

Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern

**Vorläufige Fassung, Stand 31. 5. 02, Revision für Ende d. J. geplant.
Kommentare an die Verfasser erwünscht.**

Prof. Dr. Utz Maas (utz.maas@rz.uni-osnabrueck.de)

Dr. Ulrich Mehlem (umehlem@uni-osnabrueck.de)

Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft /
Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück

Inhaltsübersicht

Vorwort	v
Leitlinien des Gutachtens	vii
1. Aufbau des Gutachtens	1
2. Klärung der begrifflichen Grundlagen: Sprachliche Probleme der Migration – Sprachanforderungen und Fördermaßnahmen	2
2.1. Was heißt sprachliche Integration	2
2.2. Was meint deutsche Sprache?	3
2.3. Rechtliche Fragen der Sprachverhältnisse	4
2.4. Registerverschiedenheit und Mehrsprachigkeit	6
2.5. Mehrsprachigkeit in Deutschland durch Migration	7
2.6. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Bilingualismus	8
2.7. Schriftsprache als besonderes Register	9
2.8. Spracherwerb	10
2.9. Bewertungen des Sprachstands	11
3. Das System der Sprachförderung für Zuwanderer in Deutschland	13
3.1. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen	13
3.2. Das System unterschiedlicher Kurstypen	15
3.3. Kursinhalte	18
3.4. Einstufung, Tests und Zeugnisse	29
4. Sprachfördermaßnahmen in anderen Einwanderungsländern	38
4.1. Niederlande	38
4.2. Frankreich	42
4.3. Australien	47
4.4. Kanada	50
4.5. Vergleich der Länderstudien / deutsche Besonderheiten	54
5. Empfehlungen zur Konzeption der Sprachkurse	57
5.1. Lernziele der Kurse	57
5.2. Organisatorische Rahmenbedingungen	59
5.3. Methodische Gesichtspunkte	66
5.4. Institutionelle Aspekte des Sprachförderkonzepts	69
5.5. Qualifizierung der Dozenten	70
5.6. Stufenplan für die Umsetzung der Maßnahmen	71
6. Synopsen	73
7. Bibliographie	81
8. Anhang: Fremdexpertisen	87
8.1. Niederlande	87
8.2. Australien	105
8.3. Kanada	121

Vorwort

Der Entwurf des neuen Zuwanderungsgesetzes sieht die Regelung der Integrationsmaßnahmen vor. Offen ist zum jetzigen Zeitpunkt noch, wie diese Maßnahmen im einzelnen gestaltet werden sollen. Zweck der hier vorgelegten Expertise ist es, den Rahmen und die Zielvorgaben der Sprachfördermaßnahmen vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen in der Bundesrepublik und in anderen Einwanderungsländern zu überprüfen. Diese Expertise ist im Rahmen des Instituts für Migrationsforschung und interkulturelle Studien an der Universität Osnabrück (IMIS) entstanden, wobei entsprechend der Zielsetzung der sprachwissenschaftliche Zugang zur Migrationsproblematik maßgeblich ist. Die Aufgabe eines solchen sprachwissenschaftlichen Gutachtens kann es nur sein, die Implikationen bestimmter politischer Vorgaben zu klären, die selbst als politische Entscheidungen festzustellen sind.

Grundlage für die Expertise ist die Tätigkeit des Mitarbeiters Dr. Ulrich Mehlem, der vom 1. März bis zum 15. Mai d. J. mit entsprechenden Recherchen betraut war. Zusätzlich wurden spezielle Teilexpertisen eingeholt, so zu den Fördermaßnahmen in Australien, Kanada und den Niederlanden. Vorgesehen waren darüber hinaus eine Reihe weiterer Expertisen zu anderen Einwanderungsländern und zu Spezialbereichen der Fördermaßnahmen, die allerdings aus Gründen der engen zeitlichen Befristung für diese Stellungnahme nicht mehr zustande kamen.

Über die Auswertung schriftlich dokumentierter Erfahrungen hinaus hat der Mitarbeiter durch die Befragung von Experten sowohl aus dem Bereich der praktischen Fördermaßnahmen wie der wissenschaftlichen Begleitforschung versucht, ein möglichst breites Spektrum von Expertisen einzubeziehen. Der sehr beschränkte Zeitraum für die Fertigung dieser Expertise erklärt, daß die wünschenswerte Konkretisierung der Empfehlungen nicht in allen Punkten zu erreichen war: Das hätte umfangreichere Recherchen, also einen erheblich größeren Zeit- und Mittelaufwand vorausgesetzt, als er in diesem Fall gegeben war.

Bei der Beschreibung des Ist-Zustandes wurden intensivere Gespräche und Hospitationen nur bei einzelnen Trägern durchgeführt, die innerhalb der jeweiligen Kurstypen zwar jeweils bestimmte Modelle repräsentieren, mit deren Dokumentation aber kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann. Dasselbe gilt für die Diskussion der Lehrwerke. Es war daher nur möglich, den Rahmen der Maßnahmen und Zielvorgaben für sie zu bestimmen. Detaillierte Ausführungen müssen der weiteren Forschung insbesondere auch i. S. der Begleitforschung für die künftigen Fördermaßnahmen vorbehalten bleiben.

Unser Dank gilt allen Experinnen und Experten, die unsere Arbeit durch ihre wertvollen Hinweise, Anregungen und Stellungnahmen unterstützt haben, sowie den Kursleiterinnen und Kursleitern, in deren Kursen Hospitationen durchgeführt wurden. In diesem Sinne haben an dieser Expertise die folgende Expertinnen und Experten¹ durch ihren Rat und ihre Auskünfte mitgewirkt:

¹ Beim Hinweis auf ein Expertengespräch steht der Name des Experten in Klammern ohne Jahreszahl; ein Verweis mit Jahreszahl bezieht sich auf eine Veröffentlichung. Es wird aus Gesprächsprotokollen zitiert, die den Gesprächspartnern zur Bestätigung vorgelegt wurden. In Fällen, in denen eine Zustimmung zum Protokoll nicht erteilt wurde, wurde auf Verweise verzichtet.

Prof. Dr. Hans Barkowski, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für
Auslandsgermanistik
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur, Universität-Gesamthochschule Essen
Prof. Dr. Wulf Bieritz, Universität Osnabrück
Peter Brixius, Berlitz Umsiedlerdienst, Düsseldorf
Stefan Brummund, Europa-Schulen-Organisation, Hamburg
Astrid Dinter, Volkshochschule Osnabrück
Marlies Enneking, Integrationsfachstelle (IFS) der Caritas, Vechta
Dr. Gudrun Frieling, Akademie Überlingen, Osnabrück
Barbara Graf, Internationaler Bund für Sozialarbeit, Frankfurt,
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Institut für International und
Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft
Dr. Cornelia Lange, Europa-Schulen-Organisation, Hannover
Prof. Dr. Klaus Liebe-Harkort, Universität Bremen
Margarethe Hellmann, Internationaler Bund, Osnabrück
Prof. Dr. Anne-Mieke Janssen-van Dielen, Katholieke Universiteit Nijmegen
Evelyn Lukas-Nülle, Internationaler Bund, Osnabrück
Prof. Dr. Heinrich P. Kelz, Universität Bonn, Sprachlernzentrum
Helge Margaret Knipping, Bundesamt für die Anerkennung ausländischer
Flüchtlinge, Nürnberg
Peter Krolzig, Johannes-Busch-Haus, Münster,
Prof. Dr. Katharina Kuhs, Universität Koblenz-Landau, Institut für
Interkulturelle Kommunikation,
Prof. Dr. Katharina Meng, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim,
Dr. Bernd Müller, Volkshochschule Osnabrück
Dagmar Paleit, Sprachverband Deutsch e. V., Mainz,
Dr. Michaela Perlmann-Balme, Goethe Institut Inter Nationes, München
Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer, Pädagogische Hochschule Freiburg
Dr. Christoph Schröder, Universität Essen
Prof. Dr. Wilfried Stölting, Universität Oldenburg
Petra Szablewski-Cavus, Sprachverband Deutsch e. V., Mainz,
Prof. Dr. Tibor von Elek, Universität Göteborg
Uwe Wawrzynowicz, Europa-Schulen-Organisation, Hannover

Osnabrück, 31.5.2002

Utz Maas, Ulrich Mehlem

Leitlinien des Gutachtens

1. Ziel des Gutachtens ist es, die Möglichkeiten einer Regelung der sprachlichen Integrationsmaßnahmen zum 1.1.2003 zu klären. Die Notwendigkeit, eine eindeutige Vorgabe für die organisierte Durchführung der Maßnahmen zu geben, ist hier mit den eingeschränkten Möglichkeiten abzugleichen, ein wissenschaftlich abgesichertes und damit auch juristisch valides Instrumentarium in Anschlag zu bringen.
2. In Anbetracht der komplexen Aufgabe der zu regelnden Integrationsmaßnahmen wird für ein flexibles Vorgehen plädiert:
 - zum 1.1.2003 die Ausschreibung der entsprechenden Maßnahmen mit einer präzisen und vereinheitlichten Zielvorgabe
 - ein institutionelles Verfahren zur Evaluierung der von 2003-2004 durchgeführten Maßnahmen, die bereits zum 1.1.2004 zu einer Prüfung und Verbesserung der Vorgaben führen sollte
 - die Vergabe eines entsprechenden Forschungsauftrages zur Entwicklung insbesondere entsprechender Testverfahren für den Zeitraum 2003/2004
 - zum 1.1.2005 die Vorgabe eines verbindlichen Rahmens für die Weiterführung der Maßnahmen
 - die Institutionalisierung einer fortlaufenden Evaluierung der Maßnahmen mit der Möglichkeit einer kontinuierlichen Revision.
3. Grundsätzlich sind die Integrationsmaßnahmen auf die Bedingungen der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft abzustellen, an der sie eine optimale Teilhabe ermöglichen sollen. Das bedeutet in der Zielperspektive des Erwerbs der deutschen Sprache vor allem auch den Erwerb der deutschen Schriftsprache. Dabei sind die Maßnahmen abzustellen auf die sprachlichen Ressourcen der Zuwanderer, die dabei optimal zu nutzen sind. In diesem Sinne sind die Maßnahmen auch zu differenzieren.
4. Zu berücksichtigen sind aber auch die Veränderungen der Gesellschaft zu einer regulären Mehrsprachigkeit, die dabei ist, im europäischen Rahmen eine institutionelle Form zu finden. Insofern muß es bei diesen Maßnahmen auch darum gehen, sprachübergreifende (translinguale) Kompetenzen zu entwickeln bzw. zu nutzen, um die mehrsprachigen Ressourcen zu optimieren: der Erwerb des Deutschen sollte auch die damit verbundenen sprachübergreifenden Ressourcen für den Umgang mit den anderen genutzten Sprachen zu entwickeln.
5. Bei der Sprachförderung ist zu trennen zwischen dem kommunikativen Bereich und dem Bereich der formalen Nutzung der sprachlichen Ressourcen vor allem in der Schriftsprache. Normierte Vorgaben im Sinne einer kodifizierten deutschen Standardsprache beziehen sich in erster Linie auf die Schriftsprache. Die sprachliche Förderung im Rahmen der Integrationsmaßnahmen muß notwendig *beide* Bereiche nach Maßgabe des bei den jeweiligen Zuwanderern realistisch Möglichen umfassen.
6. Die Integrationsmaßnahmen richten sich an Lerner im Erwachsenenalter, deren Lernbesonderheiten zu berücksichtigen sind. Der Spracherwerb ist hier eingebunden in eine Lebenssituation, in der außerinstitutionell Ressourcen zur

kommunikativen Verständigung entwickelt werden. Diese beruhen in erster Linie auf außer-einzelsprachlichen (protolingualen) Strukturen, die eine sprachübergreifende Verständigung ermöglichen. Die Ausbildung solcher kommunikativer Strategien ist für viele Bereiche des Alltags durchaus ausreichend und muß entsprechend valorisiert werden. Das ist insbesondere bei restriktiven Anforderungen i. S. des Niederlassungs- bzw. Staatsangehörigkeitsrechts zu veranschlagen.

7. Im Förderunterricht sind die spontan entwickelten kommunikativen Strategien zu nutzen: Der Unterricht muß auf ihnen aufbauen und so ein differenziertes Lernen fördern. Das gilt insbesondere für den Aufbau sprachlicher Strukturen, die für eine schriftsprachliche Praxis vorausgesetzt werden; diese ist allein mit solchen Ressourcen, die gewissermaßen sprachvorgängig zugänglich sind, nicht zu erwerben.
8. Für die Leistungsmessung ist ein realistischer Erwartungshorizont geboten: Eine umfassende schriftsprachliche Kompetenz ist von einer großen Zahl der Zuwanderer (entsprechend auch den Verhältnissen in der einheimischen deutschsprachigen Bevölkerung) nicht zu erwarten. Bei der Bewertung der sprachlichen Fertigkeiten ist daher nicht nur die (schriftsprachlich) vorgegebene Norm, sondern auch die Bewältigung kommunikativer Aufgaben zu berücksichtigen. In jedem Fall ist den Teilnehmern der Maßnahmen das erreichte Leistungsniveau zu bescheinigen.
9. Die Fördermaßnahmen sind auf die Anforderungen der Integration von Zuwanderern in einem umfassenden Sinn abzustellen. Eine Beschränkung auf die Neuzuwanderer übersieht, daß diese Probleme bei den Altzuwanderern in erheblichem Umfang ebenfalls noch ungelöst sind. Insofern sollten die Fördermaßnahmen für alle Zuwanderer geöffnet werden, die einen Bedarf dafür haben.
10. Die Vorgaben für solche sprachlichen Integrationsmaßnahmen sind zu standardisieren, wozu einerseits der Referenzrahmen des Europarates eine Orientierungshilfe bietet, insbesondere aber auch die internationalen Erfahrungen mit solchen Integrationsmaßnahmen für erwachsene Zuwanderer zu nutzen sind. Über die bei diesem Gutachten ausgewerteten Erfahrungen in Australien, Kanada, den Niederlanden und Frankreich sollten noch Erfahrungen in weiteren Ländern, insbes. in Schweden ausgewertet werden. Eine solche Abstimmung der Maßnahmen sollte eine kontinuierliche Aufgabe bleiben.
11. Unbedingt erforderlich ist eine größere Professionalisierung der Integrationsmaßnahmen. Langfristig ist dafür Sorge zu tragen, daß die hier Tätigen eine entsprechend qualifizierte Ausbildung für diesen Aufgabenbereich vorweisen können. Mittelfristig sind entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen erforderlich, damit auch die dort schon jetzt und weiterhin Tätigen entsprechende Qualifikationen erwerben können. Dabei ist für einheitliche Zielvorgaben dieser Maßnahmen wie deren unabhängige Evaluierung Sorge zu tragen.
12. Die Durchführung der Integrationsmaßnahmen verlangt eine Zentralisierung, für die das Gesetz ein "Bundesamt für Migration und Flüchtlinge" vorsieht. Das ist zu trennen von den organisatorischen Randbedingungen der Maßnahmen, die

dezentral durchgeführt werden sollten. Das entspricht der Trennung der Maßnahmen selbst von ihrer Kontrolle, einschließlich der Einstufung und der Mittelbewirtschaftung. Auf diese Weise kann der Wettbewerb unter den verschiedenen Trägern genutzt werden, um optimale Förderungsmodelle zu entwickeln. Dazu gehört auch eine weitgehende Modularisierung, die es erlaubt, die einzelnen Maßnahmen auf die Voraussetzungen unterschiedlicher Lernergruppen abzustellen.

13. Die Bewältigung der anstehenden komplexen Aufgaben der Integration erfordert in erheblichem Umfang noch Entwicklungsarbeit, für die die Ressourcen bereitgestellt werden müssen. Das betrifft insbesondere
 - die Schaffung der nötigen Ressourcen für die Förderarbeit (kurrikulare Materialien),
 - die Vorarbeiten für ein valides Testinstrumentarium, das den Aufgabenstellungen der Integration auf der einen Seite und den spezifischen Lernvoraussetzungen der Zuwanderer auf der anderen Seite angemessen ist,
 - und schließlich die Einrichtung eines kontinuierlichen Evaluationsverfahrens für die Integrationsmaßnahmen.

1. Aufbau des Gutachtens

Die Gliederung der Expertise ist wie folgt:

1. Im Kapitel “Klärung der begrifflichen Grundlagen” (2.) werden einige grundlegende Aspekte von Migration und Sprache, Mehrsprachigkeit, Sprachwerb und Integration im Zusammenhang dargestellt.
2. Die Bestandsaufnahme der bisherigen institutionellen Ressourcen in Hinblick auf die so definierten sprachlichen Probleme (3.) schließt ein:
 - eine Auswertung der bisherigen Evaluationen der Sprachkurssysteme durch das BMA und das BMFSFJ und anderer Quellen (vgl. Bibliographie in 7.)
 - eine Darstellung von Fallbeispielen aus den drei wichtigsten Bereichen der Sprachförderung (3.2.)
 - eine Dokumentation und Diskussion der Befragung von Experten
 - eine Synopse der gegenwärtig eingesetzten Testverfahren (Anhänge 6.1. und 6.2.)
 - eine Analyse ausgewählter Lehrwerke, insbesondere unter dem Gesichtspunkt ihrer Förderung schriftkultureller Kompetenz. (3.3.1.)
3. Den Besonderheiten der *deutschen* Situation werden die Dispositive und Erfahrungen in anderen Einwanderungsländern gegenübergestellt (4.), am Beispiel von
 - Australien (Expertise von Michael Clyne und Gillian Wigglesworth, vgl. 8.2.)
 - Kanada (Expertise von Ellen Cray, vgl. 8.3.)
 - Den Niederlanden (Expertise von Anne Kerkhoff und Anne-Marie Speijers, vgl. 8.1.)
 - Frankreich (hierzu liegt keine Fremdexpertise vor).
4. In den “Empfehlungen zur Konzeption von Sprachkursen” (5.) werden die in den zuvor dokumentierten Analysen entwickelten Überlegungen und Vorschläge zusammengefasst.

2. Klärung einiger begrifflichen Grundlagen: Sprachliche Probleme der Integration – Sprachanforderungen und Fördermaßnahmen.

2.1. Was heißt sprachliche Integration?

Integration zielt auf die Partizipation an der Gesellschaft: Sprache ist eine Dimension davon. Insofern sind Sprachprobleme bei den Integrationsvoraussetzungen nur analytisch zu isolieren. Das gilt letztlich auch für die darauf abgestellten Fördermaßnahmen. Da mit dieser Stellungnahme aber die sprachlichen Probleme isoliert werden, sollen sie, vor allem in Verbindung mit den erforderlichen pädagogischen Maßnahmen, hier nur eingangs in einen größeren Zusammenhang gestellt werden.

2.1.1. Orientierung über die Randbedingungen des gesellschaftlichen Lebens in der Bundesrepublik: Hier handelt es sich um Wissensbestände, die vermittelt bzw. aufgebaut werden müssen, wobei diese sehr wohl die Inhalte in den sprachlichen Fördermaßnahmen bestimmen sollten. Insbesondere sollte auch die sprachliche Verständigung über derartige, relativ abstrakte Gegenstände in die sprachlichen Fördermaßnahmen hineingenommen werden.

2.1.2. Aufbau sozialer Sicherheit, Stärkung des Selbstwertgefühls angesichts der Verunsicherung bei Zuwanderung. Dieses Problem stellt sich bei unterschiedlichen Einwanderergruppen sehr unterschiedlich dar. Dazu kann u.U. auch zentral die (positive) Valorisierung der eigenen Sprache bzw. die Sprache der jeweiligen Migrantengemeinschaft gehören, in Relation zu der die zu lernende neue Sprache des Einwanderungslandes als anders zu bestimmen ist. Dabei ist insbesondere zu beachten, wieweit diese Gemeinschaftssprachen auf Nationalsprachen im Heimatland bezogen sind oder nicht: Diese können eine stabilisierende Rolle übernehmen– müssen es aber nicht (in diesem Sinne kann z.B. das ‘nationale’ Italienisch nicht ohne weiteres als Bezugssprache bei sizilianischen Einwanderern gelten; das (Hoch-)Arabisches nicht ohne weiteres bei Berbern, s.u.)

2.1.3. Schließlich sind kommunikative Strategien zur Verständigung, die spontan aufgebaut werden, von Sprachformen zu unterscheiden, deren Vermittlung notwendig Aufgabe einer gesellschaftlichen Institution ist, wie es bei der Schriftsprache der Fall ist. Die Vermittlung von ‘Überlebensstrategien’ in solchen Kursen kann in einer ersten Phase sinnvoll sein, in der keine anderen Kontakte zur Gesellschaft bestehen. Später sollte es in dieser Hinsicht darum gehen, die ggf. ausgebildeten reduzierten Sprachstrukturen (‘Basic Deutsch’, vgl. 2.8.) zu bearbeiten, Fossilierungen² anzugehen, Angebote zur Differenzierung zu machen und dabei ggf. auch kontrastive Probleme beim Aufbau differenzierter grammatischer Strukturen anzugehen. Die Ziele des Unterrichts sollten auf die förmlicheren Sprachregister³ abgestellt sein, die die Voraussetzung für die Aneignung der (deutschen) Schriftsprache bilden. Das schließt selbstverständlich nicht aus, daß für den Aufbau von Lernmotivation, das Vermitteln von Erfolgserlebnissen, das Schaffen elementarer konzeptueller Grundlagen (besonders etwa bei der Alphabetisierung), spontan- bzw. ‘alltagssprachliche’ Elemente in den Kursen bearbeitet werden können, in der frühen Phase sogar sollten. Sie haben dabei aber einen didaktisch-instrumentellen Status.

² Zu diesem Terminus, s. 2.8.

³ Zum Terminus *Register* s. 2.2.

2.2. Was meint *deutsche Sprache*?

Ein zentrales Problem ist die verbreitete undifferenzierte Gleichsetzung von *deutsch* im politisch-rechtlichen Sinne, also der Staatsangehörigkeit, mit *deutsch* im sprachlichen Sinne, wie es emblematisch in der Nationalhymne durch einen territorialen Geltungsbereich der deutschen Sprache artikuliert ist. Diese Vorstellung ist inkongruent mit den faktischen Verhältnissen:

Deutsch wird auch außerhalb der Staatsgrenze gesprochen, was sich bei entsprechenden sprachlichen Vereinbarungen von amtlichem Charakter darin ausdrückt, daß hier multinationale Vereinbarungen erforderlich sind (wie bei der Schwierigkeit der Rechtschreibreform in Hinblick auf Vereinbarungen mit Österreich, der Schweiz, Lichtenstein (früher auch der DDR), Hinzu kommen Sonderprobleme deutscher Minderheiten außerhalb der Staatsgrenzen in Folge früherer Auswanderungsbewegungen, von denen die Aussiedlerfrage ein spezifischer Reflex ist, Schließlich bestehen nicht-deutschsprachige Minderheiten innerhalb der Staatsgrenzen bei gleichzeitiger deutscher Staatsangehörigkeit.

Hier wird deutlich, daß die jeweiligen juristischen und sprachlichen Kategorien, die den Horizont für sprachliche Fördermaßnahmen bilden, inkongruent sind. Die mit einem entsprechenden Rechtsstatus privilegierten Minderheiten wie Sorben und Friesen nicht anders als die schleswig-dänische Minderheit als „Ableger“ der dänischen Nationalitäten sind zweisprachig und im Deutschen so zuhause, daß in dieser Hinsicht keine Probleme bestehen. Eine problematische Gruppe bilden demgegenüber die Sinti und Roma, die in erheblichem Maße auf eine entsprechende Förderung angewiesen sind (angefangen bei der Alphabetisierung), deren Interessenvertretung aber sprachliche Fördermaßnahmen ablehnt. Schließlich bildet ein Großteil der Aussiedler mit russischer Muttersprache eine weitere Minderheit, die aber nicht in diesem Sinne anerkannt ist, allerdings aufgrund ihres Aussiedlerstatus eine entsprechende Förderung erfährt.

Hier überlagern sich also verschiedene Horizonte, die nur zum Teil im Sprachenrecht ihren Ausdruck finden. Eine solche Sprach-Klassifizierung verdeckt vor allem aber eine grundlegende Inhomogenität innerhalb der so definierbaren Varietäten, die als Bereich unterschiedlicher *sprachlicher Register* zu fassen ist. Mit *Register* sind sprachliche Varietäten gemeint, wie sie auch umgangssprachlich z.B. durch *Umgangssprache*, *Mundarten*, *Hochsprache* u. dgl. gefaßt werden. Vereinfacht kann hier von einer Skala mit den Extrempolen des formellen gegenüber dem informellen Register ausgegangen werden:

↑	Formal / Schriftsprache	Hochsprache: „Rede nach der Schrift“
↓	Lokale/ regionale Ausgleichsformen im öffentlichen Raum	Regionale Umgangssprache, z.T. regional geprägt (niederdeutsch/mitteldeutsch/oberdeutsch...)
↓	Informelle Sprachformen	Familiensprachen und dgl., die u.U. wechselseitig nicht verständlich sind

In den heutigen deutschen Verhältnissen sind historische Entwicklungen sedimentiert: Die Schriftsprache ist das Produkt der Schulentwicklung (insbesondere der

Volksschule) mit den Anfängen im 16. und 17. Jh., die allerdings erst im 19. Jh. durchgesetzt wurde. Als gesprochene Varietät mit überregionaler Geltung ist sie noch ein relativ junges Produkt der Verhältnisse, deren Geltungsbereich erst durch die Massenmedien, insbesondere Rundfunk und Fernsehen, etabliert wurde. Durch diese Entwicklung sind alle Varietäten im gesellschaftlichen Rahmen auf die deutsche Nationalsprache ausgerichtet: Auch die anerkannten Minderheiten-Sprachen konkurrieren damit nicht, sondern beschränken sich auf bestimmte Register im regionalen Rahmen (im kirchlichen Bereich, im literarischen Freizeitbereich); das Romanes der Sinti ist nach deren Wunsch sogar ausdrücklich von der Verschriftung ausgeschlossen. Nur da, wo solche Gruppen an anderen Nationalsprachen partizipieren (wie insbes. bei den Dänen), besteht prinzipiell die Möglichkeit eines konkurrierenden Registerspektrums (faktisch ist wohl aber auch hier eine vergleichbare Ausrichtung wie bei den anderen Minderheiten zu verzeichnen).

2.3. Rechtliche Fragen der Sprachverhältnisse (zum staatlichen Aufgabenbereich)

Bei dieser Expertise handelt es sich um kein juristisches Gutachten. Da mit der Neuorganisation der Sprachförderung für erwachsene Zuwanderer im juristischen Sinne eine Reihe unbestimmter Rechtsbegriffe verbunden sind, die Vorgaben im sprachlichen Bereich machen, sind diese auf ihre sprachwissenschaftlichen Implikationen hin zu bestimmen.

Grundsätzlich gilt hier, daß Integrationsmaßnahmen auf die Bandbreite der unterschiedlichen Formen der Partizipation an der deutschen Gesellschaft, mit dem Erwerb der Staatsangehörigkeit als Grenzwert, abzustellen sind. Dabei sind vier Ebenen der rechtlichen Regelung zu unterscheiden, bei denen Fragen der sprachlichen Qualifikation auftreten:

- Die im Grundgesetz formulierte Schutzfunktion des Staates gegenüber der Sprache des einzelnen, als Gewährleistungsanspruch an den Staat, durch den die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens negativ definiert wird, z.B. im Sinne von Toleranzbestimmungen, wie sie mit Art. 3 GG auch sprachliche Ausdrucksformen explizit aufgreifen (2.3.1.).
- das Recht auf einen Zugang zur Nationalsprache, ohne die gesellschaftliche Partizipation nicht möglich ist (2.3.2.),
- die Verfügung über sprachliche Grundfertigkeiten in Deutsch als Zugangsbarriere zu bestimmten Aufenthaltstiteln (2.3.3.),
- Verpflichtungen des einzelnen gegenüber der Gesellschaft als Mitwirkungspflicht bei Fördermaßnahmen (2.3.4.)

2.3.1. Grundrecht auf Schutz der Sprache

Das Grundgesetz schützt die Sprache des einzelnen im Sinne der verbrieften *Ausdrucksfreiheit*, die ihre Schranken nur in den gleichen Rechten der anderen hat. Aufgabe des Staates ist es, hier Toleranz zu sichern. Insoweit es hier um die Möglichkeit des einzelnen geht, sich ungehindert auszudrücken, meint Sprache zweifellos die *Muttersprache*, also vereinfacht: die Familiensprache. Der Horizont ist hier also eine sprachliche Vielheit, die nur formal in einem Gemeinwesen integriert ist, das durch die Geltung der Verfassung definiert ist. Die von der Verfassung garantierte uneingeschränkte Möglichkeit der sprachlichen Selbstverwirklichung ist auf die unterschiedlichen Formen der sprachlichen Vielfalt auszudehnen: Über die dialektale

Verschiedenheit des Deutschen und die verfassungsrechtlich garantierten sprachlichen Minderheiten hinaus auch auf die Vielfalt der Sprachen von Migranten, die in Deutschland nicht den Status alteingesessener Minderheiten genießen. Hier ist i. S. einer Gleichbehandlung auch eine entsprechende Sicherstellung der institutionellen Selbstverwirklichung dieser Gemeinschaften geboten (mit einer evtl. Förderung im gleichen Sinne, wie sie für andere gemeinnützige Aktivitäten vorgesehen ist).

2.3.2. Zugang zur Nationalsprache

Dem steht das gegenüber, was erst durch staatliche Veranstaltungen geschaffen wird, worin sich die gesellschaftlich-staatliche Identität ausdrückt: Die *Nationalsprache*, die – relativ zum Entwicklungsstand der deutschen Gesellschaft - primär eine *Schriftsprache* ist, die mit der allgemeinen Schulpflicht vermittelt wird. Diese ist bezogen auf einen formalen gesellschaftlichen Bereich, insbesondere den der Rechtsetzung und Rechtsprechung, der Verwaltung u. dgl., für den die normierte deutsche Schriftsprache verbindlich ist. Daß es sich hierbei um ein grundlegendes Recht handelt, zeigt sich auch an der Zulässigkeit der Schulpflicht, die eine Einschränkung der Freiheitsrechte des einzelnen in Kauf nimmt, aber auch die Verpflichtung des Staates einschließt, den Zugang seiner Bürger zu der für die gesellschaftliche Partizipation notwendigen Ressource der Schriftsprache sicherzustellen. Hier kann der einzelne Bürger seine Ansprüche an den Staat geltend machen, ihm die Voraussetzungen für eine optimale Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (eine entsprechende Meinungsbildung als Voraussetzung für die politische Partizipation und für Weiterbildungsmöglichkeiten im Sinne einer optimalen beruflichen Selbstverwirklichung) zu erlauben – die eben auf dem gegebenen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung nur über die Beherrschung der Schriftsprache möglich ist. In diesem Sinne sind die sprachlichen Fördermaßnahmen für Immigranten, die der Schulpflicht nicht mehr unterliegen, den vorzuhaltenden Angeboten im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht gleichzustellen, die auf die Beherrschung der *deutschen* Schriftsprache zielt.

2.3.3. Nachweis sprachlicher Fertigkeiten als Voraussetzung für Aufenthaltstitel

Der Erwerb von Aufenthaltstiteln wird in der neueren Gesetzgebung zunehmend an den Nachweis sprachlicher Grundfertigkeiten im Deutschen geknüpft. Dies gilt für das Staatsangehörigkeitsrecht, die Anerkennung als Vertriebener im Sinne des Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetzes (BVFG) und, wie im Zuwanderungsgesetz vorgesehen, das Niederlassungsrecht. Die damit verbundenen Probleme sind v.a. politischer Natur; so ist insbesondere die Definition „ausreichender“ Sprachkenntnisse von sprachwissenschaftlicher Seite nur bedingt vorgebar: Es gibt kein valides Meßinstrumentarium, das die unbestimmten Rechtsbegriffe der Gesetzgebung wie „sich sprachlich zurechtfinden“, bzw. „in dem Alter und Bildungsstand angemessenes Gespräch führen“ (Begründung zum Entwurf des Zuwanderungsgesetzes, S. 149, vgl. StAR-VW Zif. 8.1.2.1.1.) u. dgl. zu messen erlaubt. Bereits die Formulierung „einen deutschsprachigen Text des Alltags lesen, verstehen und die wesentlichen Inhalte mündlich wiedergeben“ bereitet bei der Umsetzung des Einbürgerungsverfahrens erhebliche Probleme (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2001).

Die im Staatsangehörigkeitsrecht festgeschriebenen sprachlichen Anforderungen sollten nicht als verbindliches Lernziel für den Integrationskurs festgeschrieben

werden, sondern allenfalls, wie auch von der Unabhängigen Kommission Zuwanderung empfohlen, als Anreiz einer erleichterten Einbürgerung genutzt werden.

Die Probleme einer restriktiven Verwaltungsvorschrift in diesem Bereich würden sich zwangsläufig bei einer gerichtlichen Kontrolle der so getroffenen Verwaltungsentscheidungen zeigen, so daß im Bereich der Verwaltungsmaßnahmen schon aus Gründen der Risikoabwägung ein allzu restriktives Vorgehen ausscheiden sollte.

Ein Meßinstrumentarium, das auf die Anteile an normativ gesetzten deutschen Sprachkenntnissen abstellt, ist mit den Zielsetzungen des Aufenthaltsrechtes nicht kompatibel. Ohnehin muß fraglich erscheinen, wie weit aufenthaltsrechtliche Fragen an derartige Kenntnisse gekoppelt werden können, wenn hier ein Gleichbehandlungsanspruch veranschlagt wird: Schließlich ist einer großen Zahl von Aussiedlern (mit russischer Muttersprache) die deutsche Staatsangehörigkeit zugestanden worden, ohne daß sie auch nur über rudimentäre Grundkenntnisse im Deutschen verfügen⁴; außerdem kann eine restriktive Handhabung beim Familiennachzug nicht greifen, da der Schutz der Familie hier ein höheres Recht ist, und schließlich steht sie auch im Widerspruch zu der Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Gemeinschaft. Derartige Fragestellungen konstruieren aber ein juristisches Problem und kein sprachwissenschaftliches, wie es hier entfaltet wird.

2.3.4. Verpflichtung zur Teilnahme

Da sprachliche Anforderungen keinen vergleichbaren Status mit der Verpflichtung auf die Grundwerte der Verfassung (etwa dem Toleranzgebot) haben, kann i. S. der Verfassung für die Gewährung von Niederlassungsprivilegien nur das Bemühen zu verlangen sein, die entsprechenden Angebote zu nutzen, die der Förderung des gesellschaftlichen Zusammenlebens dienen – ähnlich wie eine Verpflichtung zur Nutzung der gesundheitlichen Vorsorgeangebote besteht, an die die Gewährleistung von entsprechenden Fürsorgemaßnahmen gekoppelt ist. In diesem Sinne könnte Einwanderern gegenüber eine Verpflichtung zur Teilnahme an entsprechend ausgerichteten Fördermaßnahmen definiert werden, soweit im Integrationskurs Kenntnisse vermittelt werden, die für die sprachlichen Partizipationsmöglichkeiten grundlegend sind, also elementare Deutschkenntnisse im Mündlichen und Schriftlichen (vgl. in §45 des Aufenthaltsgesetzes). Die Verpflichtung zur Teilnahme könnte an die Nutzung von weiteren Unterstützungsmaßnahmen gekoppelt werden, deren Anspruch erlischt, wenn die Angebote nicht genutzt werden (i. S. etwa des niederländischen Verfahrens, s. 4.1.1.).

2.4. Registerverschiedenheit und Mehrsprachigkeit

Die Differenzierung der sprachlichen Verhältnisse mit verschiedenen Registern, wie sie in 2.2. für Deutschland beschrieben ist, ist weltweit zu beobachten. Besonderheiten zeigen sich darin, wieweit die verschiedenen Registerschichten auch in formaler Hinsicht miteinander Verwandtschaftsverhältnisse zeigen, ineinander formal überführbar sind oder ob sie auch in formaler Hinsicht als verschiedene Sprachen zu

⁴ Das gilt zumindest bis zur Einführung des Sprachtests für den Antragsteller 1996; für die Familienangehörigen ist ein solcher Sprachtest erstmalig im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes vorgesehen. Auch bei diesem Sprachtest bestehen eine Reihe ungeklärter Fragen.

fassen sind. Für die europäischen Nationalsprachen der Moderne gilt generell, daß sie zumindest unter die Vorgabe gestellt wurden, daß die formale Schriftsprache eine überdachende Funktion auch für die anderen Varietäten haben sollte. In Folge davon gelten heute auch Niederdeutsch oder Bairisch als Dialekte des Deutschen - verstanden als regionale Varietäten der Schriftsprache. Am Endpunkt dieser Ausrichtung liegen die verbindlichen Festlegungen der deutschen Hoch- (bzw. Schrift-) Sprache als Amts-, Gerichts- und Schulsprache, die in Verwaltungsvorschriften kodifiziert sind.

Im größten Teil der Welt sind die Verhältnisse in diesem Sinne nicht auf eine Nationalsprache ausgerichtet, sind die Menschen zwangsläufig mehrsprachig, wenn sie denn über die verschiedenen sprachlichen Register verfügen. In der Regel ist davon auszugehen, daß in den meisten Gesellschaften in diesem Sinne mindestens drei Sprachen benutzt werden. Diese müssen in formaler Hinsicht miteinander auch nicht verwandt sein, sie teilen sich aber funktional in der Registerdifferenzierung.

Die Verhältnisse in Deutschland und die mit ihnen verbundene moderne Einsprachigkeitsvorstellung stellen einen gewissen Grenzwert für die Austarierung der Registerdifferenzierung dar, der an die spezifische nationalsprachliche Entwicklung der modernen Nationalstaaten gebunden ist. In der Vergangenheit war diese Vorstellung in gewisser Weise auch für das Selbstbild der nationalen Politik konstitutiv und bestimmte von daher auch die Politik. Durch die gesellschaftlichen Entwicklungen, die sich in den Zuwanderungsverhältnissen ausdrücken, ist dieses Bild inzwischen obsolet. Dazu gehört im übrigen auch das internationale Vordringen des Englischen, das im Lichte einer solchen Registerdifferenzierung zu sehen ist: Das Englische übernimmt zunehmend weltweit eine spezifische Funktion im mittleren Register, entsprechend einem Segment von Markt/ Öffentlichkeit, das in spezifischen Formen auch schriftsprachliche Fixierungen erfordert (insbesondere im wissenschaftlichen Betrieb). Insofern konkurriert es aber weder mit der formalen Hochsprache (dem Schriftdeutschen) noch erst recht im Nahbereich mit den Familiensprachen.

2.5. Mehrsprachigkeit in Deutschland durch Migration

Sieht man nun die Entwicklungen in Folge der Einwanderung vor diesem Hintergrund, so bilden sie so etwas wie eine „Normalisierung“ der sprachlichen Verhältnisse im Weltmaßstab: In den informellen Registern etablieren sich hier sprachliche Varietäten, die mit dem Deutschen nicht verwandt sind – und sie können in diesem Sinne auch durchaus stabil bleiben, wie es auch in außereuropäischen Gesellschaften üblich ist. Entsprechend zeigen ja auch neuere Untersuchungen, daß das vorgebliche Integrationsmodell im Dreischritt der drei Generationen, nach dem erwartet wird, daß die Zuwanderer die Sprache der Großeltern ablegen, keineswegs zwangsläufig ist.

Vor einer solchen Folie stellt sich die Frage der sprachlichen Integration also nicht gekoppelt an die Aufgabe der Familiensprache. Was das Modell deutlich machen kann, ist, daß die kulturelle Integration in den als Wohlfahrtsstaat verstandenen Nationalstaat, zu dem der integrierende Bildungsapparat gehört, nicht auf der Schiene der Einsprachigkeit zu definieren ist. Vielmehr ist zu akzeptieren, daß die Familiensprachen im Nahbereich formal nicht mit der formalen Sprache des Bildungsapparates (der Schriftsprache) vermittelt sind, mit dieser aber auch nicht konkurrieren. Worum es also bei einer entsprechend zu definierenden Sprachpolitik geht, ist, einen optimalen Zugang zu der formalen Sprache des Bildungsapparates als

dem Schriftdeutschen zu vermitteln, nicht aber, in die sprachlichen Verhältnisse im Nahbereich zu interferieren.

So kann die Förderung der verschiedenen Sprachen in der Gesellschaft wichtig sein und ist als stabilisierender Faktor auch der Integration nicht zu unterschätzen. In welchem Maße das zu geschehen hat, ist bei jeder infragekommenden Gruppierung eigens zu bestimmen: Der Gegenpart ist die Sprachloyalität der einzelnen Gemeinschaften, die abhängig von einer Vielzahl von Parametern ist, in denen die Sprachpraxis definiert ist. So kann z.B. ein recht pragmatischer Umgang mit Sprachproblemen, der auch eine große Toleranz für ‘Sprachmischung’ impliziert, u.U. die Folge von starken Familienbindungen auf der einen Seite und relativ großer Distanz der Familiensprache zur offiziellen Nationalsprache auf der anderen Seite sein, wie es sich z.B. bei Sizilianern gegenüber Italienern sonst in der Immigration gezeigt hat; umgekehrt kann die enge Koppelung von sprachlicher Identität mit religiöser Konfession (die sich z.B. in dominant endogamen Beziehungen ausdrückt) ein außerordentlich stabilisierender Faktor sein, wie es sich bei griechischen Immigranten in allen Einwanderungsländern zeigt. Gerade die häufige Überlagerung mit religiösen Bezugssystemen schließt hier eine schematische Argumentation mit den Sprachgruppen aus: So ist das Hocharabische als Sprache der religiösen Identität auch für Gemeinschaften dominant, zu deren Familiensprachen es keinerlei transparente Beziehungen aufweist (wie z.B. bei vielen Berbern). Auf der anderen Seite bestehen hier z.T. auch Blockierungen gegen eine Förderung insbesondere in Form eines (schrift-)sprachlichen Ausbaus wie bei den Sinti und Roma.

2.6. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Bilingualismus (mehrsprachige Personen)

Bei der Analyse von Mehrsprachigkeit sind die gesellschaftlichen und die individuellen Bezüge zu trennen. In bezug auf letztere ist ein weiteres hemmendes Element in der Konzeptualisierung eine Vorstellung von Mehrsprachigkeit, wie sie in der Bildungsschicht - gebunden an ein bestimmtes Ideal der höheren Schule - fest ist. Dieses Bild spiegelt gewissermaßen die einsprachige Vorstellung wieder, indem es die in der einen Sprache differenzierten Register im mehrsprachigen Individuum gewissermaßen verdoppelt (vervielfältigt). Dem entspricht der Idealtyp des Übersetzers, der in mehreren Sprachen zu Hause ist, und in diesen dann auch entsprechend virtuos über alle Register verfügt, etwa im Falle der literarischen Übersetzung auch tatsächlich in allen Registern gefordert ist. Dieses Modell der *virtuosen Mehrsprachigkeit* ist aber strikt zu unterscheiden von dem einer funktional differenzierten Mehrsprachigkeit, bei der die verschiedenen Sprachen funktional auf verschiedenen Register Ebenen verankert sind und insofern nicht miteinander konkurrieren. In diesem Sinne sind die meisten Menschen außerhalb der modernen Industriestaaten mehrsprachig.

Vor diesem Hintergrund ist dann allerdings auch in Frage zu stellen, was z.T. mit Programmen des muttersprachlichen Unterrichts für Migranten gefordert wird. Die Muttersprachen vieler Migranten gehören in den Heimatgesellschaften zu Registern, die dort keinen formalen Status haben und entsprechend auch nicht geschrieben werden (z.B. Berberisch, Kurdisch u.a.). Entsprechend problematisch ist es, wenn mit einer solchen Transposition gefordert wird, in der Diaspora einen entsprechenden förmlichen Muttersprachunterricht als Schriftsprachunterricht für diese Varietäten zu institutionalisieren. Insofern ist es zwar nicht korrekt, den Arabischunterricht für

berberophone Kinder als „muttersprachlichen“ Unterricht zu bezeichnen, wie es im schulischen Kontext in der Regel der Fall ist, es entspricht aber durchaus dem, was in der Sichtweise dieser Menschen (der Eltern der Kinder, aber auch der älteren Schüler) als sinnvolle Erwartung an Angebote in einer Schriftsprache zu erfolgen hat, mit der sie sich identifizieren können und die im Sinne ihrer religiösen Zugehörigkeit das definiert, was sie sich im Bildungskontext erschließen wollen.

2.7. Schriftsprache als besonderes Register

Schließlich ist es notwendig, die Besonderheiten der Registerdifferenzierung in einer fortgeschrittenen Informationsgesellschaft wie der deutschen im Vergleich zu den Verhältnissen in den Herkunftsgesellschaften zu sehen. Für Gesellschaften wie die deutsche gilt, daß die Partizipationschancen an den gesellschaftlichen Prozessen daran gebunden sind, daß der einzelne über symbolische Praktiken verfügt, die nur sprachlich erworben werden können. Diese Praktiken bauen Ressourcen der gesprochenen Sprache aus, sie sind aber definiert in Hinblick auf ein schriftliches Register und sind daher nicht auf die kommunikativ situative Praxis bezogen. Das Verfügen über solche schriftlichen Register ist zu trennen von dem, was gerade auch in der Alphabetisierungsdiskussion oft als Indikator für Alphabetisierung gilt: Die Fähigkeit, den eigenen Namen zu schreiben, bestimmte Schriftstücke zu entziffern und dgl. mehr. Für viele der Herkunftsgesellschaften ohne eine *demotisierte*⁵ Schriftkultur ist es charakteristisch, daß schriftkulturelle Praktiken hier in hohem Grade professionalisiert sind: im öffentlichen Raum sind Schreiber anzutreffen, die gegen Honorar Briefe u. dgl. schreiben, während ihre Kundschaft auch dann, wenn sie eine elementare Unterweisung in der Schrift im Sinne der Schriftreligion erhalten hat, nur auswendig gekonnte Schriftpassagen identifizieren kann. Sie reproduzieren gewissermaßen Schriftbilder, wie man auch auf dem Computer Texte in einem Bildmodus abspeichern kann, der es dann nicht mehr erlaubt, die Texte zu strukturieren bzw. zu verändern. Die Überwindung solcher schriftkultureller Barrieren bildet eine der größten Schwierigkeiten für die sprachliche Integration. Dieser Problembereich wurde bisher noch sehr unzureichend untersucht (s. aber zu Migranten aus Marokko Maas / Mehlum i.E.)

Die damit verbundenen rechtlichen Probleme, v.a. wenn über bestimmte Tests Selektionsinstrumente geschaffen werden sollen, sind vor dem Hintergrund zu sehen, daß die im allgemeinen angenommene vollständige Alphabetisierung der deutschen Gesellschaft, die vorgeblich am Ende des 19. Jh. erreicht worden sein soll, in diesem Sinne keineswegs die Gesamtheit der „autochthonen“ Bevölkerung erfaßt hat: Je nach den entsprechenden Kriterien kommt man (so z.B. auch die OECD, vgl. OECD 1995) auf eine Einschätzung von über 10% (funktionaler) Analphabeten auch unter den Schulabsolventen. Soweit deren Probleme inzwischen deutlich sind, wie es sich bei den inzwischen überall eingerichteten Alphabetisierungskursen zeigt, läßt sich aus ihnen extrapolieren, welche Barrieren hier für die Migranten aus Gesellschaften gegeben sind, in denen die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht den gleichen Grad der *demotisierten* Schriftkultur zeigen.

⁵ *demotisiert*: so viel wie vergesellschaftet, also in der gesellschaftlichen Nutzung nicht professionell, elitär oder auf ähnliche Weise eingeschränkt.

2.8. Spracherwerb⁶

Der Spracherwerb erfolgt nicht als ein abgeschlossener Entwicklungsabschnitt, der seine eigenen Bedingungen setzt, sondern als Ausbau von Wissensstrukturen, die schon erworben sind. Das gilt so auch beim Erstspracherwerb, bei dem kognitive Strukturen bzw. Wahrnehmungsstrukturen in diesem Sinne ausgebaut werden, die außersprachlich entwickelt wurden, und bei dem Strukturen der sozialen (vorsprachlichen) Praxis der Kommunikation genutzt werden. In diesem Sinne ist die Sprachentwicklung lebenslang nicht abgeschlossen, vielmehr werden die erworbenen sprachlichen Muster i. S. komplexerer Praktiken differenziert, wie es insbesondere beim Schriftspracherwerb der Fall ist.

Für den Erstspracherwerb gelten allerdings besondere Randbedingungen, die lebensgeschichtlich später nicht mehr gegeben sind:

- in den modernen Gesellschaften besteht ein soziales Moratorium, das auch von staatlicher Seite durch das Verbot der Kinderarbeit gesichert ist;
- in den durch die Schulpflicht abgedeckten Entwicklungsabschnitten wird das Verhalten der Lerner durch Zielvorgaben gesteuert, die nicht unmittelbar als Lösungen praktischer Problemlagen durchsichtig sind.

Diese Randbedingungen fehlen beim Spracherwerb Erwachsener, und insofern beim ungesteuerten Zweitspracherwerb:

- Hier besteht der Druck durch die Zwänge der Reproduktion des Lebens, die die entwickelten Strategien i.S. einer Optimierungsaufgabe des Kompromisses mit den dominanten anderen Anforderungen des Lebens reduzieren. In diesem Sinne ist der ungesteuerte spätere Spracherwerb pragmatisch definiert: Erfolgreiche Kommunikationsstrategien mit einem minimalen kognitiven Aufwand erfüllen die Zielvorgabe. Insofern werden auf der formalen Seite nur minimal, wenn überhaupt Funktionswörter ausgebildet, reduziert sich die grammatische Markierung (die Entwicklung von Morphologie) auf ein Minimum, sind die sprachlichen Elemente in der Regel semantisch unmittelbar durchsichtig, und werden auf der anderen Seite maximal außersprachliche Muster der Sprachproduktion genutzt, wie die Reihenfolgebeziehung in einer ikonischen Interpretation (temporal, kausal, Vordergrund/Hintergrund und dgl.) – im folgenden ist in diesem Sinne auch von *protosprachlichen* Strukturen die Rede. Bisherige Forschungsprojekte (vgl. Perdue 1993, BdI und II sowie die verschiedenen Auswertungen dieser Befunde von Klein / Perdue 1996, 1998 u.ö.) zeigen, daß in einem Zeitraum von durchschnittlich einem Jahr hier erfolgreiche Kommunikationsstrategien ausgebildet werden.
- unter den pragmatisch bestimmten Randbedingungen des ungesteuerten Spracherwerbs Erwachsener endet dieser Spracherwerb in den meisten Fällen auf diesem (pragmatisch gesehen: relativ erfolgreichen) Niveau: Eine Weiterentwicklung findet nicht mehr statt, eine Art rudimentäre Sprachform (in der Literatur oft "Basic [Deutsch, Niederländisch, Englisch ...]" genannt) stabilisiert

⁶ Hintergrund dieser Ausführungen sind die Forschungsergebnisse zum ungesteuerten Spracherwerb erwachsener Immigrantinnen, die am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen als Ergebnis einer Langzeitstudie zu Immigrantinnen in verschiedenen europäischen Ländern entstanden sind. Dazu ist eine Teilergebnisse in Auftrag gegeben worden, die bei Redaktionsschluß noch nicht vorlag. Prof. Dr. W. Klein (einer der Direktoren des MPI) hat sie aber für den Sommer zugesagt.

sich, wie es auch unter vergleichbaren Bedingungen sonst zu finden ist, die in der Forschung als *pidginisierte*⁷ *Varietäten* untersucht werden (weshalb hier auch öfters von ‘Pidginisierung’ die Rede ist). Unabhängig davon, wie sich die genutzten sprachlichen Strategien zur Zielsprache verhalten, halten die erwachsenen Lerner an ihnen fest: diese Formen ‘fossilieren’, wie es in der einschlägigen Diskussion heißt, wenn es nicht sogar zu Zurückbildungen der zunächst ausgebildeten sprachlichen Ressourcen auf das alltagspraktisch erforderliche Minimum kommt.

- Nur da, wo zusätzliche Randbedingungen ins Spiel kommen, die größere Anforderungen an die kommunikative Differenzierung verlangen, wird ein solches rudimentäres Sprachsystem weiter ausgebaut. Dieser Ausbau erfolgt in dem Spannungsfeld zwischen dem Rückgriff auf die Modelle der bereits gelernten Erstsprache einerseits (also vor allem auch im Rückgriff auf grammatische Muster der Erstsprache, die transferiert werden), auf der anderen Seite als Versuch einer zumindest partiellen Aneignung der Muster der Zweitsprache.

Eine zentrale Rolle spielen dabei metasprachliche Kenntnisse / Techniken, vor allem wenn die Lerner in der Lage sind, ihre eigenen Äußerungen zu reflektieren, sich selbst zu korrigieren u. dgl. Solche metasprachliche Fertigkeiten sind Voraussetzung für die Aneignung von Schrift. Schriftpraxis kann nur als eine rein symbolvermittelte Praxis erworben werden, die sprachliche Muster nutzt, die dann nicht mehr unmittelbar (pragmatisch / situativ) funktional durchsichtig sind und nicht auf die soziale Rückmeldung als Kontrolle abstellen.

Mit der Schrift sind symbolische Techniken zu lernen, die als solche ablösbar von den situativen Zielsetzungen der Kommunikation sind. In diesem Sinne sind bei der Schrift aber auch maximale Transfermöglichkeiten von bereits erworbenen Sprachstrukturen möglich: Je ausgebauter / differenzierter eine erworbene Struktur ist, desto eher ist sie von einer Sprache auf die andere übertragbar.

2.9. Bewertungen des Sprachstands

Bei den juristisch definierten Vorgaben für die Sprachstandsmessung wird gerne der Terminus der ‘Verständigung’ im Alltag benutzt. Das mit diesem Bezeichnete deckt allerdings sprachliche Praktiken ab, die weitgehend außerhalb der spezifischen strukturellen Vorgaben des Deutschen liegen. Das gilt so z.B. für einen erheblichen Teil der Einwanderer der ersten Generation, die nur extrem eingeschränkt Ressourcen der deutschen Sprache für ihre ansonsten erfolgreiche Kommunikation im Alltag nutzen, mit einem sehr reduzierten Wortschatz, den sie situativ gebunden sehr variabel einsetzen, gewissermaßen mit lexikalischen Jokern, die durch den Kontext in ihrer Bedeutung spezifiziert werden, und nur minimalen grammatischen Ressourcen, auch hier oft mit rein formalen *Passe-partout*-Partikeln, die als Platzhalter für grammatischen Markierungen stehen, kontextspezifisch aber in der Regel interpretierbar bleiben. Die bisherige Forschung hat gezeigt, daß die meisten Zuwanderer derartige kommunikative Strategien in Hinblick auf ihre kommunikativen Erfolge im Alltag erproben und im Verlaufe eines Jahres als Routinen habitualisieren.

⁷ In Analogie zu den sprachlichen Erscheinungen bei der Ausbildung einer Verkehrssprache in ethnisch-sprachlich heterogenen Regionen der Welt, die als Pidgin-Sprachen bezeichnet werden.

Bei einem Sprachstandstest, der auf einem formalen Maßstab der Kenntnisse des Deutschen beruht (selbst wenn es sich um ein sehr niedriges Niveau handeln sollte), würden derartige kommunikative Fertigkeiten zwangsläufig negativ bewertet, obwohl sie doch eine erfolgreiche kommunikative Praxis ausdrücken. Allerdings ist es offensichtlich, daß derartige Praktiken nicht ausreichen, um komplexere sprachliche Leistungen i. S. einer umfassenden Meinungsbildung oder auch der Ausübung qualifizierter Tätigkeiten zu erbringen.

Dem steht gewissermaßen idealtypisch gegenüber, was sich bei der ersten Generation der Zuwanderer aus deutschen Sprachinseln in Osteuropa gezeigt hat: Das Verfügen über einen differenzierten Wortschatz (v.a. Dingen allerdings aus dem ländlich-dörflichen Bereich) und eine voll ausgebaute Grammatik. Bei den herkömmlichen Sprachstandsmessungen im Deutschen würde hier gewissermaßen ein optimaler Meßwert zu buchen sein. Auf der anderen Seite sind Vertreterinnen/Vertreter dieser Generation oft genug nicht in der Lage, im städtischen Alltag auch nur elementare Kommunikationssituationen selbständig zu lösen, wo sie auf die Hilfestellung ihrer Kinder oder Enkel angewiesen sind.

Bei der Bewertung der Leistungen der Zuwanderer sind derartige Lernentwicklungen zu berücksichtigen bzw. entsprechend zu valorisieren. Bei einer Zielsetzung der elementaren Verständigung im Alltag sind 'Basic'-Formen, wie sie oben charakterisiert wurden, erfolgreich – insofern sind sie auch als Ergebnis einer erheblichen Integrationsanstrengung zu werten. Sie sind insofern bei der Bewertung der *sprachlichen* Leistungen in Rechnung zu stellen, auch wenn sie in Hinblick auf das Ziel eines Zugangs zur deutschen Schriftsprache keine hinreichende Ausgangsbasis bilden.

Diese sprachlichen Kompetenzen sind allerdings auf die Zielvorgabe der Beherrschung einer differenzierteren literaten Struktur zu beziehen. Von diesen her gilt nun allerdings, daß die entsprechenden Strukturen nur einmal gelernt werden müssen, daß ihre Kontrolle durch die beherrschten Sprachstrukturen insofern als kognitive „Implementierung“ ein Nebengleis ist. Das ist zu trennen von dem elementaren Zugang zur Schriftkultur, von dem Aufbau der dazu vorausgesetzten kategorialen Haltung zur Schrift. Hier muß gelten, daß es zur Überwindung der entsprechenden Hürden erforderlich ist, in maximalem Umfang die bereits erworbenen sprachlichen Wissensbestände zu nutzen, insofern es bei der ersten Phase der Alphabetisierung erforderlich ist, die nötige sprachliche Sicherheit zu schaffen, wobei der Rückgriff auf die Grundstrukturen der Muttersprache und ihre Vergegenständlichung in einem Schriftsystem ein methodisch unverzichtbarer Schritt auf dem Weg zur Aneignung der deutschen Schriftkultur sein kann.

Wenn aus anderen Gründen ein Interesse am weiteren schriftsprachlichen Ausbau der Herkunftssprache besteht, sollte dieser unabhängig vom Integrationssprachkurs gefördert werden; das kann vermutlich allerdings nur da der Fall sein, wo mit dieser Muttersprache eine entsprechende Schriftkultur mit einem ausgebauten schriftsprachlichen System (und entsprechenden Lektüremöglichkeiten) korrespondiert.

3. Das System der Sprachförderung für Zuwanderer in Deutschland

Bei der bisherigen Förderung des Deutscherwerbs wurde streng nach dem Rechtsstatus der jeweiligen Personengruppen unterschieden. Die Komplexität des Sprachfördersystems beruhte außerdem auf dem Umstand, daß mehrere Bundesministerien mit Teilbereichen der Sprachförderung befasst sind.⁸ Seit den Studien der Social Consult von 1998 und 1999 und den Eckpunkten eines neuen Gesamtsprachkonzepts durch die Bundesregierung (BMFSFJ und BMA 2000) ist unstrittig, daß eine Vereinheitlichung des Sprachkursangebots für die unterschiedlichen Gruppen von Zuwanderern erforderlich ist. Das bisher noch nicht in kraft getretene Zuwanderungsgesetz sieht hierfür die Einrichtung eines Integrationskurses vor, auf dessen Ausgestaltung sich insbesondere die Empfehlungen in Teil 5 beziehen.

Da das bisherige Sprachkursangebot auch in seiner praktischen Umsetzung und bis hin zu realisierbaren Qualitätskriterien durch die spezifischen gesetzlichen Vorgaben bestimmt ist, werden im Folgenden nochmals die wichtigsten rechtlichen Unterscheidungen dargestellt, um danach zu einer organisatorischen und inhaltlichen Analyse der einzelnen Sprachkurstypen überzugehen.

3.1. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Die bisher umfangreichste Sprachförderung kam den Aussiedlern und ihren Familienangehörigen zugute (sofern sie nicht den Status eines Ausländers nach §8 BVFG innehaben), sowie den Kontingentflüchtlingen und Asylberechtigten. Diese Gruppe kann aufgrund der Zuständigkeit unterschiedlicher Ministerien nochmals unterteilt werden, und zwar in

- Jugendliche (bis 27 Jahre), für die das BMFSFJ zuständig ist,
- Erwachsene, deren Sprachförderung über das Bundesarbeitsministerium finanziert wird.

3.1.1. Sprachkurse nach SGB III

Grundlage für die Förderung der Erwachsenen ist das Arbeitsförderungsgesetz (SGB III, §§419 und 420). Individuelle Leistungsvoraussetzung sind Arbeitslosigkeit und Ausübung einer Beschäftigung im Herkunftsland, die im Inland versicherungspflichtig gewesen wäre, über einen Zeitraum von mindestens 5 Monaten. Die Förderung ist auf 6 Monate begrenzt und erfolgt im Rahmen einer ganztägigen Maßnahme (35 Wochenstunden). Zuständig für die Zulassung der Träger und die Vergabe der Kursplätze sind die Arbeitsämter. Mit einem Fördervolumen von 240 Mio DM im Jahr 2001 stellen diese Kurse das größte Instrument der Sprachförderung dar. Die Kurse sollen maximal aus 25 Teilnehmern bestehen. Gesamtumfang der Kurse ist ca. 900 Std.

Nach Ablauf der 6 Monate ist - bei anhaltender Arbeitslosigkeit - eine Weiterförderung in „notwendigen Weiterbildungsmaßnahmen“ möglich, bei denen Spracherwerb und Elemente von beruflicher Bildung kombiniert werden können.

3.1.2. Sprachkurse nach den Richtlinien des Garantiefonds

⁸ Das Akademikerprogramm des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung und Hochschulbereich der Garantiefondsmaßnahmen werden im Folgenden nicht berücksichtigt.

Zielgruppe sind Jugendliche der genannten Personengruppe, die nicht mehr vollzeitschulpflichtig sind: sie werden über Mittel des Garantiefonds gefördert, der sich

- a) in einen Schul- und Berufsbildungsbereich (hier gibt es wieder zahlreiche Träger, u.a. die Jugenddienste der Kirchen und Wohlfahrtsverbände)
- b) in einen Hochschulbereich (einziger Träger: Otto-Benecke-Stiftung)

gliedert. Rechtsgrundlage sind „die Richtlinien des BMFSJF für die Vergabe von Zuwendungen (Beihilfen) zur gesellschaftlichen Eingliederung an junge Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie junger ausländischer Flüchtlinge“. Für die Verwaltung der Finanzmittel sind die Länder zuständig.

Die Beihilfen sind nachrangig zur Förderung nach SGB III und zum BaFöG, Vorrang bei der Förderung durch den Garantiefonds haben also Jugendliche und junge Erwachsene, die nicht mehr schulpflichtig sind und auch noch nicht die Voraussetzung des SGB III (Berufstätigkeit im Herkunftsland) erfüllen, aber mithilfe der Kurse die sprachlichen Voraussetzungen für eine Berufsausbildung erwerben bzw. einen Schulabschluß erreichen wollen. Es werden unterschiedliche Maßnahmen gefördert:

- ☒ Integrations Sprachkurse (Dauer bis 12 Monate)
- ☒ Intensiv Sprachkurse mit Schulabschluß (meist Hauptschule)
- ☒ Intensiv Sprachkurse mit berufsorientierenden Bestandteilen
- ☒ Internatsunterbringung und flankierende Maßnahmen zum regulären Schulbesuch

3.1.3. Kurse des Sprachverbandes Deutsch e.V.

Zielgruppe sind Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen aus Anwerbeländern und Vertragsstaaten der ehemaligen DDR, sowie EU-Bürger. Diese Gruppe von Zuwanderern hat keinen Anspruch auf individuelle Förderung. Es werden aber Träger von Sprachkursen gefördert, die dadurch bestimmte Kurse günstiger⁹ anbieten können. Zuständig für die Förderung dieser Sprachkurse ist das Bundesministerium für Arbeit. Die Auswahl der berechtigten Träger erfolgt über den 1974 gegründeten „Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“, heute „Sprachverband Deutsch e.V.“ Der Sprachverband wurde im Jahr 2001 mit einem Volumen von 34 Mio. DM gefördert.

3.1.4. Sonstige Gruppen von Zuwanderern

Hierunter fallen nach der bisherigen Gesetzeslage:

- ☒ Arbeitsmigranten aus Nicht-Anwerbeländern / nicht-EU-Ländern und ihre Angehörigen
- ☒ anerkannte Flüchtlinge aufgrund der Genfer Konvention (kleines Asyl) (§51 AuslG)
- ☒ Flüchtlinge mit Abschiebehindernissen, Aufenthaltsbefugnis und Duldung
- ☒ Asylbewerber während ihres Asylverfahrens

Diese Gruppen sind – mit Ausnahme der Flüchtlinge mit kleinem Asyl, für die die Angebote des Garantiefonds bereits geöffnet wurden - bisher auf die kostenpflichtigen Angebote der Institutionen der Erwachsenenbildung und der Sprachschulen verwiesen.

3.2. Das System unterschiedlicher Kurstypen

⁹ Nach den Richtlinien des Sprachverbands darf der Eigenbeitrag des Teilnehmers pro Unterrichtsstunde 2,- DM (1 Euro) nicht überschreiten)

3.2.1. Die Sprachkurse nach SGB III

Die Sprachkurse, die durch die Bundesanstalt für Arbeit nach dem SGB III finanziert werden, sind von ihrem äußeren Rahmen auf ein bestimmtes Muster festgelegt: einen Vollzeitkurs (Intensivkurs) mit 35 Wochenstunden und einer maximalen Dauer von 6 Monaten. Je nach Organisationsform des Trägers besteht hier ein sehr unterschiedlicher Spielraum bei der Ausgestaltung der Kurse.

Nach den Ergebnissen der Befragung der Social Consult 1998 ist die Trägerstruktur sehr heterogen: zu den größten Anbietern gehörten zum Zeitpunkt der Befragung neben dem Deutschen Volkshochschul-Verband (27,5%) und dem Bundesverband Deutscher Privatschulen (13,9%) zu 21% nicht organisierte private Bildungseinrichtungen. 75,5% der Träger boten nur zwischen 1 und 3 Kursen gleichzeitig an. Eine Außendifferenzierung der Kurse nach bestimmten Leistungsniveaus erfolgte danach nur in 36,8% aller Kurse. Insbesondere kleine private Träger oder Träger, bei denen das Sprachkursangebot nach SGB III nur einen kleinen Teil ihrer Aktivitäten ausmacht, haben keine Möglichkeit für eine Differenzierung nach dem Kenntnisstand der Teilnehmer. Stellvertretend für diese Trägergruppe sei hier die Akademie Überlingen in Osnabrück erwähnt, die höchstens zwei Kurse gleichzeitig anbieten kann. Die Kurse überschneiden sich teilweise, ihr Zustandekommen und der Termin des Beginns ist von der Zuweisung ausreichender Teilnehmer durch das Arbeitsamt abhängig. Auf unterschiedliche Vorkenntnisse kann daher keine Rücksicht genommen werden (Frieling). Diese Situation galt 1998 für die Mehrheit der Teilnehmer der SGBIII-Kurse.

Als Beispiel für einen Träger, der ein differenzierteres Kursprogramm entwickelt hat, soll im Folgenden das Konzept der Euro-Schulen-Organisation vorgestellt werden: Nach einem fakultativen einmonatigen Alphabetisierungskurs erfolgt der Übergang in den SGB III-Kurs, der in der Regel in drei Niveaugruppen differenziert wird. Durch eine Modularisierung des Lehrwerks 'Der Neue Weg' soll sichergestellt werden, daß auch schwächere Teilnehmer alle obligatorischen Bereiche der Grammatik und der Thematik erarbeiten können. Bei den Euroschulen in Hannover schließt sich an den Sprachkurs schließt sich ein viermonatiges Praktikum in einem Betrieb an, was die Vermittlungschancen der Zielgruppe der 30-45jährigen auf demn Arbeitsmarkt deutlich erhöhe. (Brummund)

In den Studien zur sprachlichen und sozialen Integration von Aussiedlern und Kontingentflüchtlingen in Deutschland wird der Beitrag des Sprachkurses eher kritisch bewertet. Der Sprachkurs berücksichtige nur unzureichend die besonderen sprachlichen und sozio-kulturellen Bedingungen der Zielgruppe. Viele Aussiedler erlebten zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland eine Traumatisierung¹⁰ oder starke Desorientierung (Bade & Oltmer 1999: 34); sie könnten das Angebot des Sprachkurses gerade zu diesem Zeitpunkt am wenigsten nutzen. (Expertengespräch Meng) Viele Familien seien mit Prozessen des formalen Lernens nicht vertraut und bewerteten dieses auch für ihren Alltag nicht sehr hoch. Es fehlten ihnen Erfahrungen über die sprachlichen Anforderung in Deutschland, insbesondere auf dem Gebiet der Schriftkultur, und ihre eigenen sprachlichen Möglichkeiten; erst nach einem längeren Aufenthalt könnten sie aus dem Sprachkurs einen entsprechenden Gewinn ziehen.

¹⁰ Der Begriff wird hier im Sinne einer schweren psychischen Verletzung gebraucht, nicht im technisch psychiatrischen Sinne.

Besonders positiv wird ein mehrmonatiges Betriebspraktikum auch unter dem Aspekt des Deutscherwerbs beurteilt (Meng 2001). Diese Sicht bestätigen Gruber & Rößler (2002) auch für die jüdischen Kontingentflüchtlinge, obwohl deren Bildungsvoraussetzungen und Lernmotivation meist günstiger beurteilt werden (Meng, Frieling): die Form des ganztägigen Sprachkurses und die Heterogenität der Teilnehmer in bezug auf Alter und Deutschkenntnisse behinderten den Lernerfolg (Gruber & Rößler 2002: 95).

3.2.2. Die Sprachkurse gemäß den Richtlinien des Garantiefonds

Auch bei der Umsetzung der Richtlinien des Garantiefonds bei den Sprachkursen gibt es eine große Vielfalt von Modellen und Trägern. Hier kommt als weiterer Faktor der Differenzierung eine jeweils unterschiedliche Ausgestaltung der Übergänge zum Bildungssystem der einzelnen Länder hinzu. So kennt Nordrhein-Westfalen nur das Modell der Intensivsprachkurse¹¹. Bei den Trägern spielen neben dem Deutschen Volkshochschulverband (14%), privaten freien gemeinnützigen Bildungsträgern (12,3%) und dem Internationalen Bund (10,5%) auch kirchliche Träger wie der Caritasverband (9,6%) und das Diakonische Werk (7,0%) eine große Rolle.

Bei den Intensivsprachkursen hatten 38,1% der Träger nur jeweils einen Kurs (ohne Außendifferenzierung) im Programm, 59% der Kurse waren nicht außendifferenziert (Social Consult 1998: 82).

Als Fallbeispiel für die Ausgestaltung der Intensivsprachkurse nach dem Garantiefonds soll hier das Johannes-Busch-Haus der CVJM in Münster kurz vorgestellt werden. Die Einrichtung, die bis vor kurzem als Internat organisiert war und nun aus Kostengründen in eine externe Bildungsstätte überführt wird, bot den Intensivsprachkurs eingebettet in einem Programm sozialpädagogischer Betreuung an. Der Sprachkurs selbst wird vom Umsiedlerdienst der Berlitz-School durchgeführt. Entsprechend der audio-lingualen Methode der Berlitz-School steht im Kurs der Aufbau des aktiven Wortschatzes und aktiver Sprachgebrauch im Vordergrund. Zu Beginn werden die Teilnehmer in mehrere Klassen eingeteilt, was nach einigen Wochen nochmals überprüft wird. (Brixius)

Im Sinne einer Arbeitsteilung wurden bestimmte Integrationsaufgaben wie die Einführung in Strukturen der deutschen Gesellschaft und die Kenntnis des Schulsystems und der Behörden in Deutschland der sozialpädagogischen Betreuung übertragen, an der auch Muttersprachler beteiligt sind. Absolventen des Kurses werden in eine Ausbildung vermittelt. Bisher bestand auch die Möglichkeit eines Übergangs in die 10. Klasse einer Realschule, der aber durch zusätzliche pädagogische Maßnahmen gestützt werden mußte, da auch die überdurchschnittlichen Teilnehmer des Intensivkurses durch den Sprachkurs nicht ausreichend auf den Schulalltag in Deutschland vorbereitet waren. (Krolzig)

3.2.3. Das Sprachkurskonzept des Sprachverbands Deutsch e.V.

¹¹ Da der Intensivsprachkurs als einzige Kursform direkt in das Gesamtsprachkonzept integriert werden soll, wird auch nur dieser in dieser Studie berücksichtigt.

Der Sprachverband hat im Laufe seines Bestehens ein Baukastensystem von Kursen entwickelt, das sich z.T. an unterschiedliche Zielgruppen richtet, z.T. durch einen unterschiedlichen Umfang an Wochenstunden und ein unterschiedliches Niveau der vorausgesetzten Deutschkenntnisse gekennzeichnet ist.

Die Sprachkurse des Sprachverbands wurden im Auftrag des Arbeitsministeriums durch Social Consult 1999 evaluiert. Diese Studie enthält über die Trägerbefragung hinaus, die mit der Studie zum Bereich der Sprachförderung von Aussiedlern vergleichbar ist, eine Teilnehmerbefragung, eine Analyse des Sprachzuerwerbs der Teilnehmer und Fallstudien zum neuen Konzept eines berufsorientierten Unterrichts.

Das Trägerprofil der Sprachverbandskurse unterscheidet sich erheblich von dem der Aussiedler-Kurse, auch wenn einige Träger wie der Deutsche Volkshochschulverband (27,9%), der IB (5,8%), die Arbeiterwohlfahrt (9,3%) und kirchliche Organisationen (11,3%) in beiden Bereichen tätig sind, durch die besondere Rolle von Ausländischen und Deutsch-ausländischen Organisationen (16,9%) und von Initiativgruppen (7,3%) .

Im Unterschied zu den bisherigen Kursen ist die Teilnahme an den Sprachkursen des Sprachverbands freiwillig. Bei der Rekrutierung von Teilnehmern spielen daher die Mund-zu-Mund-Propaganda, die Empfehlung durch andere öffentliche Einrichtungen und die Werbung der Kursleiter selbst – neben der Vermittlung durch das Arbeitsamt – eine sehr große Rolle. (Social Consult 1999: 117) In stärkerem Maße als andere sind die Träger der Sprachverbandskurse gezwungen, die Motivation der Teilnehmer zu berücksichtigen (Paleit, Szablewski-Cavus).

Wie in den bereits diskutierten Kurssystemen gibt es einen großen Teil von Trägern, die nur ein oder zwei Kurse anbieten (36,1%). Allerdings laufen bei 22,5% der Träger auch mehr als 10 verschiedene Kurse gleichzeitig. Dennoch geben 86% der Träger an, daß ihre Kurse inhaltlich aufeinander aufbauen.

Das Sprachkurssystem des Sprachverbandes wird hier am Beispiel der Sprachschule des Internationalen Bundes in Osnabrück illustriert:

Es werden unterschieden:

- 1 Allgemeine Sprachkurse: 9-15 Wochen, 4-9 Wochenstunden: maximal 320 Unterrichtsstunden, maximal 80 Stunden pro Trimester, meist in Form von Abendkursen mit einem Termin pro Woche
- 2 Intensivsprachkurse: 10-14 Wochen, 10-20 Wochenstunden, maximal 640 Unterrichtsstunden, maximal 240 Stunden pro Trimester, unterteilt in Vormittags- und Nachmittagskurse

Die beiden Kurstypen gliedern sich jeweils in 3-4 Trimesterkurse: einen Grundkurs sowie Aufbaukurse 1-3. Je nach Kurstyp und durchschnittlicher Stundenzahl wird dabei jedoch ein sehr unterschiedliches Niveau erreicht.

Für spezielle Zielgruppen werden seit Mitte der 80er Jahre angeboten:

- 1 Alphabetisierungskurse: 4-15 Wochen, 4-20 Wochenstunden, bis 240 Ustd., also maximal 3 Trimester à 240 Stunden. In der Regel wechseln die Teilnehmer nach einem Trimester in einen regulären Deutschkurs.
- 2 Frauenkurse, in der Regel in Form eines Allgemeinen Sprachkurses organisiert, also mit einer eher langsamen Progression

- 3 Kurse zur beruflichen Orientierung, die sich meist an Arbeitnehmer richten, die schon im Beruf stehen oder arbeitslos sind und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchten; auch arbeitslose Jugendliche können durch diese Kurse erreicht werden. In diesem Bereich hatte der IB Osnabrück Schwierigkeiten, eine ausreichende Zahl von Teilnehmern zu rekrutieren. (Lukas-Nülle, Hellmann)

3.2.4. Das Sprachkurssystem des DVV

Wie auch durch Social Consult belegt, sind Volkshochschulen Träger in allen drei Bereichen der Sprachförderung. Über das jeweils spezifische und auf die Förderkriterien abgestimmte Kursprogramm hinaus bieten Volkshochschulen aber auch weitere Kursarten an, die z.T. Lücken im bisherigen Angebot der Sprachförderung schließen. Deshalb sollen am Beispiel der VHS Osnabrück einige Kursarten kurz illustriert werden:

Die VHS unterscheidet einen klassischen Abendkursbereich für den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache, der sich an lerngewohnte Teilnehmer richtet und innerhalb von sieben Kursstufen à 100 Stunden bis zum kleinen Deutschen Sprachdiplom führt, das von vielen Universitäten als Nachweis für ausreichende Deutschkenntnisse anerkannt wird. Neben diesem Kursprogramm gibt es auch ein – dem System des Sprachverbands vergleichbares – Programm von Intensivkursen, die – in unterschiedlicher Stundenzahl am Vormittag oder Nachmittag angeboten – innerhalb eines Jahres zum Zertifikat Deutsch führen (4 aufeinander aufbauende Kurse à 200 Stunden). (Dinter 2001)

Parallel zu diesen beiden Lehrgängen ist die VHS Osnabrück in der Alphabetisierung tätig. Für Ausländer, die alphabetisiert sind und im Mündlichen bereits über gute Deutschkenntnisse verfügen, wird ein „Grundkurs Schriftsprache“ angeboten, der sich insbesondere mit Texten und Grammatik beschäftigt. Die VHS führt auch vom Arbeitsamt finanzierte Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Sprachvermittlung durch, wobei für diese Zielgruppe noch ein geeignetes Konzept fehlt, mit dessen Hilfe sie ein Zertifikat in Deutsch erreichen kann. (Dinter, Müller)

3.3. Kursinhalte

3.3.1. Fragen der Registerdifferenzierung, schriftsprachliche Anforderungen

Grundsätzlich gilt, daß der überwiegenden Mehrzahl von Sprachkursen offizielle Lehrwerke von Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache zugrundeliegen. Das in den Lehrwerken enthaltene Material liefert also einen ersten Anhaltspunkt über den Status bestimmter Themen und Lernformen in den Kursen. In den meisten Fällen ergänzt der Kursleiter dieses Material durch eigene Übungen – diese Materialien sind aber meist selbst wiederum anderen Lehrwerken entnommen.

Die Frage der Registerdifferenzierung spielt in den Zielsetzungen und Förderkriterien für die derzeitigen Sprachkurse nur eine untergeordnete Rolle. Im Vordergrund der meisten Kurse steht die mündliche Standardsprache im Bereich der informellen Kommunikation, ein möglichst neutrales, unmarkiertes Register (sogenannte

“Alltagssprache”¹²): im Sinne des kommunikativen Ansatzes werden hierbei typische Situationen sprachlichen Handelns zugrundegelegt, von denen angenommen wird, daß sie für den Lerner besonders relevant sind, und die hierfür erforderlichen Redemittel – meist in der Form von Dialogen – vermittelt . In gewissem Umfang spielen auch Formen der Kommunikation auf Behörden eine Rolle.

Hier liegt allerdings eine starke Beschränkung in den Lehrwerken vor, die nicht nur für eine Erwerbssituation im Inland konzipiert sind und daher wenig typische Gebrauchskontexte für das Deutsche im Leben von Zuwanderern zugrundelegen. (Themen neu, Tangram, Passwort Deutsch)

Substandardsprachliche und regional variierende mündliche Formen des Deutschen spielen im Unterricht nur eine geringe Rolle, obwohl die Wahrnehmung unterschiedlicher mündlicher Varietäten und ihre Hierarchisierung gerade für Aussiedlerfamilien im Alltag von großem Interesse ist (Meng 2001). In Lehrwerken findet man gelegentlich Texte in regionalen Formen des Deutschen (z.B. in ‘themen neu’, Bd I, Lektion 10), allerdings ohne systematischen Status.

Schriftsprachliche Register werden meist über sogenannte Sachtexte eingeführt. Dabei geht es darum, ausgehend von Fragen bestimmte Informationen im Text zu finden, diese evtl auch Bildern zuzuordnen oder die Richtigkeit bestimmter Aussagen über den Text zu beurteilen. Die Variationsbreite dieser Sachtexte ist in den einzelnen Lehrwerken sehr unterschiedlich:

- Im Lehrwerk ‘themen neu’, das sowohl in den Sprachverbandskursen wie bei den Aussiedlerkursen die weiteste Verbreitung genießt, überwiegen in den ersten beiden Teilbänden einfache Sachtexte, mit häufigem Bezug zur Werbung; später kommen Zeitungstexte unterschiedlichen Typs (Meldungen, Reportagen, Kommentare) hinzu. Literarische Texte gewinnen vor allem im 3. Band an Bedeutung. Texte aus der Alltagswirklichkeit von Zuwanderern fehlen weitgehend.
- Im Lehrwerk ‘Moment mal’ steht als schriftliche Textsorte der persönliche Brief im Vordergrund, obwohl sich dieser für den Umgang mit weitestgehend kontextunabhängiger Schriftkultur nur bedingt eignet, da im Brief floskelhafte Teile mit narrativen und meist auch persönlich-kontextgebundenen kombiniert werden. Andere schriftliche Textformen haben nur geringe Bedeutung.
- Weitgehend ohne Bezug zu authentischen schriftkulturellen Elementen kommt der erste Band des neu von Klett herausgegebenen ‘Passwort Deutsch’ aus. Im zweiten Band finden sich ein Lexikonartikel, einige Zeitungsausschnitte, Kleinanzeigen, ein Kalender sowie Auszüge aus einem literarischen Text. Schriftsprache dient überwiegend als Ressource für Sprachübungen.
- Einen spiegelverkehrten Ausschnitt aus dem Bereich alltäglicher Schriftkultur enthält das speziell für SGB III-Kurse entwickelte Lehrwerk: ‘Der Neue Weg’: hier stehen Formulare, Orientierungspläne, Textsorten der Post und Bank, Gebrauchsanleitungen,

¹² ‘Ich halte den Begriff ‚Alltagsdeutsch‘ für völlig unangemessen, weil damit festgelegt erscheint, was am Alltag – angeblich undifferenziert – besprochen wird. Gemeint sind wohl die hin- und hergewechselten Floskeln, deren Inhalte ja auch fast sprachlos transportiert werden könnten.’ (Liebe-Harkort)

Beipackzettel von Medikamenten, Bewerbungsschreiben, Arbeitsverträge und Zeugnisse im Vordergrund, deren zum Teil formell-amtliche Sprachform transparent gemacht werden soll. Es werden überwiegend schriftliche Dokumente behandelt, die für die Orientierung eines Zuwanderers in Deutschland besonders wichtig sind.

Bei der Textproduktion überwiegt das Genre des persönlichen Briefs in allen Lehrwerken bei weitem. Postkarten und Briefe, die auch oft zur Übung der Lesbarkeit von Handschriften eingeführt werden, dienen als Vorlage zum Verfassen einfacher Texte und zur Reproduktion des spezifischen Dokumentendesigns (Adresse, Absender, Eröffnungs- und Schlußformel, Unterschrift). Andere Textformen wie der offizielle Brief, das auszufüllende Formular, die e-mail oder der Bericht werden entweder nur am Rande oder in einem bereits sehr fortgeschrittenen Stadium des Lehrwerks behandelt.

Das Spektrum schriftlicher Texte sollte bei den Konzeption neuer Lehrwerke ausgeweitet werden, wobei auch schon auf niedrigem Niveau mit authentischem Material gearbeitet werden kann. Zu berücksichtigen sind insbesondere

- Zeitungen und Zeitschriften
- Broschüren und Prospekte
- Öffentliche Schilder und Anschläge
- Formulare und Fragebögen
- Bedienungsanleitungen
- Werbematerial
- Notizen und Mitteilungen
- Geschäftlicher und beruflicher Schriftverkehr
- Internetseiten, email und SMS

Die Einbettung des Schriftsprachgebrauchs in den Erwerb sogenannter "Schlüsselqualifikationen" (Paleit, Funk 1999) nimmt in den letzten Jahren an Bedeutung zu. Das vom Sprachverband entwickelte Lehrwerk "Arbeitssprache Deutsch" enthält im Übungsteil jeder Lektion auch praktische Hinweise zu Lerntechniken, dem Gliedern von Informationen, Strategien für die Informationsentnahme, Lexikonarbeit und Textsorten. Allerdings ist die Verzahnung dieser Materialien mit den Lehrwerken des Anfangsunterrichts immer noch unzureichend. (s.u.)

In der Expertenbefragung wurde die Bedeutung schriftsprachlicher Anforderungen unterschiedlich bewertet. Konsens bestand in der wachsenden Bedeutung schriftlicher Kommunikation in der deutschen Gesellschaft, was vor allem auch in deutlichem Kontrast zu den Erfahrungen in den Herkunftsländern gesehen wird (Meng, Gogolin). Zweifel bestanden darin, ob im Umgang mit bestimmten schriftlichen Dokumenten wie z.B. Formularen wirklich ein differenziertes sprachliches Wissen erforderlich ist (Paleit), oder ob nicht z. B. sehr elementare Formen des Aufspürens und Herunterladens von Informationen aus dem Internet hierfür ausreichend sind (Barkowski). Für die Mehrheit der Befragten stand Schriftkultur /Schriftlichkeit im engen Zusammenhang mit eher klassischen Formen des Grammatikunterrichts, die z.T. als wichtiges Korrektiv gegenüber einer Überbewertung des kommunikativen Ansatzes gesehen wurden (Dinter, Frieling, Kuhs). Das Material, das bei den Unterrichtsbesuchen von den DozentInnen zusätzlich zum Lehrbuch eingesetzt wurde, entsprach diesem Typus der Strukturübung einzelner, aus ihrem Kontext gelöster grammatischer Phänomene in Sätzen.

“Textarbeit ist ein wichtiges Desiderat im Sprachunterricht, wird allerdings oft nicht gemacht, da die Dozenten aufgrund ihrer Ungeduld zu schnell resignieren, die Lerner zu große Komplexe gegenüber der Schriftsprache entwickeln, daß sie sich nicht trauen, zu schreiben; die Erfahrung, selbst Texte zu verfassen und auch anderen zu zeigen, ist für das Sprachenlernen von zentraler Bedeutung; hier sollte die Betonung grammatischer und orthographischer Korrektheit zunächst zurückgestellt werden, um überhaupt erst einmal Schreiberfahrungen zu ermöglichen; der Gebrauch der Schrift im Sprachkurs ist ein elementares Mittel, um sich bestimmte sprachliche Strukturen, Wörterlisten etc. verfügbar zu machen; ein Verzicht hierauf schränkt die Erfolgsaussichten beim Deutscherwerb von vornherein sehr stark ein.” (Liebe-Harkort)

Auch Kuhs betont die Bedeutung schriftlicher Arbeitsergebnisse des Deutschunterrichts, die auch für die Lerner befriedigender sind als nur im mündlichen Medium erzielte Erfolge, etwa bei einem Rollenspiel.

Der Rekurs auf schriftsprachliche Anforderungen in den Experteninterviews zeigt, daß neuere Konzepte von ‘literacy’ (OECD 1995) auch auf der Ebene der Konzeption von Konzepten des Sprachunterrichts nur sehr zaghafte aufgenommen werden. Von daher ist es leicht nachvollziehbar, daß sie auch in den Lehrwerken und in der Sprachkurspraxis mit einer noch größeren zeitlichen Verzögerung ankommen werden.

3.3.2. Curriculare Progression

Auch wenn meist kein ausgearbeitetes Curriculum existiert, geben doch die Lehrwerke (und die intendierten Abschluss-Zertifikate) meist einen curricularen Aufbau vor. Dieser wird überwiegend durch den Erwerb sprachlicher Mittel zunehmender grammatischer Komplexität gesteuert – die Auswahl der Inhalte und Themen des Sprachunterrichts ist hierauf abgestimmt. Dabei sollen – entsprechend dem kommunikativen Ansatz – auch die Gebrauchssituationen im Vordergrund stehen, die für den Sprachlerner am Anfang besonders wichtig sind. Beide Anforderungen werden meist dadurch zur Deckung gebracht, daß die Redemittel, die den ausgewählten Situationen entsprechen, auf die jeweils erreichbare grammatische Komplexität zugeschnitten sind.

Als Beispiel für eine strenge grammatische und lexikalische Progression sei stellvertretend auf ‘themen neu’ verwiesen: jeder der drei Teilbände baut auf dem vorherigen auf; die Progression folgt dem Muster des Aufbaus komplexerer aus einfachen Strukturen. In den Zusammenfassungen der Grammatik am Ende wird nur jeweils der neue Stoff des Bandes dargestellt. Bei jeder Übung wird auf den Paragraphen der Kurzgrammatik verwiesen, der die für die Lösung der Übung erforderlichen Regeln enthält. Das Vokabular aller im Buch enthaltenen Texte findet sich vollständig in der alphabetischen Wortliste.¹³

Als Beispiel für eine Kombination von grammatischer und thematischer Progression soll Das Lehrwerk der Euroschulen-Organisation ‘Der neue Weg’ erwähnt werden: Es enthält acht Module; die Basisgrammatik wird in den Modulen 1-3, die für alle Teilnehmer obligatorisch sind, vermittelt. Die mittleren Module ‘Institutionen und

¹³ Dies schließt nicht aus, daß bei manchen Texten, bei denen nur eine grobe Zuordnung zu Bildern nötig ist, auch nicht alle Wörter in der Wortliste auftauchen (z. B. in Bd. I, S. 42)

Sprache”, ‘Leben in Deutschland’, ‘Soziale Marktwirtschaft und ‘Arbeitswelt’ bieten komplexere grammatische Strukturen wie Relativsätze, Pronominaladverbien, das Passiv u.a.; sie werden nur von leistungsstärkeren Teilnehmern vollständig erarbeitet. Im letzten Modul ‘Bewerbung und Arbeitsaufnahme’ sind Inhalte und Abfolge der Themen nicht mehr grammatisch motiviert. Da dieser Teil aber von allen Teilnehmern aufgrund seiner inhaltlichen Bedeutung erarbeitet werden soll, werden nochmals zentrale grammatische Fragen aufgegriffen, zu denen im Anhang vertiefende Übungen angeboten werden. In diesem Teil werden die Teilnehmer auch an die Arbeit mit der EDV herangeführt, um eine Bewerbungsmappe zu erstellen. (Brummund)

Als Beispiel für ein Lehrwerk, das im Interesse einer optimalen Teilnehmerorientierung auf eine grammatische Progression verzichtet, soll das vom Sprachverband Deutsch herausgegebene Lehrwerk ‘Arbeitssprache Deutsch’ vorgestellt werden, das in jedem Modul dieselbe Basisgrammatik zugrundelegt, um eine freie Auswahl der Themen durch die Teilnehmer zu ermöglichen. Die Strategie, hier zunächst Übersetzungen von Strukturen der formellen Schriftsprache in einfachere Strukturen anzubieten, ist zunächst ein erster hilfreicher Schritt im Umgang mit solchen komplexen sprachlichen Elementen, reicht aber nicht aus, um in einem späteren Stadium des Kurses auch die Verfügung über die grammatischen Mittel zu gewinnen. Die Anforderung an die Dozenten, eine jeweils an die besonderen Bedingungen im Kurs angepasste Progression selbst aufzubauen (Szablewski-Cavus), ist in der Regel sicher zu hoch. (s.u.)

Bei den Expertengesprächen wurde insbesondere der Zusammenhang von grammatischer Progression und ungesteuertem Zweitspracherwerb (2.8.) betont. Der Bedarf nach bestimmten sprachlichen Fähigkeiten stelle sich für viele Teilnehmer erst im Laufe ihres Aufenthalts heraus. Solange Teilnehmer die Erfahrung machen, daß sie mit ihren beschränkten sprachlichen Ressourcen erfolgreich kommunizieren könnten, fehle eine wichtige Motivation. (Kelz) Für die Situation von Lernern in Deutschland gilt, daß aus dem gleichzeitig sich vollziehenden ungesteuerten Zweitspracherwerb auch bereits Strukturen in den Lernaltersprachen auftauchen bzw. von den Lernern passiv rezipiert werden, die sich nicht mit einer grammatischen Progression vereinbaren lassen. Insbesondere die Behördensprache und die Formulare weisen ein hohes Maß an grammatischer Komplexität auf. Wenn derartige Phänomene nicht ausgeklammert und die Spracherfahrungen der Lerner außerhalb des Sprachkurses optimal genutzt werden sollen, ist eine Konzeption erforderlich, die auch komplexe Strukturen in lexikalisierter Form im Unterricht zuläßt und deren Grammatikalisierung erst zu einem späteren Zeitpunkt vornimmt. (Kelz)

3.3.3. Berücksichtigung der Herkunftssprache

Bereits in den bisherigen Sprachkursen war eine gewisse Heterogenität der Herkunftsgruppen der Normalfall. Allerdings gab es meist größere Gruppen von Teilnehmern einer Muttersprache, wie der Türken in Kursen des Sprachverbands¹⁴ und der Aussiedler aus den GUS-Staaten in SGBIII und Garantiefonds-Kursen. Die Mehrheit der Träger dieser Kurse sieht aber eine Zusammenfassung sprachlich

¹⁴ Von den 1997-98 durch Social Consult befragten 2328 Teilnehmern geben 58% türkische Nationalität an, andere Gruppen wie Spanier, Jugoslawen und Italiener folgen mit großem Abstand (jeweils zwischen 4 und 5%) (Social Consult 1999, 137)

heterogener Gruppen als wünschenswert an (Social Consult 1998: 74, 98), da hiermit eine zusätzliche Motivation für den Gebrauch des Deutschen als lingua franca verbunden ist.

Ein Rückbezug auf die Herkunftssprache in solchen eher homogenen Gruppen wird vor allem bei den Spätaussiedlern als besonders wichtig angesehen (Krolzig). Dies hängt weniger mit der besonderen sprachlichen Situation der Aussiedler als vielmehr damit zusammen, daß diese Kurse relativ früh nach der Einreise stattfinden und daher das vorhandene Niveau in Deutsch nicht ausreicht, um auch einfache alltägliche Dinge zu bewältigen. In Sprachverbandskursen, die immer auch einen hohen Anteil an Alleinwanderern erreichten, galten diese Voraussetzungen weniger. Da das neue Sprachkonzept einen Sprachkurs eher zu Beginn des Aufenthalts vorsieht, dürfte die Ausgangsbedingung der Kurse für Aussiedler nun zum Normalfall werden; allerdings fällt die weitgehende Homogenität der Gruppen in bezug auf die Herkunftssprache weg.

Trotz eines z.T. vorhandenen herkunftssprachlichen Bezugs in den derzeitigen Kursen ist das Modell eines einsprachigen Unterrichts dominant. Rekurs auf die Muttersprache findet meist nur da statt, wenn der Kursleiter selbst diese Sprache kennt und auf diese Weise mit den Angehörigen zumindest dieser Sprachgemeinschaft eine schnelle Klärung eines Sachverhalts erreichen kann. Dies gilt vor allem, wenn Kursleiter mit Migrationshintergrund ihre eigenen Landsleute unterrichten. Dabei kann ihnen das bessere Verständnis der Herkunftssprache zugute kommen, was aber nicht davor schützt, daß in bezug auf formale Lernerfahrungen zwischen beiden große Unterschiede bestehen. (Liebe-Harkort)

In den Expertengesprächen wird deutlich, daß dieser Aspekt – auch in kritischer Auseinandersetzung mit der Sprachpolitik der Bundesrepublik – als besonders wichtig angesehen wird. Das Recht auf die Bewahrung der Muttersprache im Kreis der eigenen Familie müsse auch im Sprachkurs respektiert werden. Dies bedeute, daß bestimmte Alltagssituationen, die sich auf dieses Erfahrungsfeld beziehen, für die Vermittlung deutscher Redemittel zunächst nicht relevant seien, während vielmehr solche in der Öffentlichkeit oder am Arbeitsplatz im Vordergrund stehen müßten. (Stölting).

Der Rekurs auf die Herkunftssprache sei eine wichtige Ressource, um metasprachliches Bewußtsein aufzubauen; dafür sei es nicht erforderlich, daß der Kursleiter selbst diese Sprache spreche; bestimmte Kenntnisse über Strukturunterschiede im Vergleich mit dem Deutschen seien ausreichend (Szablewski-Cavus, Gogolin). Es genüge, daß der Kursleiter in bestimmten Phasen des Kurses die Teilnehmer als Experten ihrer Sprachen nutze (Gogolin). Obwohl der herkunftssprachliche Bezug bereits zu Beginn der Sprachkursarbeit des Sprachverbandes im Rahmen eines gemäßigt einsprachigen Unterrichts empfohlen wird (Göbel 1975), seien hierfür auch heute noch keine entsprechenden Materialien und Handreichungen verfügbar (Paleit). Desungeachtet gibt es Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lernergruppen, in denen dennoch das Wissen um Besonderheiten der Herkunftssprachen genutzt werden konnten (Kelz).

Der Bedarf, bei Verständnisschwierigkeiten von Teilnehmern auf russisch-sprechende Lehrer oder Betreuer zurückzugreifen, wird vor allem von Experten im Bereich der Aussiedlerarbeit gesehen (Meng 2001, Gruber & Rübler 2002, Expertengespräche Enneking, Krolzig, Meng). Im Falle des Sprachkursangebots des Umsiedlerdienstes

von Berlitz stehen sich ein radikal einsprachiges Kurskonzept und eine auch herkunftssprachliche sozialpädagogische Betreuung z.T. etwas unvermittelt gegenüber.

Muttersprachlich homogene Gruppen bringen aber auch die Gefahr mit sich, daß der Gebrauch der Muttersprache zu große Bedeutung gewinnt und auf Kosten des Deutscherwerbs geht. Projekte wie „Mama lernt Deutsch“ haben einerseits den Vorteil, daß sie z.B. türkische Frauen zusammenbringen; dadurch werden aber auch Kommunikationsbedürfnisse geweckt, die besser mithilfe der Muttersprache befriedigt werden; eine gute Kursleiterin muß versuchen, diese Erwartungen in das Programm mitaufzunehmen, aber dennoch auf einem kontinuierlichen Deutschunterricht bestehen. (Liebe-Harkort)

3.3.4. Qualifikation der Dozenten

Bei der Trägerbefragung im Bereich SGBIII und Garantiefonds gaben 80,2% der Träger an, daß zumindest einige ihrer Dozenten ein Staatsexamen in Germanistik vorweisen können, 26% haben ein Magisterexamen in Deutsch als Fremdsprache, 50,8% eine Zusatzqualifikation für Deutsch als Fremdsprache, 21,1% ein fachfremdes Studium. Nur 3,3% der Träger nennen keine dieser Qualifikationen als Voraussetzung. Besonders im Bereich des Garantiefonds ist die Übernahme von Lehrern der Normalfall. Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht werden z.T. als Vorteil gesehen (Brixius).

Bei den Sprachverbandskursen ergab eine Kursleiterbefragung (Social Consult 1999: 162) folgendes Profil

- 17% haben einen Abschluß für das Lehren von Fremdsprachen
- 26% haben eine Ausbildung für das Lehramt (in anderen Fächern),
- 10% einen Studienabschluß in Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik
- 30% einen Studienabschluß in einem anderen Fach
- 17% sind noch Studenten.

Diese Verteilung wird durch die Einschätzung der Experten bestätigt: Nachdem in den 70er Jahren an die Qualifikation der Dozenten noch keine sehr hohen Anforderungen gestellt wurden (Liebe-Harkort), hat sich das Profil für Kursleiter in den Deutschkursen für Zuwanderer deutlich erhöht. Der Abschluß eines Hochschulstudiums ist nach dem Kriterien des Sprachverbandes Einstellungsvoraussetzung. (Lukas-Nülle)

Für die Schulung der Kursleiter bietet das Goethe-Institut – je nach Vorbildung und Lehrerfahrung - unterschiedliche Seminare an:

- 10tägige Unterrichtspraktische Seminare für Lehrkräfte ohne abgeschlossene Lehramtsausbildung bzw. abgeschlossenes DaF/DaZ-Studium und mit geringerer DaZ-Unterrichtserfahrung
- 5tägige Seminare: Methodik/Didaktik des DaZ-Unterrichts
Diese Seminare werden alternativ zu den unterrichtspraktischen Seminaren für Lehrkräfte ohne abgeschlossenes Lehramts- oder DaF/DaZ-Studium, aber mit mindestens einjähriger DaZ-Unterrichtserfahrung angeboten.
- Themenorientierte Seminare als Fortbildungsveranstaltungen auf der Grundlage von bereits besuchten Seminaren 1-2. Bei diesen Seminaren ist Berufsorientierung oder berufliche Vororientierung ein Schwerpunkt.

Lehrkräfte mit abgeschlossener Lehramtsausbildung in einer Fremdsprache bzw. abgeschlossenem DaF / DaZ- Studium sind nicht zur Teilnahme an diesen Seminaren verpflichtet.

Die spezielle Schulung der Lehrkräfte für den Sprachunterricht in Kursen für Zuwanderer wird von einigen Trägern als nicht ausreichend angesehen (Hellmann). Für die Sprachkursleiter im SGBIII und Garantiefonds-Bereich gibt es keine zentralisierte Form der Weiterbildung. Manche Träger wie die Euroschulen-Organisation bieten zweimal im Jahr 1-2tägige Seminare an (Brummund). Eine Teilnahme dieses Personenkreises an den Kursen des Goethe-Instituts ist nicht möglich. Lehrkräfte können auch nicht zum Besuch vergleichbarer Bildungsveranstaltungen verpflichtet werden, da sie nur als Honorarkräfte eingestellt sind. (Graf) Während in den SGBIII-Kursen nur 40,2% der Kursleiter auf Honorarbasis beschäftigt sind, gilt dies bei den Sprachverbandskursen für 86,3%. Trotzdem sahen 1998-99 noch 34,6% der Träger keine Schwierigkeiten bei der Anwerbung von geeignetem Personal (Social Consult 1999: 113) Dies gilt angesichts der gestiegenen Nachfrage nach Lehrern in Schulen heute nicht mehr (Hellmann).

3.3.5. Kurse für besondere Zielgruppen

3.3.5.1. Alphabetisierungskurse

Alphabetisierungskurse für ausländische Arbeitnehmer, die seit dem Jahre 1986 als offizielles Angebot des Sprachverbands existieren, wurden als eigene Einrichtung notwendig, da sich die gemeinsame Alphabetisierung mit muttersprachlichen Deutschen in der Regel nicht als tauglich erwies (Hubertus 1991). Die Einrichtung dieser Kurse ging von einer Analyse der Bildungssituation in den Herkunftsländern aus, deren wichtigstes Element die hohe Analphabetenrate war, die auch bei den Einwanderern aus diesen Regionen vermutet wurde (Szablewski-Cavus 1991: 38-42). Aufgrund der völlig neuen schriftsprachlichen Anforderungen im Aufnahmeland verschärft sich diese Situation für Zuwanderer aber erheblich. Hinzu kommt, daß sich die mangelnde Schriftfähigkeit mit dem Zweitspracherwerb überlagert.

Dabei stand zunächst das Konzept der Erstalphabetisierung im Vordergrund: nur wirkliche Analphabeten, die auch in der Herkunftsschrift nicht alphabetisiert wurden, müssen alphabetisiert werden; bei allen anderen können Transfermöglichkeiten aus ihrer bereits vorhandenen Schriftkultur genutzt werden. (Szablewski-Cavus)

Die Vermittlung der Schrift impliziert eine Einübung in Prozesse des Abstrahierens und des Umgangs mit anderen Symbolen als Buchstaben (Zahlen, Icons, Piktogramme). Die Arbeit mit der Schrift kann auch dazu dienen, ein Wissen über lautliche Strukturen des Deutschen aufzubauen, und so die Ausspracheschulung des Zweitsprachenlerner unterstützen. Bei Lernern ohne ausreichende mündliche Deutschkenntnisse kann es hilfreich sein, den Schrifterwerb im Sinne einer herkunftssprachlichen Alphabetisierung mit einer Vergegenständlichung der Muttersprache zu beginnen (2.8.). Allerdings stehen dem neben zahlreichen technischen und inhaltlichen Schwierigkeiten¹⁵ auch die

¹⁵ So weist Barth (1991:9) darauf hin, daß die Alphabetisierung auf Deutsch manchmal auch als Möglichkeit zur Emanzipation aus dem kulturellen System des Herkunftslandes präferiert wird.

Förderkriterien des Sprachverbands entgegen: die Erstalphabetisierung kann nur in einem ersten Abschnitt des Sprachkurses verfolgt werden und muß danach in eine Alphabetisierung auf Deutsch überführt werden. In den Alphabetisierungskursen des Sprachverbands befanden sich in den ersten Jahren überwiegend Frauen (Szablewski-Cavus 1991: 48f.)

In den Alphabetisierungskursen kommt der Lernerzentrierung als methodischem Prinzip besondere Bedeutung zu: die Lernenden müssen als Subjekte ihrer eigenen Erfahrung ernst genommen werden (Szablewski-Cavus); ausgehend von ihren Erfahrungen werden sogenannte Situationsbilder entworfen und Schlüsselwörter gewonnen, die Gegenstand der Alphabetisierungsarbeit werden (Boulanger 2002). Bei der Umsetzung des methodischen Prinzips, Buchstaben nie isoliert, sondern im Kontext mit Silben einzuführen, sollten für das – in phonologischer Hinsicht relativ komplexe - Deutsche neuere Ansätze aus dem Schulunterricht fruchtbar gemacht werden (Röber-Siekmeyer 1997).

Der Mangel an geeigneten Materialien, den Szablewski-Cavus (1991:57) für die Alphakurse konstatiert, gilt bis heute (vgl. auch Schramm 1996). Stärker als in anderen Bereichen sind Kursleiter hier gezwungen, mit selbst erstellten Unterlagen zu arbeiten. Hierbei können Lehrwerke als Quellen dienen, die für den Deutschunterricht für ausländische Arbeitnehmer entwickelt wurden.

Alphabetisierungskurse tragen der Tatsache nur unzureichend Rechnung, daß Einwanderer zwar oft über Schriftkenntnisse verfügen, aber von diesen in ihrem Alltag fast keinen Gebrauch machen (funktionaler Analphabetismus). Durch den Aufenthalt in Deutschland ist der Schriftbezug in der Herkunftssprache stark reduziert, Anlässe zum Schreiben und Lesen sind zu gering - die Lerner fallen auf ein niedrigeres Niveau zurück, obwohl sie in der Schule des Heimatlandes lesen und schreiben gelernt haben. Dadurch werden auch Erwerb und Gebrauch der deutschen Schriftsprache beeinträchtigt.

Die Behandlung solcher Lerner als Analphabeten stellt eine Infantilisierung dar und wird auch ihren schriftkulturellen Fähigkeiten nicht gerecht (Liebe-Harkort). Dennoch ist ein pragmatischer Umgang mit den in allen Bereichen des Alltags fest verankerten Formen von Schriftlichkeit gerade für diese Lerner ein wichtiges Ziel.

An manchen Volkshochschulen wird – für Teilnehmer, die bereits einen Alphabetisierungskurs abgeschlossen haben, aber auch für andere Interessierte - ein „Grundkurs Schriftsprache“ angeboten, der sich an solche Lerner richtet, die „sich mündlich verständigen können, aber die deutsche Schriftsprache in Orthographie und Grammatik verbessern möchten“ (VHS Osnabrück 2002: 17). Dennoch bleibt unklar, wie sich derartige Angebote mit dem dominierenden Baukastensystem der Sprachkursträger vernetzen können, sodaß auch Quereinstiege leichter möglich sind. Überlegungen, für derartige Lerner eigene Grammatikkurse einzurichten, die den grammatischen Teil des regulären DaF-Curriculums in konzentrierter Form präsentieren, stellen noch keine befriedigende Lösung dar (Dinter, Müller), da es doch gilt, Lernern ohne einen intensiven Kontakt mit Institutionen formeller Bildung einen Zugang zu einer entfaltetere Schriftlichkeit zu verschaffen.

3.3.5.2. Kurse zur Berufsorientierung

Der Erwerb der Sprache des Einwanderungslandes spielt auch für die berufliche Integration eine wichtige Rolle. Der Übergang vom Sprachkurs in den Beruf stellt aber für viele Zuwanderer eine nur schwer überwindliche Hürde dar. Bemühungen, sprachliche Anforderungen des Berufsleben möglichst frühzeitig in den Deutschkurs zu integrieren, und dabei auch den spezifischen Lerninteressen der Zuwanderer Rechnung zu tragen, sind schon seit längerer Zeit in der Diskussion.

Dabei ist es jedoch wichtig, verschiedene Bereiche beruflicher Kommunikation zu unterscheiden:

1. Die ‘berufsfachliche Kommunikation’ ist sehr spezifisch für jede Branche und innerhalb einer Branche nochmals für bestimmte Berufsbilder. Bei der fachlichen Kommunikation ist zwischen dem Sprachgebrauch der Kollegen untereinander und innerhalb von Hierarchien, sowie zwischen mündlichen und schriftförmigen Anteilen zu unterscheiden. Generell ist von einer wachsenden Bedeutung schriftlicher Elemente bei dieser Kommunikation auszugehen.
2. Die ‘arbeitsplatzbezogene Kommunikation’¹⁶ bezieht sich auf generelle Belange des Arbeitslebens und ist insofern stärker branchen- und berufsunabhängig. Hierzu gehören Themen wie die Sozial- und Krankenversicherung, Gewerkschaften, Betriebsverfassung und Arbeitsrecht, also auch gesellschaftliche Bereiche mit besonders stark formalisierter schriftlicher Kommunikation.
3. Die ‘qualifizierungsorientierte Kommunikation’ meint schließlich die Fähigkeit von Arbeitnehmern, sich in Deutsch fachlich weiterzubilden, und schließt insofern an die Vermittlung allgemeiner Lern- und Studiertechniken an, die in Teilen bereits zur Förderung allgemeiner sprachlicher Fähigkeiten gehört.

Die Vermittlung von Fähigkeiten für die berufsfachliche Kommunikation ist sehr eng an die speziellen Ausbildungs- und Arbeitsabläufe des jeweiligen Berufs gebunden und kann daher nicht die Aufgabe eines allgemeinen Sprachkurses sein. Allerdings sind hier auch kombinierte Maßnahmen möglich, die – nach einer ersten Phase der Sprachausbildung – in einem Betriebspraktikum oder einer Berufsausbildung bei gleichzeitiger Weiterführung einer Sprachförderung bestehen. Insbesondere der möglichst frühzeitige Kontakt mit der Arbeitswelt wird als integrationsfördernde Maßnahme betont. Meng sieht hier die Möglichkeit einer Erleichterung des Spracherwerbs im Unterschied zu einem eher formellen Sprachkurs, da sprachliches Handeln in konkrete Arbeitsabläufe eingebettet und daher mit einem bestimmten Erwartungshorizont der Lerner verbunden ist, der es ihnen erleichtert, den Sinn bestimmter Äußerungen zu antizipieren (Expertengespräch Meng).

Bei Maßnahmen der berufsorientierenden Sprachförderung besteht nach Ansicht des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) mangelnde Transparenz zwischen den vielfältigen Initiativen auf kommunaler Ebene. Zu diesem Zweck wurde im BIBB ein sogenanntes Good Practice Center eingerichtet, das 2001 einen workshop zur ‘Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote’ durchführte.

Während derartige Initiativen sinnvollerweise im Anschluß an einen Basis- bzw. Aufbausprachkurs Deutsch erfolgen, sind arbeitsplatzbezogene und qualifizierungsorientierte Kommunikation als übergreifende Bestandteile auch im

¹⁶ Zur Vermeidung von Mißverständnissen schlägt Barbara Graf vor, statt von berufsorientiertem von arbeitsweltorientiertem Deutschunterricht zu sprechen .

Konzept eines Integrationskurses unverzichtbar (Funk 1999). In vielen der üblichen Lehrwerke wie ‘themen neu’ oder ‘Deutsch aktiv neu’ spielen sie dagegen nur eine marginale Rolle. Lehrwerke mit einem speziellen Schwerpunkt in diesem Bereich wie ‘Dialog Beruf’ und ‘Deutsch lernen für den Beruf’¹⁷, legen ihren Schwerpunkt aber eher im Büro- und Dienstleistungsbereich, nicht in der Industrie oder im Handwerk. Vor allem setzen sie bereits auf einem relativ hohen Niveau des Spracherwerbs an. Mit ‘Arbeitsprache Deutsch’ hat der Sprachverband versucht, diese Lücke zu schließen, und ein Lehrwerk in 8 Modulen¹⁸ vorgelegt.

Die Einsetzbarkeit des Lehrwerks in der konzipierten Form in berufsorientierten Deutschkursen wird eher kritisch beurteilt: sowohl Dozenten wie Teilnehmer fühlen sich durch die Konzeption der konsequenten Lernerorientierung überfordert (Social Consult 1999: 225-235), z.T. führe dies sogar zur Ablehnung des Konzepts durch die Teilnehmer (Graf). Trotz eines vielfach konstatierten Bedarfs nach stärker berufsorientierten Deutschkursen (s.o.) kommen Lerngruppen, die ein für ‘Arbeitsprache Deutsch’ passendes Profil aufweisen, öfter nicht zustande (Lukas-Nülle).

Diese Bewertung relativiert sich, wenn das Lehrwerk als zusätzliches Material innerhalb einer anderen Kurskonzeption eingesetzt wird: die Aufbereitung der Themen, ihre alltägliche Relevanz, ihre Verknüpfung mit Lerntechniken und Übungen gerade auch zur Bewältigung schriftkultureller Anforderungen können – bezogen auf das relativ niedrige Niveau der Deutschkenntnisse der Zielgruppe – als vorbildlich angesehen werden.

In eine ähnliche Richtung gehen – bezogen auf die Zielgruppe der SGBIII-Kurse – die Module VII und VIII des Lehrbuchs ‘Der Neue Weg’: Hier liegt der Schwerpunkt im Umgang mit neuen Textformen auf der Auswertung von Stellenanzeigen, dem Erstellen von Bewerbungsunterlagen, Arbeitsvertrag und Arbeitszeugnissen. Formen der schriftlichen Kommunikation am Arbeitsplatz werden weniger berücksichtigt. Ein Vorteil ist, daß das Material in die grammatische und lexikalische Progression des Lehrwerks eingebettet ist.

3.4. Einstufung, Tests und Zeugnisse

3.4.1. Einstufungstests, Differenzierung nach Lernniveau

Zur Ermittlung möglichst homogener Lerngruppen ist die adäquate Einstufung eines Teilnehmers erforderlich. Der Einstufungstest sollte im günstigen Fall nicht nur den Sprachstand des Kursteilnehmers in Deutsch erfassen, sondern auch seine Bildungsvoraussetzungen und Interessen, die mit seinem Aufenthalt in Deutschland

¹⁷ Bd 1 schließt an ‘Themen neu’ Bd 1 an, Bd 2 schließt mit einem Niveau ab, das dem Zertifikat Deutsch vergleichbar ist; Bd 3 kann mit dem Test ‘Deutsch für den Beruf’ abgeschlossen werden, der auf dem Zertifikat Deutsch aufbaut (Social Consult 1999: 206).

¹⁸ Von diesen Modulen sind sechs bisher erschienen: ‘Hauptsache Arbeit’, ‘Blick in die Zukunft’, ‘sicherlich sozialversichert’, ‘rund um den Arbeitsplatz’, ‘ziemlich viel Berufliches’, ‘einfach mal bewerben’.

verbunden sind: Erst hieraus läßt sich ein auch mittelfristig geeignetes Sprachangebot diagnostizieren.

Nach der Befragung durch Social Consult wurde in den über den Sprachverband Deutsch geförderten Kursen Lernniveaus überwiegend aufgrund der Einschätzung der Kursleiter festgelegt (71,7%). Bei einem Teil der Träger spielten (z. T. zusätzliche) informelle Tests eine Rolle (42,1%), standardisierte Tests nur bei 21,2% (Social Consult 1999: 123f)¹⁹. Diese Zahlen werden durch die Teilnehmerbefragung bestätigt: nur in 21% der Fälle fanden Einstufungstests statt (a.a.O. 173).

In den nach SGBIII bzw. den Richtlinien des Garantiefonds geförderten Kursen erfolgte eine Einstufung bei 84,8% bzw. 79,8% der Träger. 80,2% dieser Träger verwendeten hierfür eigenes Material (Garantiefonds: 85,6%), 30,9% den Eingangstests des Goethe-Instituts (Garantiefonds: 17,8%), 12,1% die Sprachstandsanalyse Deutsch des Deutschen Volkshochschulverbandes (Garantiefonds: 13,3%) und 10,1% den Test des Bundesverbandes deutscher Privatschulen (Garantiefonds: 3,3%) (Social Consult 1998: 67 bzw. 88f.)²⁰

Auf die Folgen, die mangelhafte Einstufungstests und daher auch ungenügende Außendifferenzierung eines Großteils der Sprachkurse für die Spracherwerbsmöglichkeiten von Teilnehmern haben, ist in den Studien von Social Consult bereits hingewiesen worden. Ein Faktor hierbei ist auch die mangelhafte Kooperation zwischen unterschiedlichen Trägern. In der Expertenbefragung wurde deutlich, daß das Scheckheftverfahren auch einen gewissen Druck zur besseren Absprache zwischen den Trägern auslöst.

Für die Pilotprojekte zur Erprobung des Gesamtsprachkonzepts, die 2001 begannen, entwickelte das Goethe Institut Inter Nationes einen neuen zentralen Einstufungstest. Dieser besteht aus zwei Teilen: einem Interview mit 15 Fragen, das zur Ermittlung globaler Verständnis- und Sprechfähigkeit dient, und einem schriftlichen Test, der überwiegend auf das Leseverständnis abstellt, aber auch visuelle Orientierungshilfen bietet. Das Interview wird vom Träger vor Ort nach einem festen Schema ausgewertet, das 6 Niveaus vorsieht. Der schriftliche Test wird zentral ausgewertet. Ein Vergleich der Ergebnisse, die sich in den meisten Fällen decken oder nah beieinander liegen, soll die Orientierung von Teilnehmern in fünf verschiedene Kursarten ermöglichen. Allgemeine Lernvoraussetzungen von Teilnehmern spielen – außer bei der Zuweisung zum Alphabetisierungskurs – hierbei keine Rolle (Perlmann-Balme).

3.4.2. Abschlußzeugnisse: Ergebnisse der Evaluation

Die Frage einer geeigneten Erfolgskontrolle der Sprachkurse ist in den letzten Jahren in den Vordergrund gerückt. Maßgeblich hierfür waren auch hier die Ergebnisse der beiden Studien von Social Consult. Die Studie in den über den Sprachverband geförderten Kursen zeigt zunächst anhand einer Teilnehmerbefragung, daß diese nur in

¹⁹ In der Trägerbefragung von Social Consult wurde nur allgemein nach der Festlegung von Lernniveaus gefragt, nicht nach Einstufungstests.

²⁰ Da hier Mehrfachnennungen möglich waren, ergibt sich, daß in den SGBIII Kursen zumindest 53,1% der Träger und bei den Kursen nach Garantiefonds 34,4% der Träger auch Elemente aus allgemein bekannten Einstufungsverfahren verwendeten.

16% der Fälle Abschlußzeugnisse mit Noten erhielten, 47% nur Teilnahmebescheinigungen. 27% der Befragten konnten zu diesem Punkt keine Angabe machen. Nach Angaben der Träger gaben 1997 nur 6,8% der Träger benotete und 5,0% unbenotete Zeugnisse aus; 3,5% gaben an, daß die Teilnehmer den "Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch" erhielten. Der Sprachverband teilte mit, daß Grundbausteinkurse nur einen kleinen Teil des Kursangebots ausmachten. (Social Consult 1999: 130). Eine Befragung beim Sprachinstitut des IB in Osnabrück ergab, daß sich Teilnehmer zur Ablegung der Prüfung des "Grundbausteins" selbst anmelden mußten. Die Prüfung wird zwar durch den IB durchgeführt, die Prüfungsunterlagen werden aber von der Volkshochschule zur Verfügung gestellt. Nach Einschätzung der Einrichtungsleiterin verfügen die Teilnehmer, die sich zur Prüfung melden, bereits über relativ gute Deutschkenntnisse, und hätten daher die GBS-Prüfung auch schon früher ablegen können. (Lukas-Nülle, Hellmann)

Es wurde auch deutlich, daß auf Seiten der Träger gegen die Einführung freiwilliger Prüfungen starke Vorbehalte bestehen.²¹ Die Vorbehalte der Kursleiter richten sich dagegen überwiegend gegen obligatorische Abschlußprüfungen. Die wenigsten Vorbehalte kommen von den Teilnehmern selbst (Social Consult 1999:175).

In den Kursen, die durch die Bundesanstalt für Arbeit nach dem SGB III gefördert wurden, wurden zwar von allen Trägern Erfolgskontrollen durchgeführt (Social Consult 1998: 69), aber nur 60% stellten ein benotetes Abschlußzeugnis aus, 45% dagegen nur eine Teilnahmebescheinigung. Bei den benoteten Zeugnissen handelt es sich bei 31,5% um ein nicht allgemein anerkanntes Zertifikat; bei 23,9% um ein anerkanntes Zertifikat.²²

In den Kursen nach den Richtlinien des Garantiefonds, die nicht zu einem anerkannten Schulabschluß führen, werden zu 95,2% Abschlußprüfungen durchgeführt. Im Falle des Erfolgs erhalten die Teilnehmer in 57,1% der Fälle ein benotetes Abschlußzeugnis, das bei 23,8% der Träger ein anerkanntes Zertifikat ist. Bei nicht bestandener Abschlußprüfung wird in 78,6% nur eine Teilnahmebescheinigung ausgestellt (Social Consult 1998, 91-92)²³.

3.4.3. Prüfungselemente in Einstufungstests und anerkannten Zertifikaten

²¹ 38,8% der Träger stimmen der Aussage, daß freiwillige Prüfungen eine Vereinheitlichung der Lernziele zur Folge hätten, nicht zu: 34,7% bestreiten, daß dadurch die Motivation der Teilnehmer gefördert werden könnte. 45,2% meinen, daß durch freiwillige Prüfungen die teilnehmerorientierte Arbeit erschwert würde; 26,9% bestätigen die These, daß Prüfungen "Ausländer von der Teilnahme am Deutschkurs abschrecken könnten." (Social Consult 1999: 129)

²² Leider schlüsselt Social Consult nicht weiter auf, um welche der anerkannten Zertifikate es sich hierbei handelt. Aus den Ergebnissen der stichprobenartigen Befragung in dieser Studie ergibt sich, daß hierbei ebenfalls der Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch eine gewisse Rolle spielt, ebenso die Sprachstandsanalyse Deutsch. Diese wurde nach Angaben der Social Consult bei 12,1% der Träger bereits als Einstufungstest verwendet (Social Consult 1998: 67).

²³ Der Intensivsprachkurs wird in Nordrhein-Westfalen mit einer obligatorischen Prüfung abgeschlossen, für die die mit der Aufnahme der Aussiedler beauftragte "Zentralstelle" in Unna-Massen zuständig ist. (Brixius)

Dieser Überblick über vorhandene bzw. in der Erprobung befindliche Prüfungsinstrumentarien, die auf bestimmte Zielniveaus abgestimmt sind, ist nochmals in einer Synopse zusammengefasst (vgl. im Anhang: 6.1. und 6.2.)

Zertifikat Deutsch

Das Zertifikat Deutsch wurde in seiner ersten Fassung im Rahmen des Fremdsprachenprojekts des Europarats als ‘Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache’ 1980 entwickelt, um für den Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung einen Rahmen für die in der ersten Kursstufe erreichbaren Fertigkeiten vorzugeben. Zuletzt wurde es 1999 unter Einbeziehung des ‘Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens’ (s.u.) modifiziert: es entspricht danach dem Niveau B1, mit dem eine allgemeine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in der Zweitsprache gefaßt wird.

Als Maßstab für die Deutschkenntnisse von Einbürgerungsbewerbern ersetzt das Zertifikat Deutsch eine Anhörung durch den Standesbeamten, entspricht also den neuen Erfordernissen der Deutschkenntnisse von Einbürgerungsbewerbern, wie sie in der StAR-VwV formuliert sind. Nach dem Zuwanderungsgesetz soll bereits der Erwerb eines Niederlassungsrechts (§9 Aufenthaltsgesetz) an dieses Niveau der Deutschkenntnisse gebunden werden. Auch wenn aus sprachwissenschaftlicher Sicht grundsätzliche Bedenken dagegen bestehen, aufenthaltsrechtliche Regelungen an ein bestimmtes Niveau der Deutschkenntnisse zu koppeln, erscheint es doch als Zielvorgabe plausibel, daß der Integrationskurs zumindest die Möglichkeit bieten sollte, ihn mit dem Zertifikat Deutsch abzuschließen.

Das Zertifikat Deutsch enthält folgende Lernziele:

- Mündlicher Ausdruck: ‘1. Die Lernenden verfügen über eine Ausdrucks- und Interaktionsfähigkeit, durch die sie im Rahmen der Szenarien und Handlungsfelder
 - a) ihre Bedürfnisse, Wünsche, Meinungen und Gefühle verständlich sowie sprachlich und kulturell angemessen äußern können
 - b) auf Aufforderungen, Bitten und Fragen durch Erklärungen, Mitteilungen, Beschreibungen verständlich sowie sprachlich und kulturell angemessen reagieren können
 - c) sich an Gesprächen zu Themen aus dem alltäglichen Bereich mit Erklärungen, Mitteilungen, Beschreibungen oder Meinungsäußerungen beteiligen können. (WBT 1999: 47)
- Hörverstehen: ‘Die Lernenden können Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich (auch am Arbeitsplatz) in ihrer Gesamtaussage und / oder in ihren Einzelinhalten verstehen. Das Lernziel impliziert ein Verstehen bei normalem Sprechtempo und bei Verwendung einer überregionalen Standardvarietät des Deutschen.’ (a.a.O. S. 56)
- Leseverstehen: ‘Die Lernenden können authentische Texte in ihrer Gesamtaussage, hinsichtlich ihrer Intension und Funktion und / oder in ihren Einzelinhalten verstehen.’ (a.a.O. S. 53)
- Schriftlicher Ausdruck: ‘Die Lernenden können im Rahmen der schriftlich zu realisierenden Szenarien persönliche und halbformelle Briefe inhaltlich und im Ausdruck angemessen sowie sprachlich möglichst regelgerecht schreiben.’ (S. 50)

Die jeweiligen Lernziele können für die einzelnen Bereiche sprachlichen Handelns weiter differenziert werden. In der Synopse (6.1.) sind den Lernzielen die jeweiligen Prüfungsaufgaben in der Fassung des Zertifikats Deutsch von 1999 zugeordnet. Nach Auskunft verschiedener Träger sind zum Erreichen des Zertifikats Deutsch bei Intensivkursen etwa 800 Stunden nötig; hierbei ist das langsamere Tempo lernungewohnter Lerner oder von Lernern ohne ausreichende Schriftkenntnis nicht berücksichtigt (z.B. Dinter, Müller). Diese Sicht wird auch von der Abteilung des Goethe-Instituts für Testentwicklung bestätigt: Höchstens 10-20% der Teilnehmer an Integrationskursen könnten das Niveau des Zertifikats Deutsch erreichen (Perlmann-Balme).

Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch

Der ‘Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch’, der von der Prüfungszentrale des Deutschen Volkshochschulverbandes 1981 entwickelt wurde (DVV 1984), bildet eine enge Einheit mit dem Zertifikat Deutsch. Für ihn gelten im Prinzip dieselben Lernziele, nur daß die Anforderungen in bestimmten Bereichen zurückgenommen wurden.

Die wichtigsten Modifikationen sind im mündlichen Bereich:

- Ein engeres Spektrum des Wortschatzes
- das Hörverständnis wird an bestimmte Bedingungen geknüpft: Der Sprecher muß sich auf die begrenzten sprachlichen Fähigkeiten seines ausländischen Gesprächspartners einstellen, in dem er langsamer und deutlicher spricht und einfachere Formulierungen gebraucht. Beim Hören öffentlicher Durchsagen oder von Informationen in Medien soll der Erwartungshorizont dem Hörer die Entnahme der für ihn relevanten Information erleichtern. (DVV 1984: 9f.)
- bei der Ausdrucks- und Interaktionsfähigkeit wird der Akzent auf das Gelingen der Verständigung gelegt, sprachliche Korrektheit ist erst in zweiter Linie relevant (DVV 1984: 12f.)

Im schriftlichen Bereich sind die Lernziele noch deutlicher zurückgenommen:

- Beim Leseverständnis sind die Themen und der Umfang der möglichen Texte deutlich eingegrenzt.
- Der schriftlicher Ausdruck soll erst langsam aufgebaut werden. Hierbei soll insbesondere eine strenge Korrektur aller orthographischen Fehler vermieden werden, um die Teilnehmer zum Verfassen eigener Texte zu ermutigen. Im Test zum Grundbaustein wird auf einen produktiven schriftlichen Teil ganz verzichtet.

Das sprachliche Niveau des Grundbausteins, das etwa der Stufe A2 des GERR entspricht, kann – in Analogie zu den Skalen anderer Länder - als ‘Überlebensdeutsch’ bezeichnet werden. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist jedoch keine Aussage darüber möglich, ob dieses Niveau zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Alltag ausreichend ist oder nicht. Ein Zugang zur Schriftkultur der deutschen Gesellschaft ist aber nur in sehr eingeschränktem Umfang gewährleistet. Die Einführung des Grundbausteins als Zwischenstufe zum Zertifikat Deutsch schlug sich auch in der Entwicklung dreibändiger Lehrwerke für die Grundstufe nieder, wobei nach Abschluß des zweiten Bandes die Grundbausteinprüfung stehen sollte. Da offenbar die Nachfrage nach der Prüfung des Grundbausteins begrenzt blieb, gingen einige Verlage wieder zum Modell zweibändiger Lehrwerke über, bei denen es auf dem Niveau des GBS keine Zäsur mehr gibt (Kelz).

Sprachstandsanalyse Deutsch

Bei der Testkonzeption des Grundbausteins wurde die besondere Erwerbssituation von Deutschlernern in Deutschland nicht berücksichtigt. Da aber gerade diese Zielgruppe im Rahmen des derzeitigen Angebots Schwierigkeiten mit dem Erreichen des Niveaus des Zertifikats Deutsch hat, wurde als eigenes, etwa zwischen Grundbaustein und Zertifikat gelegenes Prüfungsmodell die Sprachstandsanalyse Deutsch entwickelt (DVV 1993).

Ausgangspunkt für diese Modifizierung der GBS-Prüfung war das Beiheft "Ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien in Deutschland" (DVV 1992), das bereits einen zusätzlichen Wortschatz enthält, der von Deutschlernern im Inland meist im Rahmen ihres Spracherwerbs außerhalb des Sprachkurses angeeignet wird und daher auch im Sprachkurs berücksichtigt werden sollte – ohne selbst Prüfungsstoff der GBS-Prüfung zu sein. In diesem Beiheft wurde auch die größere Bedeutung im Umgang mit schriftlichen Texten dokumentiert, die durch den Grundbaustein ebenfalls nicht abgedeckt wird. In der Sprachstandsanalyse werden die Teststeile des Grundbausteins erweitert durch

- einen zusätzlichen Testteil zu Strukturen und Wortschatz, in dem in 60 einzelnen Sätzen jeweils 1 Lücke geschlossen werden muß, wobei jeweils drei mögliche Lösungen angeboten werden
- eine Erweiterung des Tests "Leseverstehen" um 4, z.T. längere Texte
- die Einführung eines eigenen Testteils *schriftlicher Ausdruck*.

Leider konnte über die praktischen Resultate in der Umsetzung der Sprachstandsanalyse Deutsch keine Informationen erhoben werden, da sie von keinem der kontaktierten Träger abgewendet wird.

3.4.4. Der Modelltest Start Deutsch - Test für Zugewanderte (1-z und 2-z)

Diese Tests, die vom Goethe Institut in Kooperation mit der WBT und dem Sprachverband entwickelt wurden, befinden sich zur Zeit noch in der Erprobungsphase. Sie werden in den Modellprojekten eingesetzt, in denen das Gesamtsprachkonzept seit verganginem Jahr umgesetzt wird. (vgl. Synopse 6.2.)

Die Tests zielen auf eine Umsetzung des "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens" (vgl. 3.4.2.4.) in den Bereichen der elementaren Sprachverwendung (A1 und A2). Für die Prüfung 1-z gibt es noch keinen Vorläufer, während die Prüfung 2-z etwa dem Niveau des Grundbausteins entspricht, den sie in Zukunft ersetzen soll.

Bei den Prüfungsaufgaben fällt auf, daß die Kontextualisierung der Items noch weiter getrieben wurde. Klassische Grammatik- und Vokabeltests, wie sie in den "Sprachbausteinen" der Sprachstandsanalyse und des Zertifikats noch enthalten waren, sind nicht mehr vorgesehen. Dafür ist der schriftliche Testteil auch als aktive Textproduktion bereits auf der untersten Stufe gleichwertig vertreten. Bei der Auswahl der Texte wurde auf Realien und einen kulturellen Bezug zur Situation von Zugewanderten besonderen Wert gelegt. (Perlmann-Balme) Neu ist die visuelle Unterstützung insbesondere in den Bereichen Sprechen und Hörverständnis, was schriftungewohnten Lernern die richtige Lösung erleichtern soll.

Bei der Struktur der Aufgaben zur Sprachrezeption überwiegen allerdings, wie schon in den bisherigen Tests, Mehrfachantworten zum Ankreuzen und Beurteilungen von Aussagen nach dem Kriterium wahr / falsch, wodurch auch zufällig richtige Lösungen zustandekommen können. Dies schränkt die Aussagekraft dieser Ergebnisse ein.

Die Aufgaben in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion erlauben es dagegen, anhand relativ umfangreicher Daten einen größeren Einblick in sprachliche Fähigkeiten zu erhalten. Bei den schriftlichen Aufgaben wird neben dem klassischen Brief auch auf den Umgang mit Formularen Wert gelegt, was einen deutlichen Fortschritt gegenüber den früheren Tests darstellt. Dem Tester wird ein dreistufiges Bewertungsschema vorgegeben, das es erlauben soll, zwischen einer Erfüllung der Aufgabenstellung, einer eingeschränkten Erfüllung (mit Fehlern) und einer nicht mehr erfüllten Aufgabe zu unterscheiden. Im Mündlichen kommt noch eine eigene Bewertung der Aussprache hinzu. Hier entsteht das Problem einer sehr subjektiven Bewertung durch den Tester, da Abstufungen in der Verständlichkeit und sprachlich-formalen Richtigkeit zu sehr verschiedenen Einschätzungen führen können, wie auch schon das Beispiel des Musterbriefs (Start Deutsch z-2 – Prüferblätter – S.7) zeigt. Diese hier nur angedeuteten Schwierigkeiten zeigen, daß ein großer Bedarf nach validen, standardisierten und möglichst auch EDV-auswertbaren Testverfahren besteht.

3.4.5. EDV-auswertbare Testverfahren.

Zu den Tests im Bereich des Fremdsprachunterrichts (und von daher auch im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache) sind Lückentests als Meßinstrument etabliert („Cloze“-Tests). Diese stellen darauf ab, einerseits in Hinblick auf die formalen Lernziele des Unterrichts im weiterführenden Bildungssystem Grammatikkenntnisse durch eine extreme Reduktion von Kontexthilfen bei der Interpretation von Texten zu überprüfen, andererseits ein Verfahren vorzugeben, das es erlaubt, mit relativ geringem Zeitaufwand zu einer standardisierten Auswertung zu kommen. Das ist selbstverständlich eine notwendige Voraussetzung für eine Auswertung mit den Mitteln der EDV. In diesem Sinne ist seit Anfang der 90er Jahre eine spezifische Variante solcher Lückentests, der sog. *C-Text*, auch im Bereich des Unterrichts mit Migranten herangezogen worden. Dieser gibt anstelle von Wortlücken Lücken am rechten Wortrand vor, um so mit granular feineren Einstellungen grammatische Kenntnisse zu messen. Dadurch ist der Test aber noch mehr als seine Vorläufer auf formale Sprachkenntnisse, insbesondere auf die Bindung an die Rechtschreibung festgelegt. Die Probleme dieses Tests sind Gegenstand einer ausgedehnten fremdsprach-didaktischen Diskussion (Grotjahn, *Der C-Test*, 3 Bde., Bochum 1992 – 1996).

Da dieser Test vor allem für die Auswertung unzweifelhaft Vorteile hat, hat er sich auch außerhalb des höheren Bildungswesens durchsetzen können und ist z. B. auch schon in Maßnahmen des Arbeitsamtes in den 90er Jahren eingesetzt worden. Dazu ist das gemessene Leistungsniveau auf die Kenntnisse von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluß kalibriert worden, sodaß die Testergebnisse als Sortierdiagnostik Verwendung fanden: Erfolgreiches Bestehen galt z. B. als Indikator für die Tauglichkeit für kaufmännische Berufe, Leistungen unter diesem Niveau qualifizierten für metallverarbeitende Berufe u. dgl. (Jakschik 1992, 1994, 1996). In direktem Bezug zur Sprachförderung erwachsener Zuwanderer wurde der C-Test bei der Studie der Social Consult über die Sprachkurse des Sprachverbandes eingesetzt. (Social Consult 1999: 36-45) Obwohl die Umsetzung dieses Testtyps für die Zielgruppe nicht

unproblematisch war ²⁴, konnte mithilfe des C-Tests ein den anderen Tests etwa vergleichbarer Sprachzuwachs nachgewiesen werden.

Abgesehen von den zahlreichen Unzulänglichkeiten des Tests, die in der einschlägigen fremdsprachdidaktischen Diskussion erörtert werden (wo sich offensichtlich auch inzwischen die Meinung etabliert hat, daß der übliche Umfang von 20 Wortlücken keine hinreichende diagnostische Basis z.B. für das Leseverständnis ist, vgl. Grotjahn 1995), muß in Frage gestellt werden, ob er ein angemessenes Meßverfahren für die sprachlichen, und insbesondere auch die schriftkulturellen Anforderungen im Kontext von Integrationsmaßnahmen ist. Ein kritischer Punkt bei diesen Testverfahren ist, daß sie undurchsichtig für die heuristischen Strategien sind, mit denen die Probanden versuchen, zu Lösungen zu kommen. Diese Strategien müssen es aber sein, die bei den Fördermaßnahmen gegebenenfalls unterstützt und gestärkt werden müssen. In diesem Sinne kann es letztlich nicht angehen, den Testaufbau an formale Vorgaben wie die von direkten Übereinstimmungen mit den rechtschreiblichen Formen in einem Lückentest zu messen.

In den Expertengesprächen wird am C-Test vor allem seine einseitige Ausrichtung an der Schriftsprache und damit die Benachteiligung von Lernern mit weniger Erfahrungen mit formalisiertem Lernen kritisiert (Paleit). Der C-Test stelle im Vergleich zu anderen schriftlichen Tests sogar erhöhte Anforderungen an die Lesekompetenz der Lerner und gehe daher genau in die entgegengesetzte Richtung der gegenwärtigen Testentwicklung, die vom Prototyp eines eher weniger mit formalem Lernen vertrauten Sprachkursteilnehmer ausgeht. Die Akzeptanz dieses Testverfahrens bei Sprachkursteilnehmern sei auch geringer als Verfahren, die ein breiteres Spektrum sprachlicher Fähigkeiten einbeziehen (Perlmann-Balme).

3.4.6. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen

Der ‘Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen – Lehren, lernen, beurteilen’ (Europarat 2001) wurde in den 90er Jahren unter der Federführung des Europarats entwickelt. Er schließt an zahlreiche Vorläufermodelle an, durch die bereits in den 70er Jahren eine europäische Vernetzung der Testentwicklung im Bereich der Erwachsenenbildung sichergestellt war. Der GERR geht von einer Beschreibung der Sprachverwendung aus, bei der die beteiligten Sprecher

“... in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen auf (ihre Sprach-) Kompetenzen zurückgreifen, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen wiederum Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen zu produzieren und / oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen.” (Kap. 2.1.)

²⁴ Da sich bereits im Pretest herausstellte, daß der C-Test für die Zielgruppe zu schwer war, mußten die Aufgaben vereinfacht werden. Bei der Durchführung des Tests erwies sich nun umgekehrt eine Test-Batterie als zu leicht, sodaß sie bei der Auswertung nicht weiter berücksichtigt werden konnte (Social Consult 1999: 36-43). Insgesamt wurden die Ansprüche an ein statistisch abgesichertes Verfahren der Testentwicklung sehr hoch angesetzt. Als C-Test wurde Material aus einer der ersten Lektionen eines häufig eingesetzten Lehrwerks verwendet. (Baur)

Dieser handlungsorientierte Ansatz beschreibt sprachliche Fähigkeiten immer im Kontext mit Handlungskompetenzen in bestimmten Situationen. Die Verfügung über sprachliche Mittel kann von anderen Fähigkeiten, über die ein Sprecher auch verfügen muß, nicht abgekoppelt werden.

Der GERR ordnet die sprachlichen Kompetenzen (unterteilt in die Teilkompetenzen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben) jeweils auf einem Niveau von 3 Stufen (A: elementare, B: selbständige und C: kompetente Sprachverwendung), wobei innerhalb jeder Stufe nochmals zwei Teilstufen unterschieden werden (A1: *Breakthrough*, A2: *Waystage*, B1: *Threshold*, B2: *Vantage*, C1: *Effective Operational Proficiency*, C2: *Mastery*) Ausgehend von den Kompetenzbeschreibungen dieser Stufen anhand bestimmter Deskriptoren soll es möglich sein, für jede Einzelsprache die jeweils einer Stufe entsprechenden spezifischen sprachlichen Fähigkeiten und die hierfür erforderlichen sprachlichen Mittel festzulegen.

Der GERR erhebt damit den Anspruch, ein sprachübergreifendes Bezugssystem zu schaffen, durch das jeweils spezifische nationale Sprachzertifikate und Diplome, aber auch Tests auf sehr elementarem Niveau, direkt miteinander verglichen werden können. Insofern stellt der GERR einen wichtigen Orientierungspunkt auch für die Frage nach der Zertifizierung möglicher Abschlüsse von Deutschkursen im Rahmen eines Integrationskurses für Zuwanderer dar.

Noch offene Probleme betreffen nach Auskunft der Experten folgende Bereiche: Es bleibt fraglich, 1. ob sich aus den Vorgaben des GERR Sprachtests entwickeln lassen, die bei gleichen Leistungen auch eine gleiche Beurteilung erwarten lassen (Kelz) 2., ob die 'kann'-Beschreibungen von sprachlicher Handlungskompetenz präzise genug sind, um bestimmten sprachstrukturellen Kompetenzen zugeordnet werden zu können. (Barkowski, Janssen-van Dieten) 3. ob eine direkte Zuordnung kommunikativer Aufgaben und hierfür notwendiger sprachstruktureller Mittel überhaupt sinnvoll ist, oder ob es nicht angemessener wäre, im Sinne einer zyklischen Progression kommunikativer Kompetenz davon auszugehen, daß kommunikative Aufgaben je nach Bildungsgrad und Sprachkenntnissen mit jeweils unterschiedlichen sprachlichen Mitteln vergleichbar erfolgreich gelöst werden können. So sei etwa ein kommunikativ erfolgreiches Argumentieren nicht an die Beherrschung eines spezifischen sprachlichen Musters wie z.B. die Strukturen komplexer Sätze gebunden. (Barkowski)

Trotz dieser kritischen Bewertung besteht bei allen befragten Expertinnen und Experten Einigkeit darüber, daß der GERR einen brauchbaren Ausgangspunkt für die Erarbeitung europaweit vergleichbarer Tests und Zertifikate darstellt und daher auch einen wichtigen Bezugspunkt für die Neustrukturierung des Sprachfördersystems für Zuwanderer sein sollte. Dies bestätigen auch die Stellungnahmen und Materialien, die zum Sprachfördersystem in den Niederlanden und Frankreich konsultiert wurden.

4. Sprachfördermaßnahmen in anderen Einwanderungsländern

4.1. Niederlande

4.1.1. Gesetzlicher Rahmen

In den Niederlanden wurde 1998 ein neues „Gesetz zur Eingliederung von Neuankömmlingen“ (WIN) geschaffen, das für alle Zuwanderer mit dauerhaftem Aufenthalt ein staatliches gefördertes Integrationsprogramm vorsieht. Träger dieser Maßnahmen ist die Gemeinde, die zusammen mit dem Zuwanderer möglichst unmittelbar nach dessen Ankunft eine „Eingliederungsuntersuchung“ durchführt, bei der die individuellen Voraussetzungen und Ziele des Zuwanderers ermittelt und mit Eingliederungsmöglichkeiten vor Ort abgewogen werden. Auf der Basis dieser Untersuchung erarbeitet die Kommune mit dem Zuwanderer ein „Eingliederungsprogramm“; in dem sich die Kommune zu bestimmten Integrationsangeboten verpflichtet, während vom Zuwanderer verlangt wird, durch eigene aktive Teilnahme zum Erfolg dieser Maßnahmen beizutragen. Bei Verletzung des Vertrags sind auch Sanktionen möglich. Das Programm muß nach einem Jahr mit einer Prüfung abgeschlossen werden.

Zu den Bestandteilen der Integrationsmaßnahmen gehören:

- a) ein Sprachkurs
 - b) eine Phase der Berufsorientierung (Beratung über Möglichkeiten der Integration in den Arbeitsmarkt, einschließlich beruflicher Weiterbildung)
 - c) ein Orientierungskurs zur Einführung in die niederländischen Institutionen, Rechtsordnung, Politik, Geschichte etc.
- Dieses gesamte Paket umfasst 600 Stunden.

Das niederländische System der Sprachförderung von Zuwanderern wurde in den Jahren 2001 und 2002 im Auftrag des Innenministeriums durch die Consultingfirma Regioplan evaluiert²⁵. Bei einer Kohortenanalyse von 1000 Neuankömmlingen wurde eine Ausstiegsrate von 13-20% ermittelt (Regioplan 2002: 93), deren wichtigste Gründe Schwangerschaft und Arbeitsaufnahme darstellen.

4.1.2. Sprachkursträger, Aufbau des Kurssystems

Die Sprachkurse werden überwiegend von den 47 *Regionalen Bildungszentren* (ROC) angeboten, die in jeder größeren Gemeinde vertreten sind. Die Einstufung erfolgt im Rahmen der „Eingliederungsuntersuchung“ durch die regionalen Bildungszentren. Im Rahmen dieser Untersuchung werden meist auch die „Zielniveaus“ der Teilnehmer festgelegt, die für die Auswahl des Sprachkurses von Bedeutung sind. (Regioplan, 48)

²⁵ Dieser Auswertung liegen genauere Untersuchungen und Befragungen in 10 Gemeinden, weitere Telefonbefragungen in 40 Gemeinden sowie eine Kohortenanalyse von ca. 1000 Kursteilnehmern des Unterrichtsjahres 1999-2000 zugrunde. (Regioplan 2002) Für die Zwecke dieser Untersuchung wurde durch CINOP eine eigene Expertise zum Sprachkursangebot erstellt. (Kerkhoff / Speijers 2002) Ein weiteres Expertengespräch wurde mit Prof. Dr. Janssen van Dielen (Katholieke Universiteit Nijmegen) geführt.

Zur Eingruppierung der Lerner in bestimmte Sprachkursangebote werden folgende Niveaus unterschieden:

- Analphabeten
- niedriges Bildungsniveau (überwiegend Grundschule: 2-10 Jahre Schulbesuch)
- mittleres Bildungsniveau (mittlere Schulbildung: mindestens zwei Jahre höhere Schule, aber ohne Abschlußzeugnis, das Zugangsvorssetzung für eine Berufsausbildung auf mittlerem Niveau in den Niederlanden ist)
- hohes Bildungsniveau (mindestens ein Diplom der Sekundarschule, das Zugangsvoraussetzung für Berufsbildung auf mittlerem Niveau oder höherem Niveau ist; bzw. zum Hochschulzugang berechtigt: eine höhere Schulbildung bzw. sogar akademische Ausbildung) (Regioplan, 58) - (Kerkhoff / Speijers 2002, 9)

Für die Gruppen mit mittlerem und höherem Bildungsniveau werden die Sprachangebote nicht in allen Bildungszentren differenziert. Außer dem Kriterium der Bildungsvoraussetzungen werden die Kurse nach wöchentlicher Stundenzahl und Tageszeit unterschieden:

- Intensivkurse umfassen mindestens 15 Stunden die Woche. Nur durch Intensivkurse ist sichergestellt, daß nach einem Jahr die Stundenzahl von 600 erreicht werden kann. Intensivkurse finden immer am Tage statt.
- Nicht intensive Kurse umfassen weniger als 15, meist 6-9 Stunden, und können am Tage oder am Abend angeboten werden.

Eine Verteilung der Kurstypen auf die verschiedenen Teilnehmergruppen für die Periode von Dezember 2000 bis Februar 2001 (vgl. Kerkhoff / Speijers 2002, 10) zeigt, daß Alphabetisierungskurse und Sprachkurse für Teilnehmer mit einem niedrigen Bildungsniveau nur zu einem kleineren Teil als Intensivkurse angeboten werden, die Stundenzahl von 600 wird in diesen Fällen nach einem Jahr also oft nicht erreicht. In der Befragung von Regioplan nennen die Bildungszentren als Gründe hierfür, daß Intensivkurse für die Adressaten zu anstrengend seien. Es spielen aber auch finanzielle Überlegungen eine Rolle: Da die Teilnehmerzahl der Alphakurse niedriger liegt und kein computergesteuerter Unterricht (s.u.) stattfinden kann, sind die durchschnittlichen Kosten für die Teilnehmer höher. Nur so ist das paradoxe Resultat erklärbar, daß gerade Angehörige einer Zielgruppe, deren Bildungsvoraussetzungen besonders gering sind, quantitativ den wenigsten Unterricht erhalten. (Regioplan 2002, 59f)

Die meisten Intensivkurse gibt es beim mittleren Bildungsniveau. Die durchschnittliche Teilnehmerzahl in den Alphabetisierungskursen ist 11, in den anderen Sprachkursen 14-16. Spezielle Frauenkurse werden als nicht-intensive Kurse im Bereich der Alphabetisierung und für Teilnehmerinnen mit niedrigem Bildungsniveau angeboten.

Teilzeitkurse sollen auch Teilnehmern die Fortsetzung des Einbürgerungsprogramms ermöglichen, die bereits Arbeit finden oder – aufgrund fehlender Kinderbetreuung – zuhause gebraucht werden. Zur Zeit stellt Arbeitsaufnahme einen der wichtigsten Gründe für den Abbruch des Eingliederungsprogramms dar. Der zeitliche Gesamtrahmen von nur einem Jahr läßt hier zu wenig Spielraum, ebenso bei Schwangerschaft.

In der Kohortenanalyse von Regioplan wurde auch der Übergang vom Einbürgerungsprogramm in weiterführende Maßnahmen untersucht (Regioplan 2002: 108-115) Von den etwa 68,2%, die das Eingliederungsprogramm abgeschlossen

hatten, wurde etwa die Hälfte weitervermittelt, überwiegend in Abschlußsprachkurse (40,4%).

4.1.3. Kursinhalte, Methoden, curricularer Aufbau, Progression²⁶

In den Alphabetisierungskursen werden überwiegend die speziellen Alphabetisierungslehrwerke "753" und "Alfa" verwendet; "Breekijzer", das bereits einen Übergang zum Anfangsunterricht darstellt, ist neben "Ijsbreker" das wichtigste Lehrwerk in Kursen für Teilnehmer mit niedrigem Bildungsniveau.

Vor allem auf dem mittleren und höheren Bildungsniveau spielt computergesteuerter Unterricht mit dem Programm "Nieuwe Buren" eine große Rolle. Der Anteil von PC-Unterricht steigt bis zu 60% bei dem mittleren Bildungsniveau; allerdings gibt es hier noch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungszentren. Der computergestützte Unterricht erlaubt eine individuelle Abstimmung des Curriculums (Regioplan 60f.)

Bei den Gruppen der höher Gebildeten werden neben dem computergestützten Programm "Nieuwe Buren" überwiegend Lehrwerke für Fortgeschrittene verwendet. Allerdings finden sich hier auch Teilnehmer, deren besonderes Niveau nicht angemessen berücksichtigt wird, wodurch sich die Dauer ihres Sprachkurses unnötig verlängert. (60)

Maßnahmen zur Berufsorientierung sollen einen integrativen Bestandteil des Einbürgerungsprogramms bilden. Deshalb ist die Mitwirkung des Arbeitsamts bereits bei der "Eingliederungsuntersuchung" vorgesehen, kommt aber nicht im erwünschten Umfang zustande.

Um die Beschäftigungschancen von Zuwanderern mit anderer Muttersprache zu verbessern, werden zur Zeit von 8 regionalen Bildungszentren sogenannte "duale Laufbahnen" angeboten, in denen Zweitspracherwerb und Berufsausbildung miteinander gekoppelt werden; in 20 weiteren sind derartige Maßnahmen in Kooperation mit Betrieben in der Entwicklung. Es ist aber noch unklar, inwieweit auch Neuankömmlinge an solchen Maßnahmen beteiligt werden können.

4.1.4. Tests und Zertifikate

Für den Nachweis ausreichender niederländischer Sprachkenntnisse wird im Rahmen des Einbürgerungsprogramms der Profiltest "Niederländisch als Zweitsprache" verwendet, der aus je 20 Übungsaufgaben in den Bereichen Hörverständnis, Lesen, Sprechen und Schreiben besteht. Der Test kann in drei Schwierigkeitsgraden abgelegt

²⁶ Die Daten beruhen hier auf einer Befragung der regionalen Bildungszentren. Die Qualität des Unterrichts kann auf der Basis dieser Daten nicht beurteilt werden, da sie - außer vom Lehrwerk - auch von der Qualität des Dozenten abhängt. (Regioplan 2002:58) Die Unterrichtsinspektion des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft führt im Abstand von drei Jahren in jedem Bildungszentrum Unterrichtsbesuche und Evaluierungen durch. (65)

werden²⁷. Als Voraussetzung für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration gilt ein Erreichen des 2. Niveaus; Voraussetzung für eine weiterführende Integration im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt ist das 3. Niveau. Für Analphabeten wurde ein eigener Test entwickelt, dessen mündlicher Teil dem Profiltest entspricht, der aber im Schriftlichen nur das Lesen und Schreiben von Wörtern und einfachen Sätzen verlangt.

Die Auswertung der Testergebnisse von 420 Kursteilnehmern im Jahr 1999-2000 ergab, daß nur 13,4% im Lesen, 13,6% im Hören, 8,3% im Sprechen und 9,4% im Schreiben das 3. Niveau erreichen, das als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration im Bildungswesen bzw. auf dem Arbeitsmarkt gilt. Weitere 30,4% der Teilnehmer erreichen im Lesen, 35,1% im Hörverstehen, 29% im Sprechen und 27,3% im Schreiben zumindest das 2. Niveau. Danach ist es jeweils die Mehrheit der Kursteilnehmer, die z.T. erheblich hinter den geforderten Mindestniveaus zurückbleibt.

Dieser Befund hat in den Niederlanden eine heftige Debatte über den Sinn des Eingliederungsgesetzes ausgelöst. Bereits die Studie von Regioplan enthält eine grundsätzliche Kritik am Testinstrumentarium von den meisten der Bildungszentren:

- der Test sei nicht an bestehenden Tests geeicht und werfe viel niedrigere Ergebnisse ab als andere Tests für Niederländisch als Zweitsprache
- Der Test sei nicht auf den Lehrstoff in den Sprachkursen bezogen
- Der Hörtest sei zu lange (1 Stunde) und der Schreibtest enthalte zu viele freie und zu wenig grammatische Übungen
- Der Test messe nur bis zum Niveau 3, nicht höher, wodurch gute Lerner benachteiligt würden
- Der Test stelle kein im Berufs- und Bildungsbereich akzeptiertes Zertifikat dar
- Das Prüfungsinstrument für Analphabeten komme nach nur einem Jahr zu früh; diese Gruppe sei besonders wenig mit Prüfungen vertraut (Regioplan 2002: 83f.)

Einen anderen Aspekt der Kritik betrifft die Kompatibilität mit dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Nach der Einschätzung von Kerkhoff & Speijers (2002: 15) besteht der größte Unterschied zwischen beiden Instrumentarien darin, daß "...die Bekanntheit von Kontext und Thema des Sprachgebrauchs im Referenzrahmen eine wichtige Rolle spielt, während die Einteilung der Cito-Niveaus (d.h. im niederländischen Profiltest) hiervon abstrahiert... Allgemein wird angenommen, daß dieser neue europäische Standard für eine passgerechte Abstimmung mit dem Zweitsprachunterricht Niederländisch viel tauglicher ist als die früheren Cito-Niveaus (die dem Profiltest zugrundeliegen)."

Das Wissenschaftsministerium hat daher bereits im Jahr 2000 den Auftrag zur Entwicklung eines neuen Testverfahrens nach der sogenannten Portfolio-Methode erteilt, die mit dem europäischen Referenzrahmen abgestimmt sein soll. Diese Methode soll es erlauben, die spezifischen, auch beruflich relevanten Kenntnisse, die Einbürgerungsbewerber während des Eingliederungsprogramms erworben haben, bei

²⁷ Der Test gilt als bestanden, wenn 16 der 20 Aufgaben richtig gelöst werden. Werden 12-16 der Aufgaben gelöst, wird dem Teilnehmer bescheinigt, daß er "auf dem Weg" zu dem entsprechenden Niveau ist.

der Bewertung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu berücksichtigen.²⁸ Die verschiedenen Materialien, die sich zur Zeit in diesem Bereich in der Entwicklung befinden, sollen im Juni 2002 vorliegen.

4. 2. Frankreich

4.2.1. Gesetzlicher Rahmen, institutionelle Entwicklung

Das Sprachfördersystem für Zuwanderer in Frankreich wurde – etwa zeitgleich mit der Entstehung des Sprachverbands Deutsch e.V. in Deutschland – 1975 institutionalisiert: Ein Runderlaß der Staatssekretäre für Einwanderung und Berufsbildung legte ein Konzept für „Grundbildung mit sprachlichem Schwerpunkt“ (Formation générale à dominante linguistique) fest, dessen Zielgruppe Einwanderer mit unzureichenden Französischkenntnissen sein sollte.

Die bereits auf diesem Feld tätigen Träger werden auf Antrag durch den Fonds d'Action Sociale, eine dem Arbeitsministerium unterstellte, 1958 gegründete Einrichtung zur Förderung von Einwanderern, gefördert. Das System, das auch als „Alphabetisierung“ oder „sprachliche Anpassung“ bezeichnet wird, richtet sich an Zuwanderer mit unterschiedlichem Rechtsstatus

- ausländische Arbeitnehmer
- deren im Zuge des Familiennachzugs eingewanderte Familienangehörige
- Flüchtlinge mit anerkanntem Status

Die Zuständigkeit für Aufbau, Zielsetzung und Qualitätsstandards der Kurse liegt bei den Trägern. Dadurch kommt es zu einer großen Vielfalt unterschiedlicher Angebote. In den folgenden Jahren bemühte sich die Abteilung für Bevölkerung und Migration des Arbeitsministeriums um eine stärkere Reglementierung und Vereinheitlichung des Kurssystems.

1994 legte ein Erlaß des Arbeitsministeriums fest, daß im Rahmen einer stärkeren Bündelung der Maßnahmen für Neuankömmlinge an nachgezogene Familienangehörige Schecks im Umfang von 200 Stunden für den Besuch eines Französischkurses ausgegeben werden sollen. Gleichzeitig sollen alle Departements einen „plan départemental d'accueil“ ausarbeiten, in dem neben den verschiedenen Integrationsmaßnahmen auch die sprachlichen Angebote aufgeführt sein sollen.

1995 wird – unter Federführung des FAS – eine umfassende Reorganisation des Sprachkurssystem eingeleitet. Die Zuständigkeit für das Kurskonzept und die Förderkriterien für Träger geht auf den FAS über. Der FAS legt die Standards fest, denen die Träger, die gefördert werden möchten, genügen müssen. Er wählt diejenigen unter den Trägern aus, die die Kriterien am besten erfüllen.

1998 wurden auf Departementsebene die sogenannten Aufnahmezentren (plateformes d'accueil) eingerichtet, in denen alle sozialen Maßnahmen für Neuankömmlinge gebündelt werden: Beratungen zur Lebensperspektive in Frankreich, zur Berufsbildung, Einstufung für den Sprachkurs, medizinische Untersuchung und erste

²⁸ Hierbei spielte auch die Beobachtung von Sprachlehrern und Arbeitgebern eine Rolle, daß Arbeitskräfte, die nach dem Profilstest als „auf dem Weg zu Niveau 1“ eingestuft wurden, an ihrem Arbeitsplatz sprachlich hervorragend zurecht kamen.

Orientierungshilfen in bezug auf das politische und soziale System Frankreichs werden an einem Ort zusammengefasst. Die Einstufung der Sprachkenntnisse in den Aufnahmezentren wird unabhängig von den Trägern der Sprachkurse vorgenommen. Im folgenden Jahr erhöht ein Runderlaß des Arbeitsministeriums den Umfang des staatlich finanzierten Sprachkurses für Neuankömmlinge auf 500 Stunden.

Ein Runderlaß des Arbeitsministeriums vom September 2001 nimmt eine genauere Zielbestimmung der Sprachförderung für anerkannte Flüchtlinge vor. Je nach Einstufung der Teilnehmer (s.u.) soll ein Sprachkursangebot zwischen 200 und 800 Stunden bereitgestellt werden.²⁹

4.2.2. Differenzierungen im Kurssystem, Zielgruppen

In den ersten Jahren stand, zum Teil gefördert durch Unternehmen, die schnelle Qualifizierung für den Arbeitsmarkt bzw. die berufliche Tätigkeit im Vordergrund. Eine Bilanz des Kurssystems von 1982 differenziert folgende Gruppen:

- Abendkurse für Berufstätige (55%)
- Frauenkurse (24%, zunehmende Tendenz)
- von Unternehmen angebotene Kurse, nur noch ca. 13%, weiter sinkend
- anerkannte Flüchtlinge (Anteil steigt von 2,5% 1980 auf ca. 7,5% 1982, Tendenz weiter steigend)

Das überwiegende Modell sind Teilzeitkurse im Umfang von 180 und 240 Stunden im Jahr; der zeitliche Umfang kann auch überschritten werden. Im Prinzip ist die maximale Förderzeit für einen Zuwanderer auf einen Kurs beschränkt (häufige Abbrecher und Wiederholer). Nach Einschätzung einer Arbeitsgruppe über die „sprachliche Anpassung“ werden 720 Stunden als unverzichtbar angesehen, damit ein Analphabet einen nicht mehr umkehrbaren Grad an Literalität erreicht. „Es wäre angemessen, daß für diesen Personenkreis auch eine entsprechende vom FAS finanzierte Sprachförderung erfolgen sollte, z.B. durch einen Vollzeitkurs von kürzerer Dauer, dem sich dann eine berufliche Vorbildung von langer Dauer anschließt.“ (FAS 2001, „circulaires“, 28, 32) Es könne auch eine Förderung in Teilzeitkursen für maximal 3 Jahre zugelassen werden (S.34)

Zur Hälfte und am Ende des Kurses finden Prüfungen statt. Die Themen der Kurse und die Pädagogik sollen möglichst auf die Zielgruppe abgestimmt sein. Das häufig gebrauchte gesprochene und geschriebene Französisch (mit seinen Ellipsen, Ablürzungen und Codes) ist Gegenstand, wobei von Anfang an auch ein Schreib- und Leseunterricht eingeschlossen ist. Frauenkurse sollten darüberhinaus Aspekte der Hausarbeit, der Gesundheitserziehung und der Kindererziehung berücksichtigen.

Die besonderen Vorkenntnisse der Teilnehmer als Erwachsene müssen berücksichtigt werden

a) in bezug auf das Französische

²⁹ Bulletin Officiel du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, 5.12.2001, No. 2001 / 22: Circulaire relative à la formation linguistique et professionnelle des réfugiés,

<http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/bo/05122001/A0220009.htm>

b) in bezug auf die im Herkunftsland bereits erfahrene Bildung
Die Kurse sollten im Anschluß einen direkten Übergang in eine jeweils passende Berufsausbildung ermöglichen.

1987 gibt die Abteilung Bevölkerung und Migration im Arbeitsministerium den Anstoß für eine Modularisierung des Kurssystems. Ziel ist es, die weitere Verlängerung der Alphabetisierungskurse zu vermeiden und – bei konstantem Budget – den Ertrag der Sprachkurse zu steigern. Nicht die Sprache als solche solle Lerngegenstand der Kurse sein, sondern ihr Beitrag zur sozialen und beruflichen Integration. Deshalb wird eine neue Unterteilung der Zielgruppen vorgenommen, für die jeweils ein spezifisches Sprachkursmodul angemessen sein soll:

- a) Neuankömmlinge, (Familienzusammenführung, Flüchtlinge): Ziel ist eine erste soziale Eingliederung; es besteht ein Bedarf an Sprachkenntnissen zur Bewältigung von Aufgaben des täglichen Lebens, der Ernährung, Unterkunft, Gesundheit, im Umgang mit Behörden. Hierfür ist ein „Überlebensfranzösisch“ (français de survie) ausreichend, beschränkt auf die gesprochene Sprache; Gruppenbildung nach Kenntnisstand und Herkunftssprache der Teilnehmer ist möglich: Dauer des Kurses: 150 Stunden
- b) Altimmigranten, insbes. Frauen: Ziel ist hier eine vertiefte soziale Eingliederung; diese schließt ein, daß die Lerner in ihrer sozialen Umwelt besser zurechtkommen sollen, ihren Kindern in der Schule helfen und am sozialen Leben teilnehmen können. Hierfür ist sowohl eine Verbesserung des Hörverständnisses wie des mündlichen Ausdrucks notwendig als auch eine Initiation und Perfektion im Gebrauch der Schrift; die Kurse sollen möglichst flexibel je nach Zielgruppe und deren schulischen Voraussetzungen ausgestaltet werden, Lesen und Schreiben, sowie einfaches Rechnen umfassen und einen Schwerpunkt auf bestimmten Themen legen; Dauer: 120 Stunden
- c) bei Altimmigranten, die ein formalisierteres / dauerhafteres Eingliederungsprojekt verfolgen und dafür die nötigen Bildungsvoraussetzungen mitbringen, soll das Ziel des Kurses eine „allgemeine Grundbildung“ sein, die den Erwerb von Schlüsselqualifikationen im mündlichen und schriftlichen Ausdruck und in der Kommunikation einschließt. Die Lesefähigkeit von Texten soll ausgebaut, reale schriftliche Kommunikationssituationen beherrscht werden: Dieses Modul soll 240 Stunden dauern.
- d) Berufliche Eingliederung (Beschäftigte, Arbeitssuchende, auch Frauen): die überwiegend sprachliche Bildung soll als Vorkurs zu einer Berufsausbildung dienen. Ziel ist die Beherrschung der sprachlichen und schriftkulturellen Erfordernisse in einer Berufsausbildung bzw. am Arbeitsplatz. Es werden zwei Teilgruppen unterschieden:
 - 1) ein klassischer Berufs-Vorbereitungskurs für Lerngewohnte mit Schulbesuch im Herkunftsland, aber geringen Französischkenntnissen
 - 2) eine schnelle Eingliederung in den Beruf, ohne daß eine qualifizierende Ausbildung möglich ist, durch die zielgerichtete Vermittlung empirisch-praktischen Wissens; Dauer: 200-300 Stunden

Im Zuge der Reform von 1995 wird schließlich ein Raster entwickelt, das Ausgangspunkt für die Anfangseinstufung der Neuankömmlinge sein soll. Dieses

unterscheidet nach den Kriterien der Französischkenntnisse (mündlich und schriftlich) und der Dauer des Schulbesuchs im Herkunftsland vier Niveaus³⁰:

1. Nicht Frankophone, mit drei Untergruppen
 - 1A: Analphabeten ohne Schulbesuch im Herkunftsland
 - 1B: Im Herkunftsland alphabetisiert, Schulbesuch unter 10 Jahren
 - 1C: Im Herkunftsland alphabetisiert, Schulbesuch über 10 Jahren
2. spricht etwas Französisch, Analphabet, ohne Schulbesuch im Herkunftsland³¹
3. spricht etwas Französisch, etwas in Französisch alphabetisiert
 - 3A: Im Herkunftsland Schulbesuch unter 10 Jahren
 - 3B: Im Herkunftsland Schulbesuch über 10 Jahren
4. spricht gut Französisch, kann Französisch in einfachen Situationen lesen und schreiben, bei unterschiedlicher Schulbildung

4.2.3. Kursinhalte, Curricula

Im Zuge der Professionalisierung der Alphabetisierungsarbeit wurden in den 80er und 90er Jahren verschiedene Curricula entwickelt. Zu diesen gehören:

1. Der vom FAS und dem Regionalrat der Regionen ‘Nord’ und ‘Pas de Calais’ herausgegebene *Leitfaden für sprachliche Grundbildung* (Référentiel de formation linguistique de base), der 1996 vom Centre Université-économie d’éducation permanente (CUEEP) entwickelt wurde. Der Leitfaden folgt der Methodik einer ‘Pädagogik durch Ziele’ und strebt die Entwicklung kommunikativer Kompetenz an; der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten im Mündlichen und Schriftlichen ist in vier Etappen gegliedert. Die ersten beiden Erwerbsstufen sind an Personen ohne vorhergehende Schulbildung gerichtet. Die Ziele für den schriftlichen Spracherwerb sind daher deutlich niedriger als die des mündlichen Sprachgebrauchs. (FAS 2001, ‘Comparaison’ S.9)
2. Das von der Flüchtlingshilfeorganisation CIMADE ebenfalls 1996 entwickelte *Leitlinie für die Bewertung der Niveaus von Anfängern und Fortgeschrittenen in Französisch als Fremdsprache* (démarche pour l’évaluation). Dieses Konzept, das dem *Leitfaden* in der pädagogischen Orientierung sehr ähnlich ist, nimmt (innerhalb einer Unterscheidung in zwei Hauptetappen: Anfänger und Fortgeschrittene) eine Differenzierung nach 8 Niveaus vor. Es ist ausdrücklich für Personen gedacht, die bereits eine Schulbildung in ihrem Herkunftsland erfahren haben, und richtet sich vor allem an anerkannte Flüchtlinge. Als offizielles Instrument für die Einstufung von Sprachkursteilnehmern wird es in einem Runderlaß des Arbeitsministeriums 2001 über die Sprachförderung von Flüchtlingen festgelegt³²

³⁰ FAS 2001, ‘textes fondateurs...’, S.7

³¹ Nach Schätzungen, die auf den Statistiken des Nationalen Instituts für Statistik aufbauen, umfasst die Personengruppe der Niveaus 1 und 2 ca. 760 000 Personen, die des 3. Niveaus 140 000 und die des 4. Niveaus 180 000 Personen, wobei hier nach Rechtsstatus und Aufenthaltsdauer nicht unterschieden wird. a.a.O.

³² Obwohl die beiden Kurskonzepte für unterschiedliche Zielgruppen konzipiert sind, bestehen Übergangsmöglichkeiten zwischen ihnen: Im mündlichen Bereich entspricht das Niveau 2 des Leitfadens der CUEEP etwa dem Anfängerniveau der CIMADE; im

In der Reform von 1995 übernimmt der FAS die Niveaugliederung des Leitfadens der CUEEP für die Ersteinstuung, die seit 1998 im Aufnahmezentrum durchgeführt wird.

4.2.4. Abschlußtests und Zertifikate

Das wichtigste Problem stellen hier die Übergänge zu den im nationalen Rahmen anerkannten Sprachzeugnissen und die Abstimmung mit dem ger dar.

Die Abstimmung zwischen dem Konzept der CIMADE und dem GERR ist relativ einfach möglich, da auch der Leitfaden der CIMADE einen eigenen Teil mit Testaufgaben enthält und eine Einbettung des sprachlichen Handelns in Interaktionssituationen bevorzugt ('Comparaison', S.8, 11). Die Abstimmung mit dem Leitfaden der CUEEP ist schwieriger, da dieser keine Deskriptoren von Kompetenzniveaus enthält. Im mündlichen Bereich ist eine Zuordnung der ersten beiden Etappen etwa zu A1 und A2 möglich. In den folgenden beiden Etappen ist die Zuordnung besonders schwierig. Im schriftlichen Bereich besteht keine Korrespondenz mit dem Referenzrahmen, da dieser eine Zielgruppe mit schriftsprachlichem Niveau in der Erstsprache voraussetzt (12). Nach Abschluß der 3. Etappe kann eine Zuordnung zum Niveau A2 erfolgen; nach Abschluß der 4. Etappe eine Zuordnung zu B1 oder B2. (12)

Die nationalen Zertifikate für Französisch als Fremdsprache wurden gleichzeitig mit der Einführung des Faches an Universitäten zu Beginn der 80er Jahre geschaffen. Das "diplôme d'études en langue française" (DELF) existiert in zwei Stufen. Die erste Stufe kann nochmals in vier Abschnitte eingeteilt werden, die jeweils durch Tests abgeschlossen werden können. Die zweite Stufe besteht aus zwei Einheiten.

Wieder erweist sich eine Zuordnung der Niveaus schwieriger für den Leitfaden der CUEEP, da sich dieser an eine Zielgruppe ohne Schulbildung richtet. Alle Aufgaben im Bereich der Schriftsprache können erst auf einem späteren Niveau erreicht werden als die mündlichen Aufgaben. Insgesamt gilt, daß das Niveau der Sprachkurse, wie es in den Leitfäden der CUEEP und der CIMADE konzipiert ist, etwa dem Abschluß der ersten Stufe des DELF entspricht. Die Autoren der 'Comparaison' empfehlen die Aufteilung des ersten Prüfungsabschnitts der DELF in zwei Stufen, deren erste von einer Zielgruppe mit Schulbildung nach ca 100-120 Stunden, für eine Gruppe ohne Schulbildung nach 200-240 Stunden erreichbar sein sollte (18). Dadurch würden die Anreize verstärkt, mithilfe des Französischkurses zertifizierte Leistungen nach dem Curriculum des DELF zu erzielen.

schriftlichen Bereich erreichen Lerner im Curriculum der CUEEP erst im dritten Abschnitt ein den Anfängern der CIMADE vergleichbares Niveau; das vierte Niveau nähert sich aber bereits dem Mittleren Niveau der CIMADE an.

4.3. Australien

4.3.1. rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Mit dem Rückgang des Bedarfs nach Industriearbeitern zu Beginn der 70er Jahre wurde in der Einwanderungsgesetzgebung ein Punktesystem eingeführt, das als Kriterien für die begünstigte Einwanderung berufliche Qualifikationen, Alter, Englischkenntnisse und Kenntnisse anderer Fremdsprachen vorsah. Bei der Einwanderung wurden seither folgende Zielgruppen begünstigt (Anteil an der Zuwanderung im Jahre 1999 in % in Klammern)

- Familienangehörige, im Rahmen der Familienzusammenführung bereits ansässiger Ausländer (21,6%)
- Qualifizierte Arbeiter in bestimmten Berufsgruppen, für die auf dem inländischen Arbeitsmarkt keine ausreichende Zahl von Bewerbern zur Verfügung steht (35,1%)
- Aufnahme aus humanitären Gründen (Flüchtlinge) (7,9%)
- Bei den übrigen Zuwanderern (35,4%) unterliegen keinen Einreisebeschränkungen (Neuseeländer)

In dieser Aufstellung nicht berücksichtigt sind Asylbewerber, da sie – während ihres Asylverfahrens – nur einen temporären Aufenthaltsstatus haben und auch – im Unterschied zu allen anderen genannten Gruppen - kein Recht auf Teilnahme an einem Kurs für Englisch als Zweitsprache im Umfang von 510 Stunden haben.

Für den Erwerb der australischen Staatsangehörigkeit, die bereits nach einem regulären Aufenthalt von zwei Jahren beantragt werden kann, ist der Nachweis von grundlegenden Englischkenntnissen erforderlich. Dieser gilt als erbracht, wenn der Bewerber 300 Stunden Englischunterricht im Englischprogramm für erwachsene Zuwanderer (AMEP) absolviert hat oder wenn er das Niveau des zweiten Zertifikats in gesprochenem und geschriebenem Englisch erreicht hat (s.u.). Zur Zeit befindet sich ein eigener Kurs für Einbürgerungsbewerber, das sogenannte ‘Citizenship Curriculum’, in der Erprobungsphase.

Anfang der 70er Jahre wurde im Zuge der Einführung einer Politik des Multikulturalismus auch ein staatliches Programm zur Förderung der Migrantensprachen aufgelegt. Der Zugang zu den öffentlichen Medien wurde erleichtert, staatliche Samstagsschulen eingerichtet, in denen Kurse in 43 Sprachen besucht werden können, die als Abitursfächer zugelassen sind. Vertreter ethnischer Gruppen haben die Möglichkeit, dort selbst ihre Sprachen zu unterrichten. An den Universitäten wurden Lehrstühle für diese Sprachen geschaffen (Clyne 1991).

4.3.2. Das Englischprogramm für erwachsene Zuwanderer

Dieses Programm (AMEP = Adult Migrant English Program) wurde 1948 eingerichtet, um einen Anreiz für die Zuwanderung zu erhöhen, da damals ein hoher Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften bestand. In den ersten Jahren wurden nur Teilzeitkurse angeboten, die durch Radiosendungen unterstützt wurden. Erst in den 60er Jahren wurden Vollzeitkurse eingerichtet, um ausreichende Englischkenntnisse für die Beschäftigung zu vermitteln (Clynes & Wigglesworth, 6). Das Kursprogramm wurde in den 70er und 80er Jahren weiter differenziert durch

- Englischangebote für spezifische Einwanderergruppen
- Trainingsinitiativen in der Industrie und am Arbeitsplatz

- Das Tutorenmodell (Freiwillige besuchen die Einwanderer zuhause und unterstützen sie beim Lernen)

Seit 1992 spezialisierte sich das AMEP auf die Sprachförderung von Neuankömmlingen. Hierfür wurde ein Kursumfang von 510 Stunden festgelegt, der auf der Grundlage von Studien über die gesprochene Sprache von Zuwanderern gewonnen wurde.³³

Seit 1988 wird das AMEP durch ein Forschungsprogramm unterstützt, das durch das 'Nationale Zentrum für Unterricht und Erforschung der Englischen Sprache' finanziert wird. Dieses Forschungsprogramm dient insbesondere der Qualifikation der Lehrer in den Sprachkursen und der engeren Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis.

Das AMEP wird durch das Ministerium für Einwanderung, Multikulturalismus und ethnische Angelegenheiten gefördert. Das Programm soll dazu dienen, innerhalb der ersten fünf Jahre des Aufenthalts in Australien eine funktionale Beherrschung des Englischen zu erreichen. Um an dem Programm teilnehmen zu können, müssen Einwanderer sich innerhalb von 3 Monaten nach ihrer Ankunft bzw. nach dem Erwerb eines permanenten Aufenthaltsstatus registrieren lassen. Der Beginn des Kurses innerhalb des ersten Jahres wird empfohlen, kann aber aufgeschoben werden. Der Kurs muß aber nach fünf Jahren abgeschlossen sein.

Für die Durchführung der Kurse ist ein breites Spektrum von Trägern verantwortlich, die an über 100 Orten mit über 500 Lehrern Kurse durchführen. Das Budget im Jahre 2001 waren 93 Millionen australische \$. Eine große Bandbreite unterschiedlicher Kursformen ist möglich:

- Teilzeit- und Vollzeitkurse
- Fernstudium mit Kassetten, Büchern, Videos und telefonischem Kontakt zum Lehrer
- Tutorenmodell
- Traditioneller Unterricht in einer Klasse (Clyne & Wigglesworth, S. 8f.)

4.3.3. Kursinhalte / Zertifikate

Um den Bedarf nach einer systematischeren Orientierung der Lerner in weitere Bildungsmaßnahmen und eine transparentere Erfolgskontrolle zu ermöglichen, führte das AMEP 1992 das national anerkannte Curriculum 'The Certificates in Spoken and Written English' (CSWE) ein. Dieses Curriculum soll auch einen Mangel beim vorhergehenden Erwerb von Schriftkultur ausgleichen, indem explizit schriftliche Textsorten unterrichtet werden und ein kompetenzbasiertes Modell von Lernen zugrundegelegt wird. (Murray 1998)

Das CSWE besteht aus Zertifikaten, denen 4 Stufen der Sprachbeherrschung des Englischen entsprechen. Die Lernergebnisse werden als Sprachkompetenzen in den Bereichen mündliche Interaktion, Lesen und Schreiben beschrieben. Jede Kompetenzbeschreibung besteht aus:

³³ Seit dieser Zeit ist klar geworden, daß in vielen Fällen 510 Stunden für den Erwerb von funktionaler Sprachkompetenz nicht ausreicht; dem wird bereits Rechnung getragen durch spezielle Hilfen, die bestimmte Lerner erfahren, bevor sie an dem formellen Unterricht teilnehmen.

- einzelnen Beschreibungen der Fertigkeiten und Kenntnisse der an den sprachlichen Handlungen Beteiligten
- Kriterien des Sprachverhaltens (Performanz), anhand derer der Lerner bewertet wird
- Spezifizierungen von Kernelementen eines Textes, der produziert oder verstanden werden soll
- Bedingungen, unter denen das beschriebene Sprachverhalten eintreten wird (Clyne & Wigglesworth, S. 10)

Das Erreichen einer Kompetenzstufe wird getestet auf der Basis der Performanz eines Lerners bei der Erfüllung von Aufgaben, die ein der Kompetenzbeschreibung entsprechendes Verhalten elizitieren sollen. Lehrer / Tester beurteilen die Performanz nach dem binären Schema: erreicht / nicht erreicht. Die für den Test benötigte Aufgabe kann aus einem Spektrum möglicher Aufgaben ausgewählt oder auch vom Lehrer selbst entwickelt werden.

Wenn Lerner in das AMEP-System eingestuft werden, wird ihre Sprachbeherrschung in allen vier Bereichen auf der ‘Internationalen Zweitsprachen-Profizienzskaala’³⁴ (ISLPR) gemessen. Diese Skala mißt auf einer Bandbreite von neun Stufen: (0 entspricht der Unfähigkeit, in der Zielsprache zu funktionieren, 5 dem Niveau eines *native speaker*). Seit März 1993 werden nur noch die Zuwanderer durch das AMEP gefördert, deren Einstufungstest mithilfe der ISLPR ergibt, daß sie noch kein funktionales Niveau im Englischen erreicht haben. Dieses liegt vor, wenn in allen vier Hauptbereichen des Sprachgebrauchs (Sprechen, Hörverstehen, Lesen, Schreiben) mindestens die Stufe 2 erreicht ist. Wenn ein Lerner auch nur in einem dieser Bereiche diese Stufe nicht erreicht, ist er zur Teilnahme am Englischkurs berechtigt. (vgl. die Synopse mit dem GERR und den kanadischen ‘benchmarks’ im Anhang: 6.4.)

Der weitere Lernfortschritt wird dann mithilfe des bereits erwähnten Zertifikatssystems gemessen. Die Methode kann auch vom Lerner selbst angewandt und im Sinne einer Selbstbeurteilung genutzt werden.

Ein Vorteil dieses Output-orientierten Verfahrens des Curriculums ist, daß die Erfolgskontrolle für den Lerner eng mit dem Unterricht in der Klasse verbunden werden kann. Gleichzeitig dient das Testsystem aber auch der Erfolgskontrolle für den Geldgeber, dessen Investitionen politisch und ökonomisch gerechtfertigt werden müssen. Der Bedarf nach präziser Kompetenzbewertung der Lerner nimmt zu, von einer exakten Kompetenzbewertung ist auch die weitere Sprachförderung des Lerners abhängig. Hierfür ist es allerdings notwendig, Vergleichbarkeit zwischen den Testergebnissen an unterschiedlichen Orten und unter unterschiedlichen Bedingungen herzustellen. Diesem Zweck dient die neuere Testforschung (Brindley 2000, Brindley & Burrows 2001).

³⁴ ISLPR: International Second Language Proficiency Rating Scale

4.4. Das System der Sprachförderung für Zuwanderer in Kanada

4.4.1. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Die Zuständigkeit für die Sprachförderangebote für Zuwanderer liegt beim Ministerium für Staatsangehörigkeit und Einwanderung auf Bundesebene (Citizenship & Immigration Canada = CIC). Die aktuellen Regelungen gehen auf eine Reform der Einwanderungspolitik im Jahre 1990 zurück. Das neue Sprachkursprogramm LINC (Language Instruction for Newcomers to Canada) wurde 1991 eingerichtet. Neueinwanderer haben ein Recht auf Unterricht in der Sprache, die ihnen am „.wirkungsvollsten beim Beginn ihres Integrationsprozesses in die von ihnen gewählte Gemeinde hilft.“³⁵

Das frühere Sprachförderprogramm war stärker an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts orientiert; ob die Neu-Kanadier auch das Niveau einer „Überlebenssprache“ erreichen, die zur Inanspruchnahme von sozialen und gemeinschaftlichen Diensten notwendig ist, war weniger im Blickpunkt des Interesses. Dagegen spielt die Frage, ob Neuankömmlinge mit den im Kurs erworbenen Fähigkeiten auch in den von ihnen gewünschten Berufen Beschäftigung finden oder ein Studium aufnehmen können, heute eine geringere Rolle. (Cray S.9) Ein stärker arbeitsmarktorientiertes Sprachförderprogramm wurde 1996 eingestellt.³⁶

Das neue Sprachförderprogramm vermittelt den Einwanderern „.grundlegende kommunikative Fertigkeiten, die für das Funktionieren in unserer Gesellschaft notwendig sind.“ Die Kurse werden normalerweise im ersten Jahr nach der Einwanderung angeboten.

Das neue Sprachprogramm berücksichtigt vorher benachteiligte und nicht direkt auf den Arbeitsmarkt orientierte Gruppen wie Frauen stärker. Kursangebote sind leichter zugänglich, da sie stärker über das ganze Land verstreut eingerichtet werden können. (Cray S.10) Die finanzielle Förderung des Bundes wird zunächst Institutionen auf Provinzebene zugeteilt, die mit lokalen Trägern Verträge über die Durchführung abschließen. In Ontario sind hierfür die „Niederlassungsverwaltung und Eingliederungsdienste Ontarios“ zuständig.

Teilnahmeberechtigt an den Sprachkursen sind erwachsene und nicht mehr schulpflichtige Einwanderer (ab 17 Jahren), die einen festen Aufenthaltsstatus bereits besitzen oder denen das Einwanderungsministerium einen solchen in Aussicht gestellt hat. Damit sind selbständige und geförderte Einwanderer ebenso wie Konventionsflüchtlinge förderberechtigt. In den meisten Provinzen können Lerner bis zu drei Jahre nach ihrer Einreise Sprachkurse besuchen. Eine generelle Berechtigung zur Teilnahme am Sprachkurs ist noch in der Diskussion, da die Kursprogramme in Regionen mit sehr schwacher Einwanderung zur Zeit noch nicht vorgehalten werden.

Nicht förderberechtigt sind

³⁵ Sprachunterricht für Einankömmlinge in Kanada; die französische Version für den Bundesstaat Quebec ist „cours de langue pour les immigrants au Canada“ (CLIC). Sprachkurse in Englisch werden bei weitem häufiger nachgefragt als solche in Französisch.

³⁶ Das sogenannte LMLT (Labour market language training)

- Asylbewerber
- Staatsangehörige

Weiter fortgeschrittene Lerner werden in manchen Provinzen ebenfalls in eigenen oder in Kursen gefördert, die auch reguläre Teilnehmer des staatlichen Sprachförderprogramms besuchen.

4.4.2. Differenzierung der Kursformen nach Zielgruppen

Zu den Trägern der Kurse gehören

- Schulen
- Organisationen auf Gemeindeebene
- Öffentliche Unternehmen, Betriebe

In Ottawa bietet z. B. die Schuldirektion des Distrikts Ottawa-Carleton, der das gesamte Bildungswesen bis zum Hochschulzugang und die Erwachsenenbildung unterstellt ist, auch Sprachkurse für Zuwanderer an. Die Träger stellen Anträge an die jeweilige Provinzverwaltung. Anträge müssen jedes Jahr neu gestellt werden.

Klassen können als Vollzeitklassen (25 Wochenstunden) oder als Teilzeitklassen (15 Std) angeboten werden. Es können bestimmte Zielgruppen wie Frauen oder Senioren spezifiziert werden. Spezifische Kurstypen sind

- Community based language training
- Workplace Language Training
- English for Academic Purposes (vgl. "A guide to implementation" S. 36ff.)

Das Einwanderungsministerium führt bei allen Trägern jährliche Kontrollen durch. Die Teilnahme ist verbindlich. Die Teilnahmerate darf nicht unter 80% liegen.

Die Lernniveaus der Kurse orientieren sich im Prinzip an den „Benchmarks“ (Eckwerte), vgl. 4.4.3. Teilnehmer eines Sprachkurses auf Niveau 2 müssen, um aufgenommen zu werden, bei den Eckwerten in allen vier Bereichen den Wert 2 erreicht haben. Beim Abschluß dieses Kurses müssen sie die Eckwerte 3 erreichen. Beim Abschluß des Niveaus 3 müssen sie in Lesen und Schreiben mindestens den Eckwert 4 erreicht haben, beim Sprechen und Hören aber bereits die Eckwerte 5.

Die meisten Provinzen bieten Sprachkurse nur auf den ersten drei Stufen an. Für jede Stufe sind etwa 300 Unterrichtsstunden notwendig. Insgesamt ergäbe dies einen Richtwert von ca. 900 Stunden.

Die Gliederung der Kurse erfolgt nach dem Kriterium der Englischkenntnisse entsprechend der Eckwerte. Entsprechend der Lernerorientierung, die auch dem Eckwerteprogramm zugrundeliegt, sollen individuelle Lernvoraussetzungen und Wünsche der Teilnehmer zu Kursbeginn in einer sogenannten „Bedarfs-Ermittlung“ (needs assessment) festgestellt und in die Kursplanung einbezogen werden. (vgl. "A guide to implementation" S. 28ff.)

Das System der LINC-Kurse verfügt über ein eigenes Alphabetisierungsinstrument (Hutt & Young), für das ein eigenes Eckwerte-System entwickelt wurde (vgl. 'Literacy Learners', vgl. Anhang D in Cray) In diesem Programm wurden auch der Erwerb von Grundfertigkeiten im Umgang mit Zahlen (numeracy) berücksichtigt.

4.4.3. Kursinhalte

Das Einwanderungsministerium hat seit dem Beginn der Kurse auch die Erarbeitung eines für das gesamte Land konsistenten Standards für den Unterricht und die Bewertung begonnen. Die beiden wichtigsten Resultate dieser Bemühungen sind: a) das kanadische System der Eckwerte („Benchmarks“) von Sprachkompetenz, b) „die Sprachbewertung nach dem kanadischen Eckwertesystem“(vgl unter Einstufungstests).

Nach der gegenwärtigen Definition sind Eckwerte („benchmarks“)

- beschreibende Skalen kommunikativer Kompetenz in Englisch als Zweitsprache, die durch 12 Eckwerte oder Bezugspunkte ausgedrückt wird
- ein Set deskriptiver Aussagen über aufeinanderfolgende Niveaus der Sprachbeherrschung innerhalb eines Kontinuums der Sprachfähigkeit in der Zweitsprache Englisch
- Beschreibungen von Aufgaben zur Messung kommunikativer Kompetenz, in denen die Lerner die Anwendung von Sprachwissen und von Fertigkeiten demonstrieren
- Einen Referenzrahmen für das Lehren, Lernen, Programmieren und Beurteilen der Zweitsprache Englisch von Erwachsenen
- Ein nationaler Standard für die Planung von Sprachkurscurricula in einer Reihe unterschiedlicher Kontexte, und einen gemeinsamen Maßstab zur Bewertung der Resultate (vgl. ‘Language Benchmarks’)³⁷

Mit dem Programm wurden zwei Ziele verfolgt: a) den Lernern eine präzise und aussagefähige Bewertung ihrer Sprachfähigkeit zu ermöglichen, b) einen für alle Sprachkurse in Kanada standardisierten Rahmen festzulegen, der den Übergang zwischen unterschiedlichen Sprachkursen erleichtern sollte.

Das System der Eckwerte stellt nur eine Anleitung für die Konstruktion von Curricula dar und enthält keine Methodologie für den Unterricht. Das Einwanderungsministerium überläßt diese Aufgabe, aus den Eckwerten Anforderungen dieser Art abzuleiten, den Sprachkursträger bzw. Lehrern. Allerdings gibt es eine Reihe zusätzlicher Dokumente, die die Lehrer bei dieser Arbeit unterstützen sollen. (vgl. ‘Guide to Implementation’, sowie Anhänge E, F, H, I, J in Cray)

Die meisten Klassen setzen auch Computer ein, deren Lernsoftwarepakete vom Einwanderungsministerium genehmigt wurden. Dies sind ein Programm über Kanada, ein workshop für Grammatik und ein Textverarbeitungsprogramm. Lehrer werden ermutigt, dieses Material auch einzusetzen. (vgl. Anhang G in Cray)

Qualifikation der Lehrkräfte

In wachsendem Maß müssen Lehrer für Englisch als Zweitsprache eine spezielle Qualifikation nachweisen. Im Juni 2000 führte die zuständige Landesorganisation TESL Ontario (Teachers of English as a Second Language) eine Zertifizierung ein. Ab Januar 2003 müssen alle Sprachlehrer in LINC-Klassen ein entsprechendes Zertifikat nachweisen. Die Richtlinien für die Zertifizierung der Lehrkräfte in Ontario sind strenger als die landesweiten Richtlinien (vgl. Anhang O in Cray).

³⁷ Im Anhang (6.4.) werden am Beispiel ‘Lesen’ die Definitionen der Benchmarks dem GERR und dem australischen ASPLR gegenübergestellt.

Mit den Dozenten wird jeweils ein neuer Vertrag für das folgende Jahr abgeschlossen. Die Lehrer sind selbst für die Auswahl und die Anordnung ihres Lehrmaterials im Unterricht verantwortlich. Verlage haben spezielle Lehrwerke entwickelt, die den Vorgaben des Eckwerte-Systems Rechnung tragen sollen.

4.4.4. Abschlußtests und Zertifikate

Einstufungstests

Als Einstufungstests dienen a) die Sprachbewertung nach dem kanadische Eckwerte-System (CLBA) und b) die Bewertung der Verfügung über Schriftkultur (literacy) nach dem kanadischen Eckwerte-System.

Der Einstufungstest besteht aus drei Teilen:

- a) Sprechen / Hören im Einzelinterview mit einem Prüfer. Gemessen werden die Stufen 1-8 im Rahmen in einem „aufbauenden Interview-Format“; das von sehr elementarem zu immer komplexeren Aufgaben übergeht
- b) Lesen. Die Leseaufgaben sind in zwei Abschnitte gegliedert, die jeweils die Stufen 1-4 und 5-8 erfassen
- c) Schreiben. Auch dieser Test erfolgt in zwei Abschnitten, Stufen 1-4 und 5-8

Die gesamte Einstufungsprüfung dauert 2,5 bis 4 Stunden. Test b) ist eine gekürzte Version, der sich vor allem an Personen mit geringen Vorkenntnissen und ohne Schriftkenntnisse richtet.

Die Tests werden in speziell hierfür eingerichteten Zentren durch speziell ausgebildete Tester durchgeführt. Die Testzentren dürfen selbst keine Sprachkurse anbieten; Sprachkursanbieter, die selbst den Einstufungstest durchführen wollen, müssen hierfür geeignete Tester ausbilden.

Die Kursteilnehmer müssen einen Einstufungstest durchlaufen, bevor sie einen Sprachkurs beginnen können. Sie werden dem Kurs zugewiesen, der ihrem niedrigsten Resultat bei der Evaluierung entspricht: Wenn ein Lerner zwar im Lesen ein Niveau von 4 erreicht, aber in Sprechen nur 3, wird er dem 3. Kursniveau zugewiesen.

Ab Juni soll ein weiteres Instrumentarium, der ‘Einstufungstest der kanadischen Sprach-Eckwerte’ (CLBPT) eingeführt werden, der

- auch durch ESL-Lehrkräfte in abgelegenen Gebieten durchgeführt werden kann, in denen keine spezialisierten Tester zur Verfügung stehen
- bei einem Stau von Bewerbungen einen schnelleren Testdurchlauf ermöglichen soll

Abschlußtests

Zur Zeit existieren noch keine Schlußtests. Lehrer sollen das Niveau der Teilnehmer am Kursende gemäß den Bestimmungen der Eckwerte erfassen und bestimmen, welche Maßnahmen sich für ihre weitere Sprachentwicklung im Anschluß am besten eignen. Lehrer problematisieren, daß sie für diese Aufgabe nicht ausreichend qualifiziert sind. Es besteht die Möglichkeit, daß der derzeitige intensive Einstufungstest in Zukunft als Abschlußtest verwendet und dafür der neu entwickelte CLBPT als Einstufungstest

verwendet wird. Für die Testentwicklung ist das Zentrum für kanadische Sprach-Eckwerte in Ottawa (CCLB) zuständig.

4.5. Vergleich der Länderstudien / Besonderheiten der deutschen Situation

Aus den Länderstudien ergibt sich im Vergleich mit der deutschen Situation zunächst folgende Differenzierung verschiedener Modelle der Sprachkursorganisation (vgl. hierzu auch die Synopse im Anhang (6.3.):

4.5.1. Klassische Einwanderungsländer: Kanada und Australien

Beide Länder zeichnen sich durch eine bereits langfristig bestehende Einwanderungspolitik aus, in deren Rahmen Sprachkurse angeboten werden. Das Sprachkurs-system ist für alle Zuwanderer einheitlich, professionalisiert und in zunehmendem Maß auch für unterschiedliche Zielgruppen (nach Bildungsvoraussetzungen, Vorkenntnissen in Englisch etc. differenziert). Als Einstufungstest steht ein umfassendes Instrumentarium zur Verfügung, das eine genaue Orientierung in den geeigneten Sprachkurs erlaubt. Den Kurssystemen liegen Curricula zugrunde, die durch Zertifizierungsmöglichkeiten bestimmt sind. Die Träger verfügen über relativ große Spielräume bei der Ausgestaltung des Kursangebots. Die Festlegung der Leistungsniveaus und Zertifikate ist sehr stark durch ein System von Kompetenzbeschreibungen bestimmt, in denen sprachliches Handeln im Kontext sozialer Interaktion beschrieben wird.

4.5.2. Europäische Nachbarländer: Niederlande und Frankreich

Trotz gewisser historischer Gemeinsamkeiten in bezug auf die koloniale Migrationsgeschichte unterscheiden sich beide Länder in bezug auf die Systeme der Sprachförderung erheblich: in den Niederlanden begannen staatlich geförderte Integrationsmaßnahmen schon sehr früh, das ‘Gesetz zur Eingliederung von Neuankömmlingen’ (1998) steht am Ende eines langfristigen Prozesses. Obwohl durch die koloniale Vergangenheit bei einigen Zuwanderergruppen elementare Niederländischkenntnisse vorausgesetzt werden können, verliert dieser Aspekt angesichts des Übergewicht der klassischen Arbeitsmigration (Marokko, Türkei) zunehmend an Bedeutung. Integrationsmaßnahmen sind beim Innenministerium gebündelt, die Kommunen haben bei der Umsetzung des Gesetzes aber einen großen Spielraum. Zur Erhebung von Niederländischkenntnissen wurde bereits relativ früh ein sehr differenziertes Testinstrumentarium geschaffen, dessen Anpassung an den europäischen Referenzrahmen aber noch aussteht.

In Frankreich spielt die Zuwanderung aus ehemaligen Kolonien, die zur frankophonen Welt gehören, noch eine relativ große Rolle, weshalb bei einem Teil der Einwanderer mündliche, bei manchen sogar schriftliche Französischkenntnisse vorausgesetzt werden können. Sprachliche Integrationsförderung wird – wie in Deutschland – überwiegend durch das Arbeitsministerium finanziert. Integrationsförderung als öffentlich verstandene Aufgabe ist relativ neu. Mit dem Aufbau von integrierten Maßnahmen für Neuankömmlinge geht auch eine Professionalisierung des Systems der Sprachkurse einher, zu deren Voraussetzungen eine adäquate Zielgruppendifferenzierung, ein Einstufungstest und eine modulare Kursorganisation gehören. Das Instrumentarium für

Einstufungen und Abschlußtests ist aber noch nicht mit dem europäischen Referenzrahmen abgestimmt.

4.5.3. Die Besonderheiten der deutschen Situation

Da in Deutschland eine Migration aus ehemaligen Kolonien keine Rolle spielt, können bei Zuwanderern in der Regel keine Deutschkenntnisse vorausgesetzt werden. Die Zuwanderung von ethnischen Deutschen aus Osteuropa ist aufgrund der rechtlichen Voraussetzungen mit den anderen Ländern nicht vergleichbar. Die Sprachförderung für Aussiedler ist bisher - zumindest vom zeitlichen Umfang der Kurse her – höher als vergleichbare Sprachförderung in anderen Ländern (außer evt. Kanada). In bezug auf die Deutschkenntnisse ist aber eine Angleichungstendenz zu den anderen Einwanderergruppen deutlich.

Aufgrund der unterschiedlichen rechtlichen Kategorien ist das Sprachkurssystem sehr uneinheitlich; dies gilt auch für die Zuständigkeit des Ministerien: die Bedeutung des Arbeitsministeriums für die Kurse des Sprachverbands und SGBIII-Kurse ist etwa mit dem französischen Modell vergleichbar; die Zuständigkeit des Ministeriums für Jugend und Familie ist auf den Sonderfall der Aussiedlerkurse beschränkt. Die im Zuwanderungsgesetz konzipierte Reform würde – dem niederländischen Modell vergleichbar - eine Konzentration wichtiger Kompetenzen beim Innenministerium nach sich ziehen.

Bei der Zertifizierung wurde – aufgrund der Anbindung des Kurssystems an das Modell des DVV – schon früh eine Bezugnahme auf den europäischen Referenzrahmen möglich, allerdings waren anerkannte Zertifikate in den bisherigen Sprachkursen eher selten. Auch Einstufungstests spielten nur eine geringe Rolle. Dem relativ großen Spielraum der Träger bei der Kursgestaltung entspricht heute zwar eine sehr unterschiedliche Professionalisierung bei den Lehrkräften und der Kursorganisation, wodurch das deutsche Modell ebenfalls gewisse Ähnlichkeiten mit Frankreich aufweist; dies ist aber keineswegs eine notwendige Folge einer solchen dezentralen Organisationsform, wie die Erfahrungen in Australien und Kanada zeigen.

4.5.4. Gemeinsame Trends

Aus der Gegenüberstellung der verschiedenen Länder ergeben sich jedoch nicht nur Unterschiede, sondern auch eine Reihe auffälliger Gemeinsamkeiten. Diese betreffen insbesondere

- die Definition der Integrationsförderung als staatliche Aufgabe, die am frühestens in den klassischen Einwanderungsländern auftaucht, sich in den 90er Jahren zunächst in den Niederlanden, aber auch in Frankreich und Deutschland (mit dem Entwurf des Zuwanderungsgesetzes) zunehmend durchsetzt
- die Fokussierung auf Neuankömmlinge: auch in den klassischen Einwanderungsländern tritt diese Schwerpunktsetzung erst relativ spät ein (Kanada: 1990/91, Australien 1992), dicht gefolgt von Frankreich (1994) und den Niederlanden (1998). Das Zuwanderungsgesetz zielt in Deutschland in dieselbe Richtung. Daß mit dieser neuen Schwerpunktsetzung die Sprachförderung der "Alteinwanderer" nicht vernachlässigt werden darf, wird aber bereits an den

neuesten Entwicklungen in den Niederlanden und Frankreich deutlich. Hier besteht die Gefahr, Fehler zu wiederholen, die anderswo gemacht worden sind.

- Die Entwicklung differenzierter Instrumente zur Beschreibung sprachlicher Fähigkeiten, die in Handlungskontexte eingebettet sind und – auf der Ebene der Deskriptoren – einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Sprachen erlauben. Hier bildete das australische Einstufungsinstrument den Ausgangspunkt (1984), gefolgt vom kanadischen Benchmark-System (1996) und schließlich dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (1999).

Mit dem Entwurf des Zuwanderungsgesetzes ist Deutschland im Begriff, sich einem gemeinsamen europäischen Standard auch im Bereich der Sprachförderung für Zuwanderer anzunähern; allerdings sollten auch die internationalen Erfahrungen eines nach wie vor bestehenden Sprachförderbedarfs für Alleinwanderer bei der Ausgestaltung des Kursprogramms berücksichtigt werden.

5. Empfehlungen zur Konzeption von Sprachkursen

5.1. Lernziele der Kurse

5.1.1. Integration und Schriftkultur

Die Zielsetzung der Deutschkurse ist darauf auszurichten, welche Anforderungen die Partizipation am gesellschaftlichen Leben in Deutschland stellt. In den Kursen sollte vor allem vermittelt werden, was in dieser Hinsicht an sprachlichen Ressourcen für eine optimale Partizipation benötigt wird. Das geht über die Förderung kommunikativer Fertigkeiten hinaus und ist darauf auszurichten, sich in der öffentlichen Sphäre erfolgreich zu orientieren. Hierfür ist auch ein bestimmter Level in der Beherrschung der Schriftsprache unverzichtbar (2.1.3.)

Die Schriftsprache als zentrales Lernziel der Sprachkurse ist als spezifische Symbolisierungsform durch eine weitgehend kontextfreie Kodierung bestimmt, und daher zugleich mit einem potentiell universalen Horizont verbunden. Der Aufbau entsprechender Kenntnisse kann zunächst von Situationen ausgehen, in denen sich der Bedarf nach Lese- und Schreibfähigkeiten besonders aufdrängt, um auch alltägliche Anforderungen zu bewältigen, wie bei

- selektivem Lesen zur Entnahme relevanter Sachinformation
- Strategien im Umgang mit Behörden
- Fertigkeiten, um nach dem Deutschkurs selbständig weiterzulernen
- dem Gebrauch moderner Kommunikationsmedien

Dabei ist der potentiell universale Horizont zu trennen von den besonderen Formen von Schriftlichkeit, die in der didaktischen Diskussion im Vordergrund stehen. Allerdings ist entfaltete Schriftkultur auch in der Zuwanderungsgesellschaft nur eingeschränkt zugänglich (vgl. 2.7.); hier müssen verschiedene Schwellen unterschieden werden (vgl. 5.2.7.).

Beim Erwerb der Schriftsprache sind Registerebenen zu unterscheiden: Förmliche Register nutzen maximal das i. d. R. nur implizite Sprachwissen (Grammatikkenntnisse) im Sinne einer sprachlichen Verdichtung und Elaboration. Hierauf sollte die Progression im Sprachunterricht mit entsprechenden Materialien abstellen. Diese Dimension der Schriftsprache spiegelt sich auch in den Tests zum Abschluß der Sprachkurse. (vgl. 5.2.8.)

5.1.2. Kommunikative Kompetenz

Abgesehen von einer Phase zu Beginn des Aufenthalts in Deutschland, in der noch wenige Kontakte zu Inländern bestehen, können kommunikative Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch institutionell nur in beschränktem Maße vermittelt werden. Dies gilt vor allem für "alltagsnahe" kommunikative Praxis. Die Bearbeitung kommunikativer Probleme im Deutschkurs ist sinnvoll, wo sie Erfahrungen außerhalb der Kurse aufarbeitet, die mit einem Scheitern oder Schwierigkeiten bei der Kommunikation verbunden waren. Pidginisierungsstrategien und Fossilierungen (vgl. 2.8.) können im Unterricht allerdings letztlich nur aufgebrochen werden, wenn eine dafür notwendige Motivation (als "Leidensdruck") vorhanden ist.

Menschen, die sich in der Sprache ihres Aufnahmelandes einrichten wollen, müssen die Möglichkeit haben, grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben, die über Sprechfähigkeit hinausgehen.

5.1.3. Gewichtung der Lernziele

Die Zielvorgaben des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ sind in einer Weise zu gewichten, daß über den mündlichen Bereich (Sprechen und Hörverstehen) hinaus der Erwerb schriftkultureller Fähigkeiten gefördert wird. Dabei kann im Basissprachkurs die Einübung in kommunikative Praxis stärker berücksichtigt werden, ohne daß die Grundlegung schriftkultureller Fähigkeiten vernachlässigt wird, während im Aufbausprachkurs das schriftsprachliche Register im Vordergrund stehen sollte.

Zielvorgaben und didaktische Randbedingungen der Sprachkurse (grau unterlegte Felder: Gegenstand der Sprachkurse)

5.2. Organisatorische Rahmenbedingungen

5.2.1. Gesamtsystem der Kurse / Zielniveaus

Die im Zuwanderungsgesetz enthaltene Aufteilung des Integrationskurses in einen Basissprachkurs und einen Aufbausprachkurs sollte möglichst so flexibel ausgestaltet werden, daß Teilnehmer mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Vorkenntnissen optimal gefördert werden können. Ein Anspruch auf staatliche Förderung sollte mindestens bis zu einem Niveau bestehen, das eine selbständige Sprachverwendung im Sinne einer allgemeinen gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit impliziert. Entsprechend dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, der hier eine vorläufige Orientierungshilfe bietet, entspräche diesem Niveau das Zertifikat Deutsch (B1). Für Teilnehmer, die dieses Niveau nicht erreichen können, sollte der Kurs ebenfalls mit anerkannten Zertifikaten abgeschlossen werden können. Insbesondere für Teilnehmer an Alphabetisierungskursen ist aber – analog zu den Tests in den Niederlanden – nochmals eine eigene Möglichkeit des Abschlusses vorzusehen, die vom europäischen Referenzrahmen nicht abgedeckt wird.³⁸

Die Teilnahme am Integrationskurs sollte bis zum Erwerb eines Niveaus der elementaren Sprachverwendung, wie es im europäischen Referenzrahmen als A2 definiert ist, verpflichtend sein; daß dieses Niveau unterhalb des Zertifikats Deutsch liegen kann, wird schon im Entwurf des Zuwanderungsgesetzes deutlich, wo Zuwanderer der Verpflichtung zur Teilnahme am Integrationskurs entbunden sind, wenn sie sich ‘auf einfache Art in deutscher Sprache mündlich verständigen können’ (§45, 1). Der Erwerb des Zertifikats Deutsch (B1) sollte dagegen freigestellt werden. Im Sinne von 2.3.3. sollten an den Nachweis der erfolgreichen Teilnahme keine aufenthaltsrechtlichen Sanktionen geknüpft sein. (vgl. 5.2.4.: Modularisierung, 5.2.8.: Schwellen)

5.2.2. Gesamtdauer der Kurse

Der Gesamtumfang von etwa 600 Stunden, wie er im Entwurf des Zuwanderungsgesetzes enthalten war, entspricht in etwa den Erfahrungen aus anderen Ländern:

- Australien hat als maximale Förderdauer 510 Stunden Englischunterricht festgelegt (4.3.2.)
- In den Niederlanden umfasst der staatlich finanzierte Kurs (einschließlich Orientierungskurs) 600 Stunden (4.1.1.)
- in den meisten Provinzen Kanadas, die Sprachkurse bis zum 3. Niveau fördern, können maximal 900 Stunden in Anspruch genommen werden. (4.4.2.)
- in Frankreich können anerkannte Flüchtlinge bis zu 800 Stunden gefördert werden; Neuankömmlinge mit anderem Status (Familienzusammenführung, Arbeitsaufnahme) erhalten einen Sprachkurs von 200-500 Stunden (4.2.1., 4.2.2.)

Für die Zuwanderer, die erst einen Alphabetisierungskurs durchlaufen müssen, sollte dieser Zeitrahmen ausgeweitet werden (5.3.5.).

³⁸ Da der GERR als Zielgruppe muttersprachlich alphabetisierte Lerner voraussetzt, existiert für Alphabetisierungsmaßnahmen innerhalb des GERR kein geeignetes Zielniveau.

5.2.3. Zeitraum für die Inanspruchnahme der Sprachförderung

Die gezielten Maßnahmen für Neuankömmlinge sind auf einen gewissen Zeitraum zu begrenzen. Hieran kann sich eine Begleitung der außerinstitutionellen Praxis des Spracherwerbs der Zuwanderer anschließen. Wie die Zahl der Abbrecher und die institutionellen Probleme in den Niederlanden zeigen (4.1.1., 4.1.2.), ist die Begrenzung des Integrationsprogramms auf ein Jahr zu eng gefaßt und wird den besonderen Bedingungen bestimmter Gruppen nicht gerecht. Erfahrungen mit den bisherigen Aussiedlerkursen, aber auch in anderen Ländern mit entsprechenden Förderkursen machen deutlich, daß hier ein längerer Anspruchszeitraum vorzugeben ist, der den unterschiedlichen Motivationsstrukturen der Migranten Rechnung tragen kann. Kanada (mit einem Zeitraum von drei Jahren, vgl. 4.4.1.) bzw. Australien (maximale Dauer für die Inanspruchnahme: fünf Jahre, 4.3.2.) liefern hier mögliche Bezugspunkte, die nochmals genauer auszuwerten sind.

Beim Sprachkursangebot ist eine Staffelung sinnvoll: Alphabetisierungskurse, die in bestimmten Fällen (wie beim Familiennachzug etc., wo andere Filter nicht greifen) weiterhin angeboten werden müssen, sollten von der Begrenzung der Gesamtdauer ausgenommen werden (vgl. 5.2.7.: Schwellen bei der Möglichkeit der Nutzung). Auch Zuwanderern, die sich zum Zeitpunkt der Einreise gerade in einer längeren Familienphase befinden, sollte die Möglichkeit gegeben werden, erst zu einem späteren Zeitpunkt in den Sprachkurs einzusteigen.

Ein Verfahren, bei dem die Teilnehmer entsprechend einer konsequenten Modularisierung der Angebote flexibel nutzbare Guthaben für ihre Ansprüche haben (ansatzweise wird ein solches Verfahren zur Zeit schon in Deutschland erprobt) ist sinnvoll. Dabei muß aber besser als bei den bisherigen Versuchen sichergestellt werden, daß die Sprachkursteilnehmer über ihre Möglichkeiten hinreichend informiert und beraten werden.

5.2.4. Modularisierung

Beim Sprachkursangebot sind unterschiedliche Kurstypen / Module zu entwickeln, die eine Differenzierung zwischen

- elementaren und weiterführenden Kursen
- Lernern mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen
- zeitlich stärker konzentrierten bzw. über einen längeren Zeitraum gestreckten Kursen
- unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen je nach Interessen der Lerner ermöglichen.

5.2.4.1. Bei der Unterscheidung von elementaren und weiterführenden Kursen sollten für eine Übergangszeit die Niveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens als Orientierungshilfe dienen. Es müßten Kursmodule angeboten werden, die zu Zertifikaten in den Stufen A1, A2 und B1 führen.

5.2.4.2. Bei der Differenzierung nach Lernvoraussetzungen sind zu berücksichtigen

- Kurse für Lerngewohnte mit steilerer Progression
- Kurse für Nicht-Lerngewohnte mit flacherer Progression
- Kurse für Analphabeten

5.2.4.3. Eine zeitliche Differenzierung der Kurse sollte verschiedene Ausgangsbedingungen der Lerner berücksichtigen

- Bei Lernern, bei denen eine entsprechende Lernmotivation vorhanden ist und die die sprachliche Hürde maximal rasch nehmen wollen, ist ein kompakter Intensivkurs sinnvoll.
- für Lerner,
 - ◌ bei denen zunächst die Schockerfahrung (Traumatisierung) bei der Ankunft sozialpädagogisch bearbeitet werden muß, kann formales Lernen in dieser Situation weitgehend unmöglich sein. Hierzu zählen insbesondere Flüchtlinge, aber auch ein Teil der Aussiedler, der, wie die einschlägigen Untersuchungen übereinstimmend berichten, in der ersten Periode nach der Übersiedlung mit Depressionen zu kämpfen hat. (3.2.1.)
 - ◌ deren Motivation für einen Deutschkurs sich erst bildet, nachdem sie sich realistische Vorstellungen über die sprachlichen Anforderungen und ihre eigenen Voraussetzungen machen konnten; insbesondere das Vorliegen von Erfahrungen über den Erfolg oder Mißerfolg bestimmter kommunikativer Strategien ist für die Konzeption des Sprachkurses hilfreich. (3.3.2.)

Daher sind über einen längeren Zeitraum gestreckte Kursmodule sinnvoll. Hierzu sollte auch ein Nachbetreuungsmodul gehören, das dazu dient, Sprachkenntnisse wieder aufzufrischen bzw. Verständigungsstrategien des Alltags zu bearbeiten.

5.2.4.4. Je nach den besonderen Interessen der Lerner sollten Kurse angeboten werden

- bei denen ein Schwerpunkt in der gesprochenen Sprache liegt und auch eine Ausspracheschulung betrieben wird
- bei denen die Schriftsprache besonders stark im Vordergrund steht

Die Träger sollten dazu ermutigt werden, Konzepte für die Einrichtung geeigneter Module vorzulegen, die in einer Übergangszeit erprobt werden sollten. Dabei ist allerdings darauf zu achten, daß zwischen unterschiedlichen Modulen eine möglichst große Durchlässigkeit besteht, um Teilnehmern bei Umzug oder Wiedereinstieg in den Sprachkurs die Anknüpfung an ihrem erreichten Kenntnisstand zu erleichtern. Eine administrative Festschreibung einzelner Kurstypen und Module sollte erst erfolgen, wenn Erfahrungen mit unterschiedlichen Modulen vorliegen.

Die Module sollten auch einen unterschiedlichen Umfang an Wochenstunden aufweisen. Bei der Gruppengröße sind vor allem die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer zu berücksichtigen. Die bisherigen Erfahrungen machen gestaffelte Obergrenzen für solche Kurse plausibel:

- bei Alphabetisierungskursen 6-10 Teilnehmer
- bei Kursen für Lerner mit niedrigeren Bildungsvoraussetzungen 10-15 Teilnehmer
- bei Kursen für Lerngewohnte ist eine Gruppengröße mit maximal 20 Teilnehmern am ehesten vertretbar, auch wenn unter didaktischen Gesichtspunkten auch hier eine Richtgröße von 15 geboten ist.

5.2.5. Unterrichtsumfang in Wochenstunden

Zu Beginn des Aufenthaltes kann es sinnvoll sein, bestimmte Lernergruppen sehr intensiv (und also auch mit einer höheren Wochenstundenzahl als 20-25 Stunden) mit der deutschen Sprache zu konfrontieren. Dieses Muster eignet sich aber weder für alle Lernergruppen noch sollte es für die gesamte Dauer des Sprachkurses vorgehalten

werden. Der parallel laufende ungesteuerte Spracherwerb insbesondere im kommunikativen Bereich kann nur genutzt werden, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, in der die Kursteilnehmer ihre Deutschkenntnisse außerhalb des Unterrichts erweitern können. Eine zu große Belastung der Teilnehmer durch ganztägigen Unterricht und mangelnde Effizienz des Unterrichts im Verhältnis zum Zeitaufwand werden von einigen der Experten und Trägern bestätigt (3.2.1.)

Im Prinzip sollten alle Kursformen als Teilzeit- und als Vollzeitkurse angeboten werden. In bezug auf die optimale Ausgestaltung der wöchentlichen Kursdauer sollten die Erfahrungen nach einer gewissen Zeit nochmals ausgewertet werden.

5.2.6. Einbettung in flankierende und weiterführende Maßnahmen

Die Fokussierung der Sprachförderung auf Neuankömmlinge in Form eines Integrationskurses stellt nur einen Teilaspekt der Integrationsförderung dar. Daher ist hier abzustellen auf den Bedarf an Fördermaßnahmen insgesamt, also insbesondere auch bei den Altzuwanderern. Nicht zuletzt die PISA-Studie hat gezeigt, wie sehr die Vernachlässigung der Förderung bei Altzugewanderten (und auch ihren Kindern) zu katastrophalen gesellschaftlichen Konsequenzen führt. Dem muß hier mit einem umfassenden Gesamtkonzept vorgebeugt werden.

Zu unterscheiden sind

- weitere Maßnahmen der Sprachförderung, die auch eine kontinuierliche Betreuung von "Altzuwanderern" oder beim Wechsel aus anderen EG-Ländern betreffen. Hier stellt sich die Frage eines sinnvollen Übergangs in Anschlußmaßnahmen nach dem Sprachkurs (vgl. z.B. das niederländische Modell, 4.1.2.); eine enge Kooperation mit den anderen auf diesem Feld tätigen Institutionen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene (z.B. Bundesanstalt für Arbeit) ist hier wünschenswert.
- Maßnahmen der sozialpädagogische Betreuung, die vom Sprachkurs institutionell getrennt werden sollten, deren Bündelung aber ebenfalls in der ersten Phase nach der Einwanderung sinnvoll ist.
- Maßnahmen zur Förderung der Eigenkultur und der Herkunftssprachen der Zuwanderer: Die Anerkennung der Tatsache, daß die Gesellschaft der Bundesrepublik mehrsprachig ist, schließt ein, daß auch andere "Mutter-", "Familien-" und "Community-" Sprachen in ihr einen festen Platz haben, und auch entsprechend gefördert werden sollten. (vgl. 2.1.2., 2.5., 3.3.3.), z.B. durch Schaffung eines institutionellen Rahmens wie dem australischen Programm zur Förderung der „community languages“; vgl. 4.3.1.), und in Kooperation mit den jeweiligen Gemeinschaften.

In einem Kurs mit dem Ziel des Deutscherwerbs können anderssprachige Veranstaltungen aber nur als Brücke und orientierende Hilfestellung dienen. In diesem Sinne stellt sich auch das Problem zu homogener Gruppen, vor allem bei einem Unterricht mit der z. Zt. noch dominanten kommunikativen Orientierung: Die dabei freigesetzten Bedürfnisse und vorgegebenen Thematiken sind meist unverträglich mit einer Kommunikation auf Deutsch. Nötig ist die Evaluierung von derartigen Veranstaltungen ("Mama lernt Deutsch"), die in jedem Fall als sozialpädagogische Hilfe sinnvoll sind, über deren Nutzen als Sprachkurse aber noch keine aussagekräftigen Untersuchungen vorliegen (vgl. 3.3.3.). Das sind Beispiele für die zu

entwickelnden Modelle, die allerdings einer systematischen Evaluierung unterworfen werden müssen.

5.2.7. Kursorganisation und Zielgruppen

Die Zielgruppen sollten nach Lernvoraussetzungen / Lernstilen differenziert werden.

- Ë Die zur Zeit dominante Form der Differenzierung nach dem Rechtsstatus ist wenig sinnvoll. Dem trägt bereits das Gesamtsprachkonzept der Bundesregierung von 2000 Rechnung.
- Ë Die Differenzierung nach der Herkunftssprache ist nur bedingt sinnvoll: homogene Gruppen sollten nur in Hinblick auf eine bestimmte (metasprachlich definierte!) Zielsetzung gebildet werden, können ansonsten eher kontraproduktiv wirken. (vgl. 3.2.1.)
- Ë Eine Kursgliederung nach dem Umfang der Deutschkenntnisse ist innerhalb der jeweiligen Kurssysteme schon jetzt weitgehend Praxis, soweit die geringe Zahl der durch einen Träger angebotenen Kurse dies nicht ausschließt (bzw. die zu geringen Teilnehmerzahlen bei den Trägern eine externe Kursdifferenzierung in diesem Sinne nicht erlauben). Hier darauf die Vorschrift über die Mindestgröße der Fördergruppen die Effizienz der Fördermaßnahmen nicht infrage stellen.
- Ë In gewissem Umfang überlagern sich solche Gliederungen nach Lernniveaus aber bereits mit anderen, in denen Lernvoraussetzungen und Stile stärker berücksichtigt werden. (vgl. 3.2.)
- Ë das dominante Prinzip der Kursgliederung sollte eine Differenzierung nach Lernerstilen und Lernvoraussetzungen sein, da diese das Tempo der Progression steuern. Beide Faktoren sind abhängig von Erfahrungen mit formalen Unterricht und von der Motivationsstruktur. Ihre Berücksichtigung setzt allerdings eine entsprechende Diagnostik und Anamnese voraus. Sie ist mit dem derzeit im Einsatz befindlichen Differenzierungsangebot nach dem Spracherwerbsstand in Deutsch sinnvoll zu kombinieren (vgl. insbes. 3.2.3 und 3.2.4.)

Die Erfahrungen anderer Länder zeigen, daß diesem Faktor dort ein relativ großes Gewicht beigemessen wird. In den Niederlanden und Frankreich werden die Kursteilnehmer

- nach dem Kriterium generell vorhandener schriftkultureller Fähigkeiten
- dem Niveau des Schulbesuchs im Herkunftsland
- Vorkenntnissen in der Zweitsprache (evt. nochmals unterteilt in mündlich bzw. schriftlich)

differenziert. (vgl. 4.1.2., 4.2.2.) Als weitere Faktoren sind das Alter und die Bildungsgewohnheiten der Lerner zu berücksichtigen.

5.2.8. Einstufung

Eine adäquate Einstufung der Lerner gewinnt als Orientierungshilfe für die Vermittlung eines geeigneten Sprachkurses zentrale Bedeutung. In einigen Ländern gibt es Bestrebungen, die Durchführung des Einstufungstests von den Trägern der Sprachkurse zu trennen und zu professionalisieren (Kanada, Frankreich). Die Festlegung eines angestrebten Zielniveaus (wie in den Niederlanden, vgl. 4.1.4.), die über die Auswahl des entsprechenden Sprachkursmoduls entscheidet, erfordert aber eine Diagnostik, die nicht durch einen einmaligen Test abgeschlossen werden kann. Im

derzeit in Erprobung befindlichen Einstufungstest des Goethe-Instituts werden allgemeine Lernvoraussetzungen von Neuankömmlingen noch nicht ausreichend berücksichtigt (3.4.1.).

Der Einstufungstest sollte folgende Komponenten enthalten

1. ein Gespräch mit dem Zuwanderer, das Auskunft über seine Bildungsvoraussetzungen, Sprachkenntnisse, beruflichen Qualifikationen und Interessen / Ziele für den Aufenthalt in Deutschland gibt. Wenn dieses Gespräch auf Deutsch geführt werden kann, ergibt sich hieraus unmittelbar eine Einschätzung mündlicher Sprachfähigkeiten. Kommt eine Verständigung nicht zustande, sollte ein Sprachmittler hinzugezogen werden. Hierfür müßte ein Leitfaden erstellt werden
2. Ein überwiegend schriftlich administrierter Test, der eine Einstufung der Deutschkenntnisse in den Bereichen Hörverstehen, Lesen und Schreiben ermöglichen soll, für die der GERR bis auf Weiteres als Orientierungshilfe dienen sollte. Dieser Test sollte zentral – auch EDV-gestützt - ausgewertet werden können.

Die Durchführung des Einstufungstests sollte von Personen vorgenommen werden, die über Erfahrungen als Lehrende im Bereich DaF / DaZ verfügen. Eine eigene Weiterbildung zum Tester ist dringend angeraten. Für eine Übergangszeit könnte der vom Goethe-Institut neu entwickelte Einstufungstest verwendet werden; folgende Modifikationen wären zu prüfen:

- Erweiterung des Leitfadens für das Interview
- einige Aufgaben könnten zu einem Test des Hörverständnisses umgebaut werden
- bei einigen Aufgaben könnten statt der multiple choice – Antworten einfache mündliche oder schriftliche Antworten erfragt werden.

Bei jeder Modifikation des Einstufungstests ist zu berücksichtigen, daß er möglichst vorhandene Sprachkenntnisse – auch auf sehr niedrigem Niveau – erfassen sollte, um eine differenzierte Einstufung zu ermöglichen. Der Test sollte daher insbesondere unter dem Gesichtspunkt ausgewertet werden, ob die Einstufungsempfehlung den Vorkenntnissen und Voraussetzungen des Teilnehmers angemessen war, was sich erst nach Abschluß des Sprachkurses zeigt.

Bei den Weiterbildungsmaßnahmen sind einheitliche Vorgaben erforderlich, die es auch erlauben, den Erfolg dieser Maßnahmen zu evaluieren. Diese Evaluierung sollte auch von zentraler Stelle aus durchgeführt bzw. kontrolliert werden.

5.2.9. Tests und Zertifikate

Die verstärkte und systematische Eingliederung von Tests in den Sprachkursen ist aus mehreren Gründen sinnvoll:

- Tests kommen dem verstärkten Bedürfnis erwachsener Lerner nach Selbstvergewisserung, Orientierung über Lernprogression (Aufbau der Kurse) und Einschätzung des eigenen Kenntnisstands entgegen.
- Tests können der Steuerung der Progression und der Differenzierung der Kurse dienen (über Testbatterien, die für die Lerner transparent sind).
- Zu trennen sind Tests im schriftsprachlichen und im mündlichen Bereich. Da die Schriftsprachorientierung in den Kursen an Bedeutung gewinnt, sollten die Tests, die auf schriftsprachliche Fertigkeiten abgestellt sind, stärker gewichtet werden

- Die Tests für mündliche Fertigkeiten behalten auch im Sinne des aufgabenorientierten Ansatzes des Referenzrahmens ihren Stellenwert.

Die Tendenz einer stärkeren Kontrolle der Sprachförderung durch Tests hat bereits mit den Erhebungen der Social Consult und der Feststellung von noch unzureichender Zielorientierung in diesem Bereich eingesetzt (vgl. 3.4.1., 3.4.2.1.). Zu unterscheiden sind Tests, die direkt auf das Curriculum eines Trägers bezogen sind, von trägerunabhängigen, bundesweit zu administrierenden Tests, deren Bezugspunkt der gemeinsame Europäische Referenzrahmen darstellen sollte. Die Festlegung von Kompetenzniveaus, die die Handlungsfähigkeit innerhalb bestimmter Handlungskontexte und anhand spezifischer Aufgabenstellungen beschreiben, ist ein Trend, der sich parallel auch in Australien und Kanada vollzogen hat. Die fortschreitende Normierung dieser Kompetenzbeschreibungen führt auch zu entsprechenden Anschlußstellen zwischen den so erlangten Zertifikaten und den von Unternehmen nachgefragten Sprachkenntnissen. Hier sollten die Erfahrungen auch anderer europäischer Länder noch genauer ausgewertet werden.

In diesem gesamten Bereich besteht ein erheblicher Bedarf an Entwicklungsarbeit. Mittelfristig ist ein Instrumentarium erforderlich, das flächendeckend, standardisiert (mit replizierbaren Ergebnissen) und ökonomisch (mit EDV-Auswertung) einsetzbar ist:

- als Forschungsauftrag zur Neuentwicklung von Tests
- als institutionalisierte Begleitforschung zur Fortentwicklung der genutzten Tests

Es ist daher nötig, die Zielvorgabe der nötigen Tests zu überprüfen, im Sinne der hier herausgestellten Ausrichtung auf die Anforderungen in einer schriftvermittelten Gesellschaft. Hier ist anzuschließen an die seit den 90er Jahren breit geführte Diskussion um schriftkulturelle Fähigkeiten, die ausgehend von entsprechenden Untersuchungen in Kanada und den USA dann in den verschiedenen Untersuchungskampagnen der OECD umgesetzt wurde, zuletzt in der PISA-Untersuchung. Es könnte sinnvoll sein, einen entsprechenden Entwicklungsauftrag für die Klärung der Anforderungen an einen solchen Test an das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin zu geben, das bereits die OECD-Testvorgaben für die deutschen Verhältnisse angepaßt hat.

Schließlich sind bei der Auswertung der Tests die Fortschritte der Computerlinguistik zu nutzen, die es jetzt möglich machen, die heuristischen Strategien der Lerner durch ein automatisierbares diagnostisches Instrumentarium mit granular feineren Verfahren als in der Vergangenheit zu modellieren. Eine solche Diagnose könnte auch rückkoppelbar an Fördermaßnahmen sein und für die Selbstevaluierung der Lerner genutzt werden. Hier wäre ein computerlinguistischer Forschungsauftrag sinnvoll, um entsprechende Verfahren gleich in die Testentwicklung miteinzubeziehen.

Derartige Forschungen sind Grundlagenforschungen und insofern abzutrennen von der konkreten Testentwicklung und Testdurchführung, die bei professionell damit befaßten Institutionen bleiben sollte. Allerdings wäre im Sinne der Begleitforschung sicherzustellen, daß die Forschungsergebnisse mit der Weiterentwicklung der Tests rückgekoppelt werden.

5.3. Methodische Gesichtspunkte

5.3.1. Spezifische Lernbedingungen Erwachsener

Grundsätzlich sollte das Schema des ungesteuerten Spracherwerbs als Horizont für die Konzeption des Sprachkurses dienen: der Unterricht sollte systematisch auf außerunterrichtlicher Spracherfahrung aufbauen und diese nutzen, insbesondere eben auch die rudimentären Muster, mit denen die sprachliche Praxis dort bewältigt wird. Generell gilt im "Alltag", daß regelhaftes Lernen sekundär ist, die Ausbildung von Regeln (erst recht formulierbare Regeln als "deklaratives Wissen") sich gewissermaßen erst im Nachhinein einstellt. Nur beim institutionellen Lernen ist das anders. Daher sind sie als Lernform nur bei denjenigen dominant nutzbar, bei denen eine entsprechende schulische Bildungskarriere den sprachbiographischen Hintergrund bildet (2.8.).

Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß eine regelorientierte, systematischere Form des Umgangs mit Sprache doch auch im alltäglichen Kontext eine Rolle spielt; die Ausbildung bestimmter metasprachlicher Strategien spielt eine gewisse Rolle bei Korrekturen, Hilfestellungen gegenüber anderen, auch Selbstkorrekturen u. dgl. Daran ist anzusetzen, um den Lernenden nicht zuletzt auch zu einer Selbsteinschätzung ihrer Fertigkeiten zu verhelfen.

Bei der Vermittlung der schriftsprachlichen Fertigkeiten muß von vornherein auf derartiges Regelwissen orientiert werden – bzw. umgekehrt: formales Lernen (über Regeln) ist an die Orientierung auf die Schriftsprache gebunden. Während die kommunikative Orientierung außerhalb des Unterrichts gegeben ist und dort erfolgreich gelernt wird, daher nicht künstlich im Unterricht aufgebaut werden kann und muß, wird bei der Schrift gerade die Abstraktion von der kommunikativen Orientierung vorausgesetzt. Hier ist für den Aufbau der Kurse entscheidend, ob der Sprachunterricht bereits an ein ausgebautes schriftkulturelles Wissen in der Herkunftssprache anschließen kann. (2.8.)

5.3.2. Berücksichtigung der herkunftssprachlichen und – kulturellen Voraussetzungen

Das muttersprachlich aufgebaute Sprachwissen sollte im Unterricht genutzt werden. Hier gibt es methodische Probleme bei heterogenen Gruppen, die einen gewissen Filter vorgeben (3.3.3.). Darauf abgestellte Unterrichtsmaterialien und Hilfestellungen für die Dozenten fehlen noch weitgehend. Hier würde z.B. die Erarbeitung einer lernerorientierten Typologie des Deutschen in Hinblick auf die verschiedenen Ausgangssprachen der Lerner den Lehrenden wertvolle Handreichungen geben.

Die Bearbeitung von Fossilierungen / Pidginisierungsstrategien (s. 2.8.) kann im Rückgang auf die muttersprachliche Strukturen erfolgen, die diese begründen (motivieren), vor allem dann, wenn auf Seiten der Lerner entsprechende Anstrengungen zur Überwindung "pidginisierter" Strukturen deutlich sind. Auch auf der metasprachlichen Ebene (Erklärungen, Fehlerkorrektur ...) kann es sinnvoll sein, muttersprachliche Strukturen und ggf. auch Kategorien aus den nationalsprachlichen Grammatiken aus früherem Unterricht (3.3.2.) aufzugreifen. Hierfür ist ein Instrumentarium zur Anamnese solchen i.d.R. nur impliziten Vorwissens notwendig.

Methodische Rückbezüge zu den Herkunftssprachen werden in diesem Sinne vor allem in folgenden Bereichen als sinnvoll angesehen:

- Der Rekurs auf herkunftssprachliches schulgrammatisches Vorwissen wird insbesondere in den bisherigen Kursen mit Aussiedlern befürwortet (3.2.1.).
- Kontrastive Arbeit bei der Überwindung phonetischer Schwierigkeiten (3.3.3.), wobei schriftsprachliches Arbeiten auch zur Differenzierung genutzt werden kann (Überwindung restriktiver Silbenfilter u. dgl.)
- Aufbau metasprachlichen Bewußtseins bei morphologischen und syntaktischen Phänomenen und zur lexikalischen Differenzierung (3.3.3.)

Einstellungen zur Sprache und zum Sprachlernen sind zu bearbeiten, um eine Selbstabwertung zu vermeiden, die zur Lernblockierung führt. In vielen Kulturen wird die Muttersprache als keine "richtige" Sprache gelebt (wie z.B. in Marokko das Berberische und das marokkanische Arabisch, denen gegenüber nur das Hocharabische als Staatssprache eine „richtige“ Sprache ist - die man aber nicht beherrscht). Es besteht die Gefahr, daß derartige Deutungsmuster auf den Deutschunterricht übertragen werden, was zu hartnäckigen Blockaden und programmiertem Mißerfolg beim Lernen führen würde. Schließlich muß beim Vermitteln formaler sprachlicher Fähigkeiten auf die Vorstellungen von Unterricht, wie sie in den meisten Herkunftskulturen der Teilnehmer vorhanden sind, Rücksicht genommen werden, damit diese Ressourcen optimal genutzt werden können. (3.2.1., 3.3.3.)

Die Tatsache, daß derartige Phänomene in den Expertengesprächen (wie auch in der Forschungsdiskussion) keine große Rolle spielten, zeigt, daß hier eine Aufgabe bei der Ausbildung der Kursleiter liegt, damit diese Ausgangsbedingungen der Lerner im Unterricht berücksichtigt werden können.

5.3.3. Zugang zur Schriftkultur / Sprachliche (nicht nur grammatische) Progression

Die Vorgaben des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ sollten als Anhaltspunkt für die Konzeption der Sprachkurse dienen. Im Bereich der schriftkulturellen Fähigkeiten sind es neben dem allgemeinen Leseverständnis vor allem das orientierende Lesen, das Verstehen von Informationen und Argumentation (GER 4.4.2.2.), beim Schreiben (GER 4.4.3.4.) der Bereich „Notizen, Mitteilungen und Formulare“ und beim Umgang mit Texten der Bereich „Texte verarbeiten“ (GER 4.6.3.2.), die gefördert bzw. stärker berücksichtigt werden sollten.

Bei der schriftlichen Registervariation sollte ein möglichst breites Spektrum von Textsorten berücksichtigt werden. Persönliche Briefe sind weniger gut geeignet, um sich einer kontextfreien Kodierung zu nähern: Ein hoher Grad an Floskelhaftigkeit steht auf der einen, narrative Sequenzen mit gerade im persönlichen Umfeld impliziten Artikulationsmustern auf der anderen Seite. Dem europäischen Referenzrahmen, der unter „Korrespondenz“ (GER 4.4.3.4.) ebenfalls den persönlichen Brief in den Vordergrund stellt, kann an dieser Stelle nicht gefolgt werden. Insbesondere in diesem Bereich sind die Anregungen der australischen und kanadischen Kompetenzskalen noch genauer auszuwerten. (vgl. die Synopse in Anlage 6.4.!)

Die Kurse sollten durch eine klare grammatische und lexikalische Progression bestimmt sein. Hierbei ist die Abstimmung mit besonders häufigen Kommunikationssituationen und hierfür erforderlichen Redemitteln sicher von Vorteil. Diese sollten aber nicht den Ausgangspunkt für die Abfolge der Unterrichtsinhalte abgeben.

Das Erschließen von Bedeutungen und Zusammenhängen in Texten kann schon geübt werden, auch wenn ein Teil des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen noch nicht verfügbar sind. Ebenso sollen Teilnehmer ihr Wissen um Redewendungen, Vokabular und kommunikative Situationen einbringen, auch bevor alle darin enthaltenen grammatischen Strukturen analysiert werden können. (3.3.2.)

Schließlich können die Strukturen der deutschen Orthographie auch zum Aufbau entsprechenden phonologischen Wissens genutzt werden, das durch geeignete phonetische Übungen abzusichern ist (Aussprachetraining). In diesem Bereich ist ein kontrastives Arbeiten mit den herkunftssprachlichen Ressourcen besonders wichtig. (vgl. 5.3.2.)

5.3.4. Einsatz von EDV im Unterricht

Die Nutzung des Einsatzes von PCs im Unterricht stellt eine optimale Möglichkeit zum sprachlichen (editorischen) Bearbeiten von eigenen Texten dar. Sie kann zum Aufbau metasprachlicher Haltungen dienen. (vgl. hierzu die Rolle des EDV-gestützten Unterrichts insbesondere in den Niederlanden (4.1.3.) und Kanada (4.4.3.), deren Erfahrungen auch für Deutschland genutzt werden sollten. Bei der Nutzung der Ressourcen der EDV spielt auch der Umgang mit Textbausteinen, Mustertexten etc. eine wichtige Rolle, die für die spezifischen Bedürfnisse des Lerners bearbeitet werden müssen. Das Erstellen einer Bewerbungsmappe am Ende des SGBIII Kurses stellt einen Schritt in die richtige Richtung dar (3.3.2.).

5.3.5. Spezielle Bedingungen für die Alphabetisierung

Die Alphabetisierungskurse sind vor dem Hintergrund der schriftkulturellen Anforderungen der Gesellschaft in Deutschland zu sehen. Daß auch bei der deutschsprachigen Bevölkerung 10% die schriftkulturelle Schwelle nicht überschreiten, darf hier keine relevante Einschränkung bilden. Bei den Alphabetisierungskursen ist eine stärkere Differenzierung nötig: die Kurse dürfen nicht zu stark gemischt werden. Es sind mehrere Fallgruppen zu unterscheiden:

- Ë Analphabeten mit einer gescheiterten Bildungskarriere in Deutschland: zur Überwindung der daraus resultierenden Traumatisierung sind therapeutische Maßnahmen erforderlich, mit entsprechend langer Dauer: dieser Kurstyp ist für die Neuankommelingen in der Regel nicht geeignet. (3.3.5.1.)
- Ë Zugang zur Schrift bei Herkunft aus einer illiteraten Gesellschaft mit z.T. noch magischen Schriftvorstellungen. Das Erschließen eines pragmatischen Zugangs kann hier als Übergangsstufe evtl. die optimale Nutzung der muttersprachlichen Kenntnisse einschließen. (2.8.)
- Ë Reaktivierung verschütteter Grundkenntnisse aufgrund von Erfahrungen der Nichtzugehörigkeit zur Schriftkultur in einer Reihe von Herkunftsländern wie z.B. die Türkei, bestimmte Regionen in Rußland, Kasachstan etc. (vgl. die relative Ferne zur Schriftkultur bestimmter Zielgruppen, die oft fälschlicherweise mit Analphabetismus schlechthin gleichgesetzt wird, 3.5.1.). In dieser Hinsicht ist insbesondere das französische Sprachkurssystem, das von einer hohen Zahl von Analphabeten ausgeht, noch genauer zu untersuchen (4.3.2.)

- Ë Umstellung auf ein lateinisch-deutsches Schriftsystem (bei Kenntnissen z.B. in anderen Alphabetschriften wie der kyrillischen, griechischen oder arabischen Schrift; oder anderen Schriftsystemen wie dem Chinesischen oder Japanischen), was nicht mit einer Alphabetisierungskurs i.S. einer Heranführung an die Schriftkultur zu verwechseln ist.

In Grenzfällen der zweiten Gruppe könnte ein Anfangsunterricht in der Mutterspche erteilt werden. Dieser wäre dann ggf. auch als Form einer zweischriftigen Alphabetisierung weiterzuführen, die in Hinblick auf ihre Funktion in der mehrsprachigen Gesellschaft als Gewinn zu sehen ist.

5.3.6. Allgemeine Grundbildung / berufliche Orientierung

Die direkte Anbindung an den Arbeitsplatz widerspricht den Zielen eines Integrationskurses. Auch die in dieser Hinsicht weitestgehenden Projekte in den Niederlanden richten sich in der Regel nicht an Neuankömmlinge. (4.1.3.) In Kanada wurde das speziell für den Arbeitsmarkt aufgelegte Sprachförderprogramm zugunsten der allgemeinen Sprachförderung eingestellt (4.4.3.).

Dieses ist zu trennen von einer sehr sinnvollen Begleitung berufspraktischer Erfahrungen durch einen eigenen Sprachkursmodul, der erfahrene Schwierigkeiten bearbeitbar macht, was aus der Sicht der Praxis, z.B. der Euro-Schulen-Organisation, und von Kennern der Zielgruppe gleichermaßen bestätigt wird (3.2.1.). Was bei berufspraktischen Anforderungen i. d. R. im Vordergrund steht, ist ein spezielles Vokabular, das ohnehin außerhalb des Unterrichts zu erwerben ist. Derartige Spezialisierungen sind abhängig von mündlich-kommunikativen Zielsetzungen und als solche mit der tendenziell universalen Schrift(kultur) unverträglich.

Umgekehrt kann die Einübung in schriftkultureller Fähigkeiten und das Erlernen von Schlüsselqualifikationen (Lerntechniken, Abstraktionsfähigkeit, Selbstreflexion, Planung) auch unter Bezug auf Material geschehen, das von den allgemeinen praktischen Problemen der Arbeitswelt ausgeht. (vgl. hierzu die Diskussion der Materialien "Arbeitssprache Deutsch" und "Der Neue Weg" in 3.3.5.2.)

5.4. Institutionelle Aspekte des Sprachkurskonzepts

Wie die Erfahrungen der anderen Länder zeigen, ist für die Umsetzung eines Gesamtkonzepts der Sprachförderung eine gewisse Zentralisierung unerlässlich, die durchaus mit regionaler bzw. lokaler Autonomie verbunden sein kann, insbesondere was die Träger der Maßnahmen anbetrifft. In den Niederlanden legt ein nationales Gesetz den Rahmen der Integrationsarbeit z.T. sehr genau fest; allerdings bleibt der Gestaltungsspielraum der Kommunen und der Sprachkursträger noch relativ hoch, insbesondere im Bereich des Curriculums und der Kursgestaltung (4.1.3.). In Kanada gibt das Einwanderungsministerium mit dem Eckwertesystem und dem Einstufungstest auch für das Curriculum einen gewissen Rahmen vor. Auch hier liegt aber die Umsetzung bei den Sprachkursträgern bzw. den Kursleitern (4.4.3.). In Frankreich ist eine verstärkte Tendenz zur staatlichen Formulierung von Vorgaben auch im Bereich der Curriculumplanung festzustellen (4.2.3.).

Zentralisiert werden sollten insbesondere

- die Konzeption von Einstufungs- und Abschlußtests
- die Zulassung der Träger für den Bereich des Integrationskurses
- die Kontrolle der Einhaltung allgemeiner Vorgaben / Erfolgskontrolle
- Angebote zur Qualifizierung für Kursleiter und Träger
- Zulassung von geeigneten Lehrwerken und Lehrmaterialien

Weiterhin in der Entscheidung der Träger (auch vor Ort) sollten liegen

- die Koordination der einzelnen Kurse, möglichst in Absprache auf kommunaler Ebene
- die Koordination und Durchführung der Prüfungen
- die Festlegung des Curriculums, die Auswahl der Lehrwerke und des Lehrmaterials
- die Abstimmung mit anderen Maßnahmen der Migrationssozialarbeit

5.5. Qualifizierung der Dozenten

Die berufliche Qualifikation der Dozenten ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg der Sprachförderung. Der Abschluß eines Hochschulstudiums, möglichst mit Daf / DaZ, eine Befähigung zum Lehramt in Fremdsprachen oder in Deutsch sollte – wie bereits weitgehend Praxis – Zulassungsvoraussetzung für eine Dozententätigkeit sein (3.3.4.). Allerdings ist in solchen Fällen eine spezifische Weiterqualifikation für die pädagogische Arbeit mit erwachsenen Zuwanderern vorzusehen. Die bisher für Kursleiter von Sprachverbandskursen angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten müssen auf den gesamten Personenkreis der Lehrenden des zukünftigen Integrationskurses ausgeweitet werden.

Das Angebot an Weiterbildung sollte verpflichtend für die in diesem Bereich Tätigen sein. Hier sind auch die entsprechenden Maßnahmen für eine Erfolgskontrolle der Weiterbildung vorzusehen.

Im Weiterbildungsprogramm der Kursleiter müßten in stärkerem Umfang als bisher

- die Aspekte des Aufbaus schriftkultureller Fähigkeiten
- die Anknüpfung an Strategien des ungesteuerten Zweitspracherwerbs
- eine lernerorientierte Typologie des Deutschen, die die Besonderheiten spezifischer Strukturen des Deutschen im Kontrast mit den Merkmalen der Ausgangssprachen transparent macht
- die Bezugnahme auf herkunftssprachliche und herkunftskulturelle Voraussetzungen (Form des Bildungswesens, Spracheinstellungen)

Berücksichtigung finden.

5.6. Stufenplan für die Umsetzung der Maßnahmen

Um die hier angerissenen Reformvorschläge für das System der Sprachförderung von Zuwanderern umsetzen zu können, ist ein längerfristiger Prozeß des Aufbaus und der Erprobung notwendig, insbesondere bei

- Kurskonzepten / Curricula
- Lehrwerken
- Kurstypen und Modulen
- Einstufungs- und Prüfungsinstrumentarien
- Weiterbildungsangeboten für Kursleiter
- Strukturen der Evaluation und des Qualitätsmanagements

Es empfiehlt sich, eine Übergangsfrist vorzusehen, in der die bereits in der Erprobung befindliche Anpassung des Kurssystems an den GERR weitergeführt wird. Träger sollten ermutigt werden, auf der Grundlage der hier vorgeschlagenen Lernziele und Kursformen Modelle und Curricula zu erproben, die in einer Zeit von zwei Jahren evaluiert werden. Parallel hierzu können die Entwicklungsarbeiten auf dem Gebiet der Tests / Prüfungsinstrumente, der Lehrwerke und Curricula weitergeführt werden.

6.1. Synopse der wichtigsten Tests im Bereich der Grundstufe Deutsch

Indikator	Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch	Sprachstandanalyse Deutsch	Zertifikat Deutsch
1. mündlicher Ausdruck: Lernziele	- wie Zertifikat Deutsch aber: Vorrang der verständlichen Form und des möglichst angemessenen Ausdrucks vor sprachlicher Korrektheit (DVV 1991, 12f.)	(Situationen sind vom Wortschatz und den Redemitteln her etwas komplexer)	- Bedürfnisse, Wünsche, Meinungen und Gefühle verständlich sowie sprachlich und kulturell angemessen äußern - auf Aufforderungen, Bitten und Fragen durch Erklärungen, Mitteilungen, Beschreibungen verständlich sowie sprachlich und kulturell angemessen reagieren - sich an Gesprächen zu Themen aus dem alltäglichen Bereich mit Erklärungen, Mitteilungen, Beschreibungen oder Meinungsäußerungen beteiligen
Testaufgaben	1.) zu Impuls vom Band richtige Antwort auswählen (multiple choice) 4.) Situationen: in einem beschriebenen Kontext sprachlich angemessen reagieren 5.) gelenktes Gespräch: sich mit dem Prüfer über ein Thema zusammenhängend äußern	5.) Kommunikation in Alltagssituationen (vgl. 4) 6.) Freies Gespräch (mit Bild als Einstieg) (vgl. 5)	II, 1. Kontaktaufnahme (Paarprüfung) II, 2. Gespräch über ein Thema (Paarprüfung) (Ausgangspunkt ist eine Tabelle oder ein kurzer Text) II, 3. Gemeinsam eine Aufgabe lösen (Paarprüfung) (Situationsbeschreibung +Notizen)
2. Hörverstehen: Lernziele	- Äußerungen aus dem Alltagsleben in wichtigen Gesamtaussagen oder Einzelinhalten verstehen - Aussprache, Sprechtempo und Formulierungen des Gesprächspartners sind der Situation angepasst - Hörtexte über Medien ansatzweise verstehen, - bei entspr. Erwartungshorizont - trotz Vorkommens unbekannter Wörter (DVV 1991, S.9)	(größerer passiver Wortschatz, längeres Gespräch als Input)	- Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich (auch am Arbeitsplatz) in ihrer Gesamtaussage und / oder in ihren Einzelinhalten verstehen. - normales Sprechtempo - überregionale Standardvarietät des Deutschen.
Testaufgaben	2.) deutlich gesprochene Texte (3x) wahr – falsch	3.) a) längeres Gespräch (3 Blöcke): wahr – falsch	I, 3.a) Globalverstehen: wahr – falsch b.) Detailverstehen (Gespräch): wahr – falsch

		b.) Durchsagen: Radio, Flughafen (5x): wahr – falsch	c.) Selektives Verstehen (Durchsagen etc): wahr – falsch
Indikator	Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch	Sprachstandanalyse Deutsch	Zertifikat Deutsch
3. Leseverstehen Lernziele	Wie bei Zertifikat, aber beschränkt auf: Privatbriefe, kurze aktuelle Nachrichten, Berichte, Kommentare Werbetexte Hinweise Ausschnitte aus Interviews (DVV 1991, 13ff.)	Darüberhinaus Fertigkeiten im Umgang mit schriftlichen Textvorlagen: (Behördenschreiben) - Wichtigkeit beurteilen – praktischen Wert von Texten erkennen (DVV 1992, S. 7f.)	- authentische Texte in ihrer Gesamtaussage, hinsichtlich ihrer Intension und Funktion und / oder in ihren Einzelinhalten verstehen
Testaufgaben	3.) 1 Text mit Statements: wahr - falsch	1.) 5 Texte mit multiple Choice- Aufgaben zum Inhalt (Sachtexte, Flugblatt, Anzeige)	I, 1.a) Globalverstehen: Überschriften Texten zuordnen (matching) b) Detailverstehen: in längerem Text richtige Information herausfinden (multiple choice) c) selektives Verstehen: durch Überfliegen Lösugn für 10 Situationen finden (multiple choice)
4. schriftlicher Ausdruck: Lernziele	Kann eine einfache Notiz oder Nachricht schreiben (ohne formellen Ausdruck; orthographische Korrektheit nur in zweiter Linie relevant (DVV 1991, S.16)	kann kleine persönliche Texte schreiben, (behutsame Korrektur erforderlich) (DVV 1992, S.8)	- persönliche und halbformelle Briefe inhaltlich und im Ausdruck angemessen sowie sprachlich möglichst regelgerecht schreiben
Testaufgaben	(nicht vorgesehen)	2.) Brief	I, 4.) Brief (persönlich, halbformell) mit speziellen Aufgaben für Inhalt (WBT 1999: 387f.)
5. Sprachbausteine (Strukturwissen)	(nicht vorgesehen)	4.) Strukturen / Wortschatz: 60 einzelne Sätze – mit jeweils einer Lücke und 3 Antworten (multiple choice)	I, 2: ‘Sprachbausteine’ 2 Texte mit 10 Lücken, denen die richtigen Elemente aus einer Gesamtliste zugeordnet werden sollen

6.2. Testinstrumente der laufenden Modellprojekte zur Umsetzung des Gesamtsprachkonzepts (Goethe-Institut 2001)

Indikator	Einstufungstest	Start Deutsch A1-z	Start Deutsch A2-z
1. mündlicher Ausdruck: Lernziele	---	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern ³⁹	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen-, Lebens- und Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben und Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
Testaufgaben	Interview mit 14 Fragen zu – Namen, Herkunft, Muttersprache – Beruf, Berufsziel in Dtl – Deutschkenntnisse, Deutschlernen – Erwartungen an Deutschkurs (z.B. Briefe schreiben lernen) – Freizeitaktivitäten	Dauer: 15 Minuten in Gruppen von 6 Tn a) sich vorstellen (als statement) b) Fragen und Antworten zu Themen c) Bitten	Dauer: 15 Minuten mit Partner a) sich vorstellen (als statement) b) Fragen und Antworten zu Themen c) sprachlich reagieren (Situationen als Bildkarten) d) Problemlösungsgespräch (information gap) Terminabsprachen (Terminkalender als Vorlage)
2. Hörverstehen: Lernziele	---	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern deutlich und langsam gesprochen wird
Testaufgaben	Vgl. Sprechen: Lerner muß Fragen des Testers verstehen	Dauer: 20 Min 3 Aufgaben, 20 items: richtige Antwort auswählen: MC a) mit Bild unterstützt b) nur Text	Dauer: 20 Min 4 Aufgaben (Ansagen), 20 items - richtige Antwort auswählen: MC – Notizblatt vervollständigen – nur 5x mit Bild Texte: Durchsagen, Info in Radio, längeres Gespräch, Ansagen am Telefon

³⁹ Die Lernzielbeschreibungen entsprechen den globalen Skalen des Referenzrahmens. Eine Operationalisierung dieser allgemeinen Lernziele für Deutsch liegt in aktualisierter Form noch nicht vor.

3. Leseverstehen Lernziele		Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
Testaufgaben	1. Frage beantworten (MC); Antwort ist im Bild dargestellt (6 items) 2. Statements über eine bildliche Darstellung: wahr – falsch (10 items); 3. Statements über Texte (3x je 5-6 Sätze): wahr – falsch (Vorstellung) (7 items) 4. Zuordnung von Information aus Kleinanzeigen (MC) (5 items) 5. Lückentext (persönl. Brief) – mögliche Lösungen als MC vorgegeben (11 items) 6. Lückentext (form. Brief) – mögliche Lösugn als MC (6 items)	Dauer: 15 Min 3 Aufgaben, 15 items a) wahr/falsch-Beurteilung b) MC; Texte: Kurzmitteilungen, Kleinanzeigen	Dauer: 20 Min 4 Aufgaben, 20 items a) wahr / falsch Beurteilung b) MC; Texte: Kaufhausliste, Zeitungsmeldung, Kleinanzeigen, Kurzbrieife
4. schriftlicher Ausdruck: Lernziele		Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie 'und', 'aber' oder 'weil' verbinden.
Testaufgaben	7. Dialog: einsetzen fehlender Wörter in Sprechblasen (5 items)	Dauer: 20 Min a) Ausfüllen eines Formulars b) Kurzmitteilg bzw. mail	Dauer: 30 Min a) Ausfüllen des Überweisungsträgers b) Antwort auf einen Brief
5. Sprachbausteine (Strukturwissen)	---	(nicht mehr vorgesehen, da ohne Verwendungskontext)	(nicht mehr vorgesehen, da ohne Verwendungskontext)

MC = multiple choice

6.3. Die Sprachkurssysteme in Deutschland und in ausgewählten Ländern im Vergleich

In dieser Synopse sind für Deutschland die neuen Regelungen des Zuwanderungsgesetzes noch nicht eingearbeitet.

Indikatoren	Dtld	Niederlande	Frankreich	Kanada	Australien
Umfang der Kurse	Aussiedler (SGBIII) 900 Arbeitnehmer: 640	600 (einschl. Orientierungskurs)	Bis 500(Familienzufühg) bis 800 (anerkannte Flüchtlinge)	Bis 900	510
Zuständiges Ministerium	BMA, BMFSFJ	Innenministerium	Arbeitsministerium	Einwanderungs- ministerium	Einwanderungs- ministerium
Gesetzliche Grundlage + Jahr des Inkrafttretens	SGB III, BVFG, Rechtsverordnungen	WIN 1998	Nur durch Erlasse geregelt, 1971ff.	Einwanderungsgesetz 1990	Adult Migrant English Program, 1948 gegr.
Abstimmung mit Einbürgerung	seit 1999 verlangt Einbürgerung Nachweis von Deutschkenntnissen (B1)	Eigener Nachweis von L2-Kenntnissen	Eigener Nachweis von L2-Kenntnissen	Abschluß von LINC Voraussetzung für Einbürgerung	300 Stunden Sprachkurs Voraussetzung für Einbürgerung
Schwerpunkt Neuankömmlinge	Gilt nur für SGBIII und Garantiefonds	Seit 1998 (WIN)	Schwerpunkt Neuankömmlinge seit 1994 (Scheck) bzw. 1998 (plateformes d'accueil)	LINC 1991 eingerichtet	1992 auf Neuankömmlinge spezialisiert
Curriculum, Tests	DVV: Grundbaustein, Sprachstandsanalyse Goethe-Institut: Zertifikat (nur in Teilbereichen)	Profiltoets NL T2 (aufbauend auf Cito- Niveaus)	CUEEP-Leitfaden (1996) CIMADE-Leitfaden (1996)	CLB kanadisches benchmark-system (1996- 2000)	CSWE-System (1992)
Abstimmung mit dem gemeinsamen europäi- schen Referenzrahmen	Bisher nur B1, A1+A2 in Erprobungsphase	Noch nicht erfolgt	Nur CIMADE-Leitfaden	Eigener Referenzrahmen	Eigener Referenzrahmen
Einstufung	Nicht standardisiert	Nicht standardisiert	CUEEP-Leitfaden CIMADE-Leitfaden	CLBA (allgemein) CLBLA (Analphabeten)	ISLPR (berücksichtigt auch Schriftkenntnisse)
Zielgruppen- differenzierung	Überwiegend L2- Kenntnisse	Bildungsniveau + L2- Kenntnisse	Bildungsniveau + L2- Kenntnisse	Überwiegend L2- Kenntnisse	???

6.4. Kompetenzbeschreibungen zur Beurteilung von Sprachkenntnissen im Bereich der Schriftsprache

Eine Gegenüberstellung der Skalierungen des europäischen, australischen und kanadischen Modells am Beispiel der Niveaustufen A1, A2 und B1 für den Aufgabenbereich „Lesen“. Diese Gegenüberstellung hat noch sehr vorläufigen Charakter, da

- weder die unterschiedlichen Beurteilungs-Indikatoren der einzelnen Kompetenzskalen
- noch die unterschiedlichen Abgrenzungen der Niveaus

ausreichend zur Deckung gebracht werden konnten. Eindeutige Abgrenzungen und Zuordnungen von Niveaus sind daher nicht möglich. Beim Europäischen Referenzrahmen sind die Niveaus beginnend mit der niedrigsten Stufe dokumentiert, im kanadischen Dokument sind noch ein Eckwert I – B1, im australischen Dokument zwei Stufen (0: Zero proficiency, 0+ initial proficiency) vorgeschaltet.

Indikator	GERR		CLB (Kanada)		ASLPR (Australien)	
Niveaus	A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2		I (1-2-3-4) – II (5-6-7-8) – III (9-10-11-12)		0 – 0+ – 1 – 1+ – 2 – 2+ 3 – 4 – 5	
Allgemeine Lesefähigkeit	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.	A1	Learner can read personal and place names, common and familiar public signs, and other short texts with familiar words and simple phrases in predictable contexts, related to immediate needs	I - B2	Able to read personal and place names, street signs, office and shop designations, numbers, isolated words and phrases, short sentences	1
Dekodierung		A1	Limited knowledge of English language limits learner's ability to decode unfamiliar words	I - B2	Can recognise and name all the letters in the printed version of the alphabet. Can read simple sentences with ease	1
Leseverstehen	– kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen	A1			Can read and comprehend very short, syntactically simple texts concerning his everyday life	1
Textsorten	- kann kurze, einfache Mitteilungen auf Postkarten verstehen – kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen - kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen	A1	Can find a specific piece of information in a simple text, mostly in simply formatted text with clear layout	I - B2	- persönl. Angaben in Formularen – Straßenschilder, Verkehrszeichen – „Gelbe Seiten“, Zeitpläne – Notizen zu Ort, Zeit, Inhalt eines Ereignisses – kurze Erzählung eines Alltagsereignisses – kurze Bedienungsanleitung	1

Indikator	GERR		CLB (Kanada)		ASLPR (Australien)	
Allgemeine Lesefähigkeit	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.	A2	Can read a simple paragraph within a familiar, predictable context of dayly life and experience:;	I – B3	Reading comprehension is conditional on the meaning being clearly spelt out. Can follow a simple compound or complex sentence, but has little ability to handle many discourse markers commonly used in the written registers	1+
Dekodierung			Improving awareness of sound-symbol relationship and spelling conventions in English; can phonetically decode familiar and some unfamiliar words	I – B3	Word attack is now sufficiently developed for the learner to be able to recognise most words in oral vocabulary though silent letters, non-phonetic forms or other irregularities may still cause confusion	1+
Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> - kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen - kann konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Literaturlisten und Fahrplänen - kann Einzelinformationen in Listen ausfindig machen - kann gebräuchliche Schilder an öffentlichen Orten verstehen - kann einfache Anleitungen für Apparate, mit denen man im Alltag zu tun hat (z.B. öffentl. Telefon) verstehen - kann aus einfacheren schriftlichen Materialien...spezifische Informationen herausfinden 	A2	<ul style="list-style-type: none"> - simple narratives of routine events; - descriptive prose about people, places and things - a set of simple instructions - can find specific detailed information in plain language texts (short news items, weather forecasts; sales promotion coupons and flyers) 	I – B3	<ul style="list-style-type: none"> - kann Schulschreiben zu vertrautem Thema lesen - kann mit einem Wörterbuch eine vereinfachte Version eines Romans lesen - kann einfache Anzeigen und Bedienungsanleitungen verstehen (z.B. in der Telefonzelle) 	1+
Allgemeine Lesefähigkeit	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird	A2+	Learner is able to read a simple 2- to 3-paragraph text within a mostly familiar, mostly predictable context of dayly life and experience	I – B4		

Indikator	GERR		CLB (Kanada)		ASLPR (Australien)	
Textsorten	- kann Grundtypen von Standard- und Routinebriefen zu vertrauten Themen verstehen (wie Anfragen, Bestellungen, Auftragsbestätigungen) – kann Vorschriften (z.B. Sicherheit) verstehen, wenn sie in einfacher Sprache formuliert sind.	A2+	- Einfache Erzählung, biographische und beschreibende Prosa – einfache Gebrauchsanleitungen – einfache Nachrichten – Kleinanzeigen – Werbematerial, Handzettel	I – B4		
Allgemeine Lesefähigkeit	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten im Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.	B1	Learner can understand the purpose, main ideas, and some detail in some authentic 2- to 3- paragraph texts in moderately demanding contexts of language use...Language is mostly concrete and factual, with some abstract, conceptual, and technical vocabulary items, and may require low-level inference to comprehend it.	II – B5	Able to read simple prose, in a form equivalent to typescript or printing, on subjects within a familiar context. Can get sense of those written forms frequently met in his or her everyday life. Can read for pleasure simply structured prose...	2
Textsorten	- kann die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen, Wünschen in privaten Briefen gut genug verstehen, um regelmäßig...zu korrespondieren – kann in einfachen Alltagstexten wie Briefen, Informationsbroschüren und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen – kann Artikel und Berichte zu aktuellen Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten – kann klar formulierte, unkomplizierte Anleitungen zur Bedienung eines Geräts verstehen	B1	- kann Details und Bedeutungen in gemäßigt komplizierten persönlichen + geschäftlichen Briefen identifizieren – kann Anleitungen mit 7-10 Arbeitsschritten verstehen – kann aus Standardkarten, Diagrammen und Graphiken Informationen entnehmen; benutzt Inhaltsverzeichnisse und Register		kann mithilfe eines Wörterbuchs - persönliche Briefe zu alltäglichen Themen - unkomplizierte Geschäftsbriefe – Meldungen in der Presse (längere Kommentare und Berichte nur mit Mühe) – einfache Artikel im technischen Bereich, die für die Arbeit relevant sind – längere Bedienungsanleitungen, wenn diese nicht in einem speziellen Register geschrieben sind, verstehen – kann Romane flüssig lesen, wenn sie für den nicht-Muttersprachler vereinfacht wurden	2

