Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD
Bundesamt für Migration BFM

Rahmencurriculum

für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten

Impressum

Herausgeber	Bundesamt für Migration BFM Quellenweg 6, 3003 Bern Wabern
Autoren	Peter Lenz Stéphanie Andrey Bernhard Lindt-Bangerter, Freiburg 2009
Layout	ilka-Alexandra Marchesi forma, 8108 Dällikon
Vertrieb	BBL, Verkauf Bundespublikationen CH-3003 Bern www.bundespublikationen.admin.ch Art.-Nr. 420.011.d

Fotonachweise

Titelfoto: ImagePoint AG, Zürich
Christoph Engeli, Seite 5
David Zehnder, Seiten 6, 10, 18, 40
Michael Sieber, Seiten 13, 45, 60

Vorwort

Die Integrationspolitik des Bundes hat zum Ziel, Ausländerinnen und Ausländern die gleichwertige Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Gute Kenntnisse der am Wohnort gesprochenen Landessprache spielen hierzu eine wichtige Rolle. Sie erhöhen die Chancen zur Teilnahme am Arbeitsmarkt, an Bildungs- bzw. Weiterbildungsmassnahmen und unterstützen die persönliche Autonomie in alltäglichen Belangen.

Der Bundesrat hat im Rahmen seiner Integrationsmassnahmen (August 2007) das Bundesamt für Migration BFM mit einem «Rahmenkonzept für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz» beauftragt. Dessen Ziel ist es, einerseits Sprachkurse qualitativ zu verbessern, und andererseits Instrumente für die Einschätzung der kommunikativen Kompetenzen der Lernenden zu entwickeln. Das Rahmencurriculum soll eine sprachliche Förderung ermöglichen, welche den Bedürfnissen der nicht mehr schulpflichtigen Erwachsenen und jungen erwachsenen Migrantinnen und Migranten entspricht und Themen ihrer Lebenswelt aufnimmt.

Das vorliegende Rahmencurriculum legt die Basis für die weiteren Instrumente im Bereich der sprachlichen Integration. Diese werden voraussichtlich im Jahr 2012 vorliegen. Das Rahmencurriculum ist Teil der Bundesmassnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung und ist den Methoden der Erwachsenenbildung bei der Vermittlung einer Zweitsprache verpflichtet. Es orientiert sich an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER).

Die Empfehlungen fassen die aktuellen Erkenntnisse und Ansichten bezüglich der Vermittlung von gesteuerten Spracherlernens zusammen. Sie sind in Zusammenarbeit mit zahlreichen Praktizierenden der Integrations- und Sprachförderungsarbeit aus allen Landesteilen entstanden. Ihnen sei hier ausdrücklich gedankt. Die Empfehlungen dienen Ihnen als Fachperson, als Kursanbietende oder als regionale Integrationsverantwortliche dazu, Ihre lokalen Sprachlernangebote zu planen. Die hier präsentierten Reflexionen und Einstellungen der Verfassenden sollen eine Grundlage für die eigene Reflexion und die weitere Arbeit in der Praxis sein. Vieles wird bereits in der Praxis gelebt, einiges muss den Praxistest noch bestehen.

Wir hoffen, mit diesem Instrument einen Beitrag zu einem erfolgreichen Integrationsverlauf der Sprachlernenden leisten zu können. Wir danken den Autoren und der Autorin für den grossen Einsatz und wünschen allen beim Kennenlernen und bei der Umsetzung des Rahmencurriculums viel Erfolg.

Mario Gattiker
Vizedirektor, Bundesamt für Migration BFM

Inhalt des Rahmencurriculums

Einleitung 5

1 Sprache und Integration 9
1.1 Integration: Begriff und Indikatoren 9
1.2 Integration und Sprachförderung 10
2 Zielgruppe 11
2.1 Heterogenität der Zielgruppe 11
2.2 Bildung von Kursgruppen 13
3 Ziele der Sprachförderung 17
3.1 Grundsätzliches zu den Zielen 17
3.2 Ziele im Bereich der kommunikativen Sprachverwendung 18
3.2.1 Ziele, Inhalte und Unterrichtsmethoden im Überblick 18
3.2.2 Bestimmung von sprachlich-kommunikativen Lernzielen 19
3.2.3 Das Kompetenzmodell des GER 19
3.2.4 Sprachaktivitäten und kommunikative Sprachfertigkeiten 22
3.2.5 Die Europäischen Referenzniveaus und ihre Beschreibung 24
3.2.6 Bestimmung von migrantenspezifischen sprachlich-kommunikativen Lernzielen 30
3.2.7 Ziele in der Alphabetisierung 33
3.3 Ziele im Bereich kultureller und interkultureller Kompetenzen 34
3.4 Ziele im Bereich der lernmethodischen Kompetenzen 36
4 Inhalte 39
5 Prinzipien des Unterrichts 43
5.1 Teilnehmerorientierung 43
5.2 Autonomisierung 45
5.3 Unterrichtsmethodische Effizienz 46
5.4 Erweiterte Lehr- und Lernformen 49
5.5 Beurteilungs- und Feedbackkultur 50
6 Beurteilungs- und Testinstrumente 53
6.1 Zur Validität von Beurteilungen und Tests 53
6.2 Sprachdiplomprüfungen im Migrationsbereich 54
6.3 Bedarf an Beurteilungsinstrumenten 55
6.4 Portfolio: persönlicher Lernbegleiter und Beurteilungsinstrument 56
7 Organisation und Qualitätssicherung 59
7.1 Gefässe der Sprachförderung 59
7.2 Organisation der Angebote 60
7.3 Qualitätssicherung 62
7.4 Anforderungen an die Qualifikation der Unterrichtenden 63

Anhang 65
Anhang A:
Empfehlungen zu standardisierten Sprachprüfungen 65
Anhang B:
Entwicklungsprojekte 69
Auswahlbibliografie 71

Einleitung

Fragen im Zusammenhang mit Sprache und Migration werden seit einiger Zeit auch in der Schweiz vermehrt in der Öffentlichkeit diskutiert. Der Bund hat der Förderung der Kenntnisse von Migrantinnen und Migranten in den Landessprachen der Schweiz als Element der Integrationsförderung einen hohen Stellenwert eingeräumt. Das schweizerische Bundesamt für Migration BFM nimmt, gestützt auf Art. 56 des am 1. Januar 2008 in Kraft getretenen neuen Ausländergesetzes, in diesem Bereich vermehrt Koordinationsaufgaben wahr, einerseits innerhalb der Bundesverwaltung und andererseits zwischen dem Bund und seinen externen Partnern, vor allem kantonalen Verwaltungsstellen.

Beim vorliegenden Rahmencurriculum handelt es sich um einen Expertenbericht des Instituts für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg zuhanden des in Auftrag gebenden BFM und der im Rahmen des Bundesauftrages vom 22. August 2007 eingesetzten Kerngruppe, in welcher die betroffenen Bundesstellen, kantonalen Konferenzen und Stellen sowie weitere Akteure vertreten sind.

Positionierung des Rahmencurriculums

Das Rahmencurriculum basiert auf gesetzlichen und politischen Vorgaben zum Stellenwert der Sprachförderung als Teil der Integrationsförderung und des Nachweises von Sprachkompetenzen oder Lernleistungen als Teil der Integrationsbemühungen insgesamt.

Es ist ein Planungs- und Steuerungsinstrument, verfasst für Fachleute in der Verwaltung, für Anbieterinnen und Anbieter sowie für Entwicklerinnen und Entwickler von Lernmaterialen im Bereich der sprachlichen Förderung von Migrantinnen und Migranten in den Landessprachen.[1] Für Unterrichtende werden auf der Basis dieses Rahmencurriculums praxisbezogene Handreichungen erstellt.

Das Rahmencurriculum will zu einer reflektierten Praxis in den gewachsenen Strukturen beitragen und den Akteuren der unterschiedlichen Ebenen Unterstützung bieten. Es will einen konzeptuellen Bezugsrahmen zur Verfügung stellen, Hilfestellungen für die praktische Umsetzung von Sprachförderungsmassnahmen geben und durch Festlegungen in verschiedenen Bereichen Leitplanken setzen. Weiter wird auch aufgezeigt, wo Bedarf für die Entwicklung von Konzepten und Materialien besteht. Insgesamt soll ein Beitrag zu mehr Transparenz und Kohärenz sowie zur Qualitätssicherung (und womöglich -verbesserung) geleistet werden.

Das Rahmencurriculum will Ausgangspunkt bzw. Rahmen sein für konkretere Planungsinstrumente (beispielsweise Lehrpläne für spezifische Sprachlehrgänge), Kurskonzepte und Unterrichtsplanungen sowie für die Entwicklung von Lernmaterialien und Beurteilungsinstrumenten.

Fachlich knüpft das Rahmencurriculum an die Tradition des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) an. Der Bezug auf Konzepte und Kategorien des GER erleichtert eine hohe Kohärenz in der Darstellung sowie den Anschluss an die aktuelle Fachdiskussion und an frühere und parallele Entwicklungen, die sich in derselben Tradition verorten.

[1] Dem Auftrag entsprechend wird der Fokus in diesem Dokument klar auf landessprachliche Kompetenzen gelegt. Die individuelle Mehrsprachigkeit der Migrantinnen und Migranten und die Entwicklung anderer Sprachenkompetenzen als derjenigen in einer Landessprache werden nicht näher beleuchtet.

Entstehung des Rahmencurriculums

Das vorliegende Rahmencurriculum entstand innerhalb eines halben Jahres. Zu Beginn stand eine relativ umfangreiche *Orientierungsphase* (vgl. Schritte 1 und 2 unten). Zum einen wurde versucht, eine Bestandesaufnahme der Entwicklungstendenzen und Kompetenzen im Bereich der Sprachförderung in der Schweiz zu machen. Zu diesem Zweck wurden zahlreiche Dokumente (v. a. Konzeptpapiere) sowohl aus dem deutschsprachigen als auch aus dem französischsprachigen und dem italienischsprachigen Landesteil analysiert sowie Gespräche mit Fachleuten aus allen drei Landesteilen geführt. Zum andern wurden entsprechende Arbeiten aus dem Ausland zur Kenntnis genommen, v. a. solche aus Deutschland, Österreich und Kanada. Auf die Bestandesaufnahme folgte die Ausarbeitungsphase (vgl. Schritte 3 und 4 unten). Zuerst wurde eine schriftliche «Diskussionsgrundlage» mit (provisorischen) Festlegungen, Fragen und Optionen zu zentralen Punkten erstellt. In zwei Workshops mit Mitgliedern der Begleitgruppe des BFM und weiteren Fachpersonen wurden diese Punkte dann diskutiert. Auf der Grundlage der Ergebnisse entstand schliesslich das vorliegende Dokument.

Die Arbeiten lassen sich im Einzelnen vier Hauptarbeitsschritten zuordnen:

Schritt 1: Sammlung, Kenntnisnahme und Analyse von
- relevanten Dokumenten aus der öffentlichen Verwaltung;
- Studien zu Sprachförderungsaspekten zuhanden von Entscheidungsträgern;
- zielgruppenspezifischen Rahmencurricula, Lehrplänen, Kurskonzepten;
- Portfoliokonzepten, Portfolios und Erfahrungen mit Portfolios im Migrationsbereich;
- Prüfungskonzepten und Prüfungen;
- Fachliteratur zu Curriculumplanung, Sprachentesten im Migrationsbereich und zu migrationsspezifischen Themen.

Schritt 2: Interviews mit kantonalen Fachleuten, Autorinnen und Autoren von Konzepten sowie Anbietern zu einer Reihe von Themen, u. a.
- Verhältnis Sprache und Integration;
- Heterogenität der Zielgruppe in der Sprachförderung;
- Ziele der Sprachförderung;
- Konzepte, Materialien und Inhalte;
- Unterrichtsmethoden (u. a. auch in der Alphabetisierung);
- Beurteilung von Lernerfolgen und Sprachkompetenzen;
- Portfolioarbeit und Portfolios in der sprachlichen Förderung von Migrantinnen und Migranten;
- Erwartungen an die Funktionen eines Rahmencurriculums.

Schritt 3: Zwei Workshops mit Fachleuten aus unterschiedlichen Bereichen der Sprachförderung; Diskussion eines Konzeptpapiers zur Vorbereitung des Rahmencurriculums.

Schritt 4: Redaktion des vorliegenden Dokuments.

Aufbau des Rahmencurriculums

In den Kapiteln 1 bis 7 werden im Sinne von Eckwerten oder Leitplanken diejenigen Elemente für ein Rahmencurriculum definiert, denen bei der sprachlichen Förderung von Migrantinnen und Migranten und bei der Entwicklung von konkreten Sprachförderungsangeboten Rechnung zu tragen ist.

Im **Eingangskapitel** wird das Verhältnis von Sprachkenntnissen und Integration beleuchtet. Dabei wird argumentiert, dass Kenntnisse der lokalen Landessprache die Integration wesentlich erleichtern können, sodass die rasche sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten zu Recht Priorität hat. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass aufgrund

mangelnder Sprachkenntnisse im Einzelfall nicht auf einen geringen Integrationsgrad geschlossen werden darf. Diese Einsicht ist wichtig in der Diskussion um den Stellenwert des Faktors Sprachkenntnisse bei ausländer- und bürgerrechtlichen Entscheidungen. Sie entspricht auch dem geltenden Bundesrecht und der bisherigen Bundespolitik.

Im **zweiten Kapitel** wird die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten charakterisiert. Es wird insbesondere auf ihre Heterogenität bezüglich des schulischen Hintergrundes (besonders der «Schulgewohntheit») und auf die Unterschiede hinsichtlich der Kommunikationsbedürfnisse und des Kommunikationsbedarfs[2] hingewiesen. Beides sind wesentliche Merkmale bei der Bildung von Lerngruppen und der Bestimmung von Lernzielen.

Das **dritte Kapitel** handelt von der Bestimmung von zielgruppenspezifischen Lernzielen. Dabei wird zwischen sprachlich-kommunikativen, kulturellen/interkulturellen sowie lernmethodischen Zielen unterschieden. Die Bestimmung von sprachlich-kommunikativen Lernzielen wird ausführlich behandelt. Es wird argumentiert, dass diese Lernziele ausgehend von aktuellen und potenziellen Kommunikationsbedürfnissen bestimmt und beschrieben werden müssen. Es wird gezeigt, wie, ausgehend von den Konzepten und Kategorien des GER, bei einer Konkretisierung der Lernziele für die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten vorgegangen werden kann.

Das **vierte Kapitel** knüpft an das Kapitel 3 an und beschreibt, wie die handlungsorientierten Ziele in entsprechende Feinlernziele für den Unterricht und in Unterrichtsinhalte umgesetzt werden können. Es zeigt auch, dass für den Migrationsbereich in dieser Hinsicht noch Entwicklungsarbeit zu leisten ist.

Das **fünfte Kapitel** ist unterrichtsmethodischen Prinzipien gewidmet, deren Befolgung dazu beitragen kann, dass die Ziele der Sprachförderung mit ihren verschiedenen Bereichen effizient erreicht werden.

Das **sechste Kapitel** hat den Einsatz von Beurteilungs- und Testinstrumenten im Migrationsbereich zum Thema. Nach allgemeinen Überlegungen zur Validität von Beurteilungsinstrumenten wird auf externe Sprachdiplomprüfungen und anschliessend auf den Bedarf an Beurteilungsinstrumenten im Migrationsbereich eingegangen.

Das **siebte Kapitel** behandelt Aspekte der Organisation und der Qualitätssicherung in der Sprachförderung. Dabei wird besonders auf die Notwendigkeit hingewiesen, Qualifizierungs- und Professionalisierungsmöglichkeiten für die Unterrichtenden zu schaffen.

---

[2] Unter Bedürfnissen wird in diesem Dokument und in der Fachdiskussion in der Regel nichts rein subjektiv Empfundenes verstanden, sondern etwas, was durchaus auch durch den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontext bedingt ist.

Zusammenfassung der Einleitung

- Das vorliegende Rahmencurriculum wurde in Erfüllung eines Teils des bundesrätlichen Auftrags vom 22. August 2007 sowie gestützt auf den Koordinationsauftrag des BFM (Art. 57 AuG) und aufgrund der Entscheide der den Auftrag begleitenden Kerngruppe erstellt.
- Das Rahmencurriculum ist ein Planungs- und Steuerungsinstrument für Fachleute in der Verwaltung, für Anbieter sowie Lernmaterialentwicklerinnen und -entwickler im Bereich der sprachlichen Förderung von Migrantinnen und Migranten.
- Fachlich knüpft das Rahmencurriculum an die Tradition des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* an.

1 Sprache und Integration

1.1 Integration: Begriff und Indikatoren

Integration ist ein dynamischer Prozess. Sie hat Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und Chancengleichheit in Arbeit und Beruf zum Ziel. Sie will die Voraussetzung dafür schaffen, dass sich eine Person in ihrer konkreten gesellschaftlichen Umgebung selbstständig und selbstbestimmt bewegen kann. Integration ist ein wechselseitiger Prozess: Sie nimmt nicht nur das Individuum in die Pflicht, sondern auch die Gesellschaft als Ganzes. Dies setzt einerseits politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen voraus, die frei sind von Rassismus und Diskriminierung, und bedingt andererseits, dass Angebote geschaffen werden, die aktiv zu einer Förderung beitragen. Neben Massnahmen wie z. B. der Anerkennung von Qualifikationen, die im Herkunftsland erworben wurden, und Massnahmen gegen die Diskriminierung in der Arbeitswelt ist deshalb auch etwa der Zugang zu spezifischer Information und Beratung oder zu (vorwiegend beruflicher) Bildung und Weiterbildung zu erleichtern.

Das neue Ausländergesetz (AuG) vom 16. Dezember 2005 sowie die Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern (VIntA) vom 24. Oktober 2007 misst der Sprachförderung und dem beruflichen Fortkommen einen zentralen Stellenwert bei. Als weitere Integrationsfaktoren werden aufgeführt: Respektierung der öffentlichen Sicherheit und Ordnung, Beachtung der Grundwerte der Bundesverfassung, Bildungsanstrengungen sowie aktive Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen in der Schweiz. Bund, Kantone und Gemeinden fördern gemeinsam die Anliegen der Integration. Der Bund hat für die Jahre 2008 bis 2011 16 Millionen Franken für die spezifische Integrationsförderung gesprochen. Mehrheitlich fliessen diese Mittel im Bereich der Sprachförderung. Des Weiteren wird ein Anteil der Integrationspauschale des Bundes, welche ab dem 1. Januar 2008 in der Höhe von rund 30 Millionen Franken an die Kantone zur Integrationsförderung von vorläufig Aufgenommenen und Flüchtlingen ausgerichtet wird, für Sprachförderungsmassnahmen eingesetzt. Neben der spezifischen Integrationsförderung wird die Integration auch in den jeweiligen Regelbereichen gefördert. So setzt beispielsweise die Arbeitslosenversicherung

jährlich Mittel in der Grössenordnung von 60 Millionen Franken für die Sprachförderung ein, wovon rund zur Hälfte Personen ohne Schweizer Pass profitieren.

1.2 Integration und Sprachförderung

Sprachkenntnisse spielen in vielen, aber nicht in allen Fällen eine Schlüsselrolle. Integration kann je nach gesellschaftlichem Kontext, in dem sich die Migrantin oder der Migrant beruflich oder privat bewegt, auch mit sehr geringen ortssprachlichen Kenntnissen gelingen. Allerdings hat die Gesamtgesellschaft ein vitales und berechtigtes Interesse daran, keine gettoisierten Parallelgesellschaften entstehen zu lassen, die kaum oder nur schwer mit der Aussenwelt kommunizieren können. Rasche sprachliche Integration liegt deshalb *grundsätzlich* im allgemeinen Interesse.

Bessere Kenntnisse der lokalen Umgangs- und Bildungssprache machen im Allgemeinen flexibler und autonomer, eröffnen für viele erst den Zugang zu Aus- und Weiterbildung, erleichtern soziale Kontakte sowie den Kontakt mit Behörden und Dienststellen und ermöglichen aktivere Partizipation an der Gesellschaft.

Es gilt, den Umstand ernst zu nehmen, dass viele Migrantinnen und Migranten ihr Potenzial nur dann für sich nutzen und gleichzeitig der Gesellschaft zur Verfügung stellen können, wenn sie über mündliche und (vielleicht in unterschiedlichem Umfang) auch schriftliche Kenntnisse der lokalen Landessprache verfügen, die den Ansprüchen ihres aktuellen beruflichen und/oder privaten Tätigkeitsfeldes genügen. Die Angebote im Bereich der Sprachförderung sind entsprechend auszurichten.

Zusammenfassung Kapitel 1

» Integration ist ein wechselseitiger Prozess: Sie nimmt nicht nur das Individuum in die Pflicht, sondern auch die Gesellschaft als Ganzes.
» Kenntnisse der lokalen Landessprache gelten nur als *ein* Faktor der Integration neben anderen (Art. 4 VIntA). Sprachkenntnisse spielen jedoch in vielen, wenn auch nicht in allen Fällen eine Schlüsselrolle. Rasche sprachliche Integration liegt deshalb grundsätzlich im Interesse sowohl der Migrantinnen und Migranten als auch der Gesellschaft allgemein.

2 Zielgruppe

Die Zielgruppe der vom Bund mitfinanzierten Sprachförderungsangebote umfasst grundsätzlich alle Migrantinnen und Migranten, welche die lokale Landessprache entweder von Grund auf neu lernen oder ihre Kenntnisse verbessern wollen oder müssen. In der Praxis hat sich erwiesen, dass ein beträchtlicher Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in solchen Sprachförderungsangeboten mehr oder weniger schulungewohnt ist.

2.1 Heterogenität der Zielgruppe

Den meisten, wenn nicht allen Migrantinnen und Migranten dürfte gemeinsam sein, dass sie in sprachlicher und kultureller Hinsicht Klärungs- und Lernbedürfnisse haben. Trotzdem bilden sie bei Weitem keine homogene Gruppe. Der grossen Heterogenität ist in den Sprachförderungsangeboten unbedingt Rechnung zu tragen. Sonst lernen die Migrantinnen und Migranten an ihren Kommunikationsbedürfnissen vorbei und werden überfordert oder unterfordert. Der Unterricht muss versuchen, mittels geeigneter Angebote und Methoden den Zielen und Möglichkeiten der einzelnen Teilnehmenden gerecht zu werden. Die Lernziele müssen relevant und realistischerweise erreichbar sein.

Die Heterogenität unter den Migrantinnen und Migranten beruht auf sehr unterschiedlichen persönlichen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Voraussetzungen. Zudem verändert sich die Zusammensetzung dieser Bevölkerungsgruppe über die Zeit. Einerseits treten jeweils andere Herkunftsländer und andere Migrationsursachen in den Vordergrund, andererseits verändert sich der Bedarf nach Arbeitskräften auf dem schweizerischen Markt. Es lassen sich deshalb immer wieder andere Menschen mit teilweise sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen in unserem Land nieder.

Migration heisst, Vertrautes hinter sich zu lassen und sich Neuem öffnen zu müssen. Sie stellt für Migrierende immer eine grosse Herausforderung dar. Im Aufnahmeland gelten zumeist andere Wertvorstellungen und Loyalitäten, es fehlt das Eingebundensein in ein vertrautes gesellschaftliches System, das oft mit einer klaren Rollenzuteilung verbunden ist. Zuweilen ist Migration auch mit schwierigen bis traumatischen Erlebnissen verbunden: mit wirtschaftlicher Not, Krieg, Flucht usw. All dies kann zu psychosozialen Einschränkungen und zu einem Verlust an Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten führen, was wiederum den Lernprozess beeinträchtigt.

Im Folgenden wird eine Reihe von Merkmalen aufgelistet, an denen sich die Heterogenität der Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten manifestiert. Diese Aufzählung kann keine Vollständigkeit beanspruchen, umfasst aber wesentliche Merkmale, die berücksichtigt werden müssen, wenn die Migrantinnen und Migranten passenden Kursen zugewiesen werden sollen, die ihnen als Lernende und Menschen gerecht werden sollen.

Merkmale der Heterogenität:

» Alter;
» Geschlecht;
» Herkunftsland;
» sprachliches Repertoire: Muttersprache(n); Vorkenntnisse in der lokalen Landessprache; weitere Sprachkenntnisse;
» Sozialisation; gesellschaftliche Stellung in der Herkunftskultur;
» gesellschaftliche Stellung in der Schweiz;
» Bildungstradition und Bildungserfahrung(en); Schulgewohntheit/Schulungewohntheit (mehr dazu siehe unten);
» Berufs- bzw. Arbeitserfahrungen im Herkunftsland;
» persönliche Arbeitssituation; Art der Arbeit im Aufnahmeland;
» vorhandene Migrationserfahrungen;
» Kursbesuch: freiwillig oder verpflichtet;
» persönliches Lernpotenzial;
» Motivation, Interessen;
» Sprachlernbedürfnisse, individuelle Lernziele;
» Aufenthaltsdauer in der Schweiz;
» Aufenthaltszweck in der Schweiz: dauerhafter Aufenthalt, Aufenthalt auf Zeit, z. B. zwecks Ausbildung, Familiennachzug, Asyl etc.;
» persönliches Umfeld in der Schweiz, Kontakte.

Unterscheidungen in Bezug auf Schulgewohntheit:

» **Schulgewohnte** sind mit schulischen Lerntechniken vertraut. Sie haben mindestens 6 Jahre Volksschule besucht.
» **Schulungewohnte** haben entweder nie eine Schule besucht oder dann nur für kurze Zeit (während höchstens 4 bis 6 Jahren), oder sie haben schultypische Fertigkeiten und Techniken wieder eingebüsst. Sie sind mit schulischen Kulturtechniken, insbesondere mit Lesen und Schreiben, nur rudimentär oder gar nicht vertraut.[3]

[3] In Bezug auf die Sprachkompetenz wird oft zwischen BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Communicative Academic Language Proficiency) unterschieden. Schulungewohnte Lernende verfügen in der Regel über eine wenig entwickelte CALP.

» Unter die Kategorie der Schulungewohnten fallen auch die **Analphabeten**. Hier werden zumeist drei Untergruppen unterschieden:
1. *Primäre Analphabeten:* haben nie lesen und schreiben gelernt;
2. *Funktionale Analphabeten:* verfügen nicht über das Mindestmass an Lese- und Schreibkenntnissen, die zur Bewältigung des Alltags in beruflicher und privater Hinsicht in der jeweiligen Gesellschaft erforderlich sind;
3. *Sekundäre Analphabeten* (Sonderfall des funktionalen Analphabetismus): haben nach mehr oder wenig erfolgreichem Schulbesuch ihre Lese- und Schreibfertigkeit wieder eingebüsst.

Personen, die in einem anderen Schriftsystem als dem lateinischen alphabetisiert wurden, zählen nicht zur Gruppe der Analphabeten.

2.2 Bildung von Kursgruppen

Die Integrationsförderung in der Schweiz beruht auf dem Prinzip der Förderung in den bestehenden Regelangeboten. Spezifische Angebote sollen nur dort geschaffen werden, wo im System der Regelangebote Lücken bestehen und gezielt spezifischen Bedürfnissen entsprochen werden muss. Deshalb müssen nicht alle Migrantinnen und Migranten im Rahmen von spezifischen, meist sogenannt niederschwelligen Sprachkursen gefördert werden; ein Teil von ihnen kann von den persönlichen Voraussetzungen her und im Hinblick auf die Kommunikationsbedürfnisse in Regelangebote integriert werden.

Zahlreiche Migrantinnen und Migranten bringen aber nicht die Voraussetzungen für den Besuch von herkömmlichen Sprachkursangeboten mit. Für sie sind spezielle, sogenannt niederschwellige Kurse bestimmt. Diese Kurse richten sich vor allem an Schulungewohnte. Niederschwellige Kurse senken mittels besonders teilnehmerfreundlicher Rahmenbedingungen bewusst die Schwelle für den Kursbesuch, z. B. durch gute örtliche Erreichbarkeit, durch Kinderbetreuungsangebote, durch tiefe Kostenbeteiligung der Teilnehmenden usw.

Bei speziellen Angeboten für Schulungewohnte ist darauf zu achten, dass Anschlussmöglichkeiten an Regelangebote offenstehen, denn es soll nicht einer dauerhaften Segregation Schulungewohnter Vorschub geleistet werden.

Im Rahmen der spezifischen Sprachförderung werden Kursgruppen grundsätzlich so zusammengestellt, dass die Lernenden möglichst gezielt auf ihre Lernziele hinarbeiten können. Dies bedingt, dass sich die Mitglieder einer Gruppe hinsichtlich der Vorkenntnisse, des Lernpotenzials und der Lernziele (bezogen auf Sprachverwendungsbedürfnisse in Alltag und/oder Beruf) nicht zu stark unterscheiden. Die Gruppengrössen werden so gewählt, dass die Lernenden in einem Umfang betreut werden können, dass die meisten unter ihnen die Kursziele realistischerweise erreichen können. In der Angebotsplanung werden individuelle zeitliche Bedingungen und Beschränkungen infolge von Arbeitsverpflichtungen, familiärer Verpflichtungen usw. so weit wie möglich berücksichtigt. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, auch gewissen kulturellen Einschränkungen Rechnung zu tragen, zum Beispiel in Bezug auf geschlechter-gemischte Gruppen. Kursgruppen sollen grundsätzlich so gebildet werden, dass mit den vorhandenen Mitteln eine optimale sprachliche Förderung all derjenigen Migrantinnen und Migranten erreicht wird, die darauf ein Anrecht haben und entsprechend motiviert sind.

Im Folgenden werden kurz vier verschiedene «typische» Kursgruppen charakterisiert. Als entscheidende Gesichtspunkte, als Kern für die Gruppenbildung, werden dabei die übergeordneten Integrationsziele sowie die Grobbedürfnisse im Bereich der Sprachverwendung genommen.

a) Personen ohne berufliche Tätigkeit:
- Ziel: soziale Integration in die Gesellschaft und grössere Autonomie im Erledigen der täglichen Arbeiten, in der Erziehungsarbeit usw.
- Sprachliche Bedürfnisse: neben funktionalen Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben insbesondere gute mündliche Sprachkenntnisse für Aufgaben im Alltag.

b) Personen mit beruflicher Tätigkeit:
- Ziel: Erhalt der Erwerbstätigkeit, Befähigung zu beruflicher Weiterbildung, soziale Integration und grössere Autonomie im beruflichen und privaten Leben.
- Sprachliche Bedürfnisse: vor allem branchen- und funktionsspezifische Sprachkenntnisse.

c) Personen ohne berufliche Tätigkeit, die sich aber in einen Arbeitsprozess integrieren wollen:
- Ziel: Integration in den Arbeitsmarkt, soziale Integration und grössere Autonomie im beruflichen und privaten Leben.
- Sprachliche Bedürfnisse: Erweiterung der Sprachkenntnisse im Hinblick auf die Stellensuche und die Sprachverwendung in der gewünschten Berufsbranche.

d) Analphabeten:
- Ziel: soziale Integration und grössere Autonomie im beruflichen und privaten Leben.
- Sprachliche Bedürfnisse: gute mündliche Sprachkenntnisse für unterschiedliche Aufgaben im Alltag; Grundtechniken und -fertigkeiten im Lesen und Schreiben.

Nicht überall, d. h. eher in Ballungsgebieten als auf dem Land, ist es möglich, eine differenzierte Angebotsstruktur aufzubauen, welche den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen befriedigend Rechnung trägt. Wo dies nicht der Fall ist, muss versucht werden, mittels gezielter Binnendifferenzierung den Nachteilen zu heterogener Gruppen Rechnung zu tragen. Damit Binnendifferenzierung optimal umgesetzt werden kann, sind oft erweiterte Räumlichkeiten, eine gute Ausstattung mit Unterrichtsmedien sowie ganz besonders auch entsprechende Kenntnisse der Unterrichtenden nötig.

Primäre und sekundäre Analphabeten brauchen spezifische Kursgefässe. Einerseits muss in den eigentlichen Alphabetisierungskursen während längerer Zeit mit speziellen Methoden die fehlende Schriftlichkeit entwickelt werden. Andererseits soll der Aufbau der mündlichen Kompetenzen in speziellen Kursen vorangetrieben werden, welche nicht oder kaum schriftbasiert sind und eine Alphabetisierung nicht voraussetzen. Im Sinne einer ressourcenorientierten Erwachsenenbildung (Andragogik) sollen insbesondere die oft gut entwickelten Memorisierungsfähigkeiten der Teilnehmenden genutzt werden. So konzipierte Kurse zur Förderung der mündlichen Kompetenzen können grundsätzlich auch anderen Migrantinnen und Migranten zur Verfügung stehen, vor allem solchen, deren Stärken und Lernziele eher im mündlichen Bereich liegen, insbesondere funktionalen Analphabeten. Alphabetisierungskurse setzen entsprechend qualifizierte Kursleitende voraus.

Lernende, die ein anderes Schriftsystem als das unsrige kennen, sollten, wenn immer möglich, nicht mit Analphabeten zusammen ins lateinische Alphabet eingeführt werden, vor allem dann nicht, wenn sie eher schulgewohnt sind. Für sie sind spezielle Einführungskurse, z. B. als Vorkurse zu den eigentlichen Sprachkursen, vorzusehen.

Wenn in Kursen wenig Schulgewohnte auf Schulgewohnte treffen, ist dies für beide Seiten problematisch. Die Bildung von Gruppen, die in dieser Hinsicht stark heterogen sind, ist zu vermeiden. Es kann sinnvoll sein, Schulungewohnte mithilfe eines Vorkurses in die Riten und Materialien des eigentlichen Sprachkurses einzuführen (vgl. z. B. den neuen Einführungsband zu *Deutsch in der Schweiz*), jedoch darf nicht damit gerechnet werden, dass dadurch Schulungewohntheit umfassend kompensiert werden kann. Eine andere Möglichkeit besteht darin, Kursgruppen von entweder «langsamen» (schulungewohnten) oder «schnellen» (schulgewohnten) Lernenden zu bilden. Zu vermeiden sind Zuteilungen, die nicht funktionieren und bei denen schon zu Beginn mit einem zweimaligen Durchlaufen des Angebots gerechnet wird. Frustrationen und Ineffizienz müssen nach Möglichkeit vermieden werden.

Zusammenfassung Kapitel 2

- Die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten ist äusserst heterogen. Diese Heterogenität beruht auf sehr unterschiedlichen persönlichen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Voraussetzungen.
- Die Mitglieder einer Kursgruppe dürfen sich hinsichtlich der Vorkenntnisse, des Lernpotenzials und der Lernziele nicht zu stark unterscheiden, damit sie möglichst gezielt auf ihre Lernziele hinarbeiten können.
- Es ist – so weit als möglich – eine differenzierte Angebotsstruktur aufzubauen, welche den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen befriedigend Rechnung trägt. Im Inneren der Kursgruppen dient die didaktische Massnahme der Binnendifferenzierung demselben Ziel.
- Primäre und sekundäre Analphabeten benötigen spezifische Kursgefässe.

3 Ziele der Sprachförderung

3.1 Grundsätzliches zu den Zielen

Migrantinnen und Migranten werden in ihren Kenntnissen der (lokalen) Landessprache gefördert, damit sie in möglichst vielfältiger Weise am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und dabei selbstverantwortlich handeln können. Kenntnisse der (lokalen) Landessprache erweitern die individuellen Handlungsmöglichkeiten in den verschiedenen Lebensbereichen (privater, öffentlicher, beruflicher und/oder Bildungsbereich) oft beträchtlich. Sowohl die Migrantinnen und Migranten als auch die Gesellschaft haben von daher ein grundsätzliches Interesse an der Förderung dieser Sprachkenntnisse.

Die Sprachförderung ist Bestandteil der Integrationsförderung und richtet ihre Ziele entsprechend aus, d. h., sie orientiert sich an den aktuellen und künftigen **Kommunikations- und Weiterbildungsbedürfnissen** der Migrantinnen und Migranten, welche zum Teil individuellen Ursprungs sind und sich zum Teil aus den Bedürfnissen des Gastlandes ableiten lassen.

Die Sprachförderung baut auf dem vorhandenen Repertoire an sprachlichen und nichtsprachlichen Kompetenzen der Migrantinnen und Migranten auf und entwickelt diese in einer ressourcenorientierten Grundhaltung weiter.

Im Zentrum der Sprachförderungsangebote steht die Entwicklung von **sprachlich-kommunikativen Kompetenzen** in verschiedenen Bereichen der mündlichen und der schriftlichen Sprachverwendung. Gefördert wird also der kommunikative Sprachgebrauch zu Handlungszwecken in verschiedenen Sprachfertigkeiten.[4] Weitere wichtige Lernzielbereiche sind die

[4] Allgemeinsprachlich wird kommunikativ meistens mit mündlichem Sprachgebrauch assoziiert. Im Fachkontext ist dies nicht der Fall: Kommunikativer Sprachgebrauch ist Sprachgebrauch zu Handlungszwecken, unabhängig davon, ob er über den mündlichen Kanal verläuft.

kulturellen und interkulturellen Kompetenzen sowie die **lernmethodischen Kompetenzen**. In den Kapiteln 3.2 bis 3.4 werden diese drei Kompetenzbereiche im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Unterrichtsmethoden behandelt.

3.2 Ziele im Bereich der kommunikativen Sprachverwendung

3.2.1 Ziele, Inhalte und Unterrichtsmethoden im Überblick

Bei der Planung des Kernbereichs von Sprachlernangeboten ist es heute üblich, von **Zielen** oder erwünschten *outcomes* auszugehen, und zwar von Zielen im Bereich der Handlungsfähigkeit. Die sogenannte **Handlungsorientierung** ist ein zentrales Element dieses Rahmencurriculums. Sie bezieht sich nicht nur auf die Ziele selbst, sondern verbindet Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts miteinander.

Die Migrantinnen und Migranten sollen eine **Sprachverwendungskompetenz** erwerben, die möglichst ihren aktuellen und künftigen Bedürfnissen entspricht. Den Ausgangspunkt für die Lernzielbestimmung für die (heterogene) Gruppe der Migrantinnen und Migranten bilden:

a) das handlungsorientierte Kompetenzmodell und die Niveaubeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) (Europarat, 2001) und

b) Bedürfnisanalysen in tatsächlichen und potenziellen Lebensbereichen und Kontexten (Handlungsfeldern), in denen Migrantinnen und Migranten aktuell in der lokalen Landessprache handeln bzw. künftig handeln möchten oder handeln sollten.

Der GER stellt einen konzeptuellen Rahmen und eine eher allgemeine Lernzielbeschreibung zur Verfügung; beides muss nun aufgrund von Bedürfnisanalysen interpretiert, akzentuiert und ergänzt werden.

An die Bestimmung von Lernzielen im Sinne von *outcomes*, die für das praktische Handeln relevant sind, schliesst eine Analyse an, aus der die **Unterrichtsinhalte** und die entsprechenden stoffbezogenen Lernziele für den Unterricht abgeleitet werden. Das vorliegende Rahmencurriculum macht Hinweise zum Vorgehen und weist insbesondere darauf hin, wie Arbeiten aus dem Kontext des GER als Grundlage für Entwicklungsarbeiten für dieses spezifische Zielpublikum genutzt werden können.

Die **Methoden** des Unterrichts ergeben sich nicht direkt aus Zielen und Inhalten. Die Lernziele und Unterrichtsinhalte sind neben allgemein fremdsprachendidaktischen, lernpsychologischen und erwachsenenbildnerischen (andragogischen) Überlegungen lediglich ein mitbestimmender Faktor bei methodischen Entscheidungen: Die Fähigkeit, mit Sprache zu handeln, kann zwar grundsätzlich auf unterschiedlichen Wegen erworben werden, aber

Zusammenfassung Kapitel 3.2.1

» Die Handlungsorientierung ist ein zentrales Element des Rahmencurriculums. Sie verbindet die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts miteinander.

nicht alle diese Wege sind gleich effizient. Im Rahmencurriculum werden Prinzipien des Unterrichts dargestellt und methodische Empfehlungen gemacht, die helfen können, den Unterricht optimal auf das Publikum und dessen Ziele abzustimmen.

3.2.2 Bestimmung von sprachlich-kommunikativen Lernzielen

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)* kann mit Gewinn für die Lernzielbestimmung im Bereich der sprachlichen Förderung von Migrantinnen und Migranten genutzt werden, weil er

a) einen umfassenden konzeptuellen Rahmen für einen handlungsorientierten Ansatz bietet und

b) zahlreiche Kompetenzbeschreibungen enthält, die zusammengenommen anschaulich umreissen, was kommunikative Sprachverwendungskompetenz auf unterschiedlichen Niveaus bedeuten kann.

Nutzer dieses Rahmencurriculums sollten die genannten Elemente des GER verstehen und richtig einschätzen können, damit sie sein Potenzial in ihren Entwicklungsarbeiten nutzen können. In den Abschnitten 3.2.3 bis 3.2.5 werden entsprechende Erläuterungen gegeben.

Um zu spezifischen Lernzielen für optimal ausgerichtete Sprachförderungsangebote für verschiedene Gruppen von Migrantinnen zu gelangen, reicht der *Referenzrahmen* allein nicht aus. Es müssen in den gesellschaftlichen Kontexten (bzw. Handlungsfeldern), in denen sich die Nutzer der Sprachförderungsangebote bewegen und in denen sie in der lokalen Landessprache kommunizieren, zusätzlich **Bedürfnisanalysen** vorgenommen und im Kontakt mit den Betroffenen *(stakeholders)* Lernzielbeschreibungen erarbeitet werden. Im Kapitel 3.2.6 wird dieses Vorgehen näher beschrieben.

Zusammenfassung Kapitel 3.2.2

» Die Nutzer des Rahmencurriculums sollten mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) gut vertraut sein, damit sie sein Potenzial nutzen können.
» Der Referenzrahmen ist aber nur ein Ausgangspunkt: Er muss für den Migrationsbereich konkretisiert werden.

3.2.3 Das Kompetenzmodell des GER

Der GER unterscheidet in seinem Kompetenzmodell grundsätzlich zwischen **Strategien** und **Kompetenzen** im Sinne von *Kompetenzressourcen*. Strategien sind mehr oder weniger bewusste Pläne oder Muster der Handlungssteuerung, die eingesetzt werden, um unter gegebenen Kontextbedingungen **Aufgaben** aller Art zu lösen, also auch sprachlich-kommunikative. Im GER werden Strategien der Planung, Ausführung, Kontrolle und Reparatur von Handlungen genannt. Strategien greifen bei der Bewältigung von Aufgaben auf Kompetenzressourcen zu, und zwar a auf *allgemeine Kompetenzen* und b auf *kommunikative Sprachkompetenzen*. Falls diese Kompetenzressourcen nur wenig ausgebaut sind, werden z. T. intensiv Kompensationsstrategien eingesetzt.

Unter den *allgemeinen Kompetenzen* und den *kommunikativen Sprachkompetenzen* (im Sinne von Kompetenzressourcen) wird im GER Folgendes verstanden:

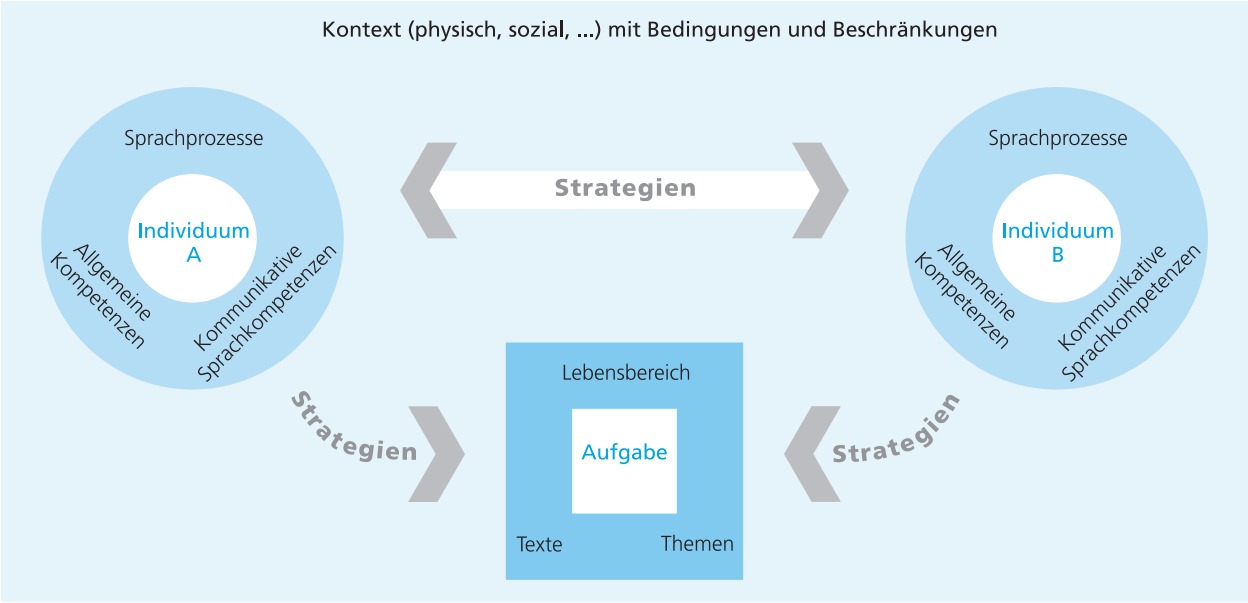
a) Allgemeine Kompetenzen (vgl. GER, Seiten 103 bis 109):
   - Wissen *(savoirs)*: Weltwissen (z. B. Geschichte, Geografie); soziokulturelles Wissen (z. B. über den Alltag; das kulturelle Leben; Werte; interpersonale Beziehungen; die Körpersprache);
   - interkulturelles Bewusstsein (z. B. bez. Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Gemeinschaften);
   - Können *(savoir-faire)*: praktische Fertigkeiten (z. B. Verhalten gemäss den gesellschaftlichen Konventionen; berufliche Fertigkeiten); interkulturelle Fertigkeiten (z. B. zwei Kulturen zueinander in Beziehung setzen können);
   - persönlichkeitsbezogene Kompetenz *(savoir-être)*: z. B. Motivation und Lernbereitschaft; kognitiver Stil; Werte;
   - Lernfähigkeit *(savoir-apprendre)*: z. B. Sprach- und Kommunikationsbewusstsein; Lerntechniken; Fertigkeiten im Umgang mit Neuem.

b) Kommunikative Sprachkompetenzen (im engeren Sinn) (vgl. GER, Seiten 109 bis 130):
   - linguistische Kompetenzen: z. B. lexikalische; grammatische; phonologische;
   - soziolinguistische Kompetenzen: z. B. Kenntnisse über die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; die Verwendung von unterschiedlichen (formellen und informellen) sprachlichen Registern; das Erkennen von unterschiedlichen Dialekten und Akzenten;
   - pragmatische Kompetenzen: z. B. Diskurskompetenz (Aufbau von sprachlichen Beiträgen); funktionale Kompetenz (Einsatz von sprachlichen Mitteln, um z. B. um etwas zu bitten oder Zweifel zu äussern); Schemakompetenz (Verwendung unterschiedlicher Interaktionsschemata, z. B. bei einem Gespräch auf einer Amtsstelle). Wichtige qualitative Aspekte von pragmatischer Kompetenz sind Flüssigkeit und Genauigkeit des Ausdrucks.

Kompetenzressourcen können durch Lernen ausgebaut und leichter zugänglich gemacht werden; der Einsatz von Strategien kann optimiert und automatisiert werden.

Insgesamt wird im GER (v. a. Kapitel 2 bis 5) ein soziokognitives Modell[5] entwickelt, das sich schematisch beispielsweise wie in Abb. 1 darstellen lässt.

Abb. 1
Sprachverwendung gemäss *Europäischem Referenzrahmen.*



[5] Das soziokognitive Modell umfasst durch mentale Prozesse gesteuertes Handeln in gesellschaftlichen Kontexten.

Das Schema kann folgendermassen gelesen werden: Kommunikation findet immer in einem bestimmten physischen und sozialen Kontext statt. Die Kommunizierenden aktivieren immer dann, wenn Kommunikationsaufgaben allein oder im Austausch mit anderen bewältigt werden müssen, aufgrund von Strategien sowohl allgemeine Kompetenzen als auch kommunikative Sprachkompetenzen und setzen diese ein. Dabei laufen bei ihnen kognitive Sprachprozesse ab. Die Aufgaben sind in bestimmten Lebensbereichen (z. B. im privaten Bereich) situiert und tragen jeweils bestimmte Merkmale. Besonders relevant für die Aktivierung der sprachlich-kommunikativen Ressourcen sind die mit den Aufgaben verbundenen mündlichen oder schriftlichen Texte und die darin behandelten Themen.

Dazu eine Illustration aus dem beruflichen Bereich: Ein Arbeiter hat den Auftrag, ausnahmsweise mit einer Maschine, die er kaum kennt, ein Loch in ein Metallstück zu bohren. Der Maschine liegt eine Bedienungsanleitung bei. Der Arbeiter geht gezielt vor und setzt bewährte Strategien ein: Zuerst schaut er die Maschine kurz an, nimmt dann die Anleitung zur Hand und überfliegt sie, bis er die wichtigen Punkte gefunden hat. Damit er dies tun kann, braucht er z. B. nicht nur eine gewisse Motivation und Erfahrungswissen (beides sogenannte allgemeine Kompetenzen), sondern auch ein grundlegendes Wissen in Bezug auf den Umgang mit Bedienungsanleitungstexten. Wenn er nun die Anleitung für das konkrete Vorgehen nutzen will, muss er die teilweise fachsprachlichen Wörter in gewissem Umfang lesen und verstehen können, es müssen also kommunikative Sprachkompetenzen aktiviert werden. Diese werden im Zuge von Dekodierungsprozessen (kognitiven Sprachprozessen) genutzt, in denen aus dem geschriebenen Text, v. a. aus Wortformen, Bedeutung gewonnen wird.

Im Kompetenzmodell des GER handelt immer der «ganze Mensch» mit seinem Repertoire an **Strategien** und **Ressourcen** aller Art, also nicht nur sprachlichen und auch nicht solchen, die sich zwingend nur auf eine einzelne Sprache beziehen.[6] Das Repertoire ist im Verlauf des Lebens entstanden und entwickelt sich beim Handeln dynamisch weiter. Natürlich können bei Nichtgebrauch oder aus anderen Gründen Funktionalität und Qualität auch abnehmen. Wenn von einem Sprachverwendungsmodell ausgegangen wird, besteht und zeigt sich Kompetenz letztlich darin, dass bestimmte Kommunikationsaufgaben erfolgreich bewältigt werden können, also nicht direkt am Vorhandensein von bestimmten Kompetenzressourcen[7] oder von handlungsstrategischem Können und Wissen allein.

Im Rahmen der Sprachförderung gilt es, Kompetenzen unterschiedlicher Art und Herkunft aufzubauen und diese weiterzuentwickeln, ganz besonders auch die Sprachverwendungskompetenz selbst. So ist es beispielsweise sinnvoll, den Aufbau von aufgabenbezogenem Sachwissen in Sprachkursen mit zu berücksichtigen, besonders wenn es, wie im Fall der Migrantinnen und Migranten, darum geht, Lernende zum Handeln in einem konkreten, bekannten Kontext zu befähigen.

Zusammenfassung Kapitel 3.2.3

» Kommunikation findet immer in einem bestimmten physischen und sozialen Kontext statt, in dem die Menschen kommunizieren und dabei Handlungsstrategien sowie allgemeine Kompetenzen und kommunikative Sprachkompetenzen einsetzen.
» Diese unterschiedlichen Kompetenzen gilt es, im Rahmen der Sprachförderung aufzubauen und weiterzuentwickeln.

[6] Vgl. dazu das bekannte Konzept einer *common underlying language proficiency* zwei- oder mehrsprachiger Menschen von J. Cummins.

[7] In der englischen Fassung trifft der GER die nützliche terminologische Unterscheidung zwischen *competences* (entspricht den Kompetenzressourcen) und *language proficiency* (hier als Sprachverwendungskompetenz bezeichnet).

3.2.4 Sprachaktivitäten und kommunikative Sprachfertigkeiten

Immer wenn im Rahmen von Handlungen kommuniziert wird, werden im Sprachgebrauch des GER Sprachaktivitäten ausgeführt. Die einzelnen Sprachaktivitäten sind im GER aus der Praxis abgeleiteten (funktionalen) Kategorien zugeordnet. Im Bereich des dialogischen Sprechens erscheinen beispielsweise die folgenden Gruppierungen von Sprachaktivitäten:

» zwanglose Unterhaltung;
» informelle Diskussion;
» formelle Diskussion;
» Debatte;
» Interview;
» Verhandlung;
» gemeinsames Planen;
» praktische zielorientierte Zusammenarbeit;
» Transaktionen: Dienstleistungsgespräche.

Diese Kategorien sind nicht erschöpfend und auch nicht bindend, sondern haben illustrativen Charakter. Für bestimmte Personengruppen können nur einige dieser Sprachaktivitäten von Belang sein, dafür kommen vielleicht andere hinzu. Im Weiteren müssen die recht allgemeinen Kategorien dieser Sprachaktivitäten durch die konkreten Handlungen interpretiert werden, mit denen die jeweiligen Zielgruppen (z. B. die Migrantinnen und Migranten) in ihren Lebenskontexten konfrontiert sind. Es gilt also zum Beispiel, herauszufinden, wer welche Dienstleistungsgespräche in welcher Funktion führen muss.

In der fremdsprachendidaktischen Tradition werden die einzelnen Sprachaktivitäten und die entsprechenden Kompetenzen der Lernenden meist verschiedenen Fertigkeiten oder kommunikativen Fertigkeitsbereichen (engl. *skills*) zugeordnet, z. B. den klassischen vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen oder Schreiben. Im Zusammenhang mit Sprachzertifikaten werden die Kompetenzen der Lernenden oft mit Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit in diesen Fertigkeitsbereichen überprüft und ausgewiesen. Diese Aufteilung sieht davon ab, dass reale Sprachaktivitäten oft mehr als einen dieser Fertigkeitsbereiche direkt involvieren, z. B. Hören und Sprechen in Gesprächen oder Hören und Schreiben, wenn Notizen aufgenommen werden.

Im GER wird das Schema der Fertigkeitsbereiche im Vergleich zur «klassischen» Aufteilung etwas erweitert. Die folgende Darstellung vermittelt einen Überblick:

		Kommunikationsmodus			
		Produktion	Rezeption	Interaktion	Mediation[8]
Kanal	Mündlich	**Monologisches Sprechen**	**Hören**	Dialogisches Sprechen	Mündliche Sprachmittlung innerhalb einer oder zwischen verschiedenen Sprachen
	Schriftlich	**Monologisches Schreiben**	**Lesen**	Dialogisches Schreiben	Schriftliche Sprachmittlung innerhalb einer oder zwischen verschiedenen Sprachen

Abb. 2
Die kommunikativen Sprachfertigkeiten *(skills)* gemäss GER.

[8] Zur Mediation oder Sprachmittlung zählen kommunikative Sprachaktivitäten, bei denen die eigenen Mitteilungsabsichten im Hintergrund stehen. Sprachmittler treten sozusagen zwischen andere Kommunizierende bzw. deren Texte, um die Verständigung zu erleichtern. Übersetzer sind prototypische Sprachmittler. Mediative Sprachaktivitäten können sich innerhalb desselben Kanals abspielen oder aber beide Kanäle umfassen, z. B. wenn ein Text gelesen und anschliessend mündlich zusammengefasst wird.

In der Kommunikation mit Laien kann es sinnvoll sein, nur auf der Basis der «klassischen» vier Fertigkeitsbereiche zu kommunizieren, vor allem wenn es um tiefere Niveaus geht. Keinesfalls sollte aber ganz auf eine Differenzierung, d. h. auf die Bildung eines **Fertigkeitenprofils**, verzichtet werden, wenn die Kompetenzen von einzelnen Lernenden beschrieben werden. Denn bei vielen Menschen, gerade auch bei schulungewohnten Migrantinnen und Migranten, sind Sprachkompetenzen oft entlang diesen Kategorien unterschiedlich entwickelt: Wer sich in mündlichen Dialogen relativ leicht verständigen kann, hat vielleicht grösste Mühe, einen einfachen Alltagstext zu schreiben, kann aber kleine schriftliche Aufträge am Arbeitsplatz in aller Regel lesen und verstehen. Eine konsequente Verwendung von Kompetenzprofilen anstelle von pauschalen Zuordnungen zu einem Kompetenzniveau schafft gerade auch im Bereich der sprachlichen Förderung von Migrantinnen und Migranten mehr Transparenz und ermöglicht eine gezieltere Förderung und Valorisierung unterschiedlicher Kompetenzen.

Die Reaktion auf den GER hat gezeigt, dass offenbar ein Bedürfnis besteht, im Bereich des Sprechens zwischen einer dialogischen und einer monologischen Sprechfertigkeit zu unterscheiden, jedenfalls wenn es um Sprecherinnen und Sprecher geht, welche über mehr als grundlegende Sprachkompetenzen verfügen.

Es ist sinnvoll, diese Ordnungskategorien des GER, aufgrund sachlicher Kriterien, flexibel zu handhaben:

» Wenn die mündlichen Sprachkompetenzen von Migrantinnen und Migranten in niederschwelligen Kursen so sind, dass diese nicht während einiger Zeit auf sich allein gestellt sprechen können, macht es beispielsweise wenig Sinn, zwischen monologischem und dialogischem Sprechen zu unterscheiden.
» Dagegen könnte es sinnvoll sein, dem Fertigkeitsbereich der Mediation (Sprachmittlung) im Unterricht mit bestimmten Gruppen einen festen Platz zu geben, z. B. dann, wenn Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer am Arbeitsplatz häufig Anweisungen lesen und in mündlicher Form vereinfacht an andere weitergeben müssen oder wenn sie für Landsleute informelle Dolmetscherdienste leisten müssen.

Die Kategorien des GER bilden ein recht umfassendes und flexibles Referenzsystem, das Struktur und Transparenz schaffen kann; es sollte aber nicht als Korsett missverstanden oder missbraucht werden.

Zusammenfassung Kapitel 3.2.4

Bei der Beschreibung der Kompetenzen der Lernenden sollte nach Fertigkeitsprofilen differenziert werden, da die Sprachkompetenzen entlang diesen Kategorien in der Regel unterschiedlich entwickelt sind.

3.2.5 Die Europäischen Referenzniveaus und ihre Beschreibung

Die Niveaubezeichnungen A1–C2 haben sich im Fremdsprachenbereich so fest etabliert, dass sie kaum mehr wegzudenken sind. Es gilt, ihre Funktion und ihr Potenzial richtig zu verstehen.

Die Referenzniveaus haben die Funktion einer **«gemeinsamen Währung»**. Am Ursprung der Entwicklung stand das Bedürfnis von Sprachkursanbietern und Institutionen, die Sprachprüfungen und -diplome anbieten, eine gemeinsame Bezugsskala zu haben, die eine sinnvolle Beschreibung von Anforderungen und Kompetenzen ermöglicht und damit auch Transparenz und Vergleichbarkeit schafft.

Viele **Sprachdiplome** beziehen sich heute auf den GER und die Europäischen Referenzniveaus (B1-Prüfung o. Ä.). In den letzten Jahren haben seriöse Anbieter einiges unternommen, um aufzuzeigen, dass ihre Diplome zu Recht als Prüfungen zu bestimmten Niveaus gelten. Es existiert aber keine Instanz, welche die Sprachdiplome offiziell akkreditieren würde. Die Anbieter sind vielmehr aufgerufen, verlässlich aufzuzeigen, dass ihre Prüfungen richtig zugeordnet sind. Als Leitfaden dafür stellt der Europarat ein Expertenhandbuch (*Manual:* Council of Europe, 2009) zur Verfügung. Zurzeit sind viele Niveauzuordnungen, auch durch namhafte Anbieter, unter Experten noch umstritten.

Die Europäischen Referenzniveaus situieren sich in der Tradition des «kommunikativen Fremdsprachenunterrichts», der sich ab den 1970er-Jahren durchzusetzen begann. Die Kernelemente der Beschreibung befassen sich von daher mit der **(funktionalen) Sprachverwendung** zu Handlungszwecken. Insgesamt werden zwei Grundtypen von Kompetenzbeschreibungen unterschieden:

a) Die Deskriptoren im 4. Kapitel des GER, die beschreiben, welche sprachlich-kommunikativen Handlungen typischerweise ab einem Niveau ausgeführt werden können.
(Beispiel: Kann auf einfache Weise praktische Fragen des Alltags besprechen, wenn er/sie klar, langsam und direkt angesprochen wird.)

b) Die Deskriptoren in Kapitel 5.2 des GER, die sich auf die Kompetenzressourcen beziehen und Aussagen über die Qualität der verwendeten Sprache machen.
(Beispiel: Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler.)

Um ein angemessenes Verständnis für die Niveaus zu entwickeln, sollten die Deskriptoren beider Typen zusammen zur Kenntnis genommen werden.

Die meisten Niveaubeschreibungen im GER wurden in einem schweizerischen Forschungsprojekt (NFP 33; vgl. Schneider & North, 1999) unter Einbezug von zahlreichen Lernenden entwickelt. Grundsätzlich wurde so vorgegangen, dass erhoben wurde, was Lernende auf dem Entwicklungsstand, auf dem sie sich gerade befinden, alles können, und wie gut sie es können. Durch die statistische Analyse der Daten von vielen verschiedenen Lernenden konnten auf dieser Grundlage Skalen entwickelt werden, die zeigen, welche Kompetenzen **typischerweise** zusammen vorkommen und deshalb insgesamt ein Sprachkompetenzniveau charakterisieren.

Für die praktische Verwendung sind diese Beschreibungen im GER selbst, im *Manual* für die Zuordnung von Sprachexamen sowie in vielen Fassungen des *Europäischen Sprachenportfolios* zu Instrumenten für spezifische Verwendungszwecke zusammengefügt. Die bekanntesten Instrumente sind der Raster zur *Selbstbeurteilung* (Tabelle 2 des GER), der *Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation* (Tabelle 3 des GER) sowie die Checklisten insbesondere des schweizerischen *Europäischen Sprachenportfolios für Jugendliche und Erwachsene* (Schneider, North & Koch, 2001). Das *Manual* enthält wichtige Ergänzungen im Bereich der qualitativen Deskriptoren, namentlich Tabellen zu den *Relevant Qualitative Factors for Reception/Production/Interaction* (Tabellen A3–A5), eine Globalskala zur

mündlichen Kommunikation (*Global Oral Assessment Scale*, Tabelle C1) eine Verfeinerung des *Beurteilungsrasters zur mündlichen Kommunikation* (Tabelle C3) sowie einen *Written Assessment Criteria Grid* (Tabelle C4) zur Beurteilung der schriftlichen Kommunikation. (Aktualisierte Sammlungen von Kompetenzbeschreibungen finden sich unter www.coe.int/portfolio > Data bank of descriptors.)

Die Niveaubeschreibungen, die der GER enthält, sind Niveau-illustrativ gemeint. Sie beschreiben keinen Bereich der Sprachverwendung abschliessend, illustrieren aber einige von ihnen. Es bestehen auch verschiedentlich Lücken. Für Sprachaktivitäten aus dem Bereich der Mediation (Sprachmittlung) sind beispielsweise gar keine Beschreibungen vorhanden, auch dieser Bereich ist aber durch geeignete Kategorien konzeptuell vorstrukturiert.

Die einzelnen Beschreibungen sind nicht nach einer einheitlichen Systematik formuliert, sondern in unterschiedlicher Weise «unpräzis». Sie haben sich aber in der ursprünglichen Studie als geeignet dafür erwiesen, in den Benutzern jeweils ein ähnliches Niveauverständnis zu erwecken.

Seit dem Erscheinen des GER wurden weltweit zahllose weitere Kompetenzbeschreibungen geschrieben; sie wurden zum Teil mittels geeigneter Methoden auf den GER bezogen, mehrheitlich aber nicht. Deshalb sollten ausserhalb des GER vorgefundene Deskriptoren immer mit der gebotenen Vorsicht verwendet werden. Es gibt auch Kompetenzbeschreibungen speziell für den Migrationsbereich, so z. B. im *Milestone-Portfolio* der EU (siehe www.coe.int/portfolio). Diese Deskriptoren sind aus der Praxis heraus entstanden, wurden aber mit keinem formellen Verfahren erprobt und auf die GER-Niveaus bezogen.

Die **sechsstufige Skala von A1 bis C2** umfasst insgesamt ein sehr breites Kompetenzspektrum. Einen raschen Überblick vermag die *Globalskala* des GER zu vermitteln[9]:

[9] Die Globalskala ist nur für eine grobe Charakterisierung von Niveaus geeignet. Die Kompetenzen von Personen dagegen situieren sich meist, je nach Fertigkeitsbereich, auf mehr als einem Niveau. – Eine ausführlichere, gut nachvollziehbare Charakterisierung der Europäischen Referenzniveaus findet sich im GER, Seiten 42 ff. Speziell daran ist u. a., dass dort die drei Niveaus A2, B1 und B2 in sechs Feinniveaus aufgefächert und einzeln beschrieben werden.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fliessend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äussern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fliessend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äussern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind, zu helfen.

Abb. 3
Gemeinsame Referenzniveaus – Globalskala; Tabelle 1 des GER (Europarat, 2001, Seite 35).

Erfahrungsgemäss verbleibt die grosse Mehrheit der **Teilnehmerinnen und Teilnehmer von niederschwelligen** Kursen lange auf den A-Niveaus. Die obere Grenze des Niveaubandes A2 gilt als Beginn einer gewissen sprachlich-kommunikativen Unabhängigkeit im Alltag und gemeinhin als das Zielniveau, das von allen, zumindest im Bereich der Mündlichkeit, erreicht werden sollte. In vielen Wirtschaftsbranchen bleibt Mangel an Sprachkenntnissen aber ein Erfolgshindernis, wenn «bloss» Niveau A2 erreicht ist. Eine gezielte Vorbereitung auf die handlungsfeldspezifischen kommunikativen Herausforderungen kann das Problem zwar entschärfen, nach Möglichkeit sollten die üblichen Förderangebote aber auch im niederschwelligen Bereich noch Niveau B1 umfassen. Gerade im Falle von eher schulungewohnten Lernenden bedeutet der Erwerb von Kompetenzen auf Niveau B1 in der Regel aber einen grossen persönlichen und zeitlichen Aufwand, der nicht generell erwartet werden kann. Dies gilt für den Bereich schriftlicher Kompetenzen naturgemäss mehr als für den Bereich der Mündlichkeit. Deshalb sollten schulungewohnte Migrantinnen und Migranten zum Weiterlernen über das Niveau A2 hinaus ermutigt werden. Kompetenzen auf Niveau B1 dürfen aber nicht allgemein erwartet werden.

Die Lernzeit, die notwendig ist, um ein einzelnes Niveauband zu «durchqueren», variiert sehr stark, z. B. aus den folgenden Gründen:

- Der Lernaufwand für die ersten Niveaus im Bereich der elementaren Sprachverwendung hängt wesentlich von den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Lernenden ab, insbesondere von den vorhandenen Sprachkenntnissen (Typ und Anzahl der Sprachen) und von der Schulgewohntheit. Wichtig ist, welche Fertigkeiten überhaupt erworben werden sollen (mündliche, schriftliche? Rezeptive, produktive?).
- Vor allem die Niveaus ab B2 implizieren Flexibilität und Handlungsfähigkeit in vielen verschiedenen Bereichen (weit) über den persönlichen Alltag hinaus. Die Kenntnis von Sachinhalten wird für eine erfolgreiche kommunikative Sprachverwendung wichtiger. Zudem werden Korrektheit und Angemessenheit im produktiven Sprachgebrauch zu einem wichtigen Merkmal. Der Lernaufwand für die Niveaus ab B2 wächst dadurch im Vergleich zum Aufwand für tiefere Niveaus allein von der Sache her gesehen beträchtlich.

Wenn es darum geht, den Aufwand an Unterrichtsstunden festzulegen, kommt als weitere Einflussgrösse der informelle Sprachkontakt ausserhalb des Unterrichts hinzu, der das Lerntempo stark beeinflussen kann.

Aus diesen Gründen ist nicht zu empfehlen, dass das Erreichen eines bestimmten Niveaus fest an eine bestimmte Zahl von Unterrichtsstunden gebunden wird. Nicht zu vertreten wäre es, für alle Niveaus jeweils die gleiche Stundenzahl anzusetzen.

Die sechs Referenzniveaus können nach Bedarf jeweils in **Zwischen- oder Feinniveaus** aufgeteilt werden. In vielen Skalen des GER selbst sind die Niveaus A2 – B2 jeweils zweigeteilt (A2.1/A2.2; B1.1/B1.2; B2.1/B2.2). Es ist sinnvoll, solche Feinaufteilungen im Zusammenhang mit dem Unterricht zu nutzen, damit Niveaufortschritte noch in überblickbaren zeitlichen Abständen feststellbar sind. In der Kommunikation nach aussen kann es sinnvoll sein, nur klar unterscheidbare Kompetenzunterschiede jeweils anders zu bezeichnen, denn feinere Unterscheidungen sind unter Umständen nicht praxisrelevant.

In niederschwelligen Sprachförderungsangeboten bewegen sich viele Teilnehmende lange im Bereich des **Niveaus A1**[10]. Deswegen besteht ein verständlicher Bedarf nach einer feineren Unterteilung dieses Einstiegsniveaus.

Der GER selbst ist in dieser Hinsicht nicht ergiebig, weil er insgesamt das Niveau A1 eher sparsam beschreibt, und dies zudem eher aus der Perspektive des schulischen Fremdsprachenlernens und des Tourismus als aus der Deutsch-als-Zweitsprache-Perspektive von Migrantinnen und Migranten, die im Sprachgebiet leben und sich verständigen wollen. In den letzten Jahren sind aber in der Tradition des GER Lernzielbeschreibungen entstanden – und noch im Entstehen –, die für einzelne Sprachen die nicht einzelsprachenspezifischen Beschreibungen des GER konkretisieren. Speziell für die erste Hälfte des Niveaus A1 (also A1.1) liegt für Französisch eine Lernzielbeschreibung vor, die explizit auch die Bedürfnisse von schulungewohnten Migrantinnen und Migranten mit bescheidensten Französischkenntnissen berücksichtigt (Beacco, Ferrari, Lhote & Tagliante, 2005). Das Niveau A1.1 wird von den Autoren als «première compétence significative» (Seite 25) bzw. «première compétence consistante identifiable» (Seite 31) beschrieben. Die eigentlichen Kompetenzbeschreibungen (Beacco et al., 2005, Seiten 57 bis 59) sind durch Abgleich verschiedener Quellen, u. a. der *Canadian Benchmarks*, entstanden und umfassen neben Kannbeschreibungen zu den verschiedenen kommunikativen Sprachfertigkeiten auch solche zu den linguistischen Ressourcen.

Die Vorarbeiten für Französisch zum Niveau A1.1 können für die anderen Landessprachen der Schweiz genutzt und adaptiert werden. Aus den Ergebnissen von Beacco et al. (2005) lässt sich zudem folgern, dass das Niveau A1 in maximal zwei Feinniveaus unterteilt werden sollte. Weitere Feinabstufungen können bei Bedarf lernstoffbezogen für den Gebrauch innerhalb von koordinierten Angeboten vorgenommen werden, ohne dass sich dies in neuen Niveaubezeichnungen niederschlagen sollte.

Insgesamt ergibt sich das Bild, dass zahlreiche Kompetenz- und damit Lernzielbeschreibungen vorliegen, die mit dem handlungsorientierten Ansatz des GER kompatibel sind, sodass das Niveausystem (A1–C2) insgesamt gut illustriert ist. Wichtige Quellen für Beschreibungen sind der GER selbst und die darauf aufbauenden Referenzniveaubeschreibungen zu verschiedenen Einzelsprachen, insbesondere zu Französisch *(Référentiels)*, Deutsch *(Profile deutsch)* und neu auch Italienisch.[11] Zuverlässige Beschreibungen, die speziell für die Planung von niederschwelligen Angeboten im Migrationsbereich konzipiert wären, sind eher selten zu finden. Es besteht ein offensichtlicher **Entwicklungsbedarf**. Für den schweizerischen Kontext sollten Lernzielbeschreibungen entwickelt werden, welche die folgenden Anforderungen erfüllen:

[10] Innerhalb der Terminologie des GER wäre es nicht sachgerecht, beispielsweise auch von einem Niveau A0 zu sprechen. Erste sprachlich-kommunikative Kompetenzen lassen sich bereits im Niveauband A1 verorten. Die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten im Zuge der Alphabetisierung (z. B. die Technik der Buchstabenschreibung) lässt sich eher im Bereich der allgemeinen Fertigkeiten (vgl. die «allgemeinen Kompetenzen» im Kapitel 5.1 des GER) verorten, die sich bekanntlich nicht dem Niveausystem zuordnen lassen, weil dieses konzeptuell anders gefasst ist.

[11] Die Seite http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_fr.asp des Europarates vermittelt einen Überblick und macht die entsprechenden Literaturangaben.

» Sie beziehen sich auf wichtige Handlungsfelder von Migrantinnen und Migranten sowie auf die Rollen und Aufgaben, die sie in häufigen Situationen innerhalb dieser Handlungsfelder zu bewältigen haben. Dabei müssen auch die speziellen Bedingungen reflektiert werden, die sich durch die Diglossie in der Deutschschweiz und in Graubünden ergeben.
» Sie werden mittels anerkannter Verfahren unter Einbezug der geeigneten Auskunftspersonen entwickelt, sind handwerklich gut und finden bei wesentlichen Nutzergruppen Anerkennung.
» Sie lassen sich auf das Niveausystem und die zentralen Kategorien des GER beziehen.

Im folgenden Abschnitt wird skizziert, wie, ausgehend von den Handlungsfeldern der Migrantinnen und Migranten, sprachlich-kommunikative Lernziele für Sprachförderung bestimmt werden können. Das Vorgehen, das gezeigt wird, ist nicht nur für Autorinnen und Autoren von Referenz- und Unterrichtsmaterialien wichtig, sondern letztlich für alle Unterrichtenden, die ihren Sprachunterricht (oder andere Sprachlernangebote) den individuellen Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden anpassen wollen. In Anhang B befindet sich eine kurze Beschreibung eines Projekts zur Bestimmung migrantenspezifischer Lernziele durch Experten (Entwicklungsprojekt A1).

Zusammenfassung Kapitel 3.2.5

» Der GER unterscheidet zwei Grundtypen von Kompetenzbeschreibungen:
  a) Deskriptoren, die beschreiben, welche sprachlich-kommunikativen Handlungen typischerweise ab einem Niveau ausgeführt werden können und
  b) Deskriptoren, die sich auf die sprachlichen Kompetenzressourcen beziehen und Aussagen über die Qualität der verwendeten Sprache machen.
» Die Deskriptoren beider Typen müssen zusammen zur Kenntnis genommen werden.
» Deskriptoren, die ausserhalb des GER entwickelt wurden, sind mit Vorsicht zu verwenden, da sie oft mit keinem formellen Verfahren validiert wurden.
» Die obere Grenze des Niveaus A2 gilt als Beginn einer gewissen sprachlich-kommunikativen Unabhängigkeit im Alltag. Übliche Förderangebote sollten aber – auch im niederschwelligen Bereich – ebenfalls Niveau B1 umfassen, besonders, um die Arbeitsmarktfähigkeit zu erhöhen.
» Die Lernzeit zum Erreichen eines bestimmten Niveaus variiert sehr stark. Das Erreichen eines Niveaus sollte nicht an eine bestimmte Zahl von Unterrichtsstunden gebunden werden.
» Zuverlässige Kompetenz- und Lernzielbeschreibungen, die speziell für die Planung von (niederschwelligen) Angeboten im Migrationsbereich konzipiert wären, sind kaum vorhanden. Es besteht Entwicklungsbedarf.
» Für die Schweiz muss auch die Diglossiesituation in der Deutschschweiz und in Graubünden berücksichtigt werden.

3.2.6 Bestimmung von migrantenspezifischen sprachlich-kommunikativen Lernzielen

Die **sprachlich-kommunikativen Lernziele**, die in Sprachförderungsangeboten verfolgt werden, orientieren sich möglichst eng an den Kommunikationsbedürfnissen der Migrantinnen und Migranten. Da diese Zielgruppe eine grosse Heterogenität aufweist, sind auch die Bedürfnisse und damit die Lernziele entsprechend den Lernergruppen, die vernünftigerweise gebildet werden, zu differenzieren (vgl. Kapitel 2, oben). Bei der konkreten Umsetzung im Unterricht sind darüber hinaus die individuellen Kommunikations- und Lernbedürfnisse so weit wie möglich und machbar mittels Binnendifferenzierung zu berücksichtigen.

Wie oben beschrieben, vermögen die Kategorien und die illustrativen Kompetenzbeschreibungen des GER den Rahmen abzustecken, in den sich konkretisierte, an den tatsächlichen Kommunikationsbedürfnissen orientierte Lernzielbeschreibungen für den Migrationsbereich einzufügen haben. Ein Teil der illustrativen Beschreibungen ist auch im Migrationskontext relevant. Dies gilt insbesondere für die qualitativ ausgerichteten Deskriptoren des Kapitels 5.2 zu den linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen. Insgesamt besteht aber im Hinblick auf Lernziele und Kompetenzbeschreibungen, die sich an den spezifischen Kommunikationsbedürfnissen der Migrantinnen und Migranten orientieren, ein beträchtlicher Entwicklungsbedarf.

Neue Kompetenzbeschreibungen müssen mit geeigneten **Verfahren** abgeleitet werden. Im Folgenden wird zum einen das *Prinzip* einer solchen Ableitung dargestellt[12], zum andern werden Hinweise zum *praktischen Vorgehen* gegeben.

Zum Prinzip der Ableitung von handlungsbezogenen Lernzielen
In einem **ersten Schritt** des Ableitungsverfahrens werden innerhalb der verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereiche (privater, öffentlicher, beruflicher und Bildungsbereich) diejenigen **Handlungsfelder** bestimmt, die für die Zielgruppen, die unterschieden werden sollen, im Vordergrund stehen. Im deutschen *Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse Deutsch als Zweitsprache* (Goethe-Institut, Bundesministerium des Innern und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007) werden die folgenden Handlungsfelder unterschieden:

- Wohnumgebung/Nachbarschaft;
- Betreuung und Ausbildung der Kinder;
- Arbeitsplatz;
- Arbeitssuche;
- Ämter und Behörden;
- Mediennutzung;
- Mobilität;
- Einkaufen;
- Banken und Versicherungen;
- Arzt/Gesundheitsangebote;
- Aus- und Weiterbildung (inkl. Sprachkurs).

Diese Handlungsfelder erscheinen auch für den Schweizer Kontext relevant. Die Auswahl der Handlungsfelder muss aber vor Ort und in Bezug auf die verschiedenen zu unterscheidenden Zielgruppen überprüft werden.

In einem **zweiten Schritt** sind in diesen Handlungsfeldern relevante Situationen zu identifizieren, in denen die Lernenden in bestimmten **Rollen** handeln (sollen).

[12] Wesentliche Grundlagen dafür stammen aus dem Kapitel 4 des GER.

In einem **dritten Schritt** werden wesentliche **Kommunikationsaufgaben** bestimmt, die typischerweise von den Angehörigen der Zielgruppen (bzw. von den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern) in solchen Situationen zu bewältigen sind.

In der folgenden Tabelle werden die genannten drei Schritte anhand zweier Beispiele illustriert:

	Lebensbereich	Handlungsfeld	Situation/Rolle	Kommunikationsaufgabe
Bsp. 1	Betreuungs- und Bildungsbereich	Ausbildung der Kinder	Sohn hat wegen Krankheit gefehlt; Eltern schreiben Entschuldigung	Halbformelle Entschuldigungskarte mit kurzer Begründung an Klassenlehrerin schreiben
Bsp. 2	Öffentlicher Bereich	Arzt/Gesundheits-angebote	Mutter will sich beim Arzt wegen Impfungen für das Baby erkundigen	Im Dialog Informationen über Impfungen einholen und dabei Präzisierungen verlangen und verstehen

Abb. 4
Bestimmung von kommunikativen Zielhandlungen. Illustration anhand zweier Beispiele.

Das deutsche Rahmencurriculum umfasst einen strukturierten Katalog von Kommunikationsaufgaben, die sich gemäss einer Untersuchung im deutschen Kontext als relevant erwiesen haben. Abbildung 5 zeigt drei Beispiele von Kannbeschreibungen aus dem Handlungsfeld «Ämter und Behörden». Die systematische Ableitung vom Handlungsfeld zu den einzelnen Beschreibungen führt über die Zwischenstufen einer allgemeinen Handlungssituierung (1.1) und einer Zuordnung zu einem (Sprach-)Aktivitätstyp (1.1.1) hin zu den eigentlichen sprachlich-kommunikativen Handlungen.

1.1 Sich einen Überblick über Zuständigkeiten und Serviceleistungen von Ämtern und Behörden verschaffen					
1.1.1 Sich informieren					
Lernziele	**Aktivitäten**	**Niveau**	**A**	**B**	**C**
Kann dem Telefonbuch oder Internet spezifische Informationen über Behörden entnehmen, z. B. Standorte, Adressen, Öffnungszeiten.	Lesen	A1	•	•	•
Kann sich allgemein bei Bekannten oder Beratungsstellen über Behörden informieren, z. B. über Zuständigkeiten, Serviceleistungen, Ansprüche.	Am Gespräch teilnehmen	A2	•	•	•
Kann schriftlichem Informationsmaterial, auch im Internet, für ihn/sie wichtige Informationen entnehmen, z. B. Zuständigkeiten, Ansprechpartner.	Lesen	A2	•	•	•

Abb. 5
Sprachlich-kommunikative Handlungen als Lernziele im deutschen Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse (Goethe-Institut et al., 2007, S. 56).

Die Niveauangabe ist so zu interpretieren: Ab diesem Niveau ist es möglich, diese Kommunikationsaufgabe überhaupt zu bewältigen, sodass es sinnvoll ist, sie zu einem Unterrichtsziel zu machen. Die roten Quadrate rechts geben an, dass die beschriebenen Handlungen für Angehörige aller Zielgruppen (unterschieden nach dem Grad der Schulgewohntheit) relevant sind.

Hinweise zum praktischen Vorgehen
Die Ziele (oder erwünschten *outcomes*) von Sprachförderungsangeboten kann man bildlich als Spitze einer ganzen Pyramide von Entwicklungsarbeiten sowie Lehr-, Lern- und Beurteilungstätigkeiten sehen: Aufgrund der Ziele werden Kurs- oder Selbstlernangebote geplant, Lerninhalte und Vermittlungsmethoden festgelegt und entsprechende Lehr- und Lernmaterialien entwickelt; zudem werden Beurteilungsanlässe geplant, Zertifikate angepasst usw. Kurz: Neue Lernziele führen zu einem beträchtlichen Entwicklungsaufwand, sodass es sinnvoll ist, alle Synergien zu nutzen, die sich anbieten.

Lernziele, die von vielen Betroffenen, von den Lernenden bis zu den Koordinatoren, als gemeinsame Basis anerkannt werden sollen, müssen durch Spezialisten in enger Zusammenarbeit mit Personen, die sich in der Praxis auskennen, ermittelt werden. Dies betrifft einerseits die *Bedürfnisanalysen* in Bezug auf die zu unterscheidenden Migrantengruppen und andererseits die Beschreibungen der Ziele selbst.

Die *Bedürfnisanalyse*[13] nutzt sinnvollerweise verschiedene Informationsquellen, beispielsweise
- bereits existierende allgemeine und migrantenspezifische Lernzielbeschreibungen;
- Migrantinnen und Migranten aus unterschiedlichen Gruppen, die aktuell betroffen sind oder früher Sprachförderungsangebote genutzt haben;
- erfahrene Lehrkräfte, Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Autorinnen und Autoren von Materialien;
- erfahrene Gesprächspartner von Migrantinnen und Migranten;
- Beobachtungen der Kommunikationssituationen vor Ort (z. B. am Arbeitsplatz).

Die aus der Bedürfnisanalyse resultierenden Kannbeschreibungen müssen erfahrungsgemäss einem Verfahren unterworfen werden, das zeigt,
- dass sie verstanden werden, und zwar tatsächlich so, wie sie intendiert sind;
- dass sie inhaltlich relevant und angemessen sind;
- dass sie zu Recht einem bestimmten Sprachkompetenzniveau zugeordnet werden.[14]

Falls die Beschreibungen auch den Migrantinnen und Migranten selbst zugänglich gemacht werden sollen, müssen sie, zumindest für schulungewohnte Personen, vereinfacht werden. Die Kannbeschreibungen werden vielfältiger nutzbar, wenn sie zudem in die wichtigsten Herkunftssprachen der Migrantinnen und Migranten übersetzt werden.

Die Situationen und erst recht die Kommunikationsaufgaben, mit denen die Migrantinnen und Migranten potenziell konfrontiert sind, lassen sich letztlich immer nur exemplarisch ermitteln. Im Unterricht kann zwar zu einem gewissen Grad individualisiert werden, letztlich handelt es sich aber immer um exemplarisches Lernen. Deshalb ist darauf zu achten, dass auch *der Mut und die Fähigkeit zum Transfer* zu den Zielen der Sprachförderung gehören.

Die Bestimmung der erwünschten *outcomes* der Sprachförderung und deren Formulierung als Kannbeschreibungen ist lediglich ein erster Bestandteil in der Entwicklung von bedürfnisbezogenen Lernangeboten für verschiedene Gruppen von Migranten. Im Anschluss daran müssen geeignete Lerninhalte (z. B. eine Auswahl an sprachlichen Mitteln und Texten) und darauf bezogene Feinlernziele spezifiziert werden. Damit befasst sich Kapitel 4 dieses Dokuments.

---

[13] Vgl. dazu den auf konkreten Erfahrungen im Migrationsbereich basierenden Artikel von Avermaet & Gysen (2007).

[14] Kapitel 6 des Leitfadens für Autoren von Sprachenportfolios von Schneider & Lenz (2001) geht ausführlich auf den Prozess der Deskriptorenentwicklung ein.

Zusammenfassung Kapitel 3.2.6

» Die neu zu entwickelnden Kompetenzbeschreibungen für den Migrationsbereich müssen die Heterogenität der Zielgruppe berücksichtigen, indem sie kommunikative Handlungen beschreiben, die innerhalb verschiedener Handlungsfelder in unterschiedlichen Situationen und Rollen ausgeführt werden.
» Die Kompetenzbeschreibungen müssen auf der Basis von Bedürfnisanalysen entstehen, für welche unterschiedliche Informationsquellen genutzt werden.
» Die Kompetenzbeschreibungen selbst müssen einem Qualitätssicherungsverfahren unterzogen werden.

3.2.7 Ziele in der Alphabetisierung

Im Alphabetisierungsprozess steht die Sprachverwendung zu Kommunikationszwecken vorerst im Hintergrund. Die eigentliche Alphabetisierung stellt einen eigenen Entwicklungsbereich dar, der beispielsweise in den Kompetenzbeschreibungen des europäischen Niveausystems nicht reflektiert ist. Die Bedürfnisse von Analphabetinnen und Analphabeten sind im Bereich der Schriftlichkeit sehr spezifisch, unterscheiden sich aber im Bereich der Mündlichkeit nicht grundsätzlich von den Bedürfnissen anderer schulungewohnter Migrantinnen und Migranten.

Die Bedürfnisse und Ziele von Analphabeten im Bereich der Schriftlichkeit differieren je nachdem, welcher Typ von Analphabetismus vorliegt (vgl. Kapitel 2):

Primäre Analphabetinnen und Analphabeten müssen mit dem (lateinischen) Schriftsystem und den Beziehungen zwischen Schriftsystem und Lautsystem vertraut gemacht werden. Es muss das Abgrenzen von Wörtern, Silben und Lauten gelernt werden, die Umsetzung von Lauten in Buchstaben (Orthografie) und von Buchstaben in Laute, Silben und Wörter (Orthoepik). Ebenso muss die Schreibmotorik eingeübt werden, und die Lernenden müssen mit dem Aussehen von wichtigen Wörtern vertraut gemacht werden. Zudem muss in all diesen Prozessen die Flüssigkeit gefördert werden.

Bei **sekundären Analphabetinnen und Analphabeten** hängen Lernbedarf und Lerngeschwindigkeit u. a. davon ab, wie weit sie überhaupt einmal alphabetisiert waren und in welches Schriftsystem sie einmal eingeführt wurden. Je nachdem können sie durch punktuelle intensive Förderung in die üblichen niederschwelligen Angebote integriert werden oder müssen die grundlegenden schriftlichen Kompetenzen in Angeboten für primäre Analphabeten wiedererwerben.

Der Lernbedarf von **funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten** ist von seinem Charakter her ein Erwerb von grundlegenden *Sprachverwendungskompetenzen (v. a. auch von strategischen Kompetenzen)* im Bereich der schriftlichen Sprachfertigkeiten. Die Betroffenen können auf praktisch keine erfolgreichen Strategien im produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten zurückgreifen. Funktionaler Analphabetismus deutet auch auf Schulungewohntheit nach Schweizer Massstäben und entsprechende Entwicklungsbedürfnisse hin.

Personen mit Vorkenntnissen nur in **anderen Schriftsystemen** als dem lateinischen haben Lernbedürfnisse, die stark davon abhängen, mit welchen Schrifttypen sie schon vertraut sind: Bei Vorkenntnissen einzig in ideografischen Schriften (z. B. asiatischen) ist eine weitaus grössere Lernleistung nötig als bei Vorkenntnissen in phonetischen Schriften (z. B. der kyrillischen), weil die Beziehung zwischen Lautform und Schriftelement konzeptuell eine andere ist.

Es ist darauf zu achten, dass die Kompetenz- und Bedürfnis*profile* der einzelnen Analphabetinnen und Analphabeten differenziert festgestellt werden und dass sie ihren Profilen gemäss ganz besonders auch in Bereichen gefördert werden, in denen ihre Stärken liegen. Dies kann z. B. durch rein mündliche Kurse auf verschiedenen Niveaus geschehen.

Zusammenfassung Kapitel 3.2.7

» Die Alphabetisierung muss als eigener Entwicklungsbereich berücksichtigt werden.
» Die Kompetenz- und Bedürfnisprofile der einzelnen Analphabetinnen und Analphabeten (primäre, sekundäre, funktionale) sind differenziert festzustellen, damit die Förderung gezielt erfolgen kann.

3.3 Ziele im Bereich kultureller und interkultureller Kompetenzen

Wie aus dem handlungsorientierten Sprachkompetenzmodell des GER hervorgeht, involviert Sprachverwendung grundsätzlich den «ganzen Menschen» mit seinem Repertoire an Dispositionen und Kenntnissen unterschiedlichen Typs. Beim kommunikativen Handeln in einem wenig vertrauten gesellschaftlichen und kulturellen Kontext kommen ganz besonders auch kulturelle und interkulturelle Kompetenzen zum Tragen. Handlungskompetent in einer bestimmten Gesellschaft ist nur, wer sich auch Wissen bezüglich kulturspezifischer Umgangsformen, Wertvorstellungen, Hierarchisierung von Werten etc. angeeignet hat und weiter aneignen kann. Diese können je nach Domäne, gesellschaftlicher Gruppe, Landesteil usw. differieren. Im Arbeitsumfeld von Migrantinnen und Migranten in niederschwelligen Kursen sind zum Beispiel oft Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit wesentliche Kriterien, an denen Mitarbeitende gemessen werden. Die Thematisierung solcher inhaltlicher Aspekte gehört notwendigerweise in ein Kurssetting, das primär auf die Förderung von Handlungskompetenz und Autonomie ausgerichtet ist.

Der GER gibt im Rahmen der Auflistung der allgemeinen Kompetenzen (GER, Kapitel 5.1., Seiten 103 bis 109) eine nützliche Übersicht über die kulturellen und interkulturellen Kompetenzen (kurz: IKK)[15]:

1. IKK im Bereich des *deklarativen Wissens (savoir)*:
   » soziokulturelles Wissen über die jeweilige Zielkultur; z. B. charakteristische, kulturspezifische Merkmale des täglichen Lebens, der zwischenmenschlichen Beziehungen, Wertsysteme, sozialen Konventionen, Körpersprache u. Ä.;
   » interkulturelles Bewusstsein; z. B. das Wissen um Ähnlichkeiten und Unterschiede oder auch um stereotype Sichtweisen.

2. IKK im Bereich der *Fertigkeiten und des prozeduralen Wissens (savoir-faire)*: interkulturelle Fertigkeiten wie
   » die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
   » kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;

[15] Der Bereich der kulturellen und interkulturellen Kompetenzen wird je nach Quelle unterschiedlich konzeptualisiert: Es werden andere Komponenten und Dimensionen unterschieden, und es werden andere Abstufungen vorgenommen. An dieser Stelle geht es aber eher darum, das Phänomen in seiner Vielgestaltigkeit zu zeigen als Vollständigkeit anzustreben.

- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

3. IKK im Bereich der *persönlichkeitsbezogenen Kompetenz (savoir-être)*: Einstellungen in Bezug auf Fremdes und Neues, namentlich
   - Offenheit für und Interesse an neuen Erfahrungen, anderen Menschen, Ideen, Völkern, Gesellschaften und Kulturen;
   - Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle Wertesystem zu relativieren;
   - Bereitschaft und Fähigkeit, sich von konventionellen Einstellungen gegenüber kulturellen Unterschieden zu distanzieren.

4. IKK im Bereich der *Lernfähigkeit (savoir-apprendre)*: Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten mit Bezug auf neue (inter-)kulturelle Erfahrungen:
   - die Fähigkeit, aus direkter Beobachtung und Teilnahme an Kommunikationsereignissen effektiv zu lernen (sowohl linguistisch als auch soziokulturell), indem man perzeptuelle, analytische und heuristische Fertigkeiten ausbildet;
   - die Fähigkeit der Lernenden, mit neuen Erfahrungen umzugehen (mit einer neuen Sprache, mit neuen Menschen, neuen Verhaltensweisen usw.) und in einer Lernsituation andere Kompetenzen einzusetzen (z. B. durch Beobachten, Erfassen der Bedeutung des Beobachteten, Analysieren, Schlüsseziehen, Memorisieren).

Die Darstellung im GER ist v. a. wegen der Fassung des Kompetenzbereichs unter verschiedenen Gesichtspunkten interessant. Interessant ist sie aber auch deshalb, weil darin das Wechselseitige interkultureller Begegnungen, der interkulturelle Austausch im Unterricht und im Gastland Ausgangspunkt ist.

Bei der Beschreibung von kulturellen und interkulturellen Kompetenzen und deren Integration in Sprachförderungsangebote ist zu beachten, dass diese grundsätzlich nicht für sich den sprachlich-kommunikativ definierten Niveaus des GER zugeordnet werden können. Es ist zwar tatsächlich so, dass das Vorhandensein oder Fehlen interkultureller Kompetenzen unter bestimmten Bedingungen die kommunikative Handlungskompetenz beeinflusst; es verhält sich aber so, dass sich die beiden Kompetenzbereiche nicht im engeren Sinn gegenseitig bedingen. Deshalb sollte in Lernzielbestimmungen, Kursplanungen und Beurteilungen grundsätzlich auf die direkte Zuordnung von (inter-)kulturellen Kompetenzen und entsprechenden Kannbeschreibungen zu den Europäischen Referenzniveaus verzichtet werden.

Die kulturellen und interkulturellen Kompetenzen bilden im Rahmen der Sprachförderung keinen autonomen Lernziel- und Inhaltsbereich, der abgearbeitet werden müsste. Es wird folglich auch kein landeskundlicher Lehrplan vorgegeben.

Kulturelle und interkulturelle Aspekte werden aber thematisiert und reflektiert, sofern dies für das Erreichen von Zielen im Bereich der kommunikativen Handlungsfähigkeit vorteilhaft oder notwendig ist. Beispielsweise kann Sprache oft nur dann soziolinguistisch angemessen eingesetzt werden, wenn Grundlegendes über die Gesellschaftsstruktur und die zwischenmenschlichen Beziehungen verstanden ist.

Von Kursleitenden wird erwartet, dass sie selbst so weit über kulturelle und interkulturelle Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, dass sie

a) flexibel und kompetent auf Anforderungen reagieren können, die sich aus dem Unterricht oder aus ausserschulischen Erfahrungen der Migrantinnen und Migranten ergeben;
b) die eigenen Kontakte mit Lernenden aus anderen Kulturen kompetent reflektieren und möglichst oft beispielhaft gestalten können;
c) über Sachkenntnis und Geschick im Umgang mit kulturellen und interkulturellen Stereotypen verfügen, wie sie beispielsweise in Lernmaterialien immer wieder auftauchen.

Zusammenfassung Kapitel 3.3

» Handlungsorientierte Sprachförderung muss auch die Aneignung von kulturellen und interkulturellen Kompetenzen wie Kenntnisse über kulturspezifische Umgangsformen und Wertvorstellungen umfassen.
» Interkulturelle Kompetenzen können als eigenständiger Kompetenzbereich nicht den sprachlich-kommunikativ definierten Niveaus des GER zugeordnet werden.
» Kursleitende müssen auch über kulturelle und interkulturelle Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen.

3.4 Ziele im Bereich der lernmethodischen Kompetenzen

Die Notwendigkeit von Alphabetisierungskursen sowie das Phänomen der Schulungewohntheit, das bei vielen Migrantinnen und Migranten in niederschwelligen Kursen festgestellt wird, verweisen auf wesentliche Lücken im Bereich der lernmethodischen Kompetenzen bei Teilen der Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten.

Im Zusammenhang mit den Sprachförderungsangeboten ist es sinnvoll, zumindest drei Typen von lernmethodischen Kompetenzen zu unterscheiden:

a) allgemeine lernmethodische Kompetenzen, wie sie üblicherweise in mittel- und nordeuropäischen Ländern im Verlauf der schulischen Sozialisation aufgebaut werden, z. B. Planung von schulischen Arbeiten; prozesshaftes und reflektierendes Vorgehen bei der Erarbeitung von Wissen und Produkten; Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen; Lesen und Schreiben (als Grundfertigkeiten) zu Lernzwecken (z. B. Lesen von Anweisungen, Notizen machen); Ausfüllen von Tabellen u. Ä.; Umgang mit Unterrichtsmedien (z. B. Audiogerät, Computer);
b) sprachlern- bzw. sprachkursspezifische methodische Kompetenzen: Sprachlernstrategien und -techniken (z. B. effizient, dem eigenen Lernertyp angemessen Wortschatz lernen können; Texterschliessungstechniken einsetzen); Vertrautheit mit sprachkurstypischen Übungsformen; Kenntnisse der grammatischen Terminologie usw.;
c) lernmethodische Kompetenzen, die zum autonomen Weiterlernen von Sprachen im Alltag neben dem Kurs und zum lebenslangen Lernen befähigen, z. B. Lerngelegenheiten erkennen und nutzen können; ein Wörterbuch gebrauchen können.

Grundsätzlich sollen die lernmethodischen Anforderungen an die Lernenden nicht höher sein als sinnvoll und nötig. Gegebenenfalls müssen Unterrichtsmethoden angepasst und Materialien dem Publikum entsprechend konzipiert oder ausgewählt werden. Effizienzüberlegungen sind insbesondere bei der expliziten Behandlung von Grammatikregeln und der Einführung einer Grammatikterminologie bei Lernenden ohne entsprechende Vorkenntnisse angebracht.

Gleichzeitig ist zu bedenken, dass das Lernen in Sprachförderungsangeboten auch exemplarischen Charakter hat und auf weiteres Lernen in anderen Kontexten, z. B. auf berufliche Weiterbildung, vorbereiten kann und soll. Dadurch kann sich vor allem bei Gruppen, für die der Sprachkurs eine Einstiegsfunktion hat, eine grössere zeitliche Investition in Lernschritte lernmethodischer Natur rechtfertigen. In ähnlicher Weise kann es sinnvoll sein, beim Einstieg in ein längerfristig angelegtes kursgestütztes Sprachenlernen Schulungewohnte mithilfe eines «Vorkurses» in die Riten und Materialien des eigentlichen Sprachkurses einzuführen.

Bisher konnte nicht gezeigt werden, dass Lernerfolg beim Sprachenlernen allgemein einem bestimmten Set von Lernerstrategien zugeschrieben werden kann. Deshalb werden durch dieses Rahmencurriculum auch keine konkreten Zielvorgaben gemacht. Die Präferenz für bestimmte Strategien und deren Nutzung ist stark durch den Lernertyp und den persönlichen Lernstil bestimmt. Lernstile sind jedoch nur schwer veränderbar.

Entscheidend ist, dass die Lernenden das für sie jeweils individuell am besten geeignete Strategierepertoire entwickeln können, was bedeutet, dass im Unterricht ein entsprechendes Angebot gemacht und Gelegenheit geboten werden muss, unterschiedliche Strategien auszuprobieren und über deren Erfolg und individuelle Passung zu reflektieren. Die regelmässige Reflexion des Vorgehens und der Ergebnisse im Kurs ist ein einfaches, aber Erfolg versprechendes Mittel zur Entwicklung von transferierbaren lernmethodischen Kompetenzen.

Die Förderung von lernmethodischen Kompetenzen in den Bereichen b und c, also von fremdsprachenspezifischen Lernstrategien, ist seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts ein viel beachtetes und viel diskutiertes Thema in der Fremdsprachenforschung und Fremdsprachendidaktik. In der entsprechenden Literatur sind zum Teil Übersichten über Sprachlernstrategien zu finden. Im bekannten Strategieninventar *Strategy Inventory for Language Learning, SILL* (Oxford, 1990; in Mißler [1999] in deutscher Übersetzung) kommen neben Kommunikationsstrategien (eigentlich Sprachverwendungsstrategien) kognitive, metakognitive, affektive, soziale sowie Gedächtnisstrategien vor. Einen aktuellen, für die Praxis interessanten Einstieg (allerdings aus dem schulischen Kontext) bietet Rampillon (2003). Lernstrategien und -techniken werden auch in den Lernbiografien der existierenden *Europäischen Sprachenportfolios* (www.coe.int/portfolio > «Validated Models») und natürlich in zahlreichen Lehrwerken thematisiert.

Ähnlich wie bei den kulturellen und interkulturellen Kompetenzen macht das Rahmencurriculum auch bezüglich der lernmethodischen Kompetenzen keine Vorgaben in Form von Lernzielkatalogen o. Ä. Es wird aber darauf hingewiesen, dass die Entwicklung entsprechender Kompetenzen Teil des Auftrags der Sprachförderung ist. Besonders wichtig ist die lernmethodische Förderung von Lernenden, die noch einen längeren Lernweg vor sich haben, sei dies im Rahmen von Weiterbildungsangeboten oder als autonom Lernende. Damit dieser Auftrag erfüllt werden kann, müssen Kursanbieter und Kursleitende über ein grundlegendes Wissen über Lernmethoden verfügen und entsprechende Arbeitsweisen anleiten können.

Zusammenfassung Kapitel 3.4

» Viele Migrantinnen und Migranten in niederschwelligen Kursen weisen Lücken im Bereich der lernmethodischen Kompetenzen auf, die im Zuge der Sprachförderung, soweit sinnvoll und nötig, geschlossen werden sollten.
» Damit die Lernenden das für sie geeignete Strategierepertoire entwickeln können, sollte der Unterricht die Gelegenheit bieten, unterschiedliche Lernstrategien auszuprobieren.
» Kursanbieter und Kursleitende müssen über grundlegendes Wissen zu Lernmethoden verfügen und entsprechende Arbeitsweisen anleiten können.

4 Inhalte

Der Lernbedarf, der sich einerseits aus den Vorkenntnissen der Lernenden und andererseits aus den Zielen der Sprachförderung ergibt, «materialisiert» sich an den Inhalten von Lernangeboten (Unterrichts- und ggf. ergänzende Angebote, z. B. Selbstlernangebote). Die Beschäftigung mit den Inhalten soll es den Lernenden ermöglichen, die an ihren Bedürfnissen orientierten Ziele im Bereich der Handlungsfähigkeit *(outcomes)* zu erreichen.

Die inhaltliche Umsetzung dieser Lernziele wird grundsätzlich von Autorinnen und Autoren von Lernmaterialien, Kursanbietern und Lehrpersonen geleistet. Sie ist ein entscheidendes Element von Sprachförderungsangeboten, das die Qualität wesentlich mitbestimmt.

Inhalte müssen für jeden der in Kapitel 3 genannten Zielbereiche erarbeitet werden. Innerhalb dieses Rahmencurriculums wird allerdings nur die Gewinnung von Inhalten für den zentralen **sprachlich-kommunikativen Bereich** näher erläutert.

Anhand der sprachlich-kommunikativen Lernziele, die in Kapitel 3.2.6 exemplarisch hergeleitet wurden (v. a. Abb. 4), soll im Folgenden kurz skizziert werden, wie nun bei der Bestimmung von Inhalten für den Unterricht (und damit auch von inhaltsbezogenen Feinlernzielen) systematisch vorgegangen werden könnte:

Im Anschluss an die drei Schritte

1. Auswahl der Handlungsfelder,
2. Identifizieren von relevanten Situationen und Rollen,
3. Bestimmen von wesentlichen Kommunikationsaufgaben

werden nun in einem vierten Schritt die **Situationen und Kommunikationsaufgaben analysiert** und nach wesentlichen Gesichtspunkten beschrieben. Grundlegend ist die Identifikation der eigentlichen Sprachaktivitäten in den Aufgaben. Weitere Parameter sind u. a.: Orte, Institutionen, Personen (und deren Rollen), Objekte, Texte und Themen/Inhalte.

Aus dieser Analyse werden in einem **fünften Schritt** konkrete **Feinlernziele und Inhalte für den Unterricht** abgeleitet. Eine nützliche Kategorisierung dafür bieten die drei grundlegenden Kompetenzbereiche, die der GER unterscheidet (vgl. Kapitel 3.2.3):

» *strategisches, handlungssteuerndes Wissen und Können;*
» *allgemeines, nicht spezifisch sprachliches Wissen und Können;*
» *sprachlich-kommunikatives Wissen und Können.*

Die folgende Tabelle schliesst an Abb. 4 an und führt die Illustration des Vorgehens anhand derselben Beispiele weiter.

	Inhalte und Feinlernziele für den Unterricht		
	Strategien/Handlungssteuerung	Allgemeines Wissen und Können	Sprachlich-kommunikatives Wissen und Können
Bsp. 1	Einfach schreiben; Grundinformation einfach und klar geben; auf angemessene Höflichkeit achten	Kenntnis der Absenzenregelung	Formelle Merkmale von Karten; sprachliche Mittel für die funktionalen Elemente (Anrede, Entschuldigung, Schluss, Gruss) und die Thematik; Ausdruck angemessener Höflichkeit
Bsp. 2	Gesprächsrahmen und Verlauf im Blick haben; Bewusstsein der eigenen Rolle im Gespräch; auf langsames Sprechen insistieren; Verstehen/Nichtverstehen offen markieren; um Wiederholung/Klärung bitten	Orientierungswissen zum Impfen in der Schweiz	Dialogschema für diese Art von Dienstleistungsgespräch; sprachliche Mittel für die funktionalen Elemente (Gruss, Eröffnung, Verstehen/Nichtverstehen, um Klärung bitten, Einigung, Schluss, Abschied usw.) und für die Impfthematik; Ausdruck angemessener Höflichkeit

Abb. 6
Ableitung von Inhalten und Feinlernzielen für den Unterricht aus Zielhandlungen (Weiterführung von Abb. 4); Illustration anhand von zwei Beispielen.

Für die Umsetzung in Materialien und Unterricht folgt als **letzter Schritt** die eigentliche Realisierung z. B. in Form von konkreten Texten, sprachlichen Mitteln (Wörtern, Wendungen, Textelementen, Grammatik) und Unterrichtsaktivitäten aller Art.

Ein systematisches Vorgehen bei der inhaltlichen Konkretisierung des Lernstoffs erfordert viel Kleinarbeit und ist deshalb aufwendig. Die Lernzielspezifikationen für verschiedene Sprachen, die bereits in Kapitel 3.2.5 im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Kannbeschreibungen erwähnt wurden, stellen aber auch für diesen Zweck ausgezeichnete Ressourcen dar. Sie müssen allerdings im Hinblick auf die Kommunikationsbedürfnisse der verschiedenen Gruppen von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz adaptiert werden. Dies geschieht am besten und wegen der zu erwartenden breiten Nutzung am effizientesten durch Fachleute.

Die Lernzielspezifikationen für Deutsch *(Profile deutsch)* und Französisch *(Référentiels)*[16] sind im Anschluss an den GER entstanden und bauen auf diesen auf, d. h., sie sind formell weitgehend mit dem Ansatz kompatibel, der in diesem Rahmencurriculum vertreten wird.

[16] *Profile deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005); *Référentiels* (Beacco et al., 2004, 2005, 2007, 2008); *Profilo della lingua italiana* (Parizzi & Spinelli, im Druck). Weitere interessante Quellen sind entsprechende Inventare in Prüfungsspezifikationen, z. B. im Handbuch zum *Deutschtest für Zuwanderer A2–B1* aus Deutschland (Goethe-Institut/Bundesministerium des Innern/telc, 2009). Die Seite http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp des Europarates bietet einen aktualisierten Überblick über die vorhandenen Lernzielbeschreibungen.

Zum besseren Verständnis wird an dieser Stelle ein kurzer Überblick über die Inventare gegeben, die in diesen Spezifikationen enthalten sind und genutzt werden können:

Profile deutsch:
handlungsbezogene Lernziele auf drei hierarchischen Ebenen:
» globale Kannbeschreibungen – detaillierte Kannbeschreibungen – illustrative Kannbeschreibungen (Beispiele von kommunikativen Handlungen aus drei Lebensbereichen: privater Bereich, Arbeit, Bildung);

Inventare zur Bestimmung von Feinlernzielen und Lerninhalten:
» sprachliche Mittel: thematischer Wortschatz – Sprachhandlungen (Funktionen) – allgemeine Begriffe;
» Grammatik (systematisch und funktional geordnet);
» Textsorten und Textmuster;
» kommunikative Strategien und Prüfungsstrategien.

Référentiels (hier am Beispiel des Niveaus A2):
handlungsbezogene und sprachlich-qualitative Kompetenzbeschreibungen aus dem GER;

Beschreibung der Handlungsfähigkeit mit Kompetenzen des Niveaus A2 in verschiedenen Kommunikationskontexten (z. B. Reise, Auslandsaufenthalt) und Kommunikationssituationen (z. B. Einkauf, Essen, Beanspruchen von Dienstleistungen, Besuche, Mediennutzung, Arbeit, Lernen) sowie in Bezug auf verschiedene Textsorten und Diskurstypen;

Inventare zur Bestimmung von Feinlernzielen und Lerninhalten:
» sprachliche Mittel: Sprachhandlungen (Funktionen) – allgemeine Begriffe – Grammatik – spezifischer Wortschatz;
» Lautung und Schreibung;
» kulturelle Kompetenzen;
» Lernstrategien.

Diese Lernzielspezifikationen gehen in der Beschreibung der Lerninhalte (vgl. Inventare) ganz wesentlich über den Inhalt des GER hinaus. All diese Spezifikationen sind aber für eine Verwendung im schweizerischen Migrationskontext noch adaptationsbedürftig. Die Arbeit an diesen Spezifikationen wird sinnvollerweise mit der oben erwähnten Lernzielbestimmung durch Experten verbunden.

Bei der Schaffung von Lernzielspezifikationen dieser Art ist nicht Standardisierung oder Vereinheitlichung aller Sprachlernangebote das Ziel. Vielmehr soll eine Materialgrundlage geschaffen werden für unterschiedliche Lernangebote innerhalb derselben fremdsprachendidaktischen Kultur.

Im vorliegenden Rahmencurriculum werden grundsätzlich keine Festlegungen in Bezug auf einzelne Lehrwerke oder «erlaubte Materialien» gemacht. Das Angebot muss vielfältig bleiben und sich dynamisch entwickeln können.

Das Rahmencurriculum ist aber insofern verbindlich, als die Lernmaterialien prioritär auf die Zielvorgaben ausgerichtet sein müssen, die sich aus den Kommunikationsbedürfnissen der Migrantinnen ergeben:

» Lernmaterialien, die auf einer **fremd- und zweitsprachendidaktischen Konzeption** basieren, die den kommunikativen Zielen keine klare Priorität einräumt, indem sie beispielsweise einseitig sprachstruktur-, korrektheits- oder kulturorientiert sind, sollten nicht eingesetzt werden.

» Die Kursinhalte müssen sich an den kommunikativen Bedürfnissen der Migrantinnen und Migranten in ihren Handlungsfeldern in der Schweiz orientieren; dazu gehören in der Deutschschweiz auch der Einbezug von schweizerisch geprägtem Hochdeutsch und von Dialekten in den Unterricht sowie die thematische Situierung im schweizerischen Umfeld. Konkret wird empfohlen, in Bezug auf die **deutschschweizerischen Varianten** prioritär die Hörverstehenskompetenzen zu entwickeln. Eine Förderung auch der produktiven mündlichen Verwendung von schweizerischen Varianten des Deutschen drängt sich (zumindest in einer funktionalen Perspektive) nicht auf, weil die Standardsprache im Allgemeinen akzeptiert und gut verstanden wird. Allerdings müsste auch in diesem Punkt eine Bedürfnisanalyse, die v. a. auch soziolinguistische Aspekte einbezieht, für die spezifischen Lernergruppen Klärung bringen.
» Anstelle vorgefertigter Unterrichtsmaterialien empfiehlt es sich, auch authentische Kommunikationserfahrungen und kommunikative Herausforderungen der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer zum Lerngegenstand zu machen. Ebenso sollen authentische Begegnungen in den Handlungsfeldern (z. B. ein Besuch in einer Beratungsstelle) nach Möglichkeit in das Programm integriert werden. Authentische Lerngelegenheiten können motivieren, innere und äussere Barrieren abbauen helfen und Kontakte schaffen.

Die Ausführungen in diesem Kapitel gelten grundsätzlich auch für **Alphabetisierungskurse**, sofern sie mit der Förderung von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen befasst sind.

Hinsichtlich der Inhalte und Feinziele mit spezifischem Bezug auf die Entwicklung der Schriftlichkeit geben z. B. das Wiener *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung* (Fritz, Faistauer, Ritter & Hrubesch, 2006, Seiten 27 bis 46) und das deutsche *Vorläufige Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung* (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007, Kapitel 3) wichtige Hinweise.

Die schweizerischen Anbieter sind aufgefordert, sich sprachregional, national und international zu vernetzen, um ihre Angebote auf dem neusten Stand halten zu können.

Zusammenfassung Kapitel 4

» Für alle in Kapitel 3 aufgeführten Lernzielbereiche müssen Feinlernziele und Unterrichtsinhalte erarbeitet werden. Diese inhaltliche Umsetzung ist einerseits von Expertinnen und Experten im Bereich der Lernzielspezifizierung zu leisten, anderseits aber auch von Materialentwicklerinnen und -entwicklern, Kursanbietern und Lehrpersonen.
» Im Anschluss an die drei Schritte 1. Auswahl der Handlungsfelder, 2. Identifizieren von relevanten Situationen und Rollen sowie 3. Bestimmen von Kommunikationsaufgaben (vgl. Kapitel 3.2.6.) werden 4. Situatio-nen und Kommunikationsaufgaben analysiert und nach wesentlichen Gesichtspunkten beschrieben, 5. konkrete Feinlernziele und Inhalte für den Unterricht abgeleitet und 6. die eigentliche Realisierung (z. B. in Form von konkreten Unterrichtsaktivitäten und konkreten Texten) vorgenommen.
» Das Rahmencurriculum schreibt nicht bestimmte Lehrwerke oder Materialien vor. Die Lernmaterialien müssen jedoch prioritär auf die Zielvorgaben ausgerichtet sein, die sich aus den Kommunikationsbedürfnissen der Migrantinnen und Migranten ergeben.

5 Prinzipien des Unterrichts

Es gehört nicht zu den Aufgaben dieses Rahmencurriculums, den Anbietern von Sprachförderung im Migrationsbereich verbindliche erwachsenenbildnerische (andragogische) und unterrichtsmethodische Empfehlungen oder Vorgaben zu machen. Anbieter und deren Lehrkräfte verfügen über entscheidende Kompetenzen, die sich zudem im Kontakt mit den Lernenden dynamisch weiterentwickeln, vorausgesetzt, es sind ein Grundlagenwissen, Reflexionsgelegenheiten und die Bereitschaft zum Weiterlernen vorhanden. Dieses Dokument will zum Grundlagenwissen und zur Reflexion von Praktiken beitragen, indem es bevorzugte erwachsenenbildnerische und v. a. fremd-/zweitsprachendidaktische Grundsätze und Optionen darstellt.

Unterrichtsprinzipien lassen sich nicht zwingend aus Zielen oder Inhalten ableiten. Allerdings gibt es Haltungen und Praktiken, die eher geeignet sind als andere, die Lernenden *effizient* zum übergeordneten Ziel des selbstbestimmten (kommunikativen) Handelns in der Gesellschaft, in der sie leben und handeln, hinzuführen. Diesen wird im Folgenden der Vorzug gegeben.

Konkret werden die folgenden Prinzipien angesprochen: *Teilnehmerorientierung, Autonomisierung, Handlungsorientierung, unterrichtsmethodische Effizienz, erweiterte Lehr- und Lernformen* sowie *Feedback- und Beurteilungskultur.*

5.1 Teilnehmerorientierung

Teilnehmerorientierung bedeutet Zielgruppenorientierung. Entsprechende Angebote zeichnen sich dadurch aus, dass sie die (teilweise sehr heterogenen) Merkmale der Zielgruppe (vgl. Kapitel 2.1) und der Individuen in der Zielgruppe zur Kenntnis nehmen und ihre Angebote sinnvoll darauf abstimmen, etwa durch eine Feinabstimmung der Kursziele oder

durch Binnendifferenzierung bis hin zu einer Individualisierung der Lernziele. Durch eine geeignete räumliche Ausstattung, einen gezielten Einsatz unterschiedlicher Sozialformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit usw.) und des Lernmaterials kann der Differenzierung besser Rechnung getragen werden. Auch die Gruppengrössen bestimmen wesentlich mit, wie weit massgeschneiderte Elemente möglich sind.

Teilnehmerorientierung bedeutet im Kontext der sprachlichen Förderung von erwachsenen Migrantinnen und Migranten u. a.:

Unterricht nach **andragogischen Grundsätzen:** Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind Partner im Lernprozess. Sie sind wahrzunehmen als Personen mit eigener Geschichte, einem über längere Zeit entstandenen Persönlichkeits- und Kompetenzprofil und legitimen Ansprüchen. Eine Infantilisierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgrund geringer Sprachkenntnisse oder noch mangelhafter Orientierung im schweizerischen Kontext ist zu vermeiden. Die Kontakte zwischen den Kursleitenden und den Teilnehmenden sollen von einer wertschätzenden Haltung getragen sein.

Ressourcenorientierung: Der Unterricht nimmt die Eigenschaften, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmenden auf und geht gezielt darauf ein. Wichtig ist, dass die Annahmen in Bezug auf diese Ressourcen realistisch sind, sodass die Teilnehmenden weder über- noch unterfordert werden und sich ernst genommen fühlen. Insbesondere der Grad der Schulgewohntheit, frühere formelle oder informelle Sprachlernerfahrungen und vorhandene Sprachkenntnisse (Mehrsprachigkeitsprofil) sollten realistisch eingeschätzt und entsprechend genutzt werden.

Interkulturelle Sensibilität: Kursleitende tragen im Unterricht der unvermeidlichen Situierung in einem interkulturellen Spannungsfeld Rechnung. Interkulturell «schwierige» Themen werden mit der notwendigen Sensibilität und ohne Überlegenheitsdünkel behandelt. In den Kursen ist Raum für die Verarbeitung von Kultur-, Identitäts- und Integrationskonflikten zu bieten, gerade auch, wenn es um Probleme mit den Unterrichts- und Lernpraktiken im Kurs geht.

Beachtung der Lebensumstände der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer: Anbieter und Kursleitende sind sich der persönlichen, sozialen und beruflichen Lebensumstände der Teilnehmenden bewusst und bemühen sich insbesondere darum, dass möglichst ungestört gelernt werden kann. Zu diesem Zweck müssen ggf. Fragen der Kinderbetreuung oder soziale Aspekte geregelt werden. Eine Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Fachleuten aus dem Sozialbereich sollte vorhanden sein.

Bedürfnisorientierung: Die Orientierung an den aktuellen und künftigen Kommunikationsbedürfnissen der verschiedenen Gruppen von Lernenden ist in diesem Rahmencurriculum der zentrale Grundsatz in der Lernzielbestimmung. Im Rahmen der Sprachlernangebote wird dieser Grundsatz umgesetzt. Die Anbieter orientierten sich an spezialisierten Lernzielbestimmungen (vgl. Kapitel 3.2), setzen geeignete Lernmaterialien ein und schaffen Lerngelegenheiten, die auf diese Bedürfnisse ausgerichtet sind. Dabei berücksichtigen sie die typischen Kommunikationsbedürfnisse bestimmter Gruppen von Lernenden, gehen aber nach Möglichkeit auch auf individuelle und aktuelle Bedürfnisse ein, insbesondere durch Binnendifferenzierung.

Zusammenfassung Kapitel 5.1

» Teilnehmerorientierte resp. zielgruppenorientierte Sprachförderungsangebote nehmen die (heterogenen) Merkmale und Bedürfnisse der Zielgruppen zur Kenntnis und streben eine entsprechende Feinabstimmung der Kursziele bis hin zu einer Individualisierung der Lernziele an.
» Der Unterricht geht gezielt auf die Eigenschaften, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmenden ein und baut darauf auf.
» Die Teilnehmenden werden als Partner mit legitimen Ansprüchen im Lernprozess wahrgenommen.
» Den persönlichen, sozialen und beruflichen Lebensumständen der Teilnehmenden wird angemessen Rechnung getragen.
» Auf interkulturelle Aspekte und Konflikte wird mit der notwendigen Sensibilität und Sachkenntnis eingegangen.

5.2 Autonomisierung

Die Fähigkeit, möglichst vielfältig und selbstverantwortlich am gesellschaftlichen Leben im schweizerischen Kontext teilzunehmen, zählt zu den übergeordneten Zielen der Sprachförderung. Die Sprachförderungsangebote können dazu einen Beitrag leisten, nicht nur, indem sie helfen, die sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit zu entwickeln, sondern auch dadurch, dass sie ihre Lernangebote so gestalten, dass im Zuge des Sprachenlernens die Fähigkeit zum autonomen Lernen und Handeln ausgebaut werden kann.[17]

Autonomes Lernen ist nicht zu verwechseln mit Selbstlernen. Unter Förderung der Lernerautonomie wird gemeinhin verstanden, dass die Lernenden schrittweise und angeleitet Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. Sie werden einbezogen bei der Planung, der Umsetzung und der Beurteilung der Lernschritte und Prozesse. Diese Tätigkeiten bedingen eine positive Einstellung, Eigeninitiative sowie Reflexionsfähigkeit und tragen selbst wieder zur Weiterentwicklung dieser Kompetenzen bei.

Autonomie im Sprachunterricht legt Grundlagen für selbstständiges Weiterlernen und selbstständig-eigeninitiatives Handeln auch in anderen Kontexten.

Lernerautonomie bedingt keine äussere Umorganisation des Unterrichts, sondern eine andere Sichtweise auf die Verantwortung für das Lernen sowie den Einbau von Planungs-, Reflexionsphasen und -instrumenten.

So verstandene und praktizierte Lernerautonomie schafft günstige Bedingungen für die sogenannte **Ko-Konstruktion** von Kenntnissen durch Unterrichtende/Betreuende und Lernende. Nachhaltiges, auf Handlungskompetenz ausgerichtetes Lernen geschieht gemäss der konstruktivistisch orientierten Erziehungs- und Bildungswissenschaft v. a. dann, wenn der Kenntniserwerb nicht durch Instruktion geschieht und wenn die Lernenden auch nicht einfach sich selbst überlassen werden, sondern wenn sie unter Anleitung (Mittlertätigkeit) von Lehrpersonen bzw. Lernexperten Kenntnisse primär aufgrund eigener Erfahrungen handelnd und reflektierend erwerben.

Die unmittelbare Relevanz der Lernziele von Migrantensprachkursen für die Handlungsfähigkeit der Migrantinnen und Migranten in ihren Kontexten begünstigt den Einbezug der Lernenden in die Verantwortung für das Lernen und erleichtert zudem die angestrebte Individualisierung der Lernziele und -inhalte.

[17] Entsprechende positive Erfahrungen dazu liegen insbesondere aus Irland vor (vgl. Little, 2007b).

Zusammenfassung Kapitel 5.2

» Lernangebote sind so zu gestalten, dass im Zuge des Sprachenlernens die Fähigkeit zum autonomen Lernen und Handeln ausgebaut werden kann.
» Um dies zu erreichen, werden die Teilnehmenden bei der Planung, der Umsetzung und der Beurteilung der Lernschritte und Prozesse einbezogen.
» Entsprechende Planungs- und Reflexionsphasen werden in den Unterricht eingebaut.
» Richtig verstandene Lernerautonomie schafft gute Voraussetzungen für die von vielen als besonders günstig und nachhaltig erachtete Ko-Konstruktion von Kenntnissen durch Unterrichtende und Lernende.

5.3 Unterrichtsmethodische Effizienz

In der europäischen Fremdsprachendidaktik haben sich in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene sogenannte Methoden abgelöst, beispielsweise die *Grammatik-Übersetzungs-Methode*, die *Direkte Methode*, die *Kontrastive Methode*, die *Audiolinguale* bzw. *Audiovisuelle Methode*; daneben besetzten auch sogenannte alternative Methoden wie die *Suggestopädie* ihre Nischen. Bei den kommunikativen Ansätzen, die seit etwa dreissig Jahren im Zusammenhang mit handlungsorientierten Lernzielen praktiziert werden, spricht man weniger von einer Methode, weil ihnen kein einheitliches Unterrichtskonzept oder -rezept zugrunde liegt; die Gemeinsamkeiten liegen primär im Bereich der Ziele. Daher wird oft die neutralere Bezeichnung kommunikative Didaktik verwendet.

Wie zu Beginn des Kapitels 5 ausgeführt, kann es an dieser Stelle nicht darum gehen, konkrete unterrichtsmethodische Festlegungen zu machen. Stattdessen werden Erkenntnisse und Überlegungen dargestellt, die zu einer grösstmöglichen unterrichtsmethodischen Effizienz in Bezug auf das Erreichen der verschiedenen Ziele der Sprachförderung beitragen sollen.

Aufgrund der Forschungsergebnisse zum gesteuerten (d. h. unterrichtsgestützten) Spracherwerb lässt sich im Hinblick auf die Unterrichtsmethodik in einem Sprachunterricht, durch den primär Sprachverwendungskompetenz entwickelt werden soll, mit einiger Zuverlässigkeit die folgende Kernaussage machen:

Sprachverwendungskompetenz wird dann am besten erworben, wenn im Unterricht die tatsächliche Verwendung der Sprache im Rahmen von inhaltlich bedeutungsvollen Aufgaben einen zentralen Platz einnimmt. Diese Sprachverwendung mit einem Kommunikationsfokus wird durch Aktivitäten ergänzt, in denen ausgewählte inhaltliche und sprachliche Aspekte, die mit der Aufgabe im Zusammenhang stehen, auf der Metaebene thematisiert werden. Weiter sollen Aktivitäten speziell zur Entwicklung der Flüssigkeit im Sprachgebrauch sowie die Planung und Reflexion von Lernerfahrungen Raum bekommen:

» Der zentrale Bestandteil eines effizienten Unterrichts besteht darin, dass regelmässig und viel gesprochen, gehört, geschrieben und/oder gelesen wird, um tatsächlich etwas zu erfahren oder mitzuteilen, und nicht einfach nur, um z. B. sprachliche Teilfertigkeiten einzuüben. **Handlungsorientierung** bezeichnet nicht nur die Grundausrichtung des Kompetenzmodells, das dem GER und diesem Rahmencurriculum zugrunde liegt, sondern ist auch ein zentraler unterrichtsmethodischer Grundsatz. Die Bewältigung von Aufgaben mit einem Handlungsziel (sogenannten *tasks* oder Kommunikationsaufgaben) ist sowohl Mittel als auch Ziel des Sprachenlernens. Bereits im Anfängerunterricht kann kommunikative Sprachverwendung in relevanten Kommunikationssituationen als Vehikel des Sprachenlernens eingesetzt werden.

- Durch mündliche und schriftliche Sprachverwendung mit Inhaltsfokus allein wird aber das Potenzial des unterrichtsgestützten Sprachenlernens nicht optimal ausgeschöpft. Das eigentliche Handeln mit Sprache muss ergänzt werden durch Phasen, in denen sprachliche Phänomene und inhaltliche Aspekte, die mit den *tasks* im Zusammenhang stehen, fokussiert, d. h. auf der **Metaebene** behandelt werden. Auf diese Weise können effizient Schwierigkeiten und Fehlleistungen ausgeräumt werden, die von den Lernenden entweder gar *nicht erkannt* oder aufgrund des Sprachmaterials, mit dem sie in Kontakt kommen, *nicht selbstständig und ohne Erklärungen überwunden* werden könnten.
- Bei den zu fokussierenden *inhaltlichen* Aspekten kann es sich beispielsweise um Erklärungen zu Institutionen, Wertvorstellungen, Werthierarchien handeln, ohne deren Kenntnis sprachlich-kommunikatives Können nicht wirksam werden könnte.
- Bei den *sprachlichen* Problemen, die fokussiert werden, kann es um Phänomene auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs gehen, z. B. um die permanent falsche Aussprache von Einzellauten, die Benutzung von «falschen Freunden» im Wortschatz, wiederkehrende Fehler in der elementaren Grammatik, Unsicherheiten im Bereich der Höflichkeit oder der Merkmale von Textsorten. An die Fokussierung von sprachlichen Elementen können spezifische Übungen anschliessen, z. B. Übungen zur Aussprache eines bestimmten Lautes.
- Einen festen Platz im Sprachunterricht muss auch das **Flüssigkeitstraining** haben. Sprachverwendung ist in der Regel ein zeitkritisches Unterfangen. Dieser Aspekt wird oft fast völlig vernachlässigt. Flüssigkeit wird am besten trainiert, indem relativ einfache Sprache mit fast ausschliesslich bekannten Elementen gehört, gelesen, gesprochen und geschrieben wird. Wichtig ist, dass dabei viel Sprache in Textform verarbeitet wird, es geht also keineswegs darum, Drillübungen ausführen zu lassen. Es kann in diesem Zusammenhang sinnvoll sein, gezielt vereinfachte Hör- und Lesetexte einzusetzen, damit tatsächlich auch die Flüssigkeit trainiert werden kann. Flüssigkeitstraining verbessert nicht nur die Geschwindigkeit des Zugriffs auf sprachliche Elemente im Gedächtnis, sondern dient durch das häufige Abrufen von mentalen sprachlichen Ressourcen allgemein der Wiederholung und Festigung von Sprachkenntnissen.
- Planungsaspekte sowie die Thematisierung des Lernens und der Lernergebnisse sollen im Unterricht ebenfalls Raum bekommen, damit sich die Lernenden als Lernende verbessern können und das Lernpotenzial in den gemachten Erfahrungen besser genutzt wird.

Die genannten Momente oder Phasen des Unterrichts müssen richtig **gewichtet** werden, damit dieser im Hinblick auf die Ziele effizient ist.

Traditionell stehen Aktivitäten auf der Metaebene und daran anschliessende rein formale Übungsaktivitäten stark im Vordergrund. Dies wird beim **Grammatikunterricht** besonders deutlich. Die oben erwähnte *Fokussierung* von sprachlichen Phänomenen *(focus on form)* stellt eine Alternative zum traditionellen Vorgehen dar, bei dem ein heimlicher oder offen deklarierter Grammatiklehrplan letztlich den Unterricht bestimmt. Beim *focus on form* werden primär diejenigen Elemente reflektiert und spezifisch geübt, die sich bei der Sprachverwendung als (wiederkehrendes) Kommunikationshindernis erweisen. Dabei kann mangelnde grammatische Korrektheit je nach Kommunikationsanlass und den sonstigen kommunikativen Möglichkeiten des Lernenden durchaus eines dieser Kommunikationshindernisse darstellen. Es geht demnach um einen aufgeklärten und differenzierten Umgang mit sprachlichen, darunter auch grammatischen Phänomenen, der keinesfalls mit einer Laissez-faire-Haltung verwechselt werden darf, sondern mit einer realistischen Sichtweise, welche die Effizienz des Unterrichts im Hinblick auf die handlungsbezogenen Lernziele nicht aus den Augen verliert.

Untersuchungen zum gesteuerten (kursgestützten) und ungesteuerten Spracherwerb zeigen immer wieder, dass es üblicherweise lange dauert, bis die (gesprochene oder geschriebene) Sprache von Lernenden grundsätzlich nach den grammatischen Regeln der Zielsprache organisiert ist; noch länger dauert es, bis die grammatischen Mittel auch über-

wiegend korrekt verwendet werden. Besonders bei erwachsenen Migrantinnen und Migranten, welche die Zielsprache vorwiegend oder ganz ungesteuert erworben haben, wird oft eine Form der Lernersprache beobachtet – Basisvarietät genannt –, die zwar funktional sehr effizient sein kann, aber nach eigenen syntaktischen und morphologischen Regeln funktioniert, die wenig mit den Regeln der jeweiligen Zielsprache zu tun haben. Viele Migrantinnen und Migranten «fossilieren» in dieser Lernervarietät, d. h., sie entwickeln ihr Sprachsystem nicht mehr wesentlich weiter.

Andere Untersuchungen und Erfahrungen zum gesteuerten Spracherwerb zeigen, dass sich trotz intensiven Grammatikunterrichts die mentale Grammatik der Lernenden offenbar langsam und tendenziell nach eigenen Gesetzmässigkeiten (also nicht im Gleichschritt mit dem Unterricht) entwickelt und dass Lernende, welche ihre sprachlichen Mittel eher in Form von Wortschatz (also auch als längere Mehrworteinheiten) erworben haben, erfolgreicher und, zumindest anfangs, flüssiger und korrekter kommunizieren.

Insgesamt lässt sich – besonders für den Fall von schulungewohnten Migrantinnen und Migranten – aus den Befunden der Spracherwerbs- und Unterrichtsforschung eine recht grosse Skepsis gegenüber dem Stellenwert von grammatischen Lernzielen und von eigentlichem Grammatikunterricht ableiten. Jedenfalls ist es empfehlenswert, grammatische Erklärungen an den kommunikativen Erfordernissen zu orientieren und zugleich die tatsächliche Entwicklung der Grammatiken in den Köpfen der Lernenden zu beobachten und ernst zu nehmen.

Kursanbietern und Kursleitenden wird deshalb empfohlen, genau zu verfolgen, mit welchen unterrichtsmethodischen Ansätzen die handlungsorientierten Lernziele von den verschiedenen Gruppen von Lernenden auf unterschiedlichen Niveaus am besten erreicht werden. Insbesondere sollten Ansätze geprüft werden, die stark auf ein **lexikalisches Lernen** *(chunk learning; lexical approach)* aufbauen. Beim lexikalischen Lernen werden Einheiten, die aus mehreren Wörtern bestehen, die häufig zusammen vorkommen, wie *ein* Wortschatzelement *(als chunk)* gelernt, ohne dass gleichzeitig die grammatischen Phänomene, die darin vorkommen, analysiert würden. Gerade Schulungewohnte, die in mündlichen Kulturen sozialisiert wurden, haben oft erstaunliche Memorisierungskapazitäten, was sich natürlich beim Lernen von grösseren *chunks* (z. B. Standardfragen in Form von ganzen Sätzen) positiv auswirken kann. Ein weiterer Vorteil des Lernens von Mehrworteinheiten ist, dass sie die Flüssigkeit beim Sprechen und Schreiben zu steigern vermögen.

Aufgrund des aktuellen Forschungsstandes ebenfalls zu empfehlen ist die besondere Förderung des **Hörverstehens,** v. a. in der Anfangsphase: Hörverstehen setzt keine schriftlichen Kompetenzen voraus – es ist also auch für Analphabeten und sehr Schulungewohnte geeignet – und verschafft den sprachlichen Input, den Kontakt mit der Zielsprache, der unabdingbar ist, wenn Spracherwerbsprozesse in Gang kommen sollen. Beim Hörverstehen werden am besten zwei Phasen unterschieden: 1. die inhaltliche Beschäftigung mit Texten und das Einüben von entsprechenden Hörstrategien; 2. der Fokus auf (ausgewählte) Formen der Sprache, mit der die (verstandenen) Inhalte transportiert werden. Hörverstehensaktivitäten sind insofern eine Herausforderung, als sie geschickt didaktisiert werden müssen, damit nicht ein extrem auf die Lehrperson ausgerichteter Frontalunterricht resultiert, auf den die einzelnen Lernenden praktisch keinen Einfluss haben. Wenn die Förderung des Hörverstehens zu einem Schwerpunkt werden soll, ist unbedingt zu prüfen, welche individualisierenden Lernformen dafür eingesetzt werden können, also zum Beispiel die Arbeit mit Audiogeräten oder Computern in Kleingruppen oder einzeln, der Einsatz von MP3-Playern o. Ä. für das selbstständige Lernen in den Lokalitäten der Schule oder zu Hause im Rahmen von Hausaufgaben.

Lexikalisches Lernen in Kombination mit gezielten Hörverstehensaktivitäten in der Anfangsphase schafft relativ rasch ein Sprachrepertoire, das den Zugang zu weiteren sprachlichen Kontaktmöglichkeiten erleichtert. Dies gilt ganz besonders für Lernende wie die Migrantinnen und Migranten, die sich ja in einer Umgebung bewegen, in der die Zielsprache verwendet wird.

Das ohne spezielle grammatische Analyse erworbene relativ reiche Sprachrepertoire schafft aber auch gute Ausgangsbedingungen für eine nachgeschaltete Entwicklung der mentalen Grammatik. Untersuchungen haben gezeigt, dass sich dafür ein verinnerlichter, vorerst grammatisch nicht analysierter sprachlicher Fundus offenbar als Ausgangspunkt besser eignet als sprachliches Material auf dem Papier. Ein ausgeprägtes grammatisches Bewusstsein wird v. a. dann relevant, wenn Niveaus über B1 erreicht werden sollen. Die Fähigkeit, formale Defizite in der eigenen Sprache zu erkennen, sowie die Fähigkeit zur Selbstkorrektur aufgrund der Regelkenntnisse verhindern ein frühzeitiges Fossilieren und treiben die Entwicklung schneller und weiter voran.

Zusammenfassung Kapitel 5.3

» Handlungsorientierung ist auch ein zentraler *unterrichtsmethodischer* Grundsatz: Sprachverwendungskompetenz wird am besten erworben, wenn im Unterricht die tatsächliche Verwendung der Sprache im Rahmen von inhaltlich bedeutungsvollen Aufgaben einen zentralen Platz einnimmt.
» Ergänzend sollten ausgewählte inhaltliche und sprachliche Aspekte, die mit den Aufgaben in Zusammenhang stehen, auf der Metaebene thematisiert werden. Dabei ist die Fokussierung auf Elemente vorzuziehen, die sich als (wiederkehrendes) Kommunikationshindernis erweisen.
» Grammatische Erklärungen sollten sich auf die kommunikativen Erfordernisse beschränken. Ein ausgeprägtes grammatisches Bewusstsein wird v. a. oberhalb von Niveau B1 relevant.
» Kursanbieter und Kursleiterinnen bzw. Kursleiter sollen prüfen, inwieweit mit innovativen unterrichtsmethodischen Ansätzen die handlungsorientierten Lernziele erreicht werden, etwa mit einem Fokus auf lexikalisches Lernen (Lernen von Mehrworteinheiten, sogenannten *chunks*) oder mit einer gezielten Förderung des Hörverstehens.

5.4 Erweiterte Lehr- und Lernformen

Im Kontext der sprachlichen Förderung von Migrantinnen und Migranten ist es aus verschiedenen Gründen wichtig, dass in den Sprachförderungsprogrammen sogenannte erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF) berücksichtigt werden, d. h. neben lehrerzentriertem Unterricht auch Partner- und Gruppenarbeit, Werkstattunterricht, Projektunterricht, Einbezug ausserschulischer Lerngelegenheiten, mediengestütztes Lernen und Hausaufgaben.

Der Einsatz von ELF empfiehlt sich aus verschiedenen Gründen:

Es wird in unterschiedlichen Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Arbeit in der Gesamtgruppe) gearbeitet:
» In kleineren Gruppen haben die Lernenden mehr Gelegenheiten, selbst aktiv zu sein.
» Gruppen- und Einzelarbeit erlauben Binnendifferenzierung im Hinblick auf unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen, aber auch in Bezug auf unterschiedliche Lernertypen.
» Bei der Arbeit in kleinen Gruppen müssen die Lernenden mehr Verantwortung für das Geschehen übernehmen.
» Das Arbeiten in getrennten Gruppen schafft echte Kommunikationsanlässe: Ergebnisse, Fragen, Diskussionen usw. wollen zwischen den Gruppen ausgetauscht und kommentiert werden.
» Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Lernenden im kleinen Rahmen schafft Vertrauen und Kontakte.
» Zusammenarbeit in wechselnden Zusammensetzungen, v. a. aber in kleinen Teams, ist im Hinblick auf die Integration in gesellschaftliche und berufliche Tätigkeitsfelder wichtig, denn die Fähigkeit, im Team arbeiten zu können, wird heutzutage mehr denn je verlangt.

Projekte dienen oft der Förderung der Autonomie der Lernenden, indem sie ein gezieltes und koordiniertes Vorgehen über einen gewissen Zeitraum hin bedingen. Projekte schaffen oft Brücken zur Welt ausserhalb des Sprachkurses und bedingen Kontakte in der lokalen Landessprache sowie eine Auseinandersetzung mit authentischen Informationsquellen.

Projekte und Aktivitäten im lokalen Umfeld, z. B. Kontakte mit Ämtern, sozialen und kulturellen Institutionen oder Vereinen, tragen zur Überwindung von Schwellenängsten bei und können der Vernetzung dienen.

Werkstattunterricht, mediengestütztes Lernen und Hausaufgaben erlauben Binnendifferenzierung bis hin zum einzelnen Kursteilnehmer. Mediengestütztes Lernen bietet insbesondere bei der Entwicklung der Hörverstehenskompetenz und der individuellen Ausspracheschulung gute Möglichkeiten. Hausaufgaben ermöglichen regelmässig kleinere oder grössere Transferleistungen im Alltag der Lernenden, z. B. selbstständiges Telefonieren; Einholen von Informationen vor Ort usw. Die entsprechenden Erfahrungen und Ergebnisse können im Unterricht Gewinn bringend ausgewertet werden.

Bei allen Lernformen ist darauf zu achten, dass sie dem Ziel, das erreicht werden soll, adäquat sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben als erwachsene Persönlichkeiten ein Anrecht darauf, dass ihnen der Sinn der gewählten Arbeitsform einleuchtet.

Insbesondere Hausaufgaben sind sehr sorgfältig zu vergeben, weil die Lernenden imstande sein sollten, diese allein, also ohne die Hilfe Dritter, zu bewältigen.

Zusammenfassung Kapitel 5.4

» Der Einsatz von erweiterten Lehr- und Lernformen (Partner- und Gruppenarbeit, Werkstattunterricht, Projektunterricht, ausserschulische Lerngelegenheiten, mediengestütztes Lernen, Hausaufgaben) bietet den Vorteil, dass in unterschiedlichen Sozialformen gearbeitet wird und die Autonomie der Lernenden vermehrt gefördert werden kann.
» Bei allen Lernformen ist darauf zu achten, dass sie dem zu erreichenden Ziel adäquat sind und den Teilnehmenden ihr Einsatz einleuchtet.

5.5 Beurteilungs- und Feedbackkultur

Eine gute Beurteilungs- und Feedbackkultur dient in erster Linie der Unterstützung des Lernens und der Qualitätssicherung. Sie bezieht unterschiedliche Ebenen mit ein: Kursanbieter, Unterrichtende und Lernende.

Gute Feedback- und Beurteilungsmassnahmen sind den Beteiligten und der Sache angemessen, für die Betroffenen transparent und zudem in sich und untereinander kohärent.

Die Migrantinnen und Migranten werden in eine umfassende Beurteilungskultur mit unterschiedlichen Beurteilungsanlässen eingebunden, bei denen sie als Lernende meistens selbst beurteilt werden. Gleichzeitig sind sie aber auch selbst als Beurteilende am Feedbackprozess gegenüber Anbietern und Unterrichtenden beteiligt:

Regelmässige **Feedbacks der Lernenden zum Kursverlauf** dienen Anbietern und Kursleitenden zur Optimierung der einzelnen Angebote. Periodische Standortbestimmungen erlauben es, notwendige Korrekturen an der Organisation des Lernprozesses vorzunehmen und damit die Attraktivität und die Effizienz desselben zu erhöhen. Lernerseits dienen Feedbacks zum Kurs insbesondere dem Aufbau von Selbstbewusstsein («meine Meinung zählt») sowie der Fähigkeit, sich am Lernprozess zu beteiligen und zielkulturell adäquat konstruk-

tive Kritik zu üben. Je nach Herkunftskultur und individuellen Voraussetzungen muss die Befähigung zu einem gegenseitigen Feedbackverhalten im Lernprozess erst sorgfältig aufgebaut werden. Besonders eine offene kritische Betrachtung der Lehrtätigkeit setzt eine gute Vertrauensbasis voraus. Hinzu kommen oft sprachliche Schwierigkeiten. Falls die Voraussetzungen lokal vorhanden sind, kann es sinnvoll sein, Feedbacks in der Herkunftssprache zu ermöglichen, damit die verlangte Meinungsäusserung nicht blossen Alibicharakter hat.

Die *Beurteilung der Lernfortschritte und Kompetenzen der Lernenden* ist integrativer Bestandteil eines Unterrichts, der sich an deklarierten (oder zumindest deklarierbaren) Zielen orientiert. Beurteilung kann sich auf qualitativ und quantitativ unterschiedliche Einheiten beziehen und in vielfältigen Formen erfolgen. Das folgende Schema versucht einen Eindruck von der potenziellen Vielgestaltigkeit von Beurteilung im Kontext der Sprachförderung zu vermitteln. Jeder der sechs Kästen enthält einen anderen Gesichtspunkt, nach dem ein konkreter Beurteilungsanlass beschrieben werden kann. Die sechs Aspekte zusammen ergeben eine recht umfassende Charakterisierung eines Beurteilungsanlasses.

Abb. 7
Merkmale zur Charakterisierung von Beurteilungsanlässen.

Ein konkretes Beispiel soll dieses Schema illustrieren: Eine Migrantin hat gelernt, wie sie kleine Inserate für den Aushang im Einkaufszentrum schreiben kann. Nun hat sie die Aufgabe bekommen, einen kleinen Aushang zu verfassen, mit dem sie ein gebrauchtes Kindervelo sucht (vgl. 1: Gegenstand der Beurteilung ist ein Lernergebnis im Bereich der kommunikativen Handlungsfähigkeit). Drei andere Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer und auch die Lehrerin (vgl. 3: die beurteilenden Personen) geben ein Feedback und machen Verbesserungsvorschläge (vgl. 2: Funktion/Zweck ist formative Beurteilung zum gezielten Weiterlernen). Dabei beziehen sie sich auf einen Beispielaushang und ein paar Merkpunkte zum Schreiben von Aushängen im Lehrbuch (vgl. 4: Instrumente sind – zusätzlich zur Aufgabenstellung «Inserat für Kindervelo schreiben» – eine Vergleichsleistung sowie die Merkmale einer guten Lösung). Die Mitlernenden gestalten das Inserat neu und geben es als Vorschlag an die Migrantin weiter; die Lehrerin macht ihrerseits Veränderungsvorschläge, die sie kurz

mit der Lernenden bespricht (vgl. 5: Feedback besteht aus einem Hinweis auf Stärken und Schwächen des Textes sowie auf Verbesserungsmöglichkeiten). Die Lernende überarbeitet den Aushang und legt ihn nach einer erneuten Durchsicht durch die Lehrerin zusammen mit der ersten Fassung in ihrem persönlichen Dossier ab (vgl. 6: die Präsentation erfolgt im eigenen Portfolio).

Anhand der oben stehenden (unvollständigen) Listen lassen sich zahlreiche Beurteilungsszenarien identifizieren, die mit Gewinn für die Lernenden und das Lernen in der Sprachförderung eingesetzt werden können, sodass sie dem Gegenstand, den Beteiligten und dem Zweck angemessen sind.

Im Anwendungsbeispiel wird die Fähigkeit, eine konkrete Schreibaufgabe bzw. einen bestimmten Schreibaufgabentyp zu bearbeiten, beurteilt. So wie sich Lernziele auf inhaltlich und zeitlich unterschiedlich umfangreiche Einheiten beziehen können, können sich natürlich auch Beurteilungsanlässe auf ineinandergeschachtelte Einheiten sehr unterschiedlichen Umfangs beziehen.

Beurteilungen müssen sich nicht zwingend auf die Fortschritte oder Leistungen eines Individuums beziehen, sondern können auch die Gesamtgruppe oder Kleingruppen betreffen. Wichtig ist, dass Beurteilungen immer als Teil des Lernprozesses gesehen werden und von daher ressourcenorientiert, d. h. auf die Ressourcen und das Potenzial der Beurteilten, ausgerichtet sind. Wenn sie das Defizitbewusstsein verstärken, besteht die Gefahr, dass sie die Lernmotivation und damit den längerfristigen Lernerfolg beeinträchtigen.

Neben Beurteilungsanlässen, die in Förderangebote integriert und direkt lernprozess- und lernzielbezogen sind, existieren auch solche, in denen überprüft wird, inwiefern die Lernenden **externe Kompetenzerwartungen** erfüllen. Bekannte Beispiele dafür sind die international angebotenen Sprachdiplomprüfungen. Im Bereich der Migration werden solche Beurteilungsanlässe besonders im Zusammenhang mit ausländer- und bürgerrechtlichen Entscheidungen ins Spiel gebracht. Die Erfahrungen mit schulungewohnten Migrantinnen und Migranten haben gezeigt, dass sich die regulär auf dem Markt angebotenen allgemeinen Sprachdiplomprüfungen für viele Angehörige dieser Gruppe nicht eignen. Dieser Umstand darf in der Diskussion über Lernerfolgs- und Sprachkompetenznachweise keinesfalls vernachlässigt werden.

Zusammenfassung Kapitel 5.5

» Eine gute Beurteilungs- und Feedbackkultur dient in erster Linie der Unterstützung des Lernens (als Element des Lehr- und Lernprozesses) und der Qualitätssicherung (Optimierung der Angebote).
» Die Lernenden sind selbst auch als Beurteilende tätig, indem sie am Feedbackprozess gegenüber Anbietern und Unterrichteten beteiligt werden.
» Je nach Herkunftskultur und individuellen Voraussetzungen der Lernenden müssen die Vertrauensbasis und die Befähigung zu einem gegenseitigen Feedbackverhalten im Lernprozess erst sorgfältig aufgebaut werden.
» Die Beurteilung der Lernfortschritte und Kompetenzen der Lernenden ist integrativer Bestandteil eines Unterrichts, der sich an deklarierten Zielen orientiert, und kann in vielfältigen Formen erfolgen.

6 Beurteilungs- und Testinstrumente

6.1 Zur Validität von Beurteilungen und Tests

Validität oder Gültigkeit ist das entscheidende Qualitätsmass für Beurteilungsanlässe und somit auch für Tests. Validität ist keine absolute Eigenschaft eines Beurteilungsanlasses, sondern erweist sich erst in der Gesamtkonstellation Kandidaten – Beurteilungsverfahren – Nutzung der Ergebnisse (vgl. z. B. McNamara, 2001; Bachman, 2005). Valide Verfahren prüfen einerseits in hohem Masse das, was sie zu prüfen vorgeben (z. B. bestimmte Aspekte von Sprachkompetenz); andererseits werden aus den Ergebnissen der Prüfung nur solche Folgerungen (mit realen Konsequenzen) gezogen, die sich auf der Grundlage dieser Ergebnisse richtigerweise ziehen lassen.

Prüfungen können beispielsweise deshalb nicht valide sein, weil sie handwerklich nicht gut gemacht sind oder nicht vorschriftsgemäss durchgeführt werden: Bei einer Aufgabe sind ungewollt zwei Lösungen möglich, der Lösungsschlüssel enthält Fehler oder die Beurteilungskriterien für den Teil Schreiben treffen nicht das Wesentliche; im Teil Hörverstehen übertönt der Verkehrslärm die Aufnahmen usw.

Mangelnde Validität kann auch daher rühren, dass für einen bestimmten Zweck der falsche Test eingesetzt wird: Der Test «Französisch für Pflegeberufe» wird verwendet, um Techniker in ihrer Fachsprache zu testen. Möglich ist aber auch, dass nicht die sprachlichen Anforderungen falsch gewählt sind, sondern allein die Aufgabenformate: Schulungewohnte Lernende sollen einen Test zum Hörverstehen lösen und dabei Multiple-Choice-Aufgaben lesen und lösen, Tabellen fertig ausfüllen usw. Sie scheitern trotz adäquater Hörverstehenskompetenz nicht an dem Gehörten, sondern an den schulischen Aufgabenformaten, die ihnen nicht vertraut sind und die sie überfordern.

Ein noch etwas anders gelagerter Verstoss gegen das Validitätsgebot liegt vor, wenn *zu Unrecht* Entscheide auf Sprachtests basiert werden. Dieser Fall liegt beispielsweise dann vor, wenn (allein) aufgrund eines Sprachtests über den Grad der Integration von Menschen in der Gesellschaft entschieden wird. Wie in Kapitel 1 dargestellt, kann man nicht davon ausgehen, dass im Einzelfall Kenntnisse der lokalen Landessprache eine verbindliche Voraussetzung oder ein verbindliches Merkmal für Integration sind.

Validität lässt sich nicht «beweisen»; es lassen sich aber durch geeignete, oft wissenschaftliche Verfahren Belege für den Grad an Validität beibringen.

Die **Anforderungen an die Validität** hängen davon ab, welche **Tragweite** die Entscheidungen haben, die aufgrund der Beurteilung bzw. des Tests getroffen werden. Zwei Beispiele:

Wenn jemand zu Hause auf einem fremden Kanal in eine Fernsehsendung hineinhört, um zu sehen, ob er oder sie «etwas versteht», handelt es sich um einen «Test», an den keine Validitätsanforderungen gestellt werden müssen, weil er vermutlich keine Entscheidungen nach sich zieht.

Wenn dagegen eine Migrantin irgendwo in Europa zwingend eine Sprachprüfung bestehen muss, damit sie die Niederlassungsbewilligung bekommt, dann werden an die entsprechende Prüfung höchste Validitätsansprüche gestellt, weil sie die Basis für eine entscheidende Weichenstellung im Leben eines Menschen ist.

Im Migrationsbereich ist Validität in ihren verschiedenen Facetten ernst zu nehmen. An die Beurteilungsanlässe sind ihrer Tragweite gemäss entsprechende Validitätsansprüche zu stellen.

Zusammenfassung Kapitel 6.1

» Valide Beurteilungsverfahren prüfen einerseits in hohem Masse das, was sie zu prüfen vorgeben; andererseits werden aus den Ergebnissen der Prüfung nur solche Folgerungen gezogen, die sich auf der Grundlage dieser Ergebnisse richtigerweise ziehen lassen.
» Die Anforderungen an die Validität hängen davon ab, welche Tragweite die Entscheidungen haben, die aufgrund der Beurteilung oder des Tests getroffen werden.
» Im Migrationsbereich ist besonders darauf zu achten, dass an Beurteilungsanlässe Validitätsansprüche gestellt werden, die deren Tragweite entsprechen.

6.2 Sprachdiplomprüfungen im Migrationsbereich

Eine Reihe von modernen standardisierten Sprachdiplomprüfungen ist in den letzten Jahren mit wesentlich grösserer Rigorosität überarbeitet oder neu geschaffen worden als zuvor üblich.[18] Wenn Migrantinnen und Migranten in der Lage sind, Regelangebote wahrzunehmen und sogenannt standardisierte Diplomprüfungen abzulegen, dann haben sie auf die-

[18] Dies meist im Zusammenhang mit dem *Manual*-Projekt des Europarates (Council of Europe, 2009), einem Nachfolgeprojekt zum GER.

sem Wege die Möglichkeit, Diplome zu erlangen, welche kommunikative Sprachkompetenz auf einem bestimmten Niveau relativ zuverlässig nachweisen (vgl. dazu die Übersicht in Anhang A).[19]

Ausländische Prüfungen haben generell den Nachteil, dass sie gerade für Migrantinnen und Migranten, deren Erfahrungen eng an die Schweiz gebunden sind und die im Hinblick auf den schweizerischen Kontext gefördert werden, nicht spezifisch genug sind. Die Migrantinnen und Migranten würden mit sprachlichen (Akzent, Wortschatz) und inhaltlichen (landeskundlichen) Schwierigkeiten konfrontiert werden, die für den Schweizer Kontext zu wenig relevant sind.

Gemäss Fachleuten in der Schweiz könnte vermutlich etwa die Hälfte der Migrantinnen und Migranten in niederschwelligen Angeboten wegen ihrer Schulungewohntheit solche Diplomprüfungen nicht in Betracht ziehen. Ein (kleiner) Teil von ihnen könnte zwar durch spezielle Testformattrainings in die Lage versetzt werden, solche Prüfungen in Angriff zu nehmen, viele andere würden aber auch solche Angebote nicht zum Erfolg führen.

Sobald die Ziele und Inhalte der Sprachförderung in der Schweiz (vgl. Kapitel 3 und 4) spezifiziert worden sind, wird es darum gehen, eine Reihe von Beurteilungsinstrumenten für verschiedene Profile und Zwecke zu entwickeln, die sich direkt auf die Neuentwicklungen beziehen.

Zusammenfassung Kapitel 6.2

» Zahlreiche Migrantinnen und Migranten in niederschwelligen Angeboten können wegen ihrer Schulungewohntheit nicht sinnvoll an den gängigen standardisierten Sprachdiplomprüfungen teilnehmen.
» Sobald die Ziele und Inhalte der Sprachförderung in der Schweiz spezifiziert sind, sind entsprechende Beurteilungsinstrumente für verschiedene Profile und Zwecke zu entwickeln.

6.3 Bedarf an Beurteilungsinstrumenten

Im Bereich der Sprachförderungsangebote für Migrantinnen und Migranten wird eine Reihe von Beurteilungsinstrumenten für verschiedene Phasen und Zwecke benötigt:
» Diagnose, erste Standortbestimmung: Instrumente zur Aufnahme und Einstufung;
» begleitende, formative Beurteilung: Beobachtungs- und Beurteilungsraster, Selbstbeurteilungsinstrumente, Lernkontrollen;
» abschliessende, summative Beurteilung: Schlusstests (Feedbackformulare für die Lernenden); Standortbestimmungen zuhanden der Abnehmer.

Standortbestimmungen beschränken sich sinnvollerweise nicht nur auf sprachliche Aspekte, sondern auch auf allgemeine Kompetenzen (z. B. Motivationen, Schulgewohntheit, Beruf/Tätigkeiten) und praktische Aspekte (z. B. Verfügbarkeit, familiärer Hintergrund). Vorsicht ist geboten, wenn Unterrichtende als Fachfremde persönlichkeitsbezogene Diagnosen stellen sollen.

Es ist wichtig, dass zwischen den Instrumenten, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt werden, Kohärenz besteht. Hinsichtlich der Beschreibung und Beurteilung der sprach-

[19] Für Deutsch handelt es sich dabei insbesondere um die Prüfungen, die vom Goethe-Institut, von TELC und vom ÖSD angeboten werden. Für Französisch stehen die DELF-Prüfungen und der TCF im Vordergrund. Auch im Fall dieser Anbieter sollte der Validitätsanspruch der Prüfungen von Fachleuten geprüft werden, bevor sie ggf. einen offizielleren Status erhalten.

lich-kommunikativen Kompetenzen erfüllen die neu zu entwickelnden, an den Bedürfnissen der Migrantinnen und Migranten und am GER orientierten Kannbeschreibungen und darauf aufbauende weitergehende Lernzielspezifikationen (vgl. Kapitel 3 und 4) diese Kohärenz stiftende Funktion.

Möglichst zutreffende Einschätzungen sind v. a. zu Beginn und an den Nahtstellen zwischen verschiedenen Angeboten wichtig sowie zwischen den Angeboten der Sprachförderung und der Arbeitswelt. Auch nur annähernd verlässliche, differenzierte Beurteilungen stellen an die Unterrichtenden beträchtliche Anforderungen bezüglich der Beurteilungskompetenz und des zeitlichen Engagements. Deshalb ist es sinnvoll, im Rahmen von Projekten nicht nur die Grundlagen für Beurteilungsinstrumente zu schaffen, sondern direkt auch auf die Grundlagen abgestimmte und in der Praxis erprobte Beurteilungsinstrumente selbst (vgl. Entwicklungsprojekt C in Anhang B).

Die Erfahrung zeigt, dass eine begleitete, systematische Erprobung in der Praxis sowie Schulungs- und Unterstützungsangebote notwendig sind, damit die nötige Qualität und Verbreitung von solchen Instrumenten erreicht werden.

Zusammenfassung Kapitel 6.3

» Im Bereich der Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten werden Beurteilungsinstrumente für erste Standortbestimmungen, für begleitende, formative Beurteilungen sowie für die abschliessenden, summativen Beurteilungen benötigt.
» Zwischen den Beurteilungsinstrumenten für diese verschiedenen Phasen und Zwecke muss Kohärenz bestehen.
» Um die nötige Qualität und Verbreitung der Beurteilungsinstrumente zu erreichen, sind eine systematische Erprobung in der Praxis sowie Schulungs- und Unterstützungsangebote für die Beurteilenden notwendig.

6.4 Portfolio: persönlicher Lernbegleiter und Beurteilungsinstrument

Unter einem Portfolio oder Sprachenportfolio wird im schweizerischen Kontext meistens das *Europäische Sprachenportfolio* in der einen oder anderen Version verstanden. Bekannt sind v. a. die schweizerische Fassung für Jugendliche und Erwachsene (nicht speziell für den Migrationsbereich) sowie im Migrationskontext das *Milestone*-Portfolio, das im Rahmen eines EU-Projekts speziell für den Einsatz in Sprachförderungsangeboten für Migrantinnen und Migranten entwickelt wurde.

Gemäss den Vorgaben des Europarates ist ein Sprachenportfolio (im Sinne des *Europäischen Sprachenportfolios*) ein Lernbegleiter und Dokumentationsinstrument für die Hand des/der Lernenden. Eines der Kernelemente sind *Kannb*eschreibungen, die sich für die Fremd- und Selbstbeurteilung von handlungsrelevanten Sprachkenntnissen eignen. Die Beurteilung mittels Beschreibungen ermöglicht eine mehr oder weniger präzise Situierung der Sprachkenntnisse in Bezug auf die Europäischen Referenzniveaus, die im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) ausführlicher dargestellt sind. Ein *Europäisches Sprachenportfolio* umfasst die Teile Sprachenpass, Sprachlernbiografie und Dossier mit ihren je eigenen Funktionen.

Im Folgenden wird erläutert, welche der Funktionen, die ein Sprachenportfolio erfüllt bzw. erfüllen kann, sinnvollerweise für den Migrationsbereich in Materialien umgesetzt werden.

» **Sprachenpass:** Interessant ist am Sprachenpass besonders, dass er davon ausgeht, dass Menschen über ein mehrsprachiges Profil verfügen und dass sie in den einzelnen Sprachen bezüglich der verschiedenen kommunikativen Sprachfertigkeiten eher ein ungleich ausgeprägtes Profil aufweisen (Sprechen besser/schlechter als Schreiben usw.).

Der Sprachenpass bietet den Migrantinnen und Migranten Gelegenheit, ein differenziertes Bild ihrer persönlichen Mehrsprachigkeit zu zeichnen, falls sie dies wünschen. Damit sie den Sprachenpass verstehen und womöglich auch selbstständig erstellen können, müssen alle Texte in zahlreiche Sprachfassungen (entsprechend den häufigeren Herkunftssprachen) übersetzt werden. Flexibel einsetzbar wird ein Sprachenpass dann, wenn die «Bedienungssprache» für unterschiedliche Benutzer flexibel gewechselt werden kann. Aus diesem Grund ist eine Entwicklung in elektronischer Form anzustreben, welche die Erstellung von Ausdrucken in verschiedenen Sprachen ermöglicht.

» **Kannbeschreibungen:** Ausgehend von den neu zu entwickelnden Kannbeschreibungen zuhanden von Materialentwicklern und Anbietern werden sinnvollerweise auch Checklisten oder ähnliche Instrumente für die Hand der Lernenden entwickelt. Diese können zu einer realistischeren Einschätzung des eigenen Könnens und zu einem besseren Verständnis von handlungsorientierten Lernzielen beitragen, wenn sie zur (vorerst angeleiteten) Selbstbeurteilung eingesetzt werden. Sie können dadurch auch den abstrakten Niveaubezeichnungen im Sprachenpass eine konkretere Bedeutung verleihen. Für die Checklisten würde sich eine persönliche Arbeits- und Sammelmappe wie das Sprachenportfolio als Aufbewahrungsort eignen, da sie ja im Lernprozess wiederholt verwendet werden.
» **Lernfeedbacks und Bestätigungen:** Im Sinne der Transparenz ist es sinnvoll, die wichtigsten Ergebnisse von umfassenderen Standortbestimmungen in reduzierter Form auch an die Lernenden selbst zur Information und Aufbewahrung abzugeben.
» **Dossier:** Im Zusammenhang mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* werden zwei Typen von Dossiers unterschieden: a das *Arbeitsdossier* und b das *Präsentationsdossier*. Beide Dossiertypen können für die Lernenden eine wichtige Funktion erfüllen: das Arbeitsdossier als dynamisch zu verwaltendes Gefäss für Vorlagen (z. B. das eigene Curriculum Vitae und wichtige Mustertexte in der Zielsprache, die in Kursen erarbeitet wurden), Selbstbeurteilungschecklisten sowie wichtige Hilfsmittel zum Weiterlernen (z. B. persönliche Wortschatzblätter); das Präsentationsdossier als Sammelmappe für eigene Texte und Aufnahmen, Lernfeedbacks aus Kursen, Bestätigungen und Zertifikate.

Ein Portfolio muss so konzipiert sein, dass es im konkreten und übertragenen Sinn nicht als sperriges Parallellehrwerk empfunden wird, sonst wird es rasch überflüssig. Deshalb sind Überlegungen zur Editionsform sehr wichtig. Auf jeden Fall sollte dieser Aspekt für jede Portfoliofunktion bzw. für jedes Portfolioelement einzeln überlegt und entschieden werden.

Ganz besondere Aufmerksamkeit muss dem Aspekt geschenkt werden, dass viele Migrantinnen und Migranten, egal in welcher Sprache, v. a. mündlich zu kommunizieren vermögen. Existierende Sprachenportfolios sind oft schriftlastig, und zwar sowohl die Instrumente selbst als auch die Inhalte, die von den Lernenden erwartet werden. Bei der Neuentwicklung von Portfolioelementen sollte diesem Umstand unbedingt Rechnung getragen werden, indem beispielsweise mündliche Formate geprüft werden.

Zusammenfassung Kapitel 6.4

» Ein Sprachenportfolio ist ein Lernbegleiter und Dokumentationsinstrument für die Hand des/der Lernenden. Das *Europäische Sprachenportfolio* umfasst die Teile Sprachenpass, Sprachlernbiografie und Dossier.
» Im Migrationsbereich können wichtige Funktionen und Elemente eines Sprachenportfolios mit Gewinn in konkrete Materialien umgesetzt werden: der Sprachenpass, Selbstbeurteilungs-Checklisten, die auf den neu zu formulierenden Kannbeschreibungen basieren, Lernfeedbacks und Bestätigungen aus Kursen sowie das Dossier als Lernbegleiter und persönliche Sammelmappe.
» Die genannten Funktionen und Elemente sind im Migrationsbereich so umzusetzen, dass sie integrativer Teil der Angebote und des Lernens werden.
» Bei der Entwicklung neuer Portfolioinstrumente sind Alternativen zu den bisher meistens «schriftlastigen» Modellen zu prüfen.

7 Organisation und Qualitätssicherung

7.1 Gefässe der Sprachförderung

In der Schweiz wird für die konkreten Sprachförderungsangebote im Migrationsbereich keine feste Struktur vorgegeben. Die Angebotsstrukturen sind unter den jeweiligen lokalen Gegebenheiten zu optimieren.

Sprachförderung findet in der Schweiz vor allem im Rahmen von Sprachkursen, aber auch als *Begleitangebot am Arbeitsplatz* und im Rahmen von *sozialen Begegnungen* statt.

Sprachförderung im Rahmen von Sprachkursen geschieht im Kern im Klassenverband und wird durch eine spezialisierte und angemessen qualifizierte Lehrkraft geleitet. Die Arbeit in der Klasse kann eingebettet sein in ein umfassenderes Förderangebot vor Ort (beispielsweise ein ergänzendes Lernen mit Medien), das auch nicht sprachliche Aspekte umfasst. Leistungen, die Fachkenntnisse beispielsweise im sozialen oder psychologischen Bereich erfordern, sind von entsprechend qualifizierten Fachleuten zu erbringen.

Sprachförderung im Rahmen einer praktischen Tätigkeit (an einem regulären Arbeitsplatz, in Beschäftigungsprogrammen usw.) verbindet die Vermittlung von branchenbezogenen Fachinhalten und von Sprache. Diese Konstellation bietet den grossen Vorteil, dass direkt an den Kommunikationsbedürfnissen gearbeitet werden kann und dass Kenntnisse direkt erprobt und angewendet werden können. Die Verwendung der lokalen Landessprache durch die Ansprechperson(en) hat «Modellfunktion» für die beteiligten Migrantinnen und Migranten. Eine sinnvolle und effiziente Förderung der Sprachkenntnisse setzt auch in einem Arbeitskontext eine angemessene Qualifizierung der Betreuungsperson voraus. Durch einen in sprachlicher Hinsicht betreuten Einstieg in ein Arbeitsfeld können nach dem Besuch von Sprachkursen die ganz spezifisch benötigten Sprachkenntnisse gezielter und rascher ausgebaut werden, als wenn ein Migrant / eine Migrantin diesen entscheidenden Schritt selbstständig bewältigen muss.

Sprachförderung im Rahmen sozialer Begegnung stellt oft einen sanften Einstieg in die sprachliche Förderung dar. Die lokale Landessprache ist das «Vehikel» der Begegnung. Sprachanimatorinnen und -animatoren begleiten mehr oder weniger steuernd den Spracherwerb. Die Begegnungen sind meistens gleichzeitig integrationsrelevanten Themen gewidmet, die für die Orientierung im Alltag nützlich sind.

7.2 Organisation der Angebote

Projekteingabe und Kursausschreibung

Die Kurse müssen für alle Betroffenen transparent ausgeschrieben werden: für Teilnehmende, Unterrichtende, andere Anbieter, Koordinatoren und Subventionsgeber. Es muss informiert werden über Zielpublikum, Zielsetzungen, Arbeitsform (z. B. Klasse), Kursdauer, Kursort, Evaluationsformen usw. Für Teilnehmende sind die Angaben auf das für sie Relevante zu beschränken; ggf. sind konkrete Informationen zu ergänzen. Die Zielsetzungen müssen sich kohärent in den Rahmen einfügen, der von diesem Dokument und darauf aufbauenden Entwicklungsarbeiten abgesteckt wird. Beschreibungen von Angeboten sollten so transparent sein, dass Vergleiche zwischen den Angeboten unterschiedlicher Anbieter leicht möglich sind.

Basierend auf der Projekteingabe wird auch die Berichterstattung am Ende der Finanzierungsperiode verfasst.

Zu empfehlen ist die Formulierung von Mindestanforderungen (vgl. z. B. die «Mindestanforderungen an subventionierte Deutschkurse im Migrationsbereich» der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bereich Weiterbildung).

Kursdauer und Kursintensität

Das Erlernen einer Sprache ist ein Prozess, für den besonders bei Schulungewohnten eine längere Zeit zu veranschlagen ist. Für primäre Analphabeten muss man beispielsweise mit zwei bis drei Jahren rechnen, bis die Lese- und Schreibfertigkeiten genügend gefestigt sind, sodass sie auch ausserhalb der Kurse funktional eingesetzt werden können.

Sachlich ist es nicht angemessen, eine für alle Zielgruppen gültige Gesamtkursdauer und Kursintensität zu definieren, denn die Heterogenität (vgl. Kapitel 2) ist zu gross. Entscheidende Unterschiede finden sich u. a. hinsichtlich der zu Beginn vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten in der zu lernenden Sprache, der für ein erfolgreiches Handeln in der Gesellschaft nötigen Sprachkompetenzen, des Grads der Schul(un)gewohntheit, des Lernpotenzials (Sprachbegabung, Lernerfahrungen und Belastbarkeit), der Lernmöglichkeiten (Junge haben z. B. mehr Zeit und Möglichkeiten zum Lernen als Berufstätige und familiär Gebundene, bei Schulgewohnteren kann mehr in Hausaufgaben «ausgelagert» werden als bei Schulungewohnteren usw.), der Nähe zum Kursort.

Für schulgewohntere und/oder jüngere Sprachlernende mögen kürzere, dafür aber eventuell intensivere Kurssettings angezeigt sein. Dauer und auch Intensität der Kurse sind von der jeweiligen Zielgruppe her zu bestimmen; es ist generell mit grösseren individuellen Abweichungen von den Erwartungswerten zu rechnen.

Es erscheint sinnvoll, die Inanspruchnahme von Angeboten nicht aufgrund etwa von Unterrichtseinheiten, die man zugute hat, zu beschränken (ein System, das in Deutschland neu in Kraft ist). Stattdessen können indirekt wirkende Beschränkungsmassnahmen wie die folgenden getroffen werden:

» Die Migrantinnen und Migranten müssen Engagement zeigen. Eine Beurteilung dieses Aspekts fliesst in die Gesamtbeurteilung ein und kann bei Entscheidungen über den weiteren Kursbesuch herangezogen werden.

» Migrantenspezifische Angebote werden nur für bestimmte Profile und bis zu einem bestimmten allgemeinen Niveau (z. B. B1) gemacht. Darüber hinaus können Individuen durch Bildungsgutscheine zur Nutzung von Angeboten innerhalb der Regelstrukturen gefördert werden. Die Vergabe von Bildungsgutscheinen wird wie der Kursbesuch vom früheren Engagement abhängig gemacht.

In den Überlegungen zur Beschränkung der Gesamtkurszeit, die jemandem zusteht, ist zu bedenken, dass grössere Bildungsbemühungen in der Regel zu höheren Kompetenzen und dadurch letztlich zu einer grösseren wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit führen, was nicht nur den einzelnen Migrantinnen und Migranten, sondern auch der Gesellschaft zugute kommt.

Bei der Bestimmung der Dauer und der Intensität von einzelnen Kursen (oder anderen Gefässen, siehe 7.1) sind u. a. die folgenden Erfahrungen einzubeziehen:

» Kurse von kurzer Dauer erlauben es kaum, dass die Teilnehmenden miteinander vertraut werden und sich eine interessante Dynamik entwickelt. Bei langer Kursdauer wiederum können grössere Probleme dadurch entstehen, dass sich die Kompetenzen der einzelnen Teilnehmenden weit auseinanderentwickeln. Auch bei wenig intensiven Kursen ist es nicht empfehlenswert, dass Gruppen während mehr als einem Jahr zusammenbleiben, da sich sonst die Gefahr der Stagnation erhöht.
» Bei einer zu geringen Intensität (nur einige wenige Unterrichtsstunden pro Woche) gelingt es oft nicht, eine effiziente Lerndynamik zu entfalten. Bei einer täglichen Belastung über einen Halbtag hinaus können sich Probleme wegen einer zu hohen Belastung durch Kurs und Alltag ergeben. Unter anderem ist mit vermehrten Abwesenheiten zu rechnen.
» Bei Gruppen von Lernenden, die intensiv erwerbstätig oder in der Familie engagiert sind, müssen Kursintensität und Kursdauer v. a. auch unter den Aspekten der Verfügbarkeit nach Tageszeit und der Belastungsgrenzen festgelegt werden.

Teilnehmerzahl pro Kurs

Mit den Teilnehmenden v. a. in niederschwelligen Kursen muss intensiv gearbeitet werden können. Es kann in der Regel nur von einer sehr geringen Selbstständigkeit im Lernen ausgegangen werden. Dazu kommt, dass die Teilnehmenden v. a. wegen ihrer ungleichen Voraussetzungen individuell, durch Binnendifferenzierung, gefördert werden müssen.

Damit Kursgruppen unter diesen Umständen erfolgreich sein können, muss die Teilnehmerzahl relativ tief sein, d. h. nach Möglichkeit nicht mehr als 12, in Ausnahmefällen 15 Personen umfassen. In Alphabetisierungskursen sollten max. 8 Personen in einer Gruppe arbeiten.

Räumliche Ausstattung und Infrastruktur

Räume und Infrastruktur sollten so eingerichtet sein, dass sie erweiterte Lehr- und Lernformen unterstützen. Neben eigentlichen Klassenräumen sollten Arbeitsnischen, Gruppenarbeitsräume u. Ä. vorhanden sein, in denen möglichst ungestört Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit stattfinden kann.

Neben der üblichen Ausstattung von Unterrichtsräumen (Wandtafel/*Whiteboard*, Flipchart, Hellraumprojektor/Beamer, Audio- und Videogerät) sollten die Geräte vorhanden sein, die für ein effizientes Lernen nötig sind, also z. B. Diktiergeräte für Gruppenarbeiten, Projektarbeiten und zur Förderung der Sprechkompetenzen; Audiogeräte (evtl. MP3-Player oder Diktiergeräte mit MP3-Player-Funktionen) zur Förderung des Hörverstehens im Kurs und zu Hause; Computerarbeitsstationen für individuelles Arbeiten aller Art (z. B. Ausspracheschulung) oder Arbeit in Kleingruppen (z. B. im Zusammenhang mit Projektarbeiten).

Weitere Anforderungen an Räume und Infrastruktur ergeben sich durch soziale Bedürfnisse: Je nach Gruppen, die geschult werden, muss die Kinderbetreuung gewährleistet sein, zudem braucht es Pausenräume und Orte zum Essen.

Zusammenfassung Kapitel 7.2

» Die Sprachförderungsangebote müssen für alle Betroffenen transparent ausgeschrieben werden (für Teilnehmende, Unterrichtende, andere Anbieter, Koordinatoren, Subventionsgeber).
» Die Formulierung von Mindestanforderungen zuhanden der Kursanbieter wird empfohlen.
» Es ist sachlich nicht angemessen, eine für alle Zielgruppen gültige Gesamtkursdauer und Kursintensität zu definieren. Gesamtdauer und Intensität der Kurse sind von der jeweiligen Zielgruppe her zu bestimmen und letztlich individuell zu handhaben.
» Die Teilnehmerzahl muss wegen der meist geringen Selbstständigkeit im Lernen und den ungleichen Voraussetzungen relativ tief sein und nach Möglichkeit nicht mehr als 12 Personen umfassen.
» Räume und Infrastruktur sollten so eingerichtet sein, dass sie erweiterte Lehr- und Lernformen unterstützen.

7.3 Qualitätssicherung

Die Sicherung der Qualität der Angebote ist ein weiterer Aspekt einer umfassenden Feedback- und Beurteilungskultur.

Die Qualität der Angebote ergibt sich aus einer Vielzahl von Aspekten. Von zentraler Bedeutung sind
» der Unterricht, seine Ziele, Inhalte und Methoden;
» die Qualität der Unterrichtenden;
» die Qualität der anbietenden Institution;
» die Qualität des konkreten Angebots (Lernangebot und Infrastruktur).

(Vgl. dazu das äusserst hilfreiche Konzeptpapier von Rossner, 2008.)

Viele der Ausführungen und Empfehlungen in den vorangegangenen Kapiteln lassen sich in Qualitätskriterien übertragen. An dieser Stelle wird als Ergänzung nur kurz auf die Qualitätssicherung im Bereich des Unterrichts eingegangen. Darauf aufbauend folgen im nächsten Teil Ausführungen zur Qualifikation der Unterrichtenden.

Qualität im Bereich des Unterrichts hängt von den organisatorischen, infrastrukturellen und curricularen Rahmenbedingungen ab, in denen der Unterricht stattfindet; ganz entscheidend aber ist das Geschehen im Unterricht selbst, das von den Unterrichtenden verantwortet wird.

Die Qualitätssicherung in diesem Bereich wird von den Anbietern sichergestellt. Es empfehlen sich die folgenden Massnahmen:

» gegenseitige Unterrichtsbesuche (kollegiale Hospitationen);
» Gefässe der Intervision (und evtl. der Supervision);
» Entwicklung und Einsatz transparenter Kriterien der Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung;
» regelmässige Besuche in den Kursen (und in anderen Angebotsstrukturen, vgl. 7.1) durch Qualitätsverantwortliche; anschliessende Auswertung;
» transparente Dokumentation der Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmassnahmen;
» lebendige Feedbackkultur; transparente Form der Kursevaluation durch die Teilnehmenden und die Unterrichtenden selbst (klare Kriterien);

» Erfahrungsaustausch unter Unterrichtenden und unter Anbietern, z. B. im Rahmen von spezialisierten Verbänden;
» periodische interne und/oder externe Weiterbildung der Kursleitenden;
» periodische interne und/oder externe Weiterbildung der Qualitätsverantwortlichen.

(Vgl. dazu Maurer/SECO, 2006.)

Die Qualifizierung und ganz allgemein die Professionalisierung der Unterrichtenden in Sprachförderungsangeboten im Migrationsbereich ist ein zentrales Element der Qualitätssicherung. Das folgende Kapitel geht kurz darauf ein, was darunter zu verstehen ist.

Zusammenfassung Kapitel 7.3

» Von zentraler Bedeutung für die Qualität der Angebote sind der Unterricht (inkl. Zielen, Inhalten, Methoden), die Qualität der Unterrichtenden, die Qualität der anbietenden Institution und die Qualität des Lernangebots (inkl. Infrastruktur).
» Die Qualitätssicherung wird von den Anbietern sichergestellt.

7.4 Anforderungen an die Qualifikation der Unterrichtenden

Heute ist im Bereich der niederschwelligen Sprachförderungsangebote nur ein Teil der Unterrichtenden für seine Arbeit genügend ausgebildet, obschon Vereinigungen und grössere Kursanbieter seit einiger Zeit entsprechende Ausbildungen durchführen. Das Profil einer solchen Ausbildung muss (spezifische) erwachsenenbildnerische Aspekte mit (spezifischen) fremd- bzw. zweitsprachendidaktischen Aspekten vereinen. Es ist anzustreben, dass mittelfristig alle Lehrkräfte entweder über einen Studienabschluss in Fremd- und Zweitsprachendidaktik oder über eine Zusatzqualifikation für den Sprachunterricht im Migrationsbereich verfügen.

Konkret geht es um die Einrichtung von weiteren Ausbildungsgängen sowohl für die Erstausbildung als auch für die berufsbegleitende Weiterbildung. Eine Professionalisierung der Unterrichtenden muss sich gleichzeitig in einer verbesserten Anerkennung und Bezahlung der Unterrichtstätigkeit niederschlagen.

Gerade in der Westschweiz basieren viele Sprachförderungsangebote für Migrantinnen und Migranten auf Freiwilligenarbeit. Leute, die sich in dieser Art engagieren, verfügen oft über einen pädagogischen Hintergrund sowie jahrelange Erfahrungen in der sprachlichen Förderung von Migrantinnen und Migranten. Für Unterrichtende mit einem solchen Profil sollten gezielt attraktive Weiterbildungsangebote geschaffen werden. Grundsätzlich soll gelten, dass auch Personen, die im Rahmen von subventionierten Einrichtungen Freiwilligenarbeit leisten, bereit sein müssen, sich an Weiterqualifizierung und Qualitätssicherung zu beteiligen.

In Anlehnung an Maurer/SECO (2006, Seiten 22 bis 24) lassen sich die Kompetenzbereiche, in denen eine Professionalisierung stattfinden soll, kurz folgendermassen charakterisieren:

» **Fachkompetenz:** Kenntnisse über Sprache, Sprachverwendung und Sprachlernprozesse; Vertrautheit mit andragogischen Prinzipien; Kenntnis des Migrationsbereichs und des gesellschaftlichen Kontexts;
» **Fremd- und zweitsprachendidaktische Kompetenz:** Kenntnis von wirkungsvollen Sprachvermittlungs- und Sprachförderungsverfahren (auch bei schulungewohnten Lernenden); Fähigkeit, Kompetenzen und Lernfortschritte zu beurteilen sowie die Autonomie der Lernenden zu entwickeln; evtl. spezifische Kenntnisse für die Alphabetisierung;

- **Sozialkompetenz:** über ein Gespür für die Lernenden verfügen, für deren Lernvoraussetzungen, Lernpotenziale und -schwierigkeiten;
- **Selbstkompetenz:** Arbeit an sich selbst, eigene Tätigkeiten und Fähigkeiten kritisch hinterfragen und beurteilen; Bereitschaft, sich beurteilen zu lassen und zu kooperieren;
- **interkulturelle Kenntnisse und Fertigkeiten:** die Fähigkeit, im Kontakt mit den Migrantinnen und Migranten die Funktion eines interkulturellen Mittlers auszuüben.

Best-Practice-Beispiele aus der Schweiz können sowohl für die Qualitätssicherung bei Anbietern als auch für die Qualifizierung von Lehrkräften wichtige Impulse geben.

Zusammenfassung Kapitel 7.4

- Es sollten weitere Ausbildungsgänge (Erstausbildung, Weiterbildung) für Unterrichtende aufgebaut werden, die erwachsenenbildnerische mit zweitsprachendidaktischen Aspekten vereinen.
- Mit höheren Anforderungen muss eine bessere Bezahlung der Unterrichtenden einhergehen.
- Auch Personen, die sich im Rahmen von Freiwilligenarbeit für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten einsetzen, sollen in Weiterbildung und Qualitätssicherung einbezogen werden.
- In folgenden Kompetenzbereichen ist eine Professionalisierung anzustreben: Fachkompetenz, fremd- und zweitsprachendidaktische Kompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, interkulturelle Kenntnisse und Fertigkeiten.

Anhang

Anhang A: Empfehlungen zu standardisierten Sprachprüfungen

Vorbemerkung

Im Einklang mit zahlreichen europäischen und anglosächsischen Testspezialisten wird von den Autorinnen und Autoren des Rahmencurriculums die Ansicht vertreten, dass es aus sachlichen Gründen nicht richtig ist, ungenügende Ergebnisse bei Sprachtests als Basis für negative Entscheidungen über den Aufenthaltsstatus zu nehmen. Dies v. a. aus den folgenden Gründen:

- Es ist eine grobe Vereinfachung, wenn von einer grundsätzlich einsprachigen (bzw. von einigen wenigen Kantons- oder Landessprachen dominierten) Gesellschaft ausgegangen wird. Dies stimmt nicht (mehr) mit der faktisch vorhandenen Vielsprachigkeit in der Schweiz überein.
- Von vorhandenen oder fehlenden Kenntnissen der lokalen Landessprache kann im Einzelfall nicht auf den Grad der Integration geschlossen werden.
- Ein bedeutender Teil der Migrantinnen und Migranten in Sprachförderungsangeboten sind schulungewohnt und sind deshalb bei allen gängigen standardisierten Sprachprüfungen nicht wegen mangelnder Sprachkenntnisse, sondern wegen mangelnder Erfahrungen im Umgang mit Testanlässen und -formaten benachteiligt.
  Testformattraining könnte bei einem Teil der schulungewohnten Migrantinnen und Migranten zum Erfolg im Test führen. Es ist aber nicht sinnvoll, wertvolle Zeit, die für die Förderung der kommunikativen Sprachkompetenzen eingesetzt werden kann, für Formattraining einzusetzen.
  Testsettings wiederum, die Schulungewohnten entgegenkommen würden, sind kaum so zu gestalten, dass die Testvalidität der Tragweite der darauf basierenden Entscheidung angemessen wäre (z. B. weil schwer zu kontrollierende, individuelle Hilfestellungen bei der Durchführung nötig wären).

Es wird dagegen als grundsätzlich richtig erachtet, dass Sprachlernbemühungen und das Ablegen von Sprachprüfungen durch Migrantinnen und Migranten als Integrationsbemühung positiv gewertet wird.

Im Folgenden wird auf die Frage eingegangen, welche auf dem Markt befindlichen standardisierten Sprachprüfungen ggf. schulgewohnten Migrantinnen und Migranten empfohlen werden können.

In den Jahren seit dem Erscheinen des GER und vor allem seit dem Erscheinen der Pilotfassung des *Manual* zur Zuordnung von Sprachexamen zum GER (Council of Europe, 2009) haben viele europäische Anbieter von Sprachexamen ernsthafte Anstrengungen unternommen, ihr Angebot den europäischen Niveaubeschreibungen anzupassen bzw. auf die Europäischen Referenzniveaus zu beziehen.

Die entsprechenden Arbeiten sind auch mit Unterstützung der grösseren Mitglieder der europäischen Vereinigung der Sprachentester (ALTE) erfolgt, v. a. von Cambridge ESOL.

Eine europäische Akkreditierungsinstanz für GER-kompatible Tests gibt es nicht. Die Politik des Europarates, die im *Manual* konkretisiert wird, ist die, dass die Testanbieter aufgerufen sind, die Validität ihrer Examen zu belegen und diese Belege einer kritischen Öffentlichkeit vorzulegen. Dies ist auch bei renommierten Anbietern noch nicht konsequent der Fall.

Erfahrungen mit Kandidatinnen und Kandidaten, die bestimmte Prüfungen abgelegt und bestanden haben, lassen vermuten, dass bei einem nur knappen Bestehen einer Niveauprüfung, also etwa für B1, nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Kandidatinnen und Kandidaten dann auch im zu erwartenden Umfang in der Lage sind, auf dem angegebenen Niveau sprachlich zu handeln.

In Anbetracht der Anstrengungen im Bereich der Testentwicklung und Validierung lassen sich trotz Vorbehalten die Deutsch- bzw. Französischprüfungen der folgenden Anbieter grundsätzlich empfehlen:

Deutsch
TestDaF-Institut; Goethe-Institut; telc; Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD)

Französisch
Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

Für Erwachsene werden von diesen Anbietern die folgenden Sprachexamen bzw. -diplome angeboten:

		Französisch		**Deutsch**				
		CIEP[20]		TestDaF	Goethe-Institut	telc		ÖSD
A1	A1.1	DILF*	DELF		Start Deutsch 1*	Start Deutsch 1*		Grundstufe Deutsch 1
			TCF					
A2		DELF TCF			Start Deutsch 2*	Start Deutsch 2*		Grundstufe Deutsch 2
	A2.2				Deutschtest für Zuwanderer*	Deutschtest für Zuwanderer*	Deutsch A2+ Deutsch A2+ (Beruf)	
B1		DELF TCF			Zertifikat Deutsch Deutschtest für Zuwanderer*	Deutsch B1 (Zertifikat Deutsch) Deutschtest für Zuwanderer*		Zertifikat Deutsch
B2		DELF TCF		TestDaF	Zertifikat B2 Zertifikat Deutsch für den Beruf	Deutsch B2 Deutsch B2 Beruf		Mittelstufe Deutsch
C1		DELF TCF		TestDaF	Zertifikat C1 PWD (Wirtschaft)	Deutsch C1		Oberstufe Deutsch
C2		DELF TCF			ZOP KDS			Wirtschaftssprache Deutsch

* Besonders auch für Migrantinnen und Migranten.

Obschon den genannten Anbietern bis zu einem gewissen Grad Vertrauen geschenkt werden kann, sollte die Entwicklung aufmerksam verfolgt werden. Es ist damit zu rechnen, dass jedesmal, wenn ein Examen revidiert wird, auf das *Manual* Bezug genommen wird und viel stärker als früher Belege für die Validität bzw. Qualität einer Prüfung erbracht werden. Umgekehrt gesehen, darf genau dies von den Anbietern auch erwartet werden.

Ergänzende Hinweise und Überlegungen speziell zu existierenden Prüfungen für Migrantinnen und Migranten:

» Das **DILF** (Diplôme initial de langue française) ist der französische Sprachtest für Migrantinnen und Migranten in Frankreich. Er ist auf dem ersten (tiefsten) für das kommunikative Handeln relevanten Niveau A1.1 angesiedelt. Er wird im Rahmen des *Référentiel* für das Niveau A1.1 spezifiziert.
» Der normale **TCF** (Test de connaissance du français) umfasst keine mündliche Prüfung und keinen Teil Schreiben. Diese Teile können aber als optionale Module zusätzlich gewählt werden. – Es existiert ein spezieller *TCF pour le Québec*, der vor einer Emigration nach Québec abgelegt werden muss (nur Hören und Sprechen).
» **Start Deutsch 1 und 2** werden in Deutschland unterdessen nur noch für Zwischenevaluationen empfohlen. Sie wurden schon immer auch kritisch beurteilt. Der *Deutschtest für Zuwanderer* ist eine neue kombinierte A2-B1-Prüfung, die im Migrationsbereich eingesetzt wird. Sie ersetzt gleichzeitig auch das Zertifikat Deutsch als Prüfung für diesen Zweck. Die Prüfung orientiert sich am neuen *Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse – Deutsch als Zweitsprache*. Im Mittelpunkt steht das Niveau B1, Ergebnisse auf dem Niveau A2 in Teilbereichen werden aber ausgewiesen.
Der *Deutschtest für Zuwanderer* ist ausführlich und transparent spezifiziert, aber es liegt noch wenig Erfahrung vor, sodass über das tatsächliche Funktionieren wenig gesagt werden kann. Es ist aber ziemlich offensichtlich, dass er **ähnliche Anforderungen an Schulgewohntheit** stellt **wie beispielsweise das Zertifikat Deutsch**.
Die Testautorinnen und -autoren gehen davon aus, dass das Testformat im Rahmen des Einheitssprachkurses trainiert werden kann, sodass der Test selbst dadurch weniger verfälschend wirken kann.
» Der **Österreichische Integrationsfonds ÖIF** bietet eine A2-Prüfung an, die in Österreich als «Nachweis der Sprachkenntnisse zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung» gilt, den *ÖIF-Test*. Er ist weit weniger transparent spezifiziert als z. B. der Deutschtest für Zuwanderer. Es existiert ein Vortest zur Abklärung der Chancen, den ÖIF zu bestehen.
» Tests **aus Deutschland, Österreich oder Frankreich**, die sich speziell an Migrantinnen und Migranten richten, sind für die Verwendung in der Schweiz *eher weniger geeignet* als dies Examen für ein allgemeines Publikum wären, da in Tests für Migrantinnen und Migranten die Nähe zu den tatsächlichen Gegebenheiten im Alltag bewusst gesucht wird, sodass für Lernende aus der Schweiz immer wieder Wörter (z. B. bei Behördenkontakten) und Inhalte (v. a., was das Funktionieren von Alltagsdingen angeht) für Verwirrung sorgen dürften. Eine spezifische Vorbereitung auf diese Schwierigkeiten erscheint aus sachlichen Gründen wenig sinnvoll. Weiter gilt: Je stärker Sprechen und Hören im Vordergrund stehen, desto weniger sind ausländische Prüfungen v. a. für die Deutschschweiz geeignet, weil die Migrantinnen und Migranten evtl. vorhandene Dialektkompetenzen nicht zur Geltung bringen könnten und zudem mit unvertrauten Varianten der deutschen Standardsprache konfrontiert wären.

[20] Übersicht über die Zertifikate Französisch als Fremdsprache der französischen Ministerien für Bildung und für Hochschulwesen: http://www.ciep.fr/docs/depliant_certification.pdf

- Schweizerische Elemente sind schon seit Langem im trinational betreuten **Zertifikat Deutsch** zu finden. Es handelt sich aber nicht im engeren Sinn um eine schweizerische Prüfung, die beispielsweise auch Dialektkenntnisse testen würde oder zumindest eine Dialektoption bieten würde. Dagegen kommen beim Hörverstehen schweizerisch geprägte Texte vor.
- Es werden keine spezifisch schweizerischen Prüfungen für erwachsene Migrantinnen und Migranten kommerziell angeboten.
  Im Kanton Aargau führt die Firma *Social Input* im Auftrag des AWA im Sinne einer Ersteinstufung mit allen Migrantinnen und Migranten, die vom RAV sprachlich gefördert werden, den **ABC-DEF-Einstufungstest Deutsch – arbeitsmarktorientierte Deutschförderung** durch. Der gleiche Test wird zum Abschluss eines Fördermoduls von den jeweiligen Anbietern noch einmal durchgeführt.
  Der Test wurde in der Absicht entwickelt, sehr nah an den sprachlich-kommunikativen Bedürfnissen und den Fertigkeiten im Umgang mit schulischen Formaten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von niederschwelligen arbeitsmarktlichen Deutschförderungsangeboten zu prüfen. Bei der schriftlichen Gruppenprüfung werden jeweils maximal 6 Kandidatinnen und Kandidaten von einer Auskunftsperson betreut, deren Aufgabe es ist, die konkreten Aufgabenstellungen durch praktische Hilfen so weit zu entlasten, dass Probleme mit dem Testformat unwichtig werden. Solche Interventionen sind sehr schwer zu standardisieren, und es ist davon auszugehen, dass sie einen beträchtlichen Einfluss auf das Ergebnis haben. Der Test ist noch in Entwicklung und die laufend gemachten Erfahrungen werden periodisch aufgenommen, was sehr lobenswert ist. Für den Test existieren keine eigentlichen Spezifikationen, er gründet auf den Erfahrungen des Anbieters mit Migrantinnen und Migranten im eigenen Programm. Der *ABC-DEF-Einstufungstest* ist ein interessanter Versuch, niederschwellig zu testen. Vorbehalte bezüglich des Testkonstrukts und des Testeinsatzes spielen kaum eine Rolle, solange dieser Test nicht für eine Zertifizierung bzw. einen «harten» Sprachnachweis eingesetzt wird.

Anhang B: Entwicklungsprojekte

Damit die Vorgaben des Rahmencurriculums in der Praxis umfassend umgesetzt werden können, müssen weitere Grundlagen und Instrumente entwickelt werden. Im Auftrag des Bundesamtes für Migration laufen entsprechende Entwicklungsprojekte. Die Resultate werden bis Ende 2011 vorliegen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Entwicklungsprojekte kurz umschrieben, für die sich durch die Arbeiten am Rahmencurriculum ein deutlicher Bedarf gezeigt hat. Weitere, hier noch nicht vorgesehene Entwicklungsarbeiten wären in der Qualitätssicherung der Kursanbietenden zu leisten.

» Bestimmung und Beschreibung von Lernzielen
Es werden die handlungsorientierten Lernziele bestimmt und beschrieben, die sich aus den Sprachverwendungsbedürfnissen verschiedener Gruppen von Migrantinnen und Migranten in den Regionen der Schweiz ergeben. Die Lernziele bilden den Ausgangspunkt für die weiteren geplanten und unten beschriebenen Entwicklungsarbeiten in der Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten.

» Spezifikation von Feinlernzielen und Inhalten
Die übergeordneten Lernziele werden exemplarisch anhand von konkreten Zielen und Inhalten ausgearbeitet. Sie dienen u. a. der Entwicklung von Lernmaterialien für den Unterricht.

» Illustration der Ziele
Die sprachlichen Leistungen von Migrantinnen und Migranten werden mittels Filmaufnahmen, Texten usw. illustriert. Dazu werden exemplarische Aufgabengabenstellungen zu ausgewählten Kompetenzbeschreibungen aus unterschiedlichen Handlungsfeldern entwickelt. Mit den Illustrationen werden die beschriebenen Lernziele fassbar und kommunizierbar gemacht. Dies ist hilfreich für die Umsetzung der Lernziele in der Sprachförderung und insbesondere auch für die Nutzung zu Beurteilungszwecken.

Die Beschreibung der mündlichen und schriftlichen Leistungen umfasst geeignete Kategorien im Rahmen des GER und der spezifisch auf die Schweiz ausgerichteten Anforderungen.

Instrumente zur Standortbestimmung, Lernbegleitung und Evaluation
Es werden folgende Instrumente zur Standortbestimmung, zur Lernbegleitung und zur Fortschrittsmessung in Sprachförderkursen entwickelt:

» Instrumente zur individuellen Einstufung und Zuteilung zu Fördermassnahmen
» Ein «Toolkit» für Lehrpersonen und mit der Evaluation beauftragte Personen, mit verschiedenen Instrumenten zur individuellen Lernbegleitung und Evaluation
» Instrumente zur Attestierung der Lernleistungen am Ende von Sprachförderkursen
» Ein Praxisleitfaden für Kursleitende zur Verwendung der Lernbegleitungs- und Evaluationsinstrumente

Die Instrumente sind in Übereinstimmung mit dem Rahmencurriculum auf eine handlungsorientierte Methodik ausgerichtet und in verschiedenen Lernumgebungen anwendbar. Sie werden durch ein Einführungsmodul sowie allenfalls zusätzliche beurteilungsbezogene Weiterbildungsmodule für Kursleitende und Kursanbietende ergänzt.

» Sprachenportfolio als persönliche Lerndokumentation

Es wird ein Portfolio geschaffen, welches Migrantinnen und Migranten als nützliche persönliche Lernbegleitung und als Nachweisinstrument für sprachlich-kommunikative Kompetenzen dient. Dafür werden folgende Materialien entwickelt und eng mit den Instrumenten zur Standortbestimmung, Lernbegleitung und Evaluation verknüpft:

- Ein Sprachenpass, mit dem Sprachkompetenzen, nach Fertigkeiten differenziert, ausgewiesen werden können. Bezugsrahmen ist eine einfach verständliche Beschreibung der Referenzniveaus des GER auf der Grundlage der neuen Lernzielbeschreibungen.
- Checklisten zur Selbstbeurteilung mit Ich-kann-Beschreibungen und Visualisierungen von wichtigen Sprachverwendungssituationen
- Eine Sammelmappe (Arbeits- und Präsentationsmappe) für Lernhilfen, individuelle Lernprodukte, Kursbestätigungen etc.

» Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich

In einem ersten Schritt wird eine Auslegeordnung über bestehende Ausbildungen für Sprachkursleitende im Integrationsbereich erstellt. Basierend darauf wird in einem zweiten Schritt ein Rahmenprofil für Sprachkursleitende im Integrationsbereich erarbeitet. Mit dem Rahmenprofil als Grundlage wird ein Gleichwertigkeitsverfahren definiert, welches es den Sprachkursleitenden ermöglicht, die informell erworbenen Kompetenzen anerkennen zu lassen.

Weitere Informationen zu den Entwicklungsprojekten

Aktuelle Informationen zur Umsetzung der oben beschriebenen Entwicklungsprojekte finden sich auf dem Internet:
http://www.bfm.admin.ch/content/bfm/de/home/themen/integration/themen/sprache.html
http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/mandate/entwicklung-von-instrumenten-zur-sprachlichen-ferderung-von-migrantinnen-und-migranten

Auswahlbibliografie

Rahmenkonzepte und Rahmencurricula

Deutschland

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2007): Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten *Integrationskurs mit Alphabetisierung*. Nürnberg: BAMF.
Online: http://www.integration-in-deutschland.de > Zuwanderer > Integrationskurse > Spezielle Kursarten > Integrationskurs mit Alphabetisierung.
(Letzter Zugriff am 5.7.2009)

Goethe-Institut / Bundesministerium des Innern / Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2007): *Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse – Deutsch als Zweitsprache.*
Online: http://www.integration-in-deutschland.de > Zuwanderer > Integrationskurse > Inhalt und Ablauf > «Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse – Deutsch als Zweitsprache». (Letzter Zugriff: 7.7.2009)

Goethe-Institut / Bundesministerium des Innern / telc (Hg.) (2009): *Deutschtest für Zuwanderer A2–B1*. Prüfungsziele – Testbeschreibung.
Online: http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Pruefungshandbuch.pdf, Teil 2: http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Wortliste.pdf (Letzter Zugriff: 9.7.2009)

Kanada

Johansson, Linda / Angst, Kathy / Beer, Brenda / Martin, Sue / Rebeck, Wendy / Sibilleau, Nicole (2001): *Canadian Language Benchmarks 2000 – ESL for Literacy Learners*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks.
Online: http://www.language.ca/pdfs/esl_literacy.pdf (Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Pawlikowska-Smith, Grazyna / Centre for Canadian Language Benchmarks (Hg.) (2000): *Canadian Language Benchmarks 2000 – English as a second language for adults.*
Online: http://www.language.ca/pdfs/clb_adults.pdf (Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Pawlikowska-Smith, Grazyna / Centre for Canadian Language Benchmarks (Hg.) (2002): *Canadian Language Benchmarks 2000 – Theoretical Framework.*
Online: http://www.language.ca/cclb_files/doc_viewer_dex.asp?doc_id=138&page_id=257 (Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Österreich

Fritz, Thomas / Faistauer, Renate / Ritter, Monika / Hrubesch, Angelika (2006): *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung.* Wien: Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien / Institut für Weiterbildung / Verband Wiener Volksbildung; AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring.
Online: http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf
(Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Österreicher Integrationsfonds (2005a). *Alphabetisierungskurse – Rahmencurriculum.*
Online: http://www.integrationsfonds.at/de/integrationsvereinbarung/downloads
(Letzter Zugriff am 8.7.2009)

Österreicher Integrationsfonds (2005b). *Deutsch-Integrationskurse – Rahmencurriculum.*
Online: http://www.integrationsfonds.at/de/integrationsvereinbarung/downloads
(Letzter Zugriff am 8.7.2009)

Schweiz

Maurer, Ernst / Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (Hg.) (2006): *Arbeitsmarktorientierte Deutschförderung. Rahmenkonzept.* Bern: SECO.

Dokumente zu Projekten des Europarates

Europäischer Referenzrahmen und Sprachenportfolios

Conseil de l'Europe (Hg.) (2001): *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.*

Consiglio d'Europa (2002): *Quadro Comune di Riferimento Europeo: apprendimento, insegnamento, valutazione.* Firenze: La Nuova Italia/Oxford.

Council of Europe (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). Manual.* Strasbourg: Language Policies.
Online: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manuel1_EN.asp. (6.7.2009).

Europarat (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.
Online: http://www.goethe.de/referenzrahmen (Letzter Zugriff: 7.7.2009)

Milestone – Europäisches Sprachenportfolio. Die Sprache des Einwanderungslandes lernen.
Online: http://www.eu-milestone.de (Letzter Zugriff: 26.2.2009)

Schneider Günther, North Brian (1999). «In anderen Sprachen kann ich …» Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, Umsetzungsbericht. Bern/Aarau: NFP33/SKBF.
Online: http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/ub.schneider.dt.pdf (Letzter Zugriff: 19.1.2010)

Schneider, G., North, B., Koch, L.: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.) (2001): *Portfolio européen des langues / Europäisches Sprachenportfolio / Portfolio europeo delle lingue / European Language Portfolio. Version pour jeunes et adultes. Version für Jugendliche und Erwachsene.* Bern: BLMV.
Online: www.sprachenportfolio.ch > ESP-Modell 15+. (Letzter Zugriff: 7.7.2009)

Schneider, Günther / Lenz, Peter (2001): Portfolio européen des langues: guide à l'usage des concepteurs / European Language Portfolio: Guide for Developers. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
Online: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/developers.html (Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Lernzielbestimmungen zu den Referenzniveaus

Beacco, Jean-Claude (2008): Niveau A1/A2 pour le français. Textes et références. Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Bouquet, Simon / Porquier, Rémy (2004): *Niveau B2 pour le français – un référentiel.* Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Bouquet, Simon / Porquier, Rémy (2004): *Niveau B2 pour le français. Textes et références.* Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Bouquet, Simon / Porquier, Rémy (2004): *Niveau B2 pour le français – un référentiel.* Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / de Ferrari, Mariela / Lhote, Gilbert / Tagliante, Christine (Hg.) (2005): *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français.* Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Porquier, Rémy (2007): *Niveau A1 pour le français – un référentiel.* Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Porquier, Rémy (2008): *Niveau A2 pour le français – un référentiel.* Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Porquier, Rémy (2008): *Niveau A2 pour le français – un référentiel.* Paris: Didier.

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen – Kannbeschreibungen – kommunikative Mittel – Niveau A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 mit CD-ROM.* München: Langenscheidt.

Parizzi, Francesca / Spinelli, Barbara (im Druck): *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2.* Scandicci: La Nuova Italia.

Sprachliche Integration von erwachsenen Migrantinnen und Migranten

Website: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_ListDocs_EN.asp
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_ListDocs_FR.asp

ALTE Authoring Group (Association of Language Testers in Europe) (2008): *Language tests for social cohesion and citizenship – an outline for policy makers.* Council of Europe, Language Policy Division
Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ALTE_migrants08_final_EN.doc
Frz.: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ALTE_migrants_final_FR.doc
(Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Beacco Jean-Claude et al. (2008): *The role of languages in policies for the integration of adult migrants – concept paper prepared for the seminar the linguistic integration of adult migrants.* Council of Europe, Language Policy Division. Strasbourg, 26 and 27 June 2008
Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migrants_ConceptPaper_EN.doc
Frz.: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migrants_ConceptPaper_FR.doc
(Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Beacco, Jean-Claude et al. (2008): *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – document d'orientation élaboré en vue du séminaire l'intégration linguistique des migrants adultes.* Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. Strasbourg 26 et 27 juin 2008
Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migrants_ConceptPaper_FR.doc
(Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Little, David (2008a): *Responding to the language needs of adult refugees in Ireland: an alternative approach to teaching and assessment.* Strasbourg: Council of Europe.
Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_IILT_CS_Migrants_EN.doc
Frz.: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_IILT_CS_Migrants_FR.doc
(Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Little, David (2008b): *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants.* Council of Europe, Language Policy Division
Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_CEFRmigrants_EN.doc
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_CEFRmigrants_FR.doc
(Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Plutzar, Verena / Ritter, Monika (2008): *Language learning in the context of migration and integration – Challenges and options for adult learners.* Council of Europe, Language Policy Division
Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plutzar_CaseStudyMigrants_EN.doc
Frz.: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plutzar_CaseStudyMigrants_FR.doc
(Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Rossner, Richard (2008): *Quality assurance in the provision of language education and training for adult migrants – guidelines and options.* Council of Europe, Language Policy Division
Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Rossner_migrants_EN.doc
Frz.: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Rossner_migrants_FR.doc
(Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Van Avermaet, Piet / Gysen, Sara (2008): *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis.* Council of Europe, Language Policy Division
Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Piet_Migr_NeedsFull_EN.doc
Frz.: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Piet_Migr_NeedsFull_FR.doc
(Letzter Zugriff am 6.7.2009)

Übrige Literatur

Bachman, Lyle F. (2005): Building and Supporting a Case for Test Use. *Language Assessment Quarterly,* 2, 1, 1 bis 34.

Hogan-Brun, Gabrielle / Mar-Molinero, Clare / Stevenson, Patrick (2009): *Discourses on Language and Integration.* Amsterdam: John Benjamins.

McNamara, Tim (2001): Language Assessment as Social Practice: Challenges for Research. *Language Testing* 18, 4, 333 bis 349.

Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien.* Tübingen: Stauffenberg.

Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* New York: Newbury House.

Rampillon, Ute (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 und L3. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch,* 87 bis 106. Strasbourg: Council of Europe.