

IMIS-BEITRÄGE

Heft 21/2003

Herausgegeben vom Vorstand
des Instituts für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
der Universität Osnabrück

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück
D – 49069 Osnabrück
Tel.: (+49) 0541/969-4384
Fax: (+49) 0541/969-4380
e-mail: imis@uni-osnabrueck.de
internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

August 2003
Druckvorbereitung und Satz: Sigrid Pusch, Jutta Tiemeyer (IMIS)
Umschlag: Birgit Götting
Herstellung: Grote Druck, Bad Iburg
ISSN 0949-4723

THEMENHEFT

Utz Maas und Ulrich Mehlem

**Qualitätsanforderungen
für die Sprachförderung im Rahmen
der Integration von Zuwanderern**

Vorwort

Seit dem am 4. Juli 2001 vorgelegten Bericht der von Bundesinnenminister Otto Schily einberufenen Unabhängigen Kommission ›Zuwanderung‹ unter Leitung von Bundestagspräsidentin a.D. Prof. Dr. Rita Süßmuth ist der zunächst allseits betonte politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Grundkonsens über die Notwendigkeit einer Neuorientierung der Migrations- und Integrationspolitik und der dazu verfügbaren administrativen Instrumentarien überformt worden durch wachsenden parteipolitischen Dissens über den von der Bundesregierung vorgelegten Entwurf des Zuwanderungssteuerungs- und Integrationsgesetzes (Entwurf eines Gesetzes zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern). Es hat zweimal den Bundestag passiert und ist zweimal im Bundesrat gescheitert: Der Entwurf des Zuwanderungsgesetzes, das ursprünglich zum 1. Januar 2003 in Kraft treten sollte, wurde nach umstrittener, vom Bundesverfassungsgericht schließlich für rechtswidrig erklärter Zustimmung des Bundesrates Anfang 2003 in unveränderter Form neu eingebracht, im Juni 2003 vom Bundesrat abgewiesen und an dessen Vermittlungsausschuß verwiesen.

Im Entwurf des Zuwanderungsgesetzes wird die Integration erstmals nicht mehr nur als politische Zielsetzung umschrieben, sondern als gesetzliche Aufgabe festgeschrieben. Innerhalb dieser Aufgabenstellung ist nach Einschätzung der meisten Experten aus Migrations- und Integrationsforschung sowie aus der Praxis der Migrations- und Integrationsarbeit die Erlernung der Sprache des Aufnahmelandes von zentraler Bedeutung. Vor dem Hintergrund der deshalb im Entwurf des Zuwanderungsgesetzes festgelegten Sprach- und Integrationskurse wurde eine Überprüfung und gegebenenfalls Neuorientierung der gegenwärtigen Standards der Sprachkursangebote nötig. Dazu wurden am IMIS die Sprachwissenschaftler Prof. Dr. Utz Maas und Dr. Ulrich Mehlem mit dem hier veröffentlichten Gutachten beauftragt. Die Publikation wird ergänzt um einige für das Gutachten vergebene Expertisen zu Grundfragen und Länderstudien sowie um einige der kontroversen Stellungnahmen zum Gutachten selbst.

Das Themenheft überschreitet deshalb ausnahmsweise bei weitem den in dieser Reihe üblichen Umfang. Um so mehr danken wir dem Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, Nürnberg, für den Druckkostenzuschuß, der diese Publikation ermöglicht hat.

Der Vorstand: Klaus J. Bade
Michael Bommes
Jochen Oltmer

Inhalt

Einleitung	7
1. Leitlinien des Gutachtens	13
2. Klärung der begrifflichen Grundlagen.....	17
2.1. Was heißt sprachliche Integration? Zur Zielsetzung der sprachlichen Fördermaßnahmen	17
2.2. Was meint <i>deutsche</i> Sprache?	19
2.3. Rechtliche Fragen der Sprachverhältnisse	23
2.4. Registerverschiedenheit und Mehrsprachigkeit	27
2.5. Mehrsprachigkeit in Deutschland durch Migration	29
2.6. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Bilingualismus.....	30
2.7. Schriftsprache als besonderes Register	31
2.8. Spracherwerb	33
2.9. Bewertungen des Sprachstands.....	36
2.10. Sprachliche Anpassung und sprachliche Verständigung	37
2.11. Spracherwerbsfaktoren als Horizont für Maßnahmen der Sprachförderung bzw. der sprachlichen Integration.....	38
3. Das System der Sprachförderung für Zuwanderer in Deutschland	41
3.1. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen	41
3.2. Das System unterschiedlicher Kurstypen.....	43
3.3. Kursinhalte	48
3.4. Einstufung, Tests und Zeugnisse.....	62
4. Sprachfördermaßnahmen in anderen Einwanderungsländern.....	73
4.1. Niederlande	73
4.2. Frankreich	77
4.3. Australien.....	88
4.4. Kanada	91
4.5. Vergleich der Länderstudien / Besonderheiten der deutschen Situation	96
5. Empfehlungen zur Konzeption von Sprachkursen	99
5.1. Lernziele der Kurse	99
5.2. Organisatorische Rahmenbedingungen.....	100
5.3. Methodische Gesichtspunkte	109
5.4. Institutionelle Aspekte des Sprachkurskonzepts	114

5.5. Qualifizierung der Dozenten..... 114
5.6. Stufenplan für die Umsetzung der Maßnahmen 115
6. Synopsen 117

ANHANG

7. Expertisen zu grundlegenden Fragen 127
7.1. *Wolfgang Klein und Christine Dimroth*
Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener:
Ein Überblick über den Forschungsstand..... 127
7.2. *Ludo Verhoeven*
Literacy Development in Immigrant Groups..... 162
8. Länderstudien 181
8.1. *Anne Kerkhoff und Anne Marie Speijers*
Sprachunterricht Niederländisch als Zweitsprache
für Erwachsene in den Niederlanden..... 181
8.2. *Michael Clyne and Gillian Wigglesworth*
The Adult Migrant English Program in Australia 200
8.3. *Ellen Cray*
Canada: Language Instruction for Newcomers to Canada/
Cours de langue pour les immigrants au Canada
(LINC/CLIC)..... 216
9. Stellungnahmen zur Expertise..... 225
10. Bibliographie..... 253
Die Autorinnen und Autoren 265

Einleitung

Die Sprachförderung für erwachsene Zuwanderer in der Bundesrepublik stellt einen Kernbereich der Integrationspolitik dar. Obwohl seit einigen Jahren ein breiter Konsens darüber besteht, daß dieses System reformbedürftig ist, ist bis heute keine definitive Entscheidung über seine zukünftige Gestaltung gefallen. Unterschiedliche Konzepte und Zuständigkeiten, fehlende Mittel und eine unklare Rechtslage erschweren diesen Prozeß. Als ein Beitrag aus sprachwissenschaftlicher Sicht zur Klärung einiger grundsätzlicher Fragen wird hiermit die gutachterliche Stellungnahme veröffentlicht, die die Verfasser für das Bundesinnenministerium 2002 erstellt haben.¹

Zweck dieser Expertise ist es, den Rahmen und die Zielvorgaben der Sprachfördermaßnahmen vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen in der Bundesrepublik und in anderen Einwanderungsländern zu überprüfen. Diese Expertise ist im Rahmen des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück entstanden, mit der Beschränkung auf den sprachwissenschaftlichen Zugang zur Migrationsproblematik. Die Aufgabe eines solchen sprachwissenschaftlichen Gutachtens konnte es daher nur sein, die Implikationen politischer Vorgaben der anstehenden Fördermaßnahmen im sprachlichen Bereich zu klären.

Der Auftrag zu diesem Gutachten wurde Ende 2001 erteilt. In Hinblick auf das damals für den Sommer 2002 erwartete Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes war als Abschluß des Gutachtens Mai 2002 vorgesehen. Durch diese knappe Zeitvorgabe war von vornherein klar, daß das Gutachten sich nicht auf eigenständige Forschungen stützen konnte, sondern in erster Linie als Sekundäranalyse zu vorhandenen Expertisen verfaßt werden mußte. Daher waren neben umfangreichen Expertenbefragungen auch Telexpertisen vorgesehen, die für zentrale Bereiche die Grundlagen verfügbar machen sollten. Als Zielsetzung des Gutachtens war vorgegeben:

- die laufende Diskussion auf eine Klärung der konzeptuellen Grundlagen hin zu orientieren, wobei die Sprachförderung in einem umfassenden Sinne, also insbesondere auch in Hinblick auf die schriftkulturellen Anforderungen der modernen Gesellschaft verstanden werden sollte,
- der Abgleich mit den Erfahrungen in vergleichbaren Ländern, sowohl mit den schon länger zurückreichenden Erfahrungen der klassischen Einwanderungsländer als auch mit Staaten in der Europäischen Union, deren Situation mit der Bundesrepublik Deutschland eher vergleichbar ist.

1 Aktenzeichen VIII A 4 – 11.3.02. Die Genehmigung für die Veröffentlichung hat das Bundesinnenministerium erteilt. Wir danken für die Gewährung einer Druckbeihilfe durch das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, Nürnberg.

Von den in diesem Sinne geplanten Telexpertisen konnten einige allerdings aufgrund der vorgegebenen Fristen nicht erstellt bzw. nicht mehr zum vorgesehenen Abgabedatum der Expertise vorgelegt werden. Vorgesehen waren:

- Expertisen zu den im Gutachten berührten Grundfragen des Spracherwerbs in der Migration, sowohl zum ›ungesteuerten‹ mündlichen Spracherwerb als Folie für die institutionell zu vermittelnden Sprachfertigkeiten wie zum Erwerb schriftkultureller Fähigkeiten. Diese beiden Expertisen wurden nachgereicht und sind erstmals auch hier abgedruckt (Abschnitt 7).
- Eine weitere Expertise war zu den Konzepten und den didaktischen Ausrichtungen der bisher durchgeführten Fördermaßnahmen in Deutschland vorgesehen. Diese kam leider nicht zustande.
- Gleiches gilt leider auch für eine weitere vorgesehene Expertise zu den Testverfahren, deren Aufgabe es sein sollte, die Möglichkeiten auszuloten, wie Sprachfertigkeiten in einem umfassenden Sinne, auch in Hinblick auf die schriftkulturellen Fertigkeiten, überprüft werden könnten.

Für den Ländervergleich waren auf der einen Seite Expertisen zu zwei klassischen Einwanderungsländern vorgesehen, die in der Diskussion auch immer in Hinblick auf ihren Modellcharakter angeführt werden: Australien und Kanada, dokumentiert in den Abschnitten 8.2. und 8.3. Zusätzlich sollten auch die praktischen Erfahrungen in weiteren EU-Ländern aufgearbeitet werden. Davon ist nur eine hier auch abgedruckte Expertise zu den Maßnahmen in den Niederlanden zustande gekommen (s. 8.1.). Weitere Expertisen zu Frankreich, zu Großbritannien und zu Schweden konnten nicht in Auftrag gegeben werden. Dank der Unterstützung der Abteilung für Bevölkerung und Migration des französischen Ministeriums für Beschäftigung und Solidarität und des ›Fonds d'action de soutien et de lutte contre les discriminations‹ (FASILD) ist es immerhin möglich geworden, eine ausführliche Darstellung der Erfahrungen und Strukturen in Frankreich vorzulegen (s. 4.2.).

Es war also in einem sehr viel größeren Umfang als zunächst geplant nötig, die Voraussetzungen für diese Stellungnahme durch eigenständige Recherchen zu schaffen. Diese Aufgabe lag bei Ulrich Mehlem, der auch die zahlreichen Expertenbefragungen durchgeführt hat (s.u.). Von ihm stammt auch die Textvorlage für die Kapitel 3 und 4; die Textvorlage für Kapitel 2 stammt von Utz Maas. Das Gutachten ist aber von beiden Verfassern gemeinsam diskutiert worden; Ergebnis dieser Diskussion sind insbesondere das Kapitel 5 und die Leitlinien.

Vor Abschluß des Gutachtens wurde am 17. Mai 2002 eine Arbeitstagung am IMIS durchgeführt, bei der ein erster Entwurf des Gutachtens dis-

kutiert werden konnte.² Darauf gehen eine Reihe von Verbesserungen im Gutachten zurück, für das allerdings die Verfasser die ausschließliche Verantwortung haben. Obwohl das Gutachten nur als interne Stellungnahme für das Bundesinnenministerium und die ihm nachgeordneten Institutionen gedacht war, geriet es sehr bald in die öffentliche Diskussion, die vor allem auf die geplanten Umstrukturierungen im Bereich der Träger der Integrationsmaßnahmen reagierte. Nachdem Teile des Gutachtens öffentlich diskutiert worden waren, wurde mit Genehmigung des Bundesinnenministeriums das Gutachten insgesamt auf der Homepage des IMIS im Internet zugänglich gemacht. Auf die so ausgelöste Diskussion reagierte eine weitere Arbeitskonferenz am IMIS am 15. November 2002, bei der neben einer Reihe von Stellungnahmen auch die bis dahin eingegangenen zusätzlichen Expertisen vorgelegt wurden. Neben einer größeren Anzahl von Experten als bei der ersten Tagung nahmen auch Vertreter der Praxis teil.³ Für die jetzt vorgelegte Fassung des Gutachtens konnten die Diskussionen auf dieser Konferenz ausgewertet werden. Hieraus ergibt sich folgender Aufbau:

1. Zunächst werden in den ›Leitlinien‹ zentrale Empfehlungen der Autoren zur Struktur der Sprachförderung vorangestellt.
2. Im Kapitel ›Klärung der begrifflichen Grundlagen‹ werden einige grundlegende Aspekte von Migration und Sprache, Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Integration im Zusammenhang dargestellt.
3. Die Bestandsaufnahme der bisherigen institutionellen Ressourcen in Hinblick auf die so definierten sprachlichen Probleme schließt ein:
 - eine Auswertung der bisherigen Evaluationen der Sprachkurssysteme durch das Bundesarbeitsministerium (BMA) und das Bundesfamilienministerium (BMFSFJ) und anderer Quellen (s. auch Bibliographie)
 - eine Darstellung von Fallbeispielen aus den drei wichtigsten Bereichen der Sprachförderung (3.3.2.)
 - eine Dokumentation und Diskussion der Befragung von Experten
 - eine Diskussion der gegenwärtig eingesetzten Testverfahren (3.3.4., s. auch die Synopsen 6.1. und 6.2.)

2 Es nahmen teil: Klaus Liebe-Harkort, Universität Bremen; Helge Margaret Knipping, Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, Nürnberg; Christa Röber-Siekmeier, Pädagogische Hochschule Freiburg; Christoph Schroeder, Universität Gesamthochschule Essen; Wilfried Stölting, Universität Oldenburg.

3 Teilnehmer der zweiten Tagung waren: Michael Clyne, University of Melbourne; Wolfgang Klein und Christine Dimroth, Max Planck Institut für Psycholinguistik, Nijmegen; Ludo Verhoeven, Universität Nijmegen; Peter Graf, Universität Osnabrück; Konrad Ehlich und Susanne Scheiter, Universität München; Helge Margaret Knipping und Carola Cichos, Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, Nürnberg; Dagmar Paleit, Sprachverband Deutsch e.V.; Christoph Schroeder, Essen/IMIS; Christa Röber-Siekmeier, Freiburg; Wilfried Stölting, Oldenburg; Tobias Thelen, Universität Osnabrück; sowie Doris Tophinke, Osnabrück.

- eine Analyse ausgewählter Lehrwerke, insbesondere unter dem Gesichtspunkt ihrer Förderung schriftkultureller Kompetenz (3.3.1.).
- 4. Den Besonderheiten der *deutschen* Situation werden die Dispositive und Erfahrungen in anderen Einwanderungsländern gegenübergestellt (4.), am Beispiel von Australien (Expertise von Michael Clyne und Gillian Wigglesworth, 8.2.), Kanada (Expertise von Ellen Cray, 8.3.), den Niederlanden (Expertise von Anne Kerkhoff und Anne Marie Speijers, 8.1.) und Frankreich (hierzu liegt keine Fremdexpertise vor).
- 5. In den ›Empfehlungen zur Konzeption von Sprachkursen‹ (5.) werden die in den zuvor dokumentierten Analysen entwickelten Überlegungen und Vorschläge zusammengefaßt.
- 6. Die ›Synopsis‹ geben nochmals einen systematischen Überblick zu
 - den Anforderungen der zur Zeit gebräuchlichen Tests (bis zum Niveau des Zertifikats Deutsch)
 - der Struktur der neuentwickelten Tests des Goethe-Instituts
 - dem europäischen Referenzrahmen, dem kanadischen Eckwerte-System und dem australischen System der Profizienzskalen im Vergleich
 - den unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten bei den Sprachfördermaßnahmen in den einzelnen untersuchten Ländern
 - dem System der Bildung von Lernergruppen nach unterschiedlichen Kriterien in Frankreich.

Schließlich werden in den Abschnitten 7 und 8 die eingegangenen Fremdexpertisen dokumentiert, da es sich in der Diskussion gezeigt hat, daß ein großes Interesse an diesen besteht. Ebenfalls werden im Anhang zumindest einige der kontroversen Stellungnahmen zum Gutachten abgedruckt.

Das Gutachten stellt in keiner Weise eine abschließende Aussage zu den sprachlichen Integrationsmaßnahmen dar. Ziel war es, trotz eines großen Zeitdrucks für die interne Verwaltung den komplexen Sachverhalt der Sprachförderung für Zuwanderer darzustellen, und das heißt vor allem auch: die damit verbundenen Probleme deutlich zu machen. Auch nachdem das Bundesverfassungsgericht am 18. Dezember 2002 in einem Normenkontrollverfahren die Nichtigkeit des Zuwanderungsgesetzes festgestellt hat, bleibt der Bedarf für eine Neugestaltung der Sprachförderung für erwachsene Zuwanderer bestehen. Mit dieser Stellungnahme verbinden wir nicht nur die Hoffnung, daß sie die notwendige noch ausstehende systematische Forschung in diesem Feld anregen kann, sondern vor allem auch die Erwartung, daß mit der Institutionalisierung der Fördermaßnahmen auch die notwendige Begleit- und Grundlagenforschung in diesem Feld einen angemessenen materiellen Boden erhält.

Unser Dank gilt allen Expertinnen und Experten, die unsere Arbeit durch wertvolle Hinweise, Anregungen und Stellungnahmen unterstützt haben, sowie den Kursleiterinnen und Kursleitern, in deren Kursen Hospitatio-

nen durchgeführt wurden. In diesem Sinne haben an dieser Expertise folgende Expertinnen und Experten durch ihren Rat und ihre Auskünfte mitgewirkt:

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

Osnabrück, im Juni 2003
Utz Maas, Ulrich Mehlem

1. Leitlinien des Gutachtens

1. Ziel des Gutachtens ist es, die Möglichkeiten einer Regelung der sprachlichen Integrationsmaßnahmen zum 1. Januar 2003 zu klären. Die Notwendigkeit, eine eindeutige Vorgabe für die organisierte Durchführung der Maßnahmen zu geben, ist hier mit den eingeschränkten Möglichkeiten abzugleichen, ein wissenschaftlich abgesichertes und damit auch juristisch valides Instrumentarium zu präsentieren.
2. In Anbetracht der komplexen Aufgabe der zu regelnden Integrationsmaßnahmen wird für ein flexibles Vorgehen plädiert:
 - zum 1. Januar 2003 die Ausschreibung der entsprechenden Maßnahmen mit einer präzisen und vereinheitlichten Zielvorgabe,
 - ein institutionelles Verfahren zur Evaluierung der 2003/2004 durchgeführten Maßnahmen, die bereits zum 1. Januar 2004 zu einer Prüfung und Verbesserung der Vorgaben führen sollte,
 - die Vergabe eines entsprechenden Forschungsauftrages zur Entwicklung insbesondere entsprechender Testverfahren für den Zeitraum 2003/2004,
 - zum 1. Januar 2005 die Vorgabe eines verbindlichen Rahmens für die Weiterführung der Maßnahmen,
 - die Institutionalisierung einer fortlaufenden Evaluierung der Maßnahmen mit der Möglichkeit einer kontinuierlichen Revision.
3. Grundsätzlich sind die Integrationsmaßnahmen auf die Bedingungen der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft abzustellen, an der sie eine optimale Teilhabe ermöglichen sollen. Das bedeutet in der Zielperspektive des Erwerbs der deutschen Sprache vor allem auch den Erwerb der deutschen Schriftsprache. Dabei sind die Maßnahmen abzustellen auf die sprachlichen Ressourcen der Zuwanderer, die dabei optimal zu nutzen sind. In diesem Sinne sind die Maßnahmen auch zu differenzieren.
4. Zu berücksichtigen sind aber auch die Veränderungen der Gesellschaft zu einer regulären Mehrsprachigkeit, die dabei ist, im europäischen Rahmen eine institutionelle Form zu finden. Insofern muß es bei diesen Maßnahmen auch darum gehen, sprachübergreifende (translinguale) Kompetenzen zu entwickeln bzw. zu nutzen, um die mehrsprachigen Ressourcen zu optimieren: Der Erwerb des Deutschen sollte auch die damit verbundenen sprachübergreifenden Ressourcen für den Umgang mit den anderen genutzten Sprachen entwickeln.
5. Bei der Sprachförderung ist zu trennen zwischen dem kommunikativen Bereich und dem Bereich der formalen Nutzung der sprachlichen Ressourcen vor allem in der Schriftsprache. Normierte Vorgaben im Sinne

einer kodifizierten deutschen Standardsprache beziehen sich in erster Linie auf die Schriftsprache. Die sprachliche Förderung im Rahmen der Integrationsmaßnahmen muß notwendig *beide* Bereiche nach Maßgabe des bei den jeweiligen Zuwanderern realistisch Möglichen umfassen.

6. Die Integrationsmaßnahmen richten sich an Lerner im Erwachsenenalter, deren Lernbesonderheiten zu berücksichtigen sind. Der Spracherwerb ist hier eingebunden in eine Lebenssituation, in der außerinstitutionell Ressourcen zur kommunikativen Verständigung entwickelt werden. Diese beruhen in erster Linie auf außer-einzelsprachlichen (protolingualen) Strukturen, die eine sprachübergreifende Verständigung ermöglichen. Die Ausbildung solcher kommunikativer Strategien ist für viele Bereiche des Alltags durchaus ausreichend und muß entsprechend valorisiert werden. Das ist insbesondere bei restriktiven Anforderungen im Sinne des Niederlassungs- bzw. Staatsangehörigkeitsrechts zu veranschlagen.
7. Im Förderunterricht sind die spontan entwickelten kommunikativen Strategien zu nutzen: Der Unterricht muß auf ihnen aufbauen und so ein differenziertes Lernen fördern. Das gilt insbesondere für den Aufbau sprachlicher Strukturen, die für eine schriftsprachliche Praxis vorausgesetzt werden; diese ist allein mit den Ressourcen, die gewissermaßen sprachvorgängig zugänglich sind, nicht zu erwerben.
8. Für die Leistungsmessung ist ein realistischer Erwartungshorizont geboten: Eine umfassende schriftsprachliche Kompetenz ist von einer großen Zahl der Zuwanderer (entsprechend auch den Verhältnissen in der einheimischen deutschsprachigen Bevölkerung) nicht zu erwarten. Bei der Bewertung der sprachlichen Fertigkeiten ist daher nicht nur die (schriftsprachlich) vorgegebene Norm, sondern auch die Bewältigung kommunikativer Aufgaben zu berücksichtigen. In jedem Fall ist den Teilnehmern der Maßnahmen das erreichte Leistungsniveau zu bescheinigen.
9. Die Fördermaßnahmen sind auf die Anforderungen der Integration von Zuwanderern in einem umfassenden Sinn abzustellen. Eine Beschränkung auf die Neuzuwanderer übersieht, daß diese Probleme bei den Altzuwanderern in erheblichem Umfang ebenfalls noch ungelöst sind. Insofern sollten die Fördermaßnahmen für alle Zuwanderer geöffnet werden, die einen Bedarf dafür haben.
10. Die Vorgaben für solche sprachlichen Integrationsmaßnahmen sind zu standardisieren, wozu einerseits der Referenzrahmen des Europarates eine Orientierungshilfe bietet, insbesondere aber auch die internationalen Erfahrungen mit solchen Integrationsmaßnahmen für erwachsene Zuwanderer zu nutzen sind. Über die bei diesem Gutachten ausgewerteten Erfahrungen in Australien, Kanada, den Niederlanden und Frankreich hinaus sollten noch Erfahrungen in weiteren Ländern, insbesondere in Schweden und Großbritannien, ausgewertet werden. Eine solche

Abstimmung der Maßnahmen sollte eine kontinuierliche Aufgabe bleiben.

11. Unbedingt erforderlich ist eine größere Professionalisierung der Integrationsmaßnahmen. Langfristig ist dafür Sorge zu tragen, daß die hier Tätigen eine entsprechend qualifizierte Ausbildung für diesen Aufgabenbereich vorweisen können. Mittelfristig sind entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen erforderlich, damit auch die dort jetzt schon und weiterhin Tätigen entsprechende Qualifikationen erwerben können. Dabei ist für einheitliche Zielvorgaben dieser Maßnahmen wie deren unabhängige Evaluierung Sorge zu tragen.
12. Die Durchführung der Integrationsmaßnahmen verlangt eine Zentralisierung, für die das Gesetz ein ›Bundesamt für Migration und Flüchtlinge‹ vorsieht. Das ist zu trennen von den organisatorischen Randbedingungen der Maßnahmen, die dezentral durchgeführt werden sollten. Das entspricht der Trennung der Maßnahmen selbst von ihrer Kontrolle, einschließlich der Einstufung und der Mittelbewirtschaftung. Auf diese Weise kann der Wettbewerb unter den verschiedenen Trägern genutzt werden, um optimale Förderungsmodelle zu entwickeln. Dazu gehört auch eine weitgehende Modularisierung, die es erlaubt, die einzelnen Maßnahmen auf die Voraussetzungen unterschiedlicher Lernergruppen abzustellen.
13. Die Bewältigung der anstehenden komplexen Aufgaben der Integration erfordert in erheblichem Umfang noch Entwicklungsarbeit, für die die Ressourcen bereitgestellt werden müssen. Das betrifft insbesondere
 - die Schaffung der nötigen Ressourcen für die Förderarbeit (curriculare Materialien),
 - die Vorarbeiten für ein valides Testinstrumentarium, das den Aufgabenstellungen der Integration auf der einen Seite und den spezifischen Lernvoraussetzungen der Zuwanderer auf der anderen Seite angemessen ist,
 - und schließlich die Einrichtung eines kontinuierlichen Evaluationsverfahrens für die Integrationsmaßnahmen.

2. Klärung der begrifflichen Grundlagen

Sinn dieses Kapitels ist es, einige Grundbegriffe zu klären, die bei der Argumentation der folgenden Kapitel benötigt werden. Dabei wird es auch darum gehen, die spezifisch sprachlichen Probleme (und damit die sprachwissenschaftliche Argumentation) in das breitere Feld der Integration einzubetten. Das folgende sind stichwortartig verfaßte Abschnitte, bei denen es nicht beabsichtigt (und auch vom Umfang her schon gar nicht möglich) ist, die z.T. ausgesprochen komplexe Forschungslage zu referieren.⁴ Erörtert werden:

- die Argumentationsstruktur bei der Rede von *sprachlicher Integration* (2.1.),
- das Bezugssystem bei der Rede von der *deutschen Sprache* (2.2.),
- das Verhältnis von Staat und sprachlichen Verhältnissen (2.3.),
- sprachliche Variation: Registerverschiedenheit und Mehrsprachigkeit (2.4.),
- Mehrsprachigkeit in Deutschland (2.5.),
- gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Bilingualismus (2.6.)
- Schriftsprache (2.7.),
- Spracherwerb (2.8.),
- Sprachstandsmessungen (2.9.),
- die Unterscheidung von sprachlicher Anpassung und sprachlicher Verständigung (2.10.),
- Spracherwerbsfaktoren als Horizont für Maßnahmen der Sprachförderung bzw. der sprachlichen Integration (2.11).

2.1. Was heißt sprachliche Integration?

Zur Zielsetzung der sprachlichen Fördermaßnahmen

Integration bezeichnet einen komplexen gesellschaftlichen Prozeß, von dem Sprache nur eine Dimension faßt. In einem allgemeinen Sinne ist Integration im Rahmen der Zuwanderung als Partizipation an der Zuwanderungsgesellschaft zu bestimmen. Dabei sind Sprachprobleme als Integrationsvoraussetzungen nur analytisch zu isolieren. Diese nur analytische Trennung gilt letztlich auch für die auf die sprachliche Förderung abgestellten Maßnahmen. Insofern diese Stellungnahme auf die sprachlichen Aspekte der Integration abstellt, impliziert sie eine analytische Abstraktion, die in Hinblick auf die praktischen Konsequenzen mitzudenken ist.

Im Sinne des Zuwanderungsgesetzes ist die sprachliche Förderung als Maßnahme zur Integration verbunden mit einer Orientierung über die Randbedingungen des gesellschaftlichen Lebens in der Bundesrepublik.

⁴ Dazu s. auch die Literaturhinweise im Anhang (Bibliographie).

2. Klärung der begrifflichen Grundlagen

Vordergründig handelt es sich um zwei verschiedene Bereiche, da bei dieser Orientierung Wissensbestände vermittelt bzw. aufgebaut werden müssen, die unabhängig von der spezifischen sprachlichen Form der Vermittlung sind. In der Praxis lassen sich die beiden Bereiche aber nicht vollständig trennen, da diese Orientierung sehr wohl die Inhalte in den sprachlichen Fördermaßnahmen mitbestimmen sollte. Insbesondere sollte auch die sprachliche Verständigung über derartige, relativ abstrakte Gegenstände in den Sprachunterricht hinein genommen werden.

Vorrangiges Ziel der Integrationsmaßnahmen muß es über die Vermittlung sprachpraktischer Fertigkeiten hinaus sein, angesichts der Verunsicherung durch die Zuwanderung soziale Sicherheit aufzubauen und das Selbstwertgefühl bei den Zuwanderern zu stärken. Dieses Problem stellt sich bei unterschiedlichen Einwanderergruppen sehr unterschiedlich dar. Dazu kann unter Umständen auch zentral die (positive) Valorisierung der eigenen Sprache bzw. die Sprache der jeweiligen Migrantengemeinschaft gehören, in Relation zu der die zu lernende neue Sprache des Einwanderungslandes als anders zu bestimmen ist. Dabei ist insbesondere zu beachten, ob bzw. wie weit diese Gemeinschaftssprachen auf Nationalsprachen im Heimatland bezogen sind oder nicht: Diese können eine stabilisierende Rolle übernehmen – müssen es aber nicht. In diesem Sinne sind die formalen Einteilungen der Zuwanderer nach der Staatsangehörigkeit und der daraus abgeleiteten sprachlichen Zugehörigkeit nur bedingt aufschlußreich, wie es sich auch bei den Problemen des sogenannten muttersprachlichen Unterrichts im schulischen Raum zeigt. So kann das ›nationale‹ Italienisch nicht ohne weiteres als Bezugssprache der sizilianischen Einwanderer gelten, oder das (Hoch-)Arabische nicht ohne weiteres als Bezugssprache bei marokkanischen Berbern und dergleichen (s.u.).

Bei der gesellschaftlichen Integration wie bei den darauf abgestellten Fördermaßnahmen sind schließlich die kommunikativen Strategien zur Verständigung, die auch spontan im sozialen Verkehr aufgebaut werden, von solchen Sprachformen zu unterscheiden, die in höherem Maße an eine institutionelle Vermittlung gebunden sind, wie es bei der Schriftsprache der Fall ist. Vor allen Dingen bei den letzteren ist eine gesellschaftliche Veranstaltung im Sinne von Förderkursen erforderlich. Von daher ergeben sich die Prioritäten für die Planung von Fördermaßnahmen: Die Vermittlung von pragmatischen ›sprachlichen Überlebensstrategien‹ ist nur vermittelt Ziel solcher Kurse; im Vordergrund kann sie nur in einer ersten Phase der Maßnahmen stehen, in der die Zuwanderer noch keine anderen Kontakte im gesellschaftlichen Umfeld haben, in dem sie derartige sprachliche Strategien spontan ausbilden können. Im späteren Verlauf der Förderung sollte es in dieser Hinsicht vielmehr darum gehen, die gegebenenfalls im alltäglichen Verkehr ausgebil-

deten reduzierten Sprachstrukturen⁵ zu bearbeiten, und vor allen Dingen die dabei fest gewordenen Strukturen, die sich weiterem spontanen Lernen entziehen⁶, anzugehen und entsprechende Angebote zur sprachlichen Differenzierung zu machen. Dabei wird es insbesondere auch darum gehen, ggf. kontrastive Probleme zwischen Deutsch und den Zuwanderersprachen zu bearbeiten, um differenziertere grammatische Strukturen aufzubauen. Bei all diesen Fördermaßnahmen muß, wie vermittelt auch immer, die sprachliche Förderung auf das Ziel der optimalen Partizipation an den gesellschaftlichen Anforderungen an die Sprachpraxis abgestellt sein, und das heißt letztlich auf die Vermittlung von Voraussetzungen für die Aneignung der deutschen Schriftsprache. Eine solche Zielsetzung setzt selbstverständlich voraus, daß in der mündlichen Praxis die Voraussetzungen für einen solchen sprachlichen Ausbau geschaffen werden. Für den Aufbau von Lernmotivation, für das Vermitteln von Erfolgserlebnissen, aber auch für das Schaffen elementarer konzeptueller Grundlagen (besonders etwa bei Alphabetisierungskursen) ist das Bearbeiten solcher mündlicher Praktiken und dabei insbesondere auch von spontan- bzw. alltagssprachlichen Elementen nicht nur sinnvoll, sondern vor allem in den frühen Phasen der Maßnahmen unverzichtbar. Sie dürfen aber nicht das letztliche Ziel des Zugangs zu den schriftkulturell bestimmten sprachlichen Verhältnissen in der deutschen Gesellschaft verdrängen. In systematischer Hinsicht haben sie nur einen didaktisch-instrumentellen Status, auch wenn in Hinblick auf den Umfang der Fördermaßnahmen für viele Teilnehmer die Erreichung dieses Ziels nur sehr eingeschränkt möglich werden wird.

