

Deutsch lohnt sich DaF/DaZ in Schule, Studium und Beruf

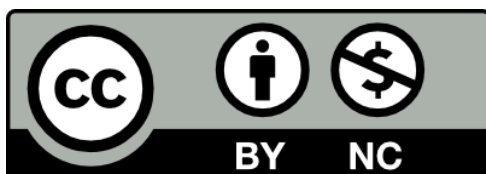
Akten der Fünften Gesamtschweizerischen Tagung für
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
20. und 21. Juni 2014 – Universität Bern

herausgegeben von

Monika Clalüna

Barbara Tscharner

© Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (AkDaF) / Verein der Lektorinnen und Lektoren für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (Ledafids), 2015



Dieses Werk ist lizenziert mit einer CC BY-NC 4.0 International Lizenz:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Herausgegeben von: Monika Clalüna und Barbara Tschärner
Ursprünglich erschienen als Sondernummer des Rundbrief AkDaF

DOI: <https://doi.org/10.51363/unifr.lrp.2p6h43>

ISBN: 978-3-033-05157-7

ISSN: 3042-7460 (Online)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
----------------	---

Grundlagen und Bestandesaufnahmen

Ernest Hess-Lüttich: <i>Deutsch lernen lohnt sich. Lohnt es sich? Germanistik global: wozu und zu welchem Ende Deutsch lernen/studieren?</i>	11
Hermann Funk: <i>Berufsorientierter Deutschunterricht im Kontext funktionaler Mehrsprachigkeit in Europa</i>	23
Renata Coray: <i>Wieviel Deutsch braucht die Schweiz? Die Rolle von Deutschkompetenzen bei der Personalrekrutierung in der Bundesverwaltung</i>	39
Ingo Thonhauser: <i>Zur Ausbildung von Lehrer/innen im Fach Deutsch-als-Fremdsprache. Das Beispiel der Westschweiz im Kontext der aktuellen Diskussion</i>	53
Claudio Nodari: <i>Schulischer DaZ-Unterricht und DaZ-Didaktik: Überblick und Perspektiven</i>	63
Barbara Tschärner: <i>Podiumsdiskussion „Deutsch lohnt sich! Für wen?“</i>	73

Methodik / Didaktik Fachsprachenunterricht

Christina Kuhn: <i>Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht – Planungs- und Übungskonzepte zwischen Arbeitswelt und GER in der Diskussion</i>	85
Edith Böhm-Wittmann: <i>Didaktisierung von Fachtexten im berufsbezogenen DaZ-Unterricht</i>	93
Joachim Hoefele und Lina Konstantinidou: <i>Förderung der Schreibkompetenz im Unterricht DaZ</i>	101

Projekte und Praxis

Julia Morais: <i>„Deutsch lohnt sich“ – Ergebnisse einer Studie und Praxisbeispiele</i>	113
Beate Mertens und Sabine Stallbaum: <i>„komma-NRW“: Der Arbeitsplatz als Lernort</i>	119
Monika Schumacher: <i>DaF-Lehren und -Lernen in einer „totalen Institution“: Unmöglichkeit, Herausforderung, Chance?</i>	127
Karoline Janicek: <i>Das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) – ein Beispiel für internationale Sprachausweise, die sich lohnen</i>	139

Autorinnen und Autoren

147

Deutsch lohnt sich *DaF/DaZ in Schule, Studium und Beruf*

Unter diesem Motto stand die Fünfte Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Juni 2014 in Bern. Sie wurde wieder von den beiden Schweizer Fachverbänden für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache organisiert und durchgeführt, dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF) und dem Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz (Ledafids).

Im vorliegenden Band werden die Vorträge an der Tagung dokumentiert sowie die Thesen und Standpunkte, die an der Podiumsdiskussion zum Thema „Deutsch lohnt sich!“ im Mittelpunkt standen.

Es werden ausserdem Information und Ergebnisse aus den Workshops vorgestellt, die sich mit der Methodik / Didaktik in der Vermittlung von Fachsprachen befassen und um Projekte im In- und Ausland, die im fachsprachlichen Sprachunterricht neue Wege gehen.

„Deutsch lohnt sich! Für wen?“

Im Zentrum der Tagung stand die Frage nach dem „Nutzen“, nach dem praktischen Wert von Deutschkenntnissen – in Europa im Allgemeinen und in der Schweiz im Besonderen. Dabei stellt sich natürlich zuerst die Frage, wer denn eigentlich diesen Nutzen hat und wie hoch er zu veranschlagen ist. Denn Deutschkenntnisse nützen nicht nur den Lernenden selbst, sondern sie haben auch einen wirtschaftlichen, gesellschaftspolitischen und integrationspolitischen Wert, der (noch) nicht immer erkannt wird. In der speziellen Situation der schweizerischen Mehrsprachigkeit geht es bei der Berücksichtigung von Sprachen auch immer um politische Entscheide: sei dies in zentralen Institutionen des Bundes, in der Ausbildung von Deutschlehrenden oder in den Schulen.

„Deutsch lernen lohnt sich! Wann und wo?“

Der Deutschunterricht hat dann den grössten Erfolg, wenn die Lernenden motiviert sind und der vermittelte Stoff auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist, wenn er von ihnen unmittelbar angewendet werden kann und ihnen direkt hilft, ihren (Arbeits)Alltag zu meistern. Da bietet es sich an, das Lernen ganz oder teilweise an den Arbeitsplatz zu verlegen und damit auch die Integration der Lernenden am Arbeitsort zu fördern. Aus dieser Erkenntnis heraus bieten in der letzten Zeit eine ganze Reihe von Anbietern Sprachunterricht in Zusammenarbeit mit Unternehmen und öffentlichen Institutionen an. Dabei wird ausser der genauen Analyse der Bedürfnisse von Arbeitnehmenden und ArbeitgeberInnen auch besonderer Wert auf eine angepasste Methodik / Didaktik und die auf Arbeit mit relevanten authentischen Texten gelegt. Die Erfahrungen und Ergebnissen aus solchen Projekten zeigen, dass damit nicht nur die Integration am Arbeitsplatz sondern auch die innerbetriebliche Kommunikation deutlich verbessert wird.

Im Sammelband sind die Beiträge unter drei Schwerpunkten zusammengefasst.

Im ersten Teil: *Grundlagen und Bestandesaufnahmen* wird die Stellung von Deutsch in der Welt und in der Schweiz nachgezeichnet. Dabei wird der Stellenwert von Sprachkenntnissen allgemein und Deutschkenntnissen im Besonderen in unterschiedlichen Bereichen untersucht: Im universitären und Hochschulbereich, in der europäischen Wirtschaft und in der Schweizer Bundesverwaltung. Schliesslich steht auch Deutsch in den Schweizer Schulen zur Debatte: Für die Westschweiz wird die Situation in der Deutschlehrausbildung kritisch erläutert und für die Deutschschweiz geht es um Erfolg und Misserfolg des DaZ-Unterrichts in den Primarschulen. In der Podiumsdiskussion wird die Frage, ob Deutsch sich lohnt, in einen wirtschaftlichen und mehrsprachigen Kontext gestellt.

Im zweiten Teil: *Methodik / Didaktik Fachsprachenunterricht* geht es vor allem um die Vermittlung von fachsprachlichen Kenntnissen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es *die* Fachsprache eigentlich nicht gibt, sondern dass für unterschiedliche Fachsprachen nicht nur ein unterschiedlicher Wortschatz vermittelt werden muss, sondern auch Besonderheiten in Grammatik und Syntax. Authentische Textsorten stehen dabei im Vordergrund.

Im dritten Teil: *Projekte und Praxis* werden Projekte im In- und Ausland vorgestellt, die im fachsprachlichen Sprachunterricht neue Wege gehen, oft in Zusammenarbeit mit Unternehmen und öffentlichen Institutionen. Dabei steht vor allem auch die innerbetriebliche Kommunikation im Zentrum, die nicht nur für die Unternehmen wichtig ist, weil sie reibungslose Abläufe garantiert, sondern auch für die Arbeitnehmenden, die sich am Arbeitsplatz integriert und gefördert fühlen.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Mitarbeit an diesem Band. Den Verbänden AkDaF und Ledafids sei an dieser Stelle für die finanzielle Unterstützung der Publikation gedankt.

Monika Clalüna und Barbara Tschärner
Juni 2015

Da die Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Ländern kommen, haben wir den dort jeweils geltenden Standard übernommen – dies gilt insbesondere für die Schreibung von „ß“ oder „ss“ in Wörtern wie „schliesslich / schließlich“. Auch in der Frage der geschlechtsneutralen Formulierungen haben wir die Entscheidung den Autoren und Autorinnen selbst überlassen und ihre Versionen übernommen.

Grundlagen und Bestandesaufnahmen

*Deutsch lernen lohnt sich. Lohnt es sich?
Germanistik global: wozu und zu welchem Ende
Deutsch lernen/studieren?*

1. Wozu Deutsch lernen?

Deutsch lernen lohnt sich, heißt es in der Einladung zu dieser Tagung. Nun, lohnt es sich? Wozu noch Deutsch lernen, wenn man davon nicht (mehr) leben kann? Warum Deutsch vermitteln, wenn die Fremden möglichst gar nicht erst kommen sollen und die Deutschschweizer es ohnehin nicht sprechen wollen, weil ihnen der lokale Dialekt als Schutzraum dient und als Mittel der Ausgrenzung derer, die sowieso nicht dazugehören und dazugehören sollen?¹ In vielen Teilen der Welt ist die akademische Beschäftigung mit der deutschen Sprache, mit deutschsprachiger Kommunikation, Literatur und Kultur in Bedrängnis geraten. Ich komme eben von einer Germanistik-Tagung in London: meinen auf Deutsch vorbereiteten Vortrag musste ich ad hoc auf Englisch improvisieren, denn die Tagung der Germanisten zur deutschen Sprache, gefördert vom DAAD und vom Goethe-Institut, fand durchweg auf Englisch statt.

Englisch ist das Medium der Verständigung in der *scientific community*. Wozu noch Deutsch lernen, wenn die deutschen Universitäten im Ausland (in Ägypten, Jordanien, Vietnam, Kasachstan, demnächst in der Türkei) ihr Studienangebot in Englisch offerieren? Mangels einschlägiger Berufsaussichten, höre ich oft, werde ein Studium der Germanistik erst gar nicht mehr aufgenommen. Folglich stellt sich die Frage, was im Fache und von seinen Repräsentanten konkret getan werden kann, um die Attraktivität der Germanistik zu steigern und die Absolventen in die Lage zu versetzen, (wieder) „vom Deutschen“ leben zu können. Kann das Fach sich „nützlicher“ machen? Wie stellt sich die Situation insbesondere in dem DaF-Segment der Germanistik dar, dem diese Tagung gewidmet ist?

Der Frage des Praxisbezugs in der internationalen Germanistik haben wir vor einiger Zeit einen ganzen Kongress der *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik* (GiG) gewidmet. Der daraus entstandene Band hat dafür im Vorwort eine Reihe von nach wie vor aktuellen Perspektiven entwickelt (Hess-Lüttich et al. (Hrsg.) 2009: 10 f.):

¹ Eine ironische Anspielung auf das 2014 von der rechtskonservativen SVP lancierte Referendum "gegen Masseneinwanderung", in dem die Schweizer kurz zuvor mehrheitlich gegen den weiteren Zuzug von Ausländern votiert hatten.

- Die vereinfachend immer noch gern so genannten „Auslandsgermanistiken“, also die nicht-muttersprachlichen Germanistiken, sind schlecht beraten, wenn sie sich ausschließlich an dem orientieren, was die (muttersprachliche) Germanistik in Deutschland, Österreich und der (deutschen) Schweiz für sich als ihr Aufgabenspektrum beschreibt. Fremdsprachenphilologien haben in der Regel nun einmal einen anderen Stellenwert als Muttersprachenphilologien, weshalb sie eigene, oft regional und gar lokal geprägte Fachidentitäten ausbilden müssen, um jeweils im eigenen Land und am eigenen Standort attraktiv und zukunftsorientiert agieren zu können.
- Während in der sog. „Inlandsgermanistik“ oft immer noch der „nationale Blick“ vorherrscht, ist die „Auslandsgermanistik“ stark an der Ausbildung von komparativen, multiperspektivischen und interkulturellen Betrachtungs- und Zugangsweisen interessiert, die den methodologischen Unilateralismus überwinden. In der internationalen Germanistik ist die *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik* (GiG) gegenwärtig jenes ausgewiesene Forum, auf dem Fragen der Praxisrelevanz in der ganzen Breite des Faches (d.h. Sprache *und* Literatur) vornehmlich unter postnationalen Gesichtspunkten behandelt werden.
- Die internationale Germanistik sollte verstärkt der Tatsache Rechnung tragen, dass das sprachliche, literarische und kulturelle Wissen und Können, das ein Germanistikstudium traditionell vermittelt, allein nicht mehr zur Berufsbefähigung ausreicht, sondern auch um solches Sach- oder Substanzwissen ergänzt werden muss, das im Arbeitsleben nachgefragt wird. Die Auslandsgermanistiken könnten sich so als Schnittstellendisziplinen profilieren und zugleich konsolidieren.
- Um das Theorie-/Praxisproblem besser zu lösen, sollten sich die Auslandsgermanistiken noch stärker als bislang untereinander vernetzen und etwa Regionalkonferenzen zu speziellen Praxisfragen anberaumen und auch gemeinsame (überregionale, transnationale) Forschungsprojekte initiieren. Gegenwärtig geht es darum, neue Konzepte der Verzahnung von Grundlagen- und Anwendungsforschung sowie der Professionalisierung von Studium und Studierenden zu erarbeiten, auszuwerten und zu erproben.²

Dem Pessimismus vieler Deutsch-Kollegen an ausländischen Hochschulen kann ein genauerer Blick auf die tatsächliche Lage vielleicht ein wenig begegnen. Im DAAD zu Bonn werden aus den unterschiedlichsten Quellen in regelmäßigen Abständen die jeweils jüngsten verfügbaren Zahlen zum Studium des Deutschen in der Welt zusammengetragen. Wenn man ergänzend dazu die statistischen Erhebungen konsultiert, die das *Netzwerk*

² Hess-Lüttich, Ernest W.B./ Colliander, Peter/ Reuter, Ewald (Hrsg.) (2009): Wie kann man vom 'Deutschen' leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt/Main: Peter Lang, 9-11; cf. Auch Reuter, Ewald (2009): Die internationale Germanistik im Wind der Weltwirtschaft: Praxisrelevanz zwischen demokratischer Selbstbestimmung und neoliberaler Ökonomisierung. In: Hess-Lüttich/ Colliander/ Reuter (Hrsg.) (2009): 59-80.

Deutsch alle fünf Jahre auf der Grundlage von Angaben aus den Goethe-Instituten, aus dem Auswärtigen Amt in Berlin, aus dem DAAD und der ZfA (Zentralstelle für Auslandsschulwesen) kompiliert, ergibt sich ein weitaus differenzierteres Bild.

2. Die Lage: DaF global – zum Verzweifeln?³

Zunächst mal ist Deutsch nach wie vor Muttersprache von über 100 Millionen Menschen und belegt damit Rang zehn auf der Skala der wichtigsten Muttersprachen der Welt. Andere Zählungen rechnen vorsichtiger, kommen aber immer noch auf mindestens 90 Millionen Menschen, die Deutsch ihre Muttersprache nennen.

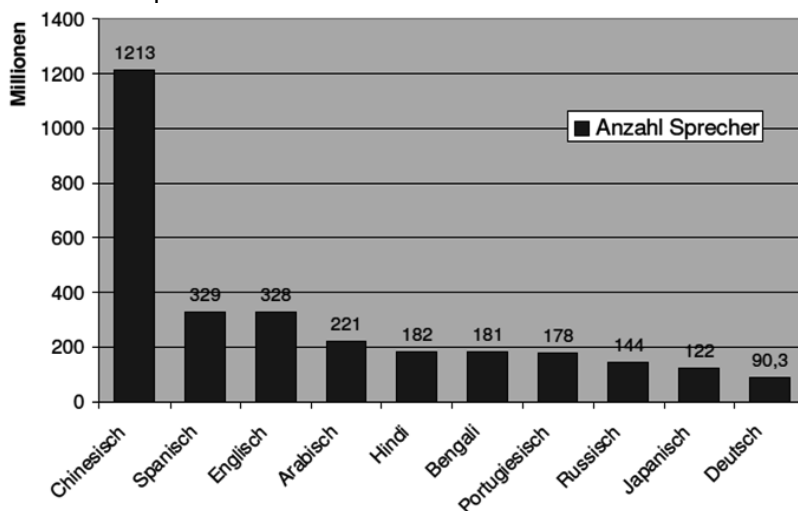


Abbildung 1: Die 10 wichtigsten Muttersprachen der Welt (Julius/ Luckscheiter 2012: 3)

In Europa sprechen ca. 18 % der Einwohner in den EU-Ländern Deutsch als *Muttersprache*, nur 12-13 % Englisch, Französisch oder Italienisch. *Amtssprache* ist Deutsch immerhin in 7 Ländern – zugegeben: Englisch in 53 und Französisch in 29 Ländern. Beim Verhältnis von *mutter-* zu *fremd-*sprachlichen Sprechern sieht das Verhältnis schon deutlich anders aus. In Europa zählte die EU in ihrer letzten Erhebung immerhin 81 Millionen fremdsprachliche Deutschsprecher, wobei der Anteil von 8 % in 15 Län-

³ Hauptquelle der statistischen Angaben in Kapitel. 2 ist die folgende Bestandsaufnahme: Julius, Annette/ Luckscheiter, Roman (2012): Deutsch global: wo stehen wir heute? In: DAAD magazin online v. 24. Juli 2012 [www.daad-magazin.de/21287/ (29.07.2014)]. Dort auch zahlreiche Abbildungen, Graphiken, Diagramme, auf deren Übernahme hier aus Raumgründen verzichtet wurde. Neueste Zahlen legt das Auswärtige Amt in Verbindung mit dem DAAD 2015 vor (Netzwerk Deutsch 2015).

dem 2001 auf 14 % 2006 in 29 Ländern gestiegen ist, genau soviel wie Französisch also.

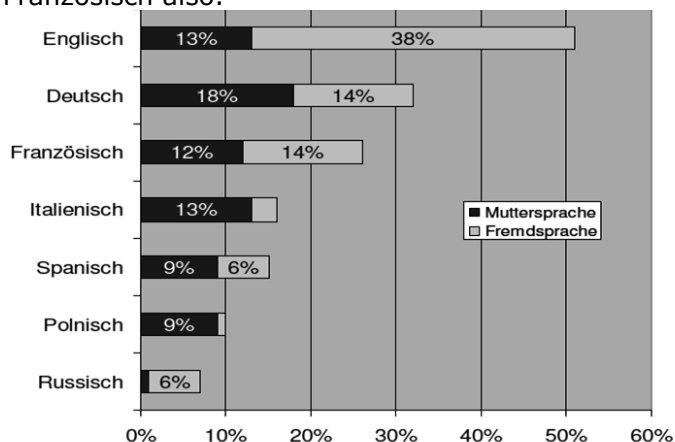


Abbildung 2: Verbreitete Muttersprachen in Europa (EU 27, Kroatien, Türkei) (Julius/ Luckscheiter 2012: 3).

Der zitierten Erhebung des Netzwerks zufolge wird 2010 von weltweit 14,5 Mio Menschen Deutsch als Fremdsprache gelernt⁴, die meisten davon in Europa (fast 8 Mio) und den GUS-Staaten (über 4 Mio). Der Rückgang von 16,5 auf 14,5 Mio in den letzten 30 Jahren ist nicht ganz so dramatisch wie manchmal in den Medien verkündet, wenn man die demographische Entwicklung berücksichtigt. Aber die Tendenz ist mit signifikanten Ausnahmen (Afrika, China, Brasilien) ziemlich einhellig sinkend, deshalb nicht zu beschönigen. Die Korrelation kann man am Beispiel Russlands veranschaulichen: die Schülerzahlen sind innerhalb der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts deutlich zurückgegangen (um 35% bzw. 43%), die Zahl der Deutschlerner an den Schulen jedoch noch stärker, nämlich um 60%.

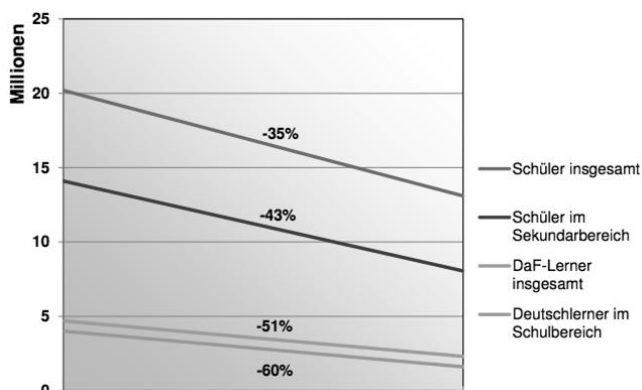


Abbildung 3: Deutschlerner in Russland zwischen 2000 und 2010 (Julius/ Luckscheiter 2012: 10).

⁴ Netzwerk Deutsch (2010): Die deutsche Sprache in der Welt. Im Internet unter: www.daad.de/veroeffentlichungen/19110.de.html (29.07.2014)]

Heute, fünf Jahre später, wählen lt. *Netzwerk Deutsch 2015* immerhin noch 38% der russischen Schüler Deutsch als zweite Fremdsprache. Tatsächlich wird Deutsch überwiegend an Schulen gelernt und nur zu 12 % an Hochschulen und Goethe-Instituten.

In Europa lernen Sekundarschüler vor allem in Ostmitteleuropa, aber auch im Norden und Westen Deutsch, deutlich weniger im Süden, wo die Zahlen in der vergangenen Dekade konstant niedrig liegen, viel zu niedrig, muss man sagen, im Spektrum zwischen 100% (Luxemburg), ca. 50% (Ungarn) und nahe 0% (Spanien, Portugal), angesichts der zunehmenden Arbeitsmigration von Jugendlichen aus den Mittelmeerländern in den deutschsprachigen Raum. Angesichts der Etablierung von Englisch als *erster* Fremdsprache und globaler *lingua franca* kommt es also künftig darauf an, ob überhaupt noch eine *zweite* Fremdsprache vermittelt wird. In Europa ist in 17 von 23 Ländern der Anteil in letzter Zeit gestiegen, in fünf Ländern gesunken, darunter ausgerechnet Spanien und Irland, wo die Jugendarbeitslosigkeit Höchststände erreicht und immer mehr junge Leute nach Deutschland und in die Schweiz kommen wollen, um Arbeit zu finden; in Großbritannien lernen nur noch weniger als 10 % eine Fremdsprache, weil sie sich wohl darauf verlassen, dass eh alle Leute, denen sie begegnen, Englisch können, was natürlich erst recht für die USA gilt, wo sich 2015 gerade noch 400'000 Schüler für Deutsch interessieren (also 0,125% der amerikanischen Bevölkerung von 320 Mio).

In der EU zeichnet sich in Befragungen beim von den Eltern für ihre Kinder favorisierten Drittspracherwerb (L_3) nach Englisch als der obligaten Zweitsprache (L_2) ein Trend zu den jeweiligen Nachbarsprachen ab, z.B. Deutsch deutlich vor Französisch vor allem wiederum in Ostmitteleuropa, etwa in Ungarn (73% zu 4%), Polen (69% zu 7%), Tschechien (66% zu 7%), Slowakei (75% zu 7%), während in Frankreich nach den Plänen der neuen Bildungsministerin Najat Vallaud-Belkacem einem Bericht in der *Zeit* zufolge (*Die Zeit* 20 v. 13.05.2015:67) der Absturz der Zahl der Deutschschüler von ohnehin schon allzu mageren 15% auf unterirdische 5% droht, wenn die *classes bi-langues* und die Europaklassen auch noch abgeschafft werden (lt. Katrin Goldmann vom Verband zur Förderung des Deutschunterrichts in Frankreich ADEAF, dessen online-Petition gegen die Reform bis dato 36'000 Unterzeichner fand [www.petitionpublique.fr/PeticaoVer.aspx?pi=rcADEAF]).⁵

Die Erhebungen bestätigen auch, dass die Motive, eine Fremdsprache zu lernen, sich deutlich verschoben haben. Es geht nicht mehr um Reputation, Literatur oder Bildung, sondern um Jobs, Hochschulzugang und Karriere. Der Trend geht von der klassischen Germanistik zum utilitaristischen Spracherwerb. Deutschstudien werden deshalb auch zunehmend mit Fächern wie Jura, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften kombiniert. Viele Germanisten sehen darin einen Prestigeverlust. Das mag sein, aber dafür sind die Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zu gebrauchen. Die

⁵ Moulin, Margarete (2015): Schwer zu verstehen. In: *Die Zeit* 20 v. 13.05.2015, 67.

schwächsten meiner Doktoranden z.B. sind heute in der Wirtschaft oder bei der Bank und verdienen als Anfänger deutlich mehr als ich an der Universität. Das ist doch schön für sie.

Aber wie sieht es außerhalb von Europa aus? Im Nahen und Mittleren Osten z.B. haben sich die Zahlen der Deutschlerner seit 1983 verfünffacht, in Afrika sind sie in dieser Zeit um das viereinhalbfache gestiegen, in Lateinamerika liegt die Steigerungsrate bei über 140 %. Indien hat die Zahlen der Deutschlerner seit Anfang der 80er Jahre um 120 % gesteigert, ein großer Erfolg nicht zuletzt des 2011 gestarteten Projekts "Deutsch an 1000 Schulen", das dazu beigetragen hat, dass 2014 im Rahmen des von Deutschland in dem Jahr mit 800'000 € geförderten Programms an 700 Schulen 107'000 Schüler Deutsch lernen, mit dem ehrgeizigen Ziel, diese Zahl bis 2022 auf 1 Million zu steigern, Allerdings will die neue Regierung Modi das Programm stoppen, um stattdessen heimische Sprachen (wie Sanskrit) zu stärken.⁶ In China ist die Zahl der Deutsch-Schüler in den letzten drei Dekaden um das elffache auf 42'000 gewachsen. Lt. *Netzwerk Deutsch 2015* ist Deutsch dort inzwischen nach Englisch die am meisten gelernte europäische Fremdsprache. Umgekehrt sind allein aus China ca. 25000 Studenten an deutschen Unis eingeschrieben, was den Konnex zwischen Sprachenlernmotivation und Anwendungsperspektiven bestätigt.

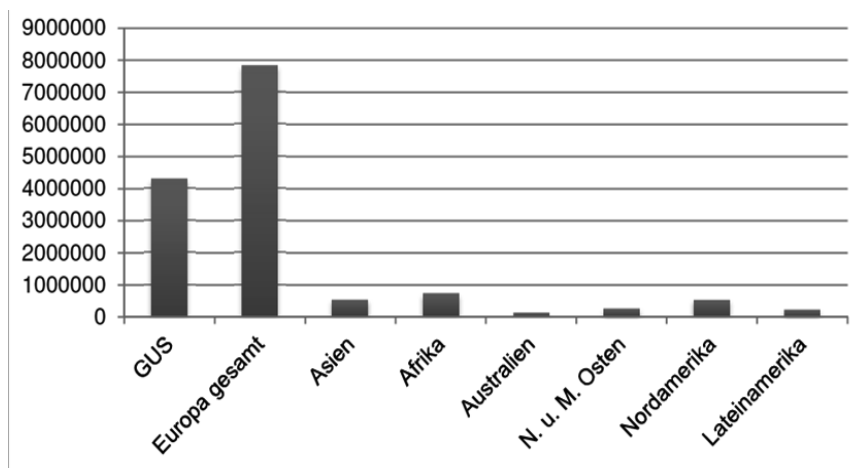


Abbildung 4: Deutschlerner weltweit (Julius/ Luckscheiter 2012: 7)

Auch in Brasilien sind die Zahlen entsprechend hoch. Die Schätzungen der Zahl Deutschstämmiger im Lande schwanken zwischen 2 bis 5 Mio.; noch heute, heißt es, sprechen rund 600'000 Menschen in Brasilien Deutsch als

⁶ Dietrich, Angela (2014): Fuck you, Goethe! An indischen Schulen darf kein Deutsch mehr unterrichtet werden. In: Die Zeit 50 v. 04.12.2014: 78. Im Mai 2015 soll es nach Schätzungen des Goethe-Instituts ein Deutschangebot nur noch an 120 Schulen geben (s. Dietrich, Angela (2015): Sprechen die Deutsch? In: Die Zeit 20 v. 13.05.2015: 67.

Muttersprache.⁷ Es überrascht also nicht, dass hier die Zahlen der durch Familientraditionen beflügelten Deutschlerner um das Zwei- bis Dreifache über denen in China und Indien liegen, derzeit lt. Netzwerk Deutsch 2015 bei über 135'000, ein Anstieg um 30%, denn aufgrund auch wachsender wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Kontakte sind viele Schüler motiviert, Deutsch zu lernen, und für die Schulen ist es interessant, ein dem entsprechendes Angebot zu machen, solange das deutsche Auswärtige Amt Lehrerfortbildungen fördert und "Programme anbietet, mit denen sich die Schulen weltweit vernetzen können" (Dietrich 2015: 67). Den Befund könnte man kultur- und sprachpolitisch eigentlich auch für ein paar weitere Regionen in der Welt nutzbar machen, etwa in Afrika, wo besonders im Süden die Zahl deutschsprachiger Immigranten steigt. Leider wird dem wachsenden Bedarf weder seitens der Universitätsleitungen noch der Regierungen in Südafrika (vor allem in Stellenbosch, Johannesburg, Kapstadt), Namibia (Windhoek) oder Botswana (Gaborone) zureichend Rechnung getragen. (Netzwerk Deutsch 2010).

Etliche Kollegen aus aller Welt haben mir bestätigt, dass Sprachkenntnisse als Mehrwert betrachtet werden, sie sind nützlich, sie befördern sehr konkret die Karriere in der Wirtschaft (etwa bei deutschen, österreichischen und schweizerischen Tochterunternehmen in China) oder lassen sich gut in der wachsenden Tourismusbranche gebrauchen. Indien kann derzeit die steigende Nachfrage nach qualifiziertem Deutschstudium kaum befriedigen, weil gut ausgebildete Germanisten von der Wirtschaft sofort mit weitaus besseren Gehältern abgeworben werden.⁸ Typischerweise sind umgekehrt auch die DACH-Länder als Ziele ausländischer Studenten gefragt, soweit sie nicht gleich in die englischsprachigen Länder (USA, England, Australien) gehen wollen, die akademische Bildung längst als lukrativen Wachstumsmarkt entdeckt haben. (Julius/ Luckscheiter 2012). Die meisten ausländischen Studenten kommen aus Europa, aber zunehmend auch aus Asien; vor allem aus China und Russland zieht es viele nach Deutschland, auch aus Ostmitteleuropa (Polen, Bulgarien). Aus den USA kommen dagegen kaum mehr als aus Luxemburg.

3. Relevanz: Perspektiven der Praxisbezogenheit

Im Zusammenhang mit dem Topos von der sog. Legitimationskrise der Geisteswissenschaften, die sich infolge der neoliberalen Ökonomisierung des Bildungswesens unter Rechtfertigungsdruck sehen, stellt sich auch für

⁷ Cf. Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2013): Deutschsprachige Enklaven in Südamerika. Hunsrückisch in Brasilien und Wallisisch in Argentinien. Zur Sprachinselforschung in Rio Grande do Sul und San Jerónimo Norte. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 4.1, 11-27.

⁸ Badwe, Neeti (2009): Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik im Zeitalter der Wissens- und Dienstleistungsindustrie. In: Hess-Lüttich/ Colliander/ Reuter (Hrsg.) 2009: 107-120.

die Germanistik klassischen Zuschnitts unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Frage ihrer Bedeutung und Selbstbehauptung in Zukunft, eine Frage, die uns auch im Hinblick auf die Auslandsgermanistik und das DaF-Segment der Inlandsgermanistik betrifft. Für die *internationale* Germanistik folgt daraus die Frage nach einem Curriculum, das Qualifikationen einen Beruf vermittelt, von dessen Erträgen man leben können soll. Man darf vermuten, dass das nur dann der Fall ist, wenn 'Deutsch' (als Fach, als Gegenstand, als Fertigkeit usw.) in einer bestimmten Region der Welt als 'relevant' empfunden wird. Für die *nationale* Germanistik folgt daraus die Frage der Reaktion auf radikal veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in multikulturellen Umgebungen und im Zeichen demographisch und ökonomisch notwendiger und wünschenswerter Immigration (was man unverdrossen xenophoben AfD-/FPÖ-/SVP-Wählern in Deutschland, Österreich und der Schweiz vielleicht noch mal in aller Ruhe erklären muss).

Wenn das Interesse am Deutschen, am Deutschstudium aber ein nachhaltiges sein und auch quantitativ zu Buche schlagen soll, dürfen die Fragestellungen nicht nur aus der Perspektive nach innen (auf Kanon und Kernbestand) und zurück (auf die Fachgeschichte) gewonnen werden, wie es die Apologeten der „Rephilologisierung der Germanistik“ fordern, sondern wir müssen auch solche aufnehmen, die gleichsam *von außen* (aus der Gesellschaft) an das Fach herangetragen werden. Schon bei der Eröffnung des eingangs erwähnten GiG-Kongresses in Tampere erinnerte ich exemplarisch an etliche Möglichkeiten, motivierende Praxisbezüge interkultureller Germanistik herzustellen, denen sich inzwischen weitere hinzugesellt haben dürften.⁹

- (i) das klassische Interesse an der (deutschen) Literatur als Brücke zwischen den Kulturen, die z.B. bei der Gründung der GiG Pate stand;
- (ii) die Relevanz germanistischer Forschung für den Erhalt einer multilingualen Wissenschaftskultur oder für den Transfer von 'implizitem Wissen', der im Hinblick auf das Deutsche nur von ausgebildeten Germanisten gewährleistet werden kann: dazu gibt das gemeinsame Memorandum der Alexander von Humboldt Stiftung (AvH), des DAAD, des Goethe-Instituts und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur Forderung des Deutschen als Wissenschaftssprache wichtige Hinweise; so empfiehlt das Memorandum international renommierter Kollegen beispielsweise eine "Modernisierung der germanistischen Curricula" und die "Öffnung des Fachs zur Vermittlung von berufsrelevanten Kompetenzen", aber auch die "Sicherung seines philologischen Kerns und seiner Rolle in der Vermittlung der Sprache der deutschen Geisteswissenschaften".

⁹ Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2009): Wie kann man 'vom Deutschen' leben? Der Bedarf an Angewandter Germanistik und die Praxis interkultureller Kommunikation – Ein Rückblick und Ausblick. In: Hess-Lüttich/ Colliander/ Reuter (Hrsg.) 2009: 19-46.

- (iii) der Bedarf an Übersetzungen deutschsprachiger Literatur (aber auch von Sach- und Fachtexten aller Art) in die je einheimische(n) Sprache(n), was zur begleitenden Reflexion der Übersetzungspraxis zugleich die enge Kooperation zwischen Germanisten und den jeweiligen Philologen sowie den Translationswissenschaftlern impliziert;
- (iv) das Interesse an der Migrationsgeschichte der eigenen Herkunft in traditionellen Einwanderungsgebieten mit deutschsprachigen Wurzeln wie im Mittelwesten der USA oder in Südamerika;
- (v) die Neugier auf die (sprachlichen) Folgen der deutschen Kolonialgeschichte, was zu einem Forschungsnetzwerk (mit eigener Buchreihe) geführt hat¹⁰ und zugleich zusätzliche Schwerpunkte auch der Auswärtigen Kultur- und Sprachpolitik markieren könnte, wenn es denn eine solche gäbe;
- (vi) das Faktum einer historisch beispiellosen Mobilität deutschsprachiger Menschen in aller Welt (das Absolventen der Germanistik andernorts begehrte Berufsperspektiven in der Tourismusbranche eröffnet, aber auch interkulturelles Wissen erfordert, wenn touristisches Textmaterial zu wirkungsvollem Einsatz gelangen soll und stets entsprechend lokal und kulturspezifisch angepasst werden muss);
- (vii) die internationale wirtschaftliche Vernetzung deutscher, schweizerischer, österreichischer Firmen, die einheimischem Personal mit (interkulturell sensibilisierten) Deutschkompetenzen gute Rekrutierungschancen bieten, weil sie wichtige Schnittstellenfunktionen innerhalb der Unternehmenskommunikation einnehmen können;
- (viii) der wachsende Exporthandel europäischer und außereuropäischer Firmen in umgekehrter Richtung mit dem deutschsprachigen Raum, für den die Firmen zunehmend Personal mit guten Deutschkompetenzen suchen oder für den Aufbau von „joint ventures“ zwischen Wirtschaft, Industrie und Wissenschaft ausbilden;
- (ix) die konzeptionelle Neuorientierung der Entwicklungszusammenarbeit, in der personale Kommunikation mit den Adressaten an Gewicht gewinnt, die ihrerseits durch den Spracherwerb zum Gelingen der Entwicklungskommunikation beizutragen suchen;
- (x) die zunehmende Zahl an Kooperationsabkommen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich, in dem nicht nur die *lingua franca* Englisch gebraucht wird, sondern auch die Sprache des deutschsprachigen Partnerlandes zur Geltung kommt (oder kommen sollte, z.B. bei den Gründungen deutscher Universitäten im Ausland oder dem Netz der schweizerischen Auslandsschulen);
- (xi) die Sonderbeziehungen Deutschlands mit Ländern wie Israel oder der Türkei, aber auch Argentinien und Brasilien, die aus unterschiedlichen

¹⁰ Ingo H. Warnke (Hg..) (2009): Deutsche Sprache und Kolonialismus. Aspekte der nationalen Kommunikation 1884-1919. Berlin/New York: de Gruyter.

Gründen eine je eigene Geschichte der Emigration und Remigration begründen;

- (xii) das durch individuelle Erfahrung, familiengeschichtliche Tradition oder Medienpräsenz geweckte Interesse an deutschsprachiger Literatur und Kultur (man erinnere die sprunghaft gestiegenen Immatrikulationszahlen für Germanistik an amerikanischen Universitäten nach dem Mauerfall nach 1989, die freilich alsbald wieder zurückgingen, nachdem das Thema aus den amerikanischen Medien verschwunden war);
- (xiii) die Konjunktur interkultureller Trainings und ihre Rolle in der Integration von Immigranten in den deutschsprachigen Raum oder in der Vorbereitung auf Tätigkeiten in fremden Kulturen;
- (xiv) der Bedarf an interkulturellem Wissen in Politik und Diplomatie zur Vermeidung peinlicher Missverständnisse oder zur Vermittlung zwischen unterschiedlichsten politischen Routinen und diplomatischen Gepflogenheiten.

Jeder mag die Liste der Vorschläge nach eigener Bedarfsanalyse fortsetzen, aber sie macht, glaube ich, auch so schon hinlänglich deutlich, wie sehr sich die internationale Germanistik mit ihren jeweiligen Ausprägungen vor Ort in der Vielfalt der Studiengänge, Schwerpunkte und Curricula, seit der Jahrtausendwende gewandelt hat, sei es durch Prozesse der Anpassung an gegebene Erfordernisse, sei es in Folge programmatischer Reformen in der Konzeption germanistischen Fachverständnisses. Die Lehre scheint dabei zunehmend in ein Spannungsverhältnis zwischen Traditionsbewusstsein und Praxisorientierung zu geraten, das verschiedenen Ansprüchen gerecht zu werden sucht: einerseits dem Anspruch wissenschaftlicher Qualität, philologischer Analyse, historischer Orientierung, andererseits dem Anspruch beruflicher Nützlichkeit, praktischer Anwendbarkeit, zukunftsbezogener Offenheit. Im Zeichen der Bologna-Reformen verschärft sich die Spannung, im verdichteten Studium *beiden* Ansprüchen gerecht zu werden und – insbesondere in der Germanistik als Fremdsprachenphilologie – Kernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen zugleich vermitteln zu sollen.

In dem einen Falle droht die Perspektive eines wissenschaftlichen Orchideenfachs und die radikale Reduktion der Absolventenzahlen, im anderen die Anpassung an außerwissenschaftliche Verwertbarkeitserwartungen und die Einbuße an glaubwürdiger Unabhängigkeit. In dem einen Falle reduziert sich das Fach auf eine museal erstarrte Literaturgeschichte zu Lasten etwa der linguistischen Reflexion der Ursachen literarästhetischer Wirkung, im anderen verkommt das Fach zum *language training* mit wahlfreiem Konsum untertitelter Literaturverfilmungen und gelegentlicher Lektüre literarischer Häppchen aus Anthologien zeitgenössischer Kurzerzählungen. Einer solchen Polarisierung der Erwartungen, einem solchen Auseinanderbrechen des Faches, in dem der Literaturwissenschaftler seinen Schülern und Studenten nicht mehr linguistisch erklären kann, *warum* ein belletristischer Text 'schön' ist, und der Sprachwissenschaftler nicht, in-

wiefern Sprache auch als „schöne“ (*belles lettres*) gebraucht werden kann, sollte unser Fach als ganzes entgegenwirken, indem es (nach dem unvergessenen Vorbild von Harald Weinrich) das Deutsche *als Standardsprache* vermittelt und das Bewusstsein für ihre Vielfalt im Alltag und ihre Möglichkeiten im Fiktionsraum von Literatur und Medien zu wecken sucht.

Damit tritt zu der Frage des *Wozu* die Frage hinzu, *welches Deutsch* es zu vermitteln gelte. In Österreich wird bekanntlich hartnäckig für den Erwerb des 'österreichischen Deutsch' geworben¹¹, in der Schweiz hat der Zürcher Germanist Peter Gallmann (jetzt Schiller Universität Jena) in Talkshows sehr ernsthaft dafür plädiert, dass die Ausländer den jeweiligen Dialekt ihrer neuen Umgebung lernen sollten, um die Chance ihrer sozialen Integration zu erhöhen (die dann trotzdem selten gelingt). Wenn ich demgegenüber für 'Deutsch als Standardsprache' plädiere, dann nicht in Verkenntung ihres Varietätenreichtums, sondern im Interesse der nicht-deutschsprachigen Schüler und Studenten, *deren* Chancen im Hinblick auf ihre berufliche, areale und soziale Mobilität man nicht aus dem Auge verlieren sollte. Sprache ist eben nicht nur Ausdruck lokaler oder regionaler *Identität*, sondern auch Mittel der *Verständigung*. Das sollte man bei allem Respekt vor (und aller Liebe zu) Dialekten, Regiolekten, Soziolekten, Idiolekten, Sexolekten, Urbanolekten, Xenolekten und sonstigen -lekten nicht vergessen. Es geht nicht nur um die gloriose Vergangenheit unseres Faches, sondern auch um die Zukunft unserer Absolventen. –

Literatur

- Badwe, Neeti 2009: Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik im Zeitalter der Wissens- und Dienstleistungsindustrie. In: Hess-Lüttich/ Colliander/ Reuter (Hrsg.) 2009: 107-120.
- Dietrich, Angelika (2014): Fuck you, Goethe! An indischen Schulen darf kein Deutsch mehr unterrichtet werden. In: Die Zeit 50 v. 04.12.2014: 78.
- Dietrich, Angelika (2015): Sprechen die Deutsch? In: Die Zeit 20 v. 13.05.2015: 67.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B./ Colliander, Peter/ Reuter, Edward (Hrsg.) (2009): Wie kann man vom 'Deutschen' leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik [Symposium Tampere u. Jyväskylä 2007 (= Cross Cultural Communication 17 = Publikationen der GiG 12)], Frankfurt/Main etc.: Peter Lang.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2009): Wie kann man „vom Deutschen“ leben? Der Bedarf an Angewandter Germanistik und die Praxis interkultureller Kommuni-

¹¹ Einer der eifrigsten Vorkämpfer ist Rudolf Muhr von der Universität Graz: cf. id. & Richard Schrodtt (Hrsg.) (1997): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa, Wien: öbv&hpt; id. 2003: Stirbt das Österreichische Deutsch aus? - Gegenwärtige Tendenzen des Sprachwandels in Österreich. In: Academia 2 (2003): 10-13.

- kation – Ein Rückblick und Ausblick. In: Hess-Lüttich/ Colliander/ Reuter (Hrsg.) 2009: 19-46
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2013): Deutschsprachige Enklaven in Südamerika. Hunsrückisch in Brasilien und Wallisisch in Argentinien. Zur Sprachinselforschung in Rio Grande do Sul und San Jerónimo Norte. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 4.1 (2013), 11-27.
- Julius, Annette /Roman Luckscheiter (2012): Deutsch global: wo stehen wir heute? In: DAAD magazin online v. 24. Juli 2012 [www.daad-magazin.de/21287/ (29.07.2014)].
- Kant, Immanuel (1975 [1784]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: id. 1975: Werke in zehn Bänden, ed. Wilhelm Weischedel, vol. 9, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 53-61.
- Moulin, Margarete (2015): Schwer zu verstehen. In: Die Zeit 20 v. 13.05.2015: 67.
- Muhr, Rudolf/ Schrodtt, Richard (Hrsg.) (1997): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: öbv&hpt.
- Muhr, Rudolf (2003): Stirbt das Österreichische Deutsch aus? Gegenwärtige Tendenzen des Sprachwandels in Österreich. In: Academia 2 (2003): 10-13.
- Netzwerk Deutsch (2010): Die deutsche Sprache in der Welt. [www.daad.de/veroeffentlichungen/19110.de.html, 29.07.2014]
- Netzwerk Deutsch (2015): Deutsche als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Bro_Deutschlernerhebung_final.pdf, 25.05.2015]
- Reuter, Ewald (2009): Die internationale Germanistik im Wind der Weltwirtschaft: Praxisrelevanz zwischen demokratischer Selbstbestimmung und neoliberaler Ökonomisierung. In: Hess-Lüttich/ Colliander/ Reuter (Hrsg.) (2009): 59-80.
- Warnke, Ingo H. (Hrsg.) (2009): Deutsche Sprache und Kolonialismus. Aspekte der nationalen Kommunikation 1884-1919. Berlin/New York: de Gruyter
- Julius, Annette /Roman Luckscheiter (2012): Deutsch global: wo stehen wir heute? ist neu online verfügbar unter: [www.interkulturelles-portal.de/c/document_library/get_file?p_l_id=14764&folderId=172323&name=DLFE-9102.pdf (28.6.2014)]

Berufsorientierter Deutschunterricht im Kontext funktionaler Mehrsprachigkeit in Europa¹.

1. Der Blick zurück: Vom Export/Import-Paradigma zu regional-komplementären Ökonomien

Blickt man zurück auf die letzten 30 Jahre der Entwicklung der Wirtschaft in Europa und in der Welt, so wird deutlich, dass ökonomische, technische und demographische Entwicklungen auch Konsequenzen in Bezug auf die Nachfrage an Fremdsprachenkenntnissen gehabt haben.

Im Rückblick erscheinen drei Stufen der Entwicklung unterscheidbar. In den 80 Jahren in einem Mitteleuropa mit vier (mehrheitlich) deutschsprachigen Ländern mit stark exportorientierten Nationalökonomien fand die Kommunikation zwischen Firmen und mit Firmen zu einem großen Teil schriftlich statt (wer erinnert sich noch an den Fernschreiber?) und war dort, wo sie fremdsprachlich war, die Aufgabe von Fachpersonal, z. B. der Fremdsprachenkorrespondentin. Der Sprachunterricht für Wirtschaftszwecke war weitestgehend Form- und Grammatik-orientiert, bzw. auf die Standardtextsorten der Wirtschaftskommunikation (Broschüre → Angebot → Auftrag → Rechnung → Mahnung) bezogen. Der deutschen Wiedervereinigung folgte die Integration des europäischen Binnenmarktes bis zur Einführung des Euros um die Jahrtausendwende und der nicht ganz zufällig gleichzeitigen Publikation des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)*. Die Zunahme der Mobilität als Folge des Abbaus der Grenzen und Abnahme der Mobilitätskosten sowie die verstärkte Integration und Verflechtung der europäischen Wirtschaft erhöhte den Bedarf an direkter Kommunikation innerhalb der Unternehmen und mit Firmen und Kunden anderer Muttersprache. In den mitteleuropäischen Firmen selbst schritt gleichzeitig die Internationalisierung der Belegschaften durch Arbeitsmigration voran. In Lehrmaterialien fanden verstärkt kommunikative Lernziele und aus dem Wirtschaftsleben entnommen „authentische“ Materialien Eingang mit dem Ziel der Vorbereitung von Sprachlernenden auf die kommunikativen Herausforderungen der Praxis (vgl. Kuhn 2007). Das inzwischen entschlafene *Zertifikat Deutsch für den Beruf* des Goethe-Instituts ist ein Dokument dieses Übergangs, eines formen-fokussierten Fremdsprachenunterrichts mit „aufgesetzten“ kommunikativen Lernzielen.

Über alle Krisen und Marktentwicklungen hinweg, letztere vor allem finanzkapitalistisch getriebenen und durch eine sich dynamisch entwickelnde Medientechnologie verstärkt, wurde eine Wirtschaftsform zu Regelfall,

¹ Vortrag im Rahmen der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bern 2014.

in der Nationalökonomien zurücktreten gegenüber einer regionalkomplementären Produktion, in der viele Produktionsstandorte in mehreren Ländern zu einem einzelnen Produkt beitragen. Dass Motoren aus Salzgitter in Lissabon mit Getrieben aus Kassel und Karosserieteilen aus Bratislava „verheiratet“ werden (so heißt der Fachbegriff wirklich) ist der Normalfall einer Produktionsform, die von der Mobilität von Menschen, Material und leider inzwischen auch Produktionsstätte ausgeht. In einer so strukturierten Produktionsform sind Menschen mit vielen Sprachen und Kulturen an immer mehr Produkten beteiligt. Es entsteht Kommunikationsbedarf. Das *Zertifikat Deutsch für den Beru*“ spricht diesbezüglich von einer horizontalen (mehr Menschen kommunizieren fremdsprachlich), vertikalen (alle Hierarchie-Ebenen einer Firma brauchen Fremdsprachenkenntnisse) und qualitativen (direkte Kontakte erfordern interkulturelle Kompetenz) Erweiterung der sprachlichen Anforderungsprofile. Die Differenziertheit der Anforderungsprofile bringt mit sich, dass universelle Unterrichtsmaterialien immer weniger mit spezifischen Bedarfslagen und Bedürfnissen in der beruflichen Kommunikation in Einklang zu bringen sind. Daraus entstehen Ansätze zur empirischen Bedarfsplanung als Grundlage curricularer Entwürfe und individualisierter Lernmaterialien und Lernformen (Wilberg 1996).

Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung einer globalisierten Wirtschaftsstruktur und der entsprechenden Modellierung sprachdidaktischer Prozesse ist augenfällig. Im Überblick kann man drei Phasen unterscheiden, wobei die Trennungslinien nicht auf chronologische Trennschärfe hindeuten, sondern der graphischen Systematik geschuldet sind. Auch für die sprachdidaktischen Modelle und Lehrwerkekonzpte gilt, dass diese chronologischen Trennlinien keineswegs so scharf sind. So sind auch in berufsorientierten Lehrwerken der Gegenwart immer noch formorientierte Übungen, etwa zur Attributumformung zu finden (s.u.), die berufliche Kontexte in Form von Wörtern und Bildern lediglich als Kulisse, als Fototapete, benutzen ohne wirklichen Bezug zur beruflich-kommunikativen Realitäten, in denen die Umformung von Partizipialattributen zu Relativsätzen höchsten bei Deutschlehrern vorkommt.

	Wirtschaftliches Umfeld	Didaktisch-methodische Grundlagen	Vermittlungsmodelle
1980er Jahre	Nationalökonomien Import-Export-Paradigma	Formorientierter Fachsprachenunterricht	Fachsprachenkurse und allgemeine Handelskorrespondenz

1990er Jahre	Europäischer Binnenmarkt „New Economy“, verstärkt mediale Kommunikation	Verbindung Formorientierung und Pragmatik <i>Zertifikat Deutsch für den Beruf (1995)</i>	Wirtschaftsdeutsch, z. T. verstärkt pragmatisch ergänzt
Gegenwart	Globalisierte und regional-komplementäre Produktion	Europäischer Referenzrahmen, Aufgabenorientierung (TBL)	Bedarfsanalysen, individ. Kursdesign u. Trainingsformen Qualitätsmanagement

Abbildung 1: vgl. Funk 2011

Auch der Begriff „Wirtschaftsdeutsch“ hat sich aus der ersten Phase nicht nur erhalten, sondern verzeichnet eine zunehmende Zahl von Google-Treffern und das, obwohl die Sprache des Landwirts im ersten Ausbildungsjahr mit der Sprache des Investmentbankers, beides „Wirtschaftsdeutsch“, nichts gemein haben und sich ein „Wirtschaftsdeutsch-Kurs“ zuerst einmal mit einer Zielgruppendefinition befassen müsste. Er kann sich jedenfalls weder auf einen Korpus noch auf ein Universalkonzept stützen aus dem Lernziele abzuleiten wären und ist daher als Planungsbegriff denkbar ungeeignet. Lehrwerke mit diesem Titel tendieren nach wie vor zu einem Textkorpus aus dem Wirtschaftsteil der Tageszeitungen und einem Grammatik-Inventar aus älteren Mittelstufenlehrwerken, meist in Verbindung mit irgendwelchen Übungen zur Bildung deutscher Nominalkomposita – als ob es dazu nützliche Regeln gäbe. Und wenn man schon keine oder wenige Kombinationsregeln nennen kann, konzentriert man sich eben auf die Fugenzeichen.

2. Mehrsprachigkeit als ökonomische Ressource Europas oder: Die Kosten der Sprachlosigkeit

Dass immer mehr Menschen in immer mehr beruflichen Kontexten mehr als eine Sprache benötigen und oft auch über diese Kenntnisse verfügen, bzw. Anstrengungen aus sich nehmen, um sie zu erlangen, gehört ebenso zu den positiven Entwicklungen wie die zunehmenden Anstrengungen vieler Staaten sich dem Spracherwerb von Migrantinnen und Migranten zu widmen. Institutionell gesehen ist allerdings die Anerkennung der Mehrsprachigkeit als Ressource in Europa nicht sehr weit gediehen. Als der ehemalige EU-Kommissar für Mehrsprachigkeit Orban – ein EU-Ressort, das inzwischen abgeschafft wurde – 2007 zu einer Konferenz mit dem dreisprachigen Titel *Les langues font nos affaires / Languages mean busi-*

ness / Unternehmen Sprache einlud, stellte er sie unter das Motto zweier Fragen:

1. „Wie können Firmen zu einem strategischen und weitsichtigen Umgang mit Mehrsprachigkeit angeregt werden?“
2. „Sind die nationalen Erziehungs- und Ausbildungssysteme in der Lage, dynamische Unternehmen mit einer ausreichenden Anzahl von Menschen mit den benötigten Kompetenzen zu versorgen?“ (Unternehmen Sprache 2007)

Von der zweiten Frage, die sicher nicht im Zuständigkeitsbereich eines EU-Kommissars beantwortet werden kann, wird noch die Rede sein. In Bezug auf die erste Frage haben zwei Europäische Dokumente Antworten geliefert: Die *ELAN-Studie* (2006) und der *Pimlico-Bericht* (2011).

Die *ELAN-Studie* war der erste systematische Versuch, herauszufinden, welche Kosten mangelnde Sprachkenntnisse in Europa verursachen. Die Studie kommt zu folgenden Ergebnissen:

- 11 % von etwa 2000 befragten Unternehmen (darunter 195 KMUs, d. h. kleine und mittlere Unternehmen) gaben an, Verträge auf Grund mangelnder Sprachkenntnis verloren zu haben
- Viele wollten dazu keine genaueren Aussagen machen, aber insgesamt gaben 37 Unternehmen an, zwischen 8 und 13,5 Millionen Euro verloren zu haben
- Weitere 54 Unternehmen gaben an, Aufträge zwischen 16,5 und 25,3 Millionen Euro verloren zu haben. Wenigstens 10 Unternehmen bezifferten die Verluste auf einzelne Abschlüsse von jeweils über einer Million Euro.

Stephen Hagen, Mitautor der Studie weist darauf hin, dass hier nur jene Firmen erfasst sind, die sich der Gründe für die Verluste bewusst waren und das demzufolge mit einer großen Dunkelziffer zu rechnen sei.

Trotz aller methodischer Mängel und Zweifeln an der Repräsentativität – es gab vergleichsweise wenig Rückläufe aus Deutschland – die Ergebnisse sind in zweifacher Hinsicht beeindruckend und plausibel. Stellt man die oft zitierten Kosten der Mehrsprachigkeit (etwa durch den Übersetzerdienst der EU) den Kosten der Sprachlosigkeit gegenüber, so wären letztere jedenfalls auch bezifferbar und in jedem Fall größer. Eine zweite Erkenntnis liegt in der Tatsache, dass es mehrheitlich nicht mangelnde Englischkenntnisse sind, die Verluste gebracht haben. So listet die Studie verpasste internationale Aufträge auf, die mangelnden Sprachkenntnissen zugeschrieben werden, in folgender Verteilung auf:

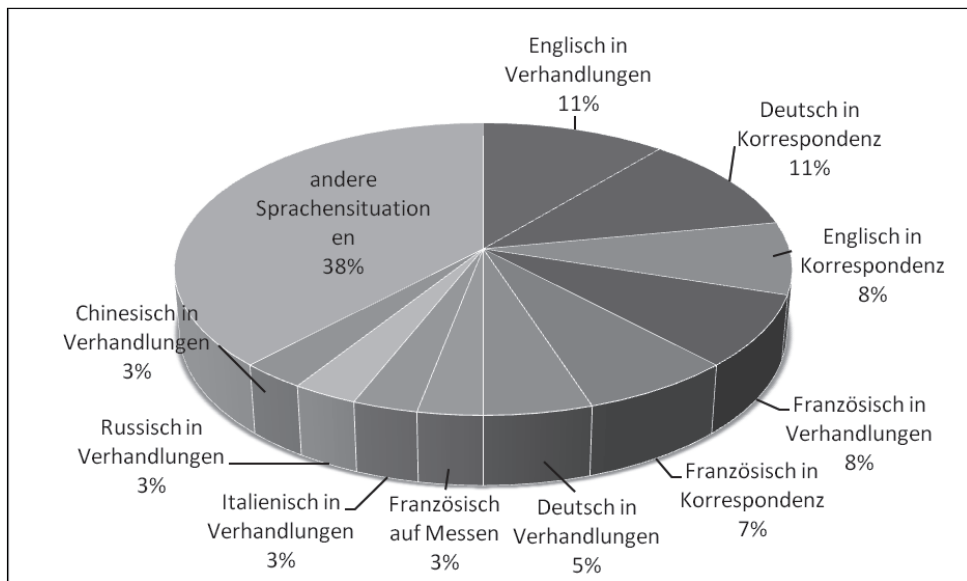


Abbildung 2: aus: ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. S. 22.

Die *Pimlico-Studie* war eine *Best-Practise*-Erhebung der EU-Generaldirektion für Bildung und Kultur 2011. Sie hatte zum Ziel die Erfassung sprachstrategischer Fördermaßnahmen bei 40 KMUs, methodisch angelehnt an die *ELAN-Studie*. Auswahlkriterien waren: Tätigkeitsregion, Strategieeinsatz und erkennbare Fördermaßnahmen. 43% der Unternehmen wiesen einen um 25% gestiegenen Umsatz nach der Einführung eines sprachstrategischen Konzeptes auf. Effektiv waren nach Auffassung der Befragten dabei vor allem mehrsprachige Internetseiten und die Rekrutierung von Muttersprachlern. Bemängelt wurde die fehlende lokale Unterstützung staatlicherseits. Neben einer hohen Englischkompetenz (verhandlungssicher), gab es in den erfolgreichen KMUs auch Verhandlungskompetenz in weiteren Fremdsprachen.

Mit der Kritik der infrastrukturellen Voraussetzungen der Mehrsprachigkeit staatlicherseits sind wir bei der zweiten Frage, die aus Sicht von Wirtschaft und Forschung mit einem klaren *Nein* zu beantworten ist. Die Europäische Entwicklung weist hier dramatisch in eine andere Richtung. Die gesetzliche oder praktisch vorhandene Verpflichtung der Schulen auf Englisch als erste Fremdsprache, wie wir sie in den letzten Jahren in Osteuropa von Georgien bis ins Baltikum erlebt haben (die analoge Schweizer Entwicklung reiht sich hier ein), führt wie in Deutschland zu Langzeit-Durchläufen im Englischen von der Grundschule bis zum Abitur und behindert damit ein differenziertes mehrsprachiges Angebot, ohne dass damit die bei Studienanfängern gemessene Englisch-Kompetenz nachweis-

lich gestiegen wäre. Im deutsch-französischen Vergleich zeigen sich die Auswirkungen staatlicher Behinderung der Mehrsprachigkeit besonders drastisch: Während in Deutschland immerhin noch über 60 % der Abiturienten Französisch als zweite Sprache wählten, wird nach der *de facto* Abschaffung der Europa-Klassen und der zweisprachigen Klassen im Jahre 2015 befürchtet, dass die Anzahl der Schüler, die in Frankreich Deutsch lernen, auf unter 10 % sinken wird. Weder Petitionen noch Demonstrationen oder internationale Warnungen haben das verhindern können.

Wie vielgestaltig ökonomische Verluste – von den menschlichen soll in diesem Text nicht die Rede sein – und wie schwer zu berechnen, zeigt ein anderes Beispiel. Allein in den ersten drei Quartalen des Jahres 2012 kamen, wie DER SPIEGEL 9/2013 unter Bezug auf Zahlen des deutschen Statistischen Bundesamtes berichtet, ca. eine halbe Million Zuwanderer aus der EU nach Deutschland – vermehrt aus Süd- und Südosteuropa im Zuge der wirtschaftlichen Krisen dort und oft mit guter Ausbildung und der Absicht, einen Arbeitsplatz zu finden. Wenn allerdings von den allein mehr 27'000 Spaniern nach nur einem Jahr fast 18'000 nach Spanien zurückkehren, so kann das ebenfalls als Verlust gewertet werden in einem Land, das dringend auf qualifizierte Zuwanderung angewiesen ist. Die Gründe dürften zu großen Teilen, wenn auch nicht ausschließlich, mit mangelnden Angeboten berufssprachlicher Qualifizierung zu tun haben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- Weder der individuelle noch der gesellschaftliche oder der ökonomisch motivierte Sprachbedarf werden derzeit durch die Bildungs- und Weiterbildungssysteme in Europa auch nur annähernd gedeckt – mit gravierenden Folgen für Wirtschaft, Bildungssysteme und Gesellschaft.
- Die Folgekosten sind für alle Beteiligten individuell und gesamtgesellschaftlich erheblich und bisher nicht mal ansatzweise seriös berechnet.
- National-diversifizierte und europäische Gesamtsprachenpläne zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit mit entsprechendem Einsatz von Ressourcen als Gebot der ökonomischen Interessen bleiben ein Desiderat.

3. Von der Bedarfsanalyse zur Lernzielplanung

Die fachlichen Konzepte einer gleichermaßen am ökonomischen Bedarf und an individuellen Bedürfnissen orientierten Förderung einer berufsbezogenen Mehrsprachigkeit sind vorhanden. Einige wesentliche curriculare Planungsinstrumente sollen hier als Beispiele angeführt werden, um den Stand der Entwicklung der Planungsinstrumente zu verdeutlichen. Sie sind beispielsweise Lerngegenstand im Studienmodul „Sprache und Beruf“ des

Jenaer DaF-Masterstudiengangs mit dem Schwerpunkt der Ausbildung von Lehrkräften.

1) Verfahren der Bedarfsanalysen

Die Notwendigkeit gezielter Bedarfsanalysen ergibt sich aus den immer differenzierter und spezifischer werdenden kommunikativen Anforderungen berufsbegleitender fremdsprachlicher Qualifikation. Stellvertretend für eine Reihe vergleichbarer fragebogengestützter Verfahren soll hier der Ansatz von Florence Mourlhon-Dallies (2008) zitiert werden:

Grille pour l'analyse des besoins langagiers pour la communication sur le lieu de travail

Tâches communicatives	Niveau de fréquence <ul style="list-style-type: none"> • jamais • annuel • mensuel • hebdomadaire • journalier • plus d'une fois par jour 	Niveau d'importance <ul style="list-style-type: none"> • très importante • important • peu important
Prévenir un collègue en cas de danger		
Décrire oralement un problème technique / le fonctionnement de la machine		
Donner une instruction à un collègue		
Demander à un collègue de vous aider sur une tâche précise / vérifier quelque chose		
Demander à un supérieur d'expliquer une consigne (écrite) pour savoir précisément comment elle doit être exécutée		

Abbildung 3: Modell der Bedarfsanalyse bei Mourlhon-Dallies 2008: 198

2) Die Broschüre „Arbeitsplatz Europa“ als Beschreibungsmodell beruflicher Anforderungen am Arbeitsplatz

Die im Kontext eines Projektes der IHK Düsseldorf, den seinerzeit Sprachenverantwortlichen der Henkel KG in Düsseldorf unter der Leitung von Gabriele Eilert-Ebke und der ERFA-Wirtschaft-Sprache (www.erfa-wirtschaft-sprache.de) erarbeitete Broschüre „Arbeitsplatz Europa“ überträgt die Kategorien und Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens auf die Anforderungen betrieblicher Kommunikation und macht sie daher anwendbar auf die Beschreibungen fremdsprachlicher Leistungen am Arbeitsplatz. Hier ein Auszug zur mündlichen Kommunikation.



CEF		Gespräch/Telefonat – Präsentation/Besprechung	
	C2	komplexe Informationen steuern/moderieren -competent user-	Besprechungen/Verhandlungen moderieren und auf unerwartete Situationen reagieren. Verschiedene sprachliche Mittel flexibel handhaben und mühelos Sprachen wechseln.
	C1		Über ein sehr breites Spektrum von Themen berufsspezifischer und allgemeiner Art sprechen. Adressatenbezogene Präsentationen durchführen, Komplexe Sachverhalte darstellen und Lösungen aufzeigen.
	A2	einfache Informationen verstehen/ergänzen -basic user-	Einfache Fragen zum Tätigkeitsbereich auf der Grundlage bekannter Sprachstrukturen beantworten und Fragen dazu stellen.
	A1		Kurze und einfache Aussagen auf der Grundlage vorgegebener Sprachstrukturen zu Person/Arbeitsplatz machen.

Abbildung 4: Arbeitsplatz Europa 2007, S. 12

3) Modelle fach- und berufssprachlicher Schichtung

Das von Hoffmann schon 1976 entwickelte Modell fachsprachlicher Schichtung erweist sich nach wie vor als nützlich, sowohl bei der Einstufung berufssprachlicher Szenarien als auch bei der Einschätzung des fachlichen Schwierigkeitsgrades von Texten. Mit „n“ wird hier die Anzahl der Fachsprachen bezeichnet, die Hoffmann mit etwa 300 angibt. Mit „S“ wird der fachliche Komplexionsgrad angegeben. Demnach würde sich der gesamte Bereich der Berufsvorbereitung und der beruflichen Grundbildung im Bereich S1 bewegen. Hier nehmen immer Personen mit wenig oder keiner Fachexpertise (etwa in der Arzt/Patienten-Konstellation) an einem fachlichen Gespräch teil. Die ansteigende fachliche Komplexität korreliert übrigens keineswegs mit einer ansteigenden sprachlichen Komplexität – eher im Gegenteil: Fachwissenschaftlich-chemische Texte über die Energiegewinnung können beispielsweise fachlich hochkomplex aber syntaktisch formelhaft einfach sein, populärwissenschaftliche Texte zum gleichen Thema dagegen voller Metaphern und komplexer Formulierungen.

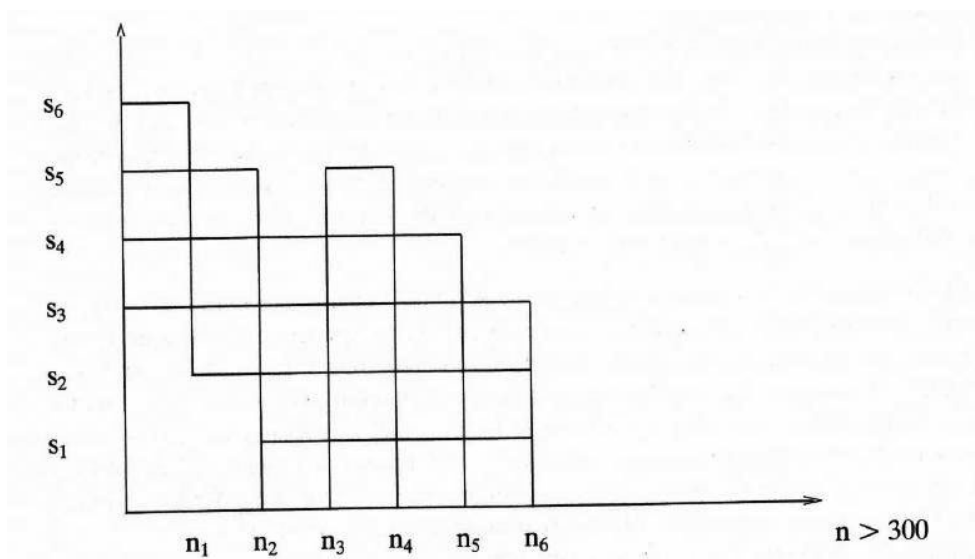


Abbildung 5: Aus: Buhlmann /Fearn 2000: 14.


4. Von der Fachwortschatzvermittlung zu sprachlichem Handeln in mehrsprachigen Arbeitskontexten

In der Vergangenheit reduzierte sich die Vermittlung von „Wirtschaftsdeutsch“ allzu oft auf die Vermittlung von hypotaktischen Strukturen im Verbund mit Wortbildungsregeln vorwiegend im Bereich der Nominalisierung vor einer Wortschatzkulisse, die weitgehend dem Wirtschaftsteil der Zeitungen zu entstammen scheint.

Das folgende charakteristische Beispiel aus einem aktuell noch verbreiteten Lehrwerk, hätte auch aus vielen anderen entnommen werden können. Aus sprachdidaktischer Sicht wäre anzumerken: Die Bildung von Partizipialkonstruktionen ist pragmatisch ebenso sinnlos und ohne Lernzielbezug wie die korrekte Wahl der Adjektivendungen berufssprachlich irrelevant ist. Einen Sachverhalt in einem komplizierten Satz ähnlich kompliziert zu paraphrasieren ist Zeitverschwendung und ohne kommunikative Sinn. Von kommunikativer Relevanz wäre es dagegen, Sätze mit erweiterten Attributen und Partizipialattributen verstehen zu lernen und die Sachverhalte – in der Regel mit zwei Sätzen – einfacher auszudrücken. Beim ersten Satz zum Beispiel so:

Wenn ein Auto zugelassen ist, muss es regelmässig zum TÜV.

Die Umsetzung einer komplexen Struktur in eine andere komplexe Struktur wie im Beispiel ist außerdem auch lernpsychologisch nicht vertretbar.



ÜBUNG 6:
Ergänzen Sie in den folgenden Sätzen die Partizipkonstruktionen! Denken Sie an die richtige Adjektivendung!

Alle _____ Autos müssen regelmäßig zur TÜV-Untersuchung.
(Autos, die bereits zugelassen sind)

_____ Klauseln im Kaufvertrag haben keine Gültigkeit.
(Klauseln, die verboten wurden)

Einen _____ Schaden muß der Käufer selbst tragen.
(ein Schaden, der zu spät entdeckt wurde)

Beim Kauf von _____ Gegenständen kann der Verkäufer nicht jede Garantie ausschließen.
(Gegenstände, die gebraucht sind)

_____ Bremsen machen ein Auto für den normalen Gebrauch untauglich.
(Bremsen, die nicht funktionieren)

Oft geben Firmen auf ihre Ware eine _____ Händlergarantie.
(eine Garantie, die über die gesetzliche Gewährleistung hinausgeht)

Wenn der Verkäufer eine Garantie gibt, muß er für Mängel einer _____ Ware einstehen.
(eine Ware, die verkauft wurde)

Die _____ Produkthaftung gilt auch ohne ein Verschulden des Herstellers.
(die Haftung, die relativ weit geht)

Aus: Marktplatz.
Deutsche Sprache in
der Wirtschaft. Ein
Begleitbuch zur
Hörfunk-Serie der
Deutschen Welle.
1998, S. 45.

Abbildung 6: „Wirtschaftsdeutsch“

Mehrsprachiges Handeln in beruflichen Kontexten bedarf einer differenzierten Lernzielplanung und einer handlungsorientierten Umsetzung in einem aufgaben- und projektorientierten Unterricht. Sie gelingt am besten, wenn sie auf einer schulischen Bildung aufbaut, die Mehrsprachigkeit fördert und bildungssprachliche Herausforderungen annimmt. Auch dazu zum Schluss einige richtungsweisende Beispiele.

5. (Berufs-)Bildungssprachliche Grundlagen als Aufgabe aller Schulstufen und aller Fächer

Begreift man Umgang mit bildungssprachlichen Herausforderungen als eine Aufgabe aller Schulstufen und aller Fächer, so wäre eines der relevanten Lernfeld der selbständige Umgang der Lernenden mit unbekanntem Wortschatz auf einer methodisch transferierbaren Ebene kognitiver Strategien in den folgenden Bereichen:

- *Erschliessungsstrategien*
Training kontextbezogene Bedeutungskklärung auf der Wort-, Satz- und Textebene

- *Verarbeitungsstrategien*
Training der Auswahl, Verbindung und Memorisierung von Wörtern
- *Systematisierungsstrategien*
z. B. die Erarbeitung von Wortverbindungen (Kollokationen, Kookkurrenzen, Routineformeln), nicht nur von Wortfamilien und Wortfeldern
- *Gebrauchsstrategien*
Systematisch-einübender Gebrauch von Wörtern in aufgabenbasierten sinnvollen Kontexten

In manchen schulischen Projekten, für die beiden folgenden nur zwei Beispiele unter vielen sind, entstehen Konzepte der Vermittlung dieser Strategien als Teil von Fortbildungsprojekten für Lehrkräfte.

Beispiel 1:

Infokasten: Sprachprofile – vom Kindergarten bis zur 9. Klasse

Die „Sprachprofile für die Volksschule der Stadt Basel“ sind ein Instrument zur stufenübergreifenden, fächerübergreifenden und zielorientierten Sprachförderung vom Kindergarten bis zur 9. Klasse. Die Sprachprofile beschreiben schulisch relevante Sprachkompetenzen, die in allen Fächern geübt werden können und geben Anregungen für die Umsetzung.

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen (Hrsg.) (2006): Sprachprofile für die Volksschule Basel-Stadt. Ein Konzept zur Sprachförderung in allen Fächern. Basel.

Abbildung 7: Aus: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann, S. 28.

Beispiel 2: QUIMS - Netzwerk sims- Sprachförderung in mehrsprachigen Schule [www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/home.html]

Im Projekt **QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen)** ist Sprachförderung eines von drei Handlungsfeldern (siehe Infokasten Einführung, S. 23). Hier wird Sprache als das „Hauptfach der Schule“ bezeichnet: Sprache ist das Medium und der Schlüssel zum Lernen in allen Fächern. Das Handlungsfeld „Sprachförderung“ wird bei QUIMS in zwei Bereiche unterteilt: erstens eine Förderung der Literalität für alle Kinder, zweitens eine spezifische Sprachförderung für zweisprachige Kinder. Qualitätsmerkmale und weitere Informationen zum Handlungsfeld Sprachförderung über www.volksschulamt.zh.ch → QUIMS → Handlungsfelder.

Abbildung 8: <http://www.netzwerk-sims.ch>

In der schulischen Arbeit gelingt durchgängige Sprachbildung am besten durch das zu selten praktizierte *CLIL-Prinzip* mit dem die o.g. Prinzipien der berufsvorbereitenden Wortschatzarbeit am besten zu trainieren sind.

Content and language integrated learning (CLIL) refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself (Marsh/ Langé: 2000).

Kooperative Arbeitsformen, verbunden mit dem Prinzip der Lernerautonomie sind die Grundlage einer Spracharbeit, die gleichzeitig Sachfacharbeit ist. Auch wenn der bilinguale Sach-Fachunterricht vor allem Fachunterricht ist, eignet er sich besonders gut zur Vorbereitung auf die berufliche Kommunikation. Dabei spielen Formen des kooperativen Lernens wie Gruppen- und Projektarbeit eine zentrale Rolle. Fachliche Inhalte werden in einem handlungsorientierten Unterricht am besten umgesetzt. Als methodisch gestuftes Konzept der didaktischen Konzeption des CLIC bietet sich das Aufbauen kognitiver Routinen im Sinne des „Scaffolding“ an.

- (a) *Reception scaffolds*, die die Wahrnehmung des Lernalers auf wichtige Informationen fokussieren und ihn auffordern, diese zu organisieren und dokumentieren,
- (b) *Transformation scaffolds*, die helfen, eine Struktur auf eine Menge an Daten oder Informationen anzuwenden,
- (c) *Production scaffolds* die helfen, die gelernten Inhalte in einer sinnvollen Art und Weise wiedergeben zu können.

Abbildung 9: aus: Gogolin, Ingrid /Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann, S. 32.

Nicht nur der schulische Unterricht, auch der allgemeine Fremd- und Zweitsprachenunterricht für Erwachsene kann in diesem Sinne von Beginn an berufsvorbereitend sein, z. B. durch:

- das Einbeziehen beruflicher Themen in die Sprachhandlungsplanung von Lehrwerken ab A1 nach den Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens (Arbeitswelt statt Freizeitwelt)
- Szenarien von beruflicher und allgemeiner kommunikativer Relevanz (z. B. Terminabsprachen und Reiseplanung)
- den Aufbau eines berufsfeldübergreifenden, polyvalenten Grundwortschatzes ab A1 (Wörter und Wendungen, die in allen Berufen hochfrequent sind)
- generell: durch die Aufhebung der Trennung von beruflicher und allgemeiner Sprachausbildung

Der Berufspädagoge Andreas Schelten sieht daher in einer Verallgemeinerung der beruflichen Bildung einen Neuansatz, der zur Auflösung des traditionellen Gegensatzes zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung

„Aus Sicht einer modernen Theorie beruflicher Bildung kommt es heute und besonders zukünftig zu einer Auflösung des Gegensatzes zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung: Berufsbildung steht nicht wie bei Kerschensteiner an der Pforte zur Menschenbildung sondern nähert sich durch Verallgemeinerung an die Allgemeinbildung an. Oder weiter gefasst, es erfolgt eine Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung: Berufsbildung ist Allgemeinbildung oder Allgemeinbildung ist Berufsbildung.“ (Andreas Schelten 2005: 128).

Traditionelle Übungsmuster und strukturbasierte Trainingsroutinen verlieren in einem solchen Ansatz an Bedeutung gegenüber flexiblen Trainingsansätzen, die mehrsprachige Kompetenzen einbeziehen und auf konkrete Alltagsanforderungen sprachlich vorbereiten.

Literatur

- Baumann, Klaus-Dieter/ Kalverkämper, Hartwig/ Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.) (2000): Sprachen im Beruf. Stand-Probleme-Perspektiven. Forum für Fachsprachen-Forschung, Band 38. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Becker, Sven/ Dettmer, Markus/ Flohr, Markus/ Gezer, Özlem/ Kaiser, Simone/ Nezik, Ann-Kathrin/ Pauly, Christoph/ Popp, Maximilian/ Tietz, Janko (2013): Der deutsche Traum. In: Der Spiegel 9/2013, 30ff.
- Breen, Michael P./ Littlejohn, Andrew (Hrsg.) (2000): Classroom Decision-Making. Negotiation and Process syllabuses in practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buhlmann, Rosemarie/ Fearn, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Deutsche Auslandsscholarbeit: Bildungswelten. Jahrbuch 2013/2014.
- Delherbe, Dominique/ von Dessauer, Ricarda/ Gronert, Maren/ Le Quesne, Xenia/ Riebensahm, Kathrin/ Schraut, Alban (2014): KuNa- Kultur und Natur in Chile. Lehr-, Lern- und Lesebuch für den bilingualen Heimatkunde- und Sachunterricht Deutsch und Spanisch für Schulen in Chile, Klasse 1/2. Santiago de Chile: Deutsches Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V./ VDP/ telc GmbH/ Henkel KGaA (Hrsg.) (2007): Arbeitsplatz Europa. Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF). DIHK. 3. Auflage. Online: [http://www.duesseldorf.ihk.de/linkableblob/dihk24/Weiterbildung/downloads/1283646/.24./data/M6_Arbeitsplatz_Europa_Sprache-data.pdf (17.06.2014)].

- Dudley-Evans, Tony / St John, Maggie Jo (1998): Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach. Cambridge: CUP.
- ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. CILT / InterAct International (2006).
- European Commission (2011): Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs: The PIMLICO Project. [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf (17.06.2014)].
- Europäische Kommission - Generaldirektion Bildung und Kultur (Hrsg.) (2007): SPRACHEN UND GESCHÄFTSERFOLG. Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse. Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission. Bruxelles. Online: [http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/08/ksj/davignon_de.pdf (15.6.2015)].
- Funk, H. (2011): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht – erweiterte Anforderungsprofile in der Ausbildung von Lehrkräften. In: Barkowski, H./ Demmig, S./ Funk, H./ Würz, U. (Hg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 135-148.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (u.a.) (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, 1145-1151.
- Funk, Hermann/ Kuhn, Christina (2010): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 316-321.
- Funk, Hermann (2001): Berufsbezogener Deutschunterricht - Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In: Helbig, Gerhard, u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, 962-973.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.
- Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Phil. Diss. Universität Jena.
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.
- Marsh, David/ Langé, Gisella (2000): Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. TIE-CLIL: Jyväskylä & Milan.
- Mourlhon-Dallies, Florence (2008): Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris: Didier.
- Murphy, Tim (1991): Teaching one to one. New York: Longman.
- Ohm, Udo/ Kuhn, Christina/ Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für den Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten. Berlin: Waxmann. [<http://www.sprachtraining-beruf.de/> (17.06.2014)].

- Schelten, Andreas (2005): Komplexe Arbeiten. In: Die berufsbildende Schule 57/10, 127-128.
- Sträuli, Barbara (2001): Sprache und Schulentwicklung. Vier Beispiele. In: Mächler, Stefan (Hrsg.): Schulerfolg – kein Zufall. Zürich, 68-69.
- Van Avermaet, Piet/ Gysen, Sara (2006): Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp (9.10.13)].
- Weber, Hartmut/ Becker, Monika/ Laue, Barbara (2000): Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen: Shaker.
- Wilberg, Peter (1996): One to One. A Teacher's Handbook. London: LTP.

Wie viel Deutsch braucht die Schweiz?

Die Rolle von Deutschkompetenzen bei der Personalrekrutierung in der Bundesverwaltung

Einleitung

In der heutigen Arbeitswelt nehmen kommunikative und sprachliche Kompetenzen einen hohen Stellenwert ein. Die Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen und die damit einhergehende zunehmende Mobilität und Migration sowie grenzüberschreitende Technologien erfordern vermehrt Fremdsprachenkompetenzen. Nebst der Ortssprache gelten in den meisten Unternehmen Englischkenntnisse als Muss, weitere (Nachbar-)Sprachen als Plus. Die Hierarchisierung der auf dem Arbeitsmarkt als Kapital und Ressource gehandelten Sprachen dient auch Selektions- und Gatekeeping-Prozessen und letztlich der Verteidigung bestehender Machtverhältnisse, die sich auch sprachlicher Mittel bedient.¹

In der Verwaltung eines offiziell mehrsprachigen Landes wie der Schweiz, das die Gleichstellung der vier Landessprachen und drei Amtssprachen verfassungsrechtlich verankert hat, schafft das Nebeneinander von sprachlichen Gleichberechtigungs- und wirtschaftlichen Leistungsprinzipien ein Spannungsfeld. Die Bundesverwaltung steht als öffentlich-rechtliche Institution im Dienste der Bevölkerung, die sie – basierend auf dem Prinzip einer repräsentativen Verwaltung (vgl. Kübler 2013) – auch unter ihren rund 37'000 Angestellten angemessen zu vertreten hat (z.B. bezüglich Sprachgemeinschaften, Geschlecht und anderen Diversity-Kriterien). Gleichzeitig definiert sie sich seit der Einführung von Instrumenten des New Public Managements als Unternehmen, das nach Regeln des privatwirtschaftlichen Sektors zu führen ist (vgl. Varone 2013).

Im folgenden Beitrag steht dieses Spannungsfeld (zwischen sprachlicher Gleichberechtigung, Repräsentativität und Effizienz) und insbesondere der Stellenwert des Deutschen, der Sprache der Mehrheit in der Schweiz und in der Bundesverwaltung, im Zentrum. In einem ersten Teil wird der Blickwinkel erweitert und die Stellung von Deutsch weltweit sowie in der europäischen und schweizerischen Wirtschaft umrissen. Der zweite Teil befasst sich mit der Bundesverwaltung, ihren sprachpolitischen Vorgaben und sprachlichen Praktiken: Anhand konkreter Beispiele werden die sprachbezogenen Prozesse und Diskurse bei der Personalrekrutierung untersucht, die das Spannungsverhältnis zwischen sprachlicher Gleichberechtigung und praktischer Dominanz des Deutschen verdeutlichen. Dabei

¹ Mehr dazu z.B. in: Bourdieu 1990; Roberts 2012; Duchêne /Heller 2012 etc.

wird auf Daten eines Forschungsprojektes des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit in Freiburg/Schweiz (KFM) und des Zentrums für Demokratie in Aarau (ZDA) zurückgegriffen, in welchem die Personalrekrutierung in der Bundesverwaltung mit statistischen und ethnografischen Methoden untersucht worden ist.²

Deutsch weltweit, in Europa und in der Schweiz

Der Tagungs- und Buchtitel „Deutsch lohnt sich“ lädt dazu ein, sich zu fragen, warum sich denn gerade Deutsch lohnen soll und für wen, welche anderen Sprachen sich sonst noch lohnen und was genau mit „lohnen“ gemeint sein könnte. Statistiken zur Verbreitung von Deutsch weltweit und im Internet können erste Hinweise auf die gesellschaftliche, politische und ökonomische Bedeutung dieser Sprache geben.

Deutsch weltweit

In den Ranglisten der weltweit am meisten gesprochenen Sprachen figuriert Deutsch in der Regel an zehnter Stelle.³ An erster Stelle steht erwartungsgemäss Englisch, das von rund 1,5 Milliarden Menschen weltweit gesprochen wird, an zweiter und dritter Stelle finden wir Chinesisch und Hindi. Diese beiden Sprachen werden jedoch im Vergleich zu Englisch von deutlich mehr Menschen als Erstsprache (L1) praktiziert. Dass weit über eine Milliarde Menschen Englisch sprechen, die diese Sprache nicht als Erst- bzw. Muttersprache angeben, verdeutlicht, dass es sich lohnen muss, diese Sprache zu lernen. Ebenfalls recht grosse Unterschiede zwischen der Anzahl sogenannter Muttersprachler und der Anzahl Sprechender insgesamt finden wir beim Französischen und Russischen, aber auch beim Deutschen. Deutsch wird von 105 Millionen Menschen als L1 und von 185 Millionen insgesamt gesprochen.

Als weiterer Hinweis auf den Stellenwert einer Sprache kann ihre Präsenz im Internet gelten, die auch mit der Wirtschaftsmacht der Sprachgruppe zusammenhängt. Im Jahr 2013 gab es etwa 2,8 Milliarden Internetbenutzer, davon waren 29% Englischsprachige, 23% Chinesischsprachige und 8% Spanischsprachige. An achter Stelle mit 2,9% folgen die Deutschspra-

² Daniel Kübler und Roman Zwicky vom ZDA haben die Personaldatenbank des Bundes ausgewertet und eine Online-Umfrage bei rekrutierungsverantwortlichen Bundesangestellten zum Thema Mehrsprachigkeit und Personalrekrutierung durchgeführt. Alexandre Duchêne, Renata Coray und Emilienne Kobelt vom KFM haben die sprachpolitischen Vorgaben des Bundes analysiert und eine ethnografische Forschung anlässlich von konkreten Stellenbesetzungen durchgeführt (vgl. Coray et al. 2015).

³ Vgl. zur Stellung des Deutschen weltweit auch die Erläuterungen von Ernest Hess-Lüttich im vorliegenden Band. –

Die folgenden statistischen Angaben basieren auf: [<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/150407/umfrage/die-zehn-meistgesprochenen-sprachen-weltweit/> (10.1.2015)].

chigen (d.h. Personen mit deutscher L1). Die am meisten verwendete Redaktionssprache auf Internet ist Englisch (mit über 55%); weit abgeschlagen, aber trotzdem bereits auf Platz zwei folgt Deutsch mit 6%.⁴ Auch wenn solche Statistiken mit Vorsicht zu genießen sind, da die Daten kaum überprüfbar sind und nicht frei von Interessen erhoben werden, so können sie doch als Hinweis dafür gelten, dass Englisch die weltweit dominierende Sprache ist und dass der deutschen Sprache ein stärkeres Gewicht zukommt als ihr aufgrund der Sprecherzahl zugeschrieben würde.

Deutsch als Wirtschaftssprache in Europa

Angeichts des zunehmenden Bedarfs an Sprachkompetenzen in der Arbeitswelt wird seit einigen Jahren vermehrt deren wirtschaftliche Bedeutung erforscht. Eine viel zitierte europäische Studie ist die sogenannte ELAN-Studie (CILT 2006) zu den „Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft“. Sie hat aufgrund einer Befragung von fast 2'000 kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) in 29 europäischen Ländern errechnet, dass den Unternehmen jährlich Aufträge in Milliardenhöhe entgehen aufgrund mangelnder Fremdsprachenkompetenzen.⁵ Darüber hinaus ermittelt sie eine Dominanz des Englischen und eine wichtige Rolle des Deutschen auch für die europäische Wirtschaft: Die befragten KMU verwenden in ihren Hauptexportmärkten zu 51% Englisch, zu 13% Deutsch und zu 9% Französisch. Dieselbe Reihenfolge – Englisch vor Deutsch und Französisch – finden wir auch bei den Angaben zu Investitionen in Sprachkurse für die Mitarbeitenden sowie zum weiteren sprachlichen Ausbildungsbedarf. Bereits frühere Studien haben Deutsch als „führende zweite Lingua Franca des europäischen Handels“ bezeichnet (CILT 2006: 14).

Deutsch als Wirtschaftssprache in der Schweiz

Auch in der Schweiz werden seit ein paar Jahren Studien zum Gebrauch und zum Wert von Fremdsprachen in der Wirtschaft betrieben. Der Sprachökonom François Grin hat sich schon Ende der 1990er-Jahre mit der Frage befasst, wie stark sich welche Sprachkompetenzen auf den Lohn einer arbeitstätigen Person auswirken und welche Unterschiede es hierin in den verschiedenen Sprachregionen gibt. In seiner Studie CLES (Compétences linguistiques en Suisse), die auf mehr als 2'400 Telefonbefragungen basiert, kommt er zum Schluss, dass Sprachkompetenzen durchaus lohnrelevant sind: In der französischsprachigen Schweiz verdient ein Arbeitnehmer mit guten bis sehr guten Deutschkompetenzen fast 14% mehr als ein vergleichbar gut ausgebildeter und erfahrener Kollege mit keinen oder nur Grundkenntnissen in Deutsch. Bei den Englischkenntnissen

⁴ Vgl. dazu: [www.internetworldstats.com/stats7.htm und http://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all (10.1.2015)].

⁵ Vgl. dazu auch die Erläuterungen im Beitrag von Hermann Funk im vorliegenden Band. – Kritische Bemerkungen zu dieser Studie finden sich in: Kruse 2012: 127ff. und Grin et al. 2010: 48f.

macht der Lohnunterschied 10% aus. In der Deutschschweiz hingegen scheinen sich Englischkompetenzen mit 18% mehr Lohn stärker auszubezahlen als Französischkompetenzen, die aber auch noch mit einem 14% höheren Lohn einhergehen. Und für die italienischsprachige Schweiz ermittelt Grin sowohl bei Französisch- als auch bei Deutschkenntnissen einen etwa 17% höheren Lohn (vgl. Grin 2000).

In einer Studie von 2009 (LEAP – Langues étrangères dans l'activité professionnelle) haben Grin und sein Forschungsteam 205 Industrie-Unternehmen in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz u.a. auch zu ihren Kommunikationssprachen und zum sprachlichen Ausbildungsbedarf der Mitarbeitenden befragt (vgl. Grin et al. 2009): Demnach wird in beiden Sprachregionen zu 75% in der Ortssprache, also in Deutsch bzw. in Französisch kommuniziert. An zweiter Stelle – mit 12 bzw. 13% – folgt Englisch und an dritter Stelle die jeweils andere Landessprache (7% Französisch bzw. 10% Deutsch). Die Einschätzung der Unternehmen bezüglich der für einen Job notwendigen und bei den Stelleninhabern effektiv vorhandenen Kompetenzen verdeutlichen, dass der Ausbildungsbedarf an Deutsch in der Romandie und an Französisch in der Deutschschweiz deutlich höher ist als derjenige an Englisch.

Eine frühere Studie (Andres et al. 2005) zur Verwendung von Fremdsprachen in fast 2'200 Schweizer Unternehmen hat eine stärkere betriebliche Kommunikationsaktivität in Deutsch als in Englisch in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz und in Französisch in der Deutschschweiz ermittelt. Dabei spielt die Betriebsgrösse eine wichtige Rolle: Insbesondere die KMU verwenden häufiger die Landessprachen als Englisch, bei den Grossbetrieben (250 und mehr Mitarbeitende) verhält es sich umgekehrt.⁶

Die Behauptung „Deutsch lohnt sich“ ist angesichts dieser quantitativen Daten sehr einleuchtend.⁷ Die präsentierten Studien verdeutlichen aber auch, dass Deutsch alleine in der Arbeitswelt nicht reicht, dass Englisch ebenfalls gefragt ist und dass die weiteren grossen Nachbarsprachen Französisch und – in geringerem Umfang – auch Italienisch einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert einnehmen. Mittels qualitativer, ethnografischer Methoden (teilnehmende Beobachtung, Audio-/Videoaufnahmen, Interviews, Dokumentenanalysen etc.) lassen sich diese Befunde in der Praxis anhand von konkreten Fallstudien vertiefen und differenzieren.

⁶ Vgl. dazu auch: Lüdi /Werlen 2009: 126f.

⁷ Umso mehr als Deutschland dasjenige Land ist, mit welchem die Schweiz weitaus am meisten Import- und Exportbeziehungen unterhält. Vgl. dazu die Angaben des Bundesamtes für Statistik: [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/05/blank_/key/handelsbilanz.html] (10.1.2015)].

Deutsch in der Bundesverwaltung

Ethnografische Forschungen am Arbeitsplatz können genauer Auskunft darüber geben, für wen und in welchen Kontexten genau welche Sprachkompetenzen notwendig und von Vorteil sind. Insbesondere die kritische Soziolinguistik schärft den Blick dafür, dass nicht alle Sprecher über dasselbe sprachliche Kapital verfügen, dass nicht alle gleichermassen von ihren Sprachkompetenzen profitieren und dass sprachliche Selektionsprozesse zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit führen können – insbesondere auch beim Arbeitsmarktzugang (vgl. Duchêne/ Moyer/ Roberts 2013).

Im Gegensatz zu den meisten Privatunternehmen kennt die öffentlich-rechtliche Bundesverwaltung verschiedene personal- und sprachpolitische Vorgaben, die die Chancengleichheit der Angestellten gewährleisten sollen. Die Personalrekrutierung ist ein Schlüsselmoment bei der Förderung der sprachlichen Chancengleichheit und der Mehrsprachigkeit in der Bundesverwaltung, weshalb sie im Zentrum des eingangs erwähnten Forschungsprojektes gestanden ist (vgl. Fussnote 2). Bevor wir uns im Detail mit dem Stellenwert von Sprache allgemein und insbesondere von Deutsch im Personalrekrutierungsprozess beim Bund befassen, sollen kurz die wichtigsten sprachgesetzlichen Rahmenbedingungen skizziert werden.

Gesetzliche Vorgaben

In der Bundesverfassung von 1848 wurden Deutsch, Französisch und Italienisch als Hauptsprachen des Bundes verankert. Rätoromanisch wurde im Jahr 1938 verfassungsrechtlich als vierte Landessprache anerkannt. Die Sprachengesetzgebung des Bundes betont von Anfang an die Gleichberechtigung der Landessprachen, unabhängig von ihrer Grösse (vgl. Widmer et al. 2004). Das Sprachengesetz (SpG) von 2007 regelt auch das sprachliche Funktionieren der Bundesverwaltung:⁸ Gemäss Artikel 5 SpG gelten als Amtssprachen des Bundes Deutsch, Französisch und Italienisch, in geringerem Umfang auch Rätoromanisch. Gemäss Artikel 9 SpG können Bundesangestellte in der Amtssprache ihrer Wahl arbeiten. Und gemäss Artikel 20 SpG fördert der Bund die Sprachkenntnisse der Bundesangestellten und sorgt für eine angemessene Vertretung der Sprachgemeinschaften beim Bundespersonal.

Die angemessene Vertretung der Sprachgemeinschaften beim Bund wird in Artikel 7 der Sprachenverordnung (SpV) genauer festgelegt. Die sogenannten sprachlichen Sollwerte orientieren sich am Anteil der Landessprachensprechenden in der gesamten Wohnbevölkerung der Schweiz. Für Deutsch sehen die als Zielbänder ausgestalteten Sollwerte 68,5 bis 70,5%

⁸ Die hier erwähnten Gesetzesgrundlagen können eingesehen werden unter: [www.bak.admin.ch/kulturschaffen/04245/04246/index.html?lang=de] (10.1.2015)].

vor, für Französisch 21,5 bis 23,5%, für Italienisch 6,5 bis 8,5% und für Rätoromanisch 0,5 bis 1%.⁹

Die erforderlichen Sprachkenntnisse für Bundesangestellte sind ebenfalls in der Sprachenverordnung verankert. Gemäss Artikel 8 SpV sind Kenntnisse einer zweiten Amtssprache für alle Angestellten vorgeschrieben. Ab dem mittleren Kader werden gute aktive Kenntnisse mindestens einer zweiten Amtssprache und wenn möglich passive Kenntnisse einer dritten Amtssprache erwartet. Bei Führungspersonen sind passive Kenntnisse einer dritten Amtssprache erforderlich.¹⁰

Sprachbedarf in der Bundesverwaltung

Welche Sprachen braucht es konkret für die Arbeit in der Bundesverwaltung? Neuerdings geben zwei Online-Umfragen Auskunft darüber, wie die befragten Bundesangestellten ihren Sprachbedarf einschätzen. Die Resultate verweisen auf eine klare Hierarchie bezüglich Einschätzung von Wichtigkeit und Nutzung der drei Amtssprachen, die von Gesetzes wegen alle gleichgestellt sind. Beide Umfragen ergeben, dass Deutsch die am meisten verwendete Sprache ist und diejenige Sprache, die die Bundesangestellten als am wichtigsten für die Arbeit in der Bundesverwaltung einstufen, und zwar unabhängig von ihrer Erstsprache. Gleichzeitig wird aber auch ersichtlich, dass dem Französischen ebenfalls ein wichtiger Stellenwert zukommt.¹¹

Die folgenden Beispiele von Rekrutierungsprozessen in der Bundesverwaltung verdeutlichen, wie sich die involvierten Vorgesetzten und Personalfachleute in einem Spannungsfeld zwischen normativen Vorgaben, alltagspraktischen Erfahrungen und Einschätzungen sowie sprachlichen Hierarchien und Ideologien bewegen.¹²

⁹ Mehr zur Geschichte und Berechnungsgrundlage dieser Sollwerte in: Coray et al. 2015: 29–31.

¹⁰ In einem „Leitfaden Förderung Mehrsprachigkeit“ (EPA 2009: 17) hat das Eidgenössische Personalamt diese Vorgaben anhand des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) präzisiert: Die von allen Bundesangestellten erwarteten „passiven Kompetenzen“ einer zweiten Amtssprache werden mindestens auf dem Niveau A2–B1 erwartet, die für Fachpersonen und administrative Angestellte erforderlichen „passiven und aktiven Kompetenzen“ in einer zweiten Amtssprache auf dem Niveau B1–B2 und die für höhere Funktionen erforderlichen „aktiven Kompetenzen“ in der zweiten Amtssprache auf dem Niveau B2–C1 und die passiven Kompetenzen in der dritten Amtssprache auf dem Niveau A2–B1. – Die sprachwissenschaftliche Terminologie der „produktiven“ und „rezeptiven“ Kompetenzen hat bisher noch nicht Eingang in die Sprachengesetzgebung gefunden.

¹¹ Ausführlicher dazu: Coray et al. 2015: 83–88; Christopher Guerra/ Zurbriggen 2013: 43.

¹² Die Ausführungen basieren auf den ethnografischen Daten, die anlässlich von zehn Rekrutierungsprozessen in drei Bundesämtern (in der deutsch- und in der französischsprachigen Schweiz) von Mai 2012 bis März 2013 erhoben worden sind. Ausgewertet wurden folgende Daten: Stellenbeschreibungen und -inserate, anonymisierte Bewerbungsdossiers, Transkriptionen und/oder Protokolle von Vorstellungsgesprächen, Trans-

Deutsch bei der Personalrekrutierung in der Bundesverwaltung

Die Rekrutierungsprozesse beim Bund werden dezentral in den Verwaltungseinheiten und mehr oder weniger ähnlich durchgeführt, wie in folgender Abbildung sehr vereinfacht dargestellt.

Schematische Darstellung des Rekrutierungsprozesses beim Bund

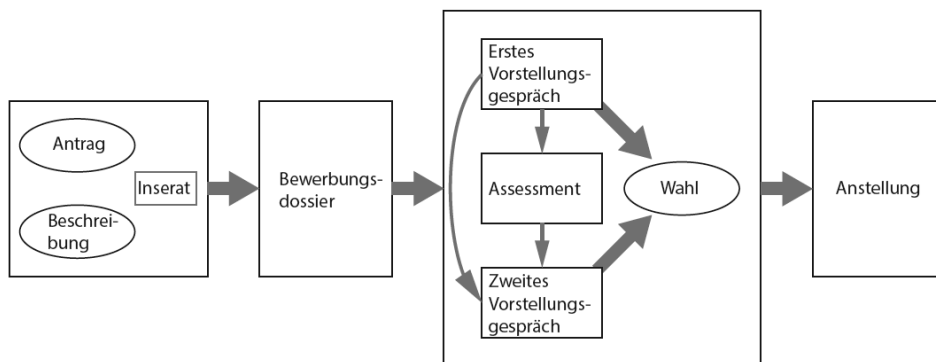


Abbildung aus: Coray et al. 2015: 114

Die wichtigsten Etappen sind die Definition, Bewilligung und Ausschreibung der Stelle, die Bewertung und Selektion der eingegangenen Bewerbungs-dossiers, die Vorstellungsgespräche und schliesslich die Wahl und Anstellung.

Sprachkompetenzangaben in den Dossiers und Selektionschancen: Deutsch als Plus

Die erste grosse Hürde für die Kandidierenden stellt die Dossierselektion dar. In der Regel klassifizieren die Rekrutierungspersonen die eingehenden Bewerbungs-dossiers als A-, B- und C-Dossiers: A-Dossiers entsprechen allen Anforderungen, B-Dossiers nicht ganz, und C-Dossiers kommen nicht infrage.¹³ Aus den Interviews mit den Vorgesetzten und ihren Kommentaren zur Dossierselektion wird ersichtlich, dass sie in erster Linie auf die fachliche Qualifikation (Ausbildung und Berufserfahrungen) schauen sowie auf die Motivation der Bewerber. Ihre Sprachkompetenzen und sprachliche Herkunft beachten sie in der Regel nur am Rande. Bei Funktionen, die ganz spezifische Sprachkompetenzen erfordern (z.B. Bedienung einer Hotline für die italienischsprachige Schweiz), wird die Sprache hingegen zu einem wichtigen Selektionskriterium.

kriptionen von Selektionsdiskussionen, Transkriptionen von semi-direktiven Interviews mit den Vorgesetzten und Personalfachleuten. Mehr dazu in Coray et al. 2015: 111–116.

¹³ Mehr zur ABC-Analyse z.B. unter: [www.personal-wissen.de/auswahlverfahren-fur-die-personalauswahl/ (10.1.2015)].

Bemerkenswerterweise zeigen sich deutliche Unterschiede bei den deklarierten Sprachkompetenzen in den analysierten 76 A-Dossiers, also Favoritendossiers, im Vergleich zu den insgesamt auf die zehn begleiteten Rekrutierungsprozesse eingegangenen 540 Dossiers: Niemand unter den A-Kandidaten hat *keine* Deutschkenntnisse deklariert. Und deutlich öfters finden wir in den A-Dossiers gute bis sehr gute Fremdsprachenkenntnisse als bei der Gesamtheit aller Kandidaten. Das trifft vor allem auf die Frankofonen und Italofofonen zu: Die frankofonen A-Kandidaten geben zu 87% gute bis sehr gute Deutschkenntnisse an; unter allen Bewerbern französischer Erstsprache waren es nur 60%. Die italofofonen A-Kandidaten geben zu 84% gute bis sehr gute Deutschkenntnisse an; unter allen eingegangenen Bewerbungen von Italofofonen waren es nur 55%. Die germanofonen A-Kandidaten geben zu 78% gute bis sehr gute Französischkompetenzen an, unter allen deutschsprachigen Kandidaten waren es fast gleich viele (76%). Diese Auswertungen lassen vermuten, dass Bewerber, die sehr gute Deutschkenntnisse angeben, im Selektionsprozess einen Vorteil haben und dass solche ohne diese Kenntnisse kaum Chancen haben, als A-Kandidatur klassifiziert zu werden.

Die folgende detaillierte Analyse von drei Rekrutierungsprozessen soll aufzeigen, für welche Positionen und Aufgaben die Rekrutierungsverantwortlichen welche Sprachkompetenzen aus welchen Gründen als ausschlaggebend bezeichnen.

Sprachanforderungen in Kaderpositionen: Deutsch als Muss

In einem Amt nahe der französischsprachigen Schweiz ist eine höhere Kaderposition zu besetzen. Zwei Germanofone, die Vorgesetzte und ihre Mitarbeiterin, leiten den Rekrutierungsprozess. Aus der amtsinternen Stellenbeschreibung geht hervor, dass die zu wählende Person „aktive, gute Sprachkenntnisse in d, f, e“ haben sollte. Im veröffentlichten Stelleninserat lesen wir die Formulierung „Sehr gute schriftliche und mündliche Kenntnisse in zwei Amtssprachen sowie gute Englischkenntnisse runden Ihr Profil ab.“ Während in der Stellenbeschreibung die erwarteten Sprachkompetenzen namentlich benannt werden, wird extern eine offene Formulierung verwendet. Eine solche offene Formulierung im Stelleninserat entspricht der Vorgabe, wonach nur in besonderen Fällen (wo ein spezifisches Sprachprofil für die Funktionsausübung unerlässlich ist) explizit nach bestimmten Sprachkenntnissen gesucht werden soll.¹⁴ Damit sollen insbesondere die italofofonen Bewerber nicht diskriminiert werden.

Die Erläuterungen der Vorgesetzten zu den Sprachanforderungen im Inserat verdeutlichen jedoch, dass diese gesetzlichen Bemühungen um Gleichstellung nicht zu verhindern vermögen, dass alltagspraktische Erfahrungen sprachliche Hierarchien prägen, die auch selektionswirksam sind: Sie hält

¹⁴ Vgl. „Leitfaden Förderung Mehrsprachigkeit“, EPA 2009: 17f.

sehr gute Deutschkenntnisse bei frankofonen Bewerbern für unerlässlich; bei den Französischkompetenzen für Germanofone liegt die Messlatte etwas tiefer; Englisch hält sie wegen der internationalen Kommunikation für nötig, Italienisch ist kein Thema.

Auf das Inserat sind insgesamt 32 Dossiers eingegangen, nur wenige von Frankofonen und Italofofonen. Fünf Personen wurden zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. Die Vorgesetzte hatte bewusst auch eine französischsprachige Kandidatur berücksichtigt und damit die sprachgesetzliche Vorgabe umgesetzt, wonach möglichst Bewerber aller Sprachgemeinschaften zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen werden sollen (vgl. Art. 7 Abs. 3 SpV). Die Vorgesetzte erläutert, dass es nicht zu einer Überprüfung der Deutschkompetenzen des frankofonen Kandidaten gekommen sei, da sie einerseits davon ausgegangen sei, dass dieser in der jetzigen Stelle nicht ohne gute Deutschkenntnisse arbeiten könnte, und andererseits da er selbst keinerlei Anstalten gemacht habe, deutsch zu sprechen. Zwar steht einem Kandidaten in einem Vorstellungsgespräch das Recht zu, sich in einer Amtssprache seiner Wahl zu äussern (vgl. Ziff. 34 der Mehrsprachigkeitsweisungen). Aber in dieser speziellen Kommunikationssituation hätte die Vorgesetzte erwartet, dass der Kandidat nicht auf die sprachliche Gleichstellung beharrt, sondern sich von seiner besten Seite verkaufen und folglich auch seine Sprachkompetenzen demonstrieren möchte.

Sie betont, dass insbesondere in Führungspositionen beim Bund Deutsch ein Muss sei und Angehörige der sprachlichen Minderheiten – analog zu den Frauen – einen Zusatzeffort leisten müssten, um sich gegenüber der deutschsprachigen und männlichen Mehrheit erfolgreich positionieren und durchsetzen zu können:¹⁵

→ es gaht au drum sich chöne z'positioniere/ ihr sind ja umgäh vo dütschsprachende/ aso rein au vom füehrigsaspruch/ wenn i doch öpis wott durebringe (2) denn muessi scho eifach uf de ganze instrument chöne spile [...] natürlich isch mer bewusst/ ich glaub nid dass mir das als germano=als vo dä mehrheit kommend/ ganz alles chönd nachvollzieh was es heisst in dr mindrheit z'si/ das isch mer bewusst\ aber dass mer eifach au gwüssi zuessatzefforts muess leiste/ s'chani jetzt aso au als frau säge das isch halt a=wemer öpis WOTT/ denn muess mer halt (3) scho/ odr mer chan denn dä lätsch mache und säge i bin halt immer s'opfer und/ das chamer scho au und das findi nid sehr überzeugend\

→ *Es geht auch darum, sich positionieren zu können. Sie sind ja umgeben von Deutschsprechenden, also rein auch vom Führungsanspruch. Wenn ich doch etwas durchbringen will, dann muss ich schon einfach auf den ganzen In-*

¹⁵ Die Transkriptionen werden der besseren Lesbarkeit wegen in vereinfachter Form wiedergegeben. Dabei gelten folgende Transkriptionsregeln:

[...]	Auslassungen im Transkript
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Einheiten
(2)	Pause in Sekunden
akZENT	Haupt- bzw. Primärakzent (besonders laute Silben oder Wörter)
/	Tonhöhe steigend
\	Tonhöhe fallend
on the job	Sprachwechsel: Sprecher verwendet eine andere Sprache als seine L1

strumenten spielen können. [...] Natürlich ist mir bewusst – ich glaube nicht, dass wir als Germanofone, als von der Mehrheit kommend, ganz alles nachvollziehen können, was es heisst, in der Minderheit zu sein. Das ist mir bewusst. Aber dass man einfach auch gewisse Zusatzefforts leisten muss, das kann ich jetzt also auch als Frau sagen, das ist halt, wenn man etwas will, dann muss man halt – schon, oder man kann auch beleidigt sein und sagen: Ich bin halt immer das Opfer. Das kann man schon auch, und das finde ich nicht sehr überzeugend.

Gewählt wurden in diesem Rekrutierungsprozess letztlich zwei deutschsprachige Frauen. Die Vorgesetzte freute sich sehr, dass sie damit zur Erhöhung der Frauenquote im Kader beitragen konnte – ein Anliegen, welches ihr als vordringlicher erschien als die angemessene Vertretung der Sprachgemeinschaften.

Sprachanforderungen und Kommunikationsradius: Deutsch als Muss für nationale Prozesse und Hidden Agenda Schweizerdeutsch

Beim zweiten Fallbeispiel handelt es sich um die Rekrutierung eines wissenschaftlichen Mitarbeiters in einem Berner Amt. Federführend sind zwei französischsprachige Vorgesetzte (V1 und V2) und eine deutschsprachige HR-Fachperson. Im Inserat wird jemand gesucht mit „sehr guten Kenntnissen zweier Landessprachen und guten Englischkenntnissen“. Es gehen fast 90 Dossiers ein, auffällig viele von Italoфонаn. Diese stammen zum Teil aus Italien und werden schon relativ früh ausgeschieden, da sie in der Regel kaum Kenntnisse einer zweiten Amtssprache ausweisen. Hier wird noch *vor* den Qualifikationen auf die Sprachkompetenzen geschaut, die gemäss Linienvorgesetzter oft nicht ausreichen, weshalb ein solches Dossier sogleich ausgeschieden werden könne. Gute Deutschkompetenzen sind für sie in diesem Berner Amt und vor allem in dieser Stelle, wo Kommunikationsprozesse auf nationaler Ebene zu steuern sind, ein absolutes Muss. Fehlende Deutschkompetenzen, aber auch fehlende Französischkompetenzen werden deshalb zu einem sogenannten Killerkriterium, d.h. zu einem sofortigen Ausscheidungskriterium. Italienisch ist erneut kein Thema.

Bemerkenswert bei diesem Rekrutierungsprozess ist, dass die Vorgesetzten diejenige Kandidatin, die sie fachlich und menschlich am meisten überzeugte, letztlich aus sprachlichen Gründen nicht wählen konnten: Sie verfügte nicht über genügend Französischkompetenzen, um partizipative Prozesse auf nationaler Ebene leiten zu können. Zusätzlich wurde befürchtet, dass diese Topkandidatin – eine Deutsche – auch Abwehrreflexe in der Deutschschweiz hervorrufen und damit gleich drei Minderheiten gegenüberstehen würde:

V1: *nein aber ich glaube/ dort wo ich die schwierigkeit sehe ist mehr auch im politischen bereich oder also/ wie kommt eine person an die KEIN französisch kann oder wenig französisch kann oder wie wird das dann wahrgenommen/*

V2: *und für die deutschschweizer eine deutsche*

- V1: *ja/ und für die deutschschweizer eine deutsche* (2)
 V2: *für die westschweizer ist das kein problem aber für die deutschschweizer ist das schon ein problem (2) weisst du weil dann plötzlich hat sie drei minderheiten/ nicht nur die franzosen und die tessiner/ aber dann/ also das/ da müssen wir aufpassen*

Diese Diskussion verdeutlicht, dass auch Schweizerdeutschkompetenzen zu einer ungeschriebenen Anforderung werden können, die als Hidden Agenda den Selektionsprozess beeinflusst. – Gewählt wurde letztlich ein Deutschschweizer, der über ausgewiesene Kenntnisse im gesuchten Bereich und über sehr gute Französischkompetenzen verfügt.

Sprachanforderungen und die Suche nach „perfekten“ Sprachkompetenzen: deutsche Muttersprache als Muss

Der dritte Rekrutierungsprozess fand in einem Amt in der französischsprachigen Schweiz statt. Im publizierten Stelleninserat wurde explizit nach einer Person mit „deutscher Muttersprache sowie aktiven Französisch- und Italienischkenntnissen“ gesucht. Zum Vorstellungsgespräch wurden folglich auch nur Kandidaten deutscher Muttersprache eingeladen. Die HR-Fachperson erläuterte dazu:

- s'betreuungsgebiet isch dütsch/ die vorgsetzti d'frau X isch wälsch/ chadrum natürlich au kei perfekt brieft oder e-mails schriben/ äh für die kundenbetreuig/ und s'team dert wo sie/ wo's dine schafft isch ebe au äh recht/ oder/ aso französischlastig ähm säg jetzt mal uf stufe wissenschaftler\ und denn het mer eifach dert vom usgleich her müesse luegedrum isch's denn nachher dütschsprechend worde\
- *Das Betreuungsgebiet ist Deutsch, die Vorgesetzte, Frau X, ist welsch, kann deshalb natürlich auch keine perfekten Briefe oder E-Mails schreiben, für die Kundenbetreuung. Und das Team dort, wo sie drin arbeitet, ist eben auch recht, oder, also französischlastig, sagen wir einmal auf Stufe Wissenschaftler. Und dann hat man dort einfach vom Ausgleich her schauen müssen, deshalb ist es dann nachher deutschsprechend geworden.*

Die frankofone Vorgesetzte ihrerseits hätte zwar auch jemanden mit sehr guten Deutschkenntnissen eingestellt, unabhängig von der Muttersprache. Aber ihr germanofoner Chef hatte sie dazu angehalten, da sie als Frankofone für die mehrheitlich deutschsprachigen externen Kontakte Unterstützung brauche:

- bon il faut dire euh très clairement euh/ ça c'est un point auquel tient mon chef/ euh (3) je le connais depuis très peu de temps\ j'espère que c'est pas un *kill criteria* quoi/ un truc qui tue alors que/ on peut avoir des candidats très bons (2) qui comprennent très bien et qui ont des capacités rédactionnelles et tout/ sans qu'ils soient forcément euh *muttersprache deutsch*
- *Gut, man muss ganz klar sagen, das ist ein Punkt, an dem mein Chef festhält. – Ich kenne ihn erst seit Kurzem. Ich hoffe nicht, dass das ein „Killerkriterium“ ist, also etwas, was tötet. Denn man kann sehr gute Kandidaten haben –, die sehr gut verstehen und sehr gute redaktionelle*

Fähigkeiten haben und alles, ohne dass sie zwangsläufig „Muttersprache Deutsch“ haben müssen.

Die Überzeugung, dass es perfekte Sprachkompetenzen gibt und dass nur die „Muttersprachler“ bzw. *Native Speakers* quasi naturgegeben über solche verfügen, ist weit verbreitet¹⁶ und stellt für diejenigen, die eine Sprache nicht sozusagen in der Wiege, sondern in der Schule oder auf anderen biografischen Wegen erlernt haben, eine nicht zu unterschätzende Hürde dar. Zwar hat der Bundesrat in Antworten auf entsprechende parlamentarische Vorstösse wiederholt bekräftigt, dass in Stelleninseraten nicht nach Muttersprachlern gesucht werden solle, um nicht Personen anderer sprachlicher Herkunft zu diskriminieren, die ebenfalls über sehr gute Sprachkompetenzen verfügen könnten.¹⁷ Aber in den begleiteten Rekrutierungsprozessen betonen die meisten Vorgesetzten und Personalfachleute, dass sehr gute oder gar perfekte Sprachkompetenzen insbesondere für Redaktionsarbeiten unerlässlich und erfahrungsgemäss nur bei Muttersprachlern vorhanden seien. Diese hohen sprachlichen Anforderungen sowie eine starre Koppelung von Sprachkompetenzen mit sprachlicher Herkunft (salopp auch als „Muttersprachenideologie“ bezeichnet), wirken sich angesichts der sprachlichen Mehrheitsverhältnisse in der Schweiz und angesichts der dominierenden deutschen Sprache in der Verwaltungsarbeit und im höheren Kader zugunsten von Deutschsprachigen aus.

Fazit

Die Erforschung der wirtschaftlichen Relevanz von Sprachkompetenzen erfreut sich seit einigen Jahren grosser Beliebtheit. Insofern lässt sich der Tagungs- und Buchtitel „Deutsch lohnt sich“ in einen Trend einreihen, der die Wertschätzung von Sprachen und Sprachkompetenzen auch mittels einer ökonomischen Valorisierung zu bekräftigen sucht. Angesichts dieser zunehmenden ökonomischen Untermauerung des Lobes der Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenkenntnisse geht jedoch gerne vergessen, dass sprachideologische Hierarchien, monolinguale Ideologien und sehr hohe Sprachkompetenzansprüche noch immer stark verbreitet sind und auch den Arbeitsmarktzugang prägen. In der Sprachenhierarchie in Europa und vor allem auch in der Schweiz steht Deutsch – als wichtige Wirtschaftssprache – hoch im Kurs, weshalb sich Deutsch effektiv lohnt. Wie wir gesehen haben sind gute Deutschkompetenzen beim Bund quasi ein *sine qua non* und ein „Killerkriterium“ in Kaderstellen und in national agierenden Funktionen. Zwar wird mittels sprachgesetzlicher Vorgaben versucht, die Chancengleichheit für Angehörige unterschiedlicher Sprachgruppen zu wahren. Aber angesichts der verbreiteten Muttersprachenideologie und der teilweise gesuchten Mundartkompetenzen ist zu vermuten, dass vor

¹⁶ Mehr zur Native-Speaker-Ideologie z.B. bei Doerr 2009.

¹⁷ Vgl. v.a. die Antwort des Bundesrates auf die Interpellation „Sprachliche Diskriminierung. Quousque tandem abutere patientia nostra?“ (05.3672).

allem in der Deutschschweiz aufgewachsene Bewerber einen Vorteil bei der Personalrekrutierung haben. – Deutsch lohnt sich also durchaus, aber in erster Linie für die Deutschsprachigen selbst.

Bibliografie

- Andres, Markus/ Korn, Kati/ Barjak, Franz/ Glas, Alexandra/ Leukens, Antje/ Niederer, Ruedi (2005): Fremdsprachen in Schweizer Betrieben. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz. [www.fhnw.ch/search_web?SearchableText=fremdsprachen+betrieben#documentContent] (10.1.2015)].
- Bourdieu, Pierre (1990 [1982]): Was heisst sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Christopher Guerra Sabine/ Zurbriggen, Seraphina (2013): Sprachkurse für Mitarbeitende der Bundesverwaltung. Evaluation und Analyse des Angebotes und dessen Nutzung. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit. [www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/sprachkurse-mitarbeitende-bundesverwaltung.html] (10.1.2015)].
- CILT (the National Centre for Languages) (2006): ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. [<http://gmf.cc/wp/wp-content/uploads/2008/10/ELAN.pdf>] (10.1.2015)].
- Coray, Renata/ Kobelt, Emilienne/ Zwicky, Roman/ Kübler, Daniel/ Duchêne, Alexandre (2015): Mehrsprachigkeit verwalten? Spannungsfeld Personalrekrutierung beim Bund. Zürich: Seismo.
- Doerr, Neriko Musha (Hrsg.) (2009): The Native Speaker Concept. Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Duchêne, Alexandre/ Heller, Monica (2012): Language policy in the workplace. In: Spolsky, Bernard (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge: University Press, 323–334.
- Duchêne, Alexandre/ Moyer, Melissa/ Roberts, Celia (2013): Introduction: Recasting Institutions and Work in Multilingual and Transnational Spaces. In: idem (Eds.), Language, Migration and Social Inequalities. A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work. Bristol: Multilingual Matters, 1–21.
- EPA (Mai 2009): Leitfaden Förderung Mehrsprachigkeit (InfoPers Fokus, Leitlinien zu Personalfragen). Bern: Eidg. Personalamt. [www.news.admin.ch/message/index.html?lang=de&msg-id=26755] (10.1.2015)].
- Grin, François (2000): Fremdsprachenkompetenzen in der Schweiz: privater Nutzen, gesellschaftlicher Nutzen und Kosten. Umsetzungsbericht NFP 33 Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Bern/ Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Grin, François/ Sfreddo, Claudio/ Vaillancourt, François (2010): The Economics of the Multilingual Workplace. New York: Routledge.

- Grin, François / Sfreddo, Claudio / Vaillancourt, François (2009): Langues étrangères dans l'activité professionnelle („LEAP“). Rapport final de recherche PNR 56. [www.unige.ch/traduction-interpretation/recherches/groupe/elf/recherche-activite/LEAP/LEAP-RF-7logos.pdf (10.1.2015)].
- Kruse, Jan (2012): Das Barcelona-Prinzip. Die Dreisprachigkeit aller Europäer als sprachpolitisches Ziel der EU. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kübler, Daniel (2013): Verwaltungsorganisation in einem mehrsprachigen Land. In: Ladner, Andreas et al. (Hrsg.): Handbuch der öffentlichen Verwaltung. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 75–92.
- Lüdi, Georges/ Werlen, Iwar (2009): Vielsprachigkeit der Schweiz als Chance? In: Suter, Christian et al. (Hrsg.): Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen. Zürich: Seismo, 114–137.
- Roberts, Celia (2012): The Gatekeeping of Babel: Job Interviews and the Linguistic Penalty. In: Duchêne, Alexandre/ Moyer, Melissa/ Roberts, Celia (Hrsg.): Language, Migration and Social Inequalities. A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work. Bristol: Multilingual Matters, 81–94.
- Varone, Frédéric (2013): Die Bundesverwaltung. In: Ladner, Andreas et al. (Hrsg.): Handbuch der öffentlichen Verwaltung. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 111–126.
- Widmer, Jean/ Coray, Renata/ Acklin Muji, Dunya/ Godel, Eric (2004): Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs. Eine sozialhistorische Analyse der Transformationen der Sprachenordnung von 1848 bis 2000. Bern: Peter Lang.

Zur Ausbildung von Lehrer/innen im Fach Deutsch-als-Fremdsprache. Das Beispiel der Westschweiz im Kontext der aktuellen Diskussion

Vorbemerkung

Als ich Ende der 80er als Student am Institut für Germanistik der Karl-Franzens-Universität Graz ein Seminar im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ belegte, schien das Fach ein etwas exotischer Teilbereich der ehrwürdigen deutschen Philologie zu sein. Dies hat sich grundlegend geändert: Die Tatsache, dass heute etwa 60 Professuren in den deutschsprachigen Ländern eingerichtet sind¹, zeigt, dass sich das Lehren und Lernen des Deutschen als fremder Sprache als Gegenstand wissenschaftlicher Beschäftigung etabliert hat. Dies verdankt das Fach nicht zuletzt den vielen Schülerinnen und Schülern in den deutschsprachigen Ländern, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, denn die „bedeutendste Erweiterung des Faches erfolgte durch die Aufnahme von Fragestellungen und Ausbildungsangeboten für Deutsch als Zweitsprache“ (Krumm 2010: 54). Dies führt zu Veränderungen in einem Fach, das seine Ursprünge in der Erwachsenenbildung hat und daher Erwachsene stets als prototypische Lernende im Blickfeld hatte. Die Fremdsprache Deutsch in der Schule wurde in den deutschsprachigen Ländern als Forschungsgegenstand entdeckt und zahlreiche Professuren verschoben ihren Schwerpunkt in Richtung Deutsch als Zweitsprache.

Dies führt mich zum zweiten Punkt dieser Einleitung. Die Unterscheidung zwischen *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache* erweist sich nach wie vor als höchst sinnvoll, wenn man die Kontexte des Lehrens und Lernens ernst nimmt (vgl. dazu Ahrenholz 2014). Wenn Deutsch die Sprache des schulischen Lernens und Umgebungssprache ist, sind Kinder mit einer anderen Erstsprache gleich mit zwei Aufgaben konfrontiert, da sie eine neue, fremde Sprache erlernen, die gleichzeitig *Schulsprache* und damit Trägerin mit der (schrift)sprachlichen Dimension des Lernens in der Schule ist. Wenn Deutsch hingegen als eine der Fremdsprachen im schulischen Curriculum in einem nicht-deutschsprachigen Umfeld erlernt wird, verändert sich der Lehr- und Lernkontext auf entscheidende Art und Weise:

Der Deutschunterricht schließt in diesem Fall an den schulsprachlichen Unterricht an und hat eine zweifache retrospektive Ausrichtung. Zunächst bringen

¹ Aktuelle Informationen dazu finden sich auf der Seite des Fachverbands für Deutsch als Fremdsprache (fadaf), auf der allerdings etwas sehr vereinfachend einfach zwischen Deutschland und dem restlichen Europa unterschieden wird:
[<http://www.fadaf.de/hochschul-wiki/index.php?title=Hauptseite>. (18.1.2015)]

mehrsprachige Kinder ihre Sprachlernerfahrung aus dem außerschulischen Kontext mit, die im Unterricht genutzt werden kann; darüber hinaus ist aber zu berücksichtigen, dass alle Lernenden ‚Spracharbeit‘ in der Schulsprache erleben und mit den dazugehörigen Texten, Textsorten und Lernstrategien vertraut sind. Dieses Wissen und die damit verbundenen Fertigkeiten bringen sie in den Fremdsprachenunterricht mit. (Hufeisen/ Thonhauser 2014: 7)

Diese Unterscheidung ist für die Frage nach der Ausbildung der Lehrenden, die im Zentrum dieses Beitrags steht, höchst relevant. Der schulische Erwerbskontext, in dem sich Deutsch als *Schulfremdsprache* darstellt, erfährt im Fach nach wie vor wenig Aufmerksamkeit. Dies sollte man der Forschung in den deutschsprachigen Regionen, in denen Deutsch die Funktion einer Zweitsprache hat, auch nicht unbedingt verübeln, aber es stellt sich die Frage, welche Rolle das Fach „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ als Bezugswissenschaft für die Ausbildung der Lehrenden an Schulen in nicht-deutschsprachigen Ländern spielt oder spielen könnte. Darum geht es in den nächsten Abschnitten und ich beginne mit einem Exkurs in die französischsprachige Didaktik, in der auf aufschlussreiche Art und Weise das Verhältnis zwischen Bezugswissenschaft (*discipline de référence*) und schulischem Lehr- und Lerngegenständen (*discipline scolaire*) diskutiert wird.

1. „Transposition didactique“ oder Die Frage nach den Bezugswissenschaften und Lehr- und Lerngegenständen

Auf welche Weise wird denn nun die deutsche Sprache in der Schule zum Lern- und Lehrgegenstand und welche wissenschaftlichen Disziplinen wären als Bezugswissenschaften in Betracht zu ziehen? Auf diese Frage gibt es verschiedene Antworten und ich beginne mit Chevallards (1985) Ansatz der *transposition didactique*. Mit diesem Begriff beschreibt der französische Mathematikdidaktiker jenen Prozess, der aus Gegenständen wissenschaftlicher Forschung Lehr- und Lerngegenstände des schulischen Unterrichts werden lässt.² Bernhard Schneuwly hat diesen Prozess jüngst in einem aufschlussreichen Beitrag als zentrales Element jenes Wissenschaftsbereichs bezeichnet, der von den verschiedenen Fachdidaktiken aufgebaut wird und diese zusammenführt:

- Der Prozess des Transponierens verändert notwendigerweise das Wissen und Können
- Es hat in der didaktischen Situation nicht mehr die gleiche Bedeutung, da es Gegenstand der Lehrens und des Lernens wird
- Es hat nicht mehr dieselbe Form: Es ist „appretiert“, also zugerüstet, um gelernt zu werden, es ist in seine Bestandteile zerlegt [...] (Schneuwly 2013: 21)

² „Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le <travail> qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.“ (Chevallard 1985/1991: 39).

Es fällt auf, dass Schneuwly hier Chevallards Begriff *savoir* mit „Wissen und Können“ wiedergibt, was sich gerade mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht gut begründen lässt³ und sich mit dem in der Sprachendidaktik gebräuchlichen Kompetenzbegriff in Einklang bringen lässt. Die Frage nach den Bezugswissenschaften, die jenes *savoir* beschreibt, das „transponiert“ wird, wenn die deutsche Sprache zum Lehr- und Lerngegenstand des schulischen Fremdsprachenunterrichts werden lässt, lässt sich nicht so ohne weiteres beantworten. Die relevanten Bezugswissenschaften lassen sich nur in Abhängigkeit von methodisch-didaktischen Ansätzen des Fremdsprachenunterrichts bestimmen. Konkret und etwas vereinfachend bedeutet dies, dass Ansätze wie die Grammatik-Übersetzungsmethode, die den Erwerb sprachlichen und kulturellen Wissens in den Vordergrund rückt und den Gebrauch der Zielsprache auf Aktivitäten der Sprachmittlung reduziert, sich auf andere Bezugswissenschaften beziehen als Ansätze, die sich unter dem Oberbegriff des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts versammeln und die Ausbildung kommunikativer Kompetenz in den Vordergrund rücken. Paul Portmann-Tselikas hat die wissenschaftlichen Orientierung der Fremdsprachendidaktik in diesem Kontext schon vor beinahe 20 Jahren treffend beschrieben:

Der Bezug auf die Referenzwissenschaften und der Anspruch auf wissenschaftliche Fundierung dient im Falle der FSD (= Fremdsprachendidaktik, I.T.) deshalb nicht wie in anderen Fachdidaktiken primär der Bestimmung und Absicherung der im Unterricht vermittelten Sache – er dient spätestens seit dem Audiolingualismus, der ersten sich resolut als wissenschaftlich verstehenden Theorie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, der Legitimierung didaktischer Verfahrensweisen, der Konstitution und Absicherung didaktischer Modelle und damit der Konstitution der FSD als empirisch gestützter Theorie des Lehrens und Lernens als eines Handelns selber. (Portmann-Tselikas 1997: 215, Hervorhebung I.T.)

Eine so verstandene Fremdsprachendidaktik kann sich nicht darauf beschränken, sprach- und literaturwissenschaftliche Forschungsergebnisse in den schulischen Lehr- und Lernkontext zu transponieren, sie wird das Spektrum ihrer Bezugswissenschaften erweitern und z.B. Ergebnissen der Sprachlehr- und -lernforschung eine zentrale Rolle zuweisen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass die Frage nach den adäquaten Bezugswissenschaften für die Ausbildung von Lehrenden nur in Abhängigkeit von Vorgaben zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts gegeben werden kann. Solche Vorgaben formulieren in der Regel Dokumente der Bildungspolitik, die sich ihrerseits häufig auf aktuelle Forschung berufen.⁴ Ich stelle dies im folgenden Abschnitt anhand von zwei Dokumenten dar, die für den Fremdsprachenunterricht in der Westschweiz von besonderer Relevanz sind.

³ Vgl. dazu kap. 2.1.1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR), in dem die allgemeinen Kompetenzen der Lernenden als „savoir“, „savoir faire“, „savoir être“, und „savoir apprendre“ beschrieben werden.

⁴ Auf das komplexe Wechselverhältnis zwischen Bildungspolitik und Hochschulwesen kann hier nicht näher eingegangen werden. Reichenbach (2014) bietet dazu eine höchst anregende Analyse, die sich zwar auf die Diskussion in der Schweiz bezieht, aber über diese hinausweist.

1.1 *Der Plan d'études romand (PER) und die Sprachenstrategie Sekundarstufe II der EDK*

Im Bereich des Pflichtschulwesens ist der 2011 in Kraft getretene regionale Lehrplan, der *Plan d'études romand*, das verbindliche Dokument. In der Präambel werden die Ziele des Sprachenunterrichts, der die Schulsprache Französisch und die Fremdsprachen Deutsch und Englisch umfasst, auf folgende Weise beschrieben:

Le domaine Langues, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, vise à favoriser chez l'élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères. Le domaine contribue ainsi à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier trouvent leur place. Il a également pour objectif d'offrir à l'élève, en particulier à travers la découverte de la littérature, francophone ou autre (textes brefs, contes traduits, ...), ainsi que d'autres produits culturels (chansons, iconographie, ...), l'occasion de construire des références culturelles communes concernant les pays et régions dont il apprend la langue, le langage en général, le monde de l'écrit (littérature, systèmes d'écriture, ...) et, surtout pour le français, l'histoire de la langue et sa place dans le monde actuel, plurilingue. [www.plandetudes.ch (21.1.2014)]

Im Mittelpunkt stehen die Beherrschung des Französischen und die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Deutschen und Englischen. Die Sprachkompetenz der Lernenden wird dabei als mehrsprachiges Repertoire verstanden, in dem auch die Herkunftssprachen der Lernenden ihren Platz finden. Darüber hinaus werden inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, zu denen die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und die Begegnung mit kulturellen Phänomenen gehören, die zwar eher dem Französischunterricht zugeordnet werden, diesem aber nicht ausschliesslich vorbehalten sind. Diese Zielsetzungen entsprechen dem Konzept eines kommunikativen Ansatzes und einer integrativen Sprachendidaktik, der sich nicht auf die Entwicklung von funktionaler Sprachkompetenz in Alltagssituationen beschränkt, sondern auch der kulturellen Dimension des Sprachenlernens Rechnung trägt.

Dieses Konzept findet seine Entsprechung in der im Herbst 2013 verabschiedeten *Sprachenstrategie Sekundarstufe II* der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK 2013), die alle Schweizer Kantone dazu veranlassen will, den gymnasialen Fremdsprachenunterricht neu zu gestalten. Das Dokument enthält klare Aussagen zu den Funktionen der Sprachen im höheren Schulwesen und geht davon aus, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Sensibilität ein „vordringliches Ziel“ darstellt. Konkret sollen die Lernenden „hohe sprachliche und interkulturelle Fertigkeiten“ entwickeln können, die sie dazu befähigen, „Texte zu verstehen, Gedanken und Ideen präzise auszudrücken, sich für die Kultur und die Literatur eines Sprachraums zu öff-

nen, sich in den verschiedensten Kommunikationssituationen angepasst verhalten zu können". (EDK 2013: 2). Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten bleibt damit durchaus eine Komponente des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts, aber die Vorgabe, dass „vergleichbare, auf dem GER basierende, für die allgemeine Studienfähigkeit relevante Sprachkompetenzen definiert" (EDK 2013: 4) werden sollen, stellen die derzeitige Praxis, in der die Gestaltung der Maturitätsprüfungen dem *genius loci* der jeweiligen Institution vorbehalten bleibt, doch deutlich in Frage. Kritische Reaktionen liessen nicht auf sich warten und Karin Joachim, Präsidentin der Kommission Moderne Sprachen (KMS) des Vereins Schweizer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG), bringt die Implikationen für Lehrende auf den Punkt: „Hinter den in der Sprachenstrategie aufgeführten Begriffen «kompetenzorientiertes Prüfen», «reflexive Praxis» und «Mehrsprachigkeitsdidaktik» stecken Konzepte, die am bis anhin geltenden Bild der Lehrperson rütteln." (Joachim 2014: 22).⁵ Zum „bis anhin geltenden Bild" der Lehrperson scheint kompetenzorientiertes Prüfen und eine auf die Entwicklung eines mehrsprachigen Repertoires ausgerichtete Didaktik schlecht zu passen und es stellt sich die Frage, warum sich dies so verhält. In diesem Beitrag gehe ich von der Hypothese aus, dass die an der Ausbildung der Lehrenden beteiligten Bezugsdisziplinen dabei eine wesentliche Rolle spielen.

1.2 Die Diskussion zur Ausbildung von Lehrenden im Fach Deutsch als Fremdsprache /Zweitsprache

Alois Wierlacher gab im ersten Band des Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache die Richtung vor, indem er etwas apodiktisch die Linguistik, die Literaturwissenschaft und die Landeskunde als Komponenten des Fachs bezeichnete (Wierlacher 1975). Eine Diskussion zum Selbstverständnis des Fachs wurde erst wieder in den 90er Jahren nach einem Beitrag von Lutz Götze und Peter Suchsland (1996) intensiv geführt und ergab einen ersten Konsens zu den sogenannten „vier Ausrichtungen" des Fachs. In diesen fanden sich Wierlachers Komponenten wieder, wobei Landeskunde neu auch als Kulturwissenschaft verstanden wurde und eine vierte, lehr-/lernwissenschaftliche Ausrichtung hinzukam (Götze/ Helbig/ Henrici/ Krumm 2001). Während diese Diskussion noch stark von der Etablierung des Fachs als wissenschaftlicher Disziplin geprägt war, rückten zu Beginn des neuen Jahrhunderts die Anforderungen an die Ausbildung von Lehrenden stärker in den Mittelpunkt. Ein richtungweisendes Dokument⁶ legte hier die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung vor, das Prinzipien einer Lehrerausbildung diskutiert und in Form von 19 Thesen zur Diskussion stellt. Diese beziehen sich auf die Veränderungen der universi-

⁵ Auf die aufschlussreiche Debatte zur Sprachenstrategie Sekundarstufe II der EDK, die in einem ersten Anlauf 2008 gescheitert war, kann hier nicht im Detail eingegangen werden. Sie ist auf der Homepage des VSG dokumentiert: [<http://www.vsg-sspes.ch/index.php?id=253> (23.1.2015)].

⁶ Die Leitlinien sind leider auf der Homepage der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) nicht mehr zugänglich.

tären Ausbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses, machen aber auch die folgenden beiden Aussagen zur Frage der wissenschaftlichen Basis der Lehrerausbildung, die hier wiedergegeben werden, da sie das Thema dieses Beitrags zentral berühren:

(8) Die Wissensbasis einer berufsfeldbezogenen Ausbildung lässt sich nicht allein aus dem traditionellen universitären Fachwissenschaften und den dort etablierten Disziplinen Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaften und Linguistik ableiten, wobei Fachdidaktik als 'Vermittlungsdisziplin' (miss)verstanden wird, die Erkenntnisse aus den Wissenschaften in den Unterricht transportiert. Was als berufsrelevantes Fachwissen gilt, ist aus dem Ziel einer umfassenden Handlungskompetenz im Berufsfeld abzuleiten.

(9) Da Fremdsprachenlehrende Experten und Berater für das Lehren und Lernen von Sprachen sind, zählen Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik zu den besonders wichtigen Wissenschaftsdisziplinen. Andere Komponenten der Ausbildung dürfen allerdings nicht vernachlässigt werden, denn wissenschaftlich reflektierte Kenntnisse der Zielsprache(n) und der Literaturen und Kulturen der entsprechenden Länder, sind unverzichtbarer Bestandteil einer wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden.

Die Thesen illustrieren den Aufstieg der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung als Bezugswissenschaft, daneben wird die Fremdsprachendidaktik genannt, wobei man sich allerdings fragen muss, wie sich diese als Wissenschaftsdisziplin präsentiert (cf. Diskussion oben). Zweitens ist festzuhalten, dass die berufliche Handlungskompetenz der Lehrenden den Rahmen zur Bestimmung der Bezugswissenschaften vorgibt, was dazu führt, dass auch das klassische Zwei-Phasen-Modell einer universitären, fachwissenschaftlichen Ausbildung, auf die dann eine in der Regel viel kürzere didaktische oder pädagogische Ausbildung folgt, in Frage gestellt wird. Die weiteren Thesen stellen den Praxisbezug der Ausbildung von Lehrenden, die Sicherung einer auf das Berufsfeld bezogenen Beherrschung der Zielsprache und die Integration von Formen reflexiver Praxis in den Vordergrund. Der den „Leitlinien“ der DGFF zugrundeliegende Ansatz fordert daher ein Umdenken im Sinne einer Annäherung von Theorie und Praxis im Bereich der Grundausbildung von Fremdsprachenlehrkräften und steht damit im internationalen Kontext nicht allein, wie ein Blick auf Kelly et al. (2004) zeigt. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache resümieren Krumm/ Riemer in der zweiten Auflagen des Handbuchs „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ die „Kernelemente“ der Ausbildung von Lehrkräften: Sie bestätigen die Relevanz der schon in den Leitlinien dargestellten Komponenten und fordern konsequenterweise „die Überwindung dieser starken Trennung in eine wissenschaftlich-theoretische und eine praktische Ausbildungsphase in einer *einphasigen Lehrerausbildung*“ (Krumm/ Riemer 2010: 1345).

Als Konsens lässt sich heute festhalten, dass fachwissenschaftliche Kenntnisse im Bereich der deutschen Sprache, der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung und der kulturwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Forschung ein erstes wesentliches Element darstellen. Dazu kom-

men methodisch-didaktische Kompetenzen und als drittes Element die Entwicklung einer auf das Berufsfeld bezogenen Sprachkompetenz sowohl für deutschsprachige als auch für nicht-deutschsprachige Lehrende. Als viertes Element ist die reflexive Praxis zu nennen, die sich auf Hospitationen und Unterrichtspraktika stützt, und integraler Bestandteil der Ausbildung der Lehrenden ist.

2. Die Situation in der Westschweiz⁷

Im Zentrum dieses Beitrags steht die frankophone Westschweiz, ich erwähne die zweisprachige Universität Fribourg/Freiburg jedoch an dieser Stelle, da sie eine wichtige Ausnahme darstellt. Der Studienbereich *Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik* bietet als einzige Institution in der gesamten Schweiz ein Studium im Bereich Deutsch als Fremdsprachen an, das eine Wahlmöglichkeit enthält, die zum Lehrdiplom führt und daher eine Alternative zu einer philologisch ausgerichteten „1. Phase“ der Lehrausbildung darstellt.⁸ An den Universitäten in Genf, Lausanne und Neuenburg existieren keine spezifischen Studiengänge im Bereich des Fachs Deutsch als Fremdsprache, aber an allen drei Universitäten kann man das Studium der Germanistik ergreifen. Die Schwerpunkte dieser Studien liegen im Bereich der neueren deutschen Literatur und der germanistischen Linguistik, es gibt aber auch Angebote im Bereich der Mediävistik und der Übersetzungswissenschaften (Lausanne). An allen Instituten ist eine begleitende Sprachausbildung für nicht-deutschsprachige Studierende vorgesehen. Vereinzelt finden sich Lehrveranstaltungen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache als Option im Bereich der germanistischen Linguistik. Um ein Lehrdiplom für die öffentliche Schule zu erhalten, müssen Studierende mit einem Studienabschluss auf Bachelor- oder Masterniveau an einer der pädagogischen Hochschulen (PH) oder am Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE) der Universität Genf ein methodisch-didaktisch orientiertes Masterstudium absolvieren. In der Westschweiz besteht also ein 2-Phasen-Modell der Lehrerausbildung, das allerdings das oben genannte dritte Element, die Entwicklung und Sicherung von zielsprachlichen Kompetenzen, schon an der Universität situiert. Diese Sprachausbildung ist in der Regel allerdings stärker auf die für das Studium der Germanistik erforderlichen Sprachkompetenz ausgerichtet als auf das zukünftige Berufsfeld der Lehrenden. Im Rahmen des methodisch-didaktischen Studiums an den PHs oder am IUFE existieren keine Angebote zum Ausbau der Sprachkompetenz.

Die Ausrichtung der Germanistik in der Westschweiz orientiert sich an der

⁷ Ich gehe hier nicht auf die Primarlehrerausbildung ein, in der die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in den verschiedenen PHs auf sehr heterogene Weise in die Grundausbildung integriert ist.

⁸ Die Germanistik an der zweisprachigen Universität Freiburg/Fribourg richtet sich an deutschsprachige Studierende, für „Studierende nicht deutscher Muttersprache“ wird auf der Homepage des Instituts lediglich darauf hingewiesen, dass für den Erwerb des Lehrdiploms für das Fach Deutsch der Nachweis von Sprachkenntnissen auf Niveau C2 des GER erforderlich ist (<http://lettres.unifr.ch/fr/langues-litteratures/germanistik/deutschlehrerin-werden.html> (17.2.15))

Idee einer „Inlandsgermanistik“ mit ihrer prototypischen Trias Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Mediävistik, die „sich im Wesentlichen mit sich selbst beschäftigt und sich auch selbst genügt“, wie Christian Fandrych (2006: 72) kritisch festhält. Ein solches Verständnis verschliesst sich der Veränderung des Profils germanistischer Forschung und Lehre, die in den deutschsprachigen Ländern deutlich beobachtbar ist. Beispielhaft verweise ich auf die rapide Zunahme von Professuren mit literatur- oder sprachdidaktischer Ausrichtung und das verstärkte Interesse der Forschung an Fragen der Mehrsprachigkeit und Komparatistik. Die Westschweizer Germanistik versteht sich als Teil einer inlandsgermanistischen Tradition, wie an der Ausrichtung von Forschung und Lehre ablesbar ist. Der für den frankophonen Kontext nicht überraschenden Tatsache, dass die überwiegende Anzahl der Studierenden den Lehrberuf anstrebt, wird mit der begleitenden Sprachausbildung Rechnung getragen. Natürlich haben sich Germanisten und Germanistinnen in der Westschweiz mit Themen des Sprachunterrichts beschäftigt⁹, vor allem im Rahmen der angewandten Linguistik in der Westschweiz, die sich seit den 60er Jahren intensiv mit Fragen des Sprachunterrichts beschäftigt, wie die 100. Ausgabe des *bulletin vals-asla* dokumentiert (de Pietro/ Duchêne/ Kamber 2014). Eine neuere Arbeit ist die an der Genfer *Faculté de psychologie et des science d'éducation* entstandene Dissertation von Blaise Extermann, der in seiner Studie zur Entstehung des Deutschunterrichts in der Westschweiz für den Zeitraum von 1790 bis 1940 zum Ergebnis kommt, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur sich in Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Schulfachs entwickelt und sich aus diesem Prozess erklärt.

Au cours des trois périodes analysées, profession et discipline semblent chercher la distance optimale nécessaire à leur indépendance et à leur légitimité tout à la fois. Cette distance semble varier au gré de la configuration scientifique propre à chaque époque, ainsi que des attentes sociales vis-à-vis de l'enseignement secondaire qui modulent le mandat des enseignants. (Extermann 2013: 425, Hervorhebung I.T.)

Die Einschätzung, dass jede Epoche neue Anforderungen an das Schulfach und die ihm zugeordneten Bezugswissenschaften herausbildet, ist nachvollziehbar und sicher auch für die Gegenwart von Relevanz. Im Zuge der Bologna-Reform wurden auch in der Westschweiz die Studienpläne neu erarbeitet und neue Angebote, v.a. im Bereich der Masterstudien geschaffen. An der inlandsgermanistischen Orientierung wurde jedoch festgehalten und Thérèse Studer, langjährige Mitarbeiterin des *Département de langue et de littérature allemandes* an der Universität Genf, kommt zur folgenden Bilanz: „Es mag schon erstaunen, dass die Germanistik an den frankophonen Schweizer Universitäten von dem, was sich in anderen europäischen Ländern im Fach tut, in solchem Maße unberührt bleibt“ (Stu-

⁹ Anton Näf (z.B. Elmiger/ Näf 2009) und Gottfried Kolde (z.B. Kolde 1981, Kolde/ Rohner 1997) haben sich beispielsweise immer wieder mit Themen der Mehrsprachigkeit und des Sprachunterrichts im Rahmen der angewandten Linguistik beschäftigt. Natürlich ist hier auch das Genfer DIGS Projekt (Diehl et al. 2000) zu nennen.

der 2005: 207). Nun ist dies keine Besonderheit der Westschweiz, die Frage nach einer Neukonzeptualisierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern stellt sich auch in anderen Kontexten (z.B. Schönrock 2014). Ich möchte am Ende dieses Beitrags die folgenden Schlussfolgerungen zur Diskussion stellen, die auf die Westschweiz bezogen sind, wohl aber auch für andere Kontexte relevant sein könnten.

1. Das „2-Phasenmodell“ der Ausbildung im Sprachenbereich ist in seiner „configuration scientifique“ grundsätzlich zu überdenken. Dabei ist in Betracht zu ziehen, dass die Praxisferne der universitären Ausbildungsphase eine wesentliche Erklärung für den „Praxischock“ ist, den viele Berufseinsteiger beklagen. Daher kann an den Universitäten der frankophonen Schweiz nur ein Masterstudium, das germanistische Fachbereiche aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache neu bestimmt, dem Anspruch einer wissenschaftlichen Vorbereitung auf den Lehrberuf genügen.
2. Beide Phasen der Lehrerausbildung müssen es frankophonen Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen ein berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil zu erreichen.
3. Früher Kontakt mit dem Praxisfeld Deutschunterricht im Sinne forschenden Lernens würde wesentlich zu einer besseren Passung der beiden Ausbildungsphasen beitragen.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2014): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Oomen-Welke, I./ Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 3-17. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Chevallard, Yves (1985/1991): La Transposition didactique. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- de Pietro, J.-F./ Duchêne, A./ Kamber, A. (2014) : Retour vers le futur. Quelques repères commentés pour esquisser l'avenir de la linguistique appliquée. In : bulletin vals-asla, 100.
- Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2003): Leitlinien für eine Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung. (Die Leitlinien sind leider auf der Homepage der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) nicht mehr zugänglich).
- Diehl, E./ Christen, H./ Leuenberger, S./ Pelvat, I./ Studer, T. (2000): Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- EDK (2013): Sprachenstrategie Sekundarstufe II. Strategie der EDK vom 24. Oktober 2013 für die gesamtschweizerische Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II (Allgemeinbildung – Maturitätsschulen und Fachmittelschulen). Bern. [<http://www.edudoc.ch/static/web/dokumentation/sprachenstratsek2d.pdf> (23.1.2015)]
- Elmiger, D./ Näf, A. (2009): Die zweisprachige Maturität. Ein vielversprechendes

- Experimentierfeld. In: *Babylonia*, 2, 55-63.
- Extermann, B. (2013): *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)*. Neuchâtel: Editions Alphil.
- Fandrych, C. (2006): Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 43(2), 71-78.
- Götze, L./ Suchsland, P. (1996): Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 33(2), 67-72.
- Götze, L./ Helbig, G./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. (2001): Die Struktur des Faches. In: Helbig, G./Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (Vol. 19.1, 1-11). Berlin/ New York: de Gruyter.
- Hufeisen, B./ Thonhauser, I. (2014): Die „fremde“ Sprache Deutsch in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten. In: *Fremdsprache Deutsch*, 50, 3-9.
- Joachim, K. (2014): Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf Sekundarstufe II. Stellungnahme der Kommission Moderne Sprachen (KMS) vom 2. Januar 2014. In: *Gymnasium Helveticum* (1), 23-25.
- Kasper-Hehne, H./ Middeke, A. (Hrsg.) (2009): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Kelly, M./ Grenfell, M./ Allan, R./ Kriza, C./ McEvoy, W. (2004): *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen*. Bericht an die Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur: Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur.
- Kolde, Gottfried (1981): *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten*. Wiesbaden: Steiner.
- Kolde, G./ Rohner, J. (1997): Über den Umgang Genfer Deutschlehrer mit den Varietäten ihrer Zielsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23, 209-238.
- Krumm, H.-J./ Riemer, C. (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In Krumm, H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, 1340-1351. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Schneuwly, B. (2013): Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes - Eine frankophone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(1), 18-30.
- Schönrock, K. L. (2014): Patient Lehrerbildung. Ein Blick in den deutschen Ausbildungsdschungel. *Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland*, 1, 14-19.
- Studer, Thomas (2005): Westschweizer Germanistik im Vergleich. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 42(4), 203-209.
- Reichenbach, Roland (2014): Ein Interview – Roland Reichenbach im Gespräch. Denken wir doch über den Lehrplan 21 und über den Fremdsprachenunterricht nach... In: *Babylonia* 3 (2014), 24-29.
- Wierlacher, Alois (1975): Überlegungen zur Begründung eines Ausbildungsfaches Deutsch als Fremdsprache, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1. 119-136. München: iudicium.

Schulischer DaZ-Unterricht und DaZ-Didaktik: Überblick und Perspektiven

Der schulische DaZ-Unterricht wird in praktisch allen Kantonen als sonderpädagogische Massnahme für Kinder ohne bzw. mit sehr geringen Deutschkenntnissen angeboten. Im Kanton Zürich erhielten 2008/2009 ca. 12% der schulpflichtigen Kinder DaZ-Unterricht in der Regel in separierten Vierergruppen. Die Statistiken über Schulerfolg weisen allerdings keine grosse Veränderung gegenüber der Vergangenheit auf. Wie vor 30 Jahren sind Kinder mit Migrationshintergrund in tieferen Leistungsklassen übervertreten. Im folgenden wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag DaZ-Unterricht und DaZ-Didaktik zur Schulung von Migrantenkindern leistet und in welche Richtung die Sprachförderung gehen muss, um Kindern mit Migrationshintergrund die gleichen Bildungschancen zu bieten wie monolingual Deutschsprechenden.

1. DaZ – ein Begriff der frühen 70er Jahre

Die Didaktik des Deutschen als *Zweitsprache* wurde Anfang der 70er Jahre definiert, und zwar in Abgrenzung zu den zwei bestehenden Deutschdidaktiken für Muttersprachige bzw. für Fremdsprachige im nicht deutschsprachigen Raum.

Die älteste der Deutschdidaktiken ist die DaF-Didaktik. Sie begann bereits Mitte des 19. Jahrhunderts ihre Konturen zu bekommen, als es darum ging, in den damaligen Gymnasien neben Latein und Altgriechisch auch Fremdsprachen zu unterrichten. Im deutschsprachigen Raum lernte man Englisch, Französisch oder Italienisch als Fremdsprachen, im angelsächsischen Raum Französisch oder Deutsch als Fremdsprachen. Die didaktische Grundlage für den Fremdsprachenunterricht waren die grammatik- und literaturbasierten Vorbilder des altsprachlichen Unterrichts. Grammatikerklärungen und -übungen prägten den Anfangsunterricht, literarische Texte den Fortgeschrittenenunterricht. Diese Herangehensweise basierte auf der Annahme, dass sogenannte tote Sprachen gleich gelernt werden wie lebende. Um natürliche Spracherwerbsprozesse zu nutzen werden deshalb heute im Fremdsprachenunterricht Situationen simuliert. Wolfgang Klein definiert denn auch den Fremdsprachenunterricht als Versuch, einen natürlichen Prozess zu domestizieren (Klein 1984).

Die Didaktik des Deutschen als *Erstsprache* (= *Muttersprache*) erhält ihre jetzigen Konturen erst in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts. Bis dahin ging es in den ersten Schuljahren um Alphabetisierung und im an-

schliessenden Deutschunterricht vor allem um Aufsatz- und Literaturunterricht. Seit den ausgehenden 60er-Jahren ist der Deutschunterricht vor allem von einem Kreativitätsgebot geprägt; die Kinder sollen möglichst kreativ mit ihrer Erstsprache umgehen. „Kommunikation“ war das Zauberwort von damals. Heute heisst das Zauberwort „Kompetenz“. Der Lehrplan 21 ist kompetenzorientiert, was immerhin den Vorteil hat, dass Kompetenzentwicklungen, d.h. gleiche schulsprachliche Handlungen aufbauend dargestellt sind, vom Kindergarten bis zum Schulabschluss (siehe www.lehrplan.ch). Die Didaktik der Erstsprache geht dabei aber immer noch von der Annahme aus, dass die Kinder bereits ein muttersprachliches Sprachgefühl besitzen und darauf aufbauend Kompetenzen in den vier Fertigkeiten sowie Wortschatz- und Grammatikwissen weiterentwickeln. Dieser „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) wird mit dem neuen Lehrplan 21 insofern unterstrichen, als die Lernvoraussetzungen von mehrsprachigen Lernenden auf einen kurzen allgemeinformulierten Absatz reduziert werden.

Erst in den späten 70er Jahren merkte man, dass die Zielgruppe „Fremdsprachige im deutschsprachigen Raum“ die neue Sprache nicht nur im Unterricht, sondern auch im sozialen Kontakt lernt. Diese Menschen lernen Deutsch gleichsam als zweite Sozialisationssprache, was mit dem Begriff „Zweitsprache“ betont wird. Noch heute wird beim schulischen DaZ-Unterricht vor allem an neuzugewanderte Kinder und an Kinder mit sprachformalen Schwierigkeiten gedacht.

Speziell für diese Zielgruppe ist nicht nur, dass sie Deutsch gleichsam im Sprachbad lernen. Für sie gelten auch die Ziele des schulischen Lehrplans, d.h. die jungen Lernenden werden ständig mit den monolingual deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen verglichen. Von den mehrsprachigen Lernenden wird daher eine sprachlich sehr steile Spracherwerbsprogression abverlangt. Deutsch als Zweitsprache situiert sich somit im Spannungsfeld zwischen ungesteuertem („natürlichem“) und gesteuertem („domestiziertem“) Spracherwerb.

2. „DaZ-Kinder“ – eine vage Zielgruppe

Mit der Bezeichnung ihrer Zielgruppe tut sich die DaZ-Didaktik recht schwer. In den 70er-Jahren nannte man sie *Ausländerkinder*, später *fremdsprachige Kinder* oder *Seiteneinsteiger*. Damit waren in erster Linie neuzugewanderte Kinder gemeint, die ohne Deutschkenntnisse in die öffentliche Schule integriert werden müssen. Mit der Zeit merkte man aber, dass auch hier geborene Kinder aus Migrantenfamilien bei Schulbeginn unter Umständen kein Wort oder nur rudimentär Mundart sprechen und dass auch nach mehreren Schuljahren grössere sprachliche Defizite vorhanden sind.

Seit rund zehn Jahren spricht man von *Kindern mit Migrationshintergrund*, heute sogar von *Kindern mit Zuwanderungsgeschichte*. Allerdings ist heute bei der wachsenden Zuwanderung von AkademikerInnen und Kaderleuten auch aus Deutschland nicht klar, was mit Migrationshintergrund genau gemeint ist, wenn es um die Genehmigung von DaZ-Unterricht geht. In den meisten Kantonen und Gemeinden haben sogenannte DaZ-Kinder Anspruch auf zusätzlichen DaZ-Unterricht während 2 bis maximal 3 Jahren. Nur ist der Bedarf an zusätzlicher Förderung bei Neuzugewanderten bedeutend höher als bei Hiergeborenen, denn Neuzugewanderte mit anderen Erstsprachen müssen Deutsch von Grund auf lernen. Die Palette der unterschiedlichen Förderbedürfnisse ist entsprechend gross.

Auch die Bezeichnung *mehrsprachige Klasse* ist nicht eindeutig. Wirft man einen Blick in eine solche Klasse, dann trifft man auf Schülerinnen und Schüler, die mit zwei Erstsprachen aufwachsen (z.B. Portugiesisch und Spanisch, aber auch Mundart und Spanisch), oder die zuhause eine ganz andere Sprache sprechen als Deutsch (z.B. Tigrinisch aus Eritrea und Äthiopien). In mehrsprachigen Klassen sind aber auch Schülerinnen und Schüler anwesend, die rein mundartsprachig aufwachsen oder deren Mutter oder Vater Hochdeutsch sprechen. Die Klasse an sich ist mehrsprachig, aber nicht unbedingt ist jedes Kind.

Was heute mehrsprachige Klassen besonders kennzeichnet ist die sozialökonomische Situation der Eltern. Je schwächer die sozialökonomische Umgebung der Schule, umso höher ist der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und umso höher ist die sprachliche Heterogenität. Sehr oft sind beide Eltern berufstätig und sie weisen ein eher tiefes Bildungsniveau auf. Dies gilt sowohl für die mehrsprachigen als auch für die deutschsprachigen Kinder, die allerdings in der Minderheit sind.

Viele mundartsprachige Eltern fühlen sich in sogenannten Arbeiterquartieren doppelt benachteiligt. Sie fühlen sich als eine Minderheit im eigenen Land und sie fragen sich, warum ihr Kind, das auch sprachliche Schwierigkeiten in der Schule hat, keine spezielle Sprachförderung bekommt, während es für die „Ausländer“ DaZ-Unterricht gibt. Diese Frage ist verständlich, und es ist für die Lehrerinnen und Lehrer oft nicht einfach zu begründen, warum dies so ist. Nicht selten drückt man da ein Auge zu und nimmt auch deutschsprechende Kinder im DaZ-Unterricht auf, nicht etwa um die Eltern zu besänftigen, sondern weil der DaZ-Unterricht nachweislich auch bei schwachen Deutschsprachigen fördernd wirkt.

Tatsache ist, dass trotz aller Fördermassnahmen mehrsprachige Jugendliche einen minderen Schulerfolg erzielen als monolingual Deutschsprachige. Wenn man in eine Sekundarschulklasse mit dem tiefsten Anforderungsprofil hineinschaut, dann ist der Anteil deutschsprachiger Jugendlicher relativ klein. Die Schulstatistik im Kanton Zürich bestätigt, dass der Anteil von Kindern ohne Schweizerpass steigt, je tiefer die Anforderungen sind.

Schüler/innen im 7.-9. Schuljahr 2012

Schultyp und Klasse	Öffentliche Schulen			
	Total	Männlich	Weiblich	Ausl.- Anteil %
Sekundarschule Abt. A	16 499	7 978	8 521	13.7
Sekundarschule Abt. B	11 620	6 424	5 196	30.0
Sekundarschule Abt. C	1 461	886	575	52.4
Besondere Klassen	174	96	78	68.2
Gymnasien	6 716	3 056	3 660	12.3

Abbildung 1: Bildungsstatistik Kanton Zürich 2012

In den Gymnasien sind zwar 12,3% der Schülerinnen und Schüler nicht Schweizer, hier muss man jedoch auch berücksichtigen, dass die deutschen Staatsangehörigen ebenfalls zum Ausländeranteil gezählt werden. Aufgrund dieser Statistik kann man festhalten, dass es trotz grosser Investitionen und Entwicklungen nach wie vor nicht gelungen ist, Kindern aus sozial benachteiligten Familien einen ihren Fähigkeiten angemessenen Schulerfolg zu ermöglichen. Schulerfolg ist nachweisbar von der sozialen Herkunft abhängig. Das Ziel der öffentlichen Schule sollte es aber sein, die Schere zwischen sozial benachteiligten und sozial privilegierten zu schliessen. Es bedarf offenbar einer stärkeren sprachlichen Förderung aller Kinder in allen Fächern auf allen Schulstufen.

3. DaZ-Unterricht – (k)eine Sache für SpezialistInnen

Noch Anfang der 80er-Jahre bekamen neuzugezogene Schülerinnen und Schüler in der Stadt Zürich 40 Lektionen speziellen Deutschunterricht zugesprochen, mit der Möglichkeit einer Verlängerung um nochmals 40 Lektionen. Mit diesem Lektionspaket sollten die Kinder lernen, sich im schulischen Alltag zurechtzufinden. Seit den EDK-Empfehlungen zur Schulung von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen von 1991 ist es in allen Kantonen so, dass kantonale Richtlinien erstellt wurden und die Wahrnehmung des Förderbedarfs für Kinder anderer Erstsprachen zugenommen hat. Fast alle Schulgemeinden bieten DaZ-Unterricht an, allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmass. Vor allem im Anfangsunterricht für Neuzugezogene bestehen ganz unterschiedliche Ansätze. Die einen Schulgemeinden bieten täglichen DaZ-Unterricht an, andere beschränken die initiale Sprachförderung auf zwei Lektionen pro Woche. Die Entscheidungsgrund-

lagen sind dafür in der Regel die finanziellen Ressourcen. Zum Teil sind es aber auch subjektive Theorien über Sprachenlernen seitens der Entscheidungsträger. Viele Behördenmitglieder meinen, Kinder lernen ja schnell und sie lernen vor allem im schulischen Alltag. Dass aber die Schulsprache und die schulischen Anforderungen nichts zu tun haben mit der Alltagssprache, wird bei diesen Begründungen nicht beachtet.

Der DaZ-Unterricht wird in der Regel von Lehrerinnen in einem Teilpensum und mit einer entsprechenden Ausbildung erteilt. Gemäss einer Studie der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) unterrichten rund ein Drittel der DaZ-Lehrpersonen im Kanton Zürich ohne eine spezifische Zusatzqualifikation (Ch. Leisen 2013). Das hat unter anderem auch mit der recht grossen Fluktuation der DaZ-Lehrpersonen zu tun. Die meisten Pädagogischen Hochschulen bieten Weiterbildungen für DaZ-Lehrpersonen an mit unterschiedlichen Anforderungen. In den Kantonen Zürich, Bern, Luzern und St. Gallen bieten die PH ganze CAS-Ausbildungen an, die bis zu 15 ECTS (= 450 Lernstunden) umfassen. In den Kantonen Thurgau und Schaffhausen sind kleinere Ausbildungsformate vorgesehen mit acht bis elf Halbtagen. Im Kanton Thurgau können seit 2014/2015 drei ECTS erlangt werden, das entspricht einem Pensum von 90 Lernstunden.

An der erwähnten Erhebung der Hochschule für Heilpädagogik beteiligten sich 180 von insgesamt 502 Schulen im Kanton Zürich. Von diesen 180 Schulen geben nur gerade 27 Schulen an, eine schulinterne Weiterbildung zur Sprachförderung von Kindern anderer Herkunftssprachen durchgeführt zu haben. Immerhin haben aber 43 Schulen, d.h. 23% der 180 Schulen, eine schulinterne Weiterbildung zur Sprachförderung allgemein durchgeführt. Das bedeutet, dass für 77% der Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, Sprachförderung kein Thema ist. In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen DaZ-Lehrerin und Klassenlehrperson erhebt die Studie der HfH folgenden Befund: Nur gerade 23% der befragten DaZ-Lehrerinnen geben an, eng mit der Klassenlehrperson zusammenzuarbeiten. Für einen Grossteil der Befragten findet der Austausch vor allem zwischen Tür und Angel statt. Offenbar verhält es sich so, dass DaZ-Lehrerinnen als Spezialistinnen angesehen werden, die sich um die Probleme der DaZ-Kinder kümmern. Eine Zusammenarbeit ist für viele DaZ-Lehrpersonen auch deshalb nicht möglich, weil sie mit drei, vier oder gar fünf Klassenlehrpersonen gleichzeitig zusammenarbeiten müssten.

Sicher ist die Qualifizierung der DaZ-Lehrpersonen ein wichtiger Schritt zur Anerkennung des Fachbereichs „Deutsch als Zweitsprache“. Wer Deutsch als Zweitsprache sowohl im Anfangsunterricht als auch im Aufbauunterricht erteilt, muss sich in den meisten Kantonen entsprechend ausbilden lassen. Der DaZ-Unterricht allein kann aber die Sprachförderbedürfnisse von sprachschwachen Lernenden mit oder ohne Migrationshintergrund nicht abdecken. Für eine effektive Sprachförderung aller Kinder bedarf es in allen Schulen einer Schulentwicklung, in der die Förderung der Schulsprache in allen Fächern im Zentrum steht. Dies bedeutet auch,

dass das SpezialistInnentum für DaZ-Unterricht überwunden werden muss zugunsten einer Sprachförderqualifikation aller Lehrpersonen aller Fächer.

4. DaZ-Didaktik – ein langer Weg aus der Isolation

In den 70er- und 80er-Jahren gab es noch eine überblickbare Literatur zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Die Diskussionen kreisten damals nur zum Teil um Fragen des Zweitsprachenlernens und -lehrens. Ein Grossteil der Publikationen fokussierte pädagogische Themen rund um Fragen der Interkulturalität. Diese Diskussionen unter den Sammelbegriffen „Ausländerpädagogik“ und später «Interkulturelle Pädagogik» schärfen die Sicht auf die Bedürfnisse von Migrantenkindern, sie trugen aber wenig bei, die Sprachförderung effizienter zu gestalten. Der DaZ-Unterricht war damals mehrheitlich von antiquierten Konzepten der Wortschatz- und der Grammatikübung geprägt.

Das erste umfassende Lehrmittel für Deutsch als Zweitsprache erschien 1984 unter dem Titel «Deutsch für fremdsprachige Kinder». Es war ein Lehrmittel für die 2. bis 6. Klasse und hatte einen themenorientierten Ansatz. Das Lehrmittel wurde anfangs eher zögernd eingesetzt, denn es entsprach nicht der gängigen Vorstellung von DaZ-Unterricht. Erst nach ca. 10 Jahren verkaufte sich das Lehrmittel zur Zufriedenheit des herausgebenden Lehrmittelverlags, was als Anzeichen dafür interpretiert werden kann, dass viele DaZ-Lehrpersonen die Vorteile eines themenorientierten Unterrichts erkannten.

In den 90er-Jahren folgte das Lehrmittel «Kontakt» für die Oberstufe. Damals waren die bildungspolitischen Entscheidungsträger der Überzeugung, dass Kinder vor allem in der Sekundarstufe sprachlich gefördert werden müssen. Kinder im Kindergarten hätten die grösseren Chancen, sich sprachlich wie Monolinguale zu entwickeln, weshalb praktisch kein DaZ-Unterricht im Kindergarten angeboten wurde. Nach dem PISA-Schock von 2001 änderte sich diese Sichtweise radikal. Die skandinavischen Länder erzielten viel bessere Resultate im Leseverstehen auch bei Migrantenkindern und die Ursache dafür wurde in der frühen Förderung gesehen. Seither wird DaZ-Unterricht vor allem im Kindergarten und in der Unterstufe angeboten mit dem Resultat, dass auf der Mittel- und Oberstufe oft keine Ressourcen für eine gezielte schriftlichkeitsorientierte Förderung zur Verfügung stehen. Migrantenkinder haben zwar gelernt, mündlich recht gut zu verstehen und sich auszudrücken, für den Übertritt in anspruchsvollere Schulstufen werden aber höhere Lese- und Schreibkompetenzen verlangt, die fast ausschliesslich im regulären Unterricht der Mittel- und Oberstufe erworben werden können.

Die heutige DaZ-Literatur fokussiert stärker didaktische Fragen der Sprachförderung und des Schulerfolgs. Sehr schöne Zusammenfassungen

zur DaZ-Didaktik bieten Stefan Jeuk (2012) und Zeynep Kalkavan-Aydin (2015). Seit 2004 erscheint jährlich zweimal die Zeitschrift „Deutsch als Zweitsprache“ mit vielen didaktischen Beiträgen. Wenn man die Lehrmittelsituation in der Deutschschweiz anschaut, ist festzustellen, dass für alle Schulstufen, vom Kindergarten bis zum Schulabschluss, Lehrmittel für Deutsch als Zweitsprache vorhanden sind. (Siehe www.ilz.ch)

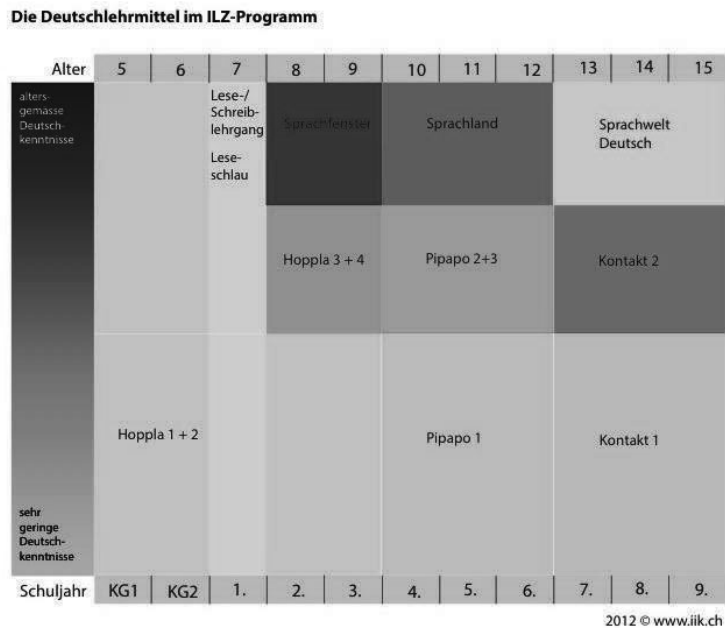


Abbildung 2: Nodari 2012

Die DaZ-Lehrmittel „Hoppla“, „Pipapo“ und „Kontakt“ sind so konzipiert, dass die ersten Teile mit Kindern ohne Deutschkenntnisse eingesetzt werden können. Die darauf aufbauenden Teile sind für Kinder, die bereits Grundlagen des Deutschen besitzen, jedoch mit einem offiziellen Lehrmittel überfordert wären. Mit offiziellen Deutschlehrmitteln sind einerseits die Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ILZ) gemeint (siehe Schema oben), als auch das heute weit verbreitete Lehrmittel „Die Sprachstarken“, welche primär für deutschsprachige Kinder konzipiert sind.

Lehrpersonen in mehrsprachigen Klassen sind allerdings nicht immer zufrieden mit dem Lehrmittelangebot. Die offiziellen Sprachlehrmittel sind zu schwierig für ihre Klassen und das Arbeiten mit Zusatzmaterialien oder gar mit zwei Lehrmitteln ist aufwändig. Die Sprachlehrmittel der Zukunft sollten deshalb für eine heterogene mehrsprachige Klasse konzipiert sein. Zudem müssen auch die Fachlehrmittel einen stärkeren Beitrag zur Förderung der fachspezifischen Sprache leisten.

Vor allem in mehrsprachigen Schulen mit vielen Kindern aus sozial benachteiligten Familien muss der Unterricht in allen Fächern berücksichti-

gen, dass die Kinder die erwarteten schulsprachlichen Kompetenzen von zu Hause aus nicht mitbringen können. In Bezug auf die mehrsprachigen Kinder wird dies vom Lehrplan 21 zwar gefordert, er zeigt aber im Gegensatz zu vielen Rahmenlehrplänen in Deutschland und Österreich keine Wege auf, wie eine entsprechende Berücksichtigung im Unterricht zu bewerkstelligen ist. Die DaZ-Didaktik kann dazu mit einem breiten Instrumentarium aufwarten, das sich vor allem auf die Erfahrungen des immersiven Deutschunterrichts in bilingualen Schulen abstützt (J. Leisen 2013). Dies bedeutet für alle Lehrpersonen in mehrsprachigen Schulen, dass sie ihr didaktisches Repertoire erweitern müssen, um ein Sprachlernen verbunden mit Fachinhalten zu ermöglichen. (Neugebauer/ Nodari 2012)

Aus diesem Grund werden in der Ausbildung von Lehrpersonen an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen Module zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und/oder zur Mehrsprachigkeit angeboten. Auch in den deutschen und österreichischen Ausbildungsgängen sind solche Module Bestandteil des Pflichtpensums nicht nur für angehende Deutschlehrerinnen und -lehrer.

5. Auf dem Weg zu einer neuen Deutschdidaktik

Bereits in zwei früheren Artikeln habe ich dargestellt, wie die Differenzierung der drei Deutschdidaktiken durchaus ihre Legitimation hatte (Nodari 2009, 2011). Geschichtlich gesehen ging es darum, die speziellen Bedürfnisse der drei Zielgruppen zu erkennen. Heute müssen wir uns fragen, ob diese Differenzierung, die unweigerlich zu einer Spezialisierung bei den Lehrpersonen führt, wirklich zielführend ist. Das zentrale Anliegen der Sprachförderung ist die Ermöglichung eines den Fähigkeiten der Heranwachsenden angemessenen Schulerfolgs. Voraussetzungen für Schulerfolg sind ausgeprägte Kompetenzen in der Schulsprache, auch Bildungssprache genannt. Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Familien sind tagtäglich im Kontakt mit einer Sprachform, die Ähnlichkeiten mit der Sprache der Schule hat. Sie erleben die Bildungssprache auch ausserhalb der Schule. Bildungsferne Eltern können dies ihren Kindern nicht bieten. Diese Kinder sind darauf angewiesen, dass im Unterricht gleichzeitig und gleich intensiv die deutschsprachlichen Kompetenzen aufgebaut und die für Schulerfolg notwendige schulsprachlichen Kompetenzen (auch Textkompetenz genannt) Entwickelt werden können. (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008 und Schmölzer-Eibinger 2008).

Zumindest für die schulische Sprachförderung im Kontext wachsender Mehrsprachigkeit scheint die Differenzierung von Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache nicht mehr gewinnbringend zu sein. Die zwei Didaktiken müssen in Zukunft zu einer Deutschdidaktik finden, in der die Förderung von sprachstarken und sprachschwachen Kindern und Jugendli-

chen gleichermaßen berücksichtigt ist. Dazu bedarf es aber intensiver Forschungen und Entwicklungen.

An der PH Zürich werden zur Zeit vier sogenannte Cluster-Professuren für Deutsch eingerichtet, zwei davon für Deutsch als Zweitsprache, mit denen Vernetzungen zwischen den verschiedenen Themenbereichen der Sprachförderung angestrebt werden. Vernetzungen strebt auch *daz-portal.de* an, das von Bernd Ahrenholz von der Universität Jena betreut wird. Forschungen und Entwicklungen in diese Richtung werden an vielen deutschen Universitäten in Auftrag gegeben. In der Deutschschweiz gab es bis anhin nur sporadische Forschungen zur Frage, wie Kinder und Erwachsene Deutsch in der Diglossie-Situation von Mundart und Standardsprache und wie Kinder in einem sozial benachteiligten Umfeld die Schulsprache lernen. Es ist zu hoffen, dass auch diese Forschungslücken bald geschlossen werden.

Literatur

- Bildungsstatistik Kanton Zürich: [<http://www.bista.zh.ch/vs/nationz.aspx>, 25.6.2015]
- Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder 24./25. Oktober 1991, In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1995), 161–162. Bern. [<http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf>, 20. 6. 2015]
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Jeuk, Stefan (2012): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlage - Diagnose - Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2015): *Sprachentwicklung in Erst- und Zweitsprache. Eine Längsschnittuntersuchung mit Kindern deutscher und türkischer Erstsprache (Arbeitstitel; i.V.)*.
- Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Leisen, Christian (2013): Schlussbericht «Erhebung des Ist-Zustandes der DaZ-Förderung im Kanton Zürich». Hochschule für Heilpädagogik Zürich: Zürich
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett-Verlag
- Neugebauer, Claudia/ Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: schulverlag plus
- Nodari, Claudio (2009): Es gibt nur eine Deutschdidaktik. In: Clalüna, M./ Etterich, B. (Hrsg.): Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bern, 20. /21. Juni 2008. Sondernummer Rundbrief AkDaF, 11 – 24.
- Nodari, Claudio (2011): Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Muttersprache – Perspektiven Einer Deutschdidaktik. In: Hans

- Barkowski et al. (Hrsg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Hohengehren: Schneider Verlag, 301–314.
- Nodari, Claudio (2012): Deutschlehrmittel im Programm der ilz. In: ilz.ch, Magazin der Interkantonalen Lehrmittelzentrale, Rapperswil, S. 4–7.
- Portmann-Tselikas, Paul R./ Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 39, 5–16.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.
- Zeitschrift: „Deutsch als Zweitsprache“.Hrsg.: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Baltmannsweiler: Schneider, vierteljährlich.

DaZ-Lehrmittel für die Schule

- Ambühl-Christen, Elisabeth/ Neugebauer, Claudia/ Nodari, Claudio (1995): Kontakt 1-2. Deutsch für fremdsprachige Jugendliche. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Neugebauer, Claudia/ Nodari, Claudio (2004): Pipapo 1-3. Deutsch für mehrsprachige Klassen und Lerngruppen. Bern: Schulverlag plus.
- Bai, Gabriela/ Neugebauer, Claudia/ Nodari, Claudio/ Peter, Susanne (2013): Hoppla 1–4. Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen. Bern: Schulverlag plus.

Podiumsdiskussion: „Deutsch lohnt sich? Für wen?“

Die Podiumsdiskussion der DaF/Daz-Tagung 2014 hatte zum Ziel, die zentrale Frage der ganzen Tagung „Wem nützt Deutsch?“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln kritisch zu beleuchten.

Dazu debattierten unter der Moderation von *Barbara Tscharner* folgende Personen:

Den Nutzen der Sprachen in der Schweiz vom wissenschaftlichen Standpunkt aus erörterte *Till Burkhardt* vom „Observatoire ÉLF, Economie, Langues et Formation“ der Universität Genf. Die Perspektive der Behörden nahm *Tindaro Ferraro*, der stellvertretende Leiter der Sektion Integrationsförderung ein. *Xiaoxia Huang*, Sachbearbeiterin Immobilien-Bewirtschaftung bei Bilfinger Real Estate AG, Basel brachte ihre Erfahrung als anderssprachige Arbeitnehmerin ein, für die Deutschlernen für die berufliche Laufbahn unentbehrlich war. *Monique Jaquet* konnte als Kursleiterin von Deutsch für Fremdsprachige, eine Massnahme des beco (Berner Wirtschaft) für die hauptsächlich berufliche Integration von Anderssprachigen und als Kursleiterin in Sprachförderungskursen für Reinigungskräfte die Zusammenhänge zwischen einer kantonalen Wirtschaftsförderung und den Bedürfnissen von Sprachlernenden aufzeigen. *Gabriela Wawrinka*, Geschäftsführerin K5 Kurszentrum für Deutsch- und Integrationskurse Basel, zeigte wie Sprachunterricht mit Lebensrealitäten gekoppelt ist und Deutschkompetenzen mit dem Lebensumfeld der Individuen verbunden sind.

Die Podiumsdiskussion sollte auch mögliche Antworten auf die Fragen geben, welche Akteure in der Berufswelt wie viel Deutschkompetenzen wozu brauchen, wer diese fordert und wer sie unterrichtet. Dabei soll unterschiedlichen sozialen Gegebenheiten Rechnung getragen werden. MigrantInnen aus bildungsnahen Verhältnissen haben nicht denselben Zugang zur Territorial-, Kommunikations- und Berufssprache Deutsch wie solche aus bildungsfernen; anderssprachige Kaderleute gehen das Sprachenlernen anders an als anderssprachige ArbeitnehmerInnen; für Stars, wie Tina Turner, die sich Zürich als Wohnsitz gewählt haben, nimmt die Swissness einen anderen Stellenwert ein¹ als für polnische Erntehelfer. Unternehmen, Behörden haben unterschiedliche Ansprüche an anderssprachige Berufsleute, haben andere Vorstellungen von deren Integration und spielen für sie eine andere Rolle für die Erlangung der benötigten Sprachkenntnisse. Die Frage stellt sich also, für wen Deutschkurse eine Integration ins Berufsleben bringen. Es ist auch nicht immer klar, wer wie weit für die nö-

¹ vgl. Werbespot für Swisscom für iO App, [<https://www.youtube.com/watch?v=SKIVq-lh268> (28.6.2015)]

tigen Sprachkenntnisse zuständig ist, Verantwortung übernimmt. Man kann sich manchmal dem Eindruck nicht erwehren, dass Deutschlernen der privaten Initiative überlassen wird.

Gleichzeitig wird nicht aus den Augen gelassen, dass Deutschkenntnisse und Sprachkenntnisse allgemein für berufliche Zwecke nicht von den ausserberuflichen Lebenswelten der Sprechenden getrennt werden können. Der Beitrag der beruflich ausgerichteten Förderung von Deutschkompetenzen zur gesellschaftlichen Integration wurde deshalb auch thematisiert. All diese Aspekte führen zur zentralen Frage, wie effiziente und effektive Deutschkurse für unterschiedliche Berufsgruppen aussehen.

Das Gespräch erfolgte dementsprechend in drei Teilen: Zuerst wurde die Frage „Wem nützt Deutsch“ von den Organen, Institutionen und Unternehmen aus betrachtet, dann wurde aus der gesellschaftspolitischen Perspektive debattiert und schliesslich wurde die Sicht der Lehrenden und Lernenden ins Zentrum des Gespräch gerückt. Im Folgenden werden Auszüge aus dem 90 Minuten dauernden Gespräch zu jedem der drei Teile mit klärenden Erläuterungen dargestellt.

Behörden, Institutionen und Unternehmen

Deutsch als wichtiger Integrationsfaktor ist eine breit abgestützte politische Forderung. Es wird auf nationaler kantonaler und Gemeindeebene Geld investiert und in Zusammenarbeit mit den Stakeholdern werden Rahmeninstrumente und Umsetzungsprojekte entwickelt. In den folgenden Auszügen aus dem Podiumsgespräch werden sie geschildert:

„Vom Bundesamt für Migration mit rund 8Mio Franken jährlich unterstützen wir die Sprachförderung in den Kantonen für die Integrationsförderung. Das SECO investiert noch viel mehr, 20-30Mio, die in die Zweitsprachenförderung fliessen, weil die Arbeitslosenquote unter geringqualifizierten, ausländischen Stellensuchenden viel höher ist und man setzt häufig bei der Sprache an.“ (Tindaro Ferraro)

„Das ganz grosse Vorhaben auf unserer Seite, das sind die kantonalen Integrationsprogramme, die wir anfangs dieses Jahres gestartet haben und das Neue daran ist, es gibt zum ersten Mal in der Schweiz zwischen Kanton und Bund Vereinbarungen, d.h. die Kantone müssen bestimmte Ziele erreichen in den nächsten vier Jahren und da spielt natürlich die Sprachförderung eine ganz zentrale Rolle, neben der Arbeitsintegration. Die Kantone sollen dafür sorgen, dass es ein flächendeckendes Angebot gibt. Das andere Projekt ist FI-DE, ein ganzheitliches Sprachförderungskonzept, ein Folgeprojekt des Rahmencurriculums zur sprachlichen Förderung für Migrantinnen und Migranten zur Konkretisierung von letzterem. Unsere Idee war, von der Bedarfserhebung über den Unterricht schliesslich dann auch bis zum Sprachnachweis ein ganzheitliches System zu schaffen, das wirklich ineinander passt. Die Aus- und Weiterbildung von KursleiterInnen startet ab 2015.“ (Tindaro Ferraro)

„Sprachnachweise halten das Sprachprofil einer Person fest. Es geht nicht mehr um bestehen und nicht bestehen. Es ist eine Bietergemeinschaft, die den Auftrag, den Zuschlag erhalten hat (ECAP, TELC, Volkshochschule Bern), die arbeiten mit neun Anbietern zusammen, K5 ist auch dabei. Doch die Frage des Arbeitgebers ist, was wird effektiv verlangt auf dem Markt und da besteht Klärungsbedarf. Um die nötigen Deutschkompetenzen in jedem Fall zu eruieren, müsste man eigentlich von der Art der Arbeitsstelle ausgehen, doch das ist komplizierter, als Standards festzulegen. Der Sprachnachweis soll auch ein Instrument für Schulungsgewohnte sein.“ (Tindaro Ferraro)

Die Frage nach den Zielgruppen, für die Instrumente und Umsetzungsprojekte entwickelt werden, stellt sich immer wieder. Die folgenden Gesprächsauszüge umreissen einige dieser Zielgruppen und problematisieren bzw. begründen die Konzentration auf die Bildungsfernen:

„Integrationsförderung hat sich traditionellerweise immer auf jene Personen konzentriert, die eher von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Wir decken die unteren Bereiche ab, zwischen A1 und B1, weil wir auch davon ausgehen, dass Personen auf einem höheren Niveau das eher häufig selber bezahlen können und dort einfach der grösste Bedarf herrscht, wie wir bei Umfragen und Erhebungen gesehen haben. Es ist auch eine Ressourcenfrage. Die Ressourcen sind einfach die, die wir haben.“ (Tindaro Ferraro)

„Eine Bedarfserhebung bei Hochqualifizierten, die in der Schweiz bleiben, zeigt, dass ein Teil davon die Sprache lernen will. Dort geht es um Information über Sprachkurs-Angebote.“ (Tindaro Ferraro)

Die Arbeitgeberseite wird als wichtiger Stakeholder im Integrationsprozess im Allgemeinen und dem sprachlichen im Besonderen angeschaut. Im Podiumsgespräch wird von den einen ein Engagement von dieser Seite vermisst, von andern wird aufgezeigt, dass Arbeitgeber sowohl in effizienter Zusammenarbeit mit den Behörden stehen wie auch wirkungsvolle Massnahmen ergriffen haben.

„Das Thema kommt bei den Arbeitgebern nicht an. Damit sich Deutsch lohnen kann, wäre dies sehr wichtig. Wie geht das BFM dieses Thema an? Sieht es vor, die Arbeitgeber anzusprechen und zu sensibilisieren?“ (Frage eines Mitarbeiters des SAH aus dem Publikum an Tindaro Ferraro)

„Es hat noch nie eine Erhebung gegeben, wie viel die Arbeitgeber in die Sprachförderung investieren. Ich höre manchmal von sehr engagierten Arbeitgebern wie die Zweifel AG, die viel für die Arbeitnehmer machen und andere gar nichts. Man hat kein Gesamtbild. Was auf unserer Seite läuft: Wir haben einen TAK-Dialog, das ist die tripartite Agglomerationskonferenz. Die Exekutiven des Bundes, der Kantone und der Gemeinden haben sich zusammengeschlossen und haben einen Dialog lanciert zwischen Staat und Zivilgesellschaft. Der erste Dialog mit der Arbeitswelt im Bereich der Integrationsförderung wurde vor zwei Jahren lanciert. Deutsch auf der Baustelle ist ein Resultat dieses Dialogs. Das BFM hat dort Hilfsmittel erarbeitet und bereitgestellt, aber die Sprachkurse werden aus einem paritätischen Fond finanziert. So viel

ich weiss, läuft das so, dass die Teilnehmenden am Samstagvormittag den Sprachkurs besuchen und ein Teil des Lohnes wird vom paritätischen Fond übernommen; es ist eine Art von GAV-Lösung. Und wir sind auch daran, mit dem Gastro-Bereich ein solches Projekt in der Westschweiz zu starten und mit dem Pflegebereich sind wir auch im Gespräch. Da haben wir auch die Unterstützung der entsprechenden Verbände, da läuft etwas, doch ist es nicht flächendeckend.

Vor kurzem ist auch das Weiterbildungsgesetz im Parlament angenommen worden. Dort gab es eine lange Diskussion über den Arbeitgeberartikel, der besagt, dass die Arbeitgeber die Weiterbildung begünstigen dürfen. Das ist positiv, aber führt nicht dazu, dass sie unbedingt etwas finanzieren müssten. Es ist eine Politik der kleinen Schritte. Es gibt auch Vertreter der Branchen, die den paritätischen Fond unterstützen. Ich kann nur sagen, wir bleiben am Ball und sind im Gespräch mit der Direktion der Arbeit des SECO, die eine wichtige Rolle in diesem Prozess spielt." (Tindaro Ferraro)

„Ich war auch schon am Podium mit Arbeitgeberverbänden. Ich habe noch keinen gehört, der sagte, es sei nicht wichtig. Sondern sie fördern und unterstützen das. In der Praxis stelle ich aber einen Widerspruch fest, dass oft Teilnehmende aus der Stufe A1 eine Stelle finden und nicht die vom B1. Es werden Leute gesucht, die gut Arbeiten können und die Sprachkenntnisse sind sekundär." (Reaktion von Gabriela Wawrinka auf die Antwort von Tindaro Ferraro)

„Ich glaube, dass man da ziemlich differenziert vorgehen muss. Es gibt Arbeitgeber, die sehr wohl für die Sprachenfrage sensibilisiert sind und andere nicht. Arbeitgeber sind eigentlich ganz normale Menschen. Unter den Wirtschaftsverbänden besteht eine ziemlich grosse Sensibilisierung für die Sprachenfrage. Die Swiss zum Beispiel organisiert schon länger Workshops zu Sprachkompetenzen, und zwar für verschiedene Zielgruppen, von Facharbeitern bis zu internationalen Managern. Das bedeutet, dass ich nicht glaube, dass Arbeitgeber einfach nicht sensibilisiert sind." (Till Burckhardt)

Als Arbeitnehmerin mit Migrationshintergrund hält die Gesprächsteilnehmerin Xiaoxia Huang dagegen, dass sie unabhängig von staatlicher und unternehmerischer Unterstützung Deutsch gelernt hat und sieht einen wichtigen Faktor fürs Deutschlernen in der Eigenverantwortung:

„Nein, ich habe keine Unterstützung von Arbeitgebern erhalten. Es liegt eigentlich schlussendlich immer bei der eigenen Person, ob man die Sprache lernen will oder nicht. Meine Eltern haben mich damals finanziert, als ich die Sprachschule in Basel besuchen konnte und ich habe danach selber Wochenend-Jobs angenommen, damit ich weiter lernen kann. Schlussendlich ist es der Wille. Wenn man möchte, schafft man das. Es bringt nichts, wenn der Bund oder die Arbeitsgeber Geld investieren, aber die Person möchte das gar nicht und das Interesse ist gar nicht da." (Xiaoxia Huang)

Gesellschaft und Volkswirtschaft

Alle Gesprächspartner der Podiumsdiskussion sind sich einig, dass sich das Erlernen der deutschen Sprache grundsätzlich lohnt, wovon die folgenden Gesprächsauszüge zeugen.

„Ich muss sagen, dass es sich wirtschaftlich sehr wohl lohnt, Deutsch zu sprechen. In einer Studie des NFP33 der 90er Jahre wurde bewiesen, dass bei gleichen Bedingungen Grundkenntnisse in Deutsch durchschnittlich 8% mehr Lohn bringen und fortgeschrittene Kenntnisse über 20%. Das bedeutet, dass sich für Schweizerinnen und Schweizer, wie auch für Ausländerinnen und Ausländern, die in andern Sprachgebieten wohnen, es sich sehr wohl lohnt, die deutsche Sprache zu erlernen oder sie nach dem Schulabschluss zu pflegen.“ (Till Burckhardt)

„Die Universität Genf hat über den volkswirtschaftlichen Beitrag der Fremdsprachenkompetenzen geforscht und untersucht, um wie viel das Bruttoinlandsprodukt schrumpfen würde, wenn plötzlich alle Schweizerinnen und Schweizer nur die eigene Muttersprache sprechen würden. Das Ergebnis ist, dass der Beitrag der Fremdsprachenkompetenzen auf mind. 10% der Wertschöpfung ausgerechnet werden kann. Das bedeutet, dass es für die Schweiz als Gemeinschaft, als Wirtschaft sehr wichtig ist, die Fremdsprachenkompetenzen zu pflegen und in einer globalisierten Welt und in einer Welt, wo es auf nationaler, kontinentaler Ebene und auch auf Weltebene immer grössere Zusammenhänge gibt und dass man dies nicht einfach aufgibt und sich an Modelle anpasst, die es in andern Ländern auch gibt.“ (Till Burckhardt)

Doch wird auch festgestellt, dass je nach Arbeits- und Lebensbereich von Individuen das Lernen der deutschen Sprache nicht unbedingt nötig ist. Hier werden auch soziale Unterschiede fassbar. Ein Bauarbeiter muss Deutsch lernen, ein Topmanager nicht unbedingt, wenn er in einem der wenigen Unternehmen arbeitet, die auf Englisch funktionieren.

„Ich sehe aber auch aus der Praxis, dass es in Basel-Stadt nicht zwingend ist Deutsch zu können. Es wurde zum Beispiel eine Museumsdirektorin gewählt, die kein Deutsch spricht. Sie muss alles von Englisch auf Deutsch übersetzen lassen und sie hat trotzdem eine Karrierechance in der Schweiz. Ich denke, hier gibt es Klassenunterschiede.“ (Gabriela Wawrinka)

„Deutsch ist wichtig oder nicht wichtig, es kommt drauf an. Bei meiner Arbeit in der Immobilienbranche habe ich auch mit Interessenten für Wohnungen zu tun, die für eine sehr grosse Firma arbeiten, im Chemiebereich z.B. Diese Topmanager brauchen an Ihrem Arbeitsplatz und in ihrem Privatleben kein Deutsch. Es gibt Agenturen, die alles für sie erledigen, meistens auf Englisch und sie arbeiten auf Englisch. Für diese Leute ist Deutsch nicht sehr wichtig, aber, ich sage mal, für normale Leute, so wie ich, so Ausländer in der Schweiz, die etwas auch erreichen möchten, eine Arbeit finden möchten, ist Deutsch sehr wichtig“. (Xiaoxia Huang)

In der Welschen Schweiz lohnt es sich Deutsch zu lernen, doch wird dies meist erst im Berufsleben erkannt, wenn die Sprache in realen Situationen

gebraucht wird. Die Gründe für das Ignorieren der Wichtigkeit von Deutschkompetenzen während der obligatorischen Schulzeit und in der Ausbildung erklären sich mit einem durch und durch „lateinischen“ Selbstverständnis:

„Die französische Schweiz ist in der Schweiz eine Minderheit, doch versteht sie sich nicht als solche, was bedeutet, dass die meisten Einwohner der französischsprachigen Schweiz Grundkenntnisse in Deutsch nicht als unumgänglich ansehen und vor allem bei den Migranten der ersten Generation, die meistens fließend Französisch sprechen können, gibt es überhaupt kein Bewusstsein darüber, dass man in andern Gebieten der Schweiz Deutsch spricht.“ (Till Burckhardt)

„Bei Schülerinnen und Schülern entsteht immer den Eindruck, Deutsch wäre total unnötig, und erst wenn sie dann im Berufsleben stehen und plötzlich mit Deutschschweizer Geschäftspartnern in Kontakt kommen merken sie, ok, in der Schweiz ist Deutsch sehr wohl wichtig. (Till Burckhardt)

Um dieser Situation zu begegnen, erachtet Till Burckhardt es für wichtig, dass man in den andern Sprachgebieten vor allem bei Personen mit Migrationshintergrund, das Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit der Schweiz fördert. Welche Sprachen dabei wirtschaftlich relevant sind, hält er in folgendem Auszug aus einem Gesprächsbeitrag fest:

„Die wirtschaftlich relevanten Sprachen sind zuerst die Landessprachen. Man muss sich im Klaren darüber sein, dass Deutsch in der Welschen Schweiz wichtiger ist als Englisch, selbst wenn Englisch mehr gesprochen wird. Und dass in der deutschsprachigen Schweiz Englisch wichtiger ist als Französisch, dieses jedoch trotzdem wichtig ist. Man muss sich bewusst sein, dass sowohl „ausländische“ Fremdsprachen wie auch „fremdsprachliche“ Landessprachen wichtig sind, dass man beides fördern muss.“ (Till Burckhardt)

In diesem Zusammenhang wird die Problematik der Diglossie Standardsprache, Dialekt angesprochen. Schweizerdeutsch gehört auch zur Mehrsprachigkeitskompetenz für Personen, die in der Schweiz leben und arbeiten, doch wird dies noch nicht immer erkannt, geschweige denn in Sprachkurse integriert.

„Bei der Mehrsprachigkeit müsste man auch das „Schwizerdütsch“ ansprechen. Ich finde das ein grosses Problem. Unsere KursteilnehmerInnen lernen die Standardsprache und sobald sie draussen sind, ist Dialekt.“ (Gabriela Wawrinka)

Xiaoxia Huang bestätigt dies:

„Ich hätte diese Arbeit (Sachbearbeiterin in einer Immobiliengesellschaft) nicht ausführen können, wenn ich nicht Dialekt könnte. Im Büro in einem Schweizer Unternehmen ist auch Dialekt sehr wichtig. Ich habe Dialekt nicht spezifisch gelernt, sondern einfach im Alltag, weil ich das auch als wichtig erachtete.“

„Für die Sprachenpädagogik ist da natürlich eine ganz grosse Herausforderung, diese Realität in den Sprachenunterricht einzubinden. Das wurde lange ignoriert und das wurde für den integrationswilligen Ausländer ein Problem, der nicht angestellt wurde, weil er zwar Goethe kannte, jedoch nicht auf Schweizerdeutsch chatten konnte. Das ist jedoch auch vor allem für den Zusammenhalt der Schweiz als Nation ein sehr grosses Problem. Wenn man das Schweizerdeutsche in der französischen Schweiz oder im Tessin anspricht, weiss man sehr genau, dass man sich sehr viele Feinde machen wird. Oft wird Schweizerdeutsch als Geheimsprache empfunden, denn sowohl Personen mit Migrationshintergrund wie auch SchweizerInnen können plötzlich in einer Sitzung sein, wo sie nur Bahnhof verstehen, wenn die Deutschschweizer auf Dialekt umstellen.“ (Till Burckhardt)

Als Antwort auf eine Frage aus dem Publikum schildert Till Burckhardt das Pilotprojekt der Sensibilisierung für Schweizerdeutsch an Genfer Schulen:

„Das Pilotprojekt fand in der 6. Klasse (8H) statt, eine Wochenstunde Sensibilisierungsunterricht für Schweizerdeutsch. (Gelächter im Publikum) Sie lachen jetzt, das war auch die Reaktion eines grossen Teils der Genfer Bevölkerung, als sie darüber informiert wurden. Allerdings glaube ich, dass es keine schlechte Idee ist, das einzuführen, denn in der französischsprachigen Schweiz und vor allem im Kanton Genf, der am Rand der Schweiz ist, ist das Verständnis für diese Realität sehr gering. Die Leute wissen, dass Deutschschweizer komisch sprechen, einen lustigen Akzent haben, aber was genau Schweizerdeutsch ist, ist den meisten nicht klar. Ich glaube nicht, dass das in Überdosis serviert werden muss. Aber dass man so vielleicht eine Stunde pro Woche hat, wo man versucht, spielerisch diese Realität zu verstehen, ist keine schlechte Idee. Es gibt in Genf übrigens Sprachschulen wie die Migros Klubschule, die schon lange Schweizerdeutschkurse anbieten, da es vor allem für Kader aus der französischsprachigen Schweiz, die in nationalen Firmen arbeiten möchten wichtig ist, diese Sprache zu verstehen und auch an informellen Treffen teilnehmen zu können, ohne alle zu verpflichten auf Hochdeutsch zu sprechen.“

Schliesslich stellt sich die Frage nach der Wirtschaftlichkeit des Englischen in der Schweiz als lingua franca, dessen Erwerb die Deutschkompetenzen und eine Mehrsprachigkeitskompetenz obsolet machen würde, wie oft argumentiert wird. Dem wird Folgendes im Podiumsgespräch entgegengehalten:

„Was ist die Rolle der englischen Sprache in der Schweiz? Statistisch gesehen, taucht das fast nicht auf, dass in Unternehmen nur Englisch gesprochen wird, da die Anzahl Firmen, die nur auf Englisch arbeiten, sehr gering ist. Studien aus andern Ländern zeigen, dass meistens die Idee, Englisch als einzige Konzernsprache einzuführen, nicht gut ist, weil die meisten Mitarbeiter Englisch nicht als Erstsprache haben und vor allem die Chefs eine andere Sprache sprechen. Man denkt, wenn alle Englisch sprechen, sind alle gleich, aber in der Realität entsteht eine parallele hierarchische Struktur aufgrund der Sprachen der Chefs, die dann die normale Funktionsweise des Unternehmens erschwert, weil der Chef ev. eine hierarchische Ebene überspringt, um mit jemanden zu sprechen, der seine eigene Sprache informell sprechen kann.“ (Till Burckhardt)

Auf eine soziale Gruppe wird im Podiumsgespräch noch besonders eingegangen; eine Gruppe, die von der Arbeitswelt oft ausgeschlossen ist, für die jedoch das Erlernen von Deutsch sehr wichtig ist, wie die Gesprächsteilnehmer einhellig darlegen. Es handelt sich um Frauen und Mütter.

„Als allerletztes möchte ich etwas sagen, das nicht genügend angesprochen wurde: Frauen, die zu Hause sind, weil sie unter anderem nicht genügend Sprachkompetenzen haben und die eine sehr wichtige Erziehungsrolle in der Gesellschaft einnehmen. Für die Integration ist es von höchster Wichtigkeit, dass man genau diese Mütter anspricht, die über die Einschulung ihrer Kinder gesellschaftlich integriert werden; und für die es sehr wichtig ist, die deutsche Sprache brauchen zu können, damit sie eventuell einmal einen Beruf ergreifen können.“ (Till Burckhardt)

„Ich möchte darauf hinweisen, dass das K5 spezifisch Frauenkurse anbietet, im Hinblick darauf, dass die oft isolierten Frauen die Möglichkeit haben über die Sprache, also über das Deutschlernen, sich einen Zugang einerseits zu ihrem Umfeld schaffen können und andererseits aber auch Türen öffnen - oder sich öffnen lassen können - zu einer Weiterentwicklungen in Richtung beruflicher Integration.“ (Gabriela Wawrinka)

Durch die Mütter als Elternteil, aber auch über Eltern allgemein, erreicht man für die sprachliche und soziale Integration die Kleinkinder, die den Gesprächsbeiträgen zu Folge, durch frühen Kontakt mit der deutschen Sprache, Aussicht auf eine facetten- und erfolgreiche Entwicklung im Schweizer Bildungssystem erhalten.

„Ein anderer Schwerpunkt - und der gehört zum familienpolitischen Gedanken - ist die frühe Sprachförderung der Kinder im Vorschulalter. Basel-Stadt hat meines Wissens als einziger Kanton das sogenannte selektive Obligatorium eingeführt, d.h. ein Jahr vor dem Kindergarten haben alle fremdsprachigen Kinder mit Einbindung der Eltern die Möglichkeit in eine Spielgruppe, Kita, Hort etc. die deutsche Sprache zu erlernen, damit nachher der Übertritt in den Kindergarten einfacher verlaufen soll. Ich denke, das ist ein guter Ansatz, aber er gilt meiner Meinung für alle Kinder, egal welcher Herkunft sie sind, weil es ja auch um soziale Felder geht. Man öffnet bei den Kindern das Sozialverhalten usw. In diesem Sinne fördern wir vom K5-Kurszentrum auch die Schweizer Kinder, die sich bei uns anmelden.“ (Gabriela Wawrinka)

Deutschunterricht

Deutsch lohnt sich für die oben genannten Zielgruppen sowohl für die berufliche wie auch für die soziale Integration. Darin sind sich die TeilnehmerInnen der Podiumsdiskussion einig:

„Es lohnt sich sicher Deutsch zu lernen, denn es besteht ein Bedarf und von den Lernenden aus ein Bedürfnis.“ (Monique Jaquet)

„Das Programm BINplus, eine arbeitsmarktliche Massnahme vom beco, beinhaltet vor allem Deutsch, Computertraining, Bewerbungstraining mit dem Ziel, die Teilnehmenden so schnell wie möglich, innerhalb der drei Monate, die das Projekt dauert, wieder in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren.“ (Monique Jaquet)

„Es ist wichtig, dass man nicht meint, es brauche ein Mindestniveau, um eine Stelle zu finden. Das stimmt nicht. Man muss differenzieren, sich abstützen auf eine Bedarfserhebung. Es gibt nicht reine Arbeitsmarktsprachkurse, sondern es hat immer mit sozialer Integration zu tun.“ (Tindaro Ferraro)

Für den Unterricht heisst das nach den verschiedenen Akteuren auf dem Gesprächspodium, dass sie auch auf beiden Ebenen aktiv sind, auf der sprachlichen und sozialen:

„Die Kunst ist es, das arbeitsmarktorientierte und allgemein Sprachliche immer wieder zu verbinden“. (Monique Jaquet)

„Die deutsche Sprache ist in der Schweiz für das Bruttoinlandprodukt, für das Bruttosozialprodukt, das Bruttonationaleinkommen sehr wichtig. Sie ist aber auch für den gesellschaftlichen Zusammenhalt sehr wichtig. Die Sprachpädagogen müssen sich der Vielfalt der Sprachkompetenzen und Sprachvarietäten bewusst sein und das auch im Unterricht gebührend berücksichtigen.“ (Till Burckhardt)

„Jeder Lernende entwickelt eigene Methoden, um eine Sprache zu lernen. Ich habe auch mit Multimedia gelernt. Den beruflichen und privaten Bereich kann man nicht trennen. Man lernt zuerst die Sprache, damit man sich später in beruflicher Hinsicht weiterentwickeln kann.“ (Xiaoxia Huang)

„Ich schätze den Ausbildungsstandard und die Qualifikation der Lehrenden als sehr hoch, sehr kompetent und Zielgruppen bezogen ein. Was ich noch einbringen möchte: die Teilnehmenden noch mehr zum Selbststudium aufzufordern und Instrumente zur Verfügung zu stellen. Kursleiterinnen sollen Teilnehmende auffordern als Eltern ihre Kinder so früh wie möglich in eine Vorkindergarteneinrichtung anzumelden, damit die Kinder sich früh und nachhaltig sozial integrieren können, sich positiv entwickeln und so grössere Bildungschancen erhalten.“ (Gabriela Wawrinka)

Sprachunterricht, Sprachförderung beinhaltet also bedeutend mehr als den Unterricht bzw. den Erwerb der deutschen Sprache.

Methodik / Didaktik Fachsprachenunterricht

Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht – Planungs- und Übungskonzepte zwischen Arbeitswelt und GER in der Diskussion

Die Internationalisierung der Arbeitswelt ist gekennzeichnet durch die Ausweitung der Binnenmärkte über nationale Grenzen hinweg sowie durch die derzeit aus unterschiedlichen Gründen stattfindenden Migrationsbewegungen. Damit einher gehen tiefgreifende Veränderungen in der Arbeitsorganisation, wie etwa die Arbeit in Projekten oder auch die arbeitsteilige regional-komplementäre Zusammenarbeit, die eine Verdichtung zentraler wirtschaftlicher Funktionen (z.B. Forschung und Entwicklung, Produktion, Lagerhaltung) an einzelnen regionalen Standorten zur Folge hatte. Produktion ist heute ohne logistisch hochkomplexe Systeme, die z.B. dafür sorgen, dass alle Bauteile zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem Ort zum Endprodukt zusammengefügt werden können, kaum noch denkbar. Damit wächst der koordinative Aufwand etwa zur Abstimmung der regionalen Zentren untereinander, mit ihren jeweiligen Zulieferern, mit der Verwaltungszentrale oder mit den Kunden.

Für so gut wie alle Arbeitsabläufe ist kommunikatives Handeln erforderlich, d.h. es bildet die Grundlage und macht einen hohen Anteil wirtschaftlichen Handelns aus (vgl. Brünner 2000: 7). Der mit der Internationalisierung ausgeweitete Planungs-, Koordinations- und Abstimmungsbedarf über (Sprach)Grenzen hinweg löst zahlreiche fremdsprachige Kommunikationsprozesse aus, die auf allen Hierarchieebenen der Unternehmen, quasi vom Management bis zum Pförtner, wirksam werden (vgl. ZDfB 1995: 13). Ausserdem hat der Einsatz von digitalen Medien wie Computern, Tablets oder Smartphones in fast allen beruflichen Bereichen eine Reihe neuer, flexibler und in unterschiedlichen Sprachen stattfindender Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen, die wiederum zu einer Ausweitung des fremdsprachlichen Kommunikationsbedarfs beigetragen haben.

Diese Veränderungen in der Arbeitswelt bedingen, dass eine wachsende Zahl von Beschäftigten berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse vor, parallel zu oder nach dem Aufbau fachlicher Kenntnisse erwerben muss. Für Sprachkursanbieter und Kursleitende, aber auch für die Materialentwicklung gilt es somit, für sehr unterschiedliche, oft heterogen zusammengesetzte Lerngruppen bedarfsgerechte Planungs- und Übungskonzepte für einen Fremdsprachenunterricht zu entwickeln, der, ökonomischen Effizienzkriterien entsprechend, die Arbeitswelt bereits zu einem frühen Zeitpunkt in den Lernprozess integriert.

Im Workshop wurden exemplarisch Konzepte aus den aus der Arbeitswelt resultierenden kommunikativen Anforderungen abgeleitet und zur Diskussion gestellt. Die Konzepte und Ergebnisse werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

1. Kommunikative Anforderungen an die Beschäftigten

Globalisierung und Technisierung bedingen zahlreiche Veränderungen. Unternehmen werden perspektivisch nur dann bestehen, wenn sie sprachliche und kulturelle Barrieren im globalen Wettbewerb um Märkte und Arbeitskräfte (Stichwort „*war for talents*“) überwinden können. Die nachhaltigen Veränderungen der Arbeitswelt stellen aber auch erweiterte Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten. Ausser über Fachkenntnisse und eine hohe Bereitschaft zur Mobilität müssen (künftige) Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer über berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen, wie etwa Teamfähigkeit, den kompetenten Umgang mit Informationen oder Problemlösefähigkeit, und vor allem auch über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, um die vielfältigen Chancen, die der internationale Arbeitsmarkt bietet, nutzen zu können. Andererseits geht es aber auch darum, ihre Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) zu sichern (vgl. Hall: 2008). Die Anforderungen der globalisierten Arbeitswelt werden für viele Beschäftigte besonders dann deutlich, wenn die fachliche und organisationsbezogene Kommunikation am Arbeitsplatz ganz oder zumindest teilweise in einer Fremdsprache stattfindet. Wechselt man mit dem Arbeitsplatz auch das Land und die Sprache, dann sind Sprachkenntnisse ausserdem zum Aufbau sozialer Beziehungen und Netzwerke am Arbeitsplatz und im darüber hinausgehenden sozialen Umfeld notwendig und entscheiden oftmals über Erfolg und Verbleib der Beschäftigten im Unternehmen. Die Entwicklung fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenzen ist somit ein konstitutiver Bestandteil beruflicher Beschäftigungs- und Handlungsfähigkeit. Unabhängig von Wirtschaftsbereichen, Branchen, Qualifikationsprofilen oder Positionen sichern sie den Zugang zum weltweiten Arbeitsmarkt, den Arbeitsplatz, die Integration in das rund um den Arbeitsplatz bestehende soziale Netz sowie die Teilhabe an beruflicher Aus- und Weiterbildung (vgl. Kuhn 2013: 217ff.). Die zunehmende Bedeutung von Fremdsprachen am Arbeitsplatz bzw. in beruflichen Kontexten und der daraus resultierende Sprachbedarf können als Indikatoren für die Veränderungen, die die Arbeitswelt erfahren hat und laufend erfährt, gesehen werden (vgl. Kuhn 2007: 12ff.).

Die Untersuchung subjektiver und objektiver Sprachbedarfe (s. Weissenberg 2012: 9ff.), also des Bedarfs der Lernenden und der Unternehmen gleichermassen, bildet eine wesentliche Planungsgrundlage für Sprachkursanbieter und Kursleitende. Dies gilt insbesondere für den berufsorientierten Unterricht, der durch eine gezielte Stärkung von spezifischen Sprachfähigkeiten und –fertigkeiten in beruflichen Kontexten zur Verbes-

serung der beruflichen Beschäftigungs- und Handlungsfähigkeit der Kursteilnehmenden beitragen soll. Berufsorientierter Fremdsprachen- bzw. DaF-/DaZ-Unterricht ist pragmatisch, lerner- und bedürfnisorientiert (vgl. Funk 2003: 175). Er zielt im berufsvorbereitenden Bereich relativ breit auf eine allgemeine Vorbereitung auf (mögliche, typische) kommunikative Anforderungen, im berufsbegleitenden Bereich hingegen enger auf die Bewältigung konkreter (Sprach-)Handlungen am Arbeitsplatz und in berufsbezogenen Kontexten (vgl. Funk 2003: 175; Weissenberg 2012: 6).

2. Bedarfsorientierung in Unterrichtsplanung und Materialauswahl

Der hohe Technisierungs- und Tertiarisierungsgrad, der die Arbeitswelt aktuell kennzeichnet, erfordert u.a. dezentrale Formen der Arbeitsorganisation (Teamarbeit, Jobrotation, Arbeitsteiligkeit etc.). Indem von den Beschäftigten z.B. selbstständiges und abgestimmtes Arbeiten verlangt wird, das sich etwa in der Begründung getroffener Entscheidungen, der Urteilsbildung und Stellungnahme sowie der lösungs- und konsensorientierten Verständigung manifestiert, wird die Komplexität der aufzubauenden sprachlich-kommunikativen Kompetenzen deutlich. Dabei sind sprachlich zu bewältigende Anforderungen im Berufsalltag nicht etwa – wie zu vermuten wäre – spezifisch. Sie sind vielmehr grundlegende Formen der Kommunikation, die in allen Lebensbereichen, in denen Sprache im sozialen Kontext stattfindet, vorkommen können (vgl. GER Kap. 4.1), wie z.B. Informationen sammeln und strukturiert weitergeben, Gespräche einleiten, Ergebnisse zusammenfassen, Argumente austauschen, Meinungen vertreten, Kompromisse aushandeln usw. (vgl. Kuhn 2007: 160). Dies belegen die zur Kommunikation am Arbeitsplatz durchgeführten empirischen Untersuchungen (vgl. u.a. Grünhage-Monetti/Kimmelman 2012; Kuhn 2014). Zentrale Überlegung bei der Kurs- und Unterrichtsplanung ist deshalb, was die Lernenden in und mit der Sprache am Arbeitsplatz können (sollen), also der sprachliche Output bzw. die kommunikativen Handlungen, die es im Beruf zu bewältigen gilt. Ein solches Vorgehen macht eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Situation am Arbeitsplatz sowie eine genaue Erhebung der sprachlichen und kommunikativen Bedarfe erforderlich (vgl. Weissenberg 2012: 7), die in die Kurs- und Materialplanung einfließen müssen. Unterstützend können zur Planung Instrumente wie *Profile deutsch*, die (recherchefreundliche) Umsetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) für die Einzelsprache Deutsch (Glaboniat et al 2005), oder auch *Arbeitsplatz Europa* (DIHK 2014) herangezogen werden. In dieser Broschüre wird exemplarisch die Funktion des GER für Kommunikationssituationen in der Berufswelt aufgezeigt, und es werden berufspraxisbezogen fremdsprachliche Kompetenzen am Arbeitsplatz ausgestaltet.

Neben der Frage der Lerninhalte (was?), sind auch die Lernmotivation (warum?) und nicht zuletzt die Lernorte (wo?) zu berücksichtigen, um ne-

ben dem Vergleich der bereits vorhandenen Kenntnisse mit dem sprachlichen Ziel (Soll-Ist-Vergleich) auch die persönliche Lernsituation in die Planung einzubeziehen (vgl. Weissenberg 2012: 8).

Anders als in allgemeinsprachlichen Kursen bestimmen die konkreten beruflichen Anforderungen am Arbeitsplatz und der subjektive Bedarf der Lernenden die Unterrichtsinhalte, weniger jedoch ein vielleicht sogar apodiktisch ausgelegter GER. Bedingt durch die wechselnden und oft nur schwer prognostizierbaren Anforderungen an die (künftigen) Beschäftigten sind weitere Überlegungen in Bezug auf die Planung und Gestaltung des Lehr-Lernprozesses und die Materialauswahl notwendig. Da eine künftige Verwendung der gelernten Fremdsprache in beruflichen Kontexten nicht ausgeschlossen werden kann, kann sogar von der These ausgegangen werden, dass jeder Fremdsprachenunterricht im Prinzip auch berufsvorbereitend ist, d.h. nicht nur aus zeitökonomischen Gründen sollte die Arbeitswelt schon früh in den Sprachlernprozess einbezogen werden. Denn der berufliche Bereich stellt neben dem privaten, öffentlichen und dem Bildungsbereich eine der zentralen Domänen (Lebensbereiche) dar, in denen Sprache im sozialen Kontext stattfindet. (vgl. GER Kap. 4.1). Das heisst, Menschen sprechen nicht nur im Beruf miteinander, sie sprechen auch über ihren Beruf und identifizieren sich zu einem nicht unerheblichen Teil über ihre beruflichen Tätigkeiten.

Beispiele etwa für Dialogtrainings mit Berufsbezug auf Grundstufenniveau (A1-B1) bieten zunehmend die aktuellen DaF-/DaZ-Lehrwerke an, die die Arbeitswelt nicht mehr nur in einem obligatorischen Kapitel „Arbeit und Beruf“, sondern in unterschiedlichen Berufsbildern und Sprachhandlungen einfließen lassen (z.B. Termine machen, über Beruf/Ausbildung sprechen, einen Arbeitstag beschreiben, technische Abläufe oder Produkte beschreiben, einen tabellarischen Lebenslauf schreiben, Stellenanzeigen auswerten etc.).

Vor allem in der frühen Sprachlernphase bzw. im berufsvorbereitenden Unterricht, der von Lernenden mit geringen bis keinen Fachkenntnissen bzw. in der Berufsfindung besucht wird, bieten sich eine berufsfeldübergreifende Themenauswahl und ein entsprechend breit in unterschiedlichen beruflichen Feldern anzuwendendes Training von Kompetenzen an, wie z.B. der Präsentations-, Planungs- oder Informationsverarbeitungs-kompetenz. Angesichts sich ständig verändernder bzw. erweiternder Fachwortschatzbestände ist vor allem bei der Wortschatzarbeit ein hoher Transfergehalt des Lernwortschatzes, d.h. die Übertragbarkeit des Gelernten auf unterschiedliche berufliche und ausserberufliche Situationen, in Kombination mit einem Strategietraining, das auf die selbstständige Erschliessung von Wortschatzbeständen hinarbeitet, sinnvoll.

Im berufsbegleitenden Unterricht kann verstärkt auf Themen und Textsorten (z.B. Protokolle, Aushänge, E-Mails, Katalogbeschreibungen etc.) zurückgegriffen werden, die konkret an den Arbeitsplätzen der Lernenden eine Rolle spielen und auch von ihnen nach Möglichkeit in den Unterricht eingebracht werden können. Sie sollten jedoch nicht ohne vorherige

Didaktisierung durch die Lehrperson eingesetzt werden. Da Textsorten oft formal gehalten sind (Lebenslauf, Protokoll, Pflegebericht) und in einem für sie typischen Umfeld vorkommen (z.B. Mailprogramm, Hinweise am schwarzen Brett, Formulare bei der Pflegeübergabe), helfen entsprechende Textsortenkenntnisse, bereits vor dem Lesen z.B. ihren Informationsgehalt oder möglichen appellativen Inhalt einschätzen zu können.

In den Sprachkursen soll jedoch nicht nur die aktuelle Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) der Teilnehmenden hergestellt, sondern auch ein Beitrag zum *empowerment* im Sinne einer Anpassungsqualifizierung an wechselnde Anforderungen und einer (über)fachlichen Kompetenzentwicklung, die zum (berufs-)lebenslangen Lernen beiträgt, geleistet werden. Da z.B. für die Mehrzahl der Beschäftigten mit Migrationshintergrund die fachliche Fort- und Weiterbildung in der Fremdsprache stattfindet oder perspektivisch stattfinden wird, spielt die Erarbeitung u.a. schriftlicher Fachtexte eine zentrale Rolle.

3. Beispiel: Die Arbeit mit Fachtexten

Die Fähigkeit, Fachtexte zu verstehen und neue Informationen mit fachlichem Vorwissen zu verknüpfen, ist eine Voraussetzung für fachliches Lernen in der Schule wie in der beruflichen Bildung (vgl. Ohm et al 2007: 11). Dabei gilt es, sich neben dem eigentlichen fachlichen „Stoff“ auch Begriffe sowie fachliche Strukturen und Prozesse anzueignen, d.h. Wissen auf einem hohen Abstraktionsniveau zu erwerben. Fachliche und sprachliche Probleme können dabei zusammenfallen bzw. sich überlagern. Mangelnde Sprachkenntnisse können etwa den Erwerb fachlicher Kenntnisse erschweren oder bei bereits vorhandenen Fachkenntnissen deren Operationalisierbarkeit in der Fremdsprache verhindern, z.B. wenn Redemittel fehlen, um fachlich adäquat auf eine Frage zu antworten oder einen Sachverhalt darzustellen. Der Aufbau eines Trainings, das Hilfestellungen zu häufig auftretenden fach- bzw. berufssprachlichen Problemen bietet und anhand authentischer Trainingsmaterialien Vorschläge zur Bearbeitung macht, kann dabei als sinnvoller erachtet werden als die Verwendung vereinfachter Texte bzw. das Ausweichen auf vermeintlich einfachere Magazin- oder Zeitungstexte. Wie im Workshop an Text-Beispielen gezeigt werden konnte, zielen vor allem Magazin- oder Zeitungstexte in der Regel auf die Vermittlung fachlicher Inhalte für muttersprachliche Amateure oder Laien, die sich für ein Thema bzw. den Artikel dazu interessieren, wobei u.a. die Kenntnis von im Text verwendeten Metaphern, Phraseologismen, Neologismen oder Sprichwörtern vorausgesetzt sowie oftmals Formen der direkten und indirekten Rede oder der Satire genutzt werden. Ein wortschatzmässig und strukturell derartig angereicherter Text kann Lernende schnell überfordern und von seinen eigentlichen fachlichen und (fach)sprachlichen Intentionen ablenken.

Der Einsatz authentischer Fachtexte stellt die Lernenden zwar vor das Problem, dass Informationen häufig sehr dicht vermittelt werden. Indem sie jedoch typische, sich wiederholende Fachtextstrukturen aufweisen, wie z.B. Nominalisierungen, Formen der Verneinung, Attribuierungen oder Ersatzformen, die erkannt werden müssen, sind sie strukturell „berechenbarer“ als die vermeintlich einfacheren Zeitungs- oder Magazintexte. Zudem liefern Fachtexte zentrale Begriffe sowie Denkstrukturen des Faches, die sich in den Formulierungen wiederfinden. Die Fachsprache hat damit einen deutlichen „Werkzeugcharakter“, der sich in drei Grundthemen und basalen fachsprachlichen Mitteilungsfunktionen zeigt. Wie an Beispielen erläutert werden konnte, geht es in Fachtexten häufig um

1. Werkstoffe, Arbeitsmaterialien und/oder Produkte;
2. Arbeitsverläufe, -anweisungen oder Produktionsverfahren;
3. Werkzeuge, Arbeitsgeräte oder -materialien, ihren Aufbau und ihre Wirkungsweise.

Diese gilt es zu beschreiben (charakterisieren), zu unterscheiden (diskriminieren) oder zu verallgemeinern (generalisieren), d.h. Regeln sollen formuliert und verstanden werden (vgl. Ohm et al 2007: 105 ff.; www.sprachtraining-beruf.de). Dabei werden zwar spezifische sprachliche Strukturen verwendet, die aber im Wesentlichen der Grundstufe entsprechen bzw. diese entsprechend erweitern, z.B. indem Produkte verglichen und dabei unterschiedlich gebildete Adjektive und Vergleiche mit „wie“ und „als“ verwendet werden sollen, oder wenn es bei der Beschreibung von Arbeitsverfahren darum geht, eine Reihenfolge auszudrücken und Passivformen zu nutzen.

Wiederkehrende Strukturen lassen sich in Texten sammeln, so z.B.

- Verneinungen (lexikalische: vermeiden, unterlassen; morphologische: unregelmässig, ungenau, unbekannt; syntaktische: keinesfalls, niemand, weder ... noch etc.)
- der „Imperativ ohne Imperativ“ (u.a. mit „müssen: die Stromzufuhr muss abgeschaltet werden, wenn... / ist + zu + Verb: die Stromzufuhr ist abzuschalten, wenn .../ Infinitiv: die Stromzufuhr abschalten, wenn...“ usw.) (vgl. Ohm et al 2007: 173).

Ein solcher Umgang mit Strukturen in Fachtexten rekurriert auf das in der Grundstufe bereits aufgebaute formbezogene Wissen und trägt zu seiner fachtextbezogenen Erweiterung bei.

Auf Satzebene geht es in Fachtexten oft um das Erkennen von Satz- und Nebensatzstrukturen, wobei zunächst ihr Entschlüsseln und weniger ihre aktive Bildung im Vordergrund stehen sollte (vgl. Ohm et al 2007:49). Auch vielen zunächst abstrakt erscheinenden Texten liegen häufig Alltagserfahrungen zugrunde, die als Ausgangspunkt der Vorbereitung bzw. zur Vorentlastung dienen können. So wurde im Workshop am Beispiel eines Fachtextes zur Wundversorgung gezeigt, wie sich dieser mit einem Fallbeispiel aus dem Alltag vorentlasten lässt, das konkret und situationsbe-

zogen an den Erfahrungen der Lernenden anknüpft, z.B. durch die Frage „Sie haben sich in den Finger geschnitten – wie versorgen Sie die Wunde?“. Neben den Materialien zur Wundversorgung (was brauche ich?), spielt die Reihenfolge ihrer Anwendung eine Rolle (was tue ich zuerst, dann ..., danach ...?). Beides kann mit Hilfe von Abbildungen dargestellt und Fachwortschatz geklärt werden, bevor der eigentliche Fachtext gelesen wird, d.h. die Abstraktionen werden von unten nach oben aufgelöst, also quasi der Weg von den Erfahrungen zur Regel gesucht (vgl. Ohm et al 2007: 118f.).

An diesem Beispiel wurde abschliessend im Workshop diskutiert, wie fachliches und sprachliches Wissen in einer konkreten Anwendungssituation verknüpft und zu Kompetenzen erweitert werden kann. Kompetenzen, definiert als handelnder Umgang mit Wissen (und seine Anwendung), sollten dabei nach Möglichkeit im Handeln mit dem fachlichen und/oder sprachlichen Lerngegenstand erworben werden. Ein solches Lernen erfordert auch und gerade im berufsbezogenen DaF-/DaZ-Unterricht die Gestaltung einer Lernumgebung, die die Bewältigung (sprachlich) authentischer Anforderungssituationen zum Ausgangspunkt der Lernzielplanung nimmt. Informationen zu diesen Situationen liefert u.a. die Bedarfsanalyse, deren Ergebnisse nicht nur am Anfang des Planungsprozesses einbezogen werden, sondern den gesamten berufsbezogenen Lehr-Lernprozess bis hin zur Evaluation begleiten sollten. Wie am Beispiel zur Wundversorgung zu sehen war, geht es darum, die Lerninhalte anwendungsbezogen, d.h. in einem Kontext anzubieten, der von (ersten fachlichen oder alltäglichen) Erfahrungen der Lernenden ausgehend auf in der Arbeitswelt anwendbare (sprachliche) Handlungen zielt sowie zu ihrer Reflexion anregt (vgl. Leisen 2010: 71). Die erreichte Kompetenz zeigt sich dann durch das im Handeln vorhandene Wissen, das fachliches, sprachliches, aber auch methodisches bzw. strategisches Wissen umfassen kann, also einem erweiterten Wissensbegriff folgt. Wie im Workshop festgestellt wurde, sind weitere Überlegungen zum Kompetenzbegriff und zur Integration sprachlicher und fachlicher Handlungen notwendig, vor allem im Hinblick auf eine stärkere Orientierung an den konkreten (kommunikativen) Aufgaben, die aus der Arbeitswelt resultieren und die es in ein bedarfsgerechtes Training umzusetzen gilt.

Literatur

- Brünner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Form. Tübingen: Max Niemeyer.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hrsg.) (2014): Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF). 4. überarbeitete Auflage. Berlin: DIHK.

- Funk, Hermann (2003): Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen, Basel, 175-178.
- 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 (CD-ROM Version 2.0). Berlin, München: Langenscheidt.
- Grünhage-Monetti, Matilde/ Kimmelman, Nicole (2012): Sprachlich-kommunikative Kompetenzen fördern. Das Forschungsprojekt "Deutsch am Arbeitsplatz". In: Weiterbildung, (2012) 3, 35-37.
- Hall, Anja (2008): Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Ulrike Schröder (Hrsg.): Blickpunkt Sprachen. Entwicklungen, Projekte, Diskussionen. Bonn, 79-84.
- Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen an die Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Diss. Jena : Digitale Bibliothek Thüringen Dissertation [<http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=10117>, 11.01.2015].
- Kuhn, Christina (2013): Fremdsprachenbedarf in Ausbildung und Beruf. In: Efig, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von Ausbildungsfähigkeit. Frankfurt/M.: Peter Lang. S. 217-235.
- Kuhn, Christina (2014): Deutsch am Arbeitsplatz – Sprachdidaktische Analysen zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachenförderung. In: Mackus, Nicole/ Möhring, Jupp (Hrsg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Göttingen: Universitätsverlag, 227-238.
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.
- Ohm, Udo/ Kuhn, Christina/ Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster: Waxmann [www.sprachtraining-beruf.de, 13.01.2015].
- Weissenberg, Jens (2012): Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis. Hg. v. Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk, Hamburg [<http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/sprachbedarfsermittlung1.html>, 11.01.2015].
- Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB). Lernziele – Wortliste – Testmodell – Bewertungskriterien (1995). Hrsg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) e.V./ Goethe-Institut e.V. München: Goethe-Institut.

Unter www.sprachtraining-beruf.de stehen weitere interaktive Lernressourcen und Informationen zum Aufbau von Sprachtrainings zur Verfügung.

Didaktisierung von Fachtexten im berufsbezogenen DaZ-Unterricht

Einleitung

In berufsbezogenen Deutschkursen sind DaZ-Lehrende nicht nur als Sprachlehrende gefordert, sie sollten auch über berufsspezifisches Fachwissen verfügen, um einen adressatengerechten Unterricht gestalten zu können. Im allgemeinsprachlichen Unterricht gelten Sprachlehrende als ExpertInnen, im berufsbezogenen Unterricht, insbesondere im Kontext der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung, sind sie auf die Zusammenarbeit mit Fachlehrenden angewiesen. Sprachlehrende und Fachlehrende sollten sich gleichermaßen für die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen und Fachwissen verantwortlich fühlen. Aus diesem Grund bietet sich in der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung an, fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu verzahnen, beispielsweise durch Teamteaching. Durch eine solche Verzahnung wird zum einen Zweitsprache schneller und effektiver erworben, zum anderen der Lerngegenstand leichter zugänglich.

Ein wichtiger Bestandteil des berufsbezogenen DaZ-Unterrichts ist der Fachtext und der in ihm vorkommende Fachwortschatz. Im Workshop wurden Fachtexte aus verschiedenen Berufsfeldern, häufig vorkommende grammatikalische Strukturen in Fachtexten, sowie Methoden zur Förderung der Text- und Lesekompetenz thematisiert. Insgesamt hatte der Workshop das Ziel darzulegen, wie die Erschließung von Fachwissen und Sprachunterricht kombiniert werden können.

Der Workshop folgte der Teilnehmer- und Handlungsorientierung, wobei Arbeitsformen wie Partner- und Gruppenarbeit sowie Methoden aus dem kooperativen Lernen eingesetzt wurden. Die Teilnehmenden brachten ihre Erfahrungen ein, tauschten sich aus und reflektierten über die angebotenen Übungen und Theorieinputs. Neben einer Bereicherung der fachlichen Kompetenz wurde auch eine Erweiterung der Methodenkompetenz angestrebt.

Bildungssprache und Fachsprachen in der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung

In der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung ist Bildungssprache von zentraler Bedeutung: in Fachbüchern, beim schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch am Arbeitsplatz, bei innerbetrieblichen Schulungen und Weiterbildungen. Bildungssprache wird von Kindern und Jugendlichen im Verlaufe des schulischen Werdegangs gelernt und gebraucht. Bildungssprachliche Kenntnisse sind besonders dann erforderlich, wenn Kommunikation und Handeln über Texte vermittelt werden soll, die präzise, strukturiert und sachlich sind. Im Zweitsprachenunterricht, der im Rahmen von Berufsausbildung und beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen stattfindet, ist nicht nur die Vermittlung der Bildungssprache notwendig, sondern auch die Vermittlung von kulturspezifischem Hintergrundwissen, beispielsweise rechtlichen Grundlagen. Erst dann können bildungssprachliche Begriffe in ihrer Ganzheit gelernt und angewendet werden.

Fachsprache kann als auf bestimmte Berufszweige spezialisierte Bildungssprache betrachtet werden. Fachsprachen sind gekennzeichnet durch Fachwortschatz, der in intellektuell anspruchsvolle Texte eingebettet ist. Für das Verstehen von Fachtexten sind das Erschließen von Informationsquellen, die Aktivierung des Vorwissens, methodische Hilfen für das Begreifen des Wortschatzes und das Erlernen spezieller Lesestrategien notwendig.

Typische grammatikalische Strukturen in Fachtexten und ihre Didaktisierung im berufsbezogenen DaZ-Unterricht

Ausgehend von der Frage, was das Verstehen von Fachtexten erschwert, standen im Mittelpunkt des ersten Teils des Workshops typische grammatikalische Strukturen in Fachtexten auf der Wort- und Satzebene, sowie Übungen zur deren Bearbeitung.

Die TeilnehmerInnen sichteten unterschiedliche Fachtexte aus verschiedenen Berufszweigen und erarbeiteten typische grammatikalische Strukturen auf der Wort- und Satzebene. Die Bearbeitung der grammatikalischen Strukturen wurde durch folgende Aufgaben gesteuert:

Wählen Sie in Ihrem Fachtext eine grammatikalische Struktur auf der Wortebene oder Satzebene aus, die für Ihre LernerInnen wichtig ist. Überlegen Sie, wie Sie diese Struktur mit Ihren Kursteilnehmenden im Fachtext erschließen und bearbeiten könnten.

Ziel der Aufgabenstellungen war hierbei beispielsweise die Verknüpfung von Wortschatzarbeit, wie das Zerlegen und Erklären von Komposita, mit weiter führenden grammatikalischen Übungen.

Zwei Fachtextbeispiele, die im Workshop eingesetzt wurden:

Fachtext - Gebäudereinigung

Akarizide

Sie werden zur Bekämpfung von Hausstaubmilben eingesetzt. Wirksame Bestandteile dazu sind Carbonsäureester mit Polymeren (Acrylate). Diese Kombination tötet die Milben zuverlässig. Gleichzeitig werden die pulverförmigen Feinstpartikel der Exkremente von der Faser gelöst und lagern sich zu größeren Klümpchen zusammen. So können sie nicht mehr so leicht aufgewirbelt und inhaliert werden und lassen sich gleichzeitig besser absaugen. Konsequenz dieser Produkte ist, dass man vorhandene Teppichböden nicht mehr wegen Milbenallergien entfernen muss.

Zur Feststellung der Anwesenheit von Hausstaubmilben gibt es Schnelltests, mit welchen man die Allergenkonzentration aufgrund der Milben durch Farbreaktion sichtbar machen kann.

Akarizide werden meist angeboten als Schaum, in Form von Teppichreinigungsgranulat und als Sprühextraktionsreiniger.

Quelle: Lutz, Martin, (2008): Praxisleitfaden Gebäudereinigung. Landsberg/Lech: Verlagsgruppe Hüthig Jehle Rehm, S. 47

Fachtext – Erziehungsberufe

Verständnis von Bildung

Bildung im Kindesalter gestaltet sich als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im kommunikativen Austausch und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion, statt. So verstanden sind Bildungsprozesse eingebettet in den sozialen und kulturellen Kontext, in dem sie jeweils geschehen.

Die kindliche Entwicklung folgt damit nicht nur dem biologischen Reifungs- und Wachstumsprozess in den körperlichen und mentalen Strukturen. Auch der Kulturkreis, in den das Kind hineingeboren wird, und die von ihm hervorgebrachten Werkzeuge (z.B. Sprache, Schrift, Zahlen, Medien) und sozialen Praktiken sind von Anfang an in die Entwicklung einbezogen und treiben diese voran. Normen und Werte beeinflussen und gestalten kindliche Entwicklung mit.

Quelle: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2007): Cornelsen Verlag, S. 12

Die folgende Auflistung zeigt grammatikalische Strukturen in Fachtexten auf der Wort- und Satzebene, die im Workshop reflektiert wurden. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Wortebene	Beispiele
Komposita Komposita sind sehr komplex. Man kann sie von rechts nach links knacken.	die Bügelmessschraube, die Dampfschiffahrtsgesellschaft, die Kurzmitteilung, die Allergenkonzentration
abgeleitete Nomen und nominalisierte Infinitive Die Bedeutung des Wortes ist durch die Hauptwortbildung abstrakter und komplexer geworden.	die Überstreichbarkeit, die Beschaffenheit, das Herausragende, das Zwischenreinigen, das Aufsprühen, die Feststellung
Verben mit Präfix Durch das Präfix erhalten die Verben eine spezielle Bedeutung.	überlaufen, aufrollen, absaugen, umfüllen, anschrauben, durchsetzen, verwenden, beeinflussen
abgeleitete Adjektive sie sind schwierig zu verstehen, weil sie ihre Bedeutung verändert haben.	zersetzbar, schadhaft, isolierfähig, bedeutsam, mengenmäßig
Adjektive mit Suffix oder Präfix, die Negation ausdrücken	irreversibel, instabil, atypisch, unlösbar, abstreiten, vermeiden, zinslos
Polysemie - mehrdeutige Wörter Sie werden von Lernenden gelegentlich missverstanden.	die Schraubenmutter, die Festplatte, der Speicher, die Bank
Abkürzungen Sie sind Geheimcodes der Fachleute.	DIN, ISO, AG, GmbH, evtl., usw., i.A., z.B.

Satzebene	Beispiele
Partizipialkonstruktionen Sie ermöglichen die Einsparung von Nebensätzen und sind inhaltlich sehr komplex.	die der Rechnung beigelegte Auflistung, der behobene Schaden, das amputierte Bein
Genitiv-Attribute Hinter dem Attribut und seinem Bezugswort können sich verschiedene Beziehungen verstecken.	die Verbote und Pflichten des Infektionsschutzgesetzes, die unterlassene Hilfeleistung des Angeklagten
Vorgangspassiv Die handelnde Person wird nicht genannt.	Die Produkte werden mittels Sprühgerät aufgetragen.
Zustandspassiv Der (neue) Zustand wird betont.	Der Fußboden ist versiegelt. Die Patientendaten sind nicht einsehbar.
mehrgliedrige Attribute beim Nomen Solche Satzaussagen können für Lernende unverständlich sein.	... die in Deutschland besonders hohes Ansehen genießenden Juristen...
Finalsätze Finalsätze verwirren, da man zuerst den Zweck einer Handlung erfährt und dann die Handlung selbst.	Um erfolgreich zum Ziel zu gelangen, müssen erhebliche Hürden überwunden werden.
Bedingungssatz ohne Konjunktion Die Bedingung der Satzaussage ist schwer zu erkennen.	Ist das Fieber gesunken, darf das Schmerzmittel abgesetzt werden.

Förderung der Textkompetenz im Umgang mit Fachtexten

Textkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz des Lernens (vgl. Schmolzer-Eibinger, Sabine/ Weidacher, Georg 2007). Die Aneignung von Fachwissen erfolgt im Unterricht vor allem auf der Basis von Texten. Nicht alle Lernenden verfügen über genügend Textkompetenz, um Texte zu verstehen und mit Hilfe von Texten sprachlich angemessen handeln und lernen zu können. Dies gilt sowohl für Muttersprachige als auch für ZweitsprachlernerInnen.

Die Annahme, dass es ausreicht, Zweit- und Fremdsprachenlernenden die wichtigsten Fachbegriffe in Bezug auf ein Fachgebiet zu vermitteln, hat sich als unzureichend erwiesen. Die Probleme beim Verstehen von Fachtexten bestehen meist nicht im Verstehen von Fachwörtern, sondern darin, relevante Informationen in einem Text zu erkennen, sie mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen und für fachbezogene Denkaufgaben zu nutzen.

DaZ-Lehrende können an Hand von Indikatoren die Textkompetenz der Lernenden ermitteln. Beispielsweise erfassen Lernende mit hoher Textkompetenz den Sinnzusammenhang eines Textes, auch wenn sie einzelne Wörter nicht verstehen. Bei der Bearbeitung von Texten verdichten sie Textpassagen, sie kombinieren neu und überarbeiten Äußerungen so, dass daraus eine Verbesserung der Textqualität resultiert. Die Aufmerksamkeit von Lernenden mit unzureichender Textkompetenz liegt hingegen auf der lokalen Ebene, größere Sinnzusammenhänge werden nicht erkannt. Sie übernehmen oft ganze Sätze und Wortgruppen aus dem ursprünglichen Text und verändern ihn kaum.

Die Förderung der Textkompetenz geschieht durch Wissensaktivierung, Arbeit an Texten und Texttransformation. Ziel der Wissensaktivierung ist, die vorhandenen Kenntnisse, Gedanken und Assoziationen zum Thema verfügbar zu machen. Hierbei kann das Expertenwissen der Lernenden durch Inputs nutzbar gemacht werden. Internet-Recherchen, Gruppendiskussionen mit anschließender Ergebnispräsentation, Filme und Abbildungen zu Fachthemen sind weitere Möglichkeiten.

Fachtexte richten sich oft an unterschiedliche Zielgruppen. Sie dienen zum Beispiel als Basiswissen für Auszubildende und beinhalten gleichzeitig hoch differenziertes Spezialwissen für Hochschulabsolventen. Häufig sind Fachtexte didaktisch wenig erprobt und sprachlich unzugänglich. Das Verständnis des Kontextes spielt deshalb eine bedeutende Rolle für das Lesen und Verstehen von Fachtexten. Es ist hilfreich, die Lernenden vor der Lektüre darüber aufzuklären, welche Rolle dem Text im fachlichen Zusammenhang zukommt. Wenn der Kontext vor dem Lesen transparent gemacht wird, kann eine intrinsische Motivation geweckt werden.

Die Arbeit an Fachtexten erfolgt im Unterricht durch das Verknüpfen von Lese-, Sprech- und Schreibaktivitäten, wobei sprach- und inhaltsbezogene Aspekte in eine enge Verbindung gebracht werden sollten. Texttransformation bedeutet, dass Texte anschließend aus dem ursprünglichen Kon-

text herausgelöst und in neue Kontexte transferiert werden, beispielsweise können die Inhalte aus zwei Texten zusammengeführt werden.

Förderung der Lesekompetenz

Lesen beinhaltet die Fähigkeit, relevante inhaltliche Aspekte zu erkennen und zu fokussieren. Geübte LeserInnen lesen Texte auf völlig verschiedene Arten, sie unterscheiden Wichtiges von Unwichtigem. Das Lesen der Leseschwachen hingegen ist vom schulischen lauten Lesen im Kreis geprägt. Sie begreifen das Lesen als einen linear verlaufenden langsamen Prozess. Häufig konzentrieren sie sich auf Textstellen, die sie nicht verstehen und verlieren dabei Zeit. Sie sollten angeleitet werden, ihr Lesetempo und ihre Leserichtung an der jeweiligen Aufgabenstellung auszurichten und effektive Lesetechniken einzusetzen, so dass sie Leseroutinen ausbilden. Da im Zweitsprachenunterricht die Gruppenzusammensetzung in Bezug auf Leseroutinen meist heterogen ist, wäre eine binnendifferenzierte Vorgehensweise beim Lesen zu empfehlen. Die Lernenden lesen zunächst kurze Fachtextabschnitte und bearbeiten dabei unterschiedlich schwierige Aufgaben. Bei den nachfolgenden Arbeitsaufträgen werden die Leseabschnitte größer, die Aufgaben anspruchsvoller, die Anweisungen weniger stark lenkend und weniger verbindlich. Die Top-down-Strategie (vgl. Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung, 2006) vom generellen zum detaillierten Lesen sollte berücksichtigt werden. Die Lektüre wird durch entsprechende Aufträge so gelenkt, dass sich die Lesenden zunächst übergeordnete Textinhalte erarbeiten und anschließend einzelnen Details zuwenden.

Im zweiten Teil des Workshops stellten die Teilnehmenden grundlegende Unterrichtserfahrungen mit Lernenden in Bezug auf das Lesen und Verstehen von Fachtexten im Plenum dar. Im nächsten Schritt tauschten sie sich über Methoden der Wissensaktivierung zur Vorentlastung aus. Ein Input ergänzte die eingebrachten Beiträge. Die Teilnehmenden erarbeiteten anschließend für einen simulierten berufsbezogenen Deutschkurs an Hand von Fachtexten Aufgaben, die das globale, gezielte und detaillierte Lesen trainieren. Die Übung zum Wissenstransfer wurde angeleitet durch die Frage, wie das Wissen in den entsprechenden Fachtexten mit der Berufspraxis der Sprachkursteilnehmenden verknüpft werden kann. Die verwendeten Übungsmaterialien und die Gestaltung durch Sozialformen wie Partnerarbeit, Gruppenaustausch und Plenumsreflexion hatten zum Ziel, dass am Ende konkrete Arbeitsergebnisse standen, die im Unterrichtsalltag eingesetzt werden können.

Literatur

- Günther, Katrin/ Laxczkowiak, Jana/ Niederhaus, Constanze/ Wittwer, Franziska, (2013): Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung (2006): Leseförderung im Unterricht. Modellversuch VOLI. Vocational Literacy. Downloads: [www.iik.ch/wordpress/downloads/VOLI_Lesefoerderung.pdf.]
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus Verlag.
- Ohm, Udo/ Kuhn, Christina/ Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster: Waxmann Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Dorner, Magdalena/ Langer, Elisabeth/ Helten-Pacher, Maria-Rita, (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Klett Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Weidacher, Georg (Hrsg.) (2007): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Tellmann, Udo/ Müller-Trapet, Jutta/ Jung, Matthias (2012): Berufs- und fachbezogenes Deutsch. Grundlagen und Materialerstellung nach dem Konzept IDIAL 4P. Handreichungen für Didaktiker. Göttingen: Universitätsverlag.

Förderung der Schreibkompetenz im Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Die Förderung der Schreibkompetenz im DaZ-Unterricht ist grundsätzlich mit drei Fragestellungen konfrontiert:

- Wie müssen *Schreibszenarien* beschaffen sein, damit die Lernenden in einen *Schreibprozess* hineingeführt werden, der es ihnen ermöglicht, die Schreibaufgabe Schritt für Schritt zu bewältigen?
- Welcher Art sind u. a. die *sprachlichen Mittel*, die bereitzustellen sind, damit das Schreiben eines Textes gelingen kann?
- Was lehren wir eigentlich, wenn wir *Schreiben* unterrichten?

Vielschichtig wird es, wenn die Förderung der Schreibkompetenz auf die Kann-Bestimmungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für das Sprachenlernen (GER) bezogen wird (vgl. Trim/ North et al. 2001):

- Bildet der GER (mit seinem stufenweisen Fortschreiten von A1–C2) die sprachliche Entwicklung und die Schreibentwicklung der Lernenden ab?

Ohne hier auf die Einzelheiten und auch Unterschiede in den Herkunftssprachen eingehen zu können, so zeigen empirische Untersuchungen (u. a. Diehl et al. 2000), dass die sprachliche Entwicklung im *Verbereich* ihren Ausgang in der präkonjugalen Phase nimmt, in der vor allem Infinitive gebraucht werden. Dann folgt eine Phase, in der die Konjugation der regelmässigen, später der unregelmässigen Verben im Präsens möglich wird, um dann zum Gebrauch des Perfekts mit Hilfsverb und Partizip und schliesslich zum Gebrauch des Präteritums zu gelangen. Das würde bedeuten, dass auf Niveaustufe A1 nach GER das Schreiben von Berichten oder kleinen Erzählungen nicht in Frage käme, da sprachliche Fähigkeiten wie etwa der Gebrauch des Perfekts oder des Präteritums noch nicht ausreichend entwickelt sind.

Ähnliches lässt sich über die Entwicklung im Bereich der *Syntax* sagen: Hier beginnt die Entwicklung mit dem Gebrauch von einfachen Hauptsätzen, um dann zu koordinierten Hauptsätzen weiterzuschreiten. Daraufhin folgt die Fähigkeit, die Inversion und die Satzklammer zu verwenden, sowie anschliessend die Befähigung zum Gebrauch von Hauptsatz (HS)-Nebensatz (NS)-Gefügen etc. Das wiederum würde heissen, dass argumentative Texte im Prinzip erst geschrieben werden könnten, wenn kau-

sale Gefüge beherrscht werden, was gemäss GER etwa gegen Mitte bis Ende der Niveaustufe A2 gegeben ist, usw.

Was die *Schreibentwicklung* betrifft, so gibt es allgemeine Erkenntnisse, die empirisch nicht gesichert sind, dennoch aber einen hohen Erfahrungswert aufweisen. So verläuft die allgemeine Schreibentwicklung

- von einfachen zu komplexen Schreibaufgaben (vgl. Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006: 60ff.)
- von Themen persönlichen Interesses zu Sachthemen (vgl. Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006: 68ff.; Bereiter 1980: 74ff.)
- von einem eher assoziativen Aufbau der Texte zu konzeptioneller Planung und Strukturierung
- von der Produktorientierung zur Leser- bzw. Adressatenorientierung (vgl. Bereiter 1980: 74ff.)
- von der expressiven und kognitiven Problemdimension zur textuellen und sozialen Problemdimension (vgl. Feilke/ Augst 1989)
- schliesslich von der Narration über die Deskription zur Argumentation (vgl. Heinemann/ Viehweger 1991: 237).

Die Kann-Beschreibungen des GER, Zweitsprachenerwerb und Schreibentwicklung

Im Folgenden sollen die Kann-Beschreibungen des GER (vgl. Trim/ North et al. 2001) geprüft werden, und zwar inwieweit sie den Erkenntnissen über den Zweitsprachenerwerb auf der einen und denen der Schreibentwicklung auf der anderen Seite entsprechen. Bezüglich Stufe A1 bzw. A2 sind folgende (allgemeine) Kann-Beschreibungen zu finden:

„Kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüsse. Er/sie kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.“ (A1)

„Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Er/sie kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B., um sich für etwas zu bedanken.“ (A2)

Für das Ausfüllen von Formularen und das Schreiben einer einfachen Postkarte genügt es, einzelne Nomen, Adjektive, ggf. Verben im Infinitiv oder im Präsens zu verwenden sowie einzelne Hauptsätze zu bilden. Für einen persönlichen Brief auf Stufe A2 braucht es etwas mehr, ggf. Verben im Präsens und gelegentlich im Perfekt, koordinierte Hauptsätze, da und dort auch HS-NS-Gefüge. Thematisch sind die Texte an den unmittelbar erfahrbaren, persönlichen und lebensweltlichen Kontext gebunden (s. Abbildung 1).

B1 bzw. B2 führen dann weiter:

„Kann über Themen, die ihm/ihr vertraut sind oder ihn/sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Er/sie kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.“ (B1)

„Kann über eine Vielzahl von Themen, die ihn/sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Er/sie kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Er/sie kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.“ (B2)

Hier treten stärker Aspekte von Text-Kohärenz und -Kohäsion hervor, also die Fähigkeit, Texte strukturieren zu können und auch über die entsprechenden sprachlichen Mittel zu verfügen. Die Lernenden können über Erfahrungen und Eindrücke berichten, was nicht nur den Gebrauch der Vergangenheitsformen, sondern auch die Beherrschung der Satzklammer im Perfekt usw. voraussetzt. Die Syntax erscheint weitgehend ausdifferenziert, der Gebrauch von HS-HS- und HS-NS-Gefügen ebenso. Berichten, Wiedergeben und Argumentieren als Sprachhandlungen ergänzen auf Stufe B1–B2 das einfache Notizenmachen und Mitteilen (s. Abb. 1). Der Wortschatz erscheint stark erweitert, insofern er sich auf eine Vielzahl von Themen bezieht. Die Themen beginnen sich vom unmittelbaren, persönlichen Lebensbezug zu lösen und sich auf eine stärkere Sachorientierung (z. B. im Wiedergeben von Informationen, im Einbezug von Gegenargumenten usw.) hin zu entwickeln.

Auf C1 sind dann folgende Kann-Beschreibungen zu finden:

„Kann sich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und seine/ihre Ansicht ausführlich darstellen. Er/sie kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für ihn/sie wesentlichen Aspekte hervorheben. Er/sie kann in seinen/ihren schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.“ (C1)

Die Textstruktur ist hier weiter ausdifferenziert, ebenso die dazu benötigten sprachlichen Mittel. Der Wortschatz erscheint erweitert und vertieft. Die Lernenden können daher komplexe Sachverhalte darstellen. Metakommunikative Fähigkeiten (*wesentliche Aspekte hervorheben*) werden weiter ausgebaut. Sprachhandlungen entsprechen den bereits entwickelten, erscheinen jedoch komplexer: *Darstellen, Berichten, Sich-Positionieren, Argumentieren (C1)*. *Kommentieren, begründetes Interpretieren und öffentliches Schreiben in Artikeln* kommen später (C2) hinzu. Neu auf Stufe C1 ist der adressatenangemessene Stil, der die Dimension persönlich vs. formal, umgangssprachlich vs. textsprachlich umfasst, also die Fähigkeit zur adressatengemässen Wahl sprachlicher Register (siehe Abbildung 1).

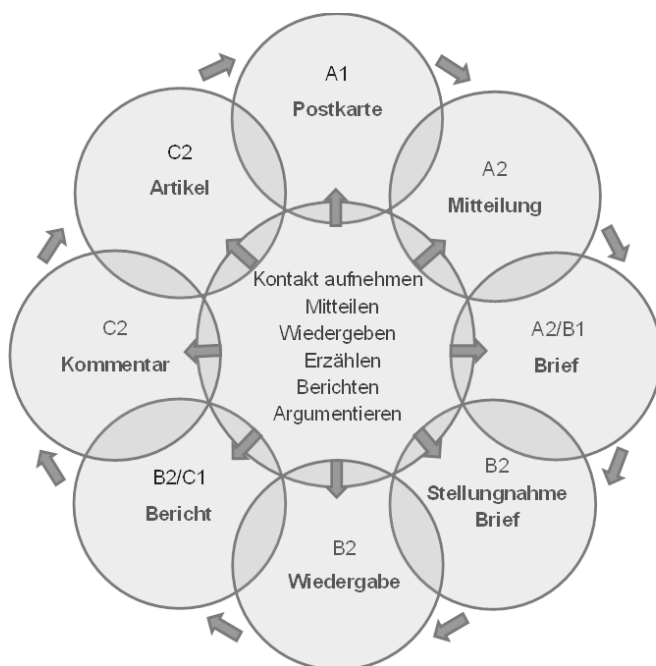


Abbildung 1: Schreiben gemäss Kann-Beschreibungen des GER

Der GER entspricht, das geht aus den oben angestellten Überlegungen hervor, weitgehend den Kenntnissen über die sprachliche Entwicklung von DaZ-Lernenden, die von eher einfachen zu komplexen und differenzierten Sprachfähigkeiten bezüglich Wortschatz und Strukturen verläuft. Er stimmt auch mit den Modellen der Schreibentwicklung überein, die sich vom eher persönlichen, expressiven zum sach- und adressatenorientiertem Schreiben entwickelt; sie verläuft infolgedessen von kontaktspezifischen, narrativen Texten mit eher assoziativem Aufbau über darstellende, deskriptive bis zu argumentativen Texten, die stärker noch der konzeptionellen Planung und Strukturierung bedürfen.

Was das Schreiben in Deutsch als Zweitsprache betrifft, so ist zu berücksichtigen, dass schon die feinmotorische Ausführung der Schrift, die Berücksichtigung der Orthographie, der Grammatik usw. so viel Aufmerksamkeit brauchen, dass das Planen, Strukturieren und Formulieren etc. der Inhalte unter erschwerten Bedingungen erfolgt (vgl. Koch/ Oesterreicher 1997). Daher empfiehlt sich eine *prozessorientierte Schreibdidaktik*, die das Schreiben eines Textes in vor- und nachbereitende Phasen unterteilt, denen dann verschiedene Dimensionen der Textbearbeitung zugeordnet sind.

Was das Schreiben ausmacht

Was ist es nun eigentlich, was das Schreiben ausmacht? Und was lehren wir, wenn wir Schreiben unterrichten? Diesbezüglich wird meist genannt: Textsortenkonventionen, wie man etwa einen persönlichen Brief, z. B. mit einer Anrede, einleitet oder mit einem abschliessenden Gruss beendet. Dann: eine mehr oder weniger ausführliche Gestaltung der Inhalte, die beim Schreiben eine Rolle spielt. Was auch genannt wird: Kohärenz, womit – aus der DaZ-Perspektive – die Verknüpfung von Sätzen und Teilsätzen mit Hilfe von Konnektoren gemeint ist. Und dann natürlich: ein mehr oder weniger differenzierter Wortschatz sowie die Beherrschung von Morphologie, Syntax, Orthographie. Aber trifft dies wirklich das, was unter der Fähigkeit zu verstehen ist, Texte zu schreiben?

Text kommt von lateinisch *texere*, weben bzw. flechten (vgl. Duden 2014). Von daher stellt sich die Frage, was eigentlich die *Textur* eines Textes ausmacht. Wie entsteht dieses Geflecht, das Text genannt wird? Und wie kann es DaZ-Lernenden vermittelt werden?

Einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage leistet das Konzept der *Textprozeduren* (vgl. Bachmann/ Feilke 2014): Textprozeduren sind Schemata des *Handelns* in Texten, die das Schreiben auf dem Weg zum (vorläufigen) Text leiten. Sie entstehen aus kognitiven Schemata, also aus Gedanken, die im Prozess des Schreibens zu Text-Schemata werden und so die werdende *Textur* eines geschriebenen Textes ausmachen.

Um ein Beispiel dafür zu geben: Wenn in einem Text ein *Erstens* erscheint, dann erwartet man ein *Zweitens*, gegebenenfalls ein *Drittens* ... Die Verwendung von *erstens* verweist auf ein zugrunde liegendes *Textschema*, das aus der Aneinanderreihung inhaltlicher Aspekte hervorgeht. Es müssen aber nicht einzelne Wörter sein, wie *erstens* ... *zweitens* ... usw., die auf das zugrunde liegende Textschema verweisen, vorkommen können auch grammatische Konstruktionen (wie in der indirekten Wiedergabe der Gebrauch des Konjunktiv I), lexikalische Wendungen (z. B. bezugnehmend auf ...) und satzübergreifende Muster (den Lesern zeigen, wie die folgende Darstellung gegliedert ist) (vgl. Bachmann/ Feilke 2014, 7f.).

Etwas Wesentliches kommt hinzu: Das Schreiben eines Textes ist begleitet von einem (inneren) Dialog mit dem Leser; denn man muss dessen Perspektive einnehmen, um den Text so zu schreiben, dass dieser sein Ziel auch erreicht. Das heisst, man folgt beim Schreiben einer inneren Vorstellung dessen, was der Adressat ‚braucht‘, um das Geschriebene nachvollziehen zu können. Eine Textprozedur wird beim Schreiben ausgelöst durch eine handlungsleitende Vorstellung, wie man sein (Handlungs-)Ziel erreichen kann. Deswegen sind Textprozeduren Schemata des Handelns in Texten, und zwar des adressaten- und zielorientierten Handelns, das eine inhaltliche und eine sprachliche Seite aufweist.

Um ein weiteres, anders gelagertes Beispiel zu nennen: Oft sind Texte so strukturiert, dass allgemeine Aussagen mit Hilfe von Beispielen konkreti-

siert werden – weil der/die Leser/in aus der Sicht des/der Schreibenden dieses Beispiel braucht, um zu verstehen, was beabsichtigt ist. So werden z. B. durch *und zwar* allgemeine mit konkreten Aussagen verbunden. Kognitiv sind diese Aussagen homolog (durch Ähnlichkeitsbeziehung zwischen Allgemeinem und Konkretem) verknüpft, während ausdrucksseitig *und zwar* auf das zugrundeliegende Textschema verweist.

Unserer Erfahrung nach beschränken sich Lernende, die in der Zweitsprache schreiben, gerne auf allgemeine Aussagen, denen die nötige Konkretetheit fehlt. Nicht selten handelt es sich dabei um fehlervermeidendes, *defensives* Schreiben (vgl. Berning 2002: 153). Denn in der allgemeinen Aussage scheint ja alles gesagt. So schreibt eine Incoming-Studentin in einem Porträt über ihre Mitstudentin aus Spanien:

„Sie denkt, dass die Landschaft in der Schweiz und in Galicien *ähnlich* ist. Aber die Leute in der Schweiz sind nicht so *freundlich* wie in Spanien. Sie denkt auch, dass die Hochschule hier sehr *modern* ist und die Lehrer *freundlich* sind.“

Inwiefern ist die Landschaft der Schweiz der in Galicien ähnlich? In welcher Hinsicht sind die Menschen in der Schweiz nicht so freundlich wie in Spanien? Was ist modern an der Hochschule? Das Unterrichtskonzept? Die Einrichtung? Die Nutzung webbasierter Lernplattformen? Und was macht die Lehrer/innen hier so freundlich? Grüßen sie nett? Sind sie auch ausserhalb des Unterrichts ansprechbar? Helfen sie gerne, wenn man etwas nicht versteht usw.? Wenn man mit den Lernenden darüber reflektiert, dass *ähnlich* – *freundlich* – *modern* vieles bedeuten kann, im Konkreten aber wenig sagt, so beginnen sie, ihre Aussagen beim Schreiben zu konkretisieren, indem sie die entsprechende *Textprozedur* mit dem Prozedur-Ausdruck *und zwar* o. ä. verwenden. Ihre Texte werden dadurch länger, verständlicher, farbiger, gehaltvoller, wirkungsvoller.

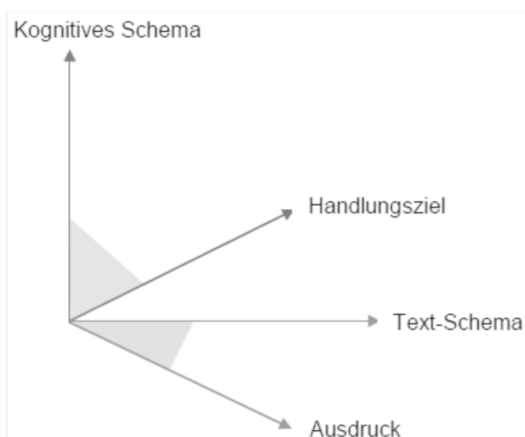


Abbildung 2: Schematische Darstellung von Textprozeduren und ihren Teilkomponenten

Zusammenfassend ist festzuhalten: Textprozeduren liegen *kognitive bzw. metakognitive Schemata* zugrunde, die sich im Akt des Schreibens mit Blick auf den Adressaten ordnen, bis sie dem intendierten, sozial-kommunikativen *Handlungsziel* entsprechen (s. Abb. 2). Textprozeduren selbst funktionieren semiotisch wie konventionelle sprachliche Zeichen (vgl. Feilke 2014: 23), d. h. sie bestehen aus einem *Prozedurausdruck*, der bedeutungsseitig auf ein zugrunde liegendes Text-Schema verweist (siehe Abb. 2).

Textsortenspezifische Prozeduren beim Schreiben

Was heisst das für die Förderung der Schreibfähigkeit? Mit den Textprozeduren können im DaZ-Unterricht Werkzeuge des Schreibens bereitgestellt werden, das sind handlungsorientierte, prozedurale „Einheiten mittlerer Grösse zwischen Satz und Text“ (Feilke 2014: 14), die den Schreibprozess auf dem Weg zum (fertigen) Text lenken. Textprozeduren helfen den Schreibenden nicht nur beim Verfassen eines Textes, sie ermöglichen den Lehrenden auch, die Qualität von Texten unabhängig von ihrer Fehlerzahl in Wortschatz, Grammatik, Orthographie usw. zu beurteilen und so gezieltes, lernförderliches Feedback zu geben.

Nun lässt sich inzwischen eine unüberblickbare Vielfalt von Textprozeduren ausmachen, die sich einem systematischen Verständnis nicht recht einordnen will. Zu unterschiedlich sind sie in der Art, der Struktur und der Verwendung. Thomas Bachmann und sein Team an der PH Zürich sind daher dabei, eine Systematik textsortenspezifischer Prozeduren zu erstellen. Um mit einem Beispiel für ein handlungsorientiertes schreibdidaktisches Konzept mit Textprozeduren auf den Niveaustufen B2/C1 abzuschliessen: Es wird von einem profilierten Schreibszenario ausgegangen (vgl. Bachmann/ Becker-Mrotzek 2010), das die Lernenden in eine lebensweltlich konkrete Situation versetzt:

Sie haben einen Brief an Ihre Baugenossenschaft geschrieben, in dem Sie um Ersatz des defekten Kühlschranks in Ihrer Mietwohnung bitten. Sie sind auf einen funktionierenden Kühlschrank angewiesen, weil Sie Medikamente brauchen, die nur gekühlt haltbar sind.

Im Antwortbrief (Textsorte: Formbrief) der Baugenossenschaft, den die Lernenden darauf hin erhalten, ist Folgendes zu lesen:

Sehr geehrte/r Herr/Frau ...

Vielen Dank für Ihr Schreiben, in dem Sie uns in Kenntnis setzen, dass Ihr Kühlschrank in der Wohnung ... (Adresse) nicht funktioniert. Im Mängelprotokoll, das Sie bei der Wohnungsübergabe mit Ihrer Unterschrift bestätigt haben, ist ein Defekt des Kühlschranks nicht vermerkt. Wir müssen deshalb davon ausgehen, dass der Kühlschrank bei der Wohnungsübergabe normal funktioniert hat. Ausserdem sind mehr als drei Jahre vergangen, seit Sie am ... (Datum) in die Wohnung eingezogen sind, ohne dass Sie eine mangelhafte Funktion des Kühlschranks beanstandet hätten. Wir können Ihnen daher den Kühlschrank nicht ersetzen. Kleine Mängel an den Haushaltgeräten fallen ohnehin unter die Kategorie „kleiner Unterhalt“, den auf eigene Rechnung zu bezahlen der Mieter verpflichtet ist.

Freundliche Grüsse ...

Nun müssen die Lernenden das Problem lösen. Sie planen einen Antwortbrief, mit dem sie ihr Ziel weiter verfolgen. Dadurch erfahren sie Schreiben als problemlösendes Handeln (vgl. Feilke 2014: 14f.). Was aber ist „kleiner Unterhalt“? Um das zu klären, erhalten die Lernenden zwei Texte, in denen die Urteile zweier Mietgerichte zusammengefasst sind. Aus ihnen geht hervor, dass nach allgemeiner Rechtspraxis nur Mängelbehebungen bis zu einem Richtwert von rund 200 Franken unter die Kategorie „kleiner Unterhalt“ fallen.

Der formale Brief der Baugenossenschaft ebenso wie die Informationstexte stellen im Sinne des Scaffolding (vgl. Gibbons 2002) den Lernenden alles bereit, was sie brauchen, um ihren Antwortbrief zu schreiben: formale Textsortenkonventionen, das nötige Wissen, Wort- und Strukturschatz, Textprozeduren usw.

Folgende Textprozeduren sind für das Antwortschreiben nötig: Die Schreibenden nehmen auf den Brief der Wohnbaugenossenschaft Bezug, positionieren sich, argumentieren und begründen ihre Position. Dazu verwenden sie Inhalte aus den Informationstexten, die sie zitieren oder indirekt wiedergeben; dann müssen sie eine Schlussfolgerung ziehen, im vorliegenden Fall eine Forderung stellen und eine Frist setzen: *Bezug nehmen, Sich-Positionieren, Begründen, Zitieren, Wiedergeben, Schlussfolgern* wären hier also die Textprozeduren, die für das Schreiben eines Antwortbriefs gebraucht werden. Dazu gehören natürlich auch die entsprechenden Prozedurausdrücke, die hier tatsächlich von einzelnen Wörtern bis zu grammatischen Konstruktionen (des Konjunktiv I für die indirekte Wiedergabe) und lexikalischen Wendungen (z. B. Ich nehme Bezug auf Ihr Schreiben vom ...) reichen.

Analog wären andere Schreibszenarien zu entwickeln, etwa für Niveaustufe A1 bzw. A2: per SMS eine Entschuldigung für die krankheitsbedingte Abwesenheit vom Unterricht an die Lehrerin schreiben. Dazu braucht es

an Textprozeduren: *Kontakt herstellen, Mitteilen, Bitte äussern* (Hausaufgaben), *Grüssen* usw. mit den entsprechenden Prozedurausdrücken. Auf diese Weise lassen sich aus allen profilierten Schreibszenarien stufengerechte Schreibaufgaben mit entsprechenden Textsorten, Textprozeduren inklusive der sprachlichen Prozedurausdrücke ableiten (s. Abb. 1), die zur Bewältigung des Schreibprozesses nötig sind.

Literatur

- Bachmann, Th./ Becker-Mrotzek, M. (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: T. Pohl/ T. Steinhoff (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Franke [http://www.koebes.uni-koeln.de/pohl_steinhoff.pdf, 07.02.2015].
- Bachmann, Th. & Feilke, H. (Hrsg.) (2014): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Becker-Mrotzek, M./ Böttcher, I. (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bereiter, C./ Scardamalia, M. (1987): The psychology of written composition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: Gregg, L. W./ Steinberg, E. R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing, 73–93. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Berning, J. (2002): Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik. Münster: Waxmann Verlag.
- Diehl, E./ Christen, H./ Leuenberger, S./ Pelvat, I./ Studer, Th. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Duden Redaktion (Hrsg.) (2014): Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache. Gebundene Ausgabe. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Duden, Band 7.
- Feilke, H./ Augst, G. (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, G./ Krings, H. P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick, 297–327. Tübingen: Niemeyer.
- Feilke, H. (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Th. Bachmann, T./ Feilke, H. (Hrsg.) (2014): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, 11–30. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Griesshaber, W. (2001): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Deutsch in Armenien. Teil 1: 1/2001, 17–24, Teil 2: 2/2001, 5–15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

- Koch, P. /Oesterreicher, W. (1997): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H./ Ludwig, O. (Hrsg.), Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband, 587–604. Berlin: de Gruyter.
- Kruse O./Ruhmann, G. (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse, O./ Berger, K./ Ulmi, M. (Hrsg.), Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf, 13–35. Bern: Haupt.
- Trim, J./ North, B./ Coste, D./ Sheils, J. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Hg. v. Europarat, Übersetzung v. J. Quetz, J./ Schiess, R./ Skoeries, U./ Schneider, G. (Skalen), Berlin: Langenscheidt.

Projekte und Praxis

„Deutsch lohnt sich“ - Ergebnisse einer Studie und Praxisbeispiele

Deutsch ist bei mehr als drei Viertel der ständigen Wohnbevölkerung in der Deutschschweiz die dominante Kommunikationssprache am Arbeitsplatz und im privaten Umfeld. Dies ergab eine Strukturerhebung des Bundesamts für Statistik aus dem Jahr 2010. Die Anzahl und Profile der Sprecher von Fremdsprachen, wie Englisch, Französisch und Italienisch, sowie diverser anderer Sprachen, darf jedoch nicht unterschätzt werden. Es stellen sich Fragen nach den Sprachkompetenzen fremdsprachiger Bürger in einem mehrheitlich deutschsprachigem Umfeld und dem Einfluss soziodemographischer Faktoren (Aufenthaltsdauer, Bildung, Herkunft, Geschlecht) auf den Erwerb von Deutschkenntnissen.

Wer lernt wann Deutsch?

Die Erfahrung zeigt, dass die Aufenthaltsdauer einen Einfluss auf die Sprachkompetenz ausübt. Der Frage, welche Rolle die Dauer des Aufenthalts für wen wie spielt, wurde in einer 2013 publizierten, kooperativen Pilotstudie der Fachstelle für Integrationsfragen des Kantons Zürich und des Departements für angewandte Linguistik der ZHAW nachgegangen. [http://www.integration.zh.ch/internet/justiz_inneres/integration/de/unser_angebote/studien_berichte.html (28.6.2014)]. Insgesamt wurden 272 Telefoninterviews ausgewertet. Der Fokus lag hierbei auf Sprecher, der am meisten vertretenen- und soziokulturell unterschiedlichen Sprachgruppen: Englisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Albanisch und Bosnisch/Serbisch/Kroatisch. Bei jeder Sprachgruppe wurden eine Gruppe mit einer maximal einjährigen Aufenthaltsdauer und eine Gruppe mit ca. fünfjähriger Aufenthaltsdauer untersucht.

Die befragten Personen verfügen nicht nur über verschiedene kulturelle Hintergründe, sondern auch über unterschiedliche Qualifikationen und Berufe, sind mehr oder weniger lernaffin und motiviert, sind mehr oder weniger kontaktfreudig oder aber bleiben ausschliesslich mit ihren Familien und Bekannten derselben Herkunft zusammen. Die Auswertungen der Studie zeigen, dass die facettenreichen Eigenschaften des einzelnen Individuums, allgemein gültige Aussagen über Sprach- und Jahrgangsgruppen nahezu unmöglich machen. Feststellen lässt sich jedoch, dass es sich bei den Personen, die längere Zeit kein Deutsch lernen, übergreifend um dieselbe Gruppe handelt: gering oder nicht Qualifizierte und (europäisch) hoch Qualifizierte. Beide Gruppen haben wenig Zeit für Deutschkurse, aber auch wenig Druck, Deutsch zu lernen. Die Hochqualifizierten befinden

sich in einem englischsprachigen Umfeld und sind ohne Deutschkenntnisse in ihren Karrierechancen nicht eingeschränkt. Die gering Qualifizierten bleiben beruflich und privat in einem Umfeld, in dem sie nicht unbedingt Deutschkenntnisse benötigen, da sie entweder mehrheitlich mit Ausländern derselben Herkunft verkehren oder die „Lingua Franca“ Italienisch sprechen. Gering oder schlecht qualifizierte Frauen bleiben in der Regel als Hausfrauen zu Hause und arbeiten gelegentlich parallel als Reinigungskraft. Aufgrund ihrer geringen Qualifikationen sind auch ihre Chancen gering, einen Einstieg in einen Beruf zu schaffen, für den sie Deutsch lernen müssen.

Bei den restlichen Personen spielen sehr viele unterschiedliche Faktoren eine Rolle, ob und wie gut Deutsch gelernt wird. Eine (gute) Ausbildung, Motivation und vor allem Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten sind wichtige Aspekte, ob jemand Deutsch lernt oder nicht. Es wurden Personen befragt, die gut (Schweizer-) Deutsch sprechen und von sich sagen, dass sie gut integriert seien, jedoch nie einen Deutschkurs besucht haben. Andere besuchen Kurse, lernen Hochdeutsch, schaffen in der Schweiz den beruflichen Einstieg und integrieren sich erfolgreich. Wieder andere haben negative Erfahrungen mit Deutschkursen gemacht und dort „nichts“ gelernt.

Die Studienteilnehmer wurden auch nach ihren Ansprüchen an Deutschkursen befragt. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Teilnehmer sich häufigere Kurse (2-3 mal die Woche) abends wünschen, die preisgünstig sind und nahe am Wohnort stattfinden und einen grösseren Schwerpunkt auf Konversation als auf die Grammatik setzen.

Deutsch lernen für die Arbeit

64 Prozent der Erwachsenen mit ungenügenden Grundkompetenzen sind erwerbstätig. Grundkompetenzen beinhalten neben dem Beherrschen von Alltagsmathematik und EDV, vor allen Dingen auch die Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache, in Lese-, Schreib- und Sprechvermögen. Die gezielte Förderung der sprachlich-kommunikativen Grundkompetenzen von Mitarbeitenden im Rahmen betrieblicher Weiterbildung ist sowohl für die Betriebe als auch für die Weiterbildungsanbieter eine grosse Herausforderung. Es fehlen die zur betriebsinternen Förderung der wenig qualifizierten Mitarbeitenden notwendigen Informationen, Erfahrungen und Instrumente. Dies führt dazu, dass Schweizer Betriebe das Nutzenpotenzial der betrieblichen Weiterbildung im Bereich Grundkompetenzen nur ungenügend ausschöpfen können.

Wie ist es nun möglich, den Arbeitsplatz als Lernort für die Förderung der Grundkompetenzen zu nutzen? Das „nationale Projekt zur Förderung von Erwachsenen - Projekt GO“ des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung hatte sich 2009 dieser Frage angenommen und drei Erfolgsfaktoren für die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen identi-

ziert: Erstens muss der Betrieb die Bildungsmassnahme aktiv unterstützen. Das macht er nur, wenn die Kurse spezifisch auf die Bedürfnisse des Betriebs und der Mitarbeitenden ausgerichtet sind. Zweitens muss sich der Lerninhalt auf den Arbeitsplatz beziehen und auch noch nach der Schulung nützlich sein. Dies erhöht die Motivation der Mitarbeitenden. Der dritte Erfolgsfaktor besteht darin, dass der Weiterbildungsanbieter eine qualitativ hochstehende Beratungs- und Bildungsleistung während der Kursdauer erbringt – denn ohne Qualität kein Lerneffekt. [<http://www.alice.ch/de/sveb/projekte/abgeschlossene-projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/go/> (28.6.2015)]

Werkzeuge, die wirken – Praxisbeispiele

Fast 60% aller Immigranten kommen heutzutage wegen einer Arbeitsstelle in die Deutschschweiz. Die Arbeitgeber werden sich mehr und mehr ihrer Verantwortung bewusst und unterstützen ihre MitarbeiterInnen in ihren Integrationsbemühungen.

In sechs Jahren Arbeit sind die Erfahrungen vieler Akteure in das „Projekt GO“ eingeflossen. Es sind drei Instrumente entstanden: das GO Modell, welches durch den Prozess leitet, ein Toolkit mit Werkzeugen zur Umsetzung und eine Weiterbildung im GO Modell für Kursleitende. Im Folgenden werden die drei Instrumente kurz vorgestellt:

1. Das GO Modell wurde in zehn Pilotprojekten (SBB, PUA Reinigungs AG, Zweifel Pomy-Chips AG etc.) während sechs Jahren in allen Betriebsgrössen getestet und ist nun ausgereift. Mit dem Modell werden mit kurzen Bildungsmassnahmen positive Lerneffekte erzielt, die dem Betrieb und den Mitarbeitenden einen spürbaren Nutzen bringen.
2. Das GO Toolkit enthält Methoden und Prozesse mit Anwendungsbeispielen zur flexiblen Umsetzung der Arbeitsplatz- und berufsorientierten Förderung der Grundkompetenzen in den Betrieben. Die vorhandenen Werkzeuge lassen sich auf die jeweiligen betrieblichen Umstände flexibel anpassen.
3. Die GO Weiterbildung stellt die systematische Weitergabe des Wissens und der Erfahrungen an die Weiterbildungsanbieter sicher. Sie vermittelt ausschliesslich die nötigen Kenntnisse und Erfahrungen bei der Umsetzung des GO Modells und der Anwendung der Instrumente des Toolkits.

Weitere Angebote: SAH Zürich, ECAP Basel, MAGNET

Auf Basis des GO Toolkits hat auch das schweizerische Arbeiterhilfswerk (SAH) Zürich mit „Deutsch am Arbeitsplatz“ ein individuelles Angebot geschaffen, das sich an Unternehmen richtet, die ihre fremdsprachigen Mitarbeitenden gezielt fördern wollen.

Ferner bietet ECAP Basel den „fide-Sprachkurs auf der Baustelle“ an, der auf fremdsprachige BauarbeiterInnen im Bauhauptgewerbe zugeschnitten ist. Kursinhalte sind bauspezifische Themenfelder sowie Themen aus dem privaten Alltag der Teilnehmenden. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf der mündlichen Sprachkompetenz.

Auch die Fachstelle für Integrationsfragen des Kantons Zürich, die den gesetzlichen Auftrag hat, die Integration von AusländerInnen zu erleichtern, hat mit dem Programm MAGNET ein flexibles Angebot geschaffen, das Unternehmen jeglicher Art und Grösse dabei behilflich ist, ausländische Mitarbeitende in ihrer Integration zu unterstützen. Der Name MAGNET ist ein Akronym und steht für **M**igration, **A**rbeit, **G**esellschaft und **N**etzwerke.

Das Angebot von Magnet besteht aus drei Elementen: Beratung, Massnahmen und Projektfinanzierung. Die Beratung dient dazu, die Probleme zu erkennen und die geeigneten Massnahmen dafür zu finden. Die Massnahmen –z.B. Sprachkurse– sollen die Situation im Unternehmen verbessern. Mit der Anschubfinanzierung beteiligt sich die Fachstelle für Integrationsfragen an der Umsetzung der Massnahmen. Folgend sollen drei Massnahmen anhand von Beispielen in verschiedenen Unternehmen näher erläutert werden.

Sprachkurs im Unternehmen - Ernst Schweizer AG, Hedingen

Die in Hedingen ansässige Ernst Schweizer AG beschäftigt gut 600 Mitarbeitende. Gerade im Metallbau, dem Kerngeschäft des Unternehmens, besteht ein erhöhtes Sicherheitsrisiko, wenn die Belegschaft die Sicherheitsvorschriften nicht versteht. MAGNET hatte als Massnahme obligatorische Deutschkurse empfohlen, welche gratis sind und während der Arbeitszeit stattfinden sollen. Nach einer gewissen Laufzeit wurde das Obligatorium aufgehoben, da teils grosse Widerstände in der Belegschaft bestanden.

Konversationsangebot im Unternehmen – KUONI GTS, Zürich

Zwei Drittel der 210 Angestellten von Kuoni Global Travel Services (GTS) in der Schweiz sind Nichtschweizer. In den letzten Jahren stiessen Menschen aus rund 40 Nationen zum Tochterunternehmen des Schweizer Reiseveranstalters Kuoni. Bislang sah das Unternehmen seine Aufgabe darin, die neuen MitarbeiterInnen vor allem am Arbeitsplatz zu integrieren. Auf Initiative eines kürzlich aus Deutschland eingewanderten Informatikers, in

Kooperation mit der Personalabteilung von Kuoni GTS, wurde der Begriff „Integration“ erweitert und das Angebot von MAGNET (s. oben) zu Rate gezogen. In Zusammenarbeit mit der Fachstelle für Integrationsfragen überprüfte der Reiseveranstalter Bedarf und Möglichkeiten in Sachen Integration. Es wurde analysiert, dass viele Hindernisse für die Integration von ausländischen Mitarbeitern ausserhalb des Arbeitsplatzes angesiedelt sind, aber auch intern noch Verbesserungsmöglichkeiten bestehen. In Einzelinterviews stellte sich heraus, dass sich einige Mitarbeiter in der Schweiz nicht willkommen fühlen, weil sie über ungenügende Informationen über die hiesigen Gepflogenheiten verfügten und ihnen zuweilen das Gefühl fehlte, Fuss fassen zu können. Die mangelnde Integration kann Kuoni GTS Kosten verursachen, indem wertvolle Arbeitskräfte von sich aus den Rückzug antreten und ihren Arbeitgeber verlassen, weil sie sich in der Schweiz nicht einleben konnten.

Sprachkurs ausserhalb des Unternehmens – Duoton GmbH, Zürich

Das Malerei und Spritzwerkunternehmen aus dem Zürcher Kreis 5 ist experimentierfreudig und alles andere als konservativ. Als eine Bekannte die Geschäftsführung bat, einem eritreischen Flüchtling eine Chance auf eine Ausbildung zu geben, überlegte diese nicht lange. Der Schritt war ein Erfolg: der Mann arbeitete tatkräftig mit und wurde bald vom Praktikanten zum Lehrling. Das Experiment, dass die Duoton GmbH mit der Anstellung des Eritreers eingegangen ist, hat der Firma jedoch viel Zeit gekostet. Nicht nur, dass sie dem neuen Mitarbeiter weit mehr beibringen muss, als für die Arbeit nötig ist. So brauchte der junge Mann bei Alltags- und Familienfragen reichlich Unterstützung. Auch die Anstellung eines Praktikanten ausserhalb des gültigen Gesamtarbeitsvertrags bedeutete für die Firma einen hohen administrativen Aufwand, etwa in der Zusammenarbeit mit Behörden und Gremien.

Eine Analyse zusammen mit der Fachstelle für Integrationsfragen des Kantons Zürich ergab, dass an zahlreichen Ecken und Enden Verbesserungsbedarf besteht. Die Fachstelle vermittelte zwischen dem Arbeitgeber und dem externen Verein, der das Ausbildungsprogramm begleitet. Auf diese Weise konnten zahlreiche Schwierigkeiten behoben und der Arbeitsaufwand für Duoton beträchtlich reduziert werden. Zudem dienen die gewonnenen Erkenntnisse dazu, die Zusammenarbeit zwischen Arbeitgebern und Arbeitsvermittlern künftig zu vereinfachen.

Ausblick

Im ersten Jahr des TAK-Dialogs „Arbeiten – Chancen geben, Chancen nutzen“ haben Staat und Wirtschaft ihre Zusammenarbeit vertieft, um die Integration von ausländischen Arbeitskräften zu fördern.

Mit der Schulungsoffensive "Gut informiert – besser integriert" will die GastroSuisse angehende Unternehmerinnen und Unternehmer unter anderem darüber informieren, an welche Fachstellen sie sich mit Fragen wenden können. Der Verband will sie dazu ermuntern, aktiv beizutragen, dass sich ihre ausländischen Angestellten am Arbeitsplatz und in ihrem Alltag gut einleben können. Eine gute Integration ist die Grundlage für ein zufriedenes Team und damit auch für zufriedene Gäste.

Auch die fide wird ihr Projekt „Deutsch auf der Baustelle“ ausweiten. Mit sechs fide-Szenarien wurden neue Kompetenzbeschreibungen für die Baustelle entwickelt.

Diese Praxisbeispiele zeigen, dass durch die Zusammenarbeit mit Unternehmen Integration wirkungsvoll umgesetzt werden kann und dass sie sowohl für die Arbeitnehmenden wie auch die Arbeitgeber Vorteile bringt.

Links

Pilotstudie der Fachstelle für Integrationsfragen des Kantons Zürich und des Departements für angewandte Linguistik der ZHAW
[http://www.integration.zh.ch/internet/justiz_inneres/integration/de/unsere_angebote/studien_berichte.html (28.6.2015)]

Projekt GO des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung:
[<http://www.alice.ch/de/sveb/projekte/abgeschlossene-projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/go/> (28.6.2015)]

Projekt MAGNET:
[http://www.integration.zh.ch/internet/justiz_inneres/integration/de/unternehmen.html#f-r-meine-firma (28.6.2015)]

Projekt TAK-Dialog
[<http://www.dialog-integration.ch/> (28.6.2015)]

„komma-NRW“: Der Arbeitsplatz als Lernort¹

Im Rahmen des Modellprojektes „komma NRW – Kommunikation am Arbeitsplatz“ haben Zugewanderte den beruflichen Umgang mit der deutschen Sprache gelernt – nicht in künstlichen Übungssituationen, sondern dort, wo sie ihn tagtäglich brauchen: Am eigenen Arbeitsplatz.

Ob Bildungssprache, Berufsfachsprache oder Schriftsprachlichkeit: Mit den Entwicklungen der betrieblichen Kommunikation ist es in den vergangenen Jahren sowohl für Ungelernte als auch für Qualifizierte immer schwerer geworden, sprachlich mitzuhalten. An drei Standorten – Bielefeld, Bonn, Duisburg – hat das Modellprojekt in den Jahren 2013 und 2014 erprobt, wie berufsbezogenes Deutsch am Arbeitsplatz erlernt werden kann. Als Teil des Förderprogramms Integration durch Qualifizierung (IQ), finanziert von der Bundesregierung und der Bundesagentur für Arbeit, trainierten zugewanderte Arbeitnehmer unter der Anleitung von erfahrenen Sprachlehrkräften innerbetrieblich Deutsch für ihren Beruf.

Bei all diesen Maßnahmen ist es die unmittelbare Tuchfühlung zum Arbeitsalltag, die das Sprachtraining geprägt hat. Sie entschied über den Teilnehmerkreis, sie steuerte den Lernstoff, sie bestimmte die Motivation der Teilnehmenden. „Warum Deutsch nicht dort fördern, wo es gebraucht wird? Am Arbeitsplatz“: So hat Matilde Grünhage-Monetti, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), einen Beitrag zum innerbetrieblichen Deutschlernen überschrieben, der auf den Ergebnissen des von der Volkswagenstiftung finanzierten Forschungsprojekts „Deutsch am Arbeitsplatz“ gründet.

Die Bindung des Sprachlernens an den betrieblichen Alltag mit seiner ganzen Kommunikationsvielfalt hat erwerbstätigen Zuwanderern die Chance geboten, schnell erfahrbare Lernfortschritte zu machen: Sie konnten exakt die täglich am eigenen Arbeitsplatz geforderten Redemittel trainieren. Eine solche Passgenauigkeit des Lernens können standardisierte Deutschkurse nicht bieten.

¹ Beim vorliegenden Text handelt es sich um Auszüge aus der Abschlussdokumentation zum Projekt „komma-NRW“, das von Beate Mertens im Workshop vorgestellt wurde. Online: [<http://www.komma-nrw.de/wp-content/uploads/2015/03/DEF-MAERZ-komma-NRW.pdf>, 25.6.2015]

Die Bedarfserhebung

Die Phase der Bedarfserhebung zum Angebot begann bereits im ersten Kontakt mit dem Unternehmen oder dem potentiellen Teilnehmenden. Hier wurden häufig Gründe für die Notwendigkeit benannt, die Deutschkenntnisse zu verbessern. Darüber hinaus wurden auch Wünsche zu einer gezielten Förderung sehr präzise geäußert. Somit sind die Phase der Akquise und die der Bedarfserhebung nicht eindeutig zu trennen.

Um die Erhebung zu vertiefen und mögliche Lernziele festzuschreiben, wurden Gespräche vor Ort mit möglichst allen beteiligten Akteuren des Arbeits- bzw. Ausbildungsprozesses geführt. Hierbei entwickelte sich ein umfassendes Bild der sprachlichen Bedarfe am Arbeitsplatz oder in dem Ausbildungsprozess. Nicht selten wurden die Erfordernisse und die notwendigen Aspekte der sprachlichen Weiterbildung in der Befragung von den Akteuren sehr unterschiedlich gesehen. Ein Beispiel aus der Praxis: Während die Fachlehrenden in einem Ausbildungszentrum Unterstützungsbedarf im Umgang mit theoretischen Fachinhalten sahen, benannten die Lernenden sprachliche Probleme im fachpraktischen Einsatz und beklagten, dass die theoretischen Lerninhalte im Fachunterricht in sehr komplexen sprachlichen Strukturen vermittelt werden. Sie wünschten sich zudem, dass den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache mit mehr Sensibilität im Fachunterricht begegnet wird. [...]

Vervollständigt wurde die Erhebung durch eine Arbeitsplatzbeobachtung bzw. durch eine Hospitation im Fachunterricht, aus der im Anschluss die objektiven kommunikativen Anforderungen des Arbeitsplatzes ermittelt wurden. [...] Im Laufe der Angebote wurden die Bedarfe in regelmäßigen Reflexionsgesprächen sowohl mit Vorgesetzten und Kollegen als auch mit den Teilnehmenden selbst überprüft und ergänzt.

Zielvereinbarungen für den arbeitsplatzbezogenen Unterricht

Nach der ausführlichen Bedarfserhebung wurden kurze, klar definierte und überschaubare Ziele des Angebotes nachvollziehbar festgeschrieben. Als Ziel wurde beispielsweise formuliert, dass Arbeitsanweisungen am Telefon verstanden und nachgefragt werden können. Durch dieses Vorgehen konnte sich das Angebot flexibel und passgenau in den Arbeitsprozess eingliedern. Die Niedrigschwelligkeit erleichterte sowohl den Vorgesetzten und Kollegen als auch den Teilnehmenden, sich auf das Angebot einzulassen. Durch die klare Zielvorgabe wurde das Training sehr effektiv umgesetzt, und Vorgesetzte und Kollegen konnten den Lernprozess verfolgen und beurteilen. Die Teilnehmenden konnten durch die Zielformulierung eigene Lernerfolge erkennen und fühlten sich motiviert, verschüttete oder abgebrochene Lernprozesse wiederaufzunehmen. Die Zielsetzung von Sprachförderangeboten, die sich auf das Anheben des sprachlichen Ni-

veaus beziehen, bleibt für die Beteiligten dagegen häufig unverständlich, was die Grenzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für berufsbezogene Zweitsprachenförderung deutlich macht.

Darüber hinaus sicherte die Definition der Ziele innerhalb eines festgelegten Stundenkontingents, dass überhöhte und teilweise unrealistische Erwartungen an den Sprachlernprozess in einen angemessenen Rahmen gerückt wurden. Diese Klarheit hat sicher auch dazu geführt, dass alle Akteure für das berufs- und ausbildungsbegleitende Sprachlernen sensibilisiert wurden.

Lerninhalte im Modellprojekt – ein Beispiel aus Bielefeld

Die Lerninhalte ergaben sich oft aus sich verändernden Arbeitsprozessen. In der Mensa der Universität Bielefeld etwa mussten sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wegen einer Neuausrichtung des Betriebes von der Arbeit in einer Großküche mit standardisierten Arbeitsabläufen mit nur wenig Kommunikation umstellen auf die Tätigkeit in kleinen „Kochinseln“ mit direktem Kundenkontakt.

Die Lerninhalte wurden zunächst in Zusammenarbeit mit den Betrieben als Vereinbarung über Sprachlernziele, die sich aus konkreten Problemlagen und im Rahmen einer Bedarfsermittlung ergaben, zu Beginn des Trainings formuliert. Ziele waren beispielsweise, dass Mitarbeiter in der Gastronomie auf Reklamationen von Gästen reagieren können. Im Kontext der realen betrieblichen Arbeitsprozesse ergaben sich sowohl sprachlich-strukturelle als auch kommunikative, auf die Handlungsfähigkeit bezogene Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Lerninhalte konnten nur durch eine sinnvolle Verknüpfung von sprachlichen Inhalten wie Redemittel, Grammatik und Wortschatz mit kommunikativen Grundelementen vermittelt werden. Themen wie „Konflikte am Arbeitsplatz“ vereinen beispielsweise spezifische Redemittel und grammatikalische Strukturen mit metasprachlichen Elementen wie Feedback-Regeln. Für den Umgang mit Reklamationen mussten das Konzept von Win-win-Situationen und Techniken aktiven Zuhörens thematisiert werden. Die Inhalte konnten zudem nicht isoliert von innerbetrieblichen Kontexten wie beispielsweise Spannungen unter Kollegen, Umgang mit Vorgesetzten, Zusammensetzung der Teams vermittelt werden. So wurden nicht nur Redemittel und Grammatik geschult, sondern beispielsweise auch die Wahl des geeigneten Sprachregisters oder der Umgang mit Ironie. Zum Deutschlernen gehören insbesondere in beruflichen Kontexten nicht zuletzt Strategien zur Kommunikationssteuerung.

Die Vorgesetzten und Kollegen haben den Sprachstand und die Sprachentwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter untrennbar mit der Handlungsfähigkeit verknüpft und konnten den Sprachstand und den Lern-

fortschritt nicht isoliert von der Kommunikation einschätzen. Mitarbeiter, die fossilisierte Sprachstrukturen verwendeten, aber über kommunikative Strategien verfügten, wurden als sprachlich kompetenter bewertet als zurückhaltende Mitarbeiter mit gut strukturiertem Satzbau und angemessenem Wortschatz. Interessant war zudem, dass es in einigen Einzelfällen deutliche Lücken im Bereich des beruflichen Grundwortschatzes gab, die den Kollegen und Vorgesetzten in der Relevanz nicht bewusst waren. Hier gibt es noch Beratungsbedarf für Unternehmen, wie dieser Grundwortschatz auch ohne Sprachlehrkraft eingeübt und gefestigt werden könnte.

Die Durchführung von Angeboten

Die Größe der Lerngruppen variierte zwischen 2 bis 12 Teilnehmenden. Im Rahmen des Projektes wurden auch Einzeltrainings durchgeführt. [...] Die Aufteilung in kleine Einheiten und Lerngruppen erzeugten eine hohe Effektivität der Angebote.

Der Sprachunterricht fand sowohl in den (Ausbildungs-)Betrieben als auch in den Räumen der Bildungseinrichtungen selbst statt. Der Schulungsort wurde in enger Absprache mit den Unternehmen und den Teilnehmenden bestimmt und im Verlauf vereinzelt auch flexibel gehandhabt. So wurden zum Beispiel in einem Einzeltraining für einen IT-Fachmann in Duisburg sowohl der Arbeitsplatz als auch Räume in der VHS Duisburg genutzt. In anderen Angeboten spielte die Erreichbarkeit und die Nähe zum Einsatzort eine entscheidende Rolle: Für die Arbeiter aus dem Baugewerbe war es besonders wichtig, direkt nach der Arbeit in betriebseigene Räume – in Arbeitskleidung – zum Sprachunterricht gehen zu können. [...]

Die Erfahrungen im Projekt zeigen, dass diese Angebote in der Organisation des Schulungsortes flexibel gestaltet sein müssen und nicht eindeutig zu sagen ist, dass der Betrieb selbst oder die Bildungseinrichtung der optimale Ort zum Lernen ist. Entscheidend für den Erfolg und die Akzeptanz des Lernens ist jedoch, dass eine positive Atmosphäre der Wertschätzung geschaffen wird. Die Bildungsträger und auch die Verantwortlichen in den Betrieben und Einrichtungen statteten zum Beispiel den Unterrichtsraum mit Getränken aus.

Die Betriebe haben die Beschäftigten für die Teilnahme teilweise von der Arbeit freigestellt. Das hat sich überwiegend positiv auf die Motivation und kontinuierliche Teilnahme ausgewirkt. Wichtig ist jedoch, dass das Angebot als Möglichkeit zur Weiterbildung transparent dargestellt wird. Die Freistellung kann auch bewirken, dass die berufsbezogene Deutschförderung als verpflichtend wahrgenommen wird und sich somit negativ auf die Motivation der Einzelnen auswirkt.

Lehrkräfte

Lehrkräfte für DaZ im Betrieb benötigen eine hohe Methodenkompetenz, um schnell und situativ den Sprachbedarf und Sprachstand der Lernenden zu erfassen und zu analysieren. Diese Kompetenz muss allerdings durch spezifische Weiterbildungsangebote erhalten und ausgebaut werden. Um gut ausgebildete und kompetente Trainer für das Angebot gewinnen zu können, sind strukturelle Rahmenbedingungen wichtig. Da ein Training im Betrieb nicht auf andere Betriebe übertragbar ist, bedarf es einer Vorbereitungszeit z.B. für Curriculums Trainings in Betrieben umfassen zumeist kleine Zeiteinheiten pro Woche und blockieren oft Zeiträume, die dann nicht für andere Lehrtätigkeit genutzt werden können.

Auch aus diesem Grund ist ein angemessenes Honorar wichtig, um kompetente Lehrkräfte für eine Lehrtätigkeit in Betrieben gewinnen zu können. Besondere Synergieeffekte ergaben sich, wenn Lehrkräfte sowohl in Trainings in den Betrieben als auch in allgemeinen berufsbezogenen Kursen eingesetzt waren. Alle Lehrkräfte verfügten über langjährige Berufserfahrung im berufsbezogenen Deutsch und eine hohe Methodenkompetenz. Neben der fachlichen Vermittlungskompetenz waren „soft skills“ wichtig, um mit den vielfältigen und divergierenden Rollenerwartungen umgehen zu können, die Teilnehmer, Betrieb und Sprachkursträger an sie stellten. Ein großer Pool an Lehrkräften, über den ein Träger verfügt, ist unabdingbar, um das passende Matching zwischen Training/Unternehmen/ Teilnehmenden und Lehrkraft herzustellen. [...]

Teilnehmende

Das Training war vor allem in den Betrieben effektiv, in denen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das Lernangebot als betriebliche Weiterbildung wahrnahmen, die ressourcenorientiert angeboten wurde. Die empfundene Wertschätzung wirkte sich positiv auf die Lernmotivation und den Lernzuwachs aus.

Dennoch findet Erwerb und Ausbau von Sprache in beruflichen Kontexten immer auch in Strukturen statt, die, wie intensiv auch immer, durch Hierarchie und Wettbewerb geprägt sind. Das Lernen gelang in den durchgeführten Angeboten insbesondere dort, wo metasprachliche Elemente wie Kommunikationsstrukturen und Empowerment in das Curriculum eingebunden wurden. Wichtig war für die Teilnehmenden insbesondere, innerbetriebliche Kommunikationsprozesse zu thematisieren und sich gegenüber Kollegen sprachlich behaupten zu können. Diese Lernwünsche der Teilnehmenden deckten sich zum großen Teil, wenn auch aus anderer Perspektive, mit den Zielvorgaben der Vorgesetzten, denn in den Betrieben zeigte sich, dass Sprachschwierigkeiten oft als Vereinfachung komplexer und mehrdeutiger Anerkennung instrumentalisiert werden.

Deutschkenntnisse stehen nicht in jedem Konflikt im Zentrum, werden aber benötigt, um diese zu bewältigen. Der Weiterbildungswunsch einer Personalrätin entstand beispielsweise nicht nur aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse, sondern auch durch ihre Position als Neue, zudem un- und angelernt, in einem Team von Akademikern, die über langjährige Personalratserfahrung verfügten und die Kollegin wohlmeinend infantilisierten. Für die Teilnehmerin war es nicht nur wichtig, wie zuvor vereinbart, den spezifischen Wortschatz zu erweitern, sondern auch Techniken des aktiven Zuhörens und entsprechende Redemittel zu trainieren, um in Diskussionen das Rederecht zu erlangen. Insofern war Empowerment wichtig für sie, um Anforderungen am Arbeitsplatz sprachlich erfüllen zu können, auch wenn Empowerment zunächst nicht definiert und explizit Bestandteil der getroffenen Zielvereinbarung war, sondern erst in der inhaltlichen Auseinandersetzung im Lernprozess formuliert wurde.

Im betrieblichen Kontext der un- und angelernten Tätigkeiten stark vertreten war die Gruppe der Sprecher mit fossilisiertem Sprachgebrauch sowie der primären und funktionalen Analphabeten. Nur wenige der Teilnehmenden hatten im Vorfeld einen Sprachkurs besucht, zum einen aus Angst vor formalen Lernsituationen, zum anderen aus zeitlichen und finanziellen Gründen. Der Wunsch nach einer besseren Sprachverwendung war aber bei den Teilnehmenden sehr stark ausgeprägt, so dass adressatengerechte Angebote wirksam wären. Teilweise kamen die Teilnehmenden mit den sprachlichen Mitteln in der Regel aber auch gut zurecht und waren nur an einzelnen Inputs interessiert.

In diesem Zusammenhang ergeben sich folgende Empfehlungen und Forderungen:

- theoretische und methodische Weiterentwicklung der Zweitsprachendidaktik um meta-sprachlicher und kommunikative Elemente, Empowerment-Strategien
- unternehmensunabhängige berufsbegleitende, flexible und niedrigschwellige Lerngelegenheiten
- zielgruppenspezifische Angebote für Sprecher mit fossilisiertem Sprachgebrauch und Analphabeten.

Beispiele aus der Praxis

„Von der Tat zur Idee – Vom Pizzabäcker zum Ingenieur“: Die Volkshochschule Duisburg hat im Rahmen von „komma-NRW“ Kurse für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern aus unterschiedlichen Branchen angeboten, für Bauarbeiter, Lagerlogistiker, Ingenieure ebenso wie für Optiker, Pflegekräfte oder Immobilienmanager.

Dabei konnten die unterschiedlichsten Teilnehmer aus den diversen Berufssparten von dem Modellprojekt profitieren. Der Unterricht wurde sowohl im Einzeltraining als auch in Kleingruppen organisiert. Die Besonder-

heit der Angebote zeigte sich darin, dass der Unterricht nicht genau geplant wurde, sondern sich immer am direkten Bedarf orientierte. Auch die Anzahl der Unterrichtsstunden richtete sich konsequent an dem Bedarf der Lernenden und des Unternehmens. Damit blieb das Angebot außerordentlich flexibel, zugleich jedoch auch betreuungsintensiv. Insbesondere die Gespräche mit Teilnehmenden und der Geschäftsführung vor der Angebotserstellung war für die Planend - Disponierenden von großer Bedeutung, um ein maßgeschneidertes Angebot abgeben zu können. Den Unternehmen und den Teilnehmern konnten neue Möglichkeiten in der passgenauen Vermittlung erklärt und somit die Wichtigkeit der Sprache für die Entwicklung im Unternehmen verdeutlicht werden. Genauso wichtig war der interkulturelle Ansatz, der Bestandteil eines jeden Sprachtrainings ist oder sein sollte.

Zum Beispiel: Das Unternehmen Vollmer Bau

„Fünf Facharbeiter aus Polen haben bei uns angefangen. Die brauchen jetzt Deutschunterricht. Wichtig ist, dass sie sich möglichst schnell verständigen können, die Sicherheitsanweisungen verstehen und sich mit den anderen Mitarbeitern verständigen können.“ Mit diesem Anforderungsprofil wandte sich die Firma Vollmer Bau an die VHS Duisburg. Die Volkshochschule führte ein erstes Gespräch vor Ort – über den optimalen zeitlichen Rahmen, den Lernort, über Möglichkeiten für die Facharbeiter, die Inhalte des Sprachangebotes, den Kursleiter und über die Wünsche der Mitarbeiter und der Firma. Der Polnisch sprechende Kursleiter war dabei eine große Hilfe.

Da es sich in erster Linie um einfache und vor allem schnelle Kommunikation am Arbeitsplatz handelte, wurde der anfängliche Schwerpunkt auf die Vermittlung der rudimentären Begriffe festgesetzt, die direkt in dem alltäglichen und arbeitsbezogenen Sprachumfeld ihre Anwendung fanden. Vor allem die zwei Fertigkeiten „Hörverstehen“ und „Sprechen“ wurden intensiv gefördert und nur gelegentlich durch die Lese- und Schreibkompetenz ergänzt und unterstützt. Vermittelt wurden einfache Redemittel für Sprechsituationen am Arbeitsplatz. Dazu zählten zum Beispiel: Anweisungen, etwas (An)fordern, Antworten auf einfache Fragen, Fragen zur Person, Abmessungen und Zeitangaben, Pausengespräche – mit entsprechend einfachen grammatischen Strukturen sowie einfacher Fachsprache. Einige Stimmen der Teilnehmer:

„Durch den Kurs sehe ich: Ich kann es! Und ich kann noch mehr!“

„Deutsch ist für manche Kollegen keine Geheimsprache mehr. Sie sprechen jetzt leise, wenn sie nicht verstanden werden wollen.“

„Du brauchst mehr als nur „Wo Hammer?“ [Zeigt mit dem Finger] „Dort“ [...] Der Chef kommt und fragt „Hallo, wie geht’s?“ Aber das ist noch nicht alles, sondern er fragt weiter!“

„Was ich hier im Kurs schon gelernt habe, das ist mir so wichtig! So wichtig! Das gehört mir! Ich würde dafür zwei Löhne abgeben!“

„Es wird in uns investiert. Wir sind gut. Sonst würden sie nicht in uns investieren!“

„Andere sind lange da und können immer noch nicht sprechen. Und wir sind immer besser.“

Link zur vollständigen Studie:

[<http://www.komma-nrw.de/wp-content/uploads/2015/03/DEF-MAERZ-komma-NRW.pdf>, 25.6.2015]

*DaF-Lehren und -Lernen in einer „totalen Institution“:
Unmöglichkeit, Herausforderung, Chance?*

Wer in der Deutschschweizer Justizvollzugsanstalt Regensdorf einsitzt, hat bereits Erfahrung mit dem Leben im Vollzug. Er hat die starke Isolation während der Untersuchungshaft hinter sich und befindet sich nun im so genannten Normalvollzug mit sehr klaren Alltagsstrukturen, wo Arbeit geleistet und Freizeit verbracht wird und wo – wie das Gesetz es verlangt – auch Bildung Platz haben soll. Als Inhaftierter lebt einer in einem Kontext, der einen allumfassenden Charakter hat, in einer „totale Institution“, wo alle Lebensbereiche geplant sind. Lernen in einem solchen Umfeld ist für den Einzelnen eine Herausforderung – nicht nur aufgrund der individuellen, momentan schwierigen Lebenssituation, sondern auch durch den Kontext.

Fremdsprachige Gefangene können in besagter Anstalt auf freiwilliger Basis Deutsch lernen. Wenn man allerdings den stark verschriftlichten bürokratischen Alltag im Vollzug betrachtet, wird klar, dass der Spracherwerb zwingend ist. Wer kein Deutsch kann, ist auf die Hilfe von Mitgefangenen angewiesen, was wiederum Abhängigkeiten schafft. Von sprachlichen Kompetenzen profitiert jedoch nicht nur der Einzelne, vielmehr erleichtern erworbene Deutschkenntnisse – v.a. auch das Verstehen der deutschen Sprache – ganze Abläufe an der institutionellen Basis massgeblich: die Mitarbeitenden im direkten Kontakt mit Insassen können letzten Endes leichter und schneller mit Letzteren kommunizieren. Ein Insasse, dem die Worte in der Sprache des Kontexts nicht fehlen, der wird weniger zu körperlich aggressivem Verhalten tendieren.

Goffman (1961) definiert die „totale Institution“ über vier Eigenschaften (siehe weiter unten). Von diesen ausgehend beschreibe ich zunächst, wie Lernen im Unterricht im Vollzug und ausserhalb stattfindet und wo der Kontext erschwerende Bedingungen schafft. Über 60 Jahre nach dem Erscheinen von Goffmans Studie stellt sich die Frage nach der Aktualität des von ihm geprägten Konzepts und nach der Notwendigkeit, es für den aktuellen Justizvollzug anzupassen. Von dieser Überlegung ausgehend gehe ich mithilfe von Insassen- und Betreueraussagen, die ich im Rahmen meiner Dissertation (vgl. Schumacher 2012) erhoben habe, der Frage nach, ob und wie der Gefängniskontext den DaF-Lernenden Chancen beim Spracherwerb bieten kann.

1. Die „totale Institution“ und ihre besonderen Merkmale

Der Soziologe Erving Goffman prägte mit seiner deskriptiven Studie „Asylums“ (1961)¹ den Begriff „totale Institution“. Dem Konzept ordnete er fünf soziale Gebilde mit Anstaltscharakter und jeweils unterschiedlichen Zielen zu. Dabei haben Gefängnisse die Aufgabe, den Schutz der Gesellschaft sicherzustellen.² Allen fünf Institutionsformen sind folgende Eigenschaften gemein:

1. den allumfassenden Charakter: alle Mitglieder leben an einem Ort und werden von einer zentralen Autorität bestimmt. Die Institution ist durch eine physische Barriere von der Aussenwelt getrennt;
2. die erzwungene Gemeinschaft: die Mitglieder arbeiten in Gemeinschaft miteinander;
3. die genaue Planung: die Tätigkeiten und Lebensäusserungen sind geplant und ihre Abfolge geben Funktionäre des Stabs vor;
4. die ständige Überwachung: die Tätigkeiten und Lebensäusserungen werden überwacht, sie sind Teil des Plans hinsichtlich der offiziellen Ziele der Institution. (Goffmann 1961: 7).

Über ein halbes Jahrhundert nach dem Erscheinen der Studie hat sich das Konzept dermassen etabliert, dass es im Umfeld der Justizvollzugsanstalten herangezogen wird, um den eigenen Kontext zu beschreiben. So werden die Anstaltsmitarbeitenden an der Basis (im direkten Kontakt mit den Gefangenen) als Funktionsträger der staatlichen Behörden darauf hingewiesen, dass sie als solche erheblich in die Freiheitsrechte der Insassen eingreifen. Daher müssten sie ihr Tun gleichzeitig der steten Selbstprüfung unterziehen und staatsrechtliche Grundsätze beachten. Sie erhalten in ihrer Funktion Macht über die „ohnmächtigen“ Insassen und dürfen damit keinen Missbrauch betreiben.³ Das Personal soll mit den schriftlichen Ausführungen ein Instrument an die Hand bekommen, das ihm das Vollzugsleben aus der Gesamtsicht (top-down) vor Augen führt, über Pflichten und Aufgaben, aber auch über Risiken und Gefahren informiert und Schutzmassnahmen aufzeigt.

Die weiter oben aufgeführten besonderen Merkmale der „totalen Institution“ haben jedoch nicht nur Auswirkungen auf den Wohn- und Arbeitsalltag in der Anstalt; sie sind ausserdem für den Spracherwerb im Vollzug rele-

¹ In einer Nervenheilanstalt in Washington machte er eine teilnehmende Beobachtung, um in der Folge ein innenperspektivisches, mikrosoziologisch orientiertes Modell zu entwerfen und hat damit die Begrifflichkeit nachhaltig geprägt.

² Die Fürsorge für unselbständige Menschen (Beispiel: Waisenhaus), die Fürsorge für Menschen, die ungewollt eine Gefahr für die Umgebung darstellen können (Beispiel: Nervenheilanstalt), der Schutz der Gesellschaft (Beispiel: Gefängnis), die Kontrolle von Insassen mit arbeitsähnlichen Zielen (Beispiel: Kaserne) die Zufluchtsstätte vor der Welt (Beispiel: Kloster).

³ Die Justizvollzugsanstalt Pöschwies weist in „der Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Strafanstalt Pöschwies“ (2008) darauf hin, dass das Personal beim Vollzug der Staatsgewalt den rechtsstaatlichen Grundsätzen Beachtung schenken müsse.

vant. Im Folgenden wird darum zunächst der Unterrichtskontext vorgestellt, um dann zum ungesteuerten Erwerb, d.h. dem Lernen im Alltag, überzugehen.

2. Der DaF-Unterrichtskontext

Deutschunterricht wird den fremdsprachigen Gefangenen in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies schon seit vielen Jahren gewährt. Durchschnittlich sind es circa dreissig ausländische Insassen, die jeweils einmal pro Woche während fünfzig Minuten in einer von fünf Klassen am Deutschkurs teilnehmen. Der Unterrichtsbesuch ist freiwillig – theoretisch – denn das Beherrschen der deutschen Sprache in diesem Kontext ist für den Alltag unabdingbar. Die Platzzahl im Deutschkurs ist wie bei anderen Angeboten beschränkt. Wer an einer Teilnahme interessiert ist, muss sich schriftlich mittels eines sogenannten Hausbriefs anmelden und kommt dann auf eine Warteliste. Die Zeit, bis ein Insasse schliesslich den Unterricht besuchen kann, variiert von ein paar Wochen bis zu mehreren Monaten. Obwohl die Insassen hier im Durchschnitt zwei Jahre inhaftiert sind, ist die Anstalt ein sozial instabiler Ort; in der Zusammensetzung der Deutschklassen kommt es zu Fluktuationen, bedingt durch Verlegungen in andere Anstalten oder innerhalb der Anstalt in andere Abteilungen, durch Austritte und Neuzugänge usw. Wenn Gruppen nur einen bis zwei Teilnehmer aufweisen, versucht man, ungefähr entsprechende Niveaus zusammenzulegen und mit Interessenten von der Warteliste Neueinteilungen vorzunehmen und diese in bestehende Gruppen einzuteilen.

Es ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Insassen den Deutschunterricht zwar während der Arbeitszeiten besuchen, sie dadurch aber eingeschränkt sein können: einerseits ist es etwa dem das Küchenpersonal unmöglich, während des späteren Vormittags den Deutschunterricht zu besuchen. Wo es aktuell in einem Gewerbe zu viel Arbeit gibt, muss sich ein Insasse auch einmal für den Unterricht entschuldigen lassen. Das einwandfreie Funktionieren des Betriebs hat also Vorrang vor Lernveranstaltungen jedweder Art. Exemplarisch dafür mag die Aussage eines Insassen sein:

„Der Chef ist nicht zufrieden, wenn jemand immer in die Schule geht, weil er auch seine Arbeit gemacht haben will. Ich von mir aus habe ihm gesagt, ich bin nicht hier um Geld zu verdienen, sondern um meine Strafe abzusitzen. Und ich mache für meine Zukunft, was ich brauche“ (Ins. 12: 4, M.ch.⁴).

Daneben scheint Bleulers Kritik zu gelten, dass der Unterricht als Vergünstigung betrachtet wird.⁵ Dass das Lernen im Klassenverband mit Unter-

⁴ „Ins“ meint Insasse, die Zahl vor dem Doppelpunkt bezieht sich auf die Nummer des Interviews in der Befragung, die zweite Zahl auf die Seite der Transkription. „M.ch.“ meint das Member checking nach den Interviews.

⁵ Offenbar kommen, wo es um die Gewerbearbeit geht, ausser der temporalen Abwesenheit der Insassen noch andere Faktoren ins Spiel: Im Rahmen des Projektes der Basisbil-

richtsformen wie Partner- oder Gruppenarbeiten sowie das Eingehen auf die anderen die Sozialkompetenz der einzelnen Insassen fördert und in dieser Hinsicht die Resozialisierung unterstützt, lässt man bei solchen Überlegungen aussen vor.

Einen Lehrplan oder ein Curriculum gibt es nicht. Die Lehrmittel auf der jeweiligen Stufe geben einen groben Rahmen vor. Daneben können sich die Lernenden selber zum Ziel setzen, eine Goethe-Prüfung zwischen den Niveaus A2 und C2 des Europäischen Referenzrahmens abzulegen und so ein Diplom zu erwerben, das ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache ausweist.⁶ Allerdings ist zusätzlicher persönlicher Einsatz im Vorfeld unabdingbar, da die Prüfungsvorbereitung nicht ausschliesslich während der äusserst knappen Unterrichtszeit bewältigt werden kann.

Der Unterricht findet in einem Unterrichtsraum im Sozialzentrum der Anstalt statt. Der Raum ist gross (bei einer maximalen Gruppengrösse von zehn Lernenden böte er für sechzehn Schüler Platz), hell und zweckmässig mit Whiteboard und Hellraumprojektor ausgerüstet. Ebenfalls zur Verfügung stehen CD-Abspielgeräte und ein Fernseher mit DVD-Recorder. Jedem Teilnehmer wird über die Anstaltsbibliothek ein Lehrmittel ausgehändigt, das er bei Austritt wieder zurückgeben muss. Daneben gibt es v.a. für Prüfungsinteressierte Trainingsmaterial vom Goethe-Institut und von verschiedenen Verlagen.

Wenn man sämtliche Variablen einer Person wie Herkunft, Muttersprache, Ausbildung, gesellschaftliche Schicht, interkulturelle Fähigkeiten samt Fremdsprachenkenntnissen und Aspekte der Persönlichkeit berücksichtigt, wird klar, dass es auf die Frage nach dem typischen Insassen als Lernendem keine Antwort gibt. Eine Generalisierung in dieser Richtung würde ein Stereotyp bedienen, das es so in der Realität nicht gibt. Es scheint so, als würde wirklich nur der Rahmen der Institution der einzige gemeinsame Nenner sein, aber selbst der lässt sich verschieden ausgestalten wie ein Deutschkursteilnehmer bemerkt:

derung im Strafvollzug (BiSt) gab es unter dem Anstaltspersonal kritische Stellungnahmen zum Sinn und Zweck der Bildung (Motivation, Nutzen, Bevorzugung der Insassen im Gegensatz zum Personal). Diese Kritikpunkte dürften in der Anstalt Pöschwies weniger Bedeutung haben, da die Insassen nicht wie im Projekt während eines halben Tages der Arbeit fernbleiben, sondern während einer 50-minütigen Unterrichtslektion. Bildung im Vollzug mag zwar, wie oben erwähnt, gesetzlich verankert sein, doch konnte diese Kritik in der Praxis noch nicht vollständig entkräftet werden. Jedoch ist hier zu erwähnen, dass hauptsächlich Personen aus den Bereichen Arbeit, Betreuung/Aufsicht und Sicherheit Vorbehalte haben. Anders sieht es in den Bereichen Leitung, Bildung und Soziales aus, wo das Personal der Bildung und BiSt sehr positiv gegenübersteht (BiSt Dezember 2008).⁶ Seitdem ich den Unterricht in der Anstalt im April 2005 übernahm, konnten wir durchschnittlich jeweils einmal im Jahr Goethe-Prüfungen durchführen. In den allermeisten Fällen waren die Prüflinge erfolgreich. Die Bestehensquote dürfte bei über 95 Prozent liegen.

„Es gibt Gefangene, die mit sich selber nichts anzufangen wissen – ausser in der Freizeit Karten zu spielen mit Gleichgesinnten oder sich eine zum tausendsten Mal wiederholte Fernsehserie ansehen. Aber es gibt auch Gefangene, die lernen wollen.“ (Ins. 1: 3).

Der Deutschunterricht ist mit einer Wochenstunde sehr extensiv und bei der Entscheidung für bzw. gegen Inhalte spielt die Zeitknappheit gezwungenermassen eine entscheidende Rolle. Vor allem die Anwendung von Kenntnissen nach Einführung eines Lernstoffs im Unterricht selber muss dabei offensichtlich zu kurz kommen. Das Üben wird aus dem Lernkontext ausgelagert, was ein Einbetten der Übungen in kommunikative Aufgabenstellungen in einem situativen Kontext verunmöglicht und zu solchen mit einem reproduktiven Charakter führt (Fachlex. DaF/DaZ 2010: 345). Um eine gewisse Kontinuität sicherzustellen, gibt es normalerweise nach jeder Unterrichtsstunde eine Hausaufgabe auf die folgende Woche. Meist handelt es sich dabei um Vertiefungsaufgaben oder Trainingsmaterial für die Prüfungen. Generell werden diese Aufgaben seriös erledigt. Hier wirkt aus meiner Erfahrung mit den Insassen als Lernende ein gewisser Gruppendruck. Immer wieder gibt es auch Lernende, die aufgrund des Testformats „informeller Brief“ im schriftlichen Ausdruck der Goethe-Prüfungen A2 und B1 auf eigene Initiative Briefe und Texte verfassen. Durch individuelle mündliche, aber v.a. auch schriftliche Rückmeldungen versuche ich dieses Lernen zu unterstützen. Die Eigeninitiative ist aber nicht allen gegeben, es gibt selbstverständlich auch viele Lernende, die ausserhalb des Unterrichts untätig sind. Ohne Eigeninitiative und Lernerautonomie kann die Grenze zum ungesteuerten Erwerb, der mit so wenigen Unterrichtsstunden besonders wichtig wäre, nicht überwunden werden. Aber wie können diese beiden Kompetenzen aufgebaut und gestärkt werden, gerade in einer „totalen Institution“ des Vollzugs, wo die Gefangenen die Eigenverantwortung „abgeben“ müssen?

2.1 Lernen ausserhalb des Unterrichts

Ein Lerner entwickelt Autonomie in einem Prozess, bei dem Wissen über den Lerngegenstand und solches über den Lernprozess nebeneinander und aufeinander bezogen entwickelt werden (Wolf 1996: 555). Ein solches Lernen bezieht persönliche Erfahrungen und Lernmotive in den Prozess mit ein und befähigt den Lernenden idealerweise zu eigenverantwortlichem Lernen. Um von der Lehrkraft unabhängig zu sein, benötigt der Lernende Strategien, mentale Handlungspläne; für den Fremdspracherwerb sind dies einerseits Sprachlern- und andererseits Sprachgebrauchsstrategien. Beide ergänzen einander und werden auf kognitiver und metakognitiver Ebene eingesetzt. Kognitive Strategien dienen zur direkten Verarbeitung der Fremdsprache beim Umgang mit dem Sprachmaterial, metakognitive Strategien betreffen das Lernen allgemein (Bimmel/Rampillon 2004: 126ff.) und sind nicht auf ein Fach festgelegt. Sie beinhalten Planung, Steuerung, Überwachung, Reflexion und Auswertung des

eigenen Lernprozesses im Zusammenhang mit einer Aufgabe und deren Ergebnissen.

Im Vollzugsalltag scheinen die Lernerautonomie und die erzwungene Unselbstständigkeit des einzelnen Insassen eine Dichotomie zu bilden. Für den Lernerfolg ist es aber dennoch unerlässlich, Strategien zu fördern und zu trainieren, statt sie verkümmern zu lassen. Doch nicht nur der Kontext, sondern auch die einzelnen Insassen selber gefährden die eigene Lernerautonomie durch ihre psychische Disposition: der Aufenthalt im Gefängnis wird „häufig [als] per se belastend“ wahrgenommen⁷. Diese Belastung seelischer Art führt bei den Häftlingen sehr häufig zu einem niedrigen Energieniveau, einer deprimierten Grundstimmung und einer verminderten Präsenz. Es scheint offensichtlich, dass diese Einschränkungen in der Befindlichkeit der Gefangenen nicht ohne Auswirkungen auf das Erlernen der Fremdsprache bleiben können und deshalb auch die Fähigkeit zum Einsatz von Lernstrategien behindern.

Hausaufgaben sowie Prüfungsvorbereitung werden vom Lernenden unter Anweisungen der Lehrerin in Eigenregie bewältigt. Dieses eigenverantwortliche und selbständige Lernen scheitert aber immer wieder an den oben genannten affektiven und kognitiven Faktoren. Sehr viel Wille und Selbstdisziplin werden hier, meiner Ansicht nach, von Menschen in einer schwierigen Lebenssituation verlangt; ein Anspruch, der aus meiner Erfahrung auch für Studierende in Freiheit hoch gesteckt ist. Die Isolation von einem natürlichen Umfeld, im besonderen Masse von einem sozialen Netz, tut bei den Gefangenen ein Übriges. Kommunikation in der Fremdsprache ist nötig und möglich mit einer beschränkten Zahl von Institutionszugehörigen, was die Möglichkeiten zum Transfer von sprachstrukturellem und spracherwerbsstrategischem Wissen (Fachlex. DaF/DaZ 2010: 343) erschwert. Die Anstalt bietet kein Umfeld, das Lernen im vor allem aber auch ausserhalb des Unterrichts erleichtert. Hinzu kommt für viele Gefangene die Unmöglichkeit des Entwickelns von (beruflichen) Zukunftsperspektiven, bedingt durch die Ungewissheit betreffend Datum einer Vollzugslockerung oder der Entlassung (Jahresbericht 2007: 24).

Wer dennoch in der Freizeit die Motivation aufbringt, selbständig zu lernen, muss innerhalb der Anstalt auf Printmedien zurückgreifen. Viele Verlage auf dem Gebiet DaF/DaZ bieten Lernmaterial, bei dem davon ausgegangen wird, dass der Lernende Zugang zum Internet hat. Für den lernenden Insassen ist die Nutzung des Multimediabereichs – wenn überhaupt – nur sehr eingeschränkt möglich.

⁷ Christoffel, Ueli/Schönfeld, Frank (2008). *Es gilt die Zeit zu nutzen. Deliktpräventive Psychotherapie mit Straftätern*. Psychoscope. S. 8–11. Vol. 29. 10/2008. Bern: Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen FSP.

3. „total institutions“ revisited

In all den Jahren hat sich der Schweizer Justizvollzug stark gewandelt. Zu nennen wäre die Architektur und die damit verbundene Organisation oder Steuerung der jeweiligen Institution: Eine ursprünglich panoptische Form wurde durch eine dezentrale abgelöst. Weiter verfügen viele Anstalten heutzutage zusätzlich über eine integrierte psychiatrische Abteilung, da in vielen Fällen nicht mehr nur eine Strafe verbüsst, sondern auch eine therapeutische Massnahme durchgeführt wird. Weiter widerspiegelt sich die zunehmende Überalterung der Gesellschaft im Vollzug: auch hinter Gittern hier wird über Formen der Altersbetreuung nachgedacht.

Es fällt auf, dass die unter 1. aufgeführten Merkmale der Institution als relativ statisch und unhinterfragt hingenommen werden. Dabei ist ja eine solche Einrichtung als sozialer Ort nichts Starres. Welches sind die Konsequenzen, die die Ausgangslage aktuell schafft und wie könnte man sie steuern?

Ohne die negativen Auswirkungen des Vollzugsalltags in Abrede stellen zu wollen, könnte man von den vier von Goffman definierten Eigenschaften der „totalen Institution“ ausgehend potenzielle Chancen für die Insassen – und damit letzten Endes auch für die Mitarbeitenden und den ganzen Betrieb – ableiten. Wie kann der Verlust der Individualität kreativ-schöpferisch wettgemacht werden? Die Gefangenen verbindet allesamt das Eingesperrt-Sein – und ganz sicher auch der wiederkehrende Wunsch, aus der Gefangenschaft auszubrechen. Wie kann etwa das Lernen in der Zwangsgemeinschaft gefördert, beschleunigt werden? Wie kann die Isolation zu einem fokussierten Arbeiten beitragen, wie es im Alltag draussen schwerer möglich wäre; dort, wo die Zeit knapp und die Verpflichtungen zahlreich sind? Wie kann die beschränkte Anzahl an Möglichkeiten, mit der Aussenwelt zu kommunizieren, zu Produktivem führen? Wie kann das angespannte Verhältnis zwischen Betreuenden und Insassen entschärft werden?

Erste Überlegungen in diese Richtung sind gemacht, und ich habe dazu Ergebnisse in meiner Studie (vgl. Schumacher 2012) präsentiert, die sich auf die Kommunikation und den Spracherwerb zwischen fremdsprachigen Insassen und deutschsprachigen Betreuern bezieht.

4. Das Allumfassende der „totalen Institution“ zum Lernen nutzen

Der Spracherwerb der fremdsprachigen Insassen im Alltag wird bisher individuell sehr unterschiedlich, insgesamt aber marginal aktiv unterstützt. Zwei Befragte berichteten, wie jeweils ein Betreuender eine wichtige Beratungs- und Bezugsperson wurde und dadurch den individuellen Lernpro-

zess massgeblich unterstützte. So etwas könnte Schule machen. Interessanterweise nahmen die betroffenen Betreuer diese zusätzliche Arbeit der sprachlichen Unterstützung und Korrektur in der mündlichen Kommunikation, aber auch bei schriftlichen Texten auf sich. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass sich das Eingehen der Betreuer auf die fremdsprachigen Insassen, etwa durch Korrektur des mündlichen Ausdrucks, ohne Weiteres umsetzen liesse. Auf der anderen Seite verdeutlicht dieses Beispiel, dass die Korrektur von an der deutschen Sprache interessierten Insassen geschätzt bzw. explizit gewünscht wird. Dem Argument der Betreuer, sie wollten die Insassen nicht belehren, wäre entgegenzuhalten, dass dies ja gerade ihr gesetzlicher Auftrag im Vollzug ist.

Ebenfalls für die Unterstützung des individuellen Lernprozesses plädiert ein befragter Insasse, der in diesem Zusammenhang die persönlich schwierige und belastende Situation der meisten nennt. Man dürfe die Deutsch Lernenden nicht sich selber überlassen, sondern müsse sie aus der Isolation herausholen und anleiten. Er erwähnt hier die zeitlichen Ressourcen, über die ein Gefangener verfügen kann. Dabei hat er sehr konkrete Vorstellungen: „Man sollte hier jeden Samstag eine Lesegruppe haben. Zwei Stunden nur lesen. Niemand liest (5:28).“ Oder: „Man könnte mit der Gruppe eine Diskussion machen. Das könnte das Verstehen verbessern (5:29).“ Die Fernsehprogramme deutschsprachiger Sender sollten regelmässig genutzt werden, wo möglich zu bestimmten fixen Zeiten. Hier wäre eine Fortsetzung der Aktivität, etwa in einer Diskussionsrunde über das Gesehene, wertvoll. Dies wären hauptsächlich Gruppenaktivitäten, die die Resozialisierungsziele unterstützen würden. Die Betreuenden verfügen über einen grossen Erfahrungsschatz im Umgang mit Fremdsprachigen und wissen um Schwierigkeiten in der Kommunikation mit denselben. Dieses Wissen könnte gewinnbringend bei der Entwicklung von Sprachlernangeboten im Wohnpavillon genutzt werden, wie ein weiterer Befragter vorschlägt.

Ein anderer Insasse bezieht sich auf die multilinguale Zusammensetzung der Deutschlerngruppe und die so entstehende Notwendigkeit, zum Deutschschweizer Standard zu greifen: „Es ist gut, dass die Nationalitäten im Deutschunterricht so durchmischt sind. So lernen wir (7:30).“ So wird Deutsch *lingua franca* unter den Schülern.

Die Wahrnehmung und das Annehmen der Insassenrolle dürften sich auf die persönliche Lernereinstellung auswirken: „Wenn man nicht akzeptieren kann, dass man gefangen ist, kann man nicht lernen (10:32).“ Dagegen hilft es zum Beispiel, dass die Themen des Deutschunterrichts sich nicht auf den Anstaltskontext ausrichten und der Insasse sich aufs Lernen konzentrieren kann, ohne permanent mit seiner eigenen Situation konfrontiert zu sein:

„Im Unterricht über verschiedene Themen zu sprechen macht einen freier, normaler (10:11).“

Bei der Frage der gegenseitigen Annäherung gilt es zu beachten, dass die Mehrheit der Insassen den Betreuenden gegenüber nicht gut gesinnt ist und dasselbe umgekehrt von den Betreuenden annimmt. Es bleibt ungeklärt, inwieweit die Einstellung der Betreuenden bloss von den Insassen inferiert wird und ob das Verhalten der Insassen die negative Grundhaltung der Betreuenden auslöst. Ein Anknüpfungspunkt für eine erste Annäherung wären die guten kommunikativen Fähigkeiten mit Fremdsprachigen, welche den Betreuenden von fast allen Insassen attestiert werden. Wenn man sich die sehr konkreten Vorschläge der inhaftierten Deutsch Lernenden vor Augen führt, so scheint es durchaus Verbesserungspotential für den DaF-Erwerb hinter Gittern zu geben. Ausserdem gibt es Anhaltspunkte, wie der Anstaltskontext aus sprachlicher Sicht verändert werden könnte, um nicht nur das Lernen der deutschen Sprache, sondern auch die Kommunikation zwischen Personal und Insassen zu begünstigen: Der Standardgebrauch scheint hier ein äusserst zentraler Punkt zu sein.

Es gilt dabei, zwei wichtige Ansätze zu unterscheiden: der konsequente und der ausschliessliche Gebrauch. Letzterer wäre in der Anstalt sicher nicht wünschenswert, da er diskriminierende Konsequenzen hätte und ausserdem im Zusammenhang mit der Diglossie – der Koexistenz der beiden Varietäten: Deutschschweizer Standard und Dialekte – (Ferguson 1959) für Muttersprachliche künstliche Situationen schaffen würde. Eine konsequente Verwendung des Standards vonseiten der Angestellten wäre als Norm für alle Beteiligten zumutbar. Der Standardgebrauch hätte folgenden Nutzen: Muttersprachler sind Vorbilder für Lernende, die Verständigung kann erleichtert werden, der Foreigner Talk⁸ wird vermieden. Es gälte ausserdem, mit falschen Vorstellungen hinsichtlich der Verwendung und des Nutzens von Foreigner Talk aufzuräumen und darauf hinzuweisen, dass er letzten Endes auch auf Muttersprachliche, und hier wären Betreuende und Insassen betroffen, negative Auswirkungen hat. Es wäre wichtig, die Lernalternative nicht mit ihm gleichzusetzen, wozu es allerdings erforderlich wäre, Betreuenden die in dieser Hinsicht nötige didaktische Schulung zukommen zu lassen. Die Insassen hätten so in den Betreuern sprachliche Vorbilder.

„Mir hat einmal ein Insasse gesagt: <Herr XY, jeder Mitarbeiter, der hier neu beginnt, kann nach einem Jahr nicht mehr richtig Deutsch sprechen>“ (Betr. 7:1)⁹.

Der im Zitat Angesprochene ist von der Richtigkeit dieser Aussage überzeugt, ebenso zwei weitere Kollegen (Betr. 2:8, Betr. 4:3).

⁸ Ein Terminus der Linguistik (vgl. Ferguson 1971): Eine spontane „Vereinfachung“ der eigenen Sprache, mit dem Ziel, dem Anderssprachigen entgegenzukommen. So werden etwa Verben unflektiert verwendet, man verzichtet auf Artikel, Pronomen und Präpositionen und bildet hauptsächlich Sätze der Struktur Subjekt-Verb. Da der Muttersprachliche die nötige Anpassung selbst ermisst, meist bar jeder Grundlage, ist ihr Nutzen in der Kommunikation fragwürdig. Oft wird dem Erfolg der Kommunikation durch die Infantilisierung des Gesprächspartners eher geschadet.

⁹ „Betr.“ meint Betreuer, die Zahl vor dem Doppelpunkt bezieht sich auf die Nummer des Interviews in der Befragung, die zweite Zahl auf die Seite der Transkription.

Selbstverständlich müssten die fremdsprachigen Insassen auch weiterhin ihre Muttersprache pflegen können, und auch die einer oder mehrerer Fremdsprachen mächtigen Betreuer sollen weiterhin von ihren Kenntnissen profitieren können. Allerdings sollte das Umstellen auf eine Fremdsprache in der Kommunikation auf ein Mindestmass beschränkt sein und wann immer möglich auf Deutsch kommuniziert werden. Wenn Betreuende über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, sollen diese v.a. dazu dienen, den fremdsprachigen Insassen als Lernenden zu verstehen und ihm in dieser Rolle die nötige Unterstützung zukommen zu lassen.

5. Fazit

DaF-Lehren und -Lernen im Schulzimmer im Vollzug ist eine Herausforderung für die Beteiligten. Der Erwerb im Unterricht könnte im Alltag ganz offensichtlich eine Fortsetzung erfahren und so vorangetrieben werden; dazu müssten allerdings die Ressourcen, die der Vollzugsalltag bietet, besser genutzt werden. Selbstverständlich muss ein solcher Ansatz für die Mitarbeitenden leistbar sein und v.a. von ihnen mitgetragen werden. Die Kernaufgaben der Betreuer haben sicher Priorität, ebenso müssen institutionelle Vorgaben im Auge behalten werden.

Bibliografie

- Bimmel, Peter und Ute Rampillon (⁵2004): Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Langenscheidt.
- Demme, Silke (2010): Transfer, der/Transferenz, die: In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke, UTB: Tübingen und Basel, 343.
- Dorner, Andrea (2010): Übung, die: In: Barkowski, Hans und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke, UTB: Tübingen und Basel, 345.
- Ferguson, Charles Albert (1959): Diglossia. In: Word 15. 1959, 325–340.
- Ferguson, Charles Albert (1971): Language structure and language use. Stanford: Stanford University Press.
- Goffman, Erving (1961): Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. New York: Doubleday Anchor.
- Schumacher, Monika (2012): Sprachgebrauch in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies - Zum sprachlichen Umgang zwischen fremdsprachigen Gefangenen und den Anstaltsmitarbeitenden im Spannungsfeld von sprachlicher und institutioneller Asymmetrie. Fribourg: Universität Fribourg. E-Thesis. Online abrufbar unter: Sprachgebrauch in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies. Working Papers in Applied Linguistics, Departement Angewandte Linguistik, Fachartikel, ZHAW.

Zitierweise: „Ins“ meint Insasse, „Betr.“ Betreuer. Die Zahl vor dem Doppelpunkt bezieht sich auf die Nummer des Interviews in der Befragung, die zweite Zahl auf die Seite der Transkription. „M.ch.“ meint das Member checking nach den Interviews.

Wolf, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF, 23, 541–560.

Publikationen des Justizvollzugs des Kantons Zürich

Die Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Strafanstalt Pöschwies (2008), Justizvollzug, Kanton Zürich.

Jahresbericht 2007, Justizvollzug Kanton Zürich, Strafanstalt Pöschwies, Direktion.



Internationale Deutschprüfungen für Kinder und Erwachsene

... an mehr als 350 Prüfungszentren weltweit

- für die Aufnahme an Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen
- für den Arbeitsmarkt
- für den Bereich Zuwanderung und Integration
(Aufenthaltsgenehmigung, Staatsbürgerschaft. ...)



... weltweit anerkannt!

Niveaustufen & ÖSD Prüfungen

A1	A1	A2	A2	B1	B1	B2	C1	C2
ZA1	KID A1	ZA2	KID A2	ZDÖ B1	ZB1	ZB2	ZC1	ZC2

ö s d

österreich schweiz deutschland



Wien • Klagenfurt

Telefon: +43 (1) 319 33 95

Fax: +43 (1) 319 33 96

www.osd.at

Das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) - ein Beispiel für internationale Sprachnachweise, die sich lohn

Im Rahmen der fünften gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Juni 2014 konnte sich das ÖSD dem interessierten Fachpublikum im Rahmen der Fachbörse vorstellen und präsentieren.

Das ÖSD – Grundlagen und Leitlinien

Der folgende Beitrag umfasst grob skizziert folgende vier Fragestellungen, die auch im Vortrag thematisiert wurden:

- *Was ist das ÖSD? Warum lohnt es sich, ein ÖSD-Zertifikat abzulegen?*
- *Auf welche Qualitätskriterien achtet das ÖSD als internationales Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache?*
- *Anerkennung und Bedeutung von ÖSD-Zertifikaten*
- *Plurizentrik als spezifisches Merkmal der ÖSD-Prüfungen*

Das ÖSD ist als Initiative österreichischer Ministerien ein staatlich anerkanntes und nach strengen Qualitätskriterien kontrolliertes Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Weltweit werden Deutschprüfungen auf verschiedenen Niveaustufen kursunabhängig durchgeführt und nach einheitlichen Maßstäben bewertet. Die ÖSD-Prüfungen orientieren sich an den Niveaubeschreibungen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) und an „Profile deutsch“ (Glaboniat u. a. 2005).

Plurizentrik

Das ÖSD geht von einer plurizentrischen Sprachauffassung aus: Die Standardvarietäten der deutschsprachigen Länder Österreich, Schweiz und Deutschland (ÖSD!) werden als gleichberechtigt und somit als gleich richtig betrachtet und entsprechend in den Prüfungen ab dem Niveau A1 berücksichtigt. Das ÖSD versucht, die Vielfalt der deutschen Sprache widerzuspiegeln, um die Prüfungsteilnehmenden auf die sprachliche Realität in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern vorzubereiten. In den Prüfungen betrifft dies vor allem den rezeptiven Bereich, also die Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen. Hier werden Lesetexte aus deutschen,

Schweizer und österreichischen Medien sowie Hörbeiträge mit Sprechern und Sprecherinnen aus den drei deutschsprachigen Ländern verwendet. Modelltests mit den entsprechenden Lese- und Hörverstehensaufgaben finden sich auf der Website des ÖSD (www.osd.at).

Qualitätsverfahren

ÖSD-Prüfungen werden in mehr als 40 Ländern, unter anderem in der Schweiz, angeboten (siehe www.osd.at). Die Prüfungen unterliegen strengen Qualitätsverfahren, sowohl in der Prüfungsentwicklung- und evaluierung als auch in der Durchführung und Bewertung an den einzelnen Prüfungszentren. Ebenso wird bei der Auswahl der Lizenzpartner (das sind zumeist Sprachschulen, Universitäten, Schulen, Institutionen der Erwachsenenbildung) sowie in der Ausbildung von Prüfenden auf die Einhaltung hoher Qualitätsstandards geachtet.

Anerkennung im Arbeitsmarkt und in der Integration

Im Vortrag wurde neben dem Schwerpunkt des kommunikativen und pluri-zentrischen Testens, worauf in diesem Beitrag noch an späterer Stelle eingegangen wird, auch auf die Relevanz und die dadurch steigende Nachfrage nach Zertifikaten, vor allem in den letzten 10 Jahren, hingewiesen. Dem Tagungsmotto „Deutsch lohnt sich“ entsprechend lässt sich somit auch aus dem Fachbereich der Erstellung und Entwicklung von Prüfungen feststellen, dass sich Deutschzertifikate für die Testteilnehmenden für den Arbeitsmarkt, das Studium und für den Aufenthalt in den deutschsprachigen Ländern lohnen. So werden ÖSD-Zertifikate, abhängig von Niveau und Ziel, an verschiedenen Institutionen vom Niveau A1 (Arbeitsmarkt und Integration) bis zu den Niveaus C1 bzw. C2 (Zugang zu schweizerischen Universitäten) offiziell anerkannt.

Güte- und Qualitätskriterien

Internationale Zertifikate von Testanbietern wie z. B. dem ÖSD werden also in der jüngsten Vergangenheit verstärkt von Arbeitgebern, Universitäten, Bildungseinrichtungen und Integrationsbehörden als standardisierter Nachweis verlangt und anerkannt. Diese internationalen Tests müssen den klassischen Güte- und Qualitätskriterien entsprechen, wie sie Bachman/Palmer bereits 1996 formuliert haben, also *valide* und *reliabel* sein. Dabei wird mit der *Validität* sichergestellt, daß der Test wirklich das überprüft, was er vorgibt zu überprüfen, die *Reliabilität* sichert die Aussagekraft des Ergebnisses. Sie orientieren sich darüber hinaus an den Niveaubeschreibungen des GER und sind den Standards einer verantwortungsbewussten Prüfungsentwicklung verpflichtet. In ihrer Arbeitspraxis beachten die Anbieter standardisierter internationaler Tests den *Code of Practice* von AL-

TE, der *Association of Language Testers in Europe* [[www.alte.org/ attachments/files/code_practice_de.pdf](http://www.alte.org/attachments/files/code_practice_de.pdf)]. Dies bedeutet in der Praxis, dass Testinstitutionen, die eine Mitgliedschaft bei ALTE anstreben oder aufrechterhalten möchten, folgende Kriterien in den Teilbereichen berücksichtigen müssen:

- Prüfungsentwicklung (die Definition, was die Prüfung testet und zu welchem Zweck sie eingesetzt wird, die Frage nach dem Zielpublikum der Tests u. Ä.)
- Fairness gegenüber den Prüfungsteilnehmenden
- Interpretation der Prüfungsergebnisse
- Information und Transparenz für Prüfungsteilnehmende

Diese sehr logisch erscheinenden Kriterien bzw. Forderungen an Testentwickler sind nicht immer selbstverständlich. Sie sind deswegen so wichtig und erwähnenswert, weil Prüfungsteilnehmende dadurch eine möglichst faire und qualitativ hochwertige Prüfung ablegen können und Ämter, Behörden, Universitäten und Arbeitgeber bzw. Arbeitsmarkteinrichtungen einen standardisierten und aussagekräftigen Nachweis über die Deutschkenntnisse der Bewerber erhalten. Viele Entscheidungsträger wie die deutschen, österreichischen und schweizerischen Visastellen und Botschaften achten in ihrer Anerkennung von Sprachzertifikaten darauf, dass die Prüfungsanbieter Vollmitglieder bei ALTE sind und sich streng an deren Richtlinien halten. In den gesetzlichen Grundlagen wird daher mitunter auf die ALTE- Mitgliedschaft von Testanbietern verwiesen.

Sprachprüfungen und Migration

In Zeiten steigender Mobilität von Studierenden und Arbeitnehmern und generell zunehmender Migration ist der zertifizierte Nachweis von Sprachkenntnissen wesentlich und unabdingbar geworden. Entscheidungsträger sind aber oft auf Zeugnisse mit (lokalen) Schulnoten, Kurszertifikate u. Ä. angewiesen, deren internationale Vergleichbarkeit und Aussagekraft nicht zufriedenstellend gegeben ist (vgl. Glaboniat 2005). Daher stieg in den letzten beiden Jahrzehnten die Nachfrage nach „guten“, d. h. qualitativen und sprachpolitisch sensiblen Sprachtests, die international vergleichbar sind und die oben erwähnten Gütekriterien *Validität* und *Reliabilität* sowie *Objektivität* (Bestimmungen zur einheitlichen Prüfungsdurchführung an allen weltweiten Prüfungsorten etc.) beachten. Das verlangt aber auch einen selbstkritischen und reflektierten Umgang mit der sehr kontroversiell geführten Diskussion um den Einsatz von Sprachprüfungen im Kontext von Migration, wie ihn Experten und Expertinnen zu Recht fordern. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist das ÖSD aktives Mitglied im *Netzwerk SprachenRechte*, das Teil des transnationalen Netzwerks österreichischer, Schweizer und deutscher Fachverbände ist und sich mit sprachpolitischen Fragen im Kontext von DaF und DaZ in den deutschsprachigen Ländern auseinandersetzt. Das ÖSD stellt sich also in diesem Kontext folgende

Grundsatzfragen, die sich vor jeder Testerstellung ergeben: Was wird getestet? Wozu wird getestet und für wen? Wie wird bewertet und wie können die Ergebnisse interpretiert werden?

Der GER als Bezugsgrösse in der Bewertung

„Profile deutsch“ konkretisiert die allgemeinen Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für die deutsche Sprache und ist für die Entwicklung von Aufgaben und Items, den einzelnen Aufgaben zu einem Lese- oder Hörtext, im ÖSD-Redaktionsteam eine wesentliche und unverzichtbare Bezugsgrösse. Die Kannbeschreibungen des GER und aus „Profile deutsch“, die für ein bestimmtes Niveau als relevant erachtet werden, verdeutlichen den ÖSD-Prüfenden, worauf sie bei der Bewertung besonders achten müssen, das kann z. B. im Bereich *Mündliche Produktion* bei A1 Folgendes sein:

Auszug aus dem Bewertungsbogen zu A1, Aufgabe 1: Die Prüfungsaufgabe „sich vorstellen“ (produktives Sprechen) nimmt Bezug auf die Kannbeschreibung

„Kann mit meist einfachen, unverbundenen Ausdrücken sagen, was er/sie beruflich macht, wo er/sie wohnt“.

Die standardisierten Bewertungsskalen des ÖSD weisen eine Gewichtung in Kombination mit einer Punktbewertung (4–0) von „trifft voll zu“ (4 Punkte) bis „trifft nicht zu“ (0 Punkte) auf. Für die Auswertung jeder mündlichen und schriftlichen Prüfungsleistung ist ein Team von zwei Prüfenden verantwortlich. Im Prüfungsgespräch übernehmen die beiden Prüfenden unterschiedliche Funktionen und Rollen: Eine/r der beiden Prüfenden (Interlokutor/in) führt das Gespräch mit dem/der Prüfungsteilnehmenden, der/die zweite Prüfende (Assessor/in) beobachtet die Leistung des/der Prüfungsteilnehmenden, macht sich anhand der standardisierten Kriterien Notizen und schlägt nach Abschluss des Prüfungsgesprächs eine Bewertung vor. Durch zuvor genau festgelegte Lern- und Testziele, die Auswahl relevanter Kannbeschreibungen sowie die strikte Anwendung der eben erwähnten Bewertungsskalen wird eine objektive, zuverlässige und zeitlich praktikable Bewertung durch das – zweiköpfige – Prüferteam möglich. Bei ÖSD-Prüfungen wird jede mündliche Leistung aufgezeichnet, die Aufnahme dient der Qualitätssicherung und der möglichen Postanalyse der jeweiligen Leistung des/der Prüfungsteilnehmenden und des Prüferverhaltens.

Transparenz und Information

Ein weiterer Vorteil dieser skalierten Beschreibungsverfahren ist die Transparenz nach außen. Sowohl Prüfungsteilnehmende als auch Nicht-Expertinnen und Experten gelangen zu einem nachvollziehbaren Eindruck darüber, wie gut oder fortgeschritten die jeweiligen Deutschkenntnisse

sind. Die ÖSD-Zertifikate weisen neben der Niveaustufe des Referenzrahmens auch die entsprechende globale Kannbeschreibung aus. Dies vermittelt Testteilnehmenden und externen Entscheidungsträgern, die teilweise nicht über das jeweilige Fachwissen verfügen können, welche Kenntnisse z. B. auf dem Niveau A1 voraussetzbar sind.

Die Prüfungs- und Beurteilungsverfahren internationaler Prüfungen wie dem ÖSD gehen in jüngerer Zeit vom kompetenzorientierten und handlungsorientierten Ansatz aus. Die Frage „Was kann jemand schon?“ rückt in den Fokus und solche Sprachtests folgen klarerweise nicht mehr den defizitorientierten Benotungsverfahren, die man aus der Vergangenheit kennt (vgl. Glaboniat/ Müller 2009). Dieser Ansatz wiederum stärkt die Orientierung hin zu einer sensiblen, zielgruppenorientierten und interkulturellen Testkonstruktion, die auf fachlichen und konstruktiv-kritischen Austausch im Redaktionsteam mit internen wie externen Testerstellern und -erstellerinnen Wert legt. Die Ergebnisse und Rückmeldungen aus den Feldtestungen mit Erprobungsteilnehmenden, die neue Prüfungsaufgaben unter Prüfungsbedingungen im Unterricht ausprobieren, sowie die Feedbacks von Kursleitern und Kursleiterinnen werden ernst genommen.

In diesem Zusammenhang soll auch auf das wichtige Prinzip der Augenscheinvalidität, der *Face Validity*, hingewiesen werden. Es gewährleistet, dass die Testteilnehmenden mit einem Blick auf die Prüfungsaufgaben die wichtigsten Rahmen-Informationen erhalten: Welche Fertigkeit wird überprüft? Wie viel Zeit hat man für die Erfüllung der Aufgabe? Wie viele Punkte erhält man für diese Aufgabe?

Die Prüfungsordnung, die bei standardisierten Tests eingehalten werden muss, stellt sicher, dass Testteilnehmende ein Recht auf Transparenz und Information vor dem Ablegen der Prüfung, während des Testens (Nachfragen, wenn die Aufgabenstellung nicht verstanden wurde) und nach Absolvierung der Prüfung (Einsichtnahme in die korrigierte Prüfungsarbeit) haben.

Trinationale Kooperation

Das seit 2014 neu auf dem Markt befindliche *Zertifikat B1*, eine trinationale Prüfung des Goethe-Instituts, des ÖSD und der Universität Fribourg, das in vier Einzelmodulen (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) je nach Bedarf der Testteilnehmenden modular oder im Ganzen abgelegt werden kann, ist ein weiterer Beleg dafür, dass moderne Prüfungen individuellen Lernerprofilen stärker entgegenkommen, als es bei traditionellen Tests bisher üblich war.

Das plurizentrische Prinzip aller ÖSD-Prüfungen sei hier noch einmal betont: Gemäß dem Prinzip der plurizentrischen Sprachauffassung gilt die deutsche Standardsprache der verschiedenen deutschsprachigen Länder als korrekt und gleichwertig. Lernende dürfen und können somit in der Prüfung die jeweils erlernte Standardvarietät anwenden. Lehrende und Prüfende müssen ggf. in den relevanten Werken (z. B. im Variantenwörterbuch des Deutschen, Ammon u. a. 2004) nachschlagen.

Kurs- und Materialunabhängigkeit

ÖSD-Prüfungen sind kursunabhängig, dennoch wird den Prüfungsteilnehmenden dringend empfohlen, Vorbereitungskurse zu besuchen sowie Informationsangebote an den ÖSD-Zentren zu nutzen, um möglichst optimal auf das Prüfungsverfahren vorbereitet zu sein.

Diese in aller Kürze dargestellten Grundvoraussetzungen führen in der Praxis hoffentlich in vielen Fällen dazu, dass Tests und Prüfungen unter „vernünftigen“ Rahmenbedingungen stattfinden und den Testteilnehmenden eine berufliche und/oder akademische Weiterqualifizierung ermöglicht wird und sie schlussendlich trotz aller Mühen und Kosten, die ein Sprachtest in jedem Fall einfordert, den Lohn ihrer Leistung ernten.

Literatur

- Ammon, Ulrich/ Bickel, Hans/ Ebner, Jakob/ Esterhammer, Ruth/ Gasser, Markus/ Hofer, Lorenz u. a. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. De Gruyter: Berlin und New York.
- Bachman, Lyle F./ Palmer, Adrian S. (1996): Language testing in practice. Oxford University Press: Oxford.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001), hrsg. vom Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Langenscheidt: Berlin und München.
- 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. Langenscheidt: Berlin und München.
- Glaboniat, Manuela/ Müller, Martin (2006): Note „Sehr gut!“ - Aber in Bezug worauf?. Referenzrahmen und Profile Deutsch in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 34/2006 („Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren“), 14-21.
- Glaboniat, Manuela (2005): Sprachbegegnungen auf Schreibtischen von Entscheidungsträgern. Plädoyer für international vergleichbare Sprachbeschreibungssstandards. In: *ide* 2/2005, 32-43.



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Studium Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache

- Einziges universitäres DaF-/DaZ-Studium in der Schweiz
- Eigenständige Studienprogramme auf Bachelor-, Master- und Doktoratsstufe
- Studierende deutscher und nicht-deutscher Erstsprache
- Einbettung des Fachs in den Bereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik der Universität Freiburg / Fribourg

an der zweisprachigen Universität Freiburg / Fribourg (Schweiz)

- Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit
- Mitarbeit bei (inter-)nationalen Projekten, z. B. GER, Sprachenportfolio, Lehrwerke, Profile Deutsch, Bildungsstandards, Zertifikat B1 ...
- weltoffene zweisprachige Universitätsstadt auf der Sprachgrenze zwischen der Deutsch- und der Westschweiz

Weitere Informationen: www.unifr.ch/pluriling



Autorinnen und Autoren

Edith Böhm-Wittmann, Münchner Volkshochschule GmbH

Dr. phil. Renata Coray, Projektleiterin Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit der Universität und Päd. Hochschule Freiburg (Schweiz)

Prof. Dr. Hermann Funk, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Prof. Dr. Dr. Dr. h.c. Ernest W.B. Hess-Lüttich, Prof. em. Universität Bern, Hon.Prof. Technische Universität Berlin, Hon.Prof. University of Stellenbosch nr. Cape Town

Prof. Dr. Joachim Hoefele, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), Language Competence Centre, Winterthur

Mag.a Karoline Janicek, Österreichisches Sprachdiplom, Wien

Liana Konstantinidou, M.A. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), Language Competence Centre, Winterthur

Dr. Christina Kuhn, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Beate Mertens, Projektreferentin IQ Netzwerk NRW, Westdeutscher Handwerkskammertag WHKT Beate Mertens

Julia Morais, Fachstelle für Integrationsfragen, Kanton Zürich

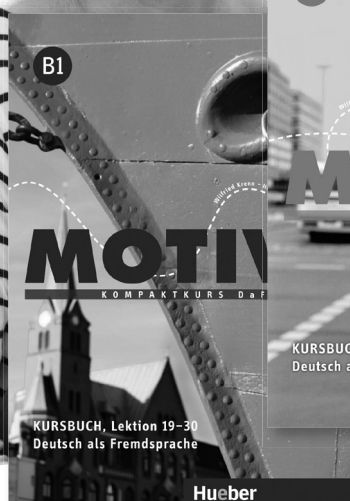
Prof. Dr. Claudio Nodari, Pädagogische Hochschule Zürich, Institut für Interkulturelle Kommunikation, Zürich

Dr. Monika Schumacher, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), Justizvollzug Kanton Zürich

Sabine Stallbaum, Projektleiterin Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bielefeld

Prof. Dr. Ingo Thonhauser, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne

Barbara Tschärner, Maître ès Lettres, Pädagogische Hochschule Freiburg/Fribourg



Schnell und kompakt zum Lernerfolg!

Motive ist ein Kompaktkurs, der in 30 Lektionen das Basisprogramm der Niveaustufen A1 bis B1 abdeckt – ideal für Intensivkurse, Kurse mit reduzierter Stundenzahl oder studienvorbereitende Hochschulkurse.

- ▶ für lerngewohnte Erwachsene ab 16 Jahren, die Deutsch in kürzester Zeit konzentriert und effektiv erlernen wollen
- ▶ erhältlich als Ausgabe in drei Bänden (A1, A2 und B1) oder in einem Band (A1-B1)
- ▶ klare Strukturen, die dem Lernenden ein schnelles Entdecken, Mitdenken und Verknüpfen des Gelernten ermöglichen
- ▶ systematische Wortschatz- und Grammatikarbeit
- ▶ längere Lese- und Hörtexte von Anfang an
- ▶ lebensnahe Themen, die beim Lernen motivieren
- ▶ zum Abschluss jeder Lektion eine kompakte Übersicht über Grammatik und Redemittel

Dreibändige Ausgabe



Kursbuch A1, Lektion 1-8

NEU!

76 Seiten

ISBN 978-3-19-001880-2



Kursbuch A2, Lektion 9-18

NEU!

92 Seiten

ISBN 978-3-19-001881-9



Kursbuch B1, Lektion 19-30

Erscheint Ende 2015

ca. 106 Seiten

ISBN 978-3-19-001882-6

Einbändige Ausgabe



Kursbuch A1-B1, Lektion 1-30

Erscheint Anfang 2016

ca. 248 Seiten

ISBN 978-3-19-001878-9

Hueber Verlag

Information und Beratung:

Gabi Bernet und Ivana Perović

Tel.: (0 26) 4 67 52 50

Fax: (0 26) 4 67 54 66

E-Mail: mhv@olf.ch

Inhaltsverzeichnis und Probekapitel unter
www.hueber.de/motive

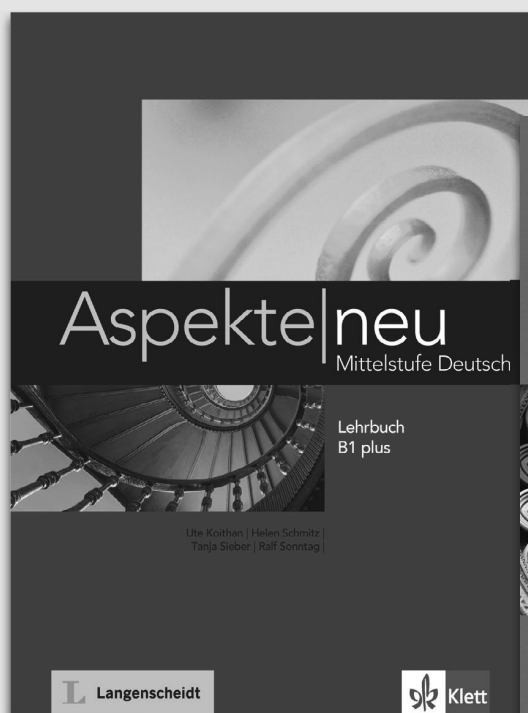
Hueber

Freude an Sprachen

Aspekte neu

Kreative Ideen und neue Impulse

Aspekte neu C1:
Frühjahr 2016



Z34478

Informationen zu den Bestandteilen von Aspekte neu sowie vielfältige Downloads wie z. B. Lernfortschrittstests, Online-Übungen, Glossare u.v.m. unter
www.klett-sprachen.de/aspekte-neu
www.aspekte.biz

L Langenscheidt

Sprachen fürs Leben!

Klett

Sprachkursleitende im Integrationsbereich

Sie verfügen bereits über nachgewiesene Kompetenzen in der allgemeinen Bildungsarbeit mit Erwachsenen (entsprechend dem SVEB 1-Zertifikat für Kursleitende) und möchten sich gezielt fachliche, methodische und soziale Kompetenzen für Ihren Unterricht im Bereich Deutsch als Zweitsprache für Migrantinnen und Migranten aneignen.

Drei Module führen zusammen mit einem Abschluss in der Erwachsenenbildung (SVEB 1 oder gleichwertige Ausbildung) zum Zertifikat «**Sprachkursleitende im Integrationsbereich**»:

1. Modul «Migration und Interkulturalität»
2. Modul «Fremd- und Zweitsprachendidaktik»
3. Modul «Szenariobasierter Unterricht nach den *fide*-Prinzipien»

Die Module können einzeln besucht werden. Jedes Modul umfasst 18 Stunden, verteilt auf drei Tage.

Kursorte: Basel, Bern, Luzern, Zürich

Kosten: CHF 700.00 pro Modul inkl. Kompetenznachweis

Weitere Informationen über kantonale Preisreduktionen, Ziele, Inhalte, Voraussetzungen und Kursdaten: Stiftung ECAP, Kompetenzzentrum Deutsch, Nathalie Benoit, 032 342 19 65, nbenoit@ecap.ch, www.ecap.ch

Allgemeine Informationen zur Weiterbildung «Sprachkursleitende im Integrationsbereich»: <http://www.fide-info.ch/de/weiterbildung>

Akkreditiert durch die Begleitkommission (BEKOM) *fide*



ECAP

Zürich

fide⁺

EDU **QUA**