

Katrin Strahl

# Die Alpha-Biographie als Medium prozessorientierten und reflexiven Lernens

Erfahrungen in einem Alphabetisierungskurs für  
Erwachsene beim Migrationssozialdienst der  
Arbeiterwohlfahrt Bamberg<sup>1</sup>

## Worum es in diesem Beitrag geht

Während eines Praktikums beim Migrationssozialdienst der Arbeiterwohlfahrt Bamberg wurde der Einsatz eines Sprachenportfolios in einem Alphabetisierungskurs für erwachsene Migrantinnen und Migranten erprobt. Der Schwerpunkt des Projektes lag in der kursbegleitenden Konzipierung und Erprobung einer *Alpha-Biographie*. Im folgenden Beitrag stehen die Erfahrungen mit diesem Instrumentarium sowie dessen mögliches Potential für reflexives Lernen im Mittelpunkt.

## 1 Vom Europäischen Sprachenportfolio zur Alpha-Biographie

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP), das 2001, dem „Europäischen Jahr der Sprachen“, in der EU eingeführt wurde, orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (vgl. Trim/Quetz et al. 2009) und dient der Dokumentation und Reflexion der eigenen Sprachkompetenz und des Sprachlernprozesses. Es erfasst die Sprachkenntnisse einer Person und versucht, diese auf der Basis des GER vergleichbar zu machen.

„Möglichst umfassend, informativ, transparent und glaubwürdig“ (vgl. Schneider 2001, 7) sollen Sprachkenntnisse und Erfahrungen in

---

<sup>1</sup> Wir bedanken uns an dieser Stelle beim Migrationssozialdienst der Arbeiterwohlfahrt Bamberg, insbesondere bei Beşaret Penzkofer, der Leiterin des Dienstes, für die langjährige erfolgreiche gemeinsame Zusammenarbeit.

verschiedenen Sprachen für andere dokumentiert werden. Neben Diplomen und Zeugnissen, also den Kompetenzen, die durch Prüfungen erfasst werden können, bietet das Sprachenportfolio auch die Möglichkeit, Stand und Entwicklung in den einzelnen Sprachen durch weitere Belege wie zum Beispiel Selbsteinschätzungsbögen, ergänzt durch Dokumente über das, was der Lernende in seinen Sprachen schon alles erlebt bzw. getan hat, festzuhalten. Dies gewinnt vor allem bezüglich des Sprachenlernens im Migrationsbereich an Bedeutung, da auch solche Kompetenzbereiche und Sprachen anerkannt und gewürdigt werden können, die nicht in Prüfungen erfasst werden bzw. für die es keine Prüfungsmöglichkeiten gibt (vgl. Schneider 2003, 258).

In seiner Rolle als Lernbegleiter und Lernhilfe soll das ESP die Beobachtung und Reflexion des jeweils individuellen Sprachlernprozesses fördern und die Lernenden dazu anregen, sich mit ihren persönlichen Lernzielen, Lernwegen und Lernerfolgen auseinanderzusetzen (vgl. Schneider/North/Koch 2001, 259; EU Project Milestone 2003, 3). Lernziele können formuliert, deren Umsetzung dokumentiert und Ergebnisse und Fortschritte beurteilt werden. Das Instrument begleitet den Sprachlernprozess und hilft den Lernenden, ihn zu planen. Lernende werden dazu herangeführt, Mitverantwortung für die Einschätzung und Weiterentwicklung ihrer Sprachkompetenz zu übernehmen und ihren Lernprozess zunehmend selbstständig<sup>2</sup> gestalten zu können.

Das ESP setzt sich aus drei Teilen zusammen, dem *Sprachenpass*, der *Sprachenbiographie* und dem *Dossier*. Während der *Sprachenpass* primär ein Dokumentationsinstrument ist und vor allem dazu dient, die Sprachfähigkeiten innerhalb der Kompetenzstufen des GER von A1 bis C2 und der vier Fertigungsbereiche Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen zu beschreiben, werden im *Dossier* persönliche Arbeiten und Dokumente gesammelt, ausgewählt und reflektiert, die den Lernprozess und Lernfortschritte nachvollziehbar machen. Dabei wird eine reflexive Haltung der Lernenden schon bei der Auswahl der Unterlagen vorausgesetzt, da diese begründet sein muss. Nur auf Basis einer

---

<sup>2</sup> vgl. hierzu auch das Konzept des *autonomen* oder *selbstgesteuerten Lernens* im Bereich der Alphabetisierungskurse nach Feldmeier 2009.

durchdachten Auswahl kann das weitere Lernen in Form neuer Ziele und Aufgaben geplant werden (vgl. Ballweg 2009, 12; Kolb 2007, 31).

Das *Dossier* kann eine Vielfalt an Texten und Unterlagen formeller und informeller Art enthalten, die der stetigen Veränderung und Weiterentwicklung unterliegen (vgl. Benndorf-Helbig 2005, 28). Neben schriftlichen Dokumenten und Produkten digitaler Art wie Ton- oder Videoaufnahmen von zum Beispiel persönlichen Präsentationen und Projektdokumentationen können auch solche Materialien erfasst werden, die den individuellen Sprachlernprozess des Lernenden wesentlich geprägt haben beispielsweise Lieder, Hörspiele oder Filme (vgl. Benndorf-Helbig 2005, 28; Schneider 2003, 260).

Den Kern des Sprachenportfolios bildet die *Sprachenbiographie*, die den Lernenden die Möglichkeit bietet, interkulturelle Erfahrungen, individuelle Bedürfnisse und Ziele zu reflektieren sowie ihre sprachlichen Kompetenzen eigenständig zu evaluieren (vgl. Schneider 2003, 260). Die gestellten Aufgaben ermöglichen die metakognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und eröffnen Lernenden wichtige Einblicke in ihr persönliches Lern- und Arbeitsverhalten.

Zu den typischen Instrumenten einer *Sprachenbiographie* zählen Checklisten zur Selbsteinschätzung sprachlicher Kompetenzen in verschiedenen Kompetenzbereichen, zu Lernstrategien und Lernerfahrungen, auch außerschulischer Art, zum interkulturellen Lernen sowie zu Motiven des Sprachenlernens. Auch werden zum Beispiel Erwartungen an einen Sprachkurs erfragt oder Hilfen für das weitere Sprachenlernen in Form von Lernverträgen, Lernzielchecklisten usw. gegeben (vgl. Schneider 2003, 260; Feldmeier 2010, 150f.; EU Project Milestone 2003, 6ff.). Somit lässt sich die *Sprachenbiographie* als das „zentrale Werkzeug“ zur Unterstützung des Lernprozesses im ESP beschreiben, mit dem vorrangig pädagogisch-didaktische Ziele verfolgt werden (vgl. Feldmeier 2010, 149f.; EU Project Milestone 2003, 8).

Innerhalb der Vielzahl von Versionen des ESP wurden einige speziell für die Arbeit mit erwachsenen Migrant\*innen entwickelt, wobei empfohlen wird, die standardisierten Vorlagen an die jeweilige Zielgruppe oder Lernsituation anzupassen. Die Entwicklung einer solchen individualisierten *Sprachenbiographie* für erwachsene Analphabet\*innen, eine *Alpha-*

*Biographie*, und zwar insbesondere als Medium reflexiven Lernens, war das Ziel der folgenden Untersuchung.

## 2 Die *Alpha-Biographie* als Kernstück des Alpha-Portfolios

Das Vorhaben wurde 2011 in einem Integrationskurs des Migrationssozialdienstes der Arbeiterwohlfahrt Bamberg<sup>3</sup> realisiert. Von Interesse waren insbesondere die Einbindung der *Alpha-Biographie* in den Kursalltag sowie die anschließende Reflexion des Instrumentariums. Ausgangspunkt für die konkrete Planung des Vorhabens stellten die curricularen Vorschläge Alexis Feldmeiers im „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ dar, die Anregungen für die Arbeit mit einem *Alpha-Biographie* geben (vgl. Feldmeier 2009, 156ff.):

1. Für den Einstieg in die Arbeit mit einer *Alpha-Biographie* werden das „Ausfüllen einfacher Formulare“, „die Selbstbeurteilung einfacher Aktivitäten mit Visualisierungen“, die „mündliche Selbstbeurteilung einfacher Aktivitäten“ sowie die „Führung einer persönlichen vereinfachten Anwesenheitsliste“ vorgeschlagen.
2. Im zweiten Kursabschnitt sollen Selbstbeurteilungen nicht mehr anhand von Visualisierungen, sondern mittels der Kriterien „gut“, „schlecht“, „möchte ich“ oder „möchte ich nicht“ durchgeführt sowie der Unterrichtstag bewertet werden.
3. Danach wird angeregt, mit „Lebenslinien“ zu arbeiten, bei denen Lebensphasen in einer Übersicht graphisch dargestellt werden, und die Kursteilnehmer über „interkulturelle Erfahrungen“ berichten zu lassen. Außerdem wird der Einsatz von Verfahren und Methoden empfohlen, mit denen zunächst sprachliche Kompetenzen sowie persönliche Interessen und Wünsche und dann Kulturähnlichkeiten und Kulturunterschiede reflektiert werden können.

---

<sup>3</sup> Unser Dank gilt der Leiterin des Kurses, Manuela Thomer, die die Praktikantin intensiv betreute und maßgeblich am Erfolg des Projektes beteiligt war.

4. Schließlich werden am Ende des Kurses noch Aufgaben gestellt, die der Formulierung und Reflexion sprachlicher und beruflicher Ziele dienen sollen.

Dieser eher allgemein gehaltene curriculare Orientierungsrahmen diente als Grundlage für die Auswahl und Konzipierung von Aufgaben und Lernarrangements für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Integrationskurses, in dem das Vorhaben erprobt wurde.

### **3 Kursform und Kurszusammensetzung**

Integrationskurse mit Alphabetisierung sind eine Sonderform der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge einheitlich organisierten allgemeinen Integrationskurse. Diese Kurse sind auf die speziellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten und sehen für die Sprachförderung einen Umfang von 900 Unterrichtseinheiten, unterteilt in neun Kursabschnitte, vor, wobei die Möglichkeit einer Erweiterung um drei Kursabschnitte mit dann noch zusätzlich 300 Unterrichtseinheiten möglich ist. Zusätzlich beinhaltet der Alphabetisierungskurs einen Orientierungsteil mit 45 Unterrichtseinheiten. Ebenso wie die allgemeinen Integrationskurse schließen auch die Alphabetisierungskurse mit dem „Deutschtest für Zuwanderer“ ab (vgl. Feldmeier 2009, 15).

Ziel der Kurse ist es in erster Linie, die Lerner zu alphabetisieren, ihnen aber parallel dazu auch grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache zu vermitteln sowie ihre Fähigkeit zur sozialen Integration „durch Autonomie fördernde und an Nachhaltigkeit orientierte Unterrichtsmethoden“ (vgl. Feldmeier 2009, 45) auszubilden. Was die Zielvorstellungen zweitsprachlicher Kompetenzen betrifft, sind die für die Alphabetisierungskurse im Konzept vorgesehenen Ziele und Inhalte auf ein Erreichen des Sprachniveaus A2.2 angelegt und überschreiten dieses in der Regel auch nicht (vgl. Feldmeier 2009, 46).

Test zum Orientierungskurs	
Deutschtest für Zuwanderer (A2-B1)	
Orientierungskurs	
<b>Aufbau- Kurs C</b> (300 UE)	Kursabschnitt 12
	Kursabschnitt 11
	Kursabschnitt 10
Deutschtest für Zuwanderer (A2-B1)	
<b>Aufbau- Kurs B</b> (300 UE)	Kursabschnitt 9
	Kursabschnitt 8
	Kursabschnitt 7
<b>Aufbau- Kurs A</b> (300 UE)	Kursabschnitt 6
	Kursabschnitt 5
	Kursabschnitt 4
<b>Basis- Kurs</b> (300 UE)	Kursabschnitt 3
	Kursabschnitt 2
	Kursabschnitt 1

Abb. 1: Struktur eines Alphabetisierungskurses (nach Feldmeier 2009, 15)

Der Kurs beim Migrationssozialdienst der Arbeiterwohlfahrt in Bamberg bestand zu Beginn der Arbeit aus 12 Teilnehmern, neun Frauen und drei Männern. Der jüngste Teilnehmer war 24, der älteste 60 Jahre alt. Was die Herkunftsländer der Teilnehmer betraf, so

stammten von den männlichen Kursteilnehmern zwei aus dem Irak und einer aus Kasachstan, die Frauen im Kurs waren türkischer, albanischer, nigerianischer sowie thailändischer und vietnamesischer Herkunft.

Dementsprechend waren die Muttersprachen der Teilnehmer Kurdisch, Arabisch, Russisch, Türkisch, Albanisch, Englisch, Thailändisch und Vietnamesisch. Die Aufenthaltsdauerspanne in Deutschland lag bei der Hälfte der Teilnehmerinnen und -teilnehmer bei drei bis sieben Jahren, bei den übrigen bei zehn bis dreißig Jahren.

Im Kurs befanden sich, soweit dies aufgrund der Beobachtungen einschätzbar war, vier *primäre* Analphabeten, zwei *funktionale* Analphabeten mit nicht lateinischem Schriftsystem, ein *sekundärer* Analphabet sowie ein *Zweitschriftflerner*<sup>4</sup>. Zu Beginn des Projektes hatten die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer die ersten 300 Unterrichtseinheiten schon absolviert und mit dem vierten Kursabschnitt begonnen.

#### **4 Konzipierung und Auswahl der Aufgaben für die Alpha-Biographie**

Die Materialien wurden so konzipiert, dass sie, ausgerichtet auf ein steigendes sprachliches Niveau der Kursteilnehmer, zunehmend individuellen Gestaltungsspielraum boten. In der Anfangsphase der *Alpha-Biographie*-Erstellung dominierten neben kleinschrittig vorstrukturierten Checklisten vor allem mündliche Lernarrangements mit Reflexionsgesprächen, aber auch Fotodokumentationen, Videoaufnahmen von Gesprächen oder Präsentationen im Kurs.

Die Progression der schriftlich zu bearbeitenden Materialien begann mit eher einfachen Aufgaben zur Reflexion von Gefühlen und Aktivitäten

---

<sup>4</sup> Im Gegensatz zu *primären Analphabeten*, die keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben haben und in der Regel vom Schulbesuch ausgeschlossen waren, verfügen *funktionale Analphabeten* meist über Schulerfahrungen. Ihre Fähigkeiten reichen aber nicht aus, um in der Gesellschaft im schriftlichen Bereich den Anforderungen gerecht zu werden. Von *sekundärem Analphabetismus* spricht man, wenn Schriftkenntnisse erworben, aber wieder verlernt wurden oder verkümmert sind. *Zweitschriftflerner* haben bereits in einem Schriftsystem Lesen und Schreiben gelernt, haben aber keine oder nur geringe Kenntnisse der lateinischen Schrift (vgl. Feldmeier 2009).

im Deutschkurs und ging über das Ausfüllen von Formularen bis hin zum Ermitteln beruflicher Kompetenzen und Wünsche. Die Aufgaben wurden auch dadurch anspruchsvoller, dass die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer rezeptiv zunehmend stärker gefordert wurden, da Visualisierungen im Laufe der Zeit fast komplett wegfielen und die Lerner die Aufgaben im Deutschkurs ohne visuelle Hilfestellungen bewältigen mussten.

Die Konzeption der Instrumente zum Erfassen beruflicher Erfahrungen und Kompetenzen steigerte sich dahingehend, dass vom anfänglichen Erstellen eines Titelblattes, dem Ausfüllen eines einfachen Formulars sowie der zunächst visuellen Darstellung beruflicher Kompetenzen gegen Ende des Untersuchungszeitraums hin ein persönlicher Lebenslauf erstellt werden sollte, in dem tabellenartig die unterschiedlichen Berufserfahrungen aufgelistet wurden.

Um sowohl diejenigen Kursteilnehmer, die später in den Kurs eingestiegen waren und deswegen noch nicht über alle Buchstaben verfügten, als auch die allgemein eher leistungsschwächeren Lerner an die Arbeit mit der *Alpha-Biographie* heranzuführen, wurde der Kurs in zwei Gruppen geteilt: Während die leistungsstärkeren Kursteilnehmer am regulären Unterricht teilnahmen, wurden die leistungsschwächeren Teilnehmerinnen und Teilnehmer entweder in Kleingruppen oder individuell gefördert, wobei unterstützende Materialien wie eine Lauttabelle oder eine Weltkarte zum Einsatz kamen.

Folgende Lernarrangements und Aufgabenstellungen wurden ausgewählt:

*a) Vorstellung der eigenen Person:*

Wie heiße ich? Woher komme ich?

*b) Reflexionsgespräche über die Vorstellungsrunde:*

Auswertung von Videoaufnahmen im Einzelgespräch und mit Hilfe von Fragebögen

c) *Reflexion sprachlicher Ziele, Lernstrategien und Kompetenzen:*

Diese Sprachen kann ich.

Warum lerne ich Deutsch? So lerne ich Deutsch.

Was kann ich – Was möchte ich verbessern?

Meine Wunschliste für den Unterricht.

d) *Berufserfahrungen - „Ich“ und meine Berufe:*

Wo habe ich schon überall gearbeitet?

Was ich schon alles in meinem Leben gemacht habe.

## **5 Exemplarische Auswertung einer *Alpha-Biographie***

Anhand der *Alpha-Biographie* einer Kursteilnehmerin soll abschließend exemplarisch eine Auswertung unter ausgewählten Schwerpunkten erfolgen. Von grundlegendem Interesse war dabei, ob die Aufgabenstellungen angemessen waren, also verstanden wurden und inwieweit das eigene Lernen reflektiert und begleitet werden konnte.

Die ausgewählte Probandin F. ist eine *sekundäre Analphabetin* aus dem Kosovo mit Albanisch als Muttersprache, die seit 20 Jahren mit ihrem Mann in Deutschland lebt, nur über wenige Jahre Schulerfahrungen verfügt, in der deutschen Sprache eine hohe kommunikative Kompetenz mit jedoch stark fossilisierten Sprachstrukturen aufweist, aber sehr motiviert ist und sowohl im Schriftlichen wie auch im Mündlichen angstfrei agiert.

**So lerne ich Deutsch:**

<b>So lerne ich Deutsch:</b>	oft	manchmal	nie
Ich spreche mit meiner Familie auf Deutsch		X	
Ich erzähle meiner Familie, was wir im Unterricht machen			X
Ich erzähle meiner Freundin, was wir im Unterricht machen			
Meine Familie übt mit mir Deutsch		X	
Meine Kinder üben mit mir Deutsch			
Meine Freundin übt mit mir Deutsch			
Ich lerne neue Wörter gut mit Bildern dazu	X		
Ich schreibe die Bedeutung neuer Wörter in meiner Muttersprache			X
Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich andere im Kurs	X		
Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich meine Lehrerin	X		

Abb. 2: So lerne ich Deutsch.

**Warum lerne ich Deutsch?**

<b>Gründe:</b>	Ja	Nein
Ich will mit anderen reden können	X	
Ich will Texte lesen können	X	
Ich will alleine Formulare ausfüllen können	X	
Ich will einen Brief schreiben können	X	
Ich will andere Personen gut verstehen können	X	
Ich will meinen Arzt verstehen	X	
Ich will deutsches Radio hören	X	
Ich will deutsche Filme sehen	X	
Ich will eine Arbeit bekommen	X	
Ich lerne Deutsch für meine Kinder <i>mein MAN</i>	X	

Abb. 3: Reflexionsbogen: Warum lerne ich Deutsch?

Betrachtet man die bearbeiteten Reflexionsbögen von F., so lässt sich ein reflektierter Umgang mit den Aufgabenstellungen daran erkennen, dass die Teilnehmerin alle Vorgaben, die nicht auf sie zutreffen, durchstreicht und stattdessen, wie dies auf dem Reflexionsbogen zu Sprachlernmotiven der Fall ist, den für sie zutreffenden Grund, Deutsch zu lernen, „ihren Mann“, selbstständig hinzufügt. Da sie weder Kinder noch eine Freundin hat, werden diese als eventuelle Übungspartner auf dem Reflexionsbogen zu den Sprachlernstrategien einfach weggestrichen. F. greift im Unterricht nie auf die Strategie zurück, die Bedeutung neuer Vokabeln in ihrer Muttersprache in ihr Übungsheft oder auf Wortschatzkarten zu notieren; für sie stellen stattdessen Bilder auf Vokabelkarten und Arbeitsblättern eine Merkhilfe für neue Wörter dar. Dementsprechend fallen auch ihre Antworten auf dem Reflexionsbogen zu persönlichen Lernstrategien aus, was darauf hinweist, dass sie ihre Strategien im Verlauf der Arbeit mit dem Instrument wirklich reflektiert und sich ins Bewusstsein gerufen hat.

Sowohl in den mündlichen Reflexionsgesprächen als auch bei der Lernzielformulierung sieht F. ihre Stärke im „Sprechen“ bzw. „zusammenhängend Sprechen“, wohingegen sie immer wieder ihre Schwäche, „deutsche Leute zu verstehen“, betont. Ihr Ziel ist es zum einen, besser auf Deutsch vorlesen zu können, zum anderen, ihr Hörverstehen zu verbessern, um leichter und schneller an Unterhaltungen im Deutschen teilnehmen zu können. So äußert sie sowohl auf dem Reflexionsbogen zur persönlichen Zielformulierung als auch in den beiden Reflexionsgesprächen, die mit ihr mündlich geführt wurden, dass sie im Unterricht öfter „Hören“ und „Verstehen“ sowie „an Gesprächen teilnehmen“ üben möchte.

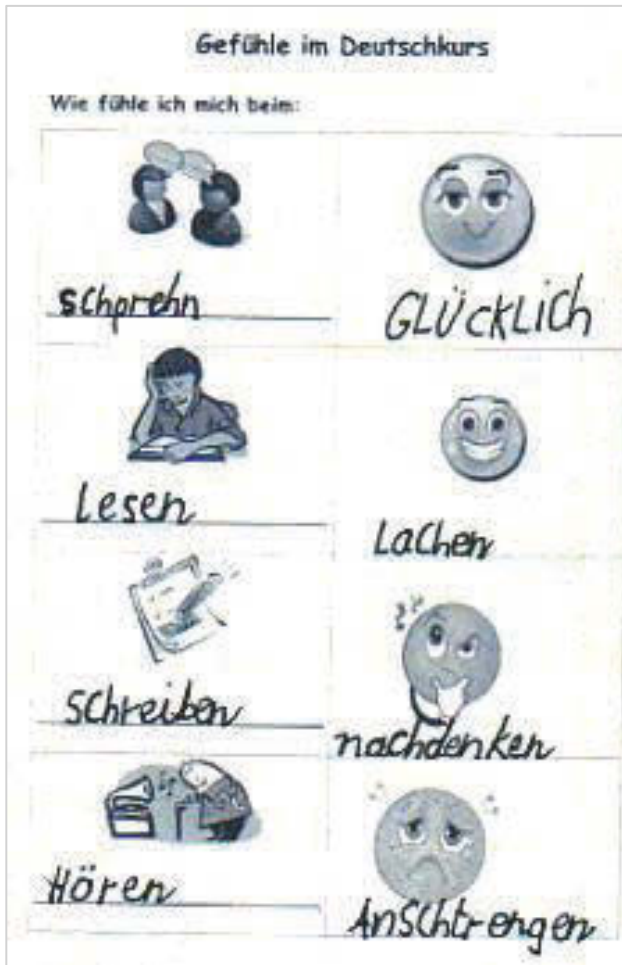


Abb. 4: Gefühle im Deutschkurs

Während sie auf dem Reflexionsbogen ihren Gefühlen hinsichtlich der Fertigkeit *Sprechen*, bei der sie sich als sehr gut einschätzt, einen glücklichen Gesichtsausdruck zuordnet, wählt sie für die Fertigkeit *Hörverstehen*, die sie für verbesserungswürdig hält und öfter üben möchte, einen angestregten Gesichtsausdruck. Sie untermauert ihre Gefühle für die einzelnen sprachlichen Fertigkeiten auf dem Arbeitsbogen noch zusätzlich mit den ihrer Ansicht nach passenden

Adjektiven zu den ausgewählten Gesichtsausdrücken. Etwas auf Deutsch zu hören und zu verstehen, strengt sie zwar an, jedoch zeigt ihre Antwort auf dem Reflexionsbogen zu Aktivitäten im Deutschkurs, dass sie es im Unterricht durchaus gerne macht und dementsprechend auch öfter üben möchte. Dahingegen möchte sie das Vorlesen zwar verbessern, führt die Aktivität jedoch nicht gerne im Kurs durch.

Wie sich gezeigt hat, zieht sich durch ihre Reflexionen fast durchgehend ein roter Faden, der darauf schließen lässt, dass sie das Konzept der Instrumente verstanden und sich selbst sowie ihr Sprachenlernen realistisch reflektiert hat. Sie kann eigene Ziele formulieren und verfügt über Wissen darüber, was sie gut kann und was sie verbessern möchte.

## 6 Ausblick

Wenngleich bei dieser Untersuchung aufgrund der geringen Zahl von Probanden und der kurzen Zeitspanne keine generalisierbaren Aussagen gemacht werden können, zeichnen sich doch insgesamt Tendenzen bei der Auswertung des Vorhabens ab: Es wurde durchwegs erkennbar, dass die *Alpha-Biographien* ein geeignetes Instrument zur Sprachlernbegleitung und zur Reflexion des Lernprozesses der Gruppe darstellten. Neben der Möglichkeit, individuelle Kompetenzen und Lernprozesse im Kursalltag transparent zu machen, konnten die metakognitiven Fähigkeiten der Lerner sichtlich gefördert werden.

Das Potential einer *Alpha-Biographie* als Medium reflexiven Lernens zeigte sich im vorliegenden Fall auch darin, dass es Lehrenden den Umgang mit den heterogenen Ressourcen und zweitsprachlichen Bedürfnissen der einzelnen Kursteilnehmer erleichtern, zu Reflexionen der eigenen Lehrerpersönlichkeit bzw. des eigenen Unterrichts anregen sowie lernerorientiertes Unterrichten ermöglichen kann.