Die bei dieser Argumentation genutzten Vorstellungen und Schlüsselbegriffe sollen im folgenden systematischer erläutert werden.

2.2. Was meint *deutsche Sprache*?

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

- Deutsch wird auch außerhalb der Staatsgrenze gesprochen, was sich bei entsprechenden sprachlichen Vereinbarungen amtlichen Charakters darin ausdrückt, daß hier multinationale Vereinbarungen erforderlich sind (wie bei der Schwierigkeit der Rechtschreibreform im Hinblick auf Vereinbarungen mit Österreich, der Schweiz, Liechtenstein; früher auch der DDR),

5 Hierzu s. Abschnitt 2.8. zur Diskussion um ein ›Basic Deutsch‹.

6 Im technischen Jargon der Sprachdidaktik spricht man hier von ›Fossilierungen‹, s. 2.8.

2. Klärung der begrifflichen Grundlagen

- hinzu kommen Sonderprobleme deutscher Minderheiten außerhalb der Staatsgrenzen in Folge früherer Auswanderungsbewegungen, von denen die Aussiedlerfrage ein spezifischer Reflex ist,
- schließlich bestehen nicht-deutschsprachige Minderheiten innerhalb der Staatsgrenzen bei gleichzeitiger deutscher Staatsangehörigkeit.

Daß die jeweiligen juristischen und sprachlichen Kategorien inkongruent sind, ist ein Topos. Das gilt so insbesondere schon für die durch die Verfassung privilegierten sprachlichen Minderheiten: Die Sorben und Friesen nicht anders als die schleswig-dänische Minderheit als ›Ableger‹ der dänischen Nationalität sind zweisprachig und im Deutschen so zu Hause, daß in dieser Hinsicht keine Probleme bestehen. Komplexer stellt sich die Sachlage bei den diesen Minderheiten rechtlich gleichgestellten Sinti und Roma, die in erheblichem Maße auf eine entsprechende Förderung angewiesen sind (angefangen bei der Alphabetisierung), deren Interessenvertretung aber sprachliche Fördermaßnahmen in ihrer Sprache ablehnt. Schließlich bildet ein Großteil der Aussiedler mit russischer Muttersprache eine weitere Minderheit, die aber nicht in diesem Sinne anerkannt ist, allerdings aufgrund ihres Aussiedlerstatus eine entsprechende Förderung erfährt.⁷

Der unterschiedliche rechtliche Status der verschiedenen Bevölkerungsteile und ihrer Gemeinschaftssprachen ist von ihrer gleichartigen Einbindung in den gesellschaftlichen Verkehr zu trennen. Die deutsche Verfassungsentwicklung kennt keine Nationalsprache als Teilnahmevoraussetzung. Das ist so schon in der Verfassung des Deutschen Reiches von 1849 festgestellt, die die »nicht deutsch redenden Volksstämme« ausdrücklich einbezieht.⁸ Bestimmungen über die sprachliche Form waren nicht in der nationalstaatlichen Gründungsakte als solcher festgelegt, sondern ergaben sich aus den Festlegungen über das Projekt des aufzubauenden Staatswesens, parallel zu den wohlfahrtsstaatlichen Bestimmungen und denen über die staatliche Geschäftsführung, mit der verbindlichen Festlegung einer Amts- und Gerichtssprache, und schließlich auch des Parlaments. Darauf stellte auch die Schulsprache ab, als Vorgabe für die *Volksschule*, in der alle Mitglieder der deutschen Gesellschaft Partizipationsmöglichkeiten an der Geschäftsführung

7 Im Vergleich der europäischen Staaten stellen die (Spät-)Aussiedler ein deutsches Sonderproblem dar, das rechtlich durch die Kriegsfolgegesetze definiert ist. In struktureller Hinsicht zeigt sich aber, daß in nahezu allen europäischen Einwanderungsländern eine vergleichbare Sondergruppe definiert ist, bei den früheren Kolonialstaaten Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und auch Spanien durch die Privilegierung der Angehörigen der früheren Kolonien.

8 Art. 13, § 188, s. z.B. Horst Hildebrandt (Hg.), Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts, Paderborn 1971, S. 27. Dort auch zur weitgehend wörtlichen Fortschreibung dieser Klausel in den späteren Verfassungen von Weimar und im übrigen auch der DDR.

erhalten sollten. Die Schutzklauseln gegenüber den nicht deutschsprachigen Minderheiten sollten insbesondere sicherstellen, daß gegebenenfalls über Dolmetscherdienste die Partizipation an der Geschäftsführung so lange möglich sein sollte, wie auf diesem Wege eine universale Zugänglichkeit der deutschen Sprache nicht sichergestellt war.

In diesem Sinne ergibt sich eine konstitutive Differenz im Verständnis von Sprache, das in den entsprechenden Schutzklauseln verankert ist, die in den jüngeren Verfassungen bis hin zum Art. 3 des Grundgesetzes auf die Rechtsgüter zielen, die der einzelne *hat*, im Unterschied zu den Formen, die im gesellschaftlichen Verkehr praktiziert werden, in der amtlichen Geschäftsführung nicht anders als in den öffentlichen Räumen, in denen die für die Demokratie konstitutiven Prozesse der Meinungsbildung ablaufen. Die Nationalsprache gehört in diesem Sinne nicht zu den Gütern, die der einzelne *hat*, wohl aber zu dem, woran er partizipieren soll.

In historischer Hinsicht ist eine solche Differenzierung zwangsläufig durch die Verhältnisse bei der Herausbildung des deutschen Nationalstaates gegeben. Gegenstück zu einer Nationalsprache konnte nur das sein, was sich seit der Mitte des 16. Jahrhunderts, vorangetrieben vor allem durch den nationalen Markt an Druckschriften in der Nachfolge der Reformation, als einheitliche Schriftsprache abzeichnete, die in den folgenden Jahrhunderten bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine relative Standardisierung erfuhr – der aber die unterschiedlichen sprechsprachlichen Varietäten gegenüberstanden, die wechselseitig zum Teil nur schwer oder auch gar nicht verständlich waren. Im Sinne der Volksbildung waren sie allerdings die Ressourcen für die Aneignung der nationalen Schriftsprache und spielten eine steuernde Rolle als Randbedingung. Entgegen der verbreiteten Vorstellung, daß die Nationalsprache sich als gesprochene Sprache ausgebildet hätte, war es umgekehrt so, daß die Formierung einer nationalen sprechsprachlichen Form als Umsetzung der Schriftsprache ins Gesprochene erfolgte und so neben den muttersprachlichen Besonderheiten stand. Darauf geht im übrigen auch die übliche Vorstellung von der gesprochenen Sprache als der *Aussprache* des Deutschen (also als Umsetzung der Schriftsprache) zurück. Ein unmittelbar anschauliches Gegenstück hatte eine nationale *gesprochene* Sprachform erst mit dem Aufkommen der elektronischen Massenmedien Rundfunk und Fernsehen im 20. Jahrhundert, mit Vorläufern bei den Standardisierungsbemühungen für die Theaterbühnen im 19. Jahrhundert.

Diese Zusammenhänge sind als differenzierende Horizonte in die sprachrechtlichen Bestimmungen eingeschrieben, obwohl das in den neueren juristischen Kommentaren keineswegs immer deutlich wird. Juristische Kommentare sind hier oft von romantisierenden Vorstellungen überlagert,

2. Klärung der begrifflichen Grundlagen

bei denen die (National-)sprache als staatsbildende Kraft postuliert wird.⁹ Das entspricht dem, was auch außerwissenschaftlich differenziert wird, z.B. durch die Redeweise von *Hochsprache* gegenüber *Umgangssprache* und *Mundarten*. In diesem Sinne sind die Sprachstrukturen, in denen der gesellschaftliche Verkehr ausgestaltet wird, nicht einfach auf die nationalstaatlichen Außengrenzen zu projizieren, mit der entsprechenden Vorstellung eines homogenen sprachlichen Binnenraums und der Abgrenzung zum Fremden bei dem Außenraum.¹⁰

Um eine klarere Ausgangsposition für die folgende Argumentation zu gewinnen, ist es sinnvoll, hier an die sprachwissenschaftliche Diskussion anzuschließen, in der versucht wird, ein entsprechend differenziertes Begriffssystem durch die Definition unterschiedlicher sprachlicher *Register* zu fassen, womit zunächst nur ein metaphorisches Bild aufgenommen wird, das aus der Musik stammt (der Einstellung von Musikinstrumenten). Grundlegend für eine solche Registerdifferenzierung ist die letztlich schon in der antiken Rhetorik übliche Skala mit den Extrempolen eines formellen gegenüber einem informellen Register:

▲ Formal/Schriftsprache	Hochsprache: ›Rede nach der Schrift‹
↕ Lokale/regionale Ausgleichsformen im öffentlichen Raum	Regionale Umgangssprache, z.T. regional geprägt (niederdeutsch/mitteldeutsch/oberdeutsch...)
▼ Informelle Sprachformen	Familiensprachen und dergleichen, die u.U. wechselseitig nicht verständlich sind.

In den heutigen deutschen Verhältnissen sind historische Entwicklungen sedimentiert: Die Schriftsprache ist, wie angedeutet, das Produkt der Schulentwicklung (insbesondere der Volksschule) mit den Anfängen im 16. und 17. Jahrhundert, die allerdings erst im 19. Jahrhundert durchgesetzt wurde. Als gesprochene Varietät mit überregionaler Geltung ist sie noch ein relativ junges Produkt, bestimmt durch die modernen Massenmedien. Durch diese

9 Das wird z.B. in der wohl ausführlichsten juristischen Darstellung zu dieser Frage deutlich, dem Artikel ›Deutsche Sprache‹ von Paul Kirchhoff in: Josef Isensee/Paul Kirchhoff (Hg.), *Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland*, Heidelberg 1966, Bd. 1, S. 745–771. Im folgenden wird exemplarisch auf diese Darstellung verwiesen, die sich von vielen anderen juristischen Kommentaren eher noch positiv unterscheidet.

10 Kirchhoff spricht z.B. ausdrücklich von der homogenen Sprachgemeinschaft des deutschen Staatsvolkes. Das Fehlen einer entsprechenden Festlegung in der Verfassung erklärt sich für ihn aus dem fehlenden Regelungsbedarf, da die sprachliche Homogenität ein Faktum sei. Diese Konstruktion kann er argumentativ nur durchhalten, weil die von ihm durchaus im Detail besprochenen Probleme der faktischen Inhomogenität auf einer juristisch anderen Ebene angesiedelt sind, der der individuellen Sprachpraxis, für die der Staat keinerlei Regelungskompetenz hat. Entsprechend kann Kirchhoff diese Probleme in den alleinigen Zuständigkeitsbereich des einzelnen verlagern (s.u.).

Entwicklung sind alle Varietäten im gesellschaftlichen Rahmen auf die deutsche Nationalsprache ausgerichtet: Auch die anerkannten Minderheitensprachen¹¹ konkurrieren damit nicht, sondern beschränken sich auf bestimmte Register im regionalen Rahmen (im kirchlichen Bereich, im literarischen Freizeitbereich); das Romanes der Sinti ist nach deren Wunsch sogar ausdrücklich von der Verschriftung ausgeschlossen. Nur da, wo solche Gruppen an anderen Nationalsprachen partizipieren (wie insbesondere bei den Dänen), besteht prinzipiell die Möglichkeit eines konkurrierenden Registerspektrums (faktisch ist wohl aber auch hier eine vergleichbare Ausrichtung wie bei den anderen Minderheiten zu verzeichnen).

2.3. Rechtliche Fragen der Sprachverhältnisse

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

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

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

2.3.1. Grundrecht auf Schutz der Sprache

Das Grundgesetz schützt die Sprache des einzelnen im Sinne der verbrieften *Ausdrucksfreiheit*, die ihre Schranken nur in den gleichen Rechten der anderen hat. Aufgabe des Staates ist es, hier Toleranz zu sichern. Insoweit es hier um die Möglichkeit des einzelnen geht, sich ungehindert auszudrücken,

11 Bei Kirchhoff, Deutsche Sprache, S. 766, heißt es: »staatlich vorgefundene Sprachen«.

meint Sprache zweifellos die *Muttersprache*, also vereinfacht: die Familiensprache. Der Horizont ist hier also eine sprachliche Vielheit, die nur formal in einem Gemeinwesen integriert ist, das durch die Geltung der Verfassung definiert ist. Die von der Verfassung garantierte uneingeschränkte Möglichkeit der sprachlichen Selbstverwirklichung ist auf die unterschiedlichen Formen der sprachlichen Vielfalt auszudehnen: Über die dialektale Verschiedenheit des Deutschen und die verfassungsrechtlich garantierten sprachlichen Minderheiten hinaus auch auf die Vielfalt der Sprachen von Migranten, die in Deutschland nicht den Status alteingesessener Minderheiten genießen. Hier ist im Sinne einer Gleichbehandlung auch eine entsprechende Sicherstellung der institutionellen Selbstverwirklichung dieser Gemeinschaften geboten (mit einer eventuellen Förderung im gleichen Sinne, wie sie für andere gemeinnützige Aktivitäten vorgesehen ist).

Daß die juristischen und sprachlichen Kategorien in diesem Feld, zu dem auch die sprachlichen Fördermaßnahmen gehören, inkongruent sind, ist ein Topos der einschlägigen Diskussion: Die gemeinsame Sprache ist wieder eine notwendige Bedingung für die Konstitution einer Nation (wie Beispiele wie die Schweiz zeigen), noch eine hinreichende Bedingung (wie Deutsch als nationale Sprache nicht nur in Deutschland, sondern auch in Österreich und der Schweiz zeigen). Von einer juristisch-begrifflichen Klärung kann allerdings nicht die Rede sein: Im Falle der Verhältnisse zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR wurde sogar aus der gemeinsamen Sprache ein Wiedervereinigungsgebot abgeleitet.¹²

2.3.2. Zugang zur Nationalsprache

Von der Seite des Individuums aus gesehen ist der Bezug auf Sprache zunächst einmal der auf die Spracherwerbsfähigkeit des einzelnen, die es ihm ermöglicht, die Sprache der Gemeinschaft zu lernen, an der er partizipiert. Die Sprache, die er *hat*, ist in diesem Sinne die *Muttersprache*, in der er seine soziale Identität im unmittelbaren sozialen Nahbereich erwirbt. Das steht dem gegenüber, was erst durch staatliche Veranstaltungen im gesellschaftlichen Raum geschaffen wird, und in dem sich die gesellschaftliche staatliche Identität ausdrückt: die *Nationalsprache*. Diese ist bei fortgeschrittenen modernen Gesellschaften wie der deutschen primär eine Schriftsprache, die denn auch im gesellschaftlich allgemeinen Sinne erst mit der allgemeinen Schulpflicht vermittelt wird. Sie ist bezogen auf einen formalen gesellschaftlichen Bereich, insbesondere den der Rechtsetzung und Rechtsprechung, der Verwaltung und dergleichen, für den die normierte deutsche Schriftsprache verbindlich ist.¹³

12 Für diese Diskussion s. exemplarisch Kirchhoff, Deutsche Sprache.

13 In den der Verfassung nachgeordneten Rechten finden sich entsprechend eindeutige Festlegungen, insbesondere im Verwaltungsverfahrensgesetz, in dessen allgemeinen

Hier setzt die übliche Rechtskonstruktion an, die die vom Staat (im Sinne des Gründungsaktes, s.o.) »vorgefundenen Sprachen«, deren Träger etablierte soziale Gemeinschaften sind, von den »zugewanderten Sprachen« unterscheidet, die nur als Attribute der zugewanderten Individuen begriffen werden. Im Sinne der Unterscheidung des staatlichen Regelungsbereichs von individuellen Praxisfeldern gilt so, daß den zugewanderten Individuen eine »Assimilationspflicht«¹⁴ unterstellt wird, gewissermaßen als Konsequenz aus dem unterstellten Willen, an den durch die deutsche Sprache bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen partizipieren zu wollen. In diesem Sinne sind dann Fördermaßnahmen für die Zuwanderer nicht aus der Verfassung abgeleitet, sondern allein Ergebnis von politischen Opportunitätserwägungen.¹⁵

Daß es sich bei dem schulischen Zugang zur Schriftsprache um ein grundlegendes Recht handelt, zeigt sich auch an der Zulässigkeit der Schulpflicht, die eine Einschränkung der Freiheitsrechte des einzelnen in Kauf nimmt, aber auch die Verpflichtung des Staates einschließt, den Zugang seiner Bürger zu dieser für die gesellschaftliche Partizipation notwendigen Ressource sicherzustellen. Hier kann der einzelne Bürger seine Ansprüche an den Staat geltend machen, ihm die Voraussetzungen für eine optimale Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erlauben (eine entsprechende Meinungsbildung als Voraussetzung für die politische Partizipation und für Weiterbildungsmöglichkeiten im Sinne einer optimalen beruflichen Selbstverwirklichung) – die eben auf dem gegebenen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung nur über die Beherrschung der Schriftsprache möglich ist. In diesem Sinne sind die sprachlichen Fördermaßnahmen für Einwanderer, die der Schulpflicht nicht mehr unterliegen, den vorzuhaltenden Angeboten im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht gleichzustellen, die auf die Beherrschung der *deutschen* Schriftsprache zielt.

Die Abgrenzung des staatlichen Regelungsbereiches der Nationalsprache im Sinne einer standardisierten Schriftsprache und der vor obrigkeitsstaatlichen Eingriffen geschützten individuellen Sprachpraxis ist in den letzten Jahren wiederholt unter unterschiedlichen Perspektiven Gegenstand von Parlamentsberatungen und Beschlüssen, aber auch von höchstrichterlichen Entscheidungen geworden. Dazu gehören insbesondere die Auseinandersetzungen über die Rechtschreibreform.¹⁶

Vorschriften es in § 23 (Ziff. 1) heißt: »Die Amtssprache ist deutsch«. Daß hiermit die Schriftsprache gemeint ist, ergibt sich dann wiederum durch weitere Verfahrensvorschriften, die die schriftliche Fixierung von Verwaltungsakten festlegen.

14 Kirchhoff, Deutsche Sprache, S. 768.

15 Ebd.

16 Dazu insbes. das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 14.7.1998, das die Regelung der Rechtschreibung ausdrücklich in den Bereich der staatlichen Regelungskompetenz verweist. Die Ambivalenzen dieser Diskussion sind in keiner Weise hin-

2.3.3. Nachweis sprachlicher Fertigkeiten als Voraussetzung für Aufenthaltstitel

Der Erwerb von Aufenthaltstiteln wird in der neueren Gesetzgebung zunehmend an den Nachweis sprachlicher Grundfertigkeiten im Deutschen geknüpft. Dies gilt für das Staatsangehörigkeitsrecht, die Anerkennung als Vertriebener im Sinne des Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetzes (BVFG) und, wie im Zuwanderungsgesetz vorgesehen, das Niederlassungsrecht. Die Festlegung entsprechender Kriterien mit Sanktionsbindung ist eine politische Frage, die sich auf die juristische Konstruktion der ›Assimilationspflicht‹ stützt (s.o.). Die damit verbundenen Probleme sind vor allem politischer Natur; so ist insbesondere die Definition ›ausreichender‹ Sprachkenntnisse von sprachwissenschaftlicher Seite nur bedingt vorgebar: Es gibt kein valides Meßinstrumentarium, das die unbestimmten Rechtsbegriffe der Gesetzgebung wie »sich sprachlich zurechtfinden« bzw. »ein dem Alter und Bildungsstand angemessenes Gespräch führen«¹⁷ und dergleichen zu messen erlaubte. Bereits die Formulierung »einen deutschsprachigen Text des Alltags lesen, verstehen und die wesentlichen Inhalte mündlich wiedergeben« bereitet bei der Umsetzung des Einbürgerungsverfahrens erhebliche Probleme (s. auch 2.10.).¹⁸

Die im Staatsangehörigkeitsrecht festgeschriebenen sprachlichen Anforderungen sollten nicht als verbindliches Lernziel für den Integrationskurs festgeschrieben werden, sondern allenfalls, wie auch von der Unabhängigen Kommission ›Zuwanderung‹ empfohlen, als Anreiz einer erleichterten Einbürgerung genutzt werden. Die Probleme einer restriktiven Verwaltungsvorschrift in diesem Bereich würden sich zwangsläufig bei einer gerichtlichen Kontrolle der so getroffenen Verwaltungsentscheidungen zeigen, so daß im Bereich der Verwaltungsmaßnahmen schon aus Gründen der Risikoabwägung ein allzu restriktives Vorgehen ausscheiden sollte.

Ein Meßinstrumentarium, das auf die Anteile an normativ gesetzten deutschen Sprachkenntnissen abstellt, ist mit den Zielsetzungen des Aufent-

reichend aufgearbeitet, was auch mit diesem Gutachten nur angesprochen werden kann. Dazu gehört insbesondere auch die romantisierende emphatische Feststellung »Die Sprache gehört dem Volk« in dem Bundestagsbeschluß vom 26.3.1998, den auch das Bundesverfassungsgericht in seiner Entscheidung vom 14.7.1998 anführt, der letztlich in einer unbestimmten Form nur eine derartige Abgrenzung postuliert.

17 Bundesrat, Drucksache 921/01: Entwurf eines Gesetzes zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern, S. 149; vgl. Verwaltungsvorschrift zum Staatsangehörigkeitsrecht (StAR-VwV, Zif. 8.1.2.1.1.).

18 Einbürgerung – Nachweis von Deutschkenntnissen. Handreichung für Einbürgerungsgespräche, hg.v. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens, Hannover 2001.

haltsrechtes nicht kompatibel. Ohnehin muß fraglich erscheinen, wie weit aufenthaltsrechtliche Fragen an derartige Kenntnisse gekoppelt werden können, wenn hier ein Gleichbehandlungsanspruch veranschlagt wird: Schließlich ist einer großen Zahl von Aussiedlern (mit russischer Muttersprache) die deutsche Staatsangehörigkeit zugestanden worden, ohne daß sie auch nur über rudimentäre Grundkenntnisse im Deutschen verfügen¹⁹; außerdem kann eine restriktive Handhabung beim Familiennachzug nicht greifen, da der Schutz der Familie hier ein höheres Recht ist, und schließlich steht sie auch im Widerspruch zu der Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Gemeinschaft. Derartige Fragestellungen konstruieren aber ein juristisches Problem und kein sprachwissenschaftliches, wie es hier entfaltet wird.

2.3.4. Verpflichtung zur Teilnahme

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

2.4. Registerverschiedenheit und Mehrsprachigkeit

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

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

Hinsicht als verschiedene Sprachen zu fassen sind. Für die europäischen Nationalsprachen der Moderne gilt generell, daß sie zumindest unter die Vorgabe gestellt wurden, daß die formale Schriftsprache eine überdachende Funktion auch für die anderen Varietäten haben sollte. Diese Überdachung stellte sich im nationalstaatlichen Formierungsprozeß vor allem bei der Schulsprache – als Gegenstück der Volksbildung – als eine Ausrichtung der verschiedenen Mundarten auf die nationale Form des Deutschen dar, in deren Folge heute auch Niederdeutsch oder Bairisch als Dialekte des Deutschen gelten, verstanden letztlich als regionale Varietäten der Schriftsprache. Dem entspricht im gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß so etwas wie ›abduzierte‹ Übersetzungsregeln, die von dialektalen Formen zur Hochsprache oder umgekehrt führen. So lernt ein Sprecher des Niederdeutschen eben mit der hochdeutschen Form auch, daß einem [t] in seiner Sprechweise ein [ts] im Hochdeutschen entspricht, so daß er Entsprechungen findet wie niederdeutsch ›tein‹ hochdeutsch: ›zehn‹, niederdeutsch ›tand‹ hochdeutsch: ›Zahn‹ und dergleichen, oder daß einem [u] in ›Hus‹ hochdeutsch [au] wie in ›Haus‹ entspricht, ›Mus‹ hochdeutsch: ›Maus‹ usw. Nur da, wo solche generalisierbaren Entsprechungsregeln nicht definierbar sind, handelt es sich um sprachliche Andersartigkeit, wie eben bei den Sprachen der Minderheiten etwa der Sorben der Fall (vgl. obersob. ›džesać‹ ›zehn‹, ›zub‹ ›Zahn‹, ›myš‹ ›Maus‹, ›dom‹ ›Haus‹). Die Ausrichtung der sprachlichen Varietäten des Deutschen auf eine solche einheitliche Schriftsprache steht erst am Ende eines langen gesellschaftlichen Prozesses, sie ist in keiner Weise, wie es auch die juristische Argumentation postuliert, ihre Prämisse. Erst am Ende dieses gesellschaftlichen Prozesses konnte daher auch die Form der Amts-, Gerichts- und Schulsprache verbindlich als die der überdachenden deutschen Hochsprache festgelegt werden, die in entsprechenden Verwaltungsvorschriften kodifiziert ist.

Im größten Teil der Welt sind die Verhältnisse in diesem Sinne nicht auf eine Nationalsprache ausgerichtet, sind die Menschen zwangsläufig mehrsprachig, wenn sie denn über die verschiedenen sprachlichen Register verfügen. In der Regel ist davon auszugehen, daß in den meisten Gesellschaften in diesem Sinne mindestens drei Sprachen benutzt werden. Diese müssen in formaler Hinsicht miteinander auch nicht verwandt sein, sie teilen sich aber funktional in der Registerdifferenzierung. In Hinblick auf die Integrationsproblematik ist dabei zu beachten, daß der größte Teil der Zuwanderer aus gesellschaftlichen Verhältnissen kommt, für die eine solche arbeitsteilige Mehrsprachigkeit konstitutiv ist.

Die Verhältnisse in Deutschland und die mit ihnen verbundene moderne Einsprachigkeitsvorstellung stellen einen gewissen Grenzwert für die Austarierung der Registerdifferenzierung dar, der an die spezifische nationalsprachliche Entwicklung der modernen Nationalstaaten gebunden ist. In

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

2.5. Mehrsprachigkeit in Deutschland durch Migration

Sieht man die Entwicklungen infolge der Einwanderung vor dem skizzierten historischen Hintergrund, so bilden sie so etwas wie eine »Normalisierung« der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland auf dem Niveau der Verhältnisse im Weltmaßstab – keinesfalls sind sie »Störungen« eines »Normalzustands« (national-)sprachlicher Homogenität. In den informellen Registern etablieren sich sprachliche Varietäten, die mit dem Deutschen nicht verwandt sind. Die daraus resultierenden Verhältnisse können durchaus stabil bleiben, wie es auch in außereuropäischen Gesellschaften üblich ist. So zeigen ja auch neuere Untersuchungen, daß das vorgebliche Integrationsmodell des Dreischrittes der drei Generationen, bei dem die Enkel der Zuwanderer die Sprache ihrer Großeltern ablegen, keineswegs zwangsläufig ist.

Vor einer solchen Folie ist die Frage der sprachlichen Integration von einem restriktiven Verständnis von Assimilation abzukoppeln: Sie ist eben nicht an die Preisgabe der Familiensprache gebunden. Was das Modell deutlich machen kann, ist, daß die kulturelle Integration in den als Wohlfahrtsstaat verstandenen Nationalstaat, zu dem der integrierende Bildungsapparat gehört, nicht auf der Schiene der Einsprachigkeit zu definieren ist. Vielmehr ist zu akzeptieren, daß die Familiensprachen im Nahbereich formal nicht mit der formalen Sprache des Bildungsapparates (der Schriftsprache) vermittelt sind, mit dieser aber auch nicht konkurrieren. Bei einer entsprechend definierten Sprachpolitik muß es darum gehen, einen optimalen Zugang zu der formalen Sprache des Bildungsapparates zu vermitteln, also um einen Zugang zum Schriftdeutschen, nicht aber darum, in die sprachlichen Verhältnisse im Nahbereich zu interferieren, für die der Staat auch im Sinne der Grundrechte keinerlei Regelungskompetenz hat (s. 2.8.).

Vielmehr kann in der Zielsetzung der optimalen gesellschaftlichen Integration die Förderung der verschiedenen Sprachen in der Gesellschaft so-

gar wichtig sein; jedenfalls ist sie als stabilisierender Faktor der Integration nicht zu unterschätzen. In welchem Maße das zu geschehen hat, ist bei jeder in Frage kommenden Gruppierung eigens zu bestimmen: Ein entscheidender Faktor dabei ist die Sprachloyalität der einzelnen Gemeinschaften. Diese ist abhängig von einer Vielzahl von Parametern, in denen die Sprachpraxis definiert ist. So kann z.B. ein recht pragmatischer Umgang mit Sprachproblemen, der auch eine große Toleranz für ›Sprachmischung‹ impliziert, unter Umständen die Folge von starken Familienbindungen auf der einen Seite und relativ großer Distanz der Familiensprache zur offiziellen Nationalsprache auf der anderen Seite sein, wie es sich z.B. bei Sizilianern gegenüber Italienern sonst in der Immigration gezeigt hat; umgekehrt kann die enge Kopplung von sprachlicher Identität mit religiöser Konfession (die sich z.B. in dominant endogamen Beziehungen ausdrückt) ein außerordentlich stabilisierender Faktor sein, wie es sich bei griechischen Immigranten in allen Einwanderungsländern zeigt. Gerade die häufige Überlagerung mit religiösen Bezugssystemen schließt hier eine schematische Argumentation mit den Sprachgruppen aus: So ist das Hocharabische als Sprache der religiösen Identität auch für Gemeinschaften dominant, deren Familiensprachen keinerlei transparente Beziehungen zu ihr aufweisen (wie z.B. bei den marokkanischen Berbern). Auf der anderen Seite bestehen hier zum Teil auch Blockierungen gegen eine Förderung insbesondere in Form eines (schrift-)sprachlichen Ausbaus wie bei den Sinti und Roma.

2.6. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Bilingualismus

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

Diese Differenzierung spiegelt sich auch in der jüngeren sprachdidaktischen Diskussion, wo dem traditionellen Verständnis von *Deutsch als Fremdsprache* im Sinne eben einer virtuoson Zielsetzung das Konzept von *Deutsch als Zweitsprache* gegenüber gestellt wird, das den besonderen Bedingungen der arbeitsteilig nach Registern differenzierten Nutzung von Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft entspricht.

Vor diesem Hintergrund sind dann allerdings die programmatischen Ziele des muttersprachlichen Unterrichts für Migranten in Frage zu stellen. Die Muttersprachen vieler Migranten gehören in den Heimatgesellschaften zu Registern, die dort keinen formalen Status haben und entsprechend auch nicht geschrieben werden (z.B. Berberisch, Kurdisch u.a.). Entsprechend problematisch ist es, wenn gefordert wird, in der Diaspora einen entsprechenden förmlichen Muttersprachunterricht als Schriftsprachunterricht für diese Varietäten zu institutionalisieren. Insofern ist es zwar nicht korrekt, den Arabischunterricht für berberophone Kinder als ›muttersprachlichen‹ Unterricht zu bezeichnen, wie es im schulischen Kontext in der Regel der Fall ist. Ein solcher Unterricht entspricht aber durchaus dem, was in der Sichtweise dieser Menschen (der Eltern der Kinder, aber auch der älteren Schüler) von der Schule erwartet wird: Angebote in einer Schriftsprache, mit der sie sich identifizieren können und die im Sinne ihrer religiösen Zugehörigkeit das definiert, was sie sich im Bildungskontext (auch) erschließen wollen.

2.7. Schriftsprache als besonderes Register

Schließlich ist es notwendig, die Besonderheiten der Registerdifferenzierung in einer fortgeschrittenen Informationsgesellschaft wie der deutschen im Vergleich zu den Verhältnissen in den Herkunftsgesellschaften zu sehen. Für Gesellschaften wie die deutsche gilt, daß die Partizipationschancen an den gesellschaftlichen Prozessen daran gebunden sind, daß der einzelne über symbolische Praktiken verfügt, die nur sprachlich erworben werden können. Diese Praktiken bauen Ressourcen der gesprochenen Sprache aus, sie sind aber definiert in Hinblick auf ein schriftliches Register und sind daher nicht auf die kommunikativ situative Praxis bezogen. Das Verfügen über solche schriftlichen Register ist zu trennen von dem, was gerade auch in der Alphabetisierungsdiskussion oft als Indikator für Alphabetisierung gilt: Die Fähigkeit, den eigenen Namen zu schreiben, bestimmte Schriftstücke zu entziffern und dergleichen mehr. Für viele der Herkunftsgesellschaften ohne eine *demotisierte*²⁰ Schriftkultur ist es charakteristisch, daß schriftkulturelle Praktiken hier in hohem Grade professionalisiert sind: Im öffentlichen Raum sind

20 ›Demotisiert‹: so viel wie vergesellschaftet, also in der gesellschaftlichen Nutzung nicht professionell, elitär oder auf ähnliche Weise eingeschränkt.

Schreiber anzutreffen, die gegen Honorar Briefe und dergleichen schreiben, während ihre Kundschaft auch dann, wenn sie eine elementare Unterweisung in der Schrift im Sinne der Schriftreligion erhalten hat, nur auswendig gekonnte Schriftpassagen identifizieren kann.

Das entspricht dem, was die Praxis schriftkultureller Unterweisung in dem Vorschulsystem dieser Länder, vor allem in religiös formierter Unterweisung wie bei den Koranschulen, im Vordergrund steht, gewissermaßen die Reproduktion von Schriftbildern in einer Weise, wie man auch auf dem Computer Texte in einem Bildmodus abspeichern kann, der es dann nicht mehr erlaubt, die Texte zu strukturieren bzw. zu verändern. Die Überwindung derartiger schriftkultureller Barrieren bildet eine der größten Schwierigkeiten für die sprachliche Integration. Dieser Problembereich wurde bisher noch sehr unzureichend untersucht.²¹

Angesichts dieser Barrieren ist es deutlich, daß auf diesem Feld alle Ressourcen optimal genutzt werden müssen, die den Zuwanderern und ihren Kindern helfen können, sie zu überwinden. Bei der Ausrichtung auf das letztliche Ziel, den Erwerb von schriftsprachlichen Fertigkeiten, kann ein Umweg über die nicht-deutschen (mutter-)sprachlichen Ressourcen unter Umständen sogar unvermeidlich sein. Es hat sich gezeigt, daß der Weg über Freiräume mit in gewisser Weise experimentellem Verschriften der eigenen Muttersprache für viele Lerner aus einem ganz anderen sprachlichen kulturellen Kontext überhaupt erst den Zugang zu dem Problem der Schrift vermittelt, der zugleich mit der darin liegenden Valorisierung der eigenen sprachlichen Kenntnisse auch die nötigen motivationellen Voraussetzungen für einen so komplexen Lernprozeß wie den Aufbau einer kategorialen literaten Haltung schafft. In diesem Feld sind die Erfahrungen mit unterschiedlichen didaktischen Modellen, die im internationalen Raum genutzt wurden, noch viel zu wenig ausgewertet. Aber auch wenn eine Übergangsphase der Alphabetisierung in der Muttersprache sich unter bestimmten Bedingungen als Vorteil erwiesen hat, so kann sie aber umgekehrt nicht kanonisch in jedem einzelnen Fall vorgegeben werden. In diesem Sinne ist zwischen einer solchen didaktischen Übergangsphase und der Vermittlung einer Schriftsprache zu unterscheiden, die in gewisser Weise mit der nationalen Schriftsprache konkurriert, wie es ohnehin nur bei den Sprachen der Fall sein würde, die außerhalb des Geltungsbereichs der deutschen Nationalsprache als eigene Nationalsprachen bestehen (im Bereich der Minderheitensprachen im deutschen Sprachraum gilt das so nur für das Dänische).²²

21 Vgl. aber zu Migranten aus Marokko: Utz Maas/Ulrich Mehlem, Schreiben in der Diaspora. Zur Schriftkultur marokkanischer Migrantenkinder in Deutschland (IMIS-Schriften, Bd. 13) (i. Vorb.).

22 Zu diesem Feld s. auch die Teilerexpertise von Ludo Verhoeven (7.2.) in diesem Band, die sehr deutlich macht, daß Lernprozesse in einem literaten Kontext sehr anders

Die mit der Schriftsprachvermittlung verbundenen rechtlichen Probleme, vor allem wenn über bestimmte Tests Selektionsinstrumente geschaffen werden sollen, sind vor dem Hintergrund zu sehen, daß die im allgemeinen angenommene vollständige Alphabetisierung der deutschen Gesellschaft, die vorgeblich am Ende des 19. Jahrhunderts erreicht worden sein soll, in diesem Sinne keineswegs die Gesamtheit der ›autochthonen‹ Bevölkerung erfaßt hat: Je nach den entsprechenden Kriterien kommt man, so z.B. auch die OECD²³, auf eine Einschätzung von über 10% (funktionaler) Analphabeten auch unter Schulabsolventen. Soweit deren Probleme mittlerweile deutlich sind, wie es sich bei den inzwischen überall eingerichteten Alphabetisierungskursen zeigt, läßt sich aus ihnen extrapolieren, welche Barrieren hier für die Migranten aus Gesellschaften gegeben sind, in denen die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht den gleichen Grad der *demotisierten* Schriftkultur zeigen wie die deutsche.

2.8. Spracherwerb

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

Die mündlichen kommunikativen Fertigkeiten sind notwendige Voraussetzungen für den Ausbau sprachlicher Fertigkeiten. Außer in pathologischen Fällen wie bei geborenen Taubstummen werden komplexere sprachliche Fertigkeiten wie insbesondere schriftsprachliche im Rückgriff auf sprachliches Wissen entfaltet, das in einer elementaren kommunikativen Praxis von Angesicht zu Angesicht entwickelt worden ist, die also in diesem Wissen *fundiert* sind. Insofern gilt auch für den Zweitspracherwerb, daß mündliche Fertigkeiten für ihn grundlegend sind, deren Entfaltung allerdings in gewissen Grenzen auch im Rückgriff auf das mit der Erstsprache erworbene Wissen erfolgen kann.

verlaufen, als solche in einem illiteraten Kontext, wobei hier auch nur erst teilweise verstandene Transfermöglichkeiten zwischen unterschiedlichen sprachlichen Formen der Verschriftung bestehen.

23 OECD, Literacy, Economy and Society – Results of the First International Adult Literacy Survey, Ottawa/Paris 1995.

2. Klärung der begrifflichen Grundlagen

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

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

Mündliche kommunikative Fertigkeiten werden ›pragmatisch‹ unter dem Druck ausgebildet, Lösungen für interaktive Aufgabenstellungen zu finden. Wenn die verfügbaren grammatischen Ressourcen dazu nicht ausreichen, ist der Rückgriff auf elementarere kognitive Strukturierungen möglich, der in Strukturen der Wahrnehmung fundiert, im Sinne der ›basalen‹ sprachlichen Varietäten im Sinne von Klein/Dimroth (s. 7.1.1.2.). Der Ausbau solcher rudimentärer Strukturen erfolgt dann in Auseinandersetzung mit einer Modellsprache in dem Maße, wie diese Strukturen für ein erfolgreiches kommunikatives Praktizieren sich als unzureichend herausstellen. Dabei kann dieser Ausbau in Auseinandersetzung mit der Modellfunktion der Zweitsprache erfolgen, aber gegebenenfalls auch mit denen der Erstsprache. An diesem Punkt entstehen Verunsicherungen, vor allen Dingen aber auch die schon angesprochenen Fossilierungen. Damit ist die Notwendigkeit von ›therapeutischen‹ Eingriffen in Förderkursen bezeichnet.

Diese genannten Randbedingungen des Erstspracherwerbs fehlen also beim Spracherwerb Erwachsener bzw. generell beim ungesteuerten Zweitspracherwerb:

- Hier besteht der Druck durch die Zwänge der Reproduktion des Lebens, die die entwickelten Strategien im Sinne einer Optimierungsaufgabe des Kompromisses mit den dominanten anderen Anforderungen des Lebens reduzieren. In diesem Sinne ist der ungesteuerte spätere Spracherwerb pragmatisch definiert: Erfolgreiche Kommunikationsstrategien mit einem minimalen kognitiven Aufwand erfüllen die Zielvorgabe. Daher ist es für die so ausgebildeten sprachlichen Varietäten charakteristisch, daß bei ihnen auf der formalen Seite nur wenige Funktionswörter (wenn überhaupt) ausgebildet werden. Generell reduziert sich die grammatische Markierung (die Entwicklung von Morphologie) auf ein Minimum, sind die sprachlichen Elemente in der Regel semantisch unmittelbar durchsichtig, und werden auf der anderen Seite maximal außersprachliche Muster der Sprachproduktion genutzt, wie die Reihenfolgebeziehung in einer ikonischen Interpretation (temporal, kausal, Vordergrund/Hintergrund und dergleichen). Im folgenden ist in diesem Sinne auch von *protosprachlichen*

Strukturen die Rede. Bisherige Forschungsprojekte²⁴ zeigen, daß erwachsene Zuwanderer in einem Zeitraum von durchschnittlich einem Jahr hier erfolgreiche Kommunikationsstrategien ausbilden.

- Unter den pragmatisch bestimmten Randbedingungen des ungesteuerten Spracherwerbs Erwachsener endet dieser Spracherwerb in den meisten Fällen auf diesem (pragmatisch gesehen: relativ erfolgreichen) Niveau: Eine Weiterentwicklung findet nicht mehr statt, eine Art rudimentäre Sprachform (in der Literatur oft ›Basic [Deutsch, Niederländisch, Englisch...]<‹ genannt) stabilisiert sich, wie es auch unter vergleichbaren Bedingungen sonst zu finden ist, die in der Forschung als *pidginisierte*²⁵ *Varietäten* bezeichnet werden (weshalb hier auch öfters von ›Pidginisierung‹ die Rede ist). Unabhängig davon, wie sich die genutzten sprachlichen Strategien zur Zielsprache verhalten, halten die erwachsenen Lerner an ihnen fest: diese Formen ›fossilieren‹, wie es in der einschlägigen Diskussion heißt, wenn es nicht sogar zu Zurückbildungen der zunächst ausgebildeten sprachlichen Ressourcen auf das alltagspraktisch erforderliche Minimum kommt.
- Nur da, wo zusätzliche Randbedingungen ins Spiel kommen, die größere Anforderungen an die kommunikative Differenzierung verlangen, wird ein solches rudimentäres Sprachsystem weiter ausgebaut. Der Ausbau erfolgt in dem Spannungsfeld zwischen dem Rückgriff auf die Modelle der bereits gelernten Erstsprache einerseits (also vor allem auch im Rückgriff auf grammatische Muster der Erstsprache, die transferiert werden), auf der anderen Seite als Versuch einer zumindest partiellen Aneignung der Muster der Zweitsprache.

Eine zentrale Rolle spielen dabei metasprachliche Kenntnisse/Techniken, vor allem wenn die Lerner in der Lage sind, ihre eigenen Äußerungen zu reflektieren, sich selbst zu korrigieren und dergleichen. Solche metasprachlichen Fertigkeiten verstärken die Transfermöglichkeiten (kontextspezifisch) gelernter sprachlicher Strategien, vor allem sind sie die Voraussetzung für die Aneignung von Schrift.

-
- 24 Vgl. Clive Perdue (Hg.), *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. Bd. 1: *Field Methods*, Bd. 2: *The Results*, Cambridge 1993, sowie die verschiedenen Auswertungen dieser Befunde von Clive Perdue, *Pre-Basic Varieties: The First Stages of Second Language Acquisition*, in: *Toegepaste Talwetenschap in artikelen*, 55. 1996, S. 135–149, sowie von Wolfgang Klein/Clive Perdue, *The Basic Variety, or Couldn't Natural Languages be Much Simpler?*, in: *Second Language Research*, 13. 1997, S. 301–347. Hierzu s. auch die Expertise von Wolfgang Klein und Christine Dimroth (7.1.) in diesem Band.
- 25 In Analogie zu den sprachlichen Erscheinungen bei der Ausbildung einer Verkehrssprache in ethnisch-sprachlich heterogenen Regionen der Welt, die als ›Pidgin-Sprachen bezeichnet werden.

Schriftpraxis kann nur als eine rein symbolvermittelte Praxis erworben werden, die sprachliche Muster nutzt, die dann nicht mehr unmittelbar (pragmatisch/situativ) funktional durchsichtig sind und nicht auf die soziale Rückmeldung als Kontrolle abstellen.

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

2.9. Bewertungen des Sprachstands

Bei den juristisch definierten Vorgaben für die Sprachstandsmessung wird gerne der Terminus der ›Verständigung‹ im Alltag benutzt (s.o.). Das hiermit Bezeichnete deckt allerdings sprachliche Praktiken ab, die weitgehend außerhalb der spezifischen strukturellen Vorgaben des Deutschen liegen. Das gilt so z.B. für einen erheblichen Teil der Einwanderer der ersten Generation, die nur extrem eingeschränkt Ressourcen der deutschen Sprache für ihre ansonsten erfolgreiche Kommunikation im Alltag nutzen, mit einem sehr reduzierten Wortschatz, den sie situativ gebunden sehr variabel einsetzen, gewissermaßen mit lexikalischen Jokern, die durch den Kontext in ihrer Bedeutung spezifiziert werden, und nur minimalen grammatischen Ressourcen, oft mit rein formalen *Passe-partout*-Partikeln, die als Platzhalter für grammatische Markierungen stehen, kontextspezifisch aber in der Regel interpretierbar bleiben (s.o. zu den ›Basic‹-Varietäten).

Die bisherige Forschung hat gezeigt, daß die meisten Zuwanderer derartige kommunikative Strategien in Hinblick auf ihre kommunikativen Erfolge im Alltag erproben und im Verlaufe eines Jahres als Routinen habitualisieren. Bei einem Sprachstandstest, der auf einem formalen Maßstab der Kenntnisse des Deutschen beruht (selbst wenn es sich um ein sehr niedriges Niveau handeln sollte), würden derartige kommunikative Fertigkeiten zwangsläufig negativ bewertet, obwohl sie doch eine erfolgreiche kommunikative Praxis ausdrücken. Allerdings ist es offensichtlich, daß derartige Praktiken nicht ausreichen, um komplexere sprachliche Leistungen im Sinne einer umfassenden Meinungsbildung oder auch der Ausübung qualifizierter Tätigkeiten zu erbringen. Dem steht gewissermaßen idealtypisch gegenüber, was sich bei der ersten Generation der Zuwanderer aus deutschen Sprachinseln in Osteuropa gezeigt hat: Das Verfügen über einen differenzierten Wortschatz (vor allen Dingen allerdings aus dem ländlich-dörflichen Bereich) und eine voll ausgebaute Grammatik. Bei den herkömmlichen Sprachstandsmessungen im Deutschen würde hier gewissermaßen ein optimaler Meßwert zu

buchen sein.²⁶ Auf der anderen Seite sind Vertreter(innen) dieser Generation oft genug nicht in der Lage, im städtischen Alltag auch nur elementare Kommunikationssituationen selbständig zu lösen, wo sie auf die Hilfestellung ihrer Kinder oder Enkel angewiesen sind.

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

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

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

2.10. Sprachliche Anpassung und Verständigung

Außerhalb der in engerem Sinne sprachwissenschaftlichen Forschungsdiskussion wird Sprache zumeist mit Verständigung verknüpft. Das gilt so insbesondere auch für den juristisch administrativen Diskurs, aus dem die Vorgaben für eine sanktionierte Bewertung des Sprachstands stammen (s. 2.9.).

26 Das gilt insbesondere dann, wenn daraus Indikatoren für eine ethnische (Volks-)Zugehörigkeit abgelesen werden.

Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß gerade mit der erfolgreichen Entwicklung derartiger kommunikativer Strategien in der Zweitsprache ein neues Konfliktpotential gesetzt wird, weil der so erfolgreich erzeugte Anschein einer kommunikativen ›Unauffälligkeit‹ den Erwartungsdruck freisetzt, sich tatsächlich erfolgreich verständlich machen zu können. Bei längeren Aufenthalten, insbesondere aber bei Sprechern der zweiten oder der dritten Generation können in Routinesituationen ohne allzu großen ›kommunikativen Streß‹ die Äußerungen in formaler (grammatischer) und unter Umständen auch phonologischer Hinsicht unauffällig sein; das setzt für alle Gesprächsbeteiligten dann die Erwartung frei, sich auf diese Art und Weise auch zu verstehen. Um so drastischer kontrastiert damit dann die Erfahrung von Mißverständnissen, die nicht durch eine fremdsprachliche Fremdheitserscheinung abgedeckt sind (wobei ja im Extremfall das Heranziehen von Dolmetschern eine zusätzliche Abfederungsaufgabe erfüllt). In solchen Fällen ist auf Seiten aller Beteiligten das Risiko groß, daß rassistische Deutungsschemata mit der Zuschreibung ›ethnisch‹ bedingter Integrationsblockierungen freigesetzt werden. Ein solcher Befund findet sich als Ergebnis einer Reihe von mikroanalytischen Untersuchungen zu solchen kommunikativen Konfliktsituationen, die vor allen Dingen in Verbindung mit bürokratischen Steuerungsmaßnahmen auftreten (von der Sozialfürsorge bis hin zu gerichtlich zu regelnden Konflikten). Solche Untersuchungen, die vor allem John Gumperz in Großbritannien und in den USA seit den 1980er Jahren unternommen hat²⁷, können zweifellos von den spezifischen sprachlichen Ingredienzen (Englisch und karibische bzw. indische Komponenten) abgetrennt und auf andere Konstellationen des Sprachkontakts übertragen werden.

Die Trennung der verschiedenen Ebenen ist erforderlich, um die Besonderheiten der Sprachpraxis im schriftkulturellen Horizont klarer zu erfassen, die zwar auf das Wissen um Sprachstrukturen zurückgreift, die kommunikativ erworben sind, die aber in dezentrierten Horizonten definiert ist und von derartigen konflikträchtigen Konstellationen zumindest prinzipiell absieht (was nicht ausschließt, daß auch hier Interferenzen vorkommen).

2.11. Spracherwerbsfaktoren als Horizont für Maßnahmen der Sprachförderung bzw. der sprachlichen Integration

Die Empfehlungen in diesem Gutachten für die Ausrichtung der Fördermaßnahmen sind vor dem Hintergrund dieser so ausdifferenzierten drei Ebenen der Sprachpraxis zu sehen:

Die Entfaltung alltagspraktischer kommunikativer Strategien erfolgt situiert, ist insofern grundsätzlich nicht institutionell zu bewerkstelligen. Al-

27 John Gumperz, *Language and Social Identity*, Cambridge 1982.

lerdings ist es in Extremsituationen durchaus sinnvoll, vielleicht sogar erforderlich, solche alltagsnahe Kommunikation institutionell zu simulieren, etwa bei der Einwanderungssituation ohne andere soziale Kontakte (wie es z. B. für viele Aussiedler gegeben ist). Die Interventionsmöglichkeit der Kurse ist aber in erster Linie hier nicht auf die Produktion derartiger Situationen abzustellen, sondern in einer Art von Supervision der erworbenen sprachpraktischen Strategien auf den Abbau von Fossilierungen, auf die Differenzierung der erworbenen Muster in Orientierung an der Modellstruktur der Zweitsprache, hier also des Deutschen.

Das dramatische Problem der mit unauffälligen sprachlichen Formen produzierten Mißverständnisse ist praktisch sicherlich außerhalb der Reichweite der Fördermaßnahme. Das gilt so für die Form entsprechender Kurse, die hier als Bearbeitung von real aufgetretenen Konflikten zu erfolgen hätte, die nur sehr bedingt verallgemeinerbar sind (etwa durch Mittel des Rollenspiels und dergleichen). Dem stehen nicht zuletzt auch die Anforderungen an ein hochqualifiziertes Lehrpersonal entgegen – und der erhebliche Zeitaufwand für eine derartige Maßnahme. Immerhin wäre es sinnvoll und wohl auch nötig, an die entsprechenden Erfahrungen im englischsprachigen Raum anzuknüpfen, wo derartige Kurse bereits zur Weiterbildung der professionell in diesem Bereich Tätigen durchgeführt wurden, zur Schulung von Personalführungskräften in Betrieben, von Sozialarbeitern und kommunalen Verwaltungskräften und dergleichen.²⁸ Möglich und sinnvoll ist allerdings, in die Förderkurse eine Art Sensibilisierung für diese Problemstellung aufzunehmen, um unrealistischen Erwartungen vorzubeugen. Vor allem kann das helfen, Erwartungen gegenüber den Versprechungen ›interkultureller‹ Trainingskurse gegenzusteuern, die derzeit in Mode kommen.

Realistisch und nötig ist es dagegen, die Fördermaßnahmen auf die Ebene der schriftkulturellen Fertigkeiten auszurichten, wie es der Tenor dieses Gutachtens ist. Dafür spricht zunächst schon die Tatsache, daß Fertigkeiten in diesem Bereich in der Regel nicht spontan erworben werden, im Gegensatz zu kommunikativen Praktiken. Dafür spricht auch, daß hier eine qualifizierte Weiterbildung des unterrichtenden Personals möglich erscheint und auch dringend in Anspruch genommen werden muß, da es in der bisherigen Praxis eher im Hintergrund steht. Dafür spricht schließlich auch, daß die Erwartungen der Teilnehmer an solchen Fördermaßnahmen auch auf derartige Unterrichtsziele gerichtet sind und auch mit der hier gebotenen Form des Unterrichts korrespondieren (entsprechend der hohen Bewertung schriftkultureller Fertigkeiten in den Ausgangskulturen aller Zuwanderer).

28 Insbesondere s. das von John Gumperz zusammen mit Tom C. Jupp und Celia Roberts hergestellte Unterrichtsmaterial ›Crosstalk‹, in Verbindung mit der BBC, zuerst 1979.

3. Das System der Sprachförderung für Zuwanderer in Deutschland

Bei der bisherigen Förderung des Deutscherwerbs wurde streng nach dem Rechtsstatus der jeweiligen Personengruppen unterschieden. Die Komplexität des Sprachfördersystems beruhte außerdem auf dem Umstand, daß bisher mehrere Bundesministerien mit Teilbereichen der Sprachförderung befaßt waren.²⁹ Seit den Studien der Social Consult von 1998 und 1999³⁰ und den Eckpunkten eines neuen Gesamtsprachkonzepts durch die Bundesregierung³¹ ist unstrittig, daß eine Vereinheitlichung des Sprachkursangebots für die unterschiedlichen Gruppen von Zuwanderern erforderlich ist. Das bisher noch nicht in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz sieht hierfür die Einrichtung eines Integrationskurses vor, auf dessen Ausgestaltung sich insbesondere die Empfehlungen (5.) beziehen. Da das bisherige Sprachkursangebot auch in seiner praktischen Umsetzung und bis hin zu realisierbaren Qualitätskriterien durch die spezifischen gesetzlichen Vorgaben bestimmt ist, werden im folgenden nochmals die wichtigsten rechtlichen Unterscheidungen dargestellt, um danach zu einer organisatorischen und inhaltlichen Analyse der einzelnen Sprachkurstypen überzugehen.

3.1. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

3.1.1. Kurse für Aussiedler, Kontingentflüchtlinge und Asylberechtigte

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

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

30 Social Consult GmbH, Organisationsuntersuchung zur Sprachförderung von Spätaussiedlern. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn 1998; Social Consult GmbH, Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Integrierter Endbericht für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn 1999.

31 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Stellungnahme der Bundesregierung zu den Studien zur Sprachförderung, Bonn 2000.

3. Sprachförderung in Deutschland

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

3.1.1.1. Sprachkurse nach SGB III

Grundlage für die Förderung der Erwachsenen ist das Arbeitsförderungsgesetz (SGB III, §§ 419 und 420). Individuelle Leistungsvoraussetzung sind Arbeitslosigkeit und Ausübung einer Beschäftigung im Herkunftsland, die im Inland versicherungspflichtig gewesen wäre, über einen Zeitraum von mindestens 5 Monaten. Die Förderung ist auf 6 Monate begrenzt und erfolgt im Rahmen einer ganztägigen Maßnahme (35 Wochenstunden). Zuständig für die Zulassung der Träger und die Vergabe der Kursplätze sind die Arbeitsämter. Mit einem Fördervolumen von 240 Millionen DM im Jahr 2001 stellen diese Kurse das größte Instrument der Sprachförderung dar. Die Kurse sollen maximal aus 25 Teilnehmern bestehen; Gesamtumfang ist ca. 900 Stunden. Nach Ablauf der 6 Monate ist – bei anhaltender Arbeitslosigkeit – eine Weiterförderung in »notwendigen Weiterbildungsmaßnahmen« möglich, bei denen Spracherwerb und Elemente beruflicher Bildung kombiniert werden können.

3.1.1.2. Sprachkurse nach den Richtlinien des Garantiefonds

Zielgruppe sind Jugendliche der genannten Personengruppe, die nicht mehr vollzeit-schulpflichtig sind: Sie werden über Mittel des Garantiefonds gefördert, der sich 1. in einen Schul- und Berufsbildungsbereich (hier gibt es wieder zahlreiche Träger, u.a. die Jugenddienste der Kirchen und Wohlfahrtsverbände) und 2. in einen Hochschulbereich (einziger Träger: Otto-Benecke-Stiftung) gliedert. Rechtgrundlage sind die »Richtlinien des BMFSFJ für die Vergabe von Zuwendungen (Beihilfen) zur gesellschaftlichen Eingliederung an junge Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie junger ausländischer Flüchtlinge«. Für die Verwaltung der Finanzmittel sind die Länder zuständig. Die Beihilfen sind nachrangig zur Förderung nach SGB III und zum BaFöG, Vorrang bei der Förderung durch den Garantiefonds haben also Jugendliche und junge Erwachsene, die nicht mehr schulpflichtig sind und auch noch nicht die Voraussetzung des SGB III (Berufstätigkeit im Herkunftsland) erfüllen, aber mit Hilfe der Kurse die sprachlichen Voraussetzungen für eine Berufsausbildung erwerben bzw. einen Schulabschluß erreichen wollen. Es werden unterschiedliche Maßnahmen gefördert:

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

3.1.2. Kurse des Sprachverbandes Deutsch e.V.

Zielgruppe sind Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen aus Anwerbeländern und Vertragsstaaten der ehemaligen DDR sowie EU-Bürger. Diese Gruppe von Zuwanderern hat keinen Anspruch auf individuelle Förderung. Es werden aber Träger von Sprachkursen gefördert, die dadurch bestimmte Kurse günstiger³² anbieten können. Zuständig für die Förderung dieser Sprachkurse ist das Bundesministerium für Arbeit. Die Auswahl der berechtigten Träger erfolgt über den 1974 gegründeten ›Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer‹, heute ›Sprachverband Deutsch e.V.‹, der 2001 mit einem Volumen von 34 Millionen DM gefördert wurde.

3.1.3. Sonstige Gruppen von Zuwanderern

Unter die sonstigen Gruppen von Zuwanderern fallen nach der bisherigen Gesetzeslage:

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

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

3.2. Das System unterschiedlicher Kurstypen

3.2.1. Die Sprachkurse nach SGB III

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

Nach den Ergebnissen der Befragung der Social Consult 1998 ist die Trägerstruktur sehr heterogen: Zu den größten Anbietern gehörten zum Zeitpunkt der Befragung neben dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV, 27,5%) und dem Bundesverband Deutscher Privatschulen (13,9%) zu 21% nicht in Verbänden organisierte private Bildungseinrichtungen. 75,5% der

32 Nach den Richtlinien des Sprachverbands darf der Eigenbeitrag des Teilnehmers pro Unterrichtsstunde 2 DM (1 €) nicht überschreiten.

Träger boten nur zwischen 1 und 3 Kursen gleichzeitig an. Eine Außendifferenzierung der Kurse nach bestimmten Leistungsniveaus erfolgte danach nur in 36,8% aller Kurse.³³ Insbesondere kleine private Träger oder Träger, bei denen das Sprachkursangebot nach SGB III nur einen kleinen Teil ihrer Aktivitäten ausmacht, haben keine Möglichkeit für eine Differenzierung nach dem Kenntnisstand der Teilnehmer. Stellvertretend für diese Trägergruppe sei hier die Akademie Überlingen in Osnabrück erwähnt, die höchstens zwei Kurse gleichzeitig anbieten kann. Die Kurse überschneiden sich teilweise, ihr Zustandekommen und der Termin des Beginns ist von der Zuweisung ausreichender Teilnehmer durch das Arbeitsamt abhängig. Auf unterschiedliche Vorkenntnisse kann daher keine Rücksicht genommen werden.³⁴ Diese Situation galt 1998 für die Mehrheit der Teilnehmer der SGB III-Kurse.

Als Beispiel für einen Träger, der ein differenzierteres Kursprogramm entwickelt hat, soll im folgenden das Konzept der Euroschulen-Organisation vorgestellt werden: Nach einem fakultativen einmonatigen Alphabetisierungskurs erfolgt der Übergang in den SGB III-Kurs, der in der Regel in drei Niveaugruppen differenziert wird. Durch eine Modularisierung des Lehrwerks ›Der Neue Weg‹ soll sichergestellt werden, daß auch schwächere Teilnehmer alle obligatorischen Bereiche der Grammatik und der Thematik erarbeiten können. Bei den Euroschulen in Hannover schließt sich an den Sprachkurs ein viermonatiges Praktikum in einem Betrieb an, was die Vermittlungschancen der Zielgruppe der 30–45jährigen auf dem Arbeitsmarkt deutlich erhöhe.³⁵

In den Studien zur sprachlichen und sozialen Integration von Aussiedlern und Kontingentflüchtlingen in Deutschland wird der Beitrag des Sprachkurses eher kritisch bewertet. Der Sprachkurs berücksichtige nur unzureichend die besonderen sprachlichen und sozio-kulturellen Bedingungen der Zielgruppe. Viele Aussiedler erlebten zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland eine Traumatisierung³⁶ oder starke Desorientierung³⁷; sie könnten das Angebot des Sprachkurses gerade zu diesem Zeitpunkt am wenigsten nutzen.³⁸ Viele Familien seien mit Prozessen des formalen Lernens nicht ver-

33 Social Consult, Sprachförderung von Spätaussiedlern, S. 57, 81.

34 Interview mit Gudrun Frieling.

35 Interview mit Stefan Brummund.

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

37 Klaus J. Bade/Jochen Oltmer, Einführung: Aussiedlerzuwanderung und Aussiedlerintegration. Historische Entwicklung und aktuelle Probleme, in: dies. (Hg.), Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa (IMIS-Schriften, Bd. 8), Osnabrück 1999, S. 9–51, hier S. 34.

38 Katharina Meng, Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien, Tübingen 2001, S. 155, 160, 465.

traut und bewerteten dieses auch für ihren Alltag nicht sehr hoch. Es fehlten ihnen Erfahrungen über die sprachlichen Anforderungen in Deutschland, insbesondere auf dem Gebiet der Schriftkultur, und ihre eigenen sprachlichen Möglichkeiten; erst nach einem längeren Aufenthalt könnten sie aus dem Sprachkurs einen entsprechenden Gewinn ziehen. Besonders positiv wird ein mehrmonatiges Betriebspraktikum auch unter dem Aspekt des Deutscherwerbs beurteilt.³⁹ Diese Sicht bestätigen Gruber und Rüssel auch für die jüdischen Kontingentflüchtlinge, obwohl deren Bildungsvoraussetzungen und Lernmotivation meist günstiger beurteilt werden: Die Form des ganztägigen Sprachkurses und die Heterogenität der Teilnehmer in bezug auf Alter und Deutschkenntnisse behinderten den Lernerfolg.⁴⁰

3.2.2. Die Sprachkurse gemäß den Richtlinien des Garantiefonds

Auch bei der Umsetzung der Richtlinien des Garantiefonds bei den Sprachkursen gibt es eine große Vielfalt von Modellen und Trägern. Hier kommt als weiterer Faktor der Differenzierung eine jeweils unterschiedliche Ausgestaltung der Übergänge zum Bildungssystem der einzelnen Länder hinzu. So kennt Nordrhein-Westfalen nur das Modell der Intensivsprachkurse.⁴¹ Bei den Trägern spielen neben dem Deutschen Volkshochschulverband (14%), privaten freien gemeinnützigen Bildungsträgern (12,3%) und dem Internationalen Bund (10,5%) auch kirchliche Träger wie der Caritasverband (9,6%) und das Diakonische Werk (7,0%) eine große Rolle. Bei den Intensivsprachkursen hatten 38,1% der Träger nur jeweils einen Kurs (ohne Außendifferenzierung) im Programm, 59% der Kurse waren nicht außendifferenziert.⁴²

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

39 Interview mit Katharina Meng.

40 Sabine Gruber/Harald Rüssel, Berufliche Integration jüdischer Kontingentflüchtlinge – bisher mißlungen?, in: Zeitschrift für Ausländerrecht und Aussiedlerpolitik, 22. 2002, H. 3, S. 94–99, hier S. 95; vgl. auch Interviews mit Katharina Meng und Gudrun Frieling.

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

42 Social Consult, Sprachförderung von Spätaussiedlern, S. 82.

den die Teilnehmer in mehrere Klassen eingeteilt, was nach einigen Wochen nochmals überprüft wird.⁴³

Im Sinne einer Arbeitsteilung wurden bestimmte Integrationsaufgaben wie die Einführung in Strukturen der deutschen Gesellschaft, die Kenntnis des Schulsystems und der Behörden in Deutschland der sozialpädagogischen Betreuung übertragen, an der auch Muttersprachler beteiligt sind. Absolventen des Kurses werden in eine Ausbildung vermittelt. Bisher bestand auch die Möglichkeit eines Übergangs in die 10. Klasse einer Realschule, der aber durch zusätzliche pädagogische Maßnahmen gestützt werden mußte, da auch die überdurchschnittlichen Teilnehmer des Intensivkurses durch den Sprachkurs nicht ausreichend auf den Schulalltag in Deutschland vorbereitet waren.⁴⁴

3.2.3. Das Sprachkurskonzept des Sprachverbands Deutsch e.V.

Der Sprachverband hat im Laufe seines Bestehens ein Baukastensystem von Kursen entwickelt, das sich z.T. an unterschiedliche Zielgruppen richtet, z.T. durch einen unterschiedlichen Umfang an Wochenstunden und ein unterschiedliches Niveau der vorausgesetzten Deutschkenntnisse gekennzeichnet ist. Die Sprachkurse des Sprachverbands wurden im Auftrag des Arbeitsministeriums durch Social Consult 1999 evaluiert. Diese Studie enthält über die Trägerbefragung hinaus, die mit der Studie zum Bereich der Sprachförderung von Aussiedlern vergleichbar ist, eine Teilnehmerbefragung, eine Analyse des Sprachzuerwerbs der Teilnehmer und Fallstudien zum neuen Konzept eines berufsorientierten Unterrichts.

Das Trägerprofil der Sprachverbandskurse unterscheidet sich erheblich von dem der Aussiedler-Kurse, auch wenn einige Träger wie der Deutsche Volkshochschulverband (27,9%), der Internationale Bund (5,8%), die Arbeiterwohlfahrt (9,3%) und kirchliche Organisationen (11,3%) in beiden Bereichen tätig sind, durch die besondere Rolle von ausländischen und deutsch-ausländischen Organisationen (16,9%) und von Initiativgruppen (7,3%).⁴⁵

Im Unterschied zu den bisher genannten Kursen ist die Teilnahme an den Sprachkursen des Sprachverbands freiwillig. Bei der Rekrutierung von Teilnehmern spielen daher die Mund-zu-Mund-Propaganda, die Empfehlung durch andere öffentliche Einrichtungen und die Werbung der Kursleiter selbst – neben der Vermittlung durch das Arbeitsamt – eine sehr große Rol-

43 Interview mit Peter Brixius.

44 Interview mit Peter Krolzig.

45 Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 107.

le.⁴⁶ In stärkerem Maße als andere sind die Träger der Sprachverbandskurse gezwungen, die Motivation der Teilnehmer zu berücksichtigen.⁴⁷

Wie in den bereits diskutierten Kurssystemen bietet ein großer Teil von Trägern nur ein oder zwei Kurse an (36,1%). Allerdings laufen bei 22,5% der Träger auch mehr als 10 verschiedene Kurse gleichzeitig. Dennoch geben 86% der Träger an, daß ihre Kurse inhaltlich aufeinander aufbauen.⁴⁸

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

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

Die beiden Kurstypen gliedern sich jeweils in 3–4 Trimesterkurse: einen Grundkurs sowie Aufbaukurse 1–3. Je nach Kurstyp und durchschnittlicher Stundenzahl wird dabei jedoch ein sehr unterschiedliches Niveau erreicht. Für spezielle Zielgruppen werden seit Mitte der 1980er Jahre angeboten:

1. Alphabetisierungskurse: 4–15 Wochen, 4–20 Wochenstunden, bis 240 Unterrichtsstunden, also maximal 3 Trimester à 240 Std. In der Regel wechseln die Teilnehmer nach einem Trimester in einen regulären Deutschkurs.
2. Frauenkurse, in der Regel in Form eines allgemeinen Sprachkurses organisiert, also mit einer eher langsamen Progression.
3. Kurse zur beruflichen Orientierung, die sich meist an Arbeitnehmer richten, die schon im Beruf stehen oder arbeitslos sind und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchten; auch arbeitslose Jugendliche können durch diese Kurse erreicht werden. In diesem Bereich hatte der Internationale Bund Osnabrück Schwierigkeiten, eine ausreichende Zahl von Teilnehmern zu rekrutieren.⁴⁹

3.2.4. Das Sprachkurssystem des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV)

Wie auch durch Social Consult belegt, sind Volkshochschulen Träger in allen drei Bereichen der Sprachförderung. Über das jeweils spezifische und auf die Förderkriterien abgestimmte Kursprogramm hinaus bieten Volkshochschulen aber auch weitere Kursarten an, die z.T. Lücken im bisherigen Angebot

46 Ebd., S. 117.

47 Interviews mit Dagmar Paleit und Petra Szablewski-Cavus.

48 Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 122.

49 Interviews mit Evelyn Lukas-Nülle und Margarethe Hellmann.

der Sprachförderung schließen. Deshalb sollen am Beispiel der VHS Osnabrück einige Kursarten kurz illustriert werden:

Die VHS unterscheidet einen klassischen Abendkursbereich für den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache, der sich an lerngewohnte Teilnehmer richtet und innerhalb von 7 Kursstufen à 100 Stunden bis zum kleinen Deutschen Sprachdiplom führt, das von vielen Universitäten als Nachweis für ausreichende Deutschkenntnisse anerkannt wird. Neben diesem Kursprogramm gibt es auch ein – dem System des Sprachverbands vergleichbares – Programm von Intensivkursen, die – in unterschiedlicher Stundenzahl am Vormittag oder Nachmittag angeboten – innerhalb eines Jahres zum Zertifikat Deutsch führen (vier aufeinander aufbauende Kurse à 200 Stunden).⁵⁰

Parallel zu diesen beiden Lehrgängen ist die VHS Osnabrück in der Alphabetisierung tätig. Für Ausländer, die alphabetisiert sind und im Mündlichen bereits über gute Deutschkenntnisse verfügen, wird ein ›Grundkurs Schriftsprache‹ angeboten, der sich insbesondere mit Texten und Grammatik beschäftigt. Die VHS führt auch vom Arbeitsamt finanzierte Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Sprachvermittlung durch, wobei für diese Zielgruppe noch ein geeignetes Konzept fehlt, mit dessen Hilfe sie ein Zertifikat in Deutsch erreichen kann.⁵¹

3.3. Kursinhalte

3.3.1. Fragen der Registerdifferenzierung, schriftsprachliche Anforderungen

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

Die Frage der Registerdifferenzierung spielt in den Zielsetzungen und Förderkriterien für die derzeitigen Sprachkurse nur eine untergeordnete Rolle. Im Vordergrund der meisten Kurse steht die mündliche Standardsprache im Bereich der informellen Kommunikation, ein möglichst neutrales, unmarkiertes Register (sogenannte ›Alltagsprache‹⁵²): Im Sinne des kom-

50 Astrid Dinter, Sprachliche Integration an der Volkshochschule Osnabrück. Der Fachbereich ›Deutsch als Fremdsprache‹ – Zahlen und Fakten, Osnabrück 2001.

51 Interview mit Astrid Dinter und Bernd Müller.

52 »Ich halte den Begriff ›Alltagsdeutsch‹ für völlig unangemessen, weil damit festgelegt erscheint, was am Alltag – angeblich undifferenziert – besprochen wird. Ge-

munikativen Ansatzes werden hierbei typische Situationen sprachlichen Handelns zugrunde gelegt, von denen angenommen wird, daß sie für den Lerner besonders relevant sind, und die hierfür erforderlichen Redemittel – meist in der Form von Dialogen – vermittelt. In gewissem Umfang spielen auch Formen der Kommunikation auf Behörden eine Rolle. Hier liegt allerdings eine starke Beschränkung in den Lehrwerken vor, die nicht nur für eine Erwerbssituation im Inland konzipiert sind und daher wenig typische Gebrauchskontexte für das Deutsche im Leben von Zuwanderern zugrunde legen (s. z.B. die Lehrwerke ›Themen neu‹, ›Tangram‹, ›Passwort Deutsch‹).

Substandardsprachliche und regional variierende mündliche Formen des Deutschen spielen im Unterricht nur eine geringe Rolle, obwohl die Wahrnehmung unterschiedlicher mündlicher Varietäten und ihre Hierarchisierung gerade für Aussiedlerfamilien im Alltag von großem Interesse ist. In Lehrwerken findet man gelegentlich Texte in regionalen Formen des Deutschen (z.B. in ›Themen neu‹, Bd. 1, Lektion 10), allerdings ohne systematischen Status.

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

- Im Lehrwerk ›Themen neu‹, das sowohl in den Sprachverbandskursen wie bei den Aussiedlerkursen die weiteste Verbreitung genießt, überwiegen in den ersten beiden Teilbänden einfache Sachtexte, mit häufigem Bezug zur Werbung; später kommen Zeitungstexte unterschiedlichen Typs (Meldungen, Reportagen, Kommentare) hinzu. Literarische Texte gewinnen vor allem im 3. Band an Bedeutung. Texte aus der Alltagswirklichkeit von Zuwanderern fehlen weitgehend.
- Im Lehrwerk ›Moment mal‹ steht als schriftliche Textsorte der persönliche Brief im Vordergrund, obwohl sich dieser für den Umgang mit weitestgehend kontextunabhängiger Schriftkultur nur bedingt eignet, da im Brief floskelhafte Teile mit narrativen und meist auch persönlich-kontextgebundenen kombiniert werden. Andere schriftliche Textformen haben nur geringe Bedeutung.
- Weitgehend ohne Bezug zu authentischen schriftkulturellen Elementen kommt der erste Band des neu von Klett herausgegebenen ›Passwort Deutsch‹ aus. Im zweiten Band finden sich ein Lexikonartikel, einige Zeitungsausschnitte, Kleinanzeigen, ein Kalender sowie Auszüge aus einem

meint sind wohl die hin- und hergewechselten Floskeln, deren Inhalte ja auch fast sprachlos transportiert werden könnten.« (Interview mit Klaus Liebe-Harkort).

literarischen Text. Schriftsprache dient überwiegend als Ressource für Sprachübungen.

- Einen spiegelverkehrten Ausschnitt aus dem Bereich alltäglicher Schriftkultur enthält das speziell für SGB III-Kurse entwickelte Lehrwerk ›Der Neue Weg‹: Hier stehen Formulare, Orientierungspläne, Textsorten der Post und Bank, Gebrauchsanleitungen, Beipackzettel von Medikamenten, Bewerbungsschreiben, Arbeitsverträge und Zeugnisse im Vordergrund, deren teils formell-amtliche Sprachform transparent gemacht werden soll. Es werden überwiegend schriftliche Dokumente behandelt, die für die Orientierung eines Zuwanderers in Deutschland besonders wichtig sind.

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

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

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

Die Einbettung des Schriftsprachegebrauchs in den Erwerb sogenannter ›Schlüsselqualifikationen‹⁵³ nimmt in den letzten Jahren an Bedeutung zu. Das vom Sprachverband entwickelte Lehrwerk ›Arbeitsprache Deutsch‹ enthält im Übungsteil jeder Lektion auch praktische Hinweise zu Lerntechniken, dem Gliedern von Informationen, Strategien für die Informationsentnahme, Lexikonarbeit und Textsorten. Allerdings ist die Verzahnung dieser Materialien mit den Lehrwerken des Anfangsunterrichts immer noch unzureichend (s.u.).

53 Interview mit Dagmar Paleit; vgl. auch Hermann Funk, Curriculare Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens, in: Deutsch lernen, 24. 1999, H. 4, S. 343–357.

In der Expertenbefragung wurde die Bedeutung schriftsprachlicher Anforderungen unterschiedlich bewertet. Konsens bestand in der wachsenden Bedeutung schriftlicher Kommunikation in der deutschen Gesellschaft, was vor allem auch in deutlichem Kontrast zu den Erfahrungen in den Herkunftsländern gesehen wird.⁵⁴ Zweifel bestanden darin, ob im Umgang mit bestimmten schriftlichen Dokumenten wie z.B. Formularen wirklich ein differenziertes sprachliches Wissen erforderlich ist⁵⁵, oder ob nicht z.B. sehr elementare Formen des Aufspürens und Herunterladens von Informationen aus dem Internet hierfür ausreichend sind.⁵⁶ Für die Mehrheit der Befragten stand Schriftkultur/Schriftlichkeit im engen Zusammenhang mit eher klassischen Formen des Grammatikunterrichts, die z.T. als wichtiges Korrektiv gegenüber einer Überbewertung des kommunikativen Ansatzes gesehen wurden.⁵⁷ Das Material, das bei den Unterrichtsbesuchen von den Dozent(inn)en zusätzlich zum Lehrbuch eingesetzt wurde, entsprach diesem Typus der Strukturübung einzelner, aus ihrem Kontext gelöster grammatischer Phänomene in Sätzen: »Textarbeit ist ein wichtiges Desiderat im Sprachunterricht, wird allerdings oft nicht gemacht, da die Dozenten aufgrund ihrer Ungeduld zu schnell resignieren, die Lerner zu große Komplexe gegenüber der Schriftsprache entwickeln, daß sie sich nicht trauen, zu schreiben; die Erfahrung, selbst Texte zu verfassen und auch anderen zu zeigen, ist für das Sprachenlernen von zentraler Bedeutung; hier sollte die Betonung grammatischer und orthographischer Korrektheit zunächst zurückgestellt werden, um überhaupt erst einmal Schreiberfahrungen zu ermöglichen; der Gebrauch der Schrift im Sprachkurs ist ein elementares Mittel, um sich bestimmte sprachliche Strukturen, Wörterlisten etc. verfügbar zu machen; ein Verzicht hierauf schränkt die Erfolgsaussichten beim Deutscherwerb von vornherein sehr stark ein.«⁵⁸ Auch Kuhs betont die Bedeutung schriftlicher Arbeitsergebnisse des Deutschunterrichts, die auch für die Lerner befriedigender sind als nur im mündlichen Medium erzielte Erfolge, etwa bei einem Rollenspiel.

Der Rekurs auf schriftsprachliche Anforderungen in den Experteninterviews zeigt, daß neuere Konzepte von ›Schriftfähigkeit‹ (Literalität, literacy)⁵⁹ auch auf der Ebene der Konzeption des Sprachunterrichts nur sehr zaghafte aufgenommen werden. Von daher ist es leicht nachvollziehbar, daß

54 Interviews mit Katharina Meng und Ingrid Gogolin.

55 Interview mit Dagmar Paleit.

56 Interview mit Hans Barkowski.

57 Interviews mit Astrid Dinter, Gudrun Frieling und Katharina Kuhs.

58 Interview mit Klaus Liebe-Harkort.

59 OECD, *Literacy, Economy and Society – Results of the First International Adult Literacy Survey*, Ottawa/Paris 1995. Diese Studie definiert »literacy« als »using printed and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential«; S. 14.

sie auch in den Lehrwerken und in der Sprachkurspraxis mit einer noch größeren zeitlichen Verzögerung ankommen werden.

3.3.2. Curriculare Progression

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

Als Beispiel für eine strenge grammatische und lexikalische Progression sei stellvertretend auf ›Themen neu‹ verwiesen: Jeder der drei Teilbände baut auf dem vorherigen auf; die Progression folgt dem Muster des Aufbaus komplexerer aus einfachen Strukturen. In den Zusammenfassungen der Grammatik am Ende wird nur jeweils der neue Stoff des Bandes dargestellt. Bei jeder Übung wird auf den Paragraphen der Kurzgrammatik verwiesen, der die für die Lösung der Übung erforderlichen Regeln enthält. Das Vokabular aller im Buch enthaltenen Texte findet sich vollständig in der alphabetischen Wortliste.⁶⁰

Als Beispiel für eine Kombination von grammatischer und thematischer Progression soll das Lehrwerk der Euroschulen-Organisation ›Der neue Weg‹ erwähnt werden: Es enthält 8 Module; die Basisgrammatik wird in den Modulen 1–3, die für alle Teilnehmer obligatorisch sind, vermittelt. Die mittleren Module ›Institutionen und Sprache‹, ›Leben in Deutschland‹, ›Soziale Marktwirtschaft‹ und ›Arbeitswelt‹ bieten komplexere grammatische Strukturen wie Relativsätze, Pronominaladverbien, das Passiv u.a.; sie werden nur von leistungsstärkeren Teilnehmern vollständig erarbeitet. Im letzten Modul ›Bewerbung und Arbeitsaufnahme‹ sind Inhalte und Abfolge der Themen nicht mehr grammatisch motiviert. Da dieser Teil aber von allen Teilnehmern aufgrund seiner inhaltlichen Bedeutung erarbeitet werden soll, werden nochmals zentrale grammatische Fragen aufgegriffen, zu denen im Anhang vertiefende Übungen angeboten werden. In diesem Teil werden die Teil-

60 Dies schließt nicht aus, daß bei manchen Texten, bei denen nur eine grobe Zuordnung zu Bildern nötig ist, auch nicht alle Wörter in der Wortliste auftauchen (z.B. in ›Themen neu‹, Bd. 1, S. 42).

nehmer auch an die Arbeit mit der EDV herangeführt, um eine Bewerbungsmappe zu erstellen.⁶¹

Als Beispiel für ein Lehrwerk, das im Interesse einer optimalen Teilnehmerorientierung auf eine grammatische Progression verzichtet, soll das vom Sprachverband Deutsch herausgegebene Lehrwerk ›Arbeitsprache Deutsch‹ vorgestellt werden, das in jedem Modul dieselbe Basisgrammatik zugrunde legt, um eine freie Auswahl der Themen durch die Teilnehmer zu ermöglichen. Die Strategie, hier zunächst Übersetzungen von Strukturen der formellen Schriftsprache in einfachere Strukturen anzubieten, ist zunächst ein erster hilfreicher Schritt im Umgang mit solchen komplexen sprachlichen Elementen, reicht aber nicht aus, um in einem späteren Stadium des Kurses auch die Verfügung über die grammatischen Mittel zu gewinnen. Die Anforderung an die Dozenten, eine jeweils an die besonderen Bedingungen im Kurs angepaßte Progression selbst aufzubauen⁶², ist in der Regel sicher zu hoch (s.u.). Bei den Expertengesprächen wurde insbesondere der Zusammenhang von grammatischer Progression und ungesteuertem Zweitspracherwerb (2.8.) betont.

Der Bedarf an bestimmten sprachlichen Fähigkeiten stelle sich für viele Teilnehmer erst im Laufe ihres Aufenthalts heraus. Solange Teilnehmer die Erfahrung machen, daß sie mit ihren beschränkten sprachlichen Ressourcen erfolgreich kommunizieren könnten, fehle eine wichtige Motivation.⁶³ Für die Situation von Lernern in Deutschland gilt, daß über den ungesteuerten Zweitspracherwerb auch bereits Strukturen in die Lernaltersprachen gelangen bzw. von den Lernern passiv rezipiert werden, die sich nicht mit einer grammatischen Progression vereinbaren lassen. Insbesondere die Behördensprache und die Formulare weisen ein hohes Maß an grammatischer Komplexität auf. Wenn derartige Phänomene nicht ausgeklammert und die Sprachenerfahrungen der Lerner außerhalb des Sprachkurses optimal genutzt werden sollen, ist eine Konzeption erforderlich, die auch komplexe Strukturen in lexikalisierter Form im Unterricht zuläßt und deren grammatische Analyse erst zu einem späteren Zeitpunkt vornimmt.⁶⁴

3.3.3. Berücksichtigung der Herkunftssprache

Bereits in den bisherigen Sprachkursen war eine gewisse Heterogenität der Herkunftsgruppen der Normalfall. Allerdings gab es meist größere Gruppen von Teilnehmern einer Muttersprache, wie von Türken in Kursen des

61 Interview mit Stefan Brummund.

62 Interview mit Petra Szablewski-Cavus.

63 Interview mit Heinrich P. Kelz.

64 Interview mit Heinrich P. Kelz.

Sprachverbands⁶⁵ und von Aussiedlern aus den GUS-Staaten in SGB III und Garantiefonds-Kursen. Die Mehrheit der Träger dieser Kurse sieht aber eine Zusammenfassung sprachlich heterogener Gruppen als wünschenswert an⁶⁶, da hiermit eine zusätzliche Motivation für den Gebrauch des Deutschen als *lingua franca* verbunden ist.

Ein Rückbezug auf die Herkunftssprache in solchen eher homogenen Gruppen wird vor allem bei den Spätaussiedlern als besonders wichtig angesehen.⁶⁷ Dies hängt weniger mit der besonderen sprachlichen Situation der Aussiedler als vielmehr damit zusammen, daß diese Kurse relativ früh nach der Einreise stattfinden und daher das vorhandene Niveau in Deutsch nicht ausreicht, um auch einfache alltägliche Dinge zu bewältigen. In Sprachverbandskursen, die immer auch einen hohen Anteil an Alteinwanderern erreichten, galten diese Voraussetzungen weniger. Da das neue Sprachkonzept einen Sprachkurs eher zu Beginn des Aufenthalts vorsieht, dürfte die Ausgangsbedingung der Kurse für Aussiedler nun zum Normalfall werden; allerdings fällt die weitgehende Homogenität der Gruppen in bezug auf die Herkunftssprache weg.

Trotz eines z.T. vorhandenen herkunftssprachlichen Bezugs in den derzeitigen Kursen ist das Modell eines einsprachigen Unterrichts dominant. Rekurs auf die Muttersprache findet meist nur dann statt, wenn der Kursleiter selbst diese Sprache kennt und auf diese Weise mit den Angehörigen zumindest dieser Sprachgemeinschaft eine schnelle Klärung eines Sachverhalts erreichen kann. Dies gilt vor allem, wenn Kursleiter mit Migrationshintergrund ihre eigenen Landsleute unterrichten. Dabei kann ihnen das bessere Verständnis der Herkunftssprache zugute kommen, was aber nicht davor schützt, daß in bezug auf formale Lernerfahrungen zwischen beiden große Unterschiede bestehen.⁶⁸

In den Expertengesprächen wird deutlich, daß dieser Aspekt – auch in kritischer Auseinandersetzung mit der Sprachpolitik der Bundesrepublik – als besonders wichtig angesehen wird. Das Recht auf die Bewahrung der Muttersprache im Kreis der eigenen Familie müsse auch im Sprachkurs respektiert werden. Dies bedeute, daß bestimmte Alltagssituationen, die sich auf dieses Erfahrungsfeld beziehen, für die Vermittlung deutscher Redemit-

65 Von den 1997/98 durch Social Consult befragten 2.328 Teilnehmern geben 58% türkische Nationalität an, andere Gruppen wie Spanier, Jugoslawen und Italiener folgen mit großem Abstand (jeweils zwischen 4 und 5%); Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 137.

66 Social Consult, Sprachförderung von Spätaussiedlern, S. 74, 98.

67 Interview mit Peter Krolzig.

68 Interview mit Klaus Liebe-Harkort.

tel zunächst nicht relevant seien, während vielmehr solche in der Öffentlichkeit oder am Arbeitsplatz im Vordergrund stehen müßten.⁶⁹

Der Rekurs auf die Herkunftssprache sei eine wichtige Ressource, um metasprachliches Bewußtsein aufzubauen; dafür sei es nicht erforderlich, daß der Kursleiter selbst diese Sprache spreche; bestimmte Kenntnisse über Strukturunterschiede im Vergleich mit dem Deutschen seien ausreichend.⁷⁰ Es genüge, daß der Kursleiter in bestimmten Phasen des Kurses die Teilnehmer als Experten ihrer Sprachen nutze.⁷¹ Obwohl der herkunftssprachliche Bezug bereits zu Beginn der Sprachkursarbeit des Sprachverbandes im Rahmen eines gemäßigt einsprachigen Unterrichts empfohlen wird⁷², seien hierfür auch heute noch keine entsprechenden Materialien und Handreichungen verfügbar.⁷³ Desungeachtet gibt es Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lernergruppen, in denen dennoch das Wissen um Besonderheiten der Herkunftssprachen genutzt werden konnten.⁷⁴

Der Bedarf, bei Verständnisschwierigkeiten von Teilnehmern auf russisch-sprechende Lehrer oder Betreuer zurückzugreifen, wird vor allem von Experten im Bereich der Aussiedlerarbeit gesehen.⁷⁵ Im Falle des Sprachkursangebots des Umsiedlerdienstes von Berlitz stehen sich ein radikal einsprachiges Kurskonzept und eine auch herkunftssprachliche sozialpädagogische Betreuung z.T. etwas unvermittelt gegenüber.

Muttersprachlich homogene Gruppen bringen aber auch die Gefahr mit sich, daß der Gebrauch der Muttersprache zu große Bedeutung gewinnt und auf Kosten des Deutscherwerbs geht. Projekte wie ›Mama lernt Deutsch‹ haben einerseits den Vorteil, daß sie z.B. türkische Frauen zusammenbringen; dadurch werden aber auch Kommunikationsbedürfnisse geweckt, die besser mit Hilfe der Muttersprache befriedigt werden; eine gute Kursleiterin muß versuchen, diese Erwartungen in das Programm mitaufzunehmen, aber dennoch auf einem kontinuierlichen Deutschunterricht bestehen.⁷⁶

3.3.4. Qualifikation der Dozenten

Bei der Trägerbefragung im Bereich SGB III und Garantiefonds gaben 80,2% der Träger an, daß zumindest einige ihrer Dozenten ein Staatsexamen in

69 Interview mit Wilfried Stölting.

70 Interviews mit Petra Szablewski-Cavus und Ingrid Gogolin.

71 Interview mit Ingrid Gogolin.

72 Richard Göbel, Überlegungen zu einem Modell für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern in der Bundesrepublik, in: Deutsch lernen, 1. 1975, S. 20–35.

73 Interview mit Dagmar Paleit.

74 Interview mit Heinrich P. Kelz.

75 Expertengespräche Marlies Enneking, Peter Krolzig und Katharina Meng.

76 Interview mit Klaus Liebe-Harkort.

Deutsch vorweisen können, 26% haben ein Magisterexamen in Deutsch als Fremdsprache, 50,8% eine Zusatzqualifikation für Deutsch als Fremdsprache, 21,1% ein fachfremdes Studium. Nur 3,3% der Träger nennen keine dieser Qualifikationen als Voraussetzung.⁷⁷ Besonders im Bereich des Garantiefonds ist die Übernahme von Lehrern der Normalfall. Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht werden z.T. als Vorteil gesehen.⁷⁸ Bei den Sprachverbandskursen ergab eine Kursleiterbefragung⁷⁹ folgendes Profil:

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

Diese Verteilung wird durch die Einschätzung der Experten bestätigt: Nachdem in den 1970er Jahren an die Qualifikation der Dozenten noch keine sehr hohen Anforderungen gestellt wurden⁸⁰, hat sich das Profil für Kursleiter in den Deutschkursen für Zuwanderer deutlich erhöht. Der Abschluß eines Hochschulstudiums ist nach den Kriterien des Sprachverbandes Einstellungs voraussetzung.⁸¹

Für die Schulung der Kursleiter bietet das Goethe-Institut (Projekt Deutsch für ausländische Arbeitnehmer) in Kooperation mit dem Sprachverband – je nach Vorbildung und Lehrerfahrung – unterschiedliche Seminare an:

- zehntägige unterrichtspraktische Seminare für Lehrkräfte ohne abgeschlossene Lehramtsausbildung in einer Fremdsprache bzw. ohne abgeschlossenes DaF/DaZ-Studium und mit geringer DaZ-Unterrichtserfahrung;
- fünftägige Seminare: Methodik/Didaktik des DaZ-Unterrichts: Diese Seminare werden alternativ zu den unterrichtspraktischen Seminaren für Lehrkräfte ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium einer Fremdsprache oder DaF/DaZ-Studium, aber mit mindestens einjähriger DaZ-Unterrichtserfahrung angeboten;
- Themenorientierte Seminare als Fortbildungsveranstaltungen auf der Grundlage von bereits besuchten Seminaren 1/2. Bei diesen Seminaren ist Berufsorientierung oder berufliche Vororientierung ein Schwerpunkt.

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

77 Social Consult, Sprachförderung von Spätaussiedlern, S. 60.

78 Interview mit Peter Brixius.

79 Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 162.

80 Interview mit Klaus Liebe-Harkort.

81 Interview mit Evelyn Lukas-Nülle.

sen Seminaren verpflichtet.⁸² Die spezielle Schulung der Lehrkräfte für den Sprachunterricht in Kursen für Zuwanderer wird von einigen Trägern als nicht ausreichend angesehen.⁸³ Für die Sprachkursleiter im Bereich von SGB III und Garantiefonds gibt es keine zentralisierte Form der Weiterbildung. Manche Träger wie die Euroschulen-Organisation bieten zweimal im Jahr ein- bis zweitägige Seminare an.⁸⁴ Eine Teilnahme dieses Personenkreises an den Kursen des Goethe-Instituts ist nicht möglich. Lehrkräfte können auch nicht zum Besuch vergleichbarer Bildungsveranstaltungen verpflichtet werden, da sie nur als Honorarkräfte eingestellt sind.⁸⁵ Während in den SGB III-Kursen nur 40,2% der Kursleiter auf Honorarbasis beschäftigt sind, gilt dies bei den Sprachverbandskursen für 86,3%. Trotzdem sahen 1998/99 noch 34,6% der Träger keine Schwierigkeiten bei der Anwerbung von geeignetem Personal.⁸⁶ Dies gilt angesichts der gestiegenen Nachfrage nach Lehrern in Schulen heute nicht mehr.⁸⁷

3.3.5. Kurse für besondere Zielgruppen

3.3.5.1. Alphabetisierungskurse

Alphabetisierungskurse für ausländische Arbeitnehmer, die seit 1986 als offizielles Angebot des Sprachverbands existieren, wurden als eigene Einrichtung notwendig, da sich die gemeinsame Alphabetisierung mit muttersprachlichen Deutschen in der Regel nicht als tauglich erwies.⁸⁸ Die Einrichtung dieser Kurse ging von einer Analyse der Bildungssituation in den Herkunftsländern aus, deren wichtigstes Element die hohe Analphabetenrate war, die auch bei den Einwanderern aus diesen Regionen vermutet wurde.⁸⁹ Aufgrund der völlig neuen schriftsprachlichen Anforderungen im Aufnahmeland verschärft sich diese Situation für Zuwanderer aber erheblich. Hinzu kommt, daß sich die mangelnde Schriftfähigkeit mit dem Zweitspracherwerb überlagert. Dabei stand zunächst das Konzept der Erstalphabetisierung im Vordergrund: Nur wirkliche Analphabeten, die auch in der Herkunftsschrift nicht alphabetisiert wurden, müssen alphabetisiert werden; bei allen anderen

82 Vgl. hierzu auch die Internet-Seite des Sprachverbands, unter ›Aufgaben‹ den Bereich ›Kursleitende‹: http://www.sprachverband.de/01_aufgaben_frameset.htm.

83 Interview mit Margarethe Hellmann.

84 Interview mit Stefan Brummund.

85 Interview mit Barbara Graf.

86 Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 113.

87 Interview mit Margarethe Hellmann.

88 Peter Hubertus, Deutsche und Ausländer in einem Kurs? Zur Problematik von gemischten Alphabetisierungskursen, in: Alfa-Rundbrief, 1991, H. 17/18, S. 10–14.

89 Petra Szablewski-Cavus, Lesen- und Schreibenlernen in der Migration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik, in: Deutsch lernen, 16. 1991, H. 1/2, S. 38–42.

können Transfermöglichkeiten aus ihrer bereits vorhandenen Schriftkultur genutzt werden.⁹⁰

Die Vermittlung der Schrift impliziert eine Einübung in Prozesse des Abstrahierens und des Umgangs mit anderen Symbolen als Buchstaben (Zahlen, Icons, Piktogramme). Die Arbeit mit der Schrift kann auch dazu dienen, ein Wissen über lautliche Strukturen des Deutschen aufzubauen, und so die Ausspracheschulung des Zweitsprachenlernalters unterstützen. Bei Lernern ohne ausreichende mündliche Deutschkenntnisse kann es hilfreich sein, den Schrifterwerb im Sinne einer herkunftssprachlichen Alphabetisierung mit einer Vergegenständlichung der Muttersprache zu beginnen (2.8.). Allerdings stehen dem neben zahlreichen technischen und inhaltlichen Schwierigkeiten⁹¹ auch die Förderkriterien des Sprachverbands entgegen: Die Erstalphabetisierung kann nur in einem ersten Abschnitt des Sprachkurses verfolgt werden und muß danach in eine Alphabetisierung auf Deutsch überführt werden. In den Alphabetisierungskursen des Sprachverbands befanden sich in den ersten Jahren überwiegend Frauen.⁹²

In den Alphabetisierungskursen kommt der Lernerzentrierung als methodischem Prinzip besondere Bedeutung zu: Die Lernenden müssen als Subjekte ihrer eigenen Erfahrung ernstgenommen werden⁹³; ausgehend von ihren Erfahrungen werden sogenannte Situationsbilder entworfen und Schlüsselwörter gewonnen, die Gegenstand der Alphabetisierungsarbeit werden.⁹⁴ Bei der Umsetzung des methodischen Prinzips, Buchstaben nie isoliert, sondern im Kontext mit Silben einzuführen, sollten für das – in phonologischer Hinsicht relativ komplexe – Deutsche neuere Ansätze aus dem Schulunterricht fruchtbar gemacht werden.⁹⁵

Der Mangel an geeigneten Materialien, den Szablewski-Cavus für die Alphakurse konstatiert, gilt bis heute.⁹⁶ Stärker als in anderen Bereichen sind Kursleiter hier gezwungen, mit selbst erstellten Unterlagen zu arbeiten.

90 Interview mit Petra Szablewski-Cavus.

91 So weist Wolfgang Barth darauf hin, daß die Alphabetisierung auf Deutsch manchmal auch als Möglichkeit zur Emanzipation aus dem kulturellen System des Herkunftslandes präferiert wird; s. Wolfgang Barth, Alphabetisierung mit Migranten, in: Alfa-Rundbrief 1991, Nr. 17/18, S. 7–9.

92 Szablewski-Cavus, Lesen- und Schreibenlernen in der Migration, S. 48f.

93 Interview mit Petra Szablewski-Cavus.

94 Daniela Boulanger, Alphabetisierung nach Paulo Freire, in: Alfa-Forum, 2001, Nr. 48, S. 26–29.

95 Christa Röber-Siekmeier, Die Schriftsprache entdecken: Rechtschreiben im offenen Unterricht, Weinheim/Basel 1997.

96 Szablewski-Cavus, Lesen- und Schreibenlernen in der Migration, S. 57; vgl. auch Karin Schramm, Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch, Münster 1996.

Hierbei können Lehrwerke als Quellen dienen, die für den Deutschunterricht für ausländische Arbeitnehmer entwickelt wurden.

Alphabetisierungskurse tragen der Tatsache nur unzureichend Rechnung, daß Einwanderer zwar oft über Schriftkenntnisse verfügen, aber von diesen in ihrem Alltag fast keinen Gebrauch machen (funktionaler Analphabetismus). Durch den Aufenthalt in Deutschland ist der Schriftbezug in der Herkunftssprache stark reduziert, Anlässe zum Schreiben und Lesen sind zu gering – die Lerner fallen auf ein niedrigeres Niveau zurück, obwohl sie in der Schule des Heimatlandes lesen und schreiben gelernt haben. Dadurch werden auch Erwerb und Gebrauch der deutschen Schriftsprache beeinträchtigt. Die Behandlung solcher Lerner als Analphabeten stellt eine Infantilisierung dar und wird auch ihren schriftkulturellen Fähigkeiten nicht gerecht.⁹⁷ Dennoch ist ein pragmatischer Umgang mit den in allen Bereichen des Alltags fest verankerten Formen von Schriftlichkeit gerade für diese Lerner ein wichtiges Ziel.

An manchen Volkshochschulen wird – für Teilnehmer, die bereits einen Alphabetisierungskurs abgeschlossen haben, aber auch für andere Interessierte – ein ›Grundkurs Schriftsprache‹ angeboten, der sich an solche Lerner richtet, die »sich mündlich verständigen können, aber die deutsche Schriftsprache in Orthographie und Grammatik verbessern möchten«.⁹⁸ Dennoch bleibt unklar, wie sich derartige Angebote mit dem dominierenden Baukastensystem der Sprachkursträger vernetzen können, so daß auch Quereinstiege leichter möglich sind. Überlegungen, für derartige Lerner eigene Grammatikkurse einzurichten, die den grammatischen Teil des regulären DaF-Curriculums in konzentrierter Form präsentieren, stellen noch keine befriedigende Lösung dar⁹⁹, da es doch gilt, Lernern ohne einen intensiven Kontakt mit Institutionen formeller Bildung einen Zugang zu einer entfalteteren Schriftlichkeit zu verschaffen.

3.3.5.2. Kurse zur Berufsorientierung

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

97 Interview mit Klaus Liebe-Harkort.

98 Volkshochschule Osnabrück, Programm 2002, S. 17.

99 Interview mit Astrid Dinter und Bernd Müller.

3. Sprachförderung in Deutschland

1. Die »berufsfachliche Kommunikation« ist sehr spezifisch für jede Branche und innerhalb einer Branche nochmals für bestimmte Berufsbilder. Bei der fachlichen Kommunikation ist zwischen dem Sprachgebrauch der Kollegen untereinander und innerhalb von Hierarchien sowie zwischen mündlichen und schriftförmigen Anteilen zu unterscheiden. Generell ist von einer wachsenden Bedeutung schriftlicher Elemente bei dieser Kommunikation auszugehen.
2. Die »arbeitsplatzbezogene Kommunikation«¹⁰⁰ bezieht sich auf generelle Belange des Arbeitslebens und ist insofern stärker branchen- und berufsunabhängig. Hierzu gehören Themen wie die Sozial- und Krankenversicherung, Gewerkschaften, Betriebsverfassung und Arbeitsrecht, also auch gesellschaftliche Bereiche mit besonders stark formalisierter schriftlicher Kommunikation.
3. Die »qualifizierungsorientierte Kommunikation« meint schließlich die Fähigkeit von Arbeitnehmern, sich in Deutsch fachlich weiterzubilden, und schließt insofern an die Vermittlung allgemeiner Lern- und Studier-techniken an, die in Teilen bereits zur Förderung allgemeiner sprachlicher Fähigkeiten gehört.

Die Vermittlung von Fähigkeiten für die berufsfachliche Kommunikation ist sehr eng an die speziellen Ausbildungs- und Arbeitsabläufe des jeweiligen Berufs gebunden und kann daher nicht die Aufgabe eines allgemeinen Sprachkurses sein. Allerdings sind hier auch kombinierte Maßnahmen möglich, die – nach einer ersten Phase der Sprachausbildung – in einem Betriebspraktikum oder einer Berufsausbildung bei gleichzeitiger Weiterführung einer Sprachförderung bestehen. Insbesondere der möglichst frühzeitige Kontakt mit der Arbeitswelt wird als integrationsfördernde Maßnahme betont. Meng sieht hier die Möglichkeit einer Erleichterung des Spracherwerbs im Unterschied zu einem eher formellen Sprachkurs, da sprachliches Handeln in konkrete Arbeitsabläufe eingebettet und daher mit einem bestimmten Erwartungshorizont der Lerner verbunden ist, der es ihnen erleichtert, den Sinn bestimmter Äußerungen zu antizipieren.¹⁰¹

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

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

101 Interview mit Katharina Meng.

Während derartige Initiativen sinnvollerweise im Anschluß an einen Basis- bzw. Aufbausprachkurs Deutsch erfolgen, sind arbeitsplatzbezogene und qualifizierungsorientierte Kommunikation als übergreifende Bestandteile auch im Konzept eines Integrationskurses unverzichtbar.¹⁰² In vielen der üblichen Lehrwerke wie ›Themen neu‹ oder ›Deutsch aktiv neu‹ spielen sie dagegen nur eine marginale Rolle. Lehrwerke mit einem speziellen Schwerpunkt in diesem Bereich wie ›Dialog Beruf‹ und ›Deutsch lernen für den Beruf‹¹⁰³ legen ihren Schwerpunkt aber eher im Büro- und Dienstleistungsbereich, nicht in der Industrie oder im Handwerk. Vor allem setzen sie bereits auf einem relativ hohen Niveau des Spracherwerbs an. Mit ›Arbeitsprache Deutsch‹ hat der Sprachverband versucht, diese Lücke zu schließen, und ein Lehrwerk in 8 Modulen¹⁰⁴ vorgelegt.

Die Einsetzbarkeit des Lehrwerks in der konzipierten Form in berufsorientierten Deutschkursen wird eher kritisch beurteilt: Sowohl Dozenten wie Teilnehmer fühlen sich durch die Konzeption der konsequenten Lernerorientierung überfordert¹⁰⁵, z.T. führe dies sogar zur Ablehnung des Konzepts durch die Teilnehmer.¹⁰⁶ Trotz eines vielfach konstatierten Bedarfs nach stärker berufsorientierten Deutschkursen (s.o.) kommen Lerngruppen, die ein für ›Arbeitsprache Deutsch‹ passendes Profil aufweisen, öfter nicht zustande.¹⁰⁷ Diese Bewertung relativiert sich, wenn das Lehrwerk als zusätzliches Material innerhalb einer anderen Kurskonzeption eingesetzt wird: Die Aufbereitung der Themen, ihre alltägliche Relevanz, ihre Verknüpfung mit Lerntechniken und Übungen gerade auch zur Bewältigung schriftkultureller Anforderungen können – bezogen auf das relativ niedrige Niveau der Deutschkenntnisse der Zielgruppe – als vorbildlich angesehen werden.

In eine ähnliche Richtung gehen – bezogen auf die Zielgruppe der SGB III-Kurse – die Module VII und VIII des Lehrbuchs ›Der Neue Weg‹: Hier liegt der Schwerpunkt im Umgang mit neuen Textformen auf der Auswertung von Stellenanzeigen, dem Erstellen von Bewerbungsunterlagen, dem Lesen von Arbeitsverträgen und Arbeitszeugnissen. Formen der schriftlichen Kommunikation am Arbeitsplatz werden weniger berücksichtigt. Ein Vorteil

102 Funk, Curriculare Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens.

103 Bd. 1 schließt an ›Themen neu‹ Bd. 1 an, Bd. 2 schließt mit einem Niveau ab, das dem Zertifikat Deutsch vergleichbar ist; Bd. 3 kann mit dem Test ›Deutsch für den Beruf‹ abgeschlossen werden, der auf dem Zertifikat Deutsch aufbaut; vgl. Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 206.

104 Von diesen Modulen sind sechs bisher erschienen: ›Hauptsache Arbeit‹, ›Blick in die Zukunft‹, ›Sicherlich sozialversichert‹, ›Rund um den Arbeitsplatz‹, ›Ziemlich viel Berufliches‹, ›Einfach mal bewerben‹.

105 Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 225–235.

106 Interview mit Barbara Graf.

107 Interview mit Evelyn Lukas-Nülle.

ist, daß das Material in die grammatische und lexikalische Progression des Lehrwerks eingebettet ist.

3.4. Einstufung, Tests und Zeugnisse

3.4.1. Einstufungstests, Differenzierung nach Lernniveau

Zur Ermittlung möglichst homogener Lerngruppen ist die adäquate Einstufung eines Teilnehmers erforderlich. Der Einstufungstest sollte im günstigen Fall nicht nur den Sprachstand des Kursteilnehmers in Deutsch erfassen, sondern auch seine Bildungsvoraussetzungen und Interessen, die mit seinem Aufenthalt in Deutschland verbunden sind: Erst hieraus läßt sich ein auch mittelfristig geeignetes Sprachangebot diagnostizieren.

Nach der Befragung durch Social Consult wurden in den über den Sprachverband Deutsch geförderten Kursen Lernniveaus überwiegend aufgrund der Einschätzung der Kursleiter festgelegt (71,7%). Bei einem Teil der Träger spielten (z.T. zusätzliche) informelle Tests eine Rolle (42,1%), standardisierte Tests nur bei 21,2%. Diese Zahlen werden durch die Teilnehmerbefragung bestätigt: Nur in 21% der Fälle fanden Einstufungstests statt.¹⁰⁸

In den nach SGB III bzw. den Richtlinien des Garantiefonds geförderten Kursen erfolgte eine Einstufung bei 84,8% bzw. 79,8% der Träger. 80,2% dieser Träger verwendeten hierfür eigenes Material (Garantiefonds: 85,6%), 30,9% den Eingangstest des Goethe-Instituts (Garantiefonds: 17,8%), 12,1% die Sprachstandsanalyse Deutsch des Deutschen Volkshochschulverbandes (Garantiefonds: 13,3%) und 10,1% den Test des Bundesverbandes deutscher Privatschulen (Garantiefonds: 3,3%).¹⁰⁹

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

Für die Pilotprojekte zur Erprobung des Gesamtsprachkonzepts, die 2001 begannen, entwickelte das Goethe-Institut Inter Nationes einen neuen

108 In der Trägerbefragung von Social Consult wurde nur allgemein nach der Festlegung von Lernniveaus gefragt, nicht nach Einstufungstests; Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 123f.; zu der Teilnehmerbefragung S. 173.

109 Da hier Mehrfachnennungen möglich waren, ergibt sich, daß in den SGB III-Kursen zumindest 53,1% der Träger und bei den Kursen nach Garantiefonds 34,4% der Träger auch Elemente aus allgemein bekannten Einstufungsverfahren verwendeten: Social Consult, Sprachförderung von Spätaussiedlern, S. 67 bzw. 88f.

zentralen Einstufungstest. Dieser besteht aus zwei Teilen: einem Interview mit 15 Fragen, das zur Ermittlung globaler Verständnis- und Sprechfähigkeit dient, und einem schriftlichen Test, der überwiegend auf das Leseverständnis abstellt, aber auch visuelle Orientierungshilfen bietet. Das Interview wird vom Träger vor Ort nach einem festen Schema ausgewertet, das 6 Niveaus vorsieht. Der schriftliche Test wird zentral ausgewertet. Ein Vergleich der Ergebnisse, die sich in den meisten Fällen decken oder nah beeinander liegen, soll die Orientierung von Teilnehmern in fünf verschiedene Kursarten ermöglichen. Allgemeine Lernvoraussetzungen von Teilnehmern spielen – außer bei der Zuweisung zum Alphabetisierungskurs – hierbei keine Rolle.¹¹⁰

3.4.2. Abschlußzeugnisse: Ergebnisse der Evaluation

Die Frage einer geeigneten Erfolgskontrolle der Sprachkurse ist in den letzten Jahren in den Vordergrund gerückt. Maßgeblich hierfür waren auch hier die Ergebnisse der beiden Studien von Social Consult. Die Studie in den über den Sprachverband geförderten Kursen zeigt zunächst anhand einer Teilnehmerbefragung, daß diese nur in 16% der Fälle Abschlußzeugnisse mit Noten erhielten, 47% nur Teilnahmebescheinigungen. 27% der Befragten konnten zu diesem Punkt keine Angabe machen. Nach Angaben der Träger gaben 1997 nur 6,8% der Träger benotete und 5,0% unbenotete Zeugnisse aus; 3,5% gaben an, daß die Teilnehmer den ›Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch‹ erhielten. Der Sprachverband teilte mit, daß Grundbausteinkurse nur einen kleinen Teil des Kursangebots ausmachten.¹¹¹ Eine Befragung beim Sprachinstitut des Internationalen Bundes in Osnabrück ergab, daß sich Teilnehmer zur Ablegung der Prüfung des ›Grundbausteins‹ selbst anmelden mußten. Die Prüfung wird zwar durch den Internationalen Bund durchgeführt, die Prüfungsunterlagen werden aber von der Volkshochschule zur Verfügung gestellt. Nach Einschätzung der Einrichtungsleiterin verfügen die Teilnehmer, die sich zur Prüfung melden, bereits über relativ gute Deutschkenntnisse und hätten daher die ›Grundbaustein‹-Prüfung auch schon früher ablegen können.¹¹² Es wurde auch deutlich, daß auf Seiten der Träger gegen die Einführung freiwilliger Prüfungen starke Vorbehalte bestehen.¹¹³ Die Vorbehal-

110 Interview mit Michaela Perlmann-Balme.

111 Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 130.

112 Interview mit Evelyn Lukas-Nülle und Margarethe Hellmann.

113 38,8% der Träger stimmen der Aussage, daß freiwillige Prüfungen eine Vereinheitlichung der Lernziele zur Folge hätten, nicht zu: 34,7% bestreiten, daß dadurch die Motivation der Teilnehmer gefördert werden könnte. 45,2% meinen, daß durch freiwillige Prüfungen die teilnehmerorientierte Arbeit erschwert würde; 26,9% bestätigen die These, daß Prüfungen »Ausländer von der Teilnahme am Deutschkurs abschrecken könnten«; Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 129.

te der Kursleiter richten sich dagegen überwiegend gegen obligatorische Abschlußprüfungen. Die wenigsten Vorbehalte kommen von den Teilnehmern selbst.¹¹⁴

In den Kursen, die durch die Bundesanstalt für Arbeit nach dem SGB III gefördert wurden, wurden zwar von allen Trägern Erfolgskontrollen durchgeführt, aber nur 60% stellten ein benotetes Abschlußzeugnis aus, 45% dagegen nur eine Teilnahmebescheinigung. Bei den benoteten Zeugnissen handelt es sich bei 31,5% um ein nicht allgemein anerkanntes Zertifikat; bei 23,9% um ein anerkanntes Zertifikat.¹¹⁵

In den Kursen nach den Richtlinien des Garantiefonds, die nicht zu einem anerkannten Schulabschluß führen, werden zu 95,2% Abschlußprüfungen durchgeführt. Im Falle des Erfolgs erhalten die Teilnehmer in 57,1% der Fälle ein benotetes Abschlußzeugnis, das bei 23,8% der Träger ein anerkanntes Zertifikat ist. Bei nicht bestandener Abschlußprüfung wird in 78,6% der Fälle nur eine Teilnahmebescheinigung ausgestellt.¹¹⁶

3.4.3. Prüfungselemente in Einstufungstests und anerkannten Zertifikaten

Der folgende Überblick über vorhandene bzw. in der Erprobung befindliche Prüfungsinstrumentarien, die auf bestimmte Zielniveaus abgestimmt sind, ist nochmals in einer Synopse zusammengefaßt (6.1., 6.2.).

Zertifikat Deutsch: Das Zertifikat Deutsch wurde in seiner ersten Fassung im Rahmen des Fremdsprachenprojekts des Europarats als ›Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache‹ 1980 entwickelt, um für den Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung einen Rahmen für die in der ersten Kursstufe erreichbaren Fertigkeiten vorzugeben. Zuletzt wurde es 1999 unter Einbeziehung des ›Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens‹ (s.u.) modifiziert: Es entspricht danach dem Niveau B1, mit dem eine allgemeine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in der Zweitsprache gefaßt wird. Als Maßstab für die Deutschkenntnisse von Einbürgerungsbewerbern ersetzt das Zertifikat Deutsch eine Anhörung durch den Standesbeamten, entspricht also

114 Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 175.

115 Leider schlüsselt Social Consult, Sprachförderung von Spätaussiedlern, S. 69, nicht weiter auf, um welche der anerkannten Zertifikate es sich hierbei handelt. Aus den Ergebnissen der stichprobenartigen Befragung in dieser Studie ergibt sich, daß hierbei ebenfalls der Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch eine gewisse Rolle spielt, ebenso die Sprachstandsanalyse Deutsch. Diese wurde nach Angaben der Social Consult bei 12,1% der Träger bereits als Einstufungstest verwendet; Social Consult, Sprachförderung von Spätaussiedlern, S. 67.

116 Ebd., S. 91f. Der Intensivsprachkurs wird in Nordrhein-Westfalen mit einer obligatorischen Prüfung abgeschlossen, für die die mit der Aufnahme der Aussiedler beauftragte ›Zentralstelle‹ in Unna-Massen zuständig ist (Interview mit Peter Brixius).

den neuen Erfordernissen der Deutschkenntnisse von Einbürgerungsbewerbern, wie sie in der Verwaltungsvorschrift zum Staatsangehörigkeitsrecht (StAR-VwV § 8.1.1.) formuliert sind. Nach dem Zuwanderungsgesetz soll bereits der Erwerb eines Niederlassungsrechts (§ 9 Aufenthaltsgesetz) an dieses Niveau der Deutschkenntnisse gebunden werden. Auch wenn aus sprachwissenschaftlicher Sicht grundsätzliche Bedenken dagegen bestehen, aufenthaltsrechtliche Regelungen an ein auf diese Weise operationalisiertes Niveau der Deutschkenntnisse zu koppeln, erscheint es doch als Zielvorgabe plausibel, daß der Integrationskurs zumindest die Möglichkeit bieten sollte, ihn mit dem Zertifikat Deutsch abzuschließen. Das Zertifikat Deutsch enthält folgende Lernziele:

Mündlicher Ausdruck: »1. Die Lernenden verfügen über eine Ausdrucks- und Interaktionsfähigkeit, durch die sie im Rahmen der Szenarien und Handlungsfelder a) ihre Bedürfnisse, Wünsche, Meinungen und Gefühle verständlich sowie sprachlich und kulturell angemessen äußern können, b) auf Aufforderungen, Bitten und Fragen durch Erklärungen, Mitteilungen, Beschreibungen verständlich sowie sprachlich und kulturell angemessen reagieren können, c) sich an Gesprächen zu Themen aus dem alltäglichen Bereich mit Erklärungen, Mitteilungen, Beschreibungen oder Meinungsäußerungen beteiligen können.«¹¹⁷

Hörverstehen: »Die Lernenden können Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich (auch am Arbeitsplatz) in ihrer Gesamtaussage und/oder in ihren Einzelinhalten verstehen. Das Lernziel impliziert ein Verstehen bei normalem Sprechtempo und bei Verwendung einer überregionalen Standardvarietät des Deutschen.«¹¹⁸

Leseverstehen: »Die Lernenden können authentische Texte in ihrer Gesamtaussage, hinsichtlich ihrer Intension und Funktion und/oder in ihren Einzelinhalten verstehen.«¹¹⁹

Schriftlicher Ausdruck: »Die Lernenden können im Rahmen der schriftlich zu realisierenden Szenarien persönliche und halbformelle Briefe inhaltlich und im Ausdruck angemessen sowie sprachlich möglichst regelgerecht schreiben.«¹²⁰

Die jeweiligen Lernziele können für die einzelnen Bereiche sprachlichen Handelns weiter differenziert werden. In Synopse 6.1. sind den Lernzielen die jeweiligen Prüfungsaufgaben in der Fassung des Zertifikats Deutsch von 1999 zugeordnet. Nach Auskunft verschiedener Träger sind zum Errei-

117 Weiterbildungstestsysteme GmbH/Goethe-Institut/Österreichisches Sprachdiplom Deutsch/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Zertifikat Deutsch – Lernziele und Testformat, Frankfurt a.M. 1999, S. 47.

118 Ebd., S. 56.

119 Ebd., S. 53.

120 Ebd., S. 50.

chen des Zertifikats Deutsch bei Intensivkursen etwa 800 Stunden nötig; hierbei ist das langsamere Tempo lernungewohnter Lerner oder von Lernern ohne ausreichende Schriftkenntnis nicht berücksichtigt.¹²¹ Diese Sicht wird auch von der Abteilung des Goethe-Instituts für Testentwicklung bestätigt: Höchstens 10–20% der Teilnehmer an Integrationskursen könnten in den zur Zeit vorgesehenen 600 Stunden das Niveau des Zertifikats Deutsch erreichen.¹²²

Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch: Der ›Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch‹, der von der Prüfungszentrale des Deutschen Volkshochschulverbandes 1981 entwickelt wurde¹²³, bildet eine enge Einheit mit dem Zertifikat Deutsch. Für ihn gelten im Prinzip dieselben Lernziele, nur daß die Anforderungen in bestimmten Bereichen zurückgenommen wurden. Die wichtigsten Modifikationen sind im mündlichen Bereich:

- ein engeres Spektrum des Wortschatzes;
- das Hörverständnis wird an bestimmte Bedingungen geknüpft: Der Sprecher muß sich auf die begrenzten sprachlichen Fähigkeiten seines ausländischen Gesprächspartners einstellen, indem er langsamer und deutlicher spricht und einfachere Formulierungen gebraucht. Beim Hören öffentlicher Durchsagen oder von Informationen in Medien soll der Erwartungshorizont dem Hörer die Entnahme der für ihn relevanten Information erleichtern¹²⁴;
- bei der Ausdrucks- und Interaktionsfähigkeit wird der Akzent auf das Gelingen der Verständigung gelegt, sprachliche Korrektheit ist erst in zweiter Linie relevant.¹²⁵

Im schriftlichen Bereich sind die Lernziele noch deutlicher zurückgenommen:

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

Das sprachliche Niveau des Grundbausteins, das etwa der Stufe A2 des ›Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens‹ entspricht, kann – in Analogie zu den Skalen anderer Länder – als ›Überlebensdeutsch‹ bezeichnet werden.

121 Hierzu z.B. das Interview mit Astrid Dinter und Bernd Müller.

122 Interview mit Michaela Perlmann-Balme.

123 Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV), Pädagogische Arbeitsstelle, Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Bonn/Frankfurt a.M. 1987.

124 Ebd., S. 9f.

125 Ebd., S. 12f.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist jedoch keine Aussage darüber möglich, ob dieses Niveau zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Alltag ausreichend ist oder nicht. Ein Zugang zur Schriftkultur der deutschen Gesellschaft ist aber nur in sehr eingeschränktem Umfang gewährleistet. Die Einführung des Grundbausteins als Zwischenstufe zum Zertifikat Deutsch schlug sich auch in der Entwicklung dreibändiger Lehrwerke für die Grundstufe nieder, wobei nach Abschluß des zweiten Bandes die Grundbausteinprüfung stehen sollte. Da offenbar die Nachfrage nach der Prüfung des Grundbausteins begrenzt blieb, gingen einige Verlage wieder zum Modell zweibändiger Lehrwerke über, bei denen es auf dem Niveau des ›Grundbausteins‹ keine Zäsur mehr gibt.¹²⁶

Sprachstandsanalyse Deutsch: Bei der Testkonzeption des Grundbausteins wurde die besondere Erwerbssituation von Deutschlernern in Deutschland nicht berücksichtigt. Da aber gerade diese Zielgruppe im Rahmen des derzeitigen Angebots Schwierigkeiten mit dem Erreichen des Niveaus des Zertifikats Deutsch hat, wurde als eigenes, etwa zwischen Grundbaustein und Zertifikat gelegenes Prüfungsmodell die Sprachstandsanalyse Deutsch entwickelt.¹²⁷ Ausgangspunkt für diese Modifizierung der ›Grundbaustein‹-Prüfung war das Beiheft ›Ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien in Deutschland‹¹²⁸, das bereits einen zusätzlichen Wortschatz enthält, der von Deutschlernern im Inland meist im Rahmen ihres Spracherwerbs außerhalb des Sprachkurses angeeignet wird und daher auch im Sprachkurs berücksichtigt werden sollte – ohne selbst Prüfungsstoff der ›Grundbaustein‹-Prüfung zu sein. In diesem Beiheft wurde auch die größere Bedeutung im Umgang mit schriftlichen Texten dokumentiert, die durch den Grundbaustein ebenfalls nicht abgedeckt wird. In der Sprachstandsanalyse werden die Testteile des ›Grundbausteins‹ erweitert durch

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

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

126 Interview mit Heinrich P. Kelz.

127 Prüfungszentrale des DVV, Sprachstandsanalyse Deutsch, Frankfurt a.M. 1993.

128 Prüfungszentrale des DVV/Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, Ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien in Deutschland. Beiheft zum Grundbaustein, Mainz 1992.

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

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

Die Tests zielen auf eine Umsetzung des ›Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens¹²⁹ in den Bereichen der elementaren Sprachverwendung (A1 und A2). Für die Prüfung 1-z gibt es noch keinen Vorläufer, während die Prüfung 2-z etwa dem Niveau des Grundbausteins entspricht, den sie in Zukunft ersetzen soll.

Bei den Prüfungsaufgaben fällt auf, daß ihre Einbettung in Kontexte im Vergleich mit den bisher vorgestellten Prüfungen noch weitergetrieben wurde. Klassische Grammatik- und Vokabeltests, wie sie in den ›Sprachbausteinen‹ der Sprachstandsanalyse und des Zertifikats noch enthalten waren, sind nicht mehr vorgesehen. Dafür ist im schriftlichen Testteil bereits auf der untersten Stufe auch das Schreiben (Textproduktion) gleichwertig vertreten. Bei der Auswahl der Texte wurde auf Realien und einen kulturellen Bezug zur Situation von Zugewanderten besonderen Wert gelegt.¹³⁰ Neu ist die visuelle Unterstützung insbesondere in den Bereichen Sprechen und Hörverständnis, was schriftungewohnten Lernern das Verstehen der Aufgabenstellung erleichtern soll.

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

Die Aufgaben in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion erlauben es dagegen, anhand relativ umfangreicher Daten einen genaueren Einblick in sprachliche Fähigkeiten zu gewinnen. Bei den schriftlichen Aufgaben wird neben dem klassischen Brief auch auf den Umgang mit Formularen Wert gelegt, was einen deutlichen Fortschritt gegenüber den früheren Tests darstellt. Dem Tester wird ein dreistufiges Bewertungsschema vorgegeben, das es erlauben soll, zwischen einer Erfüllung der Aufgabenstellung, einer eingeschränkten Erfüllung (mit Fehlern) und einer nicht mehr erfüllten Aufgabe zu unterscheiden. Im Mündlichen kommt noch eine eigene Bewertung der Aussprache hinzu.

129 Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER) für Sprachen. Lehren, lernen, beurteilen, München/Berlin 2002, Ziffer 3.4.2.4.

130 Interview mit Michaela Perlmann-Balme.

Wie schon in den älteren Testarten besteht auch hier das Problem einer sehr subjektiven Bewertung durch den Tester, da Abstufungen in der Verständlichkeit und sprachlich-formalen Richtigkeit zu sehr verschiedenen Einschätzungen führen können, wie auch schon das Beispiel des Musterbriefs¹³¹ zeigt. Diese hier nur angedeuteten Schwierigkeiten zeigen, daß ein großer Bedarf nach validen, standardisierten und möglichst auch EDV-auswertbaren Testverfahren besteht.

3.4.5. EDV-auswertbare Testverfahren

Im Fremdsprachunterricht (und von daher auch im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache) haben Lückentests als Meßinstrument an Bedeutung gewonnen (>Cloze-<Tests). Diese stellen darauf ab, einerseits in Hinblick auf die formalen Lernziele des Unterrichts im weiterführenden Bildungssystem Grammatikkenntnisse durch eine extreme Reduktion von Kontexthilfen bei der Interpretation von Texten zu überprüfen, andererseits ein Verfahren vorzugeben, das es erlaubt, mit relativ geringem Zeitaufwand zu einer standardisierten Auswertung zu kommen. Das ist selbstverständlich eine notwendige Voraussetzung für eine Auswertung mit den Mitteln der EDV.

In diesem Sinne ist seit Anfang der 1990er Jahre eine spezifische Variante solcher Lückentests, der sog. *C-Test*, auch im Bereich des Unterrichts mit Migranten herangezogen worden. Dieser gibt anstelle von Wortlücken Lücken am rechten Wortrand vor, um so mit granular feineren Einstellungen grammatische Kenntnisse zu messen. Dadurch ist der Test aber noch mehr als seine Vorläufer auf formale Sprachkenntnisse, insbesondere auf die Bindung an die Rechtschreibung festgelegt. Die Probleme dieses Tests sind Gegenstand einer ausgedehnten fremdsprach-didaktischen Diskussion.¹³²

Da dieser Test vor allem für die Auswertung unzweifelhaft Vorteile hat, hat er sich auch außerhalb des höheren Bildungswesens durchsetzen können und ist z.B. auch schon in Maßnahmen des Arbeitsamtes seit 1994¹³³ eingesetzt worden. Dazu ist das gemessene Leistungsniveau auf die Kennt-

131 Start Deutsch z-2 – Prüferblätter – S. 7.

132 Rüdiger Grotjahn (Hg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Bd. 1–3, Bochum 1992, 1994, 1996.

133 Der sogenannte >C-Test für erwachsene Zweitsprachler<; s. Gerhard Jakschik, *Zum Einsatz des C-Tests in den Psychologischen Diensten der Arbeitsämter. Ein C-Test für Deutsch als Zweitsprache*, in: Grotjahn (Hg.), *Der C-Test*, Bd. 1, 1992, S. 297–311; ders., *Der C-Test für erwachsene Zweitsprachler als Einstufungsinstrument bei der Schulausbildung*, in: Grotjahn (Hg.), *Der C-Test*, Bd. 2, 1994, S. 259–278; ders., *Validierung des C-Tests für erwachsene Zweitsprachler. Eine Längsschnittuntersuchung bei Trägern von beruflichen Bildungsmaßnahmen*, in: Grotjahn (Hg.), *Der C-Test*, Bd. 3, 1996, S. 235–277.

nisse von muttersprachlich deutschen Erwachsenen¹³⁴ mit einem Hauptschulabschluß kalibriert worden, so daß die Testergebnisse von Zweitsprachenlernern – abgesichert durch eine Reihe weiterer Erhebungen – als Sortierdiagnostik Verwendung finden konnten: Erfolgreiches Bestehen galt z.B. als Indikator für die Tauglichkeit für kaufmännische Berufe, Leistungen unter diesem Niveau qualifizierten für metallverarbeitende Berufe und dergleichen. In der Studie der Social Consult über die Sprachkurse des Sprachverbandes wurde u.a. auch ein C-Test bei der Bestimmung des Sprachzuerwerbs eingesetzt.¹³⁵ Obwohl die Umsetzung dieses Testtyps für die Zielgruppe nicht unproblematisch war¹³⁶, konnte mit Hilfe des C-Tests ein den anderen Tests etwa vergleichbarer Sprachzuerwerb nachgewiesen werden.

Abgesehen von den zahlreichen Unzulänglichkeiten des Tests, die in der einschlägigen fremdsprachdidaktischen Diskussion erörtert werden¹³⁷, muß in Frage gestellt werden, ob er ein angemessenes Meßverfahren für die sprachlichen und insbesondere auch die schriftkulturellen Anforderungen im Kontext von Integrationsmaßnahmen ist. Ein kritischer Punkt bei diesen Testverfahren ist, daß sie undurchsichtig für die heuristischen Strategien sind, mit denen die Probanden versuchen, zu Lösungen zu kommen. Diese Strategien müssen es aber sein, die bei den Fördermaßnahmen gegebenenfalls unterstützt und gestärkt werden müssen. In diesem Sinne kann es letztlich nicht angehen, den Testaufbau an formale Vorgaben wie die von direkten Übereinstimmungen mit den rechtsschreiblichen Formen in einem Lückentest zu messen.

In den Expertengesprächen wird am C-Test vor allem seine einseitige Ausrichtung an der Schriftsprache und damit die Benachteiligung von Lernern mit weniger Erfahrungen mit formalisiertem Lernen kritisiert.¹³⁸ Der C-

134 In der ersten Fassung der Expertise war hier noch von Jugendlichen die Rede. Dies wurde aufgrund der Stellungnahme von Gerhard Jakschik korrigiert (s.u.).

135 Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 36–45.

136 Da sich bereits im Pretest herausstellte, daß der C-Test für die Zielgruppe zu schwer war, mußten die Aufgaben vereinfacht werden. Bei der Durchführung des Tests erwies sich nun umgekehrt eine Test-Batterie als zu leicht, so daß sie bei der Auswertung nicht weiter berücksichtigt werden konnte (Social Consult, Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, S. 36–43). Als C-Test wurde Material aus einer der ersten Lektionen eines häufig eingesetzten Lehrwerks verwendet. Bei der Messung des Sprachzuerwerbs in der Studie der Social Consult, die in der Zuständigkeit der Universität Essen lag, wurden die Ansprüche an ein statistisch abgesichertes Verfahren der Testentwicklung insgesamt sehr hoch angesetzt (Interview mit Rupprecht S. Baur).

137 Grotjahn diskutiert u.a. Arbeiten zum Leseverständnis, in denen gezeigt wird, daß der übliche Umfang von 20 Wortlücken pro Text keine hinreichende diagnostische Basis liefert; vgl. Rüdiger Grotjahn, Der C-Test: State of the Art, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 6. 1995, H. 2, S. 37–60.

138 Interview mit Dagmar Paleit.

Test stelle im Vergleich zu anderen schriftlichen Tests sogar erhöhte Anforderungen an die Lesekompetenz der Lerner und gehe daher genau in die entgegengesetzte Richtung der gegenwärtigen Testentwicklung, die vom Prototyp eines Sprachkursteilnehmers ausgeht, der eher weniger mit formalem Lernen vertraut ist. Die Akzeptanz dieses Testverfahrens bei Sprachkursteilnehmern sei auch geringer als bei Verfahren, die ein breiteres Spektrum sprachlicher Fähigkeiten einbeziehen.¹³⁹

3.4.6. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER)

Der ›Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Lehren, lernen, beurteilen‹ (GER)¹⁴⁰ wurde in den 1990er Jahren unter der Federführung des Europarats entwickelt. Er schließt an zahlreiche Vorläufermodelle an, durch die bereits in den 1970er Jahren eine europäische Vernetzung der Testentwicklung im Bereich der Erwachsenenbildung sichergestellt war. Der GER geht von einer Beschreibung der Sprachverwendung aus, bei der die beteiligten Sprecher »in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen auf (ihre Sprach-)Kompetenzen zurückgreifen, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen wiederum Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen.«¹⁴¹

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

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

Der GER erhebt damit den Anspruch, ein sprachübergreifendes Bezugssystem zu schaffen, durch das jeweils spezifische nationale Sprachzertifikate und Diplome, aber auch Tests auf sehr elementarem Niveau, direkt

139 Interview mit Michaela Perlmann-Balme.

140 Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER) für Sprachen.

141 Ebd., Kap. 2.1.

miteinander verglichen werden können. Insofern stellt der GER einen wichtigen Orientierungspunkt auch für die Frage nach der Zertifizierung möglicher Abschlüsse von Deutschkursen im Rahmen eines Integrationskurses für Zuwanderer dar.

Noch offene Probleme betreffen nach Auskunft der Experten folgende Bereiche: Es bleibt fraglich, 1. ob sich aus den Vorgaben des GER Sprachtests entwickeln lassen, die bei gleichen Leistungen auch eine gleiche Beurteilung erwarten lassen¹⁴²; 2. ob die ›kann-‹-Beschreibungen von sprachlicher Handlungskompetenz präzise genug sind, um bestimmten sprachstrukturellen Kompetenzen zugeordnet werden zu können¹⁴³; 3. ob eine direkte Zuordnung kommunikativer Aufgaben und hierfür notwendiger sprachstruktureller Mittel überhaupt sinnvoll ist, oder ob es nicht angemessener wäre, im Sinne einer zyklischen Progression kommunikativer Kompetenz davon auszugehen, daß kommunikative Aufgaben je nach Bildungsgrad und Sprachkenntnissen mit jeweils unterschiedlichen sprachlichen Mitteln vergleichbar erfolgreich gelöst werden können. So sei etwa ein kommunikativ erfolgreiches Argumentieren nicht an die Beherrschung eines spezifischen sprachlichen Musters wie z.B. die Strukturen komplexer Sätze gebunden.¹⁴⁴

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

142 Interview mit Heinrich P. Kelz.

143 Interviews mit Hans Barkowski, Anne-Mieke Janssen-van Dieten.

144 Interview mit Hans Barkowski.

4. Sprachfördermaßnahmen in anderen Einwanderungsländern

4.1. Niederlande

4.1.1. Gesetzlicher Rahmen

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

1. ein Sprachkurs,
2. eine Phase der Berufsorientierung (Beratung über Möglichkeiten der Integration in den Arbeitsmarkt, einschließlich beruflicher Weiterbildung),
3. ein Orientierungskurs zur Einführung in die niederländischen Institutionen, Rechtsordnung, Politik, Geschichte etc.

Dieses gesamte Paket umfaßt 600 Stunden. Das niederländische System der Sprachförderung von Zuwanderern wurde in den Jahren 2001 und 2002 im Auftrag des Innenministeriums durch die Consultingfirma Regioplan evaluiert.¹⁴⁵ Bei einer Kohortenanalyse von 1.000 Neuankömmlingen wurde eine Ausstiegsrate von 13–20% ermittelt¹⁴⁶, deren wichtigste Gründe Schwangerschaft und Arbeitsaufnahme darstellen.

145 Dieser Auswertung liegen genauere Untersuchungen und Befragungen in 10 Gemeinden, Telefonbefragungen in 40 Gemeinden sowie eine Kohortenanalyse von ca. 1.000 Kursteilnehmern des Unterrichtsjahres 1999/2000 zugrunde (Regioplan, Verscheidenheid in Integratie. Evaluatie van het effectiviteit van de WIN, Amsterdam 2002). Für die Zwecke dieser Untersuchung wurde durch CINOP eine eigene Expertise zum Sprachkursangebot erstellt (Länderstudie von Anne Kerkhoff und Anne-Marie Speijers in diesem Band). Ein weiteres Expertengespräch wurde mit Prof. Dr. Anne-Mieke Janssen-van Dieten (Katholieke Universiteit Nijmegen) geführt.

146 Regioplan, Verscheidenheid in Integratie, S. 93.

4.1.2. Sprachkursträger, Aufbau des Kurssystems

Die Sprachkurse werden überwiegend von den 47 ›Regionalen Bildungszentren‹ (ROC) angeboten, die in jeder größeren Gemeinde vertreten sind. Die Einstufung erfolgt im Rahmen der ›Eingliederungsuntersuchung‹ durch die regionalen Bildungszentren. Im Rahmen dieser Untersuchung werden meist auch die ›Zielniveaus‹ der Teilnehmer festgelegt, die für die Auswahl des Sprachkurses von Bedeutung sind.¹⁴⁷ Zur Eingruppierung der Lerner in bestimmte Sprachkursangebote werden folgende Niveaus unterschieden:

- Analphabeten,
- niedriges Bildungsniveau (überwiegend Grundschule: 2–10 Jahre Schulbesuch),
- mittleres Bildungsniveau (mittlere Schulbildung; mindestens zwei Jahre höhere Schule, aber ohne Abschlußzeugnis, das Zugangsvoraussetzung für eine Berufsausbildung auf mittlerem Niveau in den Niederlanden ist),
- hohes Bildungsniveau (mindestens ein Diplom der Sekundarschule, das Zugangsvoraussetzung für Berufsbildung auf mittlerem Niveau oder höherem Niveau ist; bzw. zum Hochschulzugang berechtigt: eine höhere Schulbildung bzw. sogar akademische Ausbildung).¹⁴⁸

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

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

Eine Verteilung der Kurstypen auf die verschiedenen Teilnehmergruppen für die Periode von Dezember 2000 bis Februar 2001¹⁴⁹ zeigt, daß Alphabetisierungskurse und Sprachkurse für Teilnehmer mit einem niedrigen Bildungsniveau nur zu einem kleineren Teil als Intensivkurse angeboten werden, die Stundenzahl von 600 wird in diesen Fällen nach einem Jahr also oft nicht erreicht. In der Befragung von Regioplan nennen die Bildungszentren als Gründe hierfür, daß Intensivkurse für die Adressaten zu anstrengend seien. Es spielen aber auch finanzielle Überlegungen eine Rolle: Da die Teilnehmerzahl der Alphabetisierungskurse niedriger liegt und kein computergesteuerter Unterricht (s.u.) stattfinden kann, sind die durchschnittlichen Kosten für

147 Ebd., S. 48.

148 Regioplan, Verscheidenheid in Integratie, S. 58 sowie die Länderstudie von Kerkhoff/Speijers in diesem Band.

149 Länderstudie von Kerkhoff/Speijers in diesem Band.

die Teilnehmer höher. Nur so ist das paradoxe Resultat erklärbar, daß gerade Angehörige einer Zielgruppe, deren Bildungsvoraussetzungen besonders gering sind, quantitativ den wenigsten Unterricht erhalten.¹⁵⁰

Die meisten Intensivkurse gibt es beim mittleren Bildungsniveau. Die durchschnittliche Teilnehmerzahl in den Alphabetisierungskursen ist 11, in den anderen Sprachkursen 14–16. Spezielle Frauenkurse werden als nicht-intensive Kurse im Bereich der Alphabetisierung und für Teilnehmerinnen mit niedrigem Bildungsniveau angeboten. Teilzeitkurse sollen auch Teilnehmern die Fortsetzung des Einbürgerungsprogramms ermöglichen, die bereits Arbeit finden oder – aufgrund fehlender Kinderbetreuung – zu Hause gebraucht werden. Zur Zeit stellt Arbeitsaufnahme einen der wichtigsten Gründe für den Abbruch des Eingliederungsprogramms dar. Der zeitliche Gesamtrahmen von nur einem Jahr läßt hier zu wenig Spielraum, ebenso bei Schwangerschaft. In der Kohortenanalyse von Regioplan wurde auch der Übergang vom Einbürgerungsprogramm in weiterführende Maßnahmen untersucht. Von den etwa 68,2%, die das Eingliederungsprogramm abgeschlossen hatten, wurde etwa die Hälfte weitervermittelt, überwiegend in Abschlußsprachkurse (40,4%).¹⁵¹

4.1.3. Kursinhalte, Methoden, curricularer Aufbau, Progression

In den Alphabetisierungskursen werden überwiegend die speziellen Alphabetisierungslehrwerke ›753‹ und ›Alfa‹ verwendet; ›Breekijzer‹, das bereits einen Übergang zum Anfangsunterricht darstellt, ist neben ›Ijsbreker‹ das wichtigste Lehrwerk in Kursen für Teilnehmer mit niedrigem Bildungsniveau.¹⁵² Vor allem auf dem mittleren und höheren Bildungsniveau spielt computergesteuerter Unterricht mit dem Programm ›Nieuwe Buren‹ eine große Rolle. Der Anteil von PC-Unterricht steigt bis zu 60% bei dem mittleren Bildungsniveau; allerdings gibt es hier noch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungszentren. Der computergestützte Unterricht erlaubt eine individuelle Abstimmung des Curriculums.¹⁵³

Bei den Gruppen der höher Gebildeten werden neben dem computergestützten Programm ›Nieuwe Buren‹ überwiegend Lehrwerke für Fortgeschrittene verwendet. Allerdings finden sich hier auch Teilnehmer, deren be-

150 Regioplan, *Verscheidenheid in Integratie*, S. 59f.

151 Ebd., S. 108–115.

152 Die Daten beruhen hier auf einer Befragung der regionalen Bildungszentren. Die Qualität des Unterrichts kann auf der Basis dieser Daten nicht beurteilt werden, da sie – außer vom Lehrwerk – auch von der Qualität des Dozenten abhängt; Regioplan, *Verscheidenheid in Integratie*, S. 58. Die Unterrichtsinspektion des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft führt im Abstand von 3 Jahren in jedem Bildungszentrum Unterrichtsbesuche und Evaluierungen durch; ebd., S. 65.

153 Regioplan, *Verscheidenheid in Integratie*, S. 60f.

sonderes Niveau nicht angemessen berücksichtigt wird, wodurch sich die Dauer ihres Sprachkurses unnötig verlängert.¹⁵⁴ Maßnahmen zur Berufsorientierung sollen einen integrativen Bestandteil des Einbürgerungsprogramms bilden. Deshalb ist die Mitwirkung des Arbeitsamts bereits bei der ›Eingliederungsuntersuchung‹ vorgesehen, kommt aber nicht im erwünschten Umfang zustande.

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

4.1.4. Tests und Zertifikate

Für den Nachweis ausreichender niederländischer Sprachkenntnisse wird im Rahmen des Einbürgerungsprogramms der Profiltest ›Niederländisch als Zweitsprache‹ verwendet, der aus je 20 Übungsaufgaben in den Bereichen Hörverständnis, Lesen, Sprechen und Schreiben besteht und in drei Schwierigkeitsgraden abgelegt werden kann.¹⁵⁵ Als Voraussetzung für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration gilt ein Erreichen des 2. Niveaus; Voraussetzung für eine weiterführende Integration im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt ist das 3. Niveau. Für Analphabeten wurde ein eigener Test entwickelt, dessen mündlicher Teil dem Profiltest entspricht, der aber im Schriftlichen nur das Lesen und Schreiben von Wörtern und einfachen Sätzen verlangt.

Die Auswertung der Testergebnisse von 420 Kursteilnehmern im Jahr 1999/2000 ergab, daß nur 13,4% im Lesen, 13,6% im Hören, 8,3% im Sprechen und 9,4% im Schreiben das 3. Niveau erreichen, das als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration im Bildungswesen bzw. auf dem Arbeitsmarkt gilt. Weitere 30,4% der Teilnehmer erreichen im Lesen, 35,1% im Hörverstehen, 29% im Sprechen und 27,3% im Schreiben zumindest das 2. Niveau. Danach ist es jeweils die Mehrheit der Kursteilnehmer, die z.T. erheblich hinter den geforderten Mindestniveaus zurückbleibt. Dieser Befund hat in den Niederlanden eine heftige Debatte über den Sinn des Eingliederungsgesetzes ausgelöst. Bereits die Studie von Regioplan¹⁵⁶ enthält eine grundsätzliche Kritik am Testinstrumentarium der meisten der Bildungszentren:

154 Ebd., S. 60.

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

156 Regioplan, Verscheidenheid in Integratie, S. 83f.

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

Ein anderer Kritikpunkt betrifft die Kompatibilität mit dem GER. Nach Einschätzung von Kerkhoff/Speijers besteht der größte Unterschied zwischen beiden Instrumentarien darin, daß »die Bekanntheit von Kontext und Topik des Sprachgebrauchs im GER eine wichtige Rolle spielt, während die Einteilung der Cito-Niveaus (d.h. im niederländischen Profiltest) hiervon abstrahiert [...] Allgemein wird angenommen, daß dieser neue europäische Standard für eine paßgerechte Abstimmung mit dem Zweitsprachunterricht Niederländisch viel tauglicher ist als die früheren Cito-Niveaus [die dem Profiltest zugrunde liegen].«¹⁵⁷ Das Wissenschaftsministerium hat daher bereits 2000 den Auftrag zur Entwicklung eines neuen Testverfahrens nach der sogenannten Portfolio-Methode erteilt, die mit dem GER abgestimmt sein soll. Diese Methode soll es erlauben, die spezifischen, auch beruflich relevanten Kenntnisse, die Einbürgerungsbewerber während des Eingliederungsprogramms erworben haben, bei der Bewertung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu berücksichtigen.¹⁵⁸ Die verschiedenen Materialien, die sich zur Zeit in diesem Bereich in der Entwicklung befinden, sollen im Juni 2002 vorliegen.

4.2. Frankreich

4.2.1. Gesetzlicher Rahmen, institutionelle Entwicklung

Das Sprachfördersystem für Zuwanderer in Frankreich wurde – etwa zeitgleich mit der Entstehung des Sprachverbands Deutsch e.V. in Deutschland – 1975 institutionalisiert: Ein Runderlaß der Staatssekretäre für Einwanderung und Berufsbildung legte ein Konzept für ›Grundbildung mit sprachlichem Schwerpunkt‹ (›Formation générale à dominante linguistique‹) fest, deren

157 Länderstudie von Kerkhoff/Speijers in diesem Band, Abschnitt 8.1.3.5.

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

Zielgruppe Einwanderer mit unzureichenden Französischkenntnissen sein sollten.¹⁵⁹ Die wichtigste Institution zur Koordination der staatlichen Förderung auf diesem Feld ist der ›Fonds d'Action Sociale‹ (FAS)¹⁶⁰, eine dem Arbeitsministerium unterstellte, 1958 gegründete Einrichtung zur Förderung von Einwanderern. Bei ihm wird ein Großteil der Fördermittel für die Sprachkursträger beantragt. Das System, das auch als ›Alphabetisierung‹ oder ›sprachliche Anpassung‹ (›adaptation linguistique‹) bezeichnet wird, richtet sich an Zuwanderer mit unterschiedlichem Rechtsstatus:

- ausländische Arbeitnehmer,
- deren im Zuge des Familiennachzugs eingewanderte Familienangehörige,
- anerkannte Flüchtlinge.

Die Zuständigkeit für Aufbau, Zielsetzung und Qualitätsstandards der Kurse lag bis 1995 bei den Trägern. Dadurch kam es zu einer großen Vielfalt unterschiedlicher Angebote. Seit Ende der 1980er Jahre vollzog sich ein Prozeß des Übergangs von der öffentlichen Nachfrage zum öffentlichen Angebot, d.h. der Festsetzung der Kursmodelle und der Bewilligungskriterien der Träger durch die öffentliche Hand.¹⁶¹ Federführend hierbei waren die ›Abteilung für Bevölkerung und Migration‹ des Arbeitsministeriums und der FAS.

1994 legte ein Erlaß des Arbeitsministeriums fest, daß im Rahmen einer stärkeren Bündelung der Maßnahmen für Neuankömmlinge nachgezogene Familienangehörige Schecks im Umfang von 200 Stunden für den Besuch eines Französischkurses erhalten sollen. Die Départements werden beauftragt, einen ›Aufnahmeplan‹ (›plan départemental d'accueil‹) auszuarbeiten, in dem neben den verschiedenen Integrationsmaßnahmen auch die sprachlichen Angebote aufgeführt und koordiniert werden sollten. 1995 wurde eine umfassende Reorganisation des Sprachkurssystems eingeleitet. Die Zuständigkeit für das Kurskonzept und die Förderkriterien für die Träger ging auf den FAS über. Die Vertretungen des FAS auf regionaler Ebene legen seither die Standards fest, denen die Träger, die gefördert werden möchten, genügen müssen. Sie entscheiden über die Zulassung der Träger, die diese Kriterien am besten erfüllen.

159 Eine auch für Frankreich vorgesehene Fremdexpertise konnte nicht in Auftrag gegeben werden. Daher wurden in diesem Bereich eigene Recherchen vorgenommen. Von besonderer Hilfe waren die Expertengespräche mit Nouredine Boubaker und Christine Candide, die beim FASILD in Paris geführt wurden. Auch ein großer Teil des zitierten Informationsmaterials wurde freundlicherweise durch den FASILD zur Verfügung gestellt. Weitere wichtige Hinweise erhielten wir auch von Ines Michalowski (IMIS).

160 Im Zuge der Reformdekrete von 1998 wurde der FAS in FASILD ›Fonds für soziale Aktion und für den Kampf gegen Diskriminierungen‹ (›Fonds d'action sociale et de lutte contre les discriminations‹) umbenannt.

161 Interview mit Christine Candide.

1998 wurden auf Départementebene die sogenannten ›Aufnahmezentren‹ (›plateformes d'accueil‹) eingerichtet, in denen alle sozialen Maßnahmen für Neuankömmlinge gebündelt werden sollen: Beratungen zur Lebensperspektive in Frankreich, zur Berufsbildung, Einstufung für den Sprachkurs, medizinische Untersuchung und erste Orientierungshilfen in bezug auf das politische und soziale System Frankreichs werden an einem Ort zusammengefaßt. Die Einstufung der Sprachkenntnisse in den Aufnahmezentren wird unabhängig von den Trägern der Sprachkurse vorgenommen. Im folgenden Jahr erhöhte ein Runderlaß des Arbeitsministeriums den Umfang des staatlich finanzierten Sprachkurses für Neuankömmlinge auf 500 Stunden. Ein weiterer Runderlaß vom September 2001 nimmt eine genauere Zielbestimmung der Sprachförderung für anerkannte Flüchtlinge vor. Je nach Einstufung der Teilnehmer (s.u.) soll ein Sprachkursangebot zwischen 200 und 800 Stunden bereitgestellt werden.¹⁶²

In jüngster Zeit verstärken sich auch in Frankreich die Anzeichen dafür, daß der Staat die Ansätze der letzten Jahre zu einer kohärenten Integrationspolitik zusammenfassen und auf eine neue institutionelle und gesetzliche Grundlage stellen wird. Hierbei dürften insbesondere Elemente des niederländischen Modells wie der Integrationsvertrag und der Integrationslotse einen wichtigen Bezugspunkt darstellen. Aber auch die Modelle anderer EU-Länder, darunter auch Deutschland, sollen hierbei Berücksichtigung finden. Für die staatlich garantierte sprachliche Förderung von Neuankömmlingen werden 600 Stunden avisiert.¹⁶³

4.2.2. Differenzierungen im Kurssystem, Zielgruppen

In den ersten Jahren stand, zum Teil gefördert durch Unternehmen, die schnelle Qualifizierung für den Arbeitsmarkt bzw. die berufliche Tätigkeit im Vordergrund. Eine Bilanz des Kurssystems von 1982¹⁶⁴ differenziert folgende Gruppen:

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

Das überwiegende Modell waren zunächst Teilzeitkurse im Umfang von 180 und 240 Stunden im Jahr; der zeitliche Umfang konnte auch überschritten

162 Bulletin Officiel du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, 5.12.2001, No. 2001/22: Circulaire relative à la formation linguistique et professionnelle des réfugiés, <http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/bo/05122001/A0220009.htm>

163 Interview mit Julia Capel-Dunn.

164 FAS 2002: Circulaires ministérielles de 1978, 1981, 1982, 1984, 1985, 1987 et 1994. Dossier suivi par Christine Candide, S. 40.

werden. Obwohl im Prinzip die maximale Förderzeit für einen Zuwanderer auf einen Kurs beschränkt sein sollte, gab es eine große Zahl von Abbrechern, Wiederholern und Wiedereinsteigern. Dies führte schon früh zu Überlegungen über eine Reform. Nach Einschätzung einer vom Arbeitsministerium eingesetzten Arbeitsgruppe über die ›sprachliche Anpassung‹ werden 720 Stunden als unverzichtbar angesehen, damit ein Analphabet einen nicht mehr umkehrbaren Grad an Literalität erreicht: »Es wäre angemessen, daß für diesen Personenkreis auch eine entsprechende vom FAS finanzierte Sprachförderung erfolgen sollte, z.B. durch einen Vollzeitkurs von kürzerer Dauer, dem sich dann eine berufliche Vorbildung von langer Dauer anschließt.«¹⁶⁵

Eine Förderung in Teilzeitkursen könne unter diesen Voraussetzungen für maximal 3 Jahre erfolgen.¹⁶⁶ Zur Hälfte und am Ende des Kurses sollten Prüfungen stattfinden, die Themen der Kurse und die Pädagogik möglichst auf die Zielgruppe abgestimmt sein. Gegenstand der Kurse müsse »das häufig gebrauchte gesprochene und geschriebene Französisch (mit seinen Ellipsen, Abkürzungen und Codes) sein«, wobei ein Schreib- und Leseunterricht von Anfang an vorgesehen ist. Frauenkurse sollten darüber hinaus Aspekte der Hausarbeit, der Gesundheitserziehung und der Kindererziehung berücksichtigen. Die besonderen Vorkenntnisse der Teilnehmer als Erwachsene sowohl in bezug auf das Französische als auch in bezug auf die im Herkunftsland bereits erfahrene Bildung müßten berücksichtigt werden. Die Kurse sollten im Anschluß einen direkten Übergang in eine jeweils passende Berufsausbildung ermöglichen.¹⁶⁷

1987 gab die Abteilung ›Bevölkerung und Migration‹ im Arbeitsministerium den ersten Anstoß für eine Modularisierung des Kurssystems.¹⁶⁸ Ziel war es, die weitere Verlängerung der Alphabetisierungskurse zu vermeiden und – bei konstantem Budget – den Ertrag der Sprachkurse zu steigern. Nicht »die Sprache als solche« solle Lerngegenstand der Kurse sein, sondern ihr Beitrag zur sozialen und beruflichen Integration. Deshalb wurde eine neue Unterteilung der Zielgruppen vorgenommen, für die jeweils ein spezifisches Sprachkursmodul angemessen sein soll:

1. Neuankömmlinge (Familienzusammenführung, Flüchtlinge): Ziel ist eine erste soziale Eingliederung; es besteht ein Bedarf an Sprachkenntnissen zur Bewältigung von Aufgaben des täglichen Lebens, der Ernährung, Unterkunft, Gesundheit, im Umgang mit Behörden. Hierfür ist ein ›Überlebensfranzösisch‹ (›français de survie‹) ausreichend, beschränkt

165 Ebd., S. 28, 32, Übersetzung: Ulrich Mehlem.

166 Ebd., S. 34.

167 Diese Überlegungen finden sich bereits im circulaire n° 13 vom 23.1.1981 zur Reform der Sprachkurse; ebd., S. 20.

168 Renovation du dispositif d'adaptation linguistique, circulaire du 28.8.1987; ebd., S. 75–80.

- auf die gesprochene Sprache; Gruppenbildung nach Kenntnisstand und Herkunftssprache der Teilnehmer ist möglich; Dauer des Kurses: 150 Std.
2. Altmigranten, insbesondere Frauen: Ziel ist hier eine vertiefte soziale Eingliederung; diese schließt ein, daß die Lerner in ihrer sozialen Umwelt besser zurechtkommen sollen, ihren Kindern in der Schule helfen und am sozialen Leben teilnehmen können. Hierfür ist sowohl eine Verbesserung des Hörverständnisses wie des mündlichen Ausdrucks notwendig als auch eine Initiation und Perfektion im Gebrauch der Schrift; die Kurse sollen möglichst flexibel je nach Zielgruppe und deren schulischen Voraussetzungen ausgestaltet werden, Lesen und Schreiben, sowie einfaches Rechnen umfassen und einen Schwerpunkt auf bestimmte Themen legen; Dauer: 120 Std.
 3. Bei Altmigranten, die ein formalisierteres/dauerhafteres Eingliederungsprojekt verfolgen und dafür die nötigen Bildungsvoraussetzungen mitbringen, soll das Ziel des Kurses eine »allgemeine Grundbildung« sein, die den Erwerb von Schlüsselqualifikationen im mündlichen und schriftlichen Ausdruck und in der Kommunikation einschließt. Die Lesefähigkeit von Texten soll ausgebaut, reale schriftliche Kommunikationssituationen beherrscht werden: Dieses Modul soll 240 Stunden dauern.
 4. Berufliche Eingliederung (Beschäftigte, Arbeitsuchende, auch Frauen): Die überwiegend sprachliche Bildung soll als Vorkurs zu einer Berufsausbildung dienen. Ziel ist die Beherrschung der sprachlichen und schriftkulturellen Erfordernisse in einer Berufsausbildung bzw. am Arbeitsplatz. Es werden zwei Teilgruppen unterschieden:
 - a) ein klassischer Berufs-Vorbereitungskurs für Lerngewohnte mit Schulbesuch im Herkunftsland, aber geringen Französischkenntnissen,
 - b) eine schnelle Eingliederung in den Beruf, ohne daß eine qualifizierende Ausbildung möglich ist, durch die zielgerichtete Vermittlung empirisch-praktischen Wissens; Dauer: 200–300 Std.

Im Zuge der Reform von 1995 werden unterschiedliche Raster entwickelt, die zur optimalen Einstufung der Neuankömmlinge beitragen sollen. Im Auftrag des FAS und des Regionalrats der Region Nord/Pas de Calais erarbeitete 1996 das »Weiterbildungszentrum von Universität und Wirtschaft« (»centre université-économie d'éducation permanente« = CUEEP) einen »Leitfaden für sprachliche Grundbildung« (»Référentiel de formation linguistique de base«), der in den folgenden Jahren zur Richtlinie aller vom FAS geförderten Sprachkurse wurde. Der Leitfaden diskutiert unterschiedliche Typologien von Zielgruppen der Sprachfördermaßnahmen und entwickelt hieraus Elemente eines neuen Modulsystems.¹⁶⁹ Hierbei handelt es sich um folgende Kriterien:

169 Référentiel du CUEEP 1996, livret 2: Ermittlung und Einstufung der Zielgruppen, S. 6–25, diskutiert die unterschiedlichen Typologien.

4. Sprachfördermaßnahmen in anderen Einwanderungsländern

- Analphabetismus vs. Illetrismus (funktionaler Analphabetismus)¹⁷⁰,
- Dauer des Schulbesuchs im Herkunftsland,
- Vorkenntnisse in Französisch.

Die unterschiedlichen Kombinationen dieser Indikatoren führen zu einer relativ genauen Zielgruppenbestimmung; den so eingestuften Teilnehmern können dann entsprechende Sprachkursmodule zugeordnet werden (s.u.).¹⁷¹

In den Jahren 2001/02 wurde das System der vom FAS angebotenen Sprachförderung durch die Consultingfirma Eureval-C3E evaluiert. Der Abschlußbericht lag zwar bis zur Drucklegung dieser Studie noch nicht vor; in den bisher vorliegenden öffentlichen Stellungnahmen¹⁷² werden folgende Aspekte hervorgehoben:

1. Die Ausschöpfung des Kursangebots durch Neuankömmlinge ist noch relativ schwach ausgeprägt. Von den national geschätzten 45.000 Sprachkursteilnehmern sind nur 17% Neuankömmlinge. Dies liegt z.T. auch daran, daß bisher nur in 14 Départements Aufnahmezentren bestehen, z.T. aber auch an der noch unzureichenden Motivation, vor allem in Zeiten mit relativ entspanntem Arbeitsmarkt. 57% der Sprachkursteilnehmer sind bei den Arbeitsämtern gemeldet; dieses sind in der Regel Teilnehmer, die einen längeren Sprachkurs besuchen.
2. Der durchschnittliche Sprachkursteilnehmer ist ca. 40 Jahre alt, weiblich und nimmt eher an kurzfristigen Sprachkursangeboten (unter 200 Stunden) teil, die im elementaren Bereich des Spracherwerbs liegen. Der sprachliche Zuerwerb im Kurs bleibt also begrenzt, unabhängig von seinem Ertrag in sozio-kultureller Hinsicht. Nur 3% der Kursteilnehmer des Jahres 2000 haben Kurse von über 500 Stunden besucht. Der Lernerfolg der Kursteilnehmer wird häufig nur durch den Nachweis der besuchten Kursstunden bescheinigt.
3. Die Trägerlandschaft ist sehr heterogen. Die Studie unterscheidet 5 Typen, die sich den Markt etwa zu gleichen Teilern aufteilen. Es gibt Träger mit lokalem, regionalem und nationalem Aktionsradius. Bei den kleinen, lokalen Trägern sind solche zu unterscheiden, bei denen Sprachfördermaßnahmen nur einen Teil der sozialen Aktivitäten bilden und die wenig professionalisiert sind, während andere hierauf größeres Gewicht le-

170 Lerner ohne Schulbesuch und ohne jeglichen formalen Unterricht in einer Schriftsprache (analphabètes) werden hier von Lernern mit Schulbesuch unterschieden, bei denen der Schulbesuch nicht zur Beherrschung der Schriftsprache geführt hat (illetrés). Letztere sind in der Regel Inländer bzw. Kinder von Alteinwanderern.

171 Vgl. hierzu in der Synopse 6.5. eine deutsche Übersetzung des Rasters aus dem Leitfaden der CUEPP 1996, livret 2, S. 11.

172 Centre Européen d'expertise en évaluation: Note de synthèse du projet de rapport intermédiaire relatif à la phase 1 d'état des lieux, Janvier 2002.

- gen. Der ehrenamtliche Einsatz ist in diesem Bereich hoch. Bei den größeren Trägern nimmt die Spezialisierung auf Bildungsmaßnahmen zu.
4. Etwa die Hälfte der Kurse liegt im Bereich der Grundbildung (s.u.). Etwa ein Drittel der Befragten nimmt an einem Intensivsprachkurs teil. Bei 15% ist der Kurs berufsorientiert. In den letzten Jahren setzte sich die Tendenz durch, sprachliche Fördermaßnahmen nur als Element innerhalb eines Gesamtkonzepts der beruflich-sozialen Integration zu sehen. Bei 21% der Teilnehmer war der Sprachkursbesuch mit der Zahlung von Unterhaltsgeld verbunden, bei weiteren 27% an eine Kofinanzierung.
 5. Als auffälligstes Defizit der Sprachkurskonzeption des FAS wird der Mangel einer Gesamtkonzeption der Sprachförderprogramme auf nationaler Ebene gesehen. Zwar bildet der Leitfaden der CUEEP einen gewissen Referenzrahmen, doch bleiben die regionalen Vertretungen des FAS in der Ausgestaltung der Kurstypen noch weitgehend autonom, was zu großen Unterschieden in den jeweiligen Konzeptionen führt. Ansätze einer systematischen Ausbildungspolitik stehen eher pragmatischen und Ad-hoc-Orientierungen gegenüber. Die regionalen Vertretungen sehen zwar zunehmenden Bedarf nach stärkerer nationaler Koordination, beanspruchen aber zugleich weiterhin gewisse eigene Bewegungsfreiheit.

4.2.3. Kursinhalte, Curricula

Im Zuge der Professionalisierung der Alphabetisierungsarbeit wurden in den 1980er und 1990er Jahren verschiedene Leitfäden und Curricula entwickelt, die dazu dienen sollen, einen Rahmen für das Kursangebot der Träger bereitzustellen und die Übergänge zwischen unterschiedlichen Kurstypen zu erleichtern. Zu diesen gehören:

1. Der bereits erwähnte ›Leitfaden‹ der CUEEP. Dieser Leitfaden folgt der Methodik einer »Pädagogik durch Ziele« und strebt die Entwicklung kommunikativer Kompetenz an; der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten im Mündlichen und Schriftlichen ist in vier Niveaus gegliedert. Das Gesamtkonzept ist auf Zielgruppen mit geringem bis mittlerem Bildungsniveau abgestellt. Die ersten beiden Erwerbsstufen sind an Analphabeten und Personen ohne vorhergehende Schulbildung gerichtet. Die Ziele für den schriftlichen Spracherwerb sind daher deutlich niedriger als die des mündlichen Sprachgebrauchs.¹⁷³ Der zweite Teil des Leitfadens enthält zahlreiche Hinweise für die Einstufungsberatung von Neuankömmlingen, bei denen auch Schreibproben klassifiziert und Kriterien für die linguistische Diagnostik der mündlichen Äußerungen vorgestellt werden.

173 FAS/DFE, CIMADE, CLAP, ECRIMED, Étude portant sur la comparaison entre différents référentiels linguistiques. Possibilité de passerelle entre ces référentiels et une certification, Paris 2001, Referentiel, livret 2, S. 21; vgl. auch die Synopse 6.5.

2. Die von der Flüchtlingshilfeorganisation CIMADE ebenfalls 1996 entwickelte ›Richtlinie für die Bewertung der Niveaus von Anfängern und Fortgeschrittenen in Französisch als Fremdsprache‹ (›démarche pour l'évaluation‹). Dieses Konzept, das dem ›Leitfaden‹ in der pädagogischen Orientierung sehr ähnlich ist, nimmt (innerhalb einer Unterscheidung in zwei Hauptetappen: Anfänger und Fortgeschrittene) eine Differenzierung nach 8 Niveaus vor. Es ist ausdrücklich für Personen gedacht, die bereits eine Schulbildung in ihrem Herkunftsland erfahren haben, und richtet sich vor allem an anerkannte Flüchtlinge. Der bereits erwähnte Runderlaß des Arbeitsministeriums 2001 über die Sprachförderung von Flüchtlingen übernimmt diese Richtlinie als offizielles Instrument für die Einstufung von Sprachkursteilnehmern und die jeweiligen Niveaus der Kursmodule.¹⁷⁴

Einen weiteren Impuls für den Aufbau einer systematischen Ersteinstufung und Beratung von Neuankömmlingen gab 1998 der Erlass über die Einrichtung der Aufnahmezentren. Seither entstanden unterschiedliche, aber im Prinzip vergleichbare Anlaufstellen zur sprachlichen Ersteinstufung und Kursberatung auf Département-Ebene: Zentren für sprachliche Einstufung (›pôles linguistiques‹)¹⁷⁵ bzw. Zentren für Bilanz, Orientierung und Begleitung (›Plates-formes de bilan orientation accompagnement‹: BOA).¹⁷⁶

Die im ›pôle linguistique‹ in Paris-Süd vorgesehene sprachliche Diagnostik besteht aus folgenden Elementen:

1. ein Gespräch mit dem Bewerber, das Einblick in die mündlichen Kompetenzen in Französisch geben und auch dazu dienen soll, Informationen über Bildungsgang, berufliche Qualifikationen und Ziel des Aufenthalts in Frankreich zu ermitteln. Bei Personen, die sich nicht trauen oder sich weigern, sich mündlich zu äußern, kann auch ein mündlicher Test durchgeführt werden, dem Tonbandaufnahmen zugrunde liegen;
2. ein Test in Mathematik;

174 Obwohl die beiden Kurskonzepte für unterschiedliche Zielgruppen konzipiert sind, bestehen Übergangsmöglichkeiten zwischen ihnen: Im mündlichen Bereich entspricht das Niveau 2 des Leitfadens der CUEEP etwa dem Anfängerniveau der CIMADE; im schriftlichen Bereich erreichen Lerner im Curriculum der CUEEP erst im dritten Abschnitt ein den Anfängern der CIMADE vergleichbares Niveau; das vierte Niveau nähert sich aber bereits dem mittleren Niveau der CIMADE an.

175 Im Rahmen der Expertengespräche am 14.6.2002 in Paris wurde der ›pôle linguistique‹ von Paris-Süd besichtigt. Die folgenden Informationen sind den Gesprächen mit Christian Compte (IPTR) und weiteren Mitarbeitern des ›pôle‹ entnommen.

176 Vgl. Conseil régional de Lorraine, La lutte contre l'illettrisme en Lorraine. Cahiers des charges 2002.

3. ein Schreibtest; dieser liegt in zwei Versionen vor, je nach den Voraussetzungen des Teilnehmers.¹⁷⁷

Nach Abschluß der Tests nimmt der Berater – auf der Basis des Leitfadens der CUEEP – die Einstufung des Lerner vor und ermittelt das hierfür passende Sprachkursangebot im Département. In den Richtlinien zur Trägerzulassung ist festgelegt, daß Träger, die in einem Département ein Einstufungszentrum unterhalten, in diesem Département keine Sprachkurse anbieten können, und umgekehrt. Nachdem der Bewerber eine Empfehlung für einen Sprachkurs erhalten und diesen aufgenommen hat, erfolgt jeweils alle 2 Monate eine Abfrage zum derzeitigen Bildungsstand des Teilnehmers. Alle Sprachkurse schließen mit Abschlußtests.

Auf der Basis der bereits 1987 angestoßenen Modularisierung des Sprachfördersystems des FAS wurden in den unterschiedlichen Regionen unterschiedliche Kursmodule entwickelt. Diese Module sind für die Träger verbindlich. In der Region Île de France werden vier Kurstypen unterschieden:

- Grundbildungskurs, ›Atelier de formation de base‹ (AFB). Dieser Kurs kombiniert Unterricht im Lesen und Schreiben mit allgemeinen Elementen der Grundbildung, wozu auch Rechnen und logisches Denken gehören. Er richtet sich an Teilnehmer, die Französisch bereits im Mündlichen relativ gut beherrschen. Dieser Kurstyp wird in Paris-Süd bevorzugt von kleinen und möglichst nah am Wohnort des Teilnehmers gelegenen Trägern angeboten. In Lothringen kann er als Vollzeitkurs mit durchschnittlich 450 Stunden oder in mehreren Teilzeitkursen mit jeweils 125 Stunden besucht werden. Die Teilnehmerzahl liegt bei 12–15.¹⁷⁸
- Der ›Lehrgang der sprachlichen Bildung‹, ›stage de formation linguistique‹ (SFL) ist ein Basismodul für Teilnehmer ohne bzw. nur mit geringen Französischkenntnissen. Der Kursleiter ist verpflichtet, über den Verlauf dieses Kurses ein Berichtsbuch (›cahier des charges‹) zu führen, das unter anderem die Regelmäßigkeit der Teilnahme bescheinigt. Der Abschluß des SFL ist Eingangsvoraussetzung für den Aufbaukurs.
- Das ›permanente Dispositiv zur Verbesserung‹ (DPP) umfaßt im Durchschnitt 320 Std.; auch hier müssen Aufgaben- und Anwesenheitshefte geführt werden, um in den Kurs der 3. Niveaustufe zu wechseln.
- Der permanente Kurs der sprachlichen Bildung, ›atelier permanent de formation linguistique‹ (APFL) umfaßt schließlich 400 Std. durchschnittlich.

177 Der einfachere Test enthält Aufgaben zur Identifizierung von Buchstaben, zur Zuordnung von Bildern und Wörtern, einen Lückentext und eine Bildergeschichte, die schriftlich nacherzählt werden soll. Der schwierigere Test enthält wiederum einen komplexeren Lückentest, einen Test zum Leseverständnis mit Fragen zu einem Text von 9 Zeilen Länge sowie ein Diagramm, das erklärt und kommentiert werden soll (Interview mit Christian Compte).

178 Conseil régional de Lorraine, Cahiers des charges 2002, fiche technique n° 4.

Auf den Niveaus 2 und 3 können die Kurse geteilt werden. An Teilnehmer ohne bzw. mit nur geringen Schriftkenntnissen (die Lerner A1, B1 nach der Typologie des FAS¹⁷⁹) richten sich die Alphabetisierungskurse nach dem Muster des Leitfadens der CUEEP, während für Teilnehmer mit längerem Schulbesuch im Herkunftsland (A2, A3) der Kurstyp ›Französisch als Fremdsprache‹ angeboten wird.

Teilnehmer mit höherem Niveau in mündlichem Französisch und geringer schriftkultureller Bildung (B2 der Typologie des FAS) können nach dem Modulsystem des Leitfadens auf der 3. Stufe einen Postalphabetisierungskurs besuchen, während für Teilnehmer mit vergleichbaren mündlichen, aber fortgeschritteneren schriftlichen Kenntnissen die beiden Aufbaukurse des Kurstyps ›Französisch als Fremdsprache‹ (B4, B5) vorgesehen sind. Einen Sonderstatus nehmen die in der FAS-Typologie als B3 eingestuften Teilnehmer ein. Je nach individuellen Neigungen und Fähigkeiten können sie

- entweder in die 4. Etappe des Basiskurssystems des Leitfadens einsteigen oder
- auf einem vergleichbaren Niveau einen Kurs in ›Französisch als Fremdsprache‹ besuchen oder
- einen individuell zugeschnittenen Berufsorientierungskurs durchlaufen.

4.2.4. Abschlußtests und Zertifikate

Das wichtigste Problem stellen bei den Abschlußtests und Zertifikaten die Übergänge zwischen den auf die Zielgruppe abgestimmten Kursmodulen und den im nationalen Rahmen anerkannten Sprachzeugnissen sowie die Abstimmung mit dem GER dar.

Die Abstimmung zwischen dem Konzept der CIMADE und dem GER ist relativ einfach möglich, da auch der Leitfaden der CIMADE einen eigenen Teil mit Testaufgaben enthält und eine Einbettung des sprachlichen Handelns in Interaktionssituationen bevorzugt.¹⁸⁰ Die Abstimmung mit dem Leitfaden der CUEEP ist schwieriger, da dieser keine Deskriptoren von Kompetenzniveaus enthält. Im mündlichen Bereich ist eine Zuordnung der ersten beiden Etappen etwa zu den Niveaustufen A1 und A2 des GER möglich. In den folgenden beiden Etappen ist die Zuordnung besonders schwierig. Im schriftlichen Bereich besteht keine Korrespondenz mit dem Referenzrahmen, da dieser eine Zielgruppe mit schriftsprachlichem Niveau in der Erstsprache voraussetzt. Nach Abschluß der 3. Etappe kann eine Zuordnung

179 Die bei der Typologie des FAS verwendeten Kürzel kombinieren – wie der GER – Majuskeln und arabische Ziffern (A1, B2 etc.). Dennoch dürfen beide Klassifikationssysteme nicht miteinander verwechselt werden. Daher wird der jeweilige Kontext des Kürzels (GER bzw. FAS) im folgenden immer angemerkt.

180 FAS/DFE u.a., *Étude portant sur la comparaison entre différents référentiels linguistiques*, S. 9.

zum Niveau A2 des GER erfolgen; nach Abschluß der 4. Etappe eine Zuordnung zu B1 oder B2 des GER.¹⁸¹

Die nationalen Zertifikate für Französisch als Fremdsprache wurden gleichzeitig mit der Einführung des Faches an Universitäten zu Beginn der 1980er Jahre geschaffen. Das Diplom ›Französisch als Fremdsprache‹ (›diplôme d'études en langue française – DELF) existiert in zwei Stufen. Die erste Stufe kann nochmals in vier Abschnitte eingeteilt werden, die jeweils durch Tests abgeschlossen werden können. Die zweite Stufe besteht aus zwei Einheiten. Wieder erweist sich eine Zuordnung der Niveaus für den Leitfaden der CUEEP als schwieriger, da sich dieser an eine Zielgruppe ohne bzw. mit nur geringer vorheriger Schulbildung richtet. Alle Aufgaben im Bereich der Schriftsprache können erst auf einem späteren Niveau gelöst werden als die mündlichen Aufgaben. Insgesamt gilt, daß das jeweils oberste Niveau der Sprachkurse, wie es in den Leitfäden der CUEEP und der CIMADE konzipiert ist, etwa dem Abschluß der ersten Stufe des DELF entspricht.

Die Autoren der ›Comparaison‹ empfehlen die Aufteilung des ersten Prüfungsabschnitts der DELF in zwei Stufen, deren erste von einer Zielgruppe mit Schulbildung nach ca. 100–120 Std., für eine Gruppe ohne bzw. mit nur geringer Schulbildung nach 200–240 Std. erreichbar sein sollte.¹⁸² Dadurch würden die Anreize verstärkt, mit Hilfe des Französischkurses zertifizierte Leistungen nach dem Curriculum des DELF zu erzielen.

4.2.5. Zusammenfassung

Obwohl das französische Modell in bezug auf die Verankerung der Sprachförderung für Zuwanderer als staatliche Aufgabe noch einen gewissen Nachholbedarf gegenüber den Niederlanden und den klassischen Einwanderungsländern aufweist, sind manche der hier erprobten Ansätze bei der Modularisierung und der Differenzierung der Zielgruppen durchaus innovativ und sollten auch bei der neuen Ausgestaltung des Sprachkurssystems in Deutschland Berücksichtigung finden.

Insbesondere die starke Gewichtung des Erwerbs von Schriftkultur im französischen Modell, das sich schon in der älteren Terminologie zeigt (die Sprachkurse für Einwanderer wurden als ›Alphabetisierung‹ bezeichnet), lohnt ein genaueres Studium der Konzepte. Der hohe Anteil von Zuwanderern mit nur relativ niedrigem Bildungsniveau, der für die Arbeitsmigration nach Frankreich insgesamt typisch ist, scheint sich zwar zugunsten eines Lernertyps zu verschieben, der stärker auf die Angebote ›Französisch als Fremdsprache‹ zurückgreifen kann; dennoch bleibt auch in Zukunft die Zielgruppe mit niedrigerem Bildungsniveau von Bedeutung, für die der Staat ein

181 Ebd., S. 12.

182 Ebd., S. 18.

eigenes Bildungsprogramm vorsehen sollte. Insbesondere die Bemühungen, auch für Alteinwanderer mit schon langer Aufenthaltsdauer und guten mündlichen Sprachkenntnissen hier weiterhin Bildungsangebote bereitzuhalten, stellt auch für die Umstellung der Sprachkurslandschaft in Deutschland einen wichtiges Desiderat dar.

Daß ein Kurssystem mit starken ›Alphabetisierungsanteilen‹ wie das des CUEEP-Leitfadens offenbar weniger leicht mit dem europäischen Referenzrahmen harmonisiert werden kann, spricht nicht grundsätzlich gegen die vom FASILD angebotenen Kursmodelle. Vielmehr wird hier deutlich, daß auch ein Bedarf nach der Weiterentwicklung des europäischen Referenzrahmens besteht, dessen Umsetzung insbesondere bei Lernern mit ungleichgewichtigem Profizienzprofil – z.B. B1 des GER im Mündlichen, aber nur A1 im Schriftlichen – ausgestaltet werden müßte.

4.3. Australien

4.3.1. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Nach dem Rückgang des Bedarfs nach Industriearbeitern zu Beginn der 1970er Jahre wurde in der australischen Einwanderungsgesetzgebung ein Punktesystem eingeführt, das als Kriterien für die begünstigte Einwanderung berufliche Qualifikationen, Alter, Englischkenntnisse und Kenntnisse anderer Fremdsprachen vorsah. Bei der Einwanderung wurden seither folgende Zielgruppen begünstigt (Anteil an der Zuwanderung im Jahre 1999 in % in Klammern):

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

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

Für den Erwerb der australischen Staatsangehörigkeit, die bereits nach einem regulären Aufenthalt von 2 Jahren beantragt werden kann, ist der Nachweis von grundlegenden Englischkenntnissen erforderlich. Dieser gilt als erbracht, wenn der Bewerber 300 Stunden Englischunterricht im Englischprogramm für erwachsene Zuwanderer (›Adult Migrant English Pro-

gram« – AMEP) absolviert hat oder wenn er das Niveau des zweiten Zertifikats in gesprochenem und geschriebenem Englisch erreicht hat (s.u.). Zur Zeit befindet sich ein eigener Kurs für Einbürgerungsbewerber, das sogenannte »Citizenship Curriculum«, in der Erprobungsphase.

Anfang der 1970er Jahre wurde im Zuge der Einführung einer Politik des Multikulturalismus ein staatliches Programm zur Förderung der Migranten-sprachen aufgelegt. Der Zugang zu den öffentlichen Medien wurde erleichtert, staatliche Samstagsschulen eingerichtet, in denen Kurse in 43 Sprachen besucht werden können, die als Abiturfächer zugelassen sind. Vertreter ethnischer Gruppen haben die Möglichkeit, dort selbst ihre Sprachen zu unterrichten. An den Universitäten wurden Lehrstühle für diese Sprachen geschaffen.¹⁸³

4.3.2. Das Englischprogramm für erwachsene Zuwanderer

Das Englischprogramm für erwachsene Zuwanderer (AMEP) wurde 1948 eingerichtet, um den Anreiz für die Zuwanderung zu erhöhen, da damals ein hoher Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften bestand. In den ersten Jahren wurden nur Teilzeitkurse, durch Radiosendungen unterstützt, angeboten. Erst in den 1960er Jahren wurden Vollzeitkurse eingerichtet, um ausreichende Englischkenntnisse für die Beschäftigung zu vermitteln.¹⁸⁴ Das Kursprogramm wurde in den 1970er und 1980er Jahren weiter differenziert durch

- Englischangebote für spezifische Einwanderergruppen,
- Trainingsinitiativen in der Industrie und am Arbeitsplatz,
- das Tutorenmodell (Freiwillige besuchen die Einwanderer zu Hause und unterstützen sie beim Lernen).

Seit 1992 spezialisierte sich das AMEP auf die Sprachförderung von Neuan-kömmlingen. Hierfür wurde ein Kursumfang von 510 Stunden festgelegt, dessen minimaler Umfang auf der Grundlage von Studien über die gesprochene Sprache von Zuwanderern ermittelt wurde.¹⁸⁵ Seit 1988 wird das AMEP durch ein Forschungsprogramm unterstützt, das durch das »Nationale Zentrum für Unterricht und Erforschung der englischen Sprache« finanziert wird. Dieses Forschungsprogramm dient insbesondere der Qualifikation der Lehrer in den Sprachkursen und der engeren Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis.

Das AMEP wird durch das Ministerium für Einwanderung, Multikulturalismus und ethnische Angelegenheiten gefördert. Das Programm soll da-

183 Michael Clyne, *Community Languages. The Australian Experience*, Cambridge 1991.

184 S. die Länderstudie von Michael Clyne und Gillian Wigglesworth in diesem Band.

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

zu dienen, innerhalb der ersten 5 Jahre des Aufenthalts in Australien eine funktionale Beherrschung des Englischen zu erreichen. Um an dem Programm teilnehmen zu können, müssen Einwanderer sich innerhalb von 3 Monaten nach ihrer Ankunft bzw. nach dem Erwerb eines permanenten Aufenthaltsstatus registrieren lassen. Der Beginn des Kurses innerhalb des ersten Jahres wird empfohlen, kann aber aufgeschoben werden. Der Kurs muß aber nach 5 Jahren abgeschlossen sein. Für die Durchführung der Kurse ist ein breites Spektrum von Trägern verantwortlich, die an über 100 Orten mit über 500 Lehrern Kurse durchführen. Das Budget im Jahre 2001 waren 93 Millionen australische Dollar. Eine große Bandbreite unterschiedlicher Kursformen ist möglich:

- Teilzeit- und Vollzeitkurse,
- Fernstudium mit Kassetten, Büchern, Videos und telefonischem Kontakt zum Lehrer,
- Tutorenmodell,
- traditioneller Unterricht in einer Klasse.¹⁸⁶

4.3.3. Kursinhalte/Zertifikate

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

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

- einzelnen Beschreibungen der Fertigkeiten und Kenntnisse der an den sprachlichen Handlungen Beteiligten,
- Kriterien des Sprachverhaltens (Performanz), anhand derer der Lerner bewertet wird,
- Spezifizierungen von Kernelementen eines Textes, der produziert oder verstanden werden soll,
- Bedingungen, unter denen das beschriebene Sprachverhalten eintreten wird.¹⁸⁷

Das Erreichen einer Kompetenzstufe wird getestet auf der Basis der Performanz eines Lerner bei der Erfüllung von Aufgaben, die ein der Kompetenz-

186 Hierzu s. die Länderstudie von Clyne und Wigglesworth in diesem Band.

187 Ebd.

beschreibung entsprechendes Verhalten elizitieren sollen. Lehrer/Tester beurteilen die Performanz nach dem binären Schema: erreicht/nicht erreicht. Die für den Test benötigte Aufgabe kann aus einem Spektrum möglicher Aufgaben ausgewählt oder auch vom Lehrer selbst entwickelt werden.

Wenn Lerner in das AMEP-System eingestuft werden, wird ihre Sprachbeherrschung in allen vier Bereichen auf der ›Internationalen Zweitsprachen-Profizienzskala‹¹⁸⁸ (ISLPR) gemessen. Diese Skala mißt auf einer Bandbreite von neun Stufen: (0 entspricht der Unfähigkeit, in der Zielsprache zu kommunizieren, 5 dem Niveau eines ›native speaker‹). Seit März 1993 werden nur noch die Zuwanderer durch das AMEP gefördert, deren Einstufungstest mit Hilfe der ISLPR ergibt, daß sie noch kein funktionales Niveau im Englischen erreicht haben. Dieses liegt vor, wenn in allen vier Hauptbereichen des Sprachgebrauchs (Sprechen, Hörverstehen, Lesen, Schreiben) mindestens die Stufe 2 erreicht ist. Wenn ein Lerner auch nur in einem dieser Bereiche diese Stufe nicht erreicht, ist er zur Teilnahme am Englischkurs berechtigt (s. 6.4.). Der weitere Lernfortschritt wird dann mit Hilfe des bereits erwähnten Zertifikatsystems gemessen. Die Methode kann auch vom Lerner selbst angewandt und im Sinne einer Selbstbeurteilung genutzt werden.

Ein Vorteil dieses Output-orientierten Verfahrens des Curriculums ist, daß die Erfolgskontrolle für den Lerner eng mit dem Unterricht in der Klasse verbunden werden kann. Gleichzeitig dient das Testsystem aber auch der Erfolgskontrolle für den Geldgeber, dessen Investitionen politisch und ökonomisch gerechtfertigt werden müssen. Der Bedarf nach präziser Kompetenzbewertung der Lerner nimmt zu, von einer exakten Kompetenzbewertung ist auch die weitere Sprachförderung des Lerners abhängig. Hierfür ist es allerdings notwendig, Vergleichbarkeit zwischen den Testergebnissen an unterschiedlichen Orten und unter unterschiedlichen Bedingungen herzustellen. Diesem Zweck dient die neuere Testforschung.¹⁸⁹

4.4. Kanada

4.4.1. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Die Zuständigkeit für Sprachförderangebote für Zuwanderer liegt in Kanada beim Ministerium für Staatsangehörigkeit und Einwanderung auf Bundesebene (Citizenship & Immigration Canada, CIC). Die aktuellen Regelungen gehen auf eine Reform der Einwanderungspolitik im Jahre 1990 zurück. Das neue Sprachkursprogramm LINC (Language Instruction for Newcomers to

188 ISLPR: International Second Language Proficiency Rating Scale.

189 Geoffrey Brindley (Hg.), *Studies in Immigrant English Language Assessment*, Bd. 1, Sydney 2000; ders./Catherine Burrows (Hg.), *Studies in Immigrant English Language Assessment*, Bd. 2, Sydney 2001.

Canada) wurde 1991 eingerichtet. Neueinwanderer haben ein Recht auf Unterricht in der Sprache, die ihnen am »wirkungsvollsten beim Beginn ihres Integrationsprozesses in die von ihnen gewählte Gemeinde hilft.«¹⁹⁰

Das frühere Sprachförderprogramm war stärker an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts orientiert; ob die Neu-Kanadier auch das Niveau einer ›Überlebenssprache‹ erreichen, die zur Inanspruchnahme von sozialen und gemeinschaftlichen Diensten notwendig ist, lag weniger im Blickpunkt des Interesses. Dagegen spielt die Frage, ob Neuankömmlinge mit den im Kurs erworbenen Fähigkeiten auch in den von ihnen gewünschten Berufen Beschäftigung finden oder ein Studium aufnehmen können, heute eine geringere Rolle.¹⁹¹ Ein stärker arbeitsmarktorientiertes Sprachförderprogramm wurde 1996 eingestellt.¹⁹²

Das neue Sprachförderprogramm vermittelt den Einwanderern »grundlegende kommunikative Fertigkeiten«, die für das Funktionieren in der Gesellschaft notwendig sind. Die Kurse werden normalerweise im ersten Jahr nach der Einwanderung angeboten. Das neue Sprachprogramm berücksichtigt vorher benachteiligte und nicht direkt auf den Arbeitsmarkt orientierte Gruppen wie Frauen stärker. Kursangebote sind leichter zugänglich, da sie stärker über das ganze Land verstreut eingerichtet werden können.¹⁹³ Die finanzielle Förderung des Bundes wird zunächst Institutionen auf Provinzebene zugeteilt, die mit lokalen Trägern Verträge über die Durchführung abschließen. In Ontario sind hierfür die ›Niederlassungsverwaltung und Eingliederungsdienste Ontarios‹ zuständig.

Teilnahmeberechtigt an den Sprachkursen sind erwachsene und nicht mehr schulpflichtige Einwanderer (ab 17 Jahren), die einen festen Aufenthaltsstatus bereits besitzen oder denen das Einwanderungsministerium einen solchen in Aussicht gestellt hat. Damit sind selbständige und geförderte Einwanderer ebenso wie Konventionsflüchtlinge förderberechtigt. In den meisten Provinzen können Lerner bis zu 3 Jahre nach ihrer Einreise Sprachkurse besuchen. Eine generelle Berechtigung zur Teilnahme am Sprachkurs ist noch in der Diskussion, da die Kursprogramme in Regionen mit sehr schwacher Einwanderung zur Zeit noch nicht vorgehalten werden. Nicht förderberechtigt sind Asylbewerber und Staatsangehörige. Weiter fortgeschrittene Lerner werden in manchen Provinzen ebenfalls in eigenen oder in Kursen

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

191 Hierzu s. die Länderstudie von Ellen Cray in diesem Band.

192 Das sogenannte LMLT (Labour Market Language Training).

193 Hierzu s. die Länderstudie von Cray in diesem Band.

gefördert, die auch reguläre Teilnehmer des staatlichen Sprachförderprogramms besuchen.

4.4.2. Differenzierung der Kursformen nach Zielgruppen

Zu den Trägern der Kurse gehören Schulen, Organisationen auf Gemeindeebene, öffentliche Unternehmen und Betriebe. In Ottawa bietet z.B. die Schuldirektion des Distrikts Ottawa-Carleton, der das gesamte Bildungswesen bis zum Hochschulzugang und die Erwachsenenbildung unterstellt ist, auch Sprachkurse für Zuwanderer an. Die Träger stellen Anträge an die jeweilige Provinzverwaltung. Anträge müssen jedes Jahr neu gestellt werden.

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

- Community Based Language Training,
- Workplace Language Training,
- English for Academic Purposes.¹⁹⁴

Das Einwanderungsministerium führt bei allen Trägern jährliche Kontrollen durch. Die Teilnahme ist verbindlich. Die Teilnahmerate darf nicht unter 80% liegen. Die Lernniveaus der Kurse orientieren sich im Prinzip an den ›Benchmarks‹ (Eckwerte) (s. 4.4.3.). Teilnehmer eines Sprachkurses auf Niveau 2 müssen, um aufgenommen zu werden, bei den Eckwerten in allen vier Bereichen den Wert 2 erreicht haben. Beim Abschluß dieses Kurses müssen sie die Eckwerte 3 erreichen. Beim Abschluß des Niveaus 3 müssen sie in Lesen und Schreiben mindestens den Eckwert 4 erreicht haben, beim Sprechen und Hören aber bereits die Eckwerte 5.

Die meisten Provinzen bieten Sprachkurse nur auf den ersten drei Stufen an. Für jede Stufe sind etwa 300 Unterrichtsstunden notwendig. Insgesamt ergäbe dies einen Richtwert von ca. 900 Stunden. Die Gliederung der Kurse erfolgt nach dem Kriterium der Englischkenntnisse entsprechend der Eckwerte. Entsprechend der Lernerorientierung, die auch dem Eckwerteprogramm zugrunde liegt, sollen individuelle Lernvoraussetzungen und Wünsche der Teilnehmer zu Kursbeginn in einer sogenannten ›Bedarfs-Ermittlung‹ (›needs assessment‹) festgestellt und in die Kursplanung einbezogen werden.¹⁹⁵ Das System der LINC-Kurse verfügt über ein eigenes Alphabetisierungsinstrument¹⁹⁶, für das ein eigenes Eckwerte-System entwick-

194 Vgl. Centre for Canadian Language Benchmarks, Canadian Language Benchmarks 2000: A Guide to Implementation, Ottawa 2001, S. 36ff.

195 Ebd., S. 28ff.

196 Nancy Hutt/Lynn Young, The Revised LINC Literacy Component. A Project Sponsored by Citizenship and Immigration, Toronto 1997.

kelt wurde.¹⁹⁷ In diesem Programm wurde auch der Erwerb von Grundfertigkeiten im Umgang mit Zahlen (›numeracy‹) berücksichtigt.

4.4.3. Kursinhalte

Das Einwanderungsministerium hat seit dem Beginn der Kurse auch die Erarbeitung eines für das gesamte Land konsistenten Standards für den Unterricht und die Bewertung begonnen. Die beiden wichtigsten Resultate dieser Bemühungen sind zum einen das kanadische System der Eckwerte (›Benchmarks‹) von Sprachkompetenz und zum andern die »Sprachbewertung nach dem kanadischen Eckwertesystem« (s. 4.4.4.). Nach der gegenwärtigen Definition sind Eckwerte

- beschreibende Skalen kommunikativer Kompetenz in Englisch als Zweitsprache, die durch 12 Eckwerte oder Bezugspunkte ausgedrückt werden,
- ein Set deskriptiver Aussagen über aufeinanderfolgende Niveaus der Sprachbeherrschung innerhalb eines Kontinuums der Sprachfähigkeit in der Zweitsprache Englisch,
- Beschreibungen von Aufgaben zur Messung kommunikativer Kompetenz, in denen die Lerner die Anwendung von Sprachwissen und von Fertigkeiten demonstrieren,
- Referenzrahmen für das Lehren, Lernen, Programmieren und Beurteilen der Zweitsprache Englisch von Erwachsenen,
- ein nationaler Standard für die Planung von Sprachkurs-Curricula in einer Reihe unterschiedlicher Kontexte, und einen gemeinsamen Maßstab zur Bewertung der Resultate.¹⁹⁸

Mit dem Programm wurden zwei Ziele verfolgt: 1. den Lernern eine präzise und aussagefähige Bewertung ihrer Sprachfähigkeit zu ermöglichen und 2. einen für alle Sprachkurse in Kanada standardisierten Rahmen festzulegen, der den Übergang zwischen unterschiedlichen Sprachkursen erleichtern sollte. Das System der Eckwerte stellt nur eine Anleitung für die Konstruktion von Curricula dar und enthält keine Methodologie für den Unterricht. Das Einwanderungsministerium überläßt diese Aufgabe, aus den Eckwerten Anforderungen dieser Art abzuleiten, den Sprachkursträgern bzw. Lehrern. Allerdings gibt es eine Reihe zusätzlicher Dokumente, die die Lehrer bei dieser Arbeit unterstützen sollen.¹⁹⁹ Die meisten Klassen setzen auch Computer ein, deren Lernsoftwarepakete vom Einwanderungsministerium genehmigt wurden. Dies sind ein Programm über Kanada, ein Workshop für Grammatik

197 Centre for Canadian Language Benchmarks, ESL for Literacy Learners, Ottawa 2001.

198 In der Synopse 6.4. werden am Beispiel ›Lesen‹ die Definitionen der *Benchmarks* dem GER und dem australischen ASPLR gegenübergestellt.

199 Vgl. Centre for Canadian Language Benchmarks, A Guide to Implementation.

und ein Textverarbeitungsprogramm. Lehrer werden ermutigt, dieses Material auch einzusetzen.²⁰⁰

In wachsendem Maß müssen Lehrer für Englisch als Zweitsprache eine spezielle Qualifikation nachweisen. Im Juni 2000 führte die zuständige Berufsorganisation TESL Ontario (Teachers of English as a Second Language) eine Zertifizierung ein. Ab Januar 2003 müssen alle Sprachlehrer in LINC-Klassen ein entsprechendes Zertifikat nachweisen. Die Richtlinien für die Zertifizierung der Lehrkräfte in Ontario sind strenger als die landesweiten Richtlinien.²⁰¹ Mit den Dozenten wird jeweils ein neuer Vertrag für das folgende Jahr abgeschlossen. Die Lehrer sind selbst für die Auswahl und die Anordnung ihres Lehrmaterials im Unterricht verantwortlich. Verlage haben spezielle Lehrwerke entwickelt, die den Vorgaben des Eckwertesystems Rechnung tragen sollen.

4.4.4. Abschlußtests und Zertifikate

Einstufungstests: Als Einstufungstests dienen 1. die Sprachbewertung nach dem kanadischen Eckwerte-System (CLBA) und 2. die Bewertung der Verfügung über Schriftkultur (literacy) nach dem kanadischen Eckwerte-System. Der Einstufungstest besteht aus drei Teilen:

1. Sprechen/Hören im Einzelinterview mit einem Prüfer. Gemessen werden die Stufen 1-8 in einem »aufbauenden Interview-Format«, das von sehr elementaren zu immer komplexeren Aufgaben übergeht.
2. Lesen. Die Leseaufgaben sind in zwei Abschnitte gegliedert, die jeweils die Stufen 1-4 und 5-8 erfassen.
3. Schreiben. Auch dieser Test erfolgt in zwei Abschnitten, Stufen 1-4 und 5-8.

Die gesamte Einstufungsprüfung dauert 2,5 bis 4 Stunden. Der zweite Test – eine gekürzte Version – richtet sich vor allem an Personen mit geringen Vorkenntnissen und ohne Schriftkenntnisse. Die Tests werden in speziell hierfür eingerichteten Zentren durch speziell ausgebildete Tester durchgeführt. Die Testzentren dürfen selbst keine Sprachkurse anbieten; Sprachkursanbieter, die selbst den Einstufungstest durchführen wollen, müssen hierfür geeignete Tester ausbilden. Die Kursteilnehmer müssen einen Einstufungstest durchlaufen, bevor sie einen Sprachkurs beginnen können. Sie werden dem Kurs zugewiesen, der ihrem niedrigsten Resultat bei der Evaluierung entspricht: Wenn ein Lerner zwar im Lesen ein Niveau von 4 erreicht, aber im Sprechen nur 3, wird er dem 3. Kursniveau zugewiesen.

200 Computer Assisted Language Learning: A Software Guide for the LINC Classroom (<http://alphaplus.ca/lincdoc/Software/index.htm>), s. auch die Länderstudie von Cray in diesem Band.

201 Zur Qualifizierung der Lehrer s. die Länderstudie von Cray in diesem Band und www.teslontario.ca

Ab Juni 2003 soll ein weiteres Instrumentarium, der ›Einstufungstest der kanadischen Sprach-Eckwerte‹ (CLBPT) eingeführt werden, der auch durch ESL-Lehrkräfte in abgelegenen Gebieten durchgeführt werden kann, in denen keine spezialisierten Tester zur Verfügung stehen und der bei einem Stau von Bewerbungen einen schnelleren Testdurchlauf ermöglichen soll.

Abschlußtests: Zur Zeit existieren noch keine Schlußtests. Lehrer sollen das Niveau der Teilnehmer am Kursende gemäß den Bestimmungen der Eckwerte erfassen und bestimmen, welche Maßnahmen sich für ihre weitere Sprachentwicklung im Anschluß am besten eignen. Lehrer problematisieren, daß sie für diese Aufgabe nicht ausreichend qualifiziert sind. Es besteht die Möglichkeit, daß der derzeitige intensive Einstufungstest in Zukunft als Abschlußtest verwendet und dafür der neu entwickelte CLBPT als Einstufungstest verwendet wird. Für die Testentwicklung ist das Zentrum für kanadische Sprach-Eckwerte in Ottawa (CCLB) zuständig.

4.5. Vergleich der Länderstudien/ Besonderheiten der deutschen Situation

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

4.5.1. Klassische Einwanderungsländer: Kanada und Australien

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

4.5.2. Europäische Nachbarländer: Niederlande und Frankreich

Trotz gewisser historischer Gemeinsamkeiten in bezug auf die koloniale Migrationsgeschichte unterscheiden sich beide Länder in bezug auf die Systeme der Sprachförderung erheblich: In den Niederlanden begannen staatlich geförderte Integrationsmaßnahmen schon sehr früh, das ›Gesetz zur Eingliederung von Neuankömmlingen‹ (1998) steht am Ende eines langfristigen

Prozesses. Obwohl durch die koloniale Vergangenheit bei einigen Zuwanderergruppen elementare Niederländischkenntnisse vorausgesetzt werden können, verliert dieser Aspekt angesichts des Übergewichts der klassischen Arbeitsmigration (Marokko, Türkei) zunehmend an Bedeutung. Integrationsmaßnahmen sind beim Innenministerium gebündelt, die Kommunen haben bei der Umsetzung des Gesetzes aber einen großen Spielraum. Zur Erhebung von Niederländischkenntnissen wurde bereits relativ früh ein sehr differenziertes Testinstrumentarium geschaffen, dessen Anpassung an den europäischen Referenzrahmen aber noch aussteht.

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

4.5.3. Die Besonderheiten der deutschen Situation

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

Aufgrund der unterschiedlichen rechtlichen Kategorien ist das Sprachkurssystem sehr uneinheitlich; dies gilt auch für die Zuständigkeit der Ministerien: Die Bedeutung des Arbeitsministeriums für die Kurse des Sprachverbands und SGB III-Kurse ist etwa mit dem französischen Modell vergleichbar; die Zuständigkeit des Ministeriums für Jugend und Familie ist auf den Sonderfall der Kurse für Aussiedler und Asylberechtigte beschränkt. Die im Zuwanderungsgesetz konzipierte Reform würde – dem niederländischen Modell vergleichbar – eine Konzentration wichtiger Kompetenzen beim Innenministerium nach sich ziehen. Bei der Zertifizierung wurde – aufgrund der Anbindung des Kurssystems an das Modell des Deutschen Volkshoch-

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

4.5.4. Gemeinsame Trends

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

- die Definition der Integrationsförderung als staatliche Aufgabe, die am frühesten in den klassischen Einwanderungsländern auftaucht, sich in den 1990er Jahren zunächst in den Niederlanden, aber auch in Frankreich und Deutschland (mit dem Entwurf des Zuwanderungsgesetzes) zunehmend durchsetzt;
- die Fokussierung auf Neuankömmlinge: Auch in den klassischen Einwanderungsländern tritt diese Schwerpunktsetzung erst relativ spät ein (Kanada 1990/91, Australien 1992), dicht gefolgt von Frankreich, hier allerdings bisher noch ohne gesetzliche Grundlage (1994) und den Niederlanden (1998). Das Zuwanderungsgesetz zielt in Deutschland in dieselbe Richtung. Daß mit dieser neuen Schwerpunktsetzung die Sprachförderung der ›Alteinwanderer‹ nicht vernachlässigt werden darf, wird aber bereits an den neuesten Entwicklungen in den Niederlanden und Frankreich deutlich. Hier besteht die Gefahr, Fehler zu wiederholen, die anderswo schon gemacht worden sind;
- Die Entwicklung differenzierter Instrumente zur Beschreibung sprachlicher Fähigkeiten, die in Handlungskontexte eingebettet sind und, auf der Ebene der Deskriptoren, einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Sprachen erlauben. Hier bildete das australische Einstufungsinstrument den Ausgangspunkt (1984), gefolgt vom kanadischen Benchmark-System (1996) und schließlich dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (1999).

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

5. Empfehlungen zur Konzeption von Sprachkursen

5.1. Lernziele der Kurse

5.1.1. Integration und Schriftkultur

Die Zielsetzung der Deutschkurse ist an den Anforderungen einer optimalen Partizipation am gesellschaftlichen Leben in Deutschland auszurichten. In den Kursen sollten vor allem die sprachlichen Ressourcen vermittelt werden, die als Grundlagen benötigt werden, um am Wirtschaftsleben, am Bildungssystem sowie an kulturellen, politischen und anderen Angeboten zu partizipieren und sich erfolgreich in der öffentlichen Sphäre zu orientieren. Diese Zielsetzung geht über die Förderung mündlicher kommunikativer Fertigkeiten hinaus; hierfür ist auch ein bestimmter Level in der Beherrschung der Schriftsprache unverzichtbar (2.1.3.).

Die Hinführung zur Schriftsprache als zentralem Lernziel der Sprachkurse schließt ein, daß die Teilnehmer spezifische Symbolisierungsformen nutzen und sich im Umgang mit weitgehend kontextfreien Kodierungen üben, mit deren Hilfe zugleich ein potentiell universaler Horizont zugänglich werden kann. Der Aufbau entsprechender Kenntnisse kann zunächst von Situationen ausgehen, in denen sich der Bedarf nach Lese- und Schreibfähigkeiten besonders aufdrängt, um auch alltägliche Anforderungen zu bewältigen, wie bei

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

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

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

5.1.2. Mündliche kommunikative Kompetenz

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

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

5.1.3. Gewichtung der Lernziele

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

5.2. Organisatorische Rahmenbedingungen

5.2.1. Gesamtsystem der Kurse/Zielniveaus

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

eine eigene Möglichkeit des Abschlusses vorzusehen, die der europäische Referenzrahmen nicht abdeckt.²⁰²

Zielvorgaben und didaktische Randbedingungen der Sprachkurse

Chronologie der Integration	Sprachniveau / sprachliche Domänen		Kursgegenstand
	mündlich	schriftlich	
Ankunft (keine sozialen Kontakte in der Einwanderungsgesellschaft außerhalb der Maßnahme)	Elementare kommunikative Strategien im Deutschen		›Überlebensdeutsch‹
Zeitraum der Integrationsmaßnahmen	Supervision außerkurslicher Erfahrungen	Systematisch angelegter Kurs zum Aufbau einer schriftkulturellen Kompetenz	mündlich: – Training mit wachsenden Ansprüchen (größere Sprechgeschwindigkeit, Verstehen ohne dialogische Rückkopplung u. dgl.) – kontextfreier Sprachgebrauch – förmliche Sprachregister schriftlich: – schriftsprachliche Strukturen (Orthographie, Textaufbau...) – Differenzierung von Textsorten – Schreibroutinen (Druck- und kursive Schriften)
Weitergehender Integrationsprozeß			

grau unterlegte Felder: Gegenstand der Sprachkurse

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

²⁰² Da der GER als Zielgruppe muttersprachlich alphabetisierte Lerner voraussetzt, müßten bei Alphabetisierungsmaßnahmen unterschiedliche Kompetenzstufen des GER kombiniert werden. Im schriftlichen Bereich müßten zusätzliche Schwellen unterhalb von A1 definiert werden.

5.2.2. Gesamtdauer der Kurse

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

- Australien hat als maximale Förderdauer 510 Stunden Englischunterricht festgelegt (4.3.2.), wobei bei bestimmten Zielgruppen mit besonders geringen Bildungsvoraussetzungen weitere 100 Std. möglich sind.²⁰³
- In den Niederlanden umfaßt der staatlich finanzierte Kurs (einschließlich Orientierungskurs) 600 Stunden (4.1.1.).
- In den meisten Provinzen Kanadas, die Sprachkurse bis zum 3. Niveau fördern, können maximal 900 Stunden in Anspruch genommen werden (4.4.2.).
- In Frankreich können anerkannte Flüchtlinge bis zu 800 Stunden gefördert werden; Neuankömmlinge mit anderem Status (Familienzusammenführung, Arbeitsaufnahme) erhalten einen Sprachkurs von 200–500 Stunden (4.2.1., 4.2.2.).

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

5.2.3. Zeitraum für die Inanspruchnahme der Sprachförderung

Die gezielten Maßnahmen für Neuankömmlinge sind auf einen gewissen Zeitraum zu begrenzen. Hieran kann sich eine Begleitung der außerinstitutionellen Praxis des Spracherwerbs der Zuwanderer anschließen. Wie die Zahl der Abbrecher und die institutionellen Probleme in den Niederlanden zeigen (4.1.1., 4.1.2.), ist die Begrenzung des Integrationsprogramms auf ein Jahr zu eng gefaßt und wird den besonderen Bedingungen bestimmter Gruppen nicht gerecht. Erfahrungen mit den bisherigen Aussiedlerkursen, aber auch mit entsprechenden Förderkursen in anderen Ländern machen deutlich, daß hier ein längerer Anspruchszeitraum vorzusehen ist, der den unterschiedlichen Motivationsstrukturen der Migranten Rechnung tragen kann. Kanada (mit einem Zeitraum von 3 Jahren, 4.4.1.) bzw. Australien (maximale Dauer für die Inanspruchnahme: 5 Jahre, 4.3.2.) liefern hier mögliche Bezugspunkte, die nochmals genauer auszuwerten sind.

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

203 S. die Länderstudie von Clyne und Wigglesworth in diesem Band.

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

5.2.4. Modularisierung

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

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

Bei der Unterscheidung von elementaren und weiterführenden Kursen sollten für eine Übergangszeit die Niveaus des GER als Orientierungshilfe dienen. Es müßten Kursmodule angeboten werden, die zu Zertifikaten in den Stufen A1, A2 und B1 führen. Bei der Differenzierung nach Lernvoraussetzungen sind zu berücksichtigen

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

Eine zeitliche Differenzierung der Kurse sollte verschiedene Ausgangsbedingungen berücksichtigen:

- Bei Lernern, bei denen eine entsprechende Lernmotivation vorhanden ist und die die sprachliche Hürde maximal rasch nehmen wollen, ist ein kompakter Intensivkurs sinnvoll.
- Für Lerner, bei denen zunächst die Schockerfahrung (Traumatisierung) bei der Ankunft sozialpädagogisch bearbeitet werden muß, sind über einen längeren Zeitraum gestreckte Kursmodule sinnvoll. Hierzu zählen insbesondere Flüchtlinge, aber auch ein Teil der Aussiedler, der, wie die einschlägigen Untersuchungen übereinstimmend berichten, in der ersten Periode nach der Übersiedlung mit Depressionen zu kämpfen hat (3.2.1.).
- Lerner, deren Motivation für einen Deutschkurs sich erst bildet, nachdem sie sich realistische Vorstellungen über die sprachlichen Anforderungen und ihre eigenen Voraussetzungen machen konnten, sollten die Möglichkeit zu einer längeren Streckung der Sprachfördermaßnahmen erhalten. Da insbesondere das Vorliegen von Erfahrungen über den Erfolg oder Mißerfolg bestimmter kommunikativer Strategien zu einer größeren Motivation für den Sprachkurs beitragen kann (3.3.2.), könnte hier ein Nachbe-

treuungsmodul dazu dienen, Sprachkenntnisse wieder aufzufrischen bzw. Verständigungsstrategien des Alltags zu bearbeiten.

Je nach besonderen Interessen der Lerner sollten Kurse angeboten werden,

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

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

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

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

5.2.5. Unterrichtsumfang in Wochenstunden

Zu Beginn des Aufenthaltes kann es sinnvoll sein, bestimmte Lernergruppen sehr intensiv (und also auch mit einer höheren Wochenstundenzahl als 20–25 Stunden) mit der deutschen Sprache zu konfrontieren. Dieses Muster eignet sich aber weder für alle Lernergruppen noch sollte es für die gesamte Dauer des Sprachkurses vorgehalten werden. Der parallel laufende ungesteuerte Spracherwerb insbesondere im kommunikativen Bereich kann nur genutzt werden, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, in der die Kursteilnehmer ihre Deutschkenntnisse außerhalb des Unterrichts erweitern können. Eine zu große Belastung der Teilnehmer durch ganztägigen Unterricht und mangelnde Effizienz des Unterrichts im Verhältnis zum Zeitaufwand werden von einigen der Experten und Trägern bestätigt (3.2.1.). Im Prinzip sollten alle Kursformen als Teilzeit- und als Vollzeitkurse angeboten werden. In bezug auf die optimale Ausgestaltung der wöchentlichen Kursdauer sollten die Erfahrungen nach einer gewissen Zeit nochmals ausgewertet werden.

5.2.6. Einbettung in flankierende und weiterführende Maßnahmen

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

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

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

5.2.7. Kursorganisation und Zielgruppen

Zielgruppen sollten nach Lernvoraussetzungen und Lernstilen differenziert werden.

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

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

- nach dem Kriterium generell vorhandener schriftkultureller Fähigkeiten,
- dem Niveau des Schulbesuchs im Herkunftsland und den
- Vorkenntnissen in der Zweitsprache (eventuell nochmals unterteilt in mündlich bzw. schriftlich) (s. 4.1.2., 4.2.2.).

Als weitere Faktoren sind Alter und Bildungsgewohnheiten der Lerner zu berücksichtigen.

5.2.8. Einstufung

Eine adäquate Einstufung der Lerner gewinnt als Orientierungshilfe für die Vermittlung eines geeigneten Sprachkurses zentrale Bedeutung. In einigen Ländern gibt es Bestrebungen, die Durchführung des Einstufungstests von

den Trägern der Sprachkurse zu trennen und zu professionalisieren (Kanada, Frankreich). Die Festlegung eines angestrebten Zielniveaus (wie in den Niederlanden, s. 4.1.4.), die über die Auswahl des entsprechenden Sprachkursmoduls entscheidet, erfordert aber eine Diagnostik, die nicht durch einen einmaligen Test abgeschlossen werden kann. Im derzeit in Erprobung befindlichen Einstufungstest des Goethe-Instituts werden allgemeine Lernvoraussetzungen von Neuankömmlingen noch nicht ausreichend berücksichtigt (3.4.1.). Der Einstufungstest sollte folgende Komponenten enthalten:

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

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

1. Erweiterung des Leitfadens für das Interview,
2. einige Aufgaben könnten zu einem Hörverständnis-Test umgebaut werden,
3. bei einigen Aufgaben könnten statt der Multiple Choice-Antworten einfache mündliche oder schriftliche Antworten erfragt werden.

Bei jeder Modifikation des Einstufungstests ist zu berücksichtigen, daß er möglichst vorhandene Sprachkenntnisse – auch auf sehr niedrigem Niveau – erfassen sollte, um eine differenzierte Einstufung zu ermöglichen. Der Test sollte daher insbesondere unter dem Gesichtspunkt ausgewertet werden, ob die Einstufungsempfehlung den Vorkenntnissen und Voraussetzungen des Teilnehmers angemessen war, was sich erst nach Abschluß des Sprachkurses zeigt. Bei den Weiterbildungsmaßnahmen sind einheitliche Vorgaben erforderlich, die es auch erlauben, den Erfolg dieser Maßnahmen zu evaluieren. Diese Evaluierung sollte auch von zentraler Stelle aus durchgeführt bzw. kontrolliert werden.

5.2.9. Tests und Zertifikate

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

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

Die Tendenz einer stärkeren Kontrolle der Sprachförderung durch Tests hat bereits mit den Erhebungen der Social Consult und der Feststellung von noch unzureichender Zielorientierung in diesem Bereich eingesetzt (s. 3.4.1., 3.4.2.). Zu unterscheiden sind direkt auf das Curriculum eines Trägers bezogene Tests von trägerunabhängigen, bundesweit zu administrierenden Tests, deren Bezugspunkt der GER darstellen sollte. Die Festlegung von Kompetenzniveaus, die die Handlungsfähigkeit innerhalb bestimmter Handlungskontexte und anhand spezifischer Aufgabenstellungen beschreiben, ist ein Trend, der sich parallel auch in Australien und Kanada vollzogen hat. Die fortschreitende Normierung dieser Kompetenzbeschreibungen führt auch zu entsprechenden Anschlußstellen zwischen den so erlangten Zertifikaten und den von Unternehmen nachgefragten Sprachkenntnissen. Hier sollten die Erfahrungen anderer europäischer Länder noch genauer ausgewertet werden.

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

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

Es ist daher nötig, die Zielvorgabe der nötigen Tests zu überprüfen, im Sinne der hier herausgestellten Ausrichtung auf die Anforderungen in einer schriftvermittelten Gesellschaft. Hier ist anzuschließen an die seit den 1990er Jahren breit geführte Diskussion um schriftkulturelle Fähigkeiten, die ausgehend von entsprechenden Untersuchungen in Kanada und den USA dann in den verschiedenen Untersuchungskampagnen der OECD umgesetzt wurde, zuletzt in der PISA-Untersuchung. Es könnte sinnvoll sein, einen entsprechenden Entwicklungsauftrag für die Klärung der Anforderungen an einen

solchen Test an das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin zu geben, das bereits die OECD-Testvorgaben für die deutschen Verhältnisse angepaßt hat.

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

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

5.3. Methodische Gesichtspunkte

5.3.1. Spezifische Lernbedingungen Erwachsener

Grundsätzlich sollte das Schema des ungesteuerten Spracherwerbs als Horizont für die Konzeption der Sprachkurse dienen: Der Unterricht sollte systematisch auf außerunterrichtlicher Spracherfahrung aufbauen und diese nutzen, insbesondere eben auch die rudimentären Muster, mit denen die sprachliche Praxis dort bewältigt wird. Generell gilt im ›Alltag‹, daß regelhaftes Lernen sekundär ist, die Ausbildung von Regeln (erst recht formulierbare Regeln als ›deklaratives Wissen‹) sich gewissermaßen erst im Nachhinein einstellt. Nur beim institutionellen Lernen ist das anders. Daher sind sie als Lernform nur bei denjenigen dominant nutzbar, bei denen eine entsprechende schulische Bildungskarriere den sprachbiographischen Hintergrund bildet (2.8.). Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß eine regelorientierte, systematischere Form des Umgangs mit Sprache doch auch im alltäglichen Kontext eine Rolle spielt; die Ausbildung bestimmter metasprachlicher Strategien spielt eine gewisse Rolle bei Korrekturen, Hilfestellungen gegenüber anderen, auch Selbstkorrekturen und dergleichen. Daran ist anzusetzen, um den Lernenden nicht zuletzt auch zu einer Selbsteinschätzung ihrer Fertigkeiten zu verhelfen.

Bei der Vermittlung der schriftsprachlichen Fertigkeiten muß von vornherein auf derartiges Regelwissen orientiert werden – bzw. umgekehrt: Formales Lernen (über Regeln) ist an die Orientierung auf die Schriftsprache gebunden. Während die kommunikative Orientierung außerhalb des Unterrichts gegeben ist und dort erfolgreich gelernt wird, daher nicht künstlich im

Unterricht aufgebaut werden kann und muß, wird bei der Schrift gerade die Abstraktion von der kommunikativen Orientierung vorausgesetzt. Hier ist für den Aufbau des Kurses entscheidend, ob der Sprachunterricht bereits an ein ausgebautes schriftkulturelles Wissen in der Herkunftssprache anschließen kann (2.8.).

5.3.2. Berücksichtigung der herkunftssprachlichen und -kulturellen Voraussetzungen

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

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

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

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

Einstellungen zur Sprache und zum Sprachlernen sind zu bearbeiten, um eine Selbstabwertung zu vermeiden, die zur Lernblockierung führt. In vielen Kulturen wird die Muttersprache als keine ›richtige‹ Sprache gelebt (wie z.B. in Marokko das Berberische und das marokkanische Arabisch, denen gegenüber nur das Hocharabische als Staatssprache eine ›richtige‹ Sprache ist – die man aber nicht beherrscht). Es besteht die Gefahr, daß derartige Deutungsmuster auf den Deutschunterricht übertragen werden, was zu hartnäckigen

Blockaden und programmiertem Mißerfolg beim Lernen führen würde. Schließlich muß beim Vermitteln formaler sprachlicher Fähigkeiten auf die Vorstellungen von Unterricht, wie sie in den meisten Herkunftskulturen der Teilnehmer vorhanden sind, Rücksicht genommen werden, damit diese Ressourcen optimal genutzt werden können (3.2.1., 3.3.3.).

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

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

Die Vorgaben des ›Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens‹ sollten als Anhaltspunkt für die Konzeption der Sprachkurse dienen. Im Bereich der schriftkulturellen Fähigkeiten sind es neben dem allgemeinen Leseverständnis vor allem das orientierende Lesen, das Verstehen von Informationen und Argumentation²⁰⁴, beim Schreiben²⁰⁵ der Bereich ›Notizen, Mitteilungen und Formulare‹ und beim Umgang mit Texten der Bereich ›Texte verarbeiten‹²⁰⁶, die gefördert bzw. stärker berücksichtigt werden sollten.

Bei der schriftlichen Registervariation sollte ein möglichst breites Spektrum von Textsorten berücksichtigt werden. Persönliche Briefe sind weniger gut geeignet, um sich einer kontextfreien Kodierung zu nähern: Ein hoher Grad an Floskelhaftigkeit steht auf der einen, narrative Sequenzen mit gerade im persönlichen Umfeld impliziten Artikulationsmustern auf der anderen Seite. Im europäischen Referenzrahmen werden unter schriftlicher Interaktion²⁰⁷ neben ›Korrespondenz‹, bei der der persönliche Brief im Vordergrund steht, auch andere Formen wie Notizen, Mitteilungen und Umgang mit Formularen aufgeführt. Diese liefern einen Ausgangspunkt für eine andere Gewichtung der schriftlichen Textsorten in den Sprachkursen, wie sie sich z.T. auch schon in den neu entwickelten Tests für Zuwanderer des Goethe-Instituts niederschlägt. Insbesondere in diesem Bereich sind die Anregungen der australischen und kanadischen Kompetenzskalen noch genauer auszuwerten (s. Synopse 6.4.!).

Die Kurse sollten durch eine klare grammatische und lexikalische Progression bestimmt sein. Hierbei ist die Abstimmung mit besonders häufigen Kommunikationssituationen und hierfür erforderlichen Redemitteln sicher

204 Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER), 4.4.2.2.

205 Ebd., 4.4.3.4.

206 Ebd., 4.6.3.2.

207 Ebd., 4.4.3.4.

von Vorteil. Diese sollten aber nicht den Ausgangspunkt für die Abfolge der Unterrichtsinhalte abgeben.

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

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

5.3.4. Einsatz von EDV im Unterricht

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

5.3.5. Spezielle Bedingungen für die Alphabetisierung

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

- Analphabeten mit einer gescheiterten Bildungskarriere in Deutschland: Zur Überwindung der daraus resultierenden Traumatisierung sind therapeutische Maßnahmen erforderlich, mit entsprechend langer Dauer. Dieser Typ des Alphabetisierungskurses ist für die Neuankömmlinge in der Regel nicht geeignet (3.3.5.1.).
- Zugang zur Schrift bei Herkunft aus einer illiteraten Gesellschaft mit z.T. noch magischen Schriftvorstellungen. Das Erschließen eines pragmati-

schen Zugangs kann hier als Übergangsstufe eventuell die optimale Nutzung der muttersprachlichen Kenntnisse einschließen (2.8.).

- Reaktivierung verschütteter Grundkenntnisse aufgrund von Erfahrungen der Nichtzugehörigkeit zur Schriftkultur in einer Reihe von Herkunftsländern wie z.B. der Türkei, bestimmten Regionen in Rußland, Kasachstan etc. (vgl. die relative Ferne zur Schriftkultur bestimmter Zielgruppen, die oft fälschlicherweise mit Analphabetismus schlechthin gleichgesetzt wird, 3.5.1.). In dieser Hinsicht ist insbesondere das französische Sprachkurssystem, das von einer hohen Zahl von Analphabeten ausgeht, noch genauer zu untersuchen (4.3.2.).
- Umstellung auf ein lateinisch-deutsches Schriftsystem (bei Kenntnissen z.B. in anderen Alphabetschriften wie der kyrillischen, griechischen oder arabischen Schrift; oder anderen Schriftsystemen wie dem Chinesischen oder Japanischen), was nicht mit einem Alphabetisierungskurs im Sinne einer Heranführung an die Schriftkultur zu verwechseln ist.

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

5.3.6. Allgemeine Grundbildung/berufliche Orientierung

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

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

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

5.4. Institutionelle Aspekte des Sprachkurskonzepts

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

- die Konzeption von Einstufungs- und Abschlußtests,
 - die Zulassung der Träger für den Bereich des Integrationskurses,
 - die Kontrolle der Einhaltung allgemeiner Vorgaben/Erfolgskontrolle,
 - die Angebote zur Qualifizierung für Kursleiter und Träger und
 - die Zulassung von geeigneten Lehrwerken und Lehrmaterialien.
- Weiterhin in der Entscheidung der Träger (auch vor Ort) sollten liegen
- die Koordination der einzelnen Kurse, möglichst in Absprache auf kommunaler Ebene,
 - die Koordination und Durchführung der Prüfungen,
 - die Festlegung des Curriculums, die Auswahl der Lehrwerke und des Lehrmaterials und
 - die Abstimmung mit anderen Maßnahmen der Migrationssozialarbeit.

5.5. Qualifizierung der Dozenten

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

Das Angebot an Weiterbildung sollte verpflichtend für die in diesem Bereich Tätigen sein. Hier sind auch die entsprechenden Maßnahmen für ei-

ne Erfolgskontrolle der Weiterbildung vorzusehen. Im Weiterbildungsprogramm der Kursleiter müssten in stärkerem Umfang als bisher Berücksichtigung finden:

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

5.6. Stufenplan für die Umsetzung der Maßnahmen

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

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

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

6. Synopsen

6.1. Die wichtigsten Tests im Bereich der Grundstufe Deutsch

Indikator	Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch	Sprachstands-analyse Deutsch	Zertifikat Deutsch
1. mündl. Ausdruck: Lernziele	Wie Zertifikat Deutsch aber: Vorrang der verständlichen Form und des möglichst angemessenen Ausdrucks vor sprachlicher Korrektheit (DVV 1987)	(Situationen sind vom Wortschatz und den Redemitteln her etwas komplexer)	– Bedürfnisse, Wünsche, Meinungen und Gefühle verständlich sowie sprachlich u. kulturell angemessen äußern – auf Aufforderungen, Bitten und Fragen durch Erklärungen, Mitteilungen, Beschreibungen verständlich sowie sprachlich und kulturell angemessen reagieren – sich an Gesprächen zu Themen aus dem alltäglichen Bereich mit Erklärungen, Mitteilungen, Beschreibungen oder Meinungsäußerungen beteiligen
Testaufgaben	1. zu Impuls vom Band richtige Antwort auswählen (multiple choice) 4. Situationen: in einem beschriebenen Kontext sprachlich angemessen reagieren 5. gelenktes Gespräch: sich mit dem Prüfer über ein Thema zusammenhängend äußern	5. Kommunikation in Alltagssituationen (s. 4) 6. Freies Gespräch (mit Bild als Einstieg) (s. 5)	II, 1. Kontaktaufnahme (Paarprüfung) II, 2. Gespräch über ein Thema (Paarprüfung) (Ausgangspunkt ist eine Tabelle oder ein kurzer Text) II, 3. Gemeinsam eine Aufgabe lösen (Paarprüfung) (Situationsbeschreibung + Notizen)
2. Hörverstehen: Lernziele	Äußerungen aus dem Alltagsleben in wichtigen Gesamtaussagen o. Einzelhalten verstehen – Aussprache, Sprechtempo, Formulierungen des Gesprächspartners der Situation angepaßt – Hörtexte über Medien ansatzweise verstehen (bei entsprechendem Erwartungshorizont sowie trotz Vorkommens unbekannter Wörter) (DVV 1987)	(größerer passiver Wortschatz, längeres Gespräch als Input)	Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich (auch am Arbeitsplatz) in ihrer Gesamtaussage und/oder in ihren Einzelhalten verstehen Normales Sprechtempo Überregionale Standardvarietät des Deutschen
Testaufgaben	2. deutlich gesprochene Texte (3x) wahr – falsch	3. a) längeres Gespräch (3 Blöcke): wahr – falsch b) Durchsagen: Radio, Flughafen (5x): wahr – falsch	I, 3. a) Globalverstehen: wahr – falsch b) Detailverstehen (Gespräch): wahr – falsch c) Selektives Verstehen (Durchsagen etc): wahr – falsch

6. Synopsen

Indikator	Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch	Sprachstands-analyse Deutsch	Zertifikat Deutsch
3. Lese-verstehen: Lernziele	Wie bei Zertifikat, aber be-schränkt auf: Privatbriefe, kurze aktuelle Nachrichten, Berichte, Kommentare, Werbetexte, Hinweise, Ausschnitte aus Interviews (DVV 1987, S. 13ff.)	Darüber hinaus Fertigkeiten im Umgang mit schriftl. Textvor- lagen (Behörden- schreiben): – Wichtigkeit beurteilen – praktischen Wert von Texten erkennen (DVV 1987, S. 16)	– authentische Texte in ihrer Gesamtaussage, hinsichtlich ihrer Intension und Funktion und / oder in ihren Einzelin- halten verstehen
Testaufga- ben	3. Ein Text mit Statements: wahr – falsch	1. Fünf Texte mit Multiple Choice- Aufgaben zum Inhalt (Sachtexte, Flugblatt, Anzeige) ge)	I, 1. a) Globalverstehen: Über- schriften Texten zuordnen (matching) b) Detailverstehen: in länge- rem Text richtige Information herausfinden (Multiple Choice) c) selektives Verstehen: durch Überfliegen Lösungen für 10 Situationen finden (Multiple Choice)
4. schriftl. Ausdruck: Lernziele	Kann eine einfache Notiz oder Nachricht schreiben (ohne for- mellen Ausdruck; orthographi- sche Korrektheit nur in zweiter Linie relevant) (DVV 1987, S. 7f.)	kann kleine per- sönliche Texte schreiben (behut- same Korrektur erforderlich) (DVV 1987, S. 8)	– persönliche und halbfor- melle Briefe inhaltlich und im Ausdruck angemessen sowie sprachlich möglichst regelge- recht schreiben
Testaufga- ben	(nicht vorgesehen)	2. Brief	I, 4.) Brief (persönlich, halb- formell) mit speziellen Aufga- ben für Inhalt (WBT 1999, 387f.)
5. Sprach- bausteine (Struktur- wissen)	(nicht vorgesehen)	4. Strukturen/ Wortschatz: 60 einzelne Sätze – mit jeweils ei- ner Lücke und 3 Antworten (multiple choice)	I, 2: ›Sprachbausteine‹ Zwei Texte mit 10 Lücken, denen die richtigen Elemente aus einer Gesamtliste zuge- ordnet werden sollen

DVV 1987: Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV), Pädagogische Arbeitsstelle, Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Bonn/Frankfurt a.M. 1987.

WBT 1999: Weiterbildungstestsysteme GmbH/Goethe-Institut/Österreichisches Sprachdiplom Deutsch/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Zertifikat Deutsch – Lernziele und Testformat, Frankfurt a.M. 1999.

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

Indikator	Einstufungstest	Start Deutsch A1-z	Start Deutsch A2-z
1. mündl. Ausdruck: Lernziele	---	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern ²⁰⁸	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen-, Lebens- und Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben und Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
Testaufgaben	Interview mit 14 Fragen zu – Namen, Herkunft, Muttersprache – Beruf, Berufsziel in Deutschland – Deutschkenntnisse, Deutschlernen – Erwartungen an Deutschkurs (z.B. Briefe schreiben lernen) – Freizeitaktivitäten	Dauer: 15 Minuten in Gruppen von 6 Teilnehmern a) sich vorstellen (als statement) b) Fragen und Antworten zu Themen c) Bitten	Dauer: 15 Minuten mit Partner a) sich vorstellen (als statement) b) Fragen und Antworten zu Themen c) sprachlich reagieren (Situationen als Bildkarten) d) Problemlösungsgespräch (information gap) e) Terminabsprachen (Terminkalender als Vorlage)
2. Hörverstehen: Lernziele	---	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern deutlich und langsam gesprochen wird
Testaufgaben	vgl. Sprechen: Lerner muß Fragen des Testers verstehen	Dauer: 20 Minuten 3 Aufgaben, 20 items: richtige Antwort auswählen: MC a) mit Bild unterstützt b) nur Text	Dauer: 20 Minuten 4 Aufgaben (Ansagen), 20 items – richtige Antwort auswählen: MC – Notizblatt vervollständigen – nur 5x mit Bild Texte: Durchsagen, Info in Radio, längeres Gespräch, Ansagen am Telefon

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

6. Synopsen

Indikator	Einstufungstest	Start Deutsch A1-z	Start Deutsch A2-z
3. Leseverstehen: Lernziele		Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
Testaufgaben	1. Frage beantworten (MC); Antwort ist im Bild dargestellt (6 items) 2. Statements über eine bildliche Darstellung: wahr – falsch (10 items); 3. Statements über Texte (3x je 5–6 Sätze): wahr – falsch (Vorstellung) (7 items) 4. Zuordnung von Information aus Kleinanzeigen (MC) (5 items) 5. Lückentext (persönlicher Brief) – mögliche Lösungen als MC vorgegeben (11 items) 6. Lückentext (formeller Brief) – mögliche Lösungen als MC (6 items)	Dauer: 15 Minuten 3 Aufgaben, 15 items a) wahr/falsch-Beurteilung b) MC Texte: Kurzmitteilungen, Kleinanzeigen	Dauer: 20 Minuten 4 Aufgaben, 20 items a) wahr/falsch Beurteilung b) MC Texte: Kaufhausliste, Zeitungsmeldung, Kleinanzeigen, Kurzbriebe
4. schriftl. Ausdruck: Lernziele		Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie ›und‹, ›aber‹ oder ›weil‹ verbinden.
Testaufgaben	7. Dialog: einsetzen fehlender Wörter in Sprechblasen (5 items)	Dauer: 20 Minuten a) Ausfüllen eines Formulars b) Kurzmitteilung bzw. e-mail	Dauer: 30 Minuten a) Ausfüllen des Überweisungs-trägers b) Antwort auf einen Brief
5. Sprachbausteine (Strukturwissen)	---	(nicht mehr vorgesehen, da ohne Verwendungskontext)	(nicht mehr vorgesehen, da ohne Verwendungskontext)

MC = multiple choice

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

Indikatoren	Deutschland	Niederlande	Frankreich	Kanada	Australien
Umfang der Kurse	Aussiedler (SGB III) 900 Arbeitnehmer: 640	600 (einschl. Orientierungskurs)	Bis 500 (Familienzusammenführung); bis 800 (anerkannte Flüchtlinge)	Bis 900	510
Zuständiges Ministerium	BMA, BMFSFJ	Innenministerium	Arbeitsministerium	Einwanderungsmin.	Einwanderungsmin.
Gesetzliche Grundlage + Jahr des Inkrafttretens	SGB III, BVFG, Rechtsverordnungen	WIN 1998	Nur durch Erlasse geregelt, 1971ff.	Einwanderungsgesetz 1990	Adult Migrant English Program, 1948 gegr.
Abstimmung mit Einbürgerung	seit 1999 verlangt Einbürg. Nachweis von Deutschkenntnissen (B1)	Eigener Nachweis von L2-Kenntnissen	Eigener Nachweis von L2-Kenntnissen	Abschluß von LINC Voