Schriftsystem entwickelt worden, z.B. für die Berbersprachen Nordafrikas. Die Nationalsprache des Heimatlandes kann für SprecherInnen einer Minderheitensprache negativ besetzt sein, was das Erlernen der Sprache und der Schriftsprache behindert.

Weiters ist in manchen Sprachen der Schriftspracherwerb aufwändiger als in der deutschen Alphabetschrift, z.B. bei logographischen Schriften wie dem Chinesischen, oder, wenn aufgrund von Diglossie das Lesen- und Schreibenlernen besondere Schwierigkeiten bereitet, wie beim Arabischen mit seinen modernen, regionalen, stark von der klassischen Schriftsprache abweichenden lautsprachlichen Formen, Dialekten, die gesprochen, aber nicht geschrieben werden. (Für arabische Schulkinder ist das in der Schule gelehrte "Hocharabisch" somit die erste Fremdsprache.) Dasselbe gilt für viele asiatische Schriftsprachen (Tamil, Kannada und Singhalesisch).

Für MigrantInnen in Österreich gibt es aber auch eine Reihe von praktischen Argumenten, die für die Alphabetisierung in der Zweitsprache sprechen:

Die negativen Gründe reichen von der Schwierigkeit, geeignete muttersprachliche LehrerInnen und Unterrichtsmaterialien zu finden, bis zur Tatsache, dass nicht immer genügend Teilnehmende für sprachhomogene Gruppen zusammen kommen.

Ein wesentliches Argument ist aber in zweifacher Weise das größere Kommunikationspotential in der Zweitsprache Deutsch, solange die Menschen in Österreich leben: Die meisten Konfrontationen mit Schrift finden in der deutschen Sprache statt. Und diese ständige Konfrontation mit der deutschsprachigen Schrift ist nicht nur ein wesentlicher Grund für die Motivation der Lernenden, sondern auch für den Erhalt der Lese- und Schreibfähigkeit nach einer erfolgreichen Alphabetisierung.

Integration

Kurse, in denen Deutsch als Zweitsprache erworben wird und die zusätzlich eine integrative Funktion aufweisen sollen, stehen immer im Spannungsfeld zwischen den Erwartungen aller direkt Beteiligten (der Lernenden, der Unterrichtenden, der Institutionen und der Geldgeber) und der so genannten gesellschaftlichen Realität, also dem Verständnis von Integration, wie es die politischen Kräfte im Lande definieren. Integration kann stets als ein Kräftemessen der politischen Proponenten untereinander und dem Willen der Ansässigen verstanden werden. Die TeilnehmerInnen in den Kursen selbst, die Unterrichtenden und die Kursträgerorganisationen können nur insofern positive Arbeit leisten, als sie es dürfen oder es ihnen gestattet wird. Außerdem muss immer wieder darauf hingewiesen werden, besonders in einer Situation, die von so genannten Integrationsvereinbarungen dominiert wird, dass Sprache nur ein (vielleicht aber ein wesentlicher) Bestandteil von Integration ist, neben ökonomischer Absicherung, politischer Teilhabe, gesellschaftlicher Akzeptanz und einem politischen Klima, das frei ist von Rassismus und Diskriminierung.

Das bedeutet, dass einige wichtige Faktoren, die im folgenden Curriculum angesprochen werden, nicht wirklich im Einflussbereich eines Curriculums stehen, sondern sich eigentlich auf der Bühne der Politik abspielen.

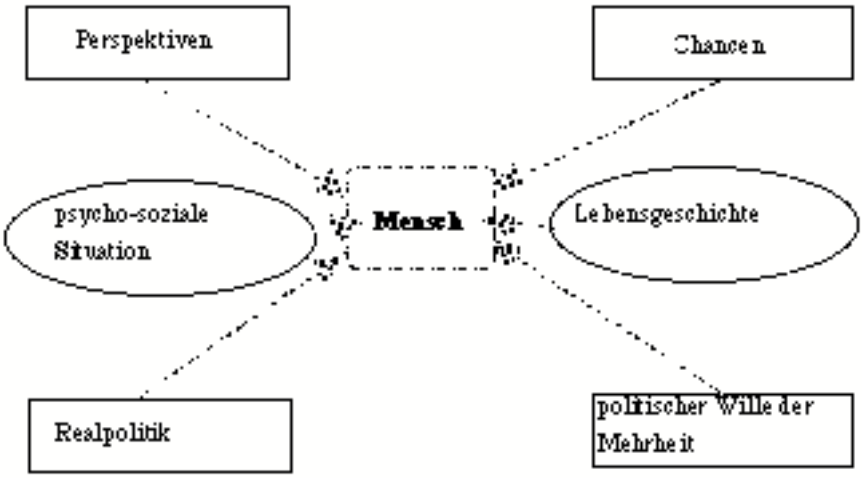
Dennoch wollen wir im folgenden Curriculum einige Parameter setzen, die in Summe eine erfolgreiche Kurs- bzw. Lerngestaltung erlauben, sofern das politische Klima Integration und nicht Ausgrenzung erlaubt.

Kilian (1995) beschreibt die Faktoren: reale Perspektiven auf berufliche Integration, Lernberatung und Anerkennung bereits vor dem Kurseintritt erworbener Kompetenzen oder Qualifikationen als wichtige Elemente im Kurs- und Integrationsgeschehen.

Zusätzlich muss aber auch ein gesamtgesellschaftlicher Wille nach Integration existieren, der es ermöglicht, pädagogische Settings zu etablieren, die die TeilnehmerInnen beim Erwerb der für eine Integration notwendigen Kompetenzen unterstützen.

Darüber hinaus müssen wir die möglichen traumatischen Erlebnisse bei Flucht, dem Zurücklassenmüssen oder Verlust von wichtigen Bezugspersonen bzw. den Kulturschock beim Eintreffen in ein fremdes Land berücksichtigen, ebenfalls Elemente, die nicht in den klassischen Kontext von DaZ passen.

Insgesamt können wir die in der Grafik angegebenen Faktoren als bestimmende Elemente, die auf die Existenz einer/s MigrantIn einwirken, annehmen. Nur ein positives Zusammenspiel aller Faktoren kann Integration stattfinden lassen und so die Voraussetzungen schaffen, dass Weiterbildungsangebote, die der Integrationsförderung dienen sollen, erfolgreich sein können.



Faktoren, die Integration beeinflussen

2. Das Curriculum

Allgemeine Bemerkungen zum Curriculum:

Das vorliegende Curriculum versteht sich als Rahmen und Orientierungshilfe. Es werden keine Vorschriften formuliert, sondern Prinzipien, Themen und Kriterien zur Unterrichtsgestaltung präsentiert, die an den jeweiligen Kontext anzupassen sind.

Das Curriculum besteht aus zwei Elementen.

- Einem Teil, der sich auf den Bereich **Deutsch als Zweitsprache** bezieht

und

- einem Teil zur **Alphabetisierung**.

2.1 Deutsch als Zweitsprache

Die Lernenden

Die Zielgruppen, an die sich ein Kurs, der dem vorliegenden Curriculum entspricht, wendet, müssen im Einzelfall jeweils genau definiert werden (Hutchinson/Waters 1987), da wir, je nach Kursgruppe, von unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf Ausgangssprache, sozio-kulturelle und ökonomische Voraussetzungen ausgehen:

Alter/Geschlecht:

In diesem Bereich sind die folgenden Fragen auf jeden Fall zu überlegen: Handelt es sich um gemischte Gruppen, reine Frauengruppen oder reine Männergruppen? Wie sehr sind Männer und Frauen gewöhnt miteinander zu lernen? Wie ist die Akzeptanz weiblichen oder männlichen Lehrkräften gegenüber? Diese Fragen müssen auf jeden Fall in der Planungsphase überlegt werden, wobei Acht gegeben werden soll, hier nicht Vorurteile weiter zu pflegen, die sich gesellschaftlich festgesetzt haben. Bei Kursen für Frauen ist auf jeden

Fall auch zu überlegen, inwiefern Kinderbetreuung notwendig sein wird, um den Frauen den Zugang zum Kurs zu ermöglichen.

Bei Kursen für Kinder und Jugendliche ist konzeptionell auch zu bedenken, dass reine Unterrichtsphasen mit Phasen der körperliche Aktivität oder kreativen Aktivitäten abwechseln sollten.

Ältere Lernende sind oftmals der Meinung, nicht mehr gut lernen zu können. Dies kann/sollte ebenfalls thematisiert werden, um das Selbstvertrauen der Lernenden zu steigern.

Vorkenntnisse in Deutsch

Die Vorkenntnisse müssen im Rahmen eines Beratungsgesprächs mit den Lernenden abgeklärt werden. Von der Organisation von sogenannten "Einstufungstests" ist abzuraten, da diese immer nur ein sehr grobes Bild ergeben und meistens Elemente wie Kommunikationsfähigkeit und Einstellungen zum Lernen nicht erheben. Wir verweisen hier auf bereits existierende Fragenkataloge, wie zum Beispiel im Europäischen Sprachenportfolio.

Vorkenntnisse in anderen Sprachen

Viele Lernende in DaZ-Kursen sind mehrsprachig, sie kommen oftmals aus Ländern, in denen eine reale, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit normal ist. Dies ist einerseits wichtig für den Unterricht, da die Lernenden Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache haben und andererseits ist diese Tatsache unseres Erachtens auch psychologisch wichtig, da die Lernenden nicht nur über das (angenommene) Defizit des "Nicht-Deutsch-Könnens" definiert werden sollen.

Was sind ihre Interessen?

Der sozio-kulturelle Hintergrund mancher Zielgruppe bildet den Hintergrund für die Auswahl der Themen und Texte. Hier ist vor allem Rücksicht auf religiöse und andere ethische Wertvorstellungen der Lernenden geboten. Respekt vor Charakteristika der Kulture(n) der Lernenden ist wichtig, besonders was die Kursplanung und das Verhalten der Unterrichtenden anbelangt.

Ein wichtiges kulturelles Merkmal ist die Art von Unterricht, den Lernende gewohnt sind, ihre Einstellung den Unterrichtenden gegenüber und die Frage, wie sie mit den im Rahmen eines kommunikativen Unterrichts üblichen Arbeitsformen umgehen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine Hinwendung zu einem autoritären Frontalunterricht gerechtfertigt ist, sondern vielmehr, dass es notwendig ist, im Sinne einer Transparenz von Unterrichtskonzepten, mit den Lernenden über die, scheinbar, ungewohnten Arbeitsformen und deren Zielsetzungen zu diskutieren. Ein "Methodenimperialismus" ist immer unangebracht, ebenso wie eine unhinterfragte Anpassung an angenommene Vorstellungen der Lernenden. Das Konzept einer *appropriate methodology* (Holliday), also einer Umsetzung der methodischen Konzepte des kommunikativen Lernens mit hoher Kontextsensibilität erscheint hier als passende Herangehensweise. Die Einstellung der Lernenden gegenüber der deutschen Sprache und Österreich ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt. Wenn Deutsch als "verpflichtende" Herrschaftssprache angesehen wird und

tende“ Herrschaftssprache angesehen wird und Österreich als fremdenfeindliches Land, so hat dies zweifellos Auswirkungen auf Motivation und Lernfortschritt.

Warum nehmen die Lernenden am Kurs teil?

Ob Lernende freiwillig oder verpflichtend in einem Kurs sind, ob sie einen klar definierten und bewussten Bedarf erkennen, ob Status (nicht im Sinne des Aufenthaltsrechts), Geld, Karriere involviert sind, sind wesentliche Elemente der Lernmotivation. Diese kann zwar nicht immer verändert werden, es ist aber wesentlich, auch Ziele und Motivationen zu erheben und zu diskutieren.

Wie lernen die Lernenden?

Einen wesentlichen Beitrag zur Motivation und zur Bereitschaft sich auch auf methodische Entscheidungen einzulassen, ist der Lernhintergrund der Lernenden, ihr Konzept von Unterricht und Lernen und der Frage, welche Methoden ihnen passend und zielführend erscheinen.

Lernen lernen

Neben den rein sachlichen Deskriptoren auf A1 sollte in den Kursen auch Fertigkeiten für "das Lernen lernen" entwickelt werden, damit die TeilnehmerInnen eventuell auch eigenständig weiter arbeiten können.

Die folgende Liste ist nach dem Einwandererportfolio der Universität Dublin, des Trinity College, Refugee Learning Support Group, adaptiert.

Ich kann..	.. mit viel Hilfe...	.. mit wenig Hilfe...	.. ohne Hilfe...	Stufe des CEF
... verstehen, warum ich eine Aktivität in der Klasse mache.				A1
... der unterrichtenden Person eine einfache Frage stellen.				A1
... anderen Lernenden auf Deutsch eine einfache Frage stellen.				A1
... anderen Lernenden in einer anderen Sprache eine einfache Frage stellen.				
... neue Wörter so notieren, dass ich später noch weiß, was sie bedeuten.				A1
... darüber nachdenken, was ich heute gelernt habe.				A2
... sagen, was ich noch lernen muss oder möchte.				A2
... sagen, wie ich gerne lernen möchte.				A2
... mit den anderen darüber reden, wie wir lernen.				A2
... andere Sprachen dazu verwenden, über mich und mein Deutschlernen zu erzählen.				

Ziele:

Die folgenden Ziele stehen in Zusammenhang mit den Themen und den Fertigkeitsbeschreibungen:

soziale Ziele: Die Lernenden sollen in der Lage sein, ihre Situation in Österreich einzuschätzen, ihre Stellung innerhalb der österreichischen Gesellschaft kritisch zu betrachten und rechtliche und soziale Mittel kennen, um diese Situation zu verbessern.

Sie sollen nicht in einem Status der angepassten Unzufriedenheit belassen werden. Das oberste Ziel hier ist die Befähigung zur sozialen Aktion.

sozio-kulturelle/interkulturelle Ziele: Die Lernenden sollen die in der österreichischen Gesellschaft und im eigenen Kopf vorhandenen Bilder in ihrer Differenz erkennen und mit der Differenz umgehen können (Stichwort Normalität des Fremden). Hier sollen vor allem die Bereiche Lebensauffassungen, Wertunterschiede, Familienstrukturen, Karrierevorstellungen uam. behandelt werden.

sozial-psychologische Ziele: Die Lernenden sollen sich in der neuen Lebenssituation integrieren können, ohne die mitgebrachte Identität zu verlieren. Hier sind Fragen nach differenten Konzepten der Lebensgestaltung, die inhaltsbestimmend wirken, zentral.

sprachliche Ziele: Die Lernenden sollen mit den Grundlagen der Fremdsprache über ein hohes Ausmaß an authentischem Input vertraut gemacht werden. Dies soll ihnen die Möglichkeit einer grundlegenden Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenz in den Bereichen Morpho-Syntax, Lexik, Phonologie und Pragmatik geben.

Mögliche Unterschiede bzw. Parallelformen der Zielsprache mit der Erstsprache sollen erfahrbar gemacht werden.

kommunikative Ziele: Die kommunikativen Ziele sind in enger Verbindung mit dem Europäischen Referenzrahmen zu sehen, der für sechs Niveaustufen Ziele international vergleichbar definiert. Lernende im Bereich der Grundstufe sollen die Ziele der Stufen A1 und A2 erreichen. Lernende in Aufbaustufen Teile des Niveaus B1, eventuell mit einer fachsprachlichen Ausrichtung.

Die bedeutet konkret, dass die Lernenden den Alltag in Wien sprachlich bewältigen lernen, wobei Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung im Vordergrund stehen (CEF). Verstehen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation und Produktion in den angegebenen Zielbereichen steht im Mittelpunkt. Ein sehr wichtiger Aspekt ist die Fähigkeit zur Interaktion, wobei hier neben rein sprachlichen Fertigkeiten auch grundlegende interkulturelle Kompetenzen und Wissen wichtig erscheinen. Die Sprachmittlung, ein Konzept, das im CEF eine wichtige Rolle einnimmt, bedeutet die Fähigkeit zwischen SprecherInnen verschiedener Sprachgruppen vermitteln zu können, was in keinem Fall "übersetzen", sondern vielmehr Inhalte aus der einen Sprache in eine andere zu übertragen bedeutet. Diese Fertigkeit ist auch in engem Zusammenhang mit den Europäischen Konzepten einer selektiven Mehrsprachigkeit zu verstehen.

Spezifizierung der Niveaustufen und Angebote (anhand des Europäischen Referenzrahmens, CEF)

Die Niveaustufen des CEF sind idealtypische Abstraktionen einer sprachlichen Realität, was bedeutet, dass es wahrscheinlich nie Lernende gibt, die in ihrer gesamten sprachlichen Kompetenz eindeutig auf einer Niveaustufe anzusiedeln sind. Es ist vielmehr anzunehmen, dass sich die rezeptiven Fertigkeiten (Lesen nur bei alphabetisierten Lernenden) früher auf einem höheren Niveau ansiedeln als die produktiven. Dialogisches interaktives Sprechen ist ebenfalls früher entwickelt als die Fertigkeit längere mündliche Texte zu produzieren. Die Fertigkeit "Schreiben" wird zumeist später entwickelt. Wir können daher davon ausgehen, dass wir es mit Lernenden-Profilen zu tun haben, die sich von Hören/dialogisches Sprechen A2+, über zusammenhängend Sprechen A2 und Schreiben A1 erstrecken. Dies ist auf jeden Fall in der Kurskonzeption zu berücksichtigen. Es ist aber **evident**, dass das Ziel eines Lernprozesses nicht die "Vereinheitlichung des Fertigkeitsprofils" sein kann. Denkbar sind jedoch Kurse für Lernende, die rezeptiv und mündlich bereits A2 erreicht haben, im Schreiben aber auf der Stufe A1 arbeiten müssen/wollen.

Prinzipien von Unterricht/ Textauswahl und Unterrichtsorganisation, methodischer Rahmen

Der Unterricht soll den folgenden **Prinzipien** folgen:

Ein **demokratischer** Unterrichtsstil, in dem die Unterrichtenden zwar die ExpertInnen sind, die Lernenden aber als vollwertige Menschen, auch partizipatorisch am Unterricht teilhaben können. Das bedeutet konkret, dass die Auswahl der Themen und Texte, sowie ein transparenter Umgang mit methodischen Entscheidungen erfolgen soll.

TeilnehmerInnen-Orientierung ist im oben genannten Prinzip zwar enthalten, ist aber unseres Erachtens als didaktisches Konzept von großer Bedeutung. Das bedeutet, dass die Lernenden und ihr Lernen im Mittelpunkt stehen und auf jeden Fall Vorrang haben müssen vor Elementen wie "Stoff", vorgegebene Inhalte und von oben formulierte didaktische Entscheidungen. Es bedeutet jedoch nicht einen Ansatz des "Laisser-faire", der vorgibt, an Bedürfnissen der Lernenden orientiert zu sein. Konkret bedeutet TeilnehmerInnen-Orientierung eine Reihe von Elementen:

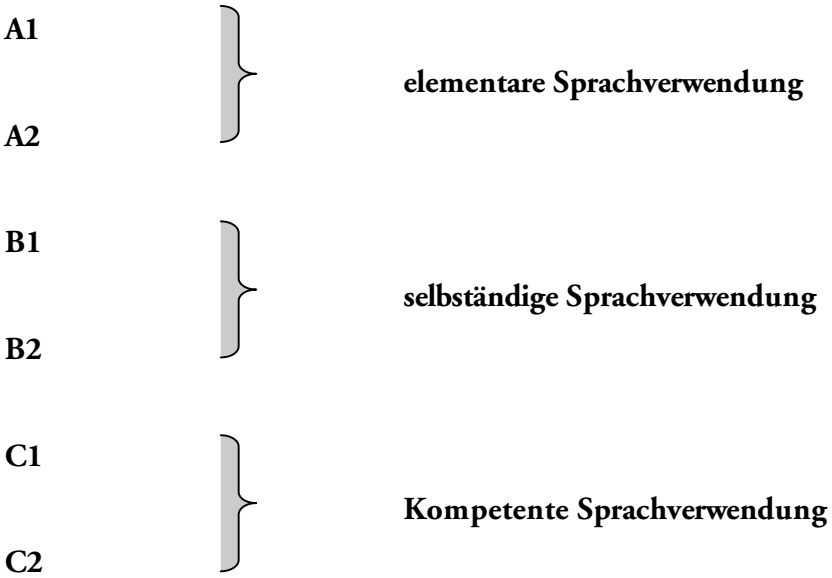
1. Eine Bedarfserhebung vor oder zu Beginn eines Kurses sowie regelmäßiges Feedback .
2. Das Einbeziehen der "mitgebrachten" Kenntnisse der Lernenden, einer zweiten oder dritten Fremdsprache (Mehrsprachigkeit).
3. Ein erfahrungsorientierter Unterricht, das heißt, die Einbeziehung der Lebens- und Erfahrungswelten der Lernenden ist ebenfalls unter diesem Prinzip zu subsumieren.
4. Das Prinzip der "Interkulturalität" kann ebenfalls dazu dienen, dass die Lernenden eine Brücke (oder im Sinne von Claire Kramsch: einen dritten Ort) zwischen ihrer eigenen Kultur, die sich auch aus Elementen einer multiplen Identität zusammensetzt (Gender, Religion, Weltsicht, Beruf, etc.) und der Kultur der neuen Heimatstadt finden können.
5. Ein Unterricht, der lebenswelt- und handlungsorientiert ist, d.h. unter Einbeziehung aktueller Fragestellungen und mit einer Projektorientierung operiert, ist geeignet, dieses Prinzip umzusetzen.

Die Kurse müssen auch dem Prinzip der **Autonomieförderung** folgen, was konkret bedeutet, dass die Lernenden im Kurs auch Strategien entwickeln und lernen sollen, ihr Lernen selbst zu organisieren, mit Zielen zu versehen und zu bewerten. Dieses Prinzip erscheint im Besonderen im Hinblick auf das Folgende relevant zu sein.

Die Kurse sollen **nachhaltig** sein, das bedeutet, dass die Lernenden einerseits ihr Wissen und ihre Fertigkeiten in einem Maß auch bewusst reflektieren können, dass sie an diesem produktiv weiter arbeiten können, andererseits auch, dass die in der Lage sind, eigenständig, d.h. ohne dauernde Begleitung von Unterrichtenden und Institutionen selbständig weiter lernen zu können. Konkret bedeutet dies ebenfalls, dass den Lernenden bewusst (gemacht) wird, dass der Kurs nur ein Impuls sein kann, und dass Sprachen lernen ein länger andauernder und immer weiter zu entwickelnder Prozess ist.

Der Europäische Referenzrahmen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (CEF) gibt insgesamt sechs Niveaustufen der Sprachbeherrschung an:



Die einzelnen Niveaus sind in einer Globalskala beschrieben (siehe Anhang). Die Stufen A1 und A2 stellen, wie ihre Bezeichnung nahe legt, eine grundsätzliche Kenntnis und Beherrschung der Sprache dar, die eigentlich die Basis für das Weiterlernen bieten soll. Das Ziel von Lernenden in DaZ-Kursen sollte eigentlich auf der Stufe B1, also der "selbständigen Sprachverwendung" liegen. Zielsprachen- und Integrationskurse im europäischen Kontext sind jedoch oft beim Erreichen der Stufe A2 beendet. Eine genauere Beschreibung der einzelnen Stufen findet sich entweder im Referenzrahmen oder aber auch – viel übersichtlicher zusammengefasst – in den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios.

Im Folgenden zeigen wir – beispielhaft – an den Deskriptoren der Stufe A1 wie die Beschreibungen interpretiert werden können:

Lernziele aus dem im Rahmencurriculum angegebenen "Profile Deutsch" (Niveau A1)	Interpretation / Kommentar / Empfehlungen	Textsorten, Situationen als Lernanlässe, Arbeitsvorschläge

Lernziel A1: Deskriptor		
Hören		
Ich kann verstehen, wenn jemand sehr langsam spricht, wenn die Aussprache sehr deutlich ist und wenn lange Pausen mir Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.	Sprechtempo und Deutlichkeit der Aussprache sind hier vorwiegende Kriterien.	Hörtexte mit allgemeinem Inhalt und langsamem Sprechtempo, die aber dennoch authentisch sein sollen, vor allem narrative Texte aber auch Texte aus dem öffentlichen Raum, Lautsprecherdurchsagen etc.
Ich kann einfache Erklärungen, wie man zu Fuß oder mit einem öffentlichen Verkehrsmittel von A nach B kommt, verstehen.	Wegbeschreibungen verstehen kann entweder mit einer Karte kombiniert werden, (Achtung schwierig!) oder im Rahmen einer Exkursion und eines "Orientierungsspieles" in der Realität.	Wegbeschreibungen von A nach B in mehreren Varianten: zu Fuß und mit einem öffentlichen Verkehrsmittel.
Ich kann Fragen und Aufforderungen verstehen, mit denen man sich langsam und sorgfältig an mich wendet, und ich kann kurzen einfachen Anleitungen folgen.	Den Deskriptor unbedingt trennen: 1. Fragen beantworten 2. Aufforderungen nachkommen 3. Anleitungen befolgen	*Ad 1:* Normale Interaktion im Kurs, PartnerInnenarbeit und kleine Rollenspiele *Ad 2:* Siehe oben und Hörtexte, in denen Aufforderungen vorkommen, die man befolgen kann, *Ad 3:* vereinfachte Gebrauchsanweisungen, etc.
Ich kann Zahlen, Preisangaben und Uhrzeiten verstehen.	Den Deskriptor unbedingt trennen: 1. Zahlen 2. Uhrzeiten 3. Preisangaben	*Ad 1:* Einfache Zahlenspiele und Aktivitäten, Telefonnummern aufschreiben oder merken. *Ad 2:* Öffnungszeiten von Geschäften oder Arzt Ordinationen, Ämtern etc. Hören und notieren oder memorieren. *Ad 3:* Werbungen mit Preisangaben aus dem Radio oder dem Fernseher (eventuell einmal ohne Bild und einmal mit Bild spielen).
An Gesprächen teilnehmen		
Ich kann jemanden vorstellen und einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen.	Jemanden vorstellen aus dem Familien und Freundeskreis. Wie stellt man in Österreich jemanden vor: "das ist ... /Sie/er kommt aus ..." Grußformeln auch sozial und geografisch sortieren: Grüß Gott, guten Tag, Servus, Tschau etc.	Aus Hörtexten heraushören: Wie begrüßen sich die Menschen? Und in kleinen Rollenspielen üben.
Ich kann mich auf einfache Art verständigen, bin aber darauf angewiesen, dass die Gesprächspartnerin / der Gesprächspartner öfter etwas langsamer wiederholt oder anders sagt und mir dabei hilft, zu formulieren, was ich sagen möch-	Hier vor allem die Strategien "jemanden bitten langsamer und deutlicher zu sprechen", "Können Sie das bitte wiederholen" und "wie sagt man das besser auf Deutsch" anwenden lernen.	Aus Hörtexten heraushören. Redewendungen zu den Strategien sammeln und in kleinen Rollenspielen üben.

te.		
Ich kann einfache Einkäufe machen, wenn es möglich ist, ergänzend zu meinen Worten auch durch Zeigen oder andere Gesten auf die Dinge Bezug zu nehmen.	Hier ist es vor allem wichtig am Wortschatz der Grundnahrungsmittel etc. zu arbeiten, und die Redemittel beim Einkaufen. Wahrscheinlich ist hier eher der Dialog an der Kassa im Supermarkt relevant – also enge Verbindung zum nächsten Deskriptor.	Aus Hörtexten heraushören Exkursionen auf den Markt und in Geschäfte machen, in kleinen Rollenspielen üben, Projekte, jede TN kauft ein und berichtet.
Ich komme mit Zahlen, Mengen, Preisen und Uhrzeiten zurecht.	Mengen und Preise. Hier sind vor allem die Zahlen wichtig und die Mengenbezeichnungen: Kilo, Deka, Euro und Cent und Uhrzeiten, jeweils in der Standardform und der ortsüblich gebräuchlichen Form (Viertel vor/nach oder 5 nach halb 1).	Aus Hörtexten heraushören und in kleinen Rollenspielen üben.
Ich kann andere um etwas bitten und anderen etwas geben.	Wie bittet man in Österreich? Produktiv auf das Wort „bitte“ beschränken, rezeptiv auch Konjunktivformen berücksichtigen.	Aus Hörtexten heraushören.
Ich kann Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. Name, Wohnort, Bekannte, Dinge, die sie besitzen usw. – und ich kann auf Fragen dieser Art Antwort geben, wenn die Fragen langsam und deutlich formuliert werden.	Fragen stellen, Fragen beantworten	Aus Hörtexten heraushören. Redewendungen zu den Strategien sammeln und in kleinen Rollenspielen üben.
Ich kann Angaben zur Zeit machen mit Hilfe von Wendungen wie «nächste Woche», «letzten Freitag», «im November», «um drei Uhr».	Wendungen sammeln, siehe oben Zeitangaben.	Aus Hörtexten heraushören. Redewendungen sammeln und in kleinen Rollenspielen üben.
Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf einfache Feststellungen von anderen reagieren, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge handelt.	Einfache Fragen: W-Fragen: Wo, wann, wer, wie, wieso. Einfache Antworten auf die Fragen geben können: Wo: einfache Ortsangaben Wann: einfache Zeitangaben, siehe oben. Wer: einfache Personenbeschreibungen und Namensnennungen. Wie: einfache Prozessbeschreibungen. Wieso: weil Satz (auch gerne mit Verb Zweitstellung).	Aus Hörtexten heraushören. Redewendungen sammeln und in kleinen Rollenspielen üben.

Zusammenhängend sprechen		
Ich kann beschreiben, wo ich wohne.	Das bedeutet Name der Straße, in großen Städten Bezirk undsonst Stadt, Dorf etc. benennen können. Auch Wohnung, Haus etc. benennen können und mit Adjektiven wie groß, klein, gut oder schlecht bezeichnen können.	Als Input Hörtexte, in denen jemand Adressen und Wohnungstypen nennt. Wortschatz erarbeiten, der auf die Situation der Lernenden Bezug nimmt. Kleine Rollenspiele. Mit Stadtplänen arbeiten, ev. Verkehrswege mit behandeln. Wohnungsannoncen in Zeitungen.
Lesen		
Ich kann mich in einer Speisekarte orientieren.	Ein Deskriptor, der für unsere Zielgruppe eher irrelevant erscheint. Eventuell einige Speisen benennen können.	Speisekarten (Preisvergleiche). Typische Speisen in den Speisekarten Österreichs
Ich kann in Zeitungsartikeln Angaben zu Personen (Wohnort, Alter usw.) verstehen.	Angaben zur Person: Aussehen (einfach beschrieben: Haarfarbe, Größe, Mann oder Frau, Alter [siehe Zahlen]), Wohnort, siehe oben.	Zeitungsartikel aus dem Chronikteil, in dem Personen beschrieben werden. Sammeln von Wörtern, die Personen beschreiben in selbst erarbeiteten Listen. Mit Formularen üben, bei denen die Angaben Wohnort, Alter usw. angegeben werden müssen (Formular für Pass oder Personalausweis).
Ich kann auf Veranstaltungskalendern oder Plakaten ein Konzert oder einen Film aussuchen und Ort und Anfangszeit entnehmen.	Datum, Uhrzeit, Ort, eventuell Preis.	Veranstaltungsankündiger, aktuell aus Zeitungen oder von Postern und Flugblättern, die Veranstaltungen ankündigen, die für unsere Lernenden relevant sein können (mit den Lernenden auch abklären).
Ich kann auf einem Flugblatt, in Werbebroschüren und Anzeigen einzelne Informationen auffinden, z. B. den Preis einer Ware.	Einige Waren und deren Bezeichnungen erkennen können, Preise erkennen, siehe oben.	Waren in Anzeigen, Angebote aus Supermärkten etc. erkennen können und die Preise erkennen, eventuell auch abschätzen, ob etwas teuer oder billig ist. Aufgabe für TeilnehmerInnen, aktuelle Postwurfsendungen mitzubringen.
Ich kann einen Fragebogen (bei der Einreise oder bei der Anmeldung im Hotel) soweit verstehen, dass ich die wichtigsten Angaben zu meiner Person machen kann (z. B. Name, Vorname, Geburtsdatum, Nationalität).	Fragebogen der Behörden: Angaben zur Person – Name, Adresse, Geburtsdatum. Passnummer, Familienstand, Herkunft.	Anhand von authentischen Formularen lernen, wo welche Angaben eingetragen werden müssen.
Ich kann Wörter und Ausdrücke auf Schildern verstehen, denen man im Alltag oft begegnet (wie z. B. «Bahnhof», «Parkplatz», «Rauchen verboten»).	Schilder, auf denen wenig Text steht, erkennen können. Piktogramme mit dem jeweiligen Text verbinden.	Hier können die Lernenden, gemeinsam mit den Unterrichtenden eine Sammlung von Schildern etc. die in der Umgebung der VHS oder im Gebäude selbst angebracht sind, bearbeiten, eventuell auf Plakaten oder

		einer Pinnwand immer im Klassenraum haben und so immer wieder diese offene Sammlung ergänzen oder besprechen. Erkennungsspiele mit Punktevergabe.
Ich kann in einem Einkaufscenter auf den Informationstafeln einzelne Angaben verstehen wie «Sportartikel», «Lebensmittel», «Computerabteilung».	Einfache Begriffe wie die im Deskriptor angegebenen verstehen.	Sammlung anhand einer Exkursion in ein Einkaufszentrum falls möglich, sonst mit Tafeln und Schildern im Klassenraum organisieren. Hausaufgabe dazu geben (Sammlung von 10 Begriffen auf Schildern aus der Umgebung).
Ich kann die wichtigsten Befehle eines Computerprogramms verstehen, wie z. B. «speichern», «löschen», «öffnen», «schließen».	Irrelevant, außer es ist ein Zielgruppe, die diese Dinge unbedingt lernen möchte, dann...	... die Lernenden direkt am Computer arbeiten lassen und die Befehle so lernen, eventuell Begriffe sammeln und wiederholen.
Ich kann kurze einfache räumliche Orientierungshilfen verstehen, wie «oben links», «geradeaus», «nach rechts».	Auf jeden Fall auf einige wenige Begriffe reduzieren	Input Lesetexte und Schilder, siehe oben.
Ich kann kurze einfache Mitteilungen auf Postkarten verstehen, z. B. Feriengrüße.	*irrelevant*	
Ich kann in Alltagssituationen einfache schriftliche Mitteilungen von Bekannten und Mitarbeitern / Mitarbeiterinnen lesen, z. B. «Bin um 4 Uhr zurück».	Auf jeden Fall auf einige wenige Notizen reduzieren, wie die hier beschriebenen.	Einfache Notizen lesen und dann einfache Notizen schreiben, siehe unten.
Schreiben		
Ich kann auf einem Fragebogen Angaben zu meiner Person machen (Beruf, Alter, Wohnort, Hobbys).	Siehe oben beim Lesen, bei Fragebögen.	Fragebögen ausfüllen, nachdem sie gelesen und verstanden worden sind
Ich kann eine Glückwunschkarte schreiben, zum Beispiel zum Geburtstag.	Glückwunschkarten an Freunde in Wien oder in einem deutschsprachigen Kontext	Karten lesen und schreiben
Ich kann eine einfache Postkarte (z. B. mit Feriengrüssen) schreiben.	*irrelevant*	
Ich kann einen Notizzettel schreiben, um jemanden zu informieren, wo ich bin oder wo wir uns treffen.	Siehe Notizen lesen können.	
Ich kann in einfachen Sätzen über mich schreiben, z. B. wo ich wohne und was ich mache.	Ich heiße, ich wohne in ... und ich bin	Lernende schreiben kleine Selbstporträts, die auch als Text immer wieder weiter bearbeitet und ergänzt werden können.

Textauswahl:

Da Lehrwerke sich an sehr grob definierte Zielgruppen wenden, erscheinen sie im gegebenen Kontext als wenig sinnvoll. Den o. a. angeführten Prinzipien folgend, ist es notwendig, dass Unterrichtende selbst Texte für ihre Kurse auswählen. Im Folgenden sind einige Kriterien zur Textauswahl angegeben:

Relevanz: Die Texte sollen inhaltlich relevant für die Lernenden sein, sie sollen informativ, interessant und unter Umständen auch unterhaltsam sein.

Authentizität: Die Texte sollen nicht anhand einer grammatikalischen und lexikalischen Progression verfasst worden sein, sondern primär mit dem Ziel, Informationen weiterzugeben, zu unterhalten, eine Idee zu präsentieren etc.

Hörtexte sollen den Charakteristika mündlicher Textes entsprechen: unvollständige Sätze, Redundanz, Ellipsen sowie andere Informationsanordnung als in geschriebenen Texten.

Lesetexte sollen die grafischen Gestaltungsmerkmale ihrer "Originalerscheinung" (Gliederung, Grafiken, etc.) aufweisen.

Aktualität: Die Texte sollen aktuell, oder "zeitlos" (gilt vor allem für literarische Texte) und vor allem sprachlich modern sein, d.h. sie sollen Sprache präsentieren, wie sie heute verwendet wird.

Qualität: Die Texte müssen den qualitativen Standards an Stil, Informationsaufbereitung und Wiedergabe entsprechen, die wir auch an einen Text anlegen, den auch MuttersprachlerInnen selbst lesen/hören wollen.

Sprachliche und inhaltliche Komplexität: Die Texte müssen eine natürliche Komplexität aufweisen, das bedeutet, dass sie nicht von Strukturen bereinigt sind, die "noch nicht gelernt wurden". Diese Komplexität muss aber so gestaltet sein, dass es den Lernenden möglich ist den Text zu entschlüsseln. Die Inhalte des Textes sollen so gestaltet sein, dass sie mit Hilfe des Weltwissens und von Verstehensstrategien verstehbar sein können

Texte

Die Texte, die im Rahmen des vorliegenden Curriculums verwendet werden sollen, zeichnen sich durch Authentizität und Komplexität aus (vgl. Buttaroni 1995). Die Texte sind aus den folgenden Bereichen auszuwählen:

Gebrauchstexte:

Gebrauchsanweisungen
Anleitungen
Formulare
einfache Gesetzestexte bzw. "Verbraucherkommentare"
Schilder

Konsumenteninformationsblätter/ Zeitungen
Verbraucherinformation
Produktinformation
Medikamenten-Beipackzettel

Medientexte:

Nachrichten und Informationssendungen in Radio und Fernsehen
Unterhaltungssendungen in Radio und Fernsehen
Informationssendungen und Features in Radio und Fernsehen
Kinofilme

Literatur:

(zeitgenössische) literarische Kurztexte
Gedichte
Lieder

In allen Texten soll vor allem der österreichische Standard des Deutschen präsentiert werden. Es wird sicherlich in einigen Kontexten auch wichtig sein, umgangssprachliche Texte in die Arbeit einzubeziehen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich auf diese sprachliche Ebene zu konzentrieren (vor allem rezeptiv), um den Grad der Kommunikationsfähigkeit zu erhöhen.

Diese Kriterien müssen jeweils nach LernerInnengruppe, Lernzielen und –stilen adaptiert werden.

Themen

Die Themen werden anhand der folgenden Listen für die Zielgruppe(n) konkretisiert, dennoch soll vermieden werden einen vorschreibenden Katalog zu entwickeln, der als non plus ultra gilt. Ziel ist hier die Offenheit, die mit Autonomie gepaart, zu einem realen, für die Teilnehmerinnen relevanten Kursdesign oder Lernarrangement führt.

Inhalte und Themen sollen für die Lernenden motivierend und interessant sein. Sie sollen sich auf die Realität der Lernenden beziehen, d.h. ihre Alltagswirklichkeit, ihre sozialen Vorerfahrungen und ihre fachlichen Vorkenntnisse mit einbeziehen.

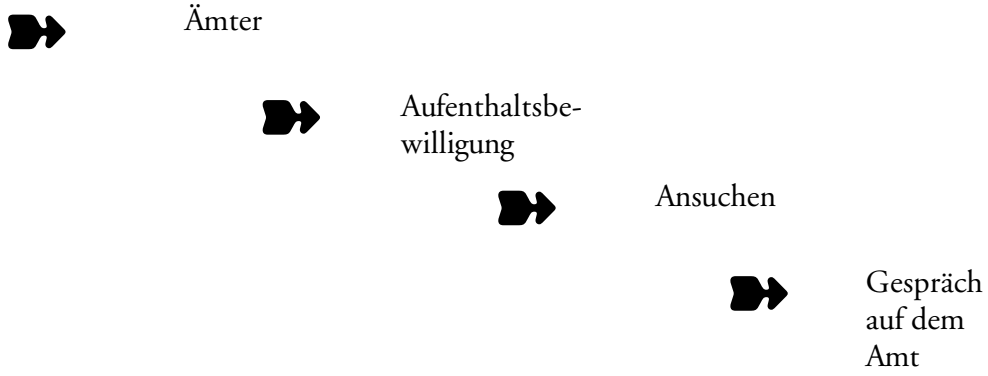
Der Themenkatalog ist dem CEF entnommen und wird von uns kommentiert:

Thema (CEF)	Kommentar
Informationen zur Person	Name, Adresse, Herkunft, Beruf, Ausbildung, etc.
Wohnen und Umwelt	Wohnungssuche, Wohnbedingungen, Wohnzufriedenheit, etc.

Tägliches Leben	Tagesablauf, Routinen, Problemlösungen, etc.
Freizeit, Unterhaltung	
Reisen	
Menschliche Beziehungen	Familie, etc.
Gesundheit und Hygiene	Arztbesuche, Krankenhaus, Krankheiten etc.
Bildung uns Ausbildung	Schule, Lehrstellen, Job, Karrieren, Arbeitssuche
Einkaufen	
Essen und Trinken	
Dienstleistungen	Ämter, Behörden
Orte	Orientierung, Herkunftsorte, etc.
Sprache	Sprachenlernen, Mehrsprachigkeit
Wetter	

Jedes der Themen kann/muss auf die Lebenswelten der Lernenden abgestimmt und mit Inhalten gefüllt werden, das bedeutet konkretisiert werden, wie das unten stehende Beispiel zeigt:

Dienstleistungen



Spezielle Themen:

Neben den allgemeinen Themen müssen in DaZ-Kursen auch Themen präsentiert und bearbeitet werden, die sich speziell an die Zielgruppe wenden. Dies sind Themen, die vor allem die Lebens- und Arbeitssituation der Zielgruppe ansprechen. Es ist wichtig hier

festzuhalten, dass es keineswegs darum gehen kann, dass die Lernenden alles Wissen, das in diesem Themenbereich aufgelistet ist auch aktiv beherrschen, sondern vielmehr darum, dass sie Bescheid wissen, dass es Informationen zu diesen Themen gibt und vor allem, wo sie diese Informationen bekommen können.

Dies gilt auch für die Unterrichtenden, von denen keine umfassende Kompetenz im Bereich sozialarbeiterisches Wissens verlangt wird, sondern eher – so wie bei den Lernenden - eine Kompetenz das jeweils wichtige Wissen zu finden, nachzufragen und Fragen von Lernenden an kompetente Stellen weiterzuleiten.

Als zu den Themen komplementär anzusehende Fähigkeiten können wir die folgenden ansehen:

Fähigkeit zur Kommunikation im (halb-)öffentlichen Raum. Konkret Erkennen von "öffentlichen" Kommunikationsstrategien und das Entwickeln von "Gegenstrategien";

Bescheidwissen um das Vorhandensein von Informations- und Service Stellen;

Bescheidwissen um das Sozialsystem in Österreich, um in der gegebenen Situation von kompetenter Stelle Informationen einholen zu können.

Arbeitsaufnahme	Ausländerbeschäftigungsgesetz Bewerbung Jobsuche Arbeitsrechtliche Grundlagen (Dienstzettel, 13. und 14. Gehalt, Pflichtversicherung, u. ä.)
Arbeitslosenversicherungsgesetz	Karenzurlaub
Gesundheitsversorgung	Krankenversicherung (Pflichtversicherung; Selbstversicherung) Krankenscheine Mutter/Kind-Pass praktische Ärzte, Fachärzte, Ambulanzen etc.
Aufenthaltsrecht	
Kinderbetreuung	öffentliche und private Kindergärten (Kosten, wie komme ich zu einem Platz), “Kinderdrehscheibe”
Schulsystem	Pflichtschule weiterbildende Schulen
Wohnen	Wohnungssuche Wohnformen und -kosten Mietrecht
finanzielle Beihilfen	Familienbeihilfe Geburtenbeihilfe Sonstige (Mietzinsbeihilfe FA, etc.)
Staatsbürgerschaft	(AusländerInnen-) Beratungseinrichtungen

Prüfungen

Für manche Lernende, die es wichtig finden, ihr Wissen auch formal bestätigt zu sehen, existiert die Möglichkeit von Sprachprüfungen des *Österreichischen Sprachdiploms.* Hier ist vor allem der auf der Stufe A1 angesiedelte *Sprachkenntnisnachweis* zu sehen, wobei anzumerken ist, dass auf diesem Niveau sehr wenig an Kompetenzen sichtbar zu machen ist. Unseres Erachtens sind die ersten wirklich relevanten Prüfungen die Grundstufe (A2) und das Zertifikat Deutsch.

2.2 Alphabetisierung mit MigrantInnen:

Definitionen schriftsprachlicher Kompetenz

Generell wird unterschieden zwischen primärem, sekundärem und funktionalem Analphabetismus: Unter den Begriff des *primären Analphabetismus* werden Personen gefasst, die nie lesen und schreiben gelernt haben. *Sekundärer Analphabetismus* bezeichnet jene, die es einmal gelernt, aber wieder vergessen haben und unter *funktionalem Analphabetismus* versteht man generell, wenn die Lese- und Schreibkompetenzen der Betroffenen nicht ausreichen, den Anforderungen des Alltags zu entsprechen. Die Definition des funktionalen Analphabetismus ließe die Annahme zu, dass allein Lesen und Schreiben zum Bewältigen des Alltags ausreichen könnte, was aber so natürlich nicht stimmt. Es bedarf vieler verschiedenartiger Kompetenzen, um die Anforderungen des täglichen Lebens bewältigen zu können: wir werden ständig mit neuen Entwicklungen konfrontiert, müssen uns in der Stadt und ihrer Umgebung orientieren und zurechtfinden und täglich kommen im Privatleben und am Arbeitsplatz neue Aufgaben hinzu. Der englische Begriff *literacy* scheint hier treffender, denn er ist weniger stark auf die Lese- und Schreibkompetenzen der Menschen reduziert, sondern bezieht auch deren Handlungskompetenz besser ein. Um den Anforderungen einer Gesellschaft zu entsprechen und im Alltag aktiv handeln zu können, reicht es nicht aus, "alphabetisiert zu werden" und damit schriftliche Aufgaben erledigen zu können, sondern es bedarf einer umfassenderen Grundbildung, aus der nicht die Alphabetisierung als isoliert verstandene Schriftsprachvermittlung gegriffen werden kann.

In unserem Kontext ist hinzuzufügen, dass Menschen, die in einer anderen Schrift als der Lateinischen ausreichend lesen und schreiben gelernt haben, selbstverständlich in keine der oben genannten Gruppen fallen, wie es fälschlicherweise manchmal angenommen wird. Sie gelten grundsätzlich als alphabetisiert und haben für gewöhnlich auch keine größeren Schwierigkeiten, eine andere Schrift als die der Muttersprache zusätzlich zu lernen.

Alphabetisierung und Migration

So wie es nur Schätzungen darüber gibt, wie viele in Österreich geborene und aufgewachsene Menschen Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, so gibt es auch keine Daten darüber, wie viele unter den in Wien ansässigen MigrantInnen keine ausreichenden Schriftsprachenkenntnisse haben. Schätzungen können nur aufgrund der Daten aus den Herkunftsländern gemacht werden, allerdings ist unklar, ob der Anteil im Herkunftsland dem jeweiligen Anteil in Wien entspricht.

Die Ursachen für die Illiterarität sind vielfältig: Menschen konnten aufgrund der Armut ihrer Eltern nicht zur Schule gehen, oder weil die Schule zu weit vom Wohnort entfernt war. Besonders Frauen berichten oft, dass die Söhne der Familie eingeschult wurden, während für die Töchter nicht ausreichend Geld vorhanden war und sie zu Hause oder bei anderen Familien arbeiten mussten.

Viele haben aber auch die Schule besucht, jedoch zu kurz, um solide Schriftsprachkompetenz zu erreichen. Dies liegt in vielen Fällen daran, dass nur die Pflichtschule besucht wurde, was für viele Menschen lediglich einen Schulbesuch von 4-5 Jahren bedeutete, der in der Regel nicht ausreicht, die Kenntnisse dauerhaft zu festigen. Häufig sind diese Schulbesuche auch geprägt von vielen Unterbrechungen oder Wechseln, bedingt durch Binnenmigration oder oben genannte Gründe der Entfernung bzw. Arbeitstätigkeit (z.B. Kinder können im Winter den Weg nicht bewältigen oder müssen zur Erntezeit in der Landwirtschaft helfen).

In manchen Fällen wird funktionaler Analphabetismus aber auch durch die Migration selbst erst bewirkt. Die Definition des funktionalen Analphabetismus ist flexibel und abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen. Viele Menschen verfügen über Lese- und Schreibkompetenzen, die den Anforderungen ihres bisherigen Alltags durchaus entsprochen haben und werden in der Aufnahmegesellschaft nun mit anderen Ansprüchen konfrontiert, die sie nicht mehr erfüllen können. So ist es z.B. einer Frau mit geringen Schriftsprachkompetenzen in afrikanischen Ländern durchaus möglich, selbstständig ein kleines Geschäft zu führen, was hier in Österreich nahezu undenkbar und mit unüberwindbaren Hürden verbunden wäre (Formulare ausfüllen, Steuererklärungen machen,…). Hinzu kommen die neuen Technologien, deren Umgang in Westeuropa vorausgesetzt wird, was MigrantInnen weiter in ihren Möglichkeiten einschränkt. Kaum eine Berufsgruppe kommt heute ohne Computer aus, und für dessen Bedienung braucht man Kompetenzen, die viele Menschen in den Schulen ihrer Herkunftsländer nicht erworben haben.

Viele MigrantInnen erfahren also durch den Umzug nach Österreich neben all den Belastungen, die dieser mit sich bringt, auch eine "Degradierung" in ihrem Bildungsstatus, was zusätzlich eine psychische Belastung darstellt.

Alphabetisierung und Grundbildung

Geht man davon aus, dass Alphabetisierung nicht als isolierte Fertigkeitsvermittlung aus einem Grundbildungskonzept gegriffen werden kann, muss überlegt werden, welche Kompetenzen dann zu einem Konzept von Basisbildung gehören und zum Bewältigen der alltäglichen Anforderungen nötig sind.

Dies sind in Österreich etwa

- das Lesen und Schreiben
- das Beherrschen der Grundrechnungsarten
- der Umgang mit neuen Technologien (Computer, Automaten, Handys,…) und
- ein gewisser Grad an Weltwissen, der es möglich macht, sich am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen (z.B. Verständnis für Maße und Gewichte, Grundwissen in Geographie,…)

Dieses Rahmencurriculum kann es nicht leisten, die erforderliche Grundbildung umfassend zu beschreiben, hier muss auf die Lehrpläne der Volks- und Hauptschulen und auf die aktuelle Diskussion zum Thema Grundbildung in der Erwachsenenbildung verwiesen werden.

MigrantInnen verfügen häufig über viele "Grundkompetenzen", jedoch eben nicht ausreichend bzw. in der Form, wie sie hier in Österreich verlangt werden. Schon die Definition von schriftsprachlicher Kompetenz ist kulturspezifisch und verlangt Umgang mit ganz verschiedenen Textsorten. So haben z.B. auch lese- und schreibgewohnte MigrantInnen aus anderen Kulturkreisen häufig Probleme damit, die vielen Tabellen und Formulare in Österreich zu lesen oder auszufüllen, weil sie mit dieser Textsorte nicht vertraut sind. Andere können wieder ausgesprochen gut Kopfrechnen, jedoch Rechenoperationen auf dem Papier nicht nachvollziehen, was im österreichischen Alltag natürlich enorm hinderlich ist. Wieder andere verfügen über ein hohes Ausmaß an tradiertem Wissen, können sich z.B. an der Sonne und den Sternen perfekt orientieren und wüssten aber keine Antwort auf die Frage nach den Himmelsrichtungen.

Der veränderte Bedarf an Grundbildung muss natürlich von den MigrantInnen nach ihrer Ankunft in Österreich erst erkannt werden. Wer nimmt an, dass ein Lagerarbeiter mit dem Computer umgehen muss und wer würde vermuten, dass die Meldung eines Neugeborenen mit einer schriftlichen Herausforderung verbunden ist?

AnbieterInnen von Alphabetisierungskursen müssen sich dieses Bedarfs an Grundbildung bewusst sein und es sollte dafür gesorgt werden, dass die MigrantInnen Möglichkeiten haben, sie zu erwerben.

Das gescheiterte Vorkurs-Modell

Konzepte, die Alphabetisierung als "Vorkurs" zu Deutschkursen betrachten, sind als gescheitert zu betrachten. Sämtliche Erfahrungen haben gezeigt, dass Menschen, die auch in ihrer Muttersprache nicht ausreichend alphabetisiert sind, nicht in wenigen Wochen oder Monaten so weit "alphabetisiert werden" können, dass sie anschließend einen Deutschkurs besuchen können, in dem sie mithalten sollen mit Menschen, die über 9 oder mehr Jahre Schulbildung verfügen. Das Lese- und Schreibtempo von Menschen, die gerade eben die Buchstaben erlernt haben und noch sehr langsam und unsicher lesen und schreiben, ist wesentlich langsamer als das von Menschen, die 9 oder mehr Jahre lang eine Schule besucht haben.

Gleichzeitig wollen/müssen die MigrantInnen aber neben der Schrift auch die Sprache Deutsch lernen, und es liegt in der Verantwortung der Kursanbieter, auf diesen doppelten Lernwunsch einzugehen. Das erfordert ein Kursmodell, in dem Sprache und Schrift auf mehreren Niveaus parallel gelernt werden können.

Sinn macht das Vorkursmodell allerdings sehr wohl für Menschen, die in ihrer Muttersprache bereits alphabetisiert sind, bspw. in Arabisch, und die in kurzer Zeit ein weiteres Schriftsystem erlernen können, da sie den Erwerbsprozess der Alphabetisierung schon einmal durchlaufen haben. Ihr Lerntempo ist klarerweise um ein Vielfaches schneller als das von Menschen, die noch in keiner Sprache eine Schrift erlernt und nie eine Grundschule besucht haben.

Zusammenhang von Sprache und Schrift

Die Sprachkompetenzen und Schriftkompetenzen der Lernenden können, müssen sich aber nicht notwendigerweise auf demselben Niveau befinden. Manche Lese-Schreib-AnfängerInnen verfügen bereits über eine fortgeschrittene mündliche Sprachkompetenz, bei anderen Lernenden kann dies genau umgekehrt sein. Einstufung und Ausrichtung des Unterrichts müssen dies berücksichtigen, und sowohl die Lernbedürfnisse in Alphabetisierung als auch die Lernbedürfnisse in DaZ ernst nehmen.

Zielgruppen

Heterogenität der LernerInnengruppen

Auch bei bester Beratung/Einstufung wird es in der Alphabetisierungsarbeit – wie auch in den DaZ-Kursen – so gut wie unmöglich sein, homogene Lerngruppen zusammenzustellen. Zu unterschiedlich sind die Hintergründe der Lernenden, zu gering meist die (finanziellen) Möglichkeiten der KursanbieterInnen.

Augenscheinlich werden die Gruppen heterogen hinsichtlich der Herkunft (und damit der Erstsprachen), des Alters und des Geschlechts der TeilnehmerInnen sein, hinzu kommen deren unterschiedliche Lernbiographien, ihre Vorkenntnisse und nicht zuletzt ihre verschiedenen Zielvorstellungen.

Es liegt dann an den KursleiterInnen, diese Heterogenität der LernerInnengruppen auch als großen Reichtum zu sehen, von dem alle TeilnehmerInnen profitieren können. Es wird an ihnen liegen und essenziell sein, auf unterschiedliche Interessen, Bedürfnisse und Zielvorstellungen mit einem möglichst differenzierten Angebot adäquat zu reagieren und die in der Gruppe vorhandenen Ressourcen hervorzuheben und für alle nutzbar zu machen.

Heterogenität in Bezug auf Schriftsprachenkompetenzen

Die Zielgruppe setzt sich aus primären, sekundären und funktionalen AnalphabetInnen zusammen. Es wird InteressentInnen geben, die noch nie in ihrem Leben lesen und schreiben gelernt haben und ungelenk im Ungang mit Papier und Stift sind, weil sie auch als Kinder nicht gemalt und gezeichnet haben. Andere haben vielleicht einige Jahre in der Schule schon gelesen und geschrieben, vieles davon aber wieder vergessen und wieder andere können vielleicht in ihrer Mutterschrift gar nicht so schlecht lesen und schreiben, sind aber nicht schreibgewohnt genug, um den Umstieg auf ein anderes Alphabet schnell zu schaffen. Nicht in die Zielgruppe von Alphabetisierungskursen fallen Menschen, die in der Schrift ihrer Muttersprache gut alphabetisiert sind, denn sie können ja grundsätzlich lesen und schreiben und bräuchten ein spezifisches Angebot, um nur die Lateinschrift rasch vor Beginn eines Deutschkurses zu erlernen.

Heterogenität in Bezug auf mündliche Sprachkompetenzen

Die Lernenden sind auch hinsichtlich ihrer mündlichen Sprachkompetenzen heterogen. Dies betrifft einerseits ihre Erstsprachen, auch aber ihre Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch. Viele TeilnehmerInnen beherrschen mehrere Sprachen, neben ihrer Erst- und Zweitsprache meist noch die Mehrheits- (oder Kolonial-)sprache ihres Herkunftslandes, sowie häufig auch noch andere Sprachen, die sie auf ihren Migrationswegen erworben haben. In den Kursen gilt es, diesen Sprachenreichtum hervorzuheben und auch den LernerInnen selbst bewusst zu machen, die ihn zunächst oft gar nicht als solchen erkennen. Dies ist bedingt dadurch, dass die Erstsprachen der Lernenden dann oft unterdrückt wurden, wenn es sich um Minderheitensprachen eines Landes handelt, was auch den Menschen vermittelt, sie seien minderwertig und zunächst gar nicht aufzählungswürdig. Auffällig ist dies auch oft bei afrikanischen Lernenden, die z.B. angeben, Französisch oder Englisch und "sonst nichts" zu sprechen und erst nach mehrmaligem Nachfragen, beiläufig auch noch 3-4 afrikanische Sprachen aufzählen, die sie doch aber "nur" mit der Familie und Bekannten sprächen. Hinzu kommt, dass die Menschen ihre Sprachen nicht im schulischen Kontext gelernt, sondern in ihren Alltagsbegegnungen erworben haben, was sie in den Kursen oft zunächst daran hindert, diese Sprachen zu nennen, weil sie das Gefühl haben, das würde "nicht gelten".

Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse

Die Tatsache, dass die TeilnehmerInnen jeweils unterschiedlich lange die Schule besucht haben bewirkt natürlich auch unterschiedliche Lernvoraussetzungen innerhalb einer Gruppe. Viele haben kaum Erfahrung mit dem Lernen in einem formalen Kontext bzw. wurden nicht dazu ermutigt, ihre persönlichen Strategien zu erkennen und bewusst zu nutzen. Im Alphabetisierungsunterricht ist es daher unerlässlich, dem Lernen selbst große Bedeutung beizumessen und die Lernenden durch gezielte Fragen und Aktivitäten dahin zu führen, zu erkennen, wie sie ihre Sprachen bisher erworben haben, wie sie sich z.B. Wörter oder Telefonnummern merken.

Die Lernbedürfnisse werden in den einzelnen Gruppen ganz unterschiedlich sein, und es gilt auch hier, ein großes Angebot zu schaffen, aus dem die Lernenden jene Aspekte nutzen können, die für sie von Relevanz sind.

Zielvorstellungen

Themen und Inhalte der Kurse werden aber natürlich am stärksten von den unterschiedlichen Zielvorstellungen der TeilnehmerInnen abhängen. Der gemeinsam vorherrschende Wunsch aller TeilnehmerInnen ist es, selbstständiger zu werden und keine Hilfe im Alltag zu benötigen, in den Details variieren die Zielvorstellungen aber in vielfältiger Art und Weise und sind häufig abhängig vom Alter und den Lebensumständen der Lernenden: manche sind bereits seit langer Zeit in Österreich, werden unterstützt durch die Familie und entschließen sich zum Kursbesuch, weil nun ihre Kinder in die Schule kommen und sie die Hausübungen bzw. Mitteilungshefte verstehen wollen. Sie möchten Alltagstexten wie Werbungen und Rechnungen die Hauptinformationen entnehmen können, legen aber etwas weniger Wert auf umfassende Grundbildung. Sehr viele Teilnehmerinnen sind nach ei-

ner Scheidung auch plötzlich gezwungen, Situationen zu bewältigen, für die zuvor ihre Partner zuständig waren. Andere wiederum haben das Ziel, in Österreich den Hauptschulabschluss nachzuholen und möchten so schnell wie möglich Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch und möglichst auch Geografie, Biologie und den Umgang mit dem Computer lernen.

Im Kurs müssen diese unterschiedlichen Zielvorstellungen thematisiert und auch den Lernenden bewusst gemacht werden. Es gilt vor allem auch zu verdeutlichen, dass die Ziele "Deutsch lernen" und "Lesen und Schreiben können" sehr weit gefasst und in dieser Form nicht in einem Semesterkurs erreichbar sind. Die TeilnehmerInnen haben oft falsche Vorstellungen von Lern- bzw. Erwerbstempo, und zu hoch gesteckte Ziele erzeugen Frustration und Misserfolgserlebnisse. Hier ist es Aufgabe der KursleiterInnen, gemeinsam mit den Lernenden Kursziele festzulegen, die realistisch und erreichbar sind und einen Konsens aus den oben genannten Variationen ergeben. Die KursleiterInnen müssen dann auf unterschiedliche Lernfortschritte bzw. variierende Lernziele mit differenzierten Materialien reagieren.

Fertigkeiten und Lernziele

Verstehen und Sprechen

Der Erwerb mündlicher Sprachkompetenzen ist prinzipiell nicht von der Alphabetisierung abhängig. Deshalb können für die mündlichen Fertigkeiten dieselben Lernziele wie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (siehe Punkt 2.1) angenommen werden.

Stärker als im regulären DaZ-Unterricht müssen jedoch die Fertigkeiten differenziert werden. Wenn der Unterricht an die mündlichen Kompetenzen der Lernenden anknüpft und nicht auf schriftlichen Übungen aufbaut, können die Lernfortschritte der TeilnehmerInnen beim Verstehen und Sprechen mitunter größer sein als beim Schreiben und Lesen.

Die KursleiterInnen müssen ihren Unterricht entsprechend gestalten und insbesondere darauf achten, dass der langsame Lese- und Schreiberwerb der TeilnehmerInnen nicht den Erwerb der mündlichen Fertigkeiten behindert. Sie müssen eine – möglicherweise größer werdende – Schere zwischen den einzelnen Fertigkeitsniveaus zulassen und adäquate Übungen entwickeln, das Hören und Sprechen ohne schriftliche Unterlagen zu trainieren (siehe dazu auch "Prinzipien des Unterrichts").

Lesen und Schreiben

Alphabetisierung ist ein länger dauernder Prozess, der nicht in einem einzigen kurzen Kurs absolvierbar ist. Die Prozesse des Erwerbs von Lesen und Schreiben sind miteinander verwoben, Lesen und Schreiben beeinflussen sich gegenseitig. Es gibt Phasen, in denen das Lesen (die Rezeption) ausschlaggebend für das Lernen ist, und Phasen, in denen das Schreiben (die Produktion) sozusagen der Motor der Entwicklung ist.

Im Folgenden sind Phasen des Erwerbsprozesses Alphabetisierung beschrieben, die bei den Lernenden in den Alphabetisierungskursen für MigrantInnen zu beobachten sind. Sie beschreiben die wesentlichsten Lernschritte beim Lesen und Schreiben. Auch Lernende, die sich außerhalb von Kursen bereits Kenntnisse angeeignet haben, können anhand dieser Phasen ihren Kenntnissen und ihrem Lernbedarf entsprechend eingestuft und beraten werden. Die Erhebung der mündlichen Sprachkenntnisse, die für Einstufung in eine Lerngruppe ebenfalls eine wichtige Rolle spielt, kann sich *am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* orientieren.

Natürlich durchlaufen nicht alle Lernenden die Phasen in der angegebenen Reihenfolge und vor allem auch nicht in der gleichen Zeit. Zu beachten ist deshalb, dass auch bei einem Angebot von mehreren Kursniveaus die Lernenden in jedem Kurs über ungleiche Vorkenntnisse verfügen werden. Auch für einen Kurs, der sich an AnfängerInnen richtet, kann das beispielsweise bedeuten: manche kennen bereits einige Buchstaben und können z.B. ihren Namen schreiben, andere haben noch gar keine Buchstabenkenntnisse. Manche können das Laut-Zeichen-Prinzip der alphabetischen Schrift schnell auf die gesprochene Sprache anwenden, andere werden dafür länger brauchen. Jedem / jeder Lernenden sollte die benötigte Zeit gegeben werden. Das Lerntempo der einzelnen Lernenden ist unterschiedlich, je nach Lernerfahrungen, verfügbarer Zeit außerhalb des Kurses oder der Belastung durch existentielle Probleme.

Phase 1: Grundlagen der Alphabetisierung schaffen

Ziel des Anfangsunterrichts ist es, die Grundlagen des Funktionsprinzips der Alphabetschrift zu erarbeiten: **Schreiben** heißt in dieser Phase: Laute differenzieren und als Buchstaben niederschreiben können, **Lesen** heißt Buchstaben in Laute und Silben umsetzen und diese abstrakten Gebilde als sinnhafte Wörter wahrnehmen können.

Die wichtigsten lautlichen Voraussetzungen für das Schreiben werden geschaffen: Bei der Alphabetisierung in einer alphabetischen Schrift ist ein zentraler erster Schritt die Fähigkeit, gesprochene Sprache auch unter dem Aspekt ihrer kleinsten Bestandteile, der einzelnen Laute, wahrzunehmen und zu betrachten. Um ein gesprochenes Wort schreiben zu können, muss man dieses Wort aus einer Folge von Lauten in eine Folge von Buchstaben umsetzen können. Die Fähigkeit, aus dem Klanggebilde eines Wortes die einzelnen Laute herauszuhören und die einzelnen Laute dann wieder in der richtigen Reihenfolge zu einem Wort zusammen zu setzen ist der entscheidende erste Schritt der Alphabetisierung.

Neben dieser Basis auf der lautlichen Ebene sind die zentralen Lernziele das Erlernen der Buchstaben und ihres Lautwertes, der Schreibmotorik (Schreibrichtung der Buchstaben), das Differenzieren von Groß- und Kleinbuchstaben, das Silbenlesen, das Anlegen und Üben eines kleinen Sichtwortschatzes und dessen selbständiges Erweitern.

Ohne sich noch mit den Regeln zu befassen, entwickeln die Lernenden durch die Beschäftigung mit (wenn auch sehr einfachen und kurzen) Texten eine erste orthographische und grammatikalische Intuition: Wörter werden als für sich stehende Einheiten wahrgenommen, z.B. Personennamen werden mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben, erste Satzzeichen werden kennen gelernt.

Grundlagen für den Umgang mit Texten werden geschaffen: Bekannte Elemente in einem authentischen Text erkennen lernen, auch wenn nicht der gesamte Text entschlüsselt werden kann (Namen der Mitlernenden, eigenes Herkunftsland, die bereits erarbeiteten einfachen Sätze ("Sichtwörter", ...), Rekonstruktion von zuvor erarbeiteten einfachen Wörtern oder Sätzen (Puzzles), oder etwa auch das selbständige Herstellen von Wort- und Satzpuzzles mit einer Schere, ...

Die Teilnehmenden lernen in der ersten Phase ...

... dass in einer Alphabetschrift wie der Lateinischen bestimmte Zeichen bestimmte Laute abbilden.

... die (hörbaren) Laute eines gesprochenen Wortes zu identifizieren und seriell zu reihen: einzelne Wörter langsam zu sprechen, die darin hörbaren Laute darin einzeln zu identifizieren und diese wieder in der richtigen Reihenfolge anzuordnen; die Position der Laute (nicht der Buchstaben) im gesprochenen Wort identifizieren.

... Silben in gesprochenen Wörtern zu erkennen und diese zu klatschen oder mit der Hand in die Luft zu zeichnen oder sie mit gezeichneten Bögen zu verbinden.

... die im gesprochenen Wort wahrgenommenen Einzellaute in graphische Zeichen (Buchstaben) umzusetzen. Dafür lernt sie/er die wahrgenommenen Laute mit den dahinter stehenden Ideallauten in Verbindung zu bringen und erfasst mehr oder weniger intuitiv, dass "Blume" und "Sessel" mit dem gleichen "e" geschrieben werden, ob-

wohl sie jeweils anders klingen (besonders für Menschen mit einer Muttersprache mit Vokalharmonie wie Arabisch oder auch Türkisch). Bis hin zur sicheren Graphem-Phonem-Konnotation bei den meisten Buchstaben des Alphabets.

... die Buchstaben in ihrer Form und Schreibrichtung graphisch zu schreiben.

... einen begrenzten kleinen Lernwortschatz oft geübter Wörter orthographisch richtig schreiben.

... erste Schritte im freien, spontanen Schreiben von ganz kleinen Texten, mit Unterstützung. Dabei werden sprachlich bekannte, aber noch nie gelesene/geschriebene kurze Wörter (mitunter sehr langsam) phonetisch (lautgetreu) geschrieben, mitunter gehen dabei noch Buchstaben oder Silben verloren.

... einfache Wörter buchstabenweise oder silbenweise "er-lesen".

... einen kleinen Sichtwortschatz oft *geübter* Wörter zu erarbeiten.

... in einem authentischen Text bekannte Elemente erkennen (Namen der Mitlernenden, eigenes Herkunftsland, die bereits beherrschten "Sichtwörter"...), auch wenn der Text noch nicht zur Gänze gelesen werden kann.

Phase 2: Grundlagen der Alphabetisierung absichern und ausbauen:

In dieser Phase werden, aufbauend auf die vorhandenen mündlichen Kompetenzen in Deutsch, die Grundlagen der Alphabetisierung abgesichert und ausgebaut.

Lernende, die mitunter noch Schwierigkeiten haben, Wörter zu entziffern und zu schreiben, lernen phonetisch zu schreiben, schreiben (mitunter noch sehr langsam und unsicher) kurze persönliche freie Texte, die phonetisch geschriebene Wörter enthalten, mit Hilfe der Unterrichtenden arbeiten sie an ihren eigenen Texten, finden einige ihrer Fehler und korrigieren sie anhand einer korrekten Vorlage.

Der Lernwortschatz von Wörtern, die sie mit korrekter Orthographie beherrschen, wächst, ebenso der Sichtwortschatz.

Ratendes Lesen ist neben dem buchstabierenden Lesen und dem silbenweisen Lesen aber durchaus noch eine Strategie, die angewandt wird. Texte, die eigentlich noch zu schwierig wären, können so mit Hilfe des Kontextes erschlossen werden, z. B. Texte von Mitlernenden oder andere authentische Texte.

Bei der Arbeit mit authentischen Texte aus dem Alltag der Lernenden werden bestimmte Informationen gezielt gesucht (wie z.B. Adressen, ein Datum oder die Uhrzeit in Informationsmaterialien; bei einfachen Formularen wird das Feld gesucht, in dem der eigene Name einzusetzen ist, ...)

Graphomotorisch stellt sich eine gewisse Geläufigkeit ein, die Buchstaben werden nicht mehr "in Stein gemeißelt".

Die Teilnehmenden lernen in der zweiten Phase ...

... Silben und Wörter buchstabierend frei schreiben, mit Hilfe bei langen oder schwierigen Wörtern.

... auch bisher noch nie gelesene / geschriebene Wörter langsam und lautgetreu schreiben (wenn diese nicht zu lang sind), wobei auch manchmal Buchstaben oder Silben "verloren" werden.

... kurze Texte frei schreiben, teilweise mit Unterstützung; es können auch noch manchmal Wörter "vergessen/ verloren" werden oder die Interpunktion nicht immer verwendet werden.

... an den selbst frei geschriebenen Texten arbeiten: Mit Hilfe der Unterrichtenden oder einer orthographisch korrekt geschriebenen Version die (wichtigsten) eigenen Fehler finden und diese korrigieren.

... eine Strategie entwickeln, die Schreibweise von Wörtern zu analysieren und zu memorieren. Z. B. ei, eu, au, sch, ie, Kürzung und Dehnung, Groß- und Kleinschreibung können bei einem begrenzten Lernwortschatz wahrgenommen und memoriert werden (diese orthographischen Phänomene können aber noch nicht generalisiert und auf die Schreibung unbekannter Wörter übertragen werden).

... in den selbst geschriebenen Texten einfache Interpunktion verwenden (Punkt, Komma, Fragezeichen), mit Unterstützung.

... auch bisher noch nie gelesene / geschriebene Wörter erlesen.

... kurze einfache Texte Wort für Wort, mitunter buchstabierend oder silbenweise, erlesen.

... in alltagsrelevanten authentischen Texten vorkommende Abkürzungen als solche erkennen, z.B. "Dr.", "Str.", , ..., auch z.B. Informationen wie 8.00 Uhr – 9.00 Uhr verstehen.

... "Sichtwortschatz" erweitern: Bekannte Wörter, die bereits öfter gelesen / geschrieben worden sind, unmittelbar erkennen oder schreiben.

Phase 3: Weiterer Ausbau und Absichern des grundlegenden Alphabetisierungsprozesses auf Textebene

Wo in den beiden vorangegangenen Phasen zwar immer auch kurze Texte geschrieben und gelesen werden, ist in dieser Phase festzustellen, dass sowohl beim Lesen wie beim Schreiben die Satz- und Textebene leichter zugänglich ist.

Die frei geschriebenen Texte der Lernenden werden länger und komplexer. Sie werden zum größeren Teil phonetisch, teilweise bereits orthographisch richtig geschrieben.

Schreiben beginnt zu einer Tätigkeit des persönlichen Ausdrucks zu werden, die Lernenden schreiben langsam und teils phonetisch über ihre Lebensgeschichte, ihre Ziele und Wünsche. Das Schreiben kann auch reflektive Funktionen bekommen, wenn z.B. das Geschehen der vergangenen Woche tagebuchartig notiert wird, oder Schreiben kann einfach Spaß machen, wenn gemeinsam Gedichte geschrieben werden oder ähnliches.

Das alphabetische Lesen (Buchstabe für Buchstabe) weicht auch bei unbekannten Wörtern dem silbischen Lesen und geht bei immer mehr bekannten Wörtern in Sichtlesen über.

Somit erfordert das Erlesen der einzelnen Wörter nicht mehr so viel Konzentration, Inhalte von Sätzen können mitunter bereits beim ersten langsamen Lesen erfasst werden.

Aus komplexeren authentischen Texten lernen die Teilnehmenden zentrale Informationen zu erschließen. Unbekannte Elemente in den authentischen Texten können identifiziert und markiert und nachgefragt werden.

Grundlagen der Orthographie werden weiter ausgebaut, in den Texten vorkommende orthographische Phänomene wie z.B. Doppelkonsonant, Dehnung, Umlaut, usw. werden registriert und können gezielt markiert und einzeln gesammelt werden, sodass sich ein Gefühl für die (wenn auch nicht durchgehende) Regelhaftigkeit einstellt.

Die Strategien zum Überarbeiten und Korrigieren der eigenen Texte werden ausgebaut, das Arbeiten mit einem einfachen Wörterbuch kann geübt werden. Die Selbständigkeit wächst auch bei der Lernzielfindung und beim selbständigen Lernen und Üben.

Die Teilnehmenden lernen in der dritten Phase ...

... sich in längeren, authentischen Texten zurechtzufinden, auch ohne den kompletten Text zu entziffern.

... Strategien für selektives, informatives Lesen (z.B. in Informations-Broschüren, Beipackzetteln u. ä. nach einer bestimmten Information suchen).

... Strategien zum selbständigen Entdecken von orthographischen und grammatischen "Regeln".

... Strategien zur Selbstkorrektur.

... freie längere (mehr als 7 kurze Sätze) Texte zu bestimmten Themen (teilweise phonetisch) schreiben (aber um Vieles langsamer als alphabetisierte Lernende im DaZ-Kurs).

... die selbst produzierten Texte überarbeiten und korrigieren (mit Hilfe).

... mit Unterstützung im einfachen Wörterbuch nachschlagen, (in einem übersichtlichen Wörterbuch wie etwa dem österreichischen Schulwörterbuch für die Volksschule).

... ein Inhaltsverzeichnis verstehen und in einfachen Beispielen benutzen (Broschüre, Zeitschrift).

... verschiedene Textsorten kennen (z.B. Krankmeldung der Tochter für die Schule, Liste der geleisteten Arbeitsstunden, Ansichtskarte, Brief, Tagebuch, Kalender, Zeitungsartikel, Gedicht, ...).

... verschiedene Textsorten schreiben (mit Hilfe und/oder Vorlage).

Phase 4:

In dieser Phase können sich Lernende befinden, die in 2-4 Schuljahren als Kind, als Erwachsene in Kursen oder autodidaktisch bereits relativ selbständig lesen und schreiben gelernt haben, sodass sie einfache Texte lesen können und Texte (z.B. über sich) mit vielen Orthographiefehlern und deutlich langsamer als Menschen mit ausreichendem Schulbesuch schreiben können. Sie haben aber noch keine ausreichenden Strategien, ihre eigenen Texte zu korrigieren, lernen, in einem Wörterbuch nachzuschlagen usw. Auch bei Kindern mit deutscher Muttersprache ist diese Phase ein mehrjähriger Prozess, bis die orthographische Strategie mit ihren vielen linguistischen Regeln soweit gefestigt ist, dass das Operieren mit Schrift weitestgehend automatisiert ist. Und nur diese Automatisierung und die daraus resultierende Sicherheit bewirkt – bei Kindern wie bei Erwachsenen - dass auch außerhalb eines Kurses keine Hemmung mehr vorhanden ist, zu lesen und zu schreiben.

Selbständigkeit beim Lesen und Schreiben wird angestrebt, die Lernenden lernen verschiedene Strategien zur Selbstkorrektur und zum Lernen und Üben und anwenden, Orthografiekenntnisse werden ausgebaut, authentische Texte können entschlüsselt werden.

Ohne diese Phase geraten die in vorigen Kursen mühsam erlernten Kenntnisse mangels Ausübung oft wieder in Vergessenheit!

Die Teilnehmenden lernen in der vierten Phase ...

... Selbständigkeit und Sicherheit beim Lesen und Schreiben zu steigern: Sie arbeiten darauf hin, sich das Schreiben auch in der Öffentlichkeit, etwa in der Arbeit, auf einem Amt, ... zuzutrauen.

... das Lese- und Schreibtempo zu steigern.

... steigende Selbständigkeit bei der Überarbeitung und Korrektur eigener Texte.

... selektives (inhaltsorientiertes) Lesen komplexer Texte aus dem Alltag.

... sich mittels Inhaltsverzeichnis in einem Buch, in einer Zeitschrift, einer Broschüre zurechtfinden.

... im Telefonbuch eine Adresse nachzuschlagen (teilw. mit Unterstützung).

... fließendes Lesen von Texten, die in Wortschatz und Satzlänge die Kompetenzen nicht überschreiten.

... Erkennen und Herausarbeiten der Textmerkmale bestimmter Textsorten und deren Übertragung auf eigene Texte (z.B. Leserbrief, in dem die eigenen Meinung zu einem bestimmten Thema ausgedrückt wird, Bestellung bei Versandkaufhaus, Ansichtskarte, Krankmeldung für die Volksschule der Kinder, der eigene Lebenslauf, ...)

... orthographische und grammatische Intuition (und teilweise Regelwissen, wo es "verlässliche" Regeln gibt) steigern.

... Lesestrategien wie z.B. das antizipierende Lesen ausbauen, etwa von einer Überschrift, einem Bild, einer Grafik auf den Inhalt eines Artikels zu schließen.

Selbstbestimmte Lern- und Übungsstrategien

Gerade im Alphabetisierungsunterricht ist es wichtig, den TeilnehmerInnen genügend Raum und Möglichkeiten zu geben, Lern- und Übungsstrategien zu entwickeln und bewusst einzusetzen. Zeitliche und finanzielle Ressourcen der Lernenden lassen es meist nicht zu, dass sie über Jahre hinweg verschiedene Kurse besuchen – umso wichtiger ist es also, sie zum eigenständigen Lernen und Weiterentwickeln ihrer Fertigkeiten sowie zum Definieren von Lernzielen und dem Einschätzen des persönlichen Fortschrittes zu ermutigen.

Dabei ist zu beachten, dass die erwachsenen TeilnehmerInnen der Alphabetisierungskurse zwar selten die Gelegenheit hatten, im schulischen Kontext das "Lernen zu lernen", dass sie sich aber sehr wohl Strategien angeeignet haben und über erhebliche Ressourcen verfügen. Immerhin haben sie ihr ganzes Leben bisher weitgehend ohne schriftliche Unterlagen gemeistert – dies bedeutet, dass sie Dinge memoriert, vielleicht schon andere Sprachen erworben haben etc. Es gilt, diese vorhandenen Strategien im Unterricht bewusst zu machen und sie als Reichtum der Lernenden hervorzuheben, aber auch Gelegenheit zu bieten, weitere Strategien für sich zu entdecken und nutzbar zu machen.

Die TeilnehmerInnen der Alphabetisierungskurse sind erfahrungsgemäß besonders offen dafür, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren und neue Möglichkeiten zum eigenständigen Lernen kennen zu lernen und für sich auszuprobieren. Sie sind kaum geprägt von (negativen) Schulerfahrungen und lassen sich gern auf neue Arbeitsweisen ein, wenn ihnen bewusst ist, dass sie damit selbst schneller voran kommen und ihr Lernen steuern können.

Neben Lese- und Schreibstrategien, die es im besonderen Ausmaß zu erwerben gilt (siehe Punkt Lesen und Schreiben), müssen die Lernenden vor allem Strategien entwickeln, die ihnen beim Lernen der Sprache selbst helfen. Im Folgenden seien dafür einige Beispiele angeführt, jedoch kann eine "Strategienliste" selbstverständlich nie den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern soll offen und flexibel gesehen werden und laufend durch – selbst entwickelte – Strategien der TeilnehmerInnen ergänzt werden.

Gedächtnisstrategien werden angewandt, um Informationen zu speichern, sodass sie sowohl gut behalten als auch später wieder abgerufen werden können. Gerade in diesem Bereich verfügen die Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse zumeist über sehr hohes Potenzial.

Im Unterricht gilt es, die hier verwendeten Strategien zu erkennen, also den Teilnehmenden durch gezielte Fragen bewusst zu machen, wie sie es geschafft haben, so viele Informationen zu behalten und festzustellen, wie sie für das weitere Sprachenlernen nutzbar gemacht werden können.

Mögliche Beispiele sind

… das Anlegen eines Bild-Wörterbuches, in das die Lernenden neue Wörter schreiben

… das Gruppieren neuer Wörter nach verschiedenen Gesichtspunkten

… das “auswendig Abschreiben“ von Lernwörtern

Sprachverarbeitungsstrategien dienen dazu, die Sprache zu analysieren und zu strukturieren. Hierzu zählt das Erschließen von Regelmäßigkeiten der Grammatik, und auch hier verfügen die Lernenden zumeist über viele Strategien. Die meisten haben bereits eine Sprache ungesteuert erworben und können die dabei benutzten Ressourcen nun für das Deutsch- bzw. Lesen- und Schreibenlernen nutzbar machen. Besonders wichtig ist es, die TeilnehmerInnen Wege finden zu lassen, mit möglichst wenig schriftlichen Mitteln auszukommen, um nicht den Spracherwerbsprozess durch den beschwerlichen Leseprozess zu behindern.

Hier ist es z.B. möglich

… in Form von unbeschrifteten, aber farblich markierten Kärtchen (oder Perlen,...) mit der grammatischen Struktur von Sätzen zu “spielen“ und z.B. verschiedene Wortarten im Satz zu identifizieren.

… die Kompetenzen der Erst- bzw. Zweitsprache(n) zu nutzen und Sprachen bewusst miteinander zu vergleichen.

… zunehmend komplexer werdende Hilfsmittel zu verwenden und die korrekte Sprachverwendung damit sicherzustellen (z.B. können geschriebene Wörter anfangs durch Vorlagen der KursleiterIn verglichen und eigenständig korrigiert werden, später mit Hilfe selbst angelegter Wörterhefte oder –karteien und zuletzt mit Hilfe von gekauften Wörterbüchern).

… Wörter alphabetisch zu ordnen und damit zunehmend geübter im Umgang mit Hilfsmitteln zu werden.

Besonderes Augenmerk ist bei der Arbeit mit lernungewohnten Personen auf indirekte Strategien zu legen, also jene, die sich nicht unmittelbar auf das Handeln in der Zweitsprache, sondern auf das Lernen im allgemeinen beziehen.

Hierzu gehören **Strategien zum Planen und Reflektieren des Lernprozesses**. Die Lernenden sollen formulieren können, was sie lernen möchten und müssen zunehmend selbst Mittel und Wege finden, ihre Ziele zu erreichen. Dazu gehört es natürlich auch, diesen Lernprozess zu organisieren, also Zeit und Ressourcen sinnvoll einzuteilen, sich selbst Lernräume zu schaffen und sich persönlicher Vorlieben und Abneigungen (z.B. bevorzugte Lernzeit, Lernort,…) bewusst zu werden.

Die Lernenden können z.B.

… für sich selbst konkrete Lernziele setzen und überlegen, welche Mittel geeignet sind, diese zu erreichen (z.B. die Bedeutung von 5 Wörtern mit dem selbst angelegten Bildwörterbuch memorieren; bei diesen 5 Wörtern auch die Orthografie memorieren, z.B. mit der Übung “auswendig abschreiben“).

… mit einfachen Symbolen auf einem Kalender oder in einem Tagebuch festhalten, wie es ihnen beim Lernen gegangen ist, wann und warum sie besonders gut lernen konnten

… dem eigenen Übungsbedarf entsprechende Übungen selbst erstellen (z.B. bekannte, im Unterricht geschriebene und geübte Sätze wortweise auf Kärtchen notieren und diese wieder zum Satz zusammen "puzzeln" oder aus Wörtern Buchstabenpuzzles machen und (evtl. mit der Vorlage) die Wörter wieder zusammen "puzzeln".

Nicht zuletzt gehören hierzu aber auch **soziale Lernstrategien**. Wenn die Lernenden *eigenständig* Lernen lernen sollen, so bedeutet dies keineswegs, dass sie *allein* lernen sollen, sondern sie sollen auch die personellen Ressourcen in ihrem Umfeld sinnvoll nutzen können. Das bedeutet, andere gezielt um Erklärungen oder Korrektur bitten zu können und mit anderen zusammenzuarbeiten.

Gerade hier empfiehlt es sich in den Kursen wieder, gezielt die Kompetenzen aller TeilnehmerInnen hervorzuheben, um auch bewusst zu machen, dass jeder Mensch persönliche Stärken und Schwächen hat, und das es eine bewusste Strategie sein kann, diese zu erkennen und gezielt zu nutzen (so wie ich beim Meldeamt keine Auskünfte über freie Wohnungen bekomme, werde ich auch bei manchen Menschen nicht die "Lernauskünfte" bekommen, die ich brauche – die Lernenden müssen erkennen, wer ihnen wo helfen kann und ihren Lernzielen entsprechende Fragen zu formulieren – statt "XYZ kann mir vielleicht beim Deutschlernen helfen": "X kann mir bei der Grammatik helfen", "Y kann sehr viele Wörter, da kann ich Vokabel erfragen" und "Z kann vieles richtig schreiben und mir ein Wort aufschreiben")

Prinzipien des Unterrichts

Die parallele Vermittlung von Sprache und Schrift bringt neue und spannende Herausforderungen für die Unterrichtenden mit sich:

Es bedeutet, dass der Deutschunterricht beim Erschließen und Memorieren von Wortschatz und Struktur weitgehend auf schriftliche Übungen verzichten und diese durch mündliche Aktivitäten ersetzen muss. Es bedeutet gleichzeitig, dass die Alphabetisierung ohne eine gemeinsame Unterrichtssprache auskommen muss. Dies erfordert eine Alphabetisierungsdidaktik, die den Lernenden die wesentlichen Erkenntnisprozesse (wie z.B. das Erkennen von Laut-Buchstaben-Beziehungen im Anfangsunterricht) ermöglichen, ohne dass diese in einer gemeinsamen Sprache besprochen werden können.

Der Unterricht muss deshalb so ausgerichtet sein, dass er wie ein Reißverschluss abwechselnd sprachliche und schriftliche Kompetenz aufbaut. Wortschatz, Dialoge etc., die mündlich erarbeitet wurden, können dann als Quelle für die Alphabetisierungsaktivitäten dienen.

Selbstverständlich gelten die für den DaZ-Unterricht genannten Prinzipien des Unterrichts auch für die Alphabetisierungskurse mit MigrantInnen. Zusätzlich muss bedacht werden, dass beim parallelen Erwerb von Schrift und Sprache genauer zwischen den Fertigkeiten differenziert werden muss: Lesen und Schreiben gelten hier einerseits als eigenständig zu erlernende Kompetenzen, andererseits aber natürlich auch als Fertigkeiten des DaZ-

Unterrichts. Die Lernziele werden unter diesen beiden Aspekten völlig unterschiedlich sein. Die Unterrichtsziele des Zweitsprachenunterrichts für die Fertigkeiten Lesen und Schreiben sind formuliert für bereits Schreibkundige, gültig und erreichbar für literate Menschen. Für die Alphabetisierung gibt es zunächst andere Ziele zu erreichen, erst im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht könnten teilweise Ziele aus dem Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht einbezogen werden.

Der Unterricht muss besonders berücksichtigen, dass Lesen und Schreiben zur Unterstützung des Spracherwerbs nur bedingt hilfreich sind, weil die Fertigkeiten noch mit großen Herausforderungen verbunden sind. So sind schriftliche Hilfsmittel und Unterlagen des DaZ-Unterrichts nur bedingt einsetzbar und es ist darauf zu achten, dass sie für die TeilnehmerInnen nicht Hürde statt Hilfe sind.

Spracherwerb ohne Schrift im Unterricht

Die KursleiterInnen müssen sich bewusst sein, dass Schrift keine notwendige Voraussetzung für den Erwerb von Sprache ist und darauf auch im Erstellen von Lernunterlagen Rücksicht nehmen. Alles andere würde bedeuten, dass die TeilnehmerInnen nur die Wörter sprechen können, die sie auch schreiben – was wenig wünschenswert ist.

Wie in jedem Unterricht ist es notwendig, die Lernenden dort abzuholen, wo sie stehen. Mit geeigneten mündlichen Übungen kann gezielt Wortschatz und Grammatik erarbeitet werden, auch wenn nicht oder nur reduziert auf schriftliche Übungen zurückgegriffen werden kann. Auch den grammatischen Bezeichnungen und Kategorien muss man sich langsam annähern, denn auch wenn viele TeilnehmerInnen gleich mehrere Sprachen sprechen, haben sie sich doch meist noch nicht bewusst mit diesem Erwerb auseinander gesetzt. Die KursleiterInnen müssen beim Erstellen ihrer Materialien vor allem auch darauf achten, erwachsenengerechte Aufgaben zu entwickeln und nicht die Lernenden zu infantilisieren. Die Teilnehmenden sind intelligente Menschen mit einer Vielzahl an Kenntnissen, Erfahrungen und Fähigkeiten. Diese Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten können und sollen aktiv in den Unterricht einbezogen werden.

Ganz wichtig dabei ist der Einsatz von authentischen Hörtexten und von Aktivitäten zum gelenkten und freien Sprechen. Besonders der Einsatz von Hörtexten erfordert eine Umstellung der KursleiterInnen, die es gewohnt sind, nach dem Hören mit schriftlichen Arbeitsblättern weiter zu arbeiten. Diese stellen in Alpha-Kursen eine zu große Herausforderung dar – die TN müssten sich am Blatt orientieren, Text dekodieren, verstehen, hören und auch noch das Gehörte mit dem Gelesenen verbinden, das geht so gut wie gar nicht. Das Fremdsprachenwachstum bietet sich da natürlich an: zum authentischen Hören sind keine schriftlichen Unterlagen nötig und viele analytische Aktivitäten können auch mündlich durchgeführt werden. Z.B. Klatschen bei gewissen Strukturen oder Lexik, mündliche Lingua Puzzles, nicht Textabschnitte, sondern Bilder in richtige Reihenfolge ordnen, …

Selbstverständlich kann und soll Spracharbeit auch an schriftlichen Unterlagen vorgenommen werden, allerdings muss berücksichtigt werden, dass der Dekodierprozess länger dauert. Während geübte LeserInnen sofort versuchen, die Texte zu verstehen, muss im Alpha-

Unterricht dem Lesen selbst genügend Zeit eingeräumt werden, und erst wenn der Text lesetechnisch erfasst ist und inhaltlich verstanden wurde, kann die Spracharbeit beginnen.

Alphabetisierung ohne gemeinsame Sprache im Unterricht

Alphabetisierungsunterricht kann nicht ein Vermitteln von einzelnen Buchstaben und sinnlosen Silben bedeuten, sondern muss auf den mündlichen Kompetenzen der Lernenden aufbauen und von Anfang an deren Interessen und Vorlieben mit einbeziehen. Dadurch, dass Spracherwerb ohne Schrift möglich ist und bei den einzelnen TeilnehmerInnen unterschiedlich schnell verläuft, werden die Lernenden unterschiedliche Kompetenzen in Deutsch haben, auf die der Unterricht reagieren muss. Wie in den Lerngruppen für Deutsch als Zweitsprache ist es meist so, dass es keine gemeinsame "lingua franca" in den Kursen gibt, weshalb der Unterricht anfangs weitgehend auf metasprachliche Erklärungen und gemeinsame Reflexionsphasen verzichten muss. Allerdings sollen die Unterrichtenden von Anfang an so gut wie möglich das Nachdenken über die Sprache und den Lernprozess (in der Muttersprache) anregen.

Der Alphabetisierungsprozess dauert nicht nur wenige Wochen oder Monate. Um die Schrift wirklich in einem Deutschkurs zum Deutschlernen nutzen zu können, bedarf es nach dem Erlernen der Laut-Buchstaben-Beziehungen einer länger dauernden Phase des Aufbaus der orthographischen Kompetenz und deren Absicherung und Automatisierung. Erst nach einigen Jahren Schreib- und Lesepraxis kann erreicht werden, dass die Schrift eine soweit beherrschte und automatisierte Technik ist, dass sie ohne spezielle Unterstützung als Mittel zum Erlernen von Sprache genützt werden kann.

So wie im DaZ-Unterricht soll auch in Alphabetisierungskursen von Anfang an mit authentischen Materialien (z.B. Prospekte, Flugblätter,…) gearbeitet werden. Dies schließt aber eine vorher festgelegte Progression des Buchstaben- oder Grammatiklernens aus, und eine solche würde auch in den seltensten Fällen mit den Bedürfnissen und Vorkenntnissen der Lernenden übereinstimmen. Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, jene Strukturen und Buchstaben zu lernen, die für sie in den entsprechenden Phasen wichtig sind und ihnen Kommunikation ermöglichen. Wenn auch manche Lehrwerke oder Materialien festzulegen versuchen, welche Buchstaben besser vor anderen zu erlernen seien, so hilft es den TeilnehmerInnen nichts, wenn sie dann vielleicht nicht den eigenen Namen schreiben (weil er einen "zu komplizierten" Buchstaben enthält) oder nur "Mama ist da" lesen können.

Hier muss von den Deutschkenntnissen der Lernenden ausgegangen werden, aus deren mündlichem Wortschatz nach und nach Wörter geschrieben und einzelne Buchstaben erlernt werden können. Es empfiehlt sich auch, die TeilnehmerInnen Geschichten erzählen zu lassen und diese stellvertretend für sie aufzuschreiben, um an den so entstandenen Texten danach weiter zu arbeiten. So entstehen Texte und Materialien, die den Interessen und Kompetenzen der Teilnehmenden entsprechen, und die auf ihre ganz persönlichen Bedürfnisse zugeschnitten werden können, wenn die Deutschkenntnisse innerhalb einer Gruppe unterschiedlich verteilt sind.

Inhalte und Themenbereiche

Im Alphabetisierungskurs mit MigrantInnen gilt bezüglich Themen und Inhalte im Unterricht dasselbe wie für die DaZ-Kurse. Es ist nur darauf zu achten, dass die Inhalte im Al-

phabetisierungskurs *nicht* auf ein kindliches Niveau reduziert, sondern auf eine adäquate und erwachsenengerechte Weise erarbeitet werden (siehe auch Unterrichtsprinzipien).

3. Individuelle Beratung und Einstufung

Um eine dem Lernen förderliche Zusammensetzung der Kurse zu erreichen, ist eine individuelle Erstberatung unerlässlich. Sie dient dazu, die Lernenden ihren Lernbedürfnissen und Vorkenntnissen entsprechend zu Gruppen zusammen zu finden, und sollte von einer in der Alphabetisierung von MigrantInnen erfahrenen Person durchgeführt werden.

Erhoben werden der Grad der Alphabetisierung sowie die mündlichen Sprachkenntnisse. Die Kurse können dann auf die Ergebnisse aus den aktuellen Beratungen abgestimmt werden, sodass sie dem tatsächlichen Bedarf entsprechen, nicht einem abstrakten Schema von Niveaus. Optimal ist es, wenn diese erste Beratung ergänzt wird durch weitere individuelle Lernberatungen während des Kurses.

Beraten ist nicht Testen

Tests machen Angst. Der Sinn der Erstberatung ist - neben dem Finden eines geeigneten Kurses - Angst abzubauen und den Entschluss zum Lernen zu würdigen und zu bestärken. Die an Alphabetisierungskursen Interessierten kennen Schulen und Bildungsinstitutionen nicht sehr gut von innen, sie haben mitunter für den ersten Schritt bereits viel Mut aufgebracht.

Wie können Vorkenntnisse, Lernziele und Lernbedürfnisse erhoben werden?

Die **Vorkenntnisse bezüglich Schrift** können ermittelt werden, indem die TeilnehmerInnen gebeten werden, einen kurzen Text oder, wenn das nicht möglich ist, ganz einfache Wörter auf Kärtchen zu lesen, und danach ihren Fähigkeiten gemäß etwas aufzuschreiben. Auch die Information darüber, ob der/die Kursinteressierte in einer nicht lateinisch geschriebenen Muttersprache lesen und schreiben kann, ist aufschlussreich.

Die **mündlichen Sprachkompetenzen** der TeilnehmerInnen werden in der Einstufungsberatung gemeinsam mit dem oder der jeweiligen TeilnehmerIn eingeschätzt. Die Beratende fragt nach der Selbsteinschätzung der Lernenden in bestimmten Kommunikationssituationen, und auch danach, in welchen Situationen die Menschen Deutsch verwenden und brauchen. Durch weitere Fragen zum Alltag der TeilnehmerInnen kann die Beratende das mündliche Sprachniveau zusätzlich einschätzen, und diese Einschätzung auch in positiver Form der TeilnehmerIn mitteilen. Die Basis für die sprachliche Einschätzung bildet der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*.

Lernziele können erfragt werden, indem man nach den Situationen fragt, in denen die Lerninteressierten besser lesen und schreiben möchten bzw. in welchen Situationen sie besser

Deutsch sprechen möchten. Dies können Situationen aus dem privaten Umfeld sein, aber auch aus dem beruflichen Alltag oder dem halböffentlichen Raum (beim Einkaufen, beim Arzt, in der Schule, die die Kinder besuchen, ...).

Zusammenstellung der Kurse

Mit Hilfe einer Matrix, in die die Eckpunkte der mündlichen und schriftlichen Kenntnisse jeder Teilnehmerin und jedes Teilnehmers eingetragen werden, können dann die Gruppen so zusammen gestellt werden, dass auf die Vorkenntnisse der Lernenden sowohl in Deutsch als auch in der Alphabetisierung so gut wie möglich eingegangen werden kann. So werden die Kurse bei jedem Kursbeginn neu auf die tatsächlichen TeilnehmerInnen abgestimmt.

Ein Beispiel für die Zusammensetzung der Kurse

So **kann** sich nach den Beratungen z.B. folgendes Bild ergeben, wenn ausgehend von den Kenntnissen der Lernenden die Kurse zusammen gestellt werden:

Kenntnisstand Lesen und Schreiben	Kenntnisstand DaZ	Kurs
L+S Phase (3-)4	*DaZ A2+ bis B2*	*Kurs D*
L+S Phase 2-3 (-4)	*DaZ A2 bis B1*	*Kurs C*
L+S Phase 2-3	*DaZ 0 bis A1+*	*Kurs B*
L+S Phase 1	*DaZ 0 bis A1+*	*Kurs A*

Wertschätzung, positive Rückmeldung und Transparenz als Prinzipien der Beratung

Zwei wichtige Prinzipien in der Beratungssituation sind, dass einerseits eine Rückmeldungen über die Einschätzung der Vorkenntnisse in positiver Form erfolgt und dass zweitens die TeilnehmerInnen darüber informiert werden, welche Notizen sich die Beratende über sie macht, wofür diese Notizen verwendet werden, und dass sie gemäß Datenschutz nicht weitergegeben werden.

4. Qualifikationsprofil der Unterrichtenden

Um die Qualität in den Kursen zu garantieren, ist eine fundierte Qualifikation der Unterrichtenden eine wichtige Voraussetzung. Die unten angeführten Elemente stellen eine umfassende Grundqualifikation dar.

Sie können aber auch den Inhalt von weiterführenden Weiterbildungen darstellen.

Diese Grundqualifikationen sind essentiell für die Beratung der Lernenden in Richtung auf selbstgesteuertes Lernen.

•

Art der Ausbildung	**Ort der Ausbildung**	**Kommentar**
Einschlägige DaF/DaZ-Ausbildung	**Universitäten**	
	Universität Wien, Institut für Germanistik, Deutsch als Fremdsprache "Zertifikat"	Abschluss, zumindest "Methodik" und Unterrichtspraktikum sowie zwei LVA zu unterrichtspraktischen Themen
	Universität Graz Universitätslehrgang	Abschluss
	DaF-Studium an einer anderen Universität	
	Fachhochschulen/Pädagogische Akademien	
	Pädagogische Akademie: abgeschlossene Zusatzausbildung an einer Pädagogischen Akademie in DaF/DaZ	
	Erwachsenenbildung	
	Verband Wiener Volksbildung	Lehrgang für SprachkursleiterInnen Level 1 "Deutsch als Zweitsprache" (110 Stunden)
	Verband Wiener Volksbildung	Lehrgang für SprachkursleiterInnen Level 2"Deutsch als Zweitsprache" (300 Stunden)
	Verband Österreichischer Volkshoch-	abgeschlossener Lehrgang

	schulen	"Lust auf Sprache" (für DaF/DaZ) des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (228 UE)
	EB Ausbildung auf dem Niveau Level 1 der EUROLTA für Deutsch als Zweitsprache	
Nachweisbare Praxis als KursleiterIn im Bereich DaF/DaZ		Mindestens 400 Unterrichtsstunden
Bereitschaft zur Weiterbildung	Muss von der Institution dokumentiert werden, indem ein Arbeitsvertrag vorgelegt wird, in dem Weiterbildung festgeschrieben wird. Die Institution muss nachweisen einen Weiterbildungsworkshop im Ausmaß von 8 Stunden im Jahr anzubieten. Falls sie dies aufgrund ihrer Größe nicht kann, muss der Nachweis erbracht werden, dass die Unterrichtenden in diesem Ausmaß extern weitergebildet werden.	Kann von den Unterrichtenden in einem "Portfolio" dokumentiert werden.

Für den Alphabetisierungsunterricht mit MigrantInnen sind Qualifikationen und Erfahrung in den Bereichen Alphabetisierung wie auch Deutsch als Zweitsprache erforderlich. Die Alphabetisierungsausbildung ist derzeit als Lehrgang "Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen" des AlfaZentrum der Volkshochschule Ottakring möglich. Eine weitere Möglichkeit stellt die Kombination der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie (VolksschullehrerIn) mit einer DaZ-Ausbildung und der Erfahrung mit erwachsenen Lernenden dar.

Die folgende Liste der Qualifikationen von Unterrichtenden stellt einen Soll-Standard dar, der über die oben angegebenen Ausbildungen erreichbar sein soll. Die Unterrichtenden und vor allem die sie beschäftigenden Institutionen sind jedoch aufgefordert, diese Qualifikationen auszubauen und weiter zu entwickeln.

methodisch-didaktischer Aspekt:

- ✧ Kenntniss des Europäischen Referenzrahmens und der darin angegebenen Vermittlungsinhalte (Themen, Texte, Situationen...)

- ✧ Kenntnisse über und Fähigkeit zur Anwendung kommunikationsfördernder Lehr – und Lerntechniken
- ✧ Fähigkeit zur Anwendung eines breiten Inventars an LernerInnen-zentrierten Unterrichtsmethoden
- ✧ Kenntnisse über und Fähigkeit zur Anwendung vielfältiger und der Zielgruppe angemessener Methoden, Lehr- und Lernmittel
- ✧ Fähigkeit zur Stärkung von LernerInnenautonomie (Kenntnisse im Umgang mit autonomiefördernden Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht)
- ✧ Fähigkeit zur Koordination von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb
- ✧ Kenntnisse über und Fähigkeit zur Lernberatung

sprachlich-linguistischer Aspekt

- ✧ persönliche Erfahrung im Hinblick auf den Spracherwerb (Erlernen einer Fremdsprache als Erwachsene)
- ✧ Kenntnis der deutschen Gegenwartssprache (vor allem auf der Ebene des Sprachsystems)
- ✧ Vertrautheit mit den verschiedenen Ebenen der Sprachanalyse (Grundkenntisse des linguistischen Beschreibungsinventars)
- ✧ Kenntnisse über und Fähigkeit zur LernerInnensprachanalyse
- ✧ grundlegende Einsichten in die Zweitspracherwerbsforschung
- ✧ Kenntnisse über Grundlagen im Bereich Mehrsprachigkeit
- ✧ Fähigkeit mit mehrsprachigen LernerInnen-Gruppen zu arbeiten, Nutzung der Herkunftssprachen/der Vielsprachigkeit

pädagogisch-psychologischer Aspekt

- ✧ Kenntnis über Prüfungs- und Qualifikationsnachweissysteme für Deutsch als Zweitsprache
- ✧ Engagement
- ✧ Grundlegende Kenntnisse über Identitäts- und Sozialisationstheorien
- ✧ Grundlegende Kenntnisse über Verfahren von und Fähigkeit zur Konfliktlösung
- ✧ Grundlegende Kenntnis von Rechten und Pflichten nichtösterreichischer BürgerInnen und entsprechenden Beratungsinstitutionen
- ✧ Kenntnis von Strukturen und Erscheinungen von Rassismus und Ausländerfeindlichkeit und der Fähigkeit diese in multikulturellen Gruppen im Kontext individueller Erfahrungen aufzuarbeiten
- ✧ Kenntnis über die Prinzipien eines erwachsenengerechten Unterrichts und Fähigkeit dies umzusetzen

sozio-interkultureller Aspekt

- ✧ Bereitschaft sich über die Herkunftsländer und -kulturen der Lernenden zu informieren
- ✧ Kenntnisse über die Lebenssituation der Lernenden in Österreich
- ✧ Sensibilität für andere soziale und kulturelle Verhaltensweisen

- ✧ Bereitschaft sich über die ausländergesetzlichen Bestimmungen in Österreich zu informieren
- ✧ Bereitschaft zur Hinterfragung des eigenen Rollenverständnisses und der eignen Wertvorstellungen in Bezug auf andere Kulturen

5. Allgemeine Qualitätsstandards

Institutionen müssen die folgenden allgemeinen Qualitätsstandards erfüllen:

Transparente Kursausschreibung:

Die Kursausschreibungen müssen so gestaltet sein, dass für TeilnehmerInnen die folgenden Elemente klar erkenntlich sind:

- ✧ Kursziele (auf Fertigkeiten [Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben] aufgeschlüsselt und in Bezug auf den europäischen Referenzrahmen)
- ✧ Es muss klar erkenntlich sein, ob sich der Kurs an alphabetisierte oder nicht-alphabetisierte TeilnehmerInnen wendet
- ✧ Kursniveau (in Bezug auf den Europäischen Referenzrahmen, z.B. A1)
- ✧ die Anzahl der Kursstunden (wobei auch die Dauer einer Unterrichtseinheit (45 Minuten, 50 Minuten oder 60 Minuten) angegeben sein muss.
- ✧ Kursinhalte
- ✧ Verwendete Methoden
- ✧ Kurskosten (inklusive aller eventuell zusätzlich anfallenden Kosten, z.B. für Materialien, etc.)

Qualifikation der Unterrichtenden:

Siehe Qualifikationsprofil der Unterrichtenden

Lernunterlagen:

Da es sich bei den von der MA17 geförderten Kursen um eigens für die Zielgruppe MigrantInnen, also um Deutsch als Zweitsprache, handelt, ist es wichtig, dass auch von den KursleiterInnen eigens erstellte Materialien verwendet werden, um die Bedürfnisse der Zielgruppe abzudecken, die sich sehr stark von denen in gängigen Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken unterscheidet.

Sollte dennoch ein Lehrwerk verwendet werden, so muss einerseits genannt werden, um welches Lehrwerk es sich handelt, eine Begründung für die Auswahl des Lehrwerks vorliegen und angegeben werden, welche Zusatzmaterialien zum Einsatz kommen werden.

Einstufungs-, Kurs- und Lernberatung:

Die TeilnehmerInnen müssen vor Kursbeginn die Möglichkeit einer professionellen Einstufungs- und Lernberatung haben und sich während des Kursverlaufs auch in Fragen des Lernens, weiterführender Lernmöglichkeiten sowie geeigneter Lernmaterialien beraten lassen können.

Dies bedeutet auch, dass die Institution über andere Deutsch als Zweitsprache Angeboten Bescheid wissen muss.

Kursräume:

Die Kursräume müssen groß genug und geeignet möbliert sein (Sessel, Tische oder Sessel mit Schreibmöglichkeit).

Die Kursräume müssen den allgemeinen Sicherheitsbestimmungen wie z.B. Brandschutz etc. entsprechen.

Sonstige Infrastruktur

In den Kursräumen muss eine Tafel, ein white board oder eine FlipChart zur Verfügung stehen. Sanitäre Anlagen müssen vorhanden sein.

Weitere Unterrichtsmedien wie zumindest Kassetterekorder oder CD Player, Overhead Projektor und eventuell Möglichkeiten zum technologie-unterstützten Lernen müssen ebenfalls vorhanden sein.

Kinderbetreuung:

Wenn angeboten, muss eine geeignete Infrastruktur für Kinderbetreuung inkl. einer qualifizierten Betreuungsperson vorhanden sein.

TeilnehmerInnenzahl:

Die TeilnehmerInnen Anzahl im Kurs darf 15 nicht überschreiten. Ab 15 TeilnehmerInnen (in Alphabetisierungskursen für MigrantInnen ab 12 TN) müssen Kurse geteilt werden, die TeilnehmerInnen in später stattfindende Kurse oder in Kurse anderer Institutionen weiter vermittelt werden.

Die Institution muss kein Qualitätszerftifikat aufweisen, aber auf jeden Fall eine regelmäßige, interne **Qualitätskontrolle** durchführen, die dokumentiert sein muss.

6. Literatur

Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung mit MigrantInnen. Alfa-Zentrum für MigrantInnen an der VHS Ottakring 2004.

Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin. New York. 1995

Buttaroni, Susanna: Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning 1997.

CDCC (Hrsg.:) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York. 2001

Deutsche UNESCO-Kommission (1991): Weltdeklaration „Bildung für alle“ und
Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse.
Beschlüsse der Weltkonferenz vom März 1990. Bonn.

Döbert, Marion: Beraten ist nicht Testen. Tipps für das Erstgespräch mit funktionalen Analphabeten/innen. Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung e. V. Heft 56(2004), S. 12.

Faistauer Renate: Prinzipien statt Methoden. In: De Cillia Rudolf, Fischer, Gero, Anzengruber Grete (Hrsg.:) Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. In: Schulheft 88: 21 – 29.

Faistauer Renate: Methoden, Prinzipien, Trends? - Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Perspektiven. Sondernummer ÖDaF-Mitteilungen, 21. Jahrgang, 2005.

Fritz Thomas: Sprechen Sie jetzt. Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaZ/F Unterricht. In: ÖDaF Mitteilungen 2/2003: 6 - 15
Glaboniat Manuela et al.: Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Berlin 2002

Günther, Klaus B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Hg.: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans. Libelle Verlag, Lengwil 1995.

Holec, Henri: Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg, Council of Europe, 1981.
Holliday A (1999): Small Cultures. In Applied Linguistics 20/2, S 237 - 264

Kamper, Gertrud: Wenn Lesen und Schreiben schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Schreibwerkstatt für Neue Leser und Schreiber e.V. 1997.

Kramsch C (1998) Language and Culture. Oxford

Krumm, Hans-Jürgen (2003): Integration durch Deutschlernen - ein falsches Versprechen?
Vortrag auf der Tagung „Lernraum Wien“, VHS Ottakring, Wien, 24.10.2003.
http://www.sprachenrechte.at/cgi-bin/TCgi.cgi?target=home&P_Txt=38

Larcher, Dietmar: Kunstreiten auf dem Lipizzaner der Identität. Selbstvergewisserung unter Bedingungen der Risikogesellschaft. In: Peter, Bettelheim, Elfriede, Pennauer, Thomas Fritz: Kunstreiten auf dem Lipizzaner der Identität. Beiträge zu Kultur und Mentalität Wieser/Klagenfurt/Celovec. 1998. S.16-34

Nunan, David: Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: Autonomy and Independence in Language Learning. Hg. v. Ph. Benson u. P. Voller, Longman 1997.

Muhr Rudolf: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge, Wien. 2000

Österreichische UNESCO-Kommission, Weltdekade der Alphabetisierung 2003 – 2012 www.unesco.at/user/programme/bildung/alphabetisierung.htm, Zugang 24.10.2005.

Reichen, Jürgen: Hanna hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Heinevetter Verlag Hamburg 2001.

Sassenroth, Martin: Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Haupt Vlg. 1991/2000.

Scholz, Achim: Die Erstberatung in der Alphabetisierung unter "diagnostischem" Blickwinkel. Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung e. V. Münster. Heft 56(2004), S. 15-18.

Schramm, Karen: Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Waxmann Verlag, Münster/New York 1996

Verband Wiener Volksbildung. Europäisches Sprachenportfolio. 2002

Wolff, Dieter: Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. Beitrag zur Internationale Deutschlehrertagung 1997. In: www.ualberta.ca/german/idv/wolff1.htm, Zugang Mai 2005.

7. Anhang

Kompetente Sprachverwendung	**C2**	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	**B2**	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	**A2**	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.
	A1	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.

Tabelle 1 – Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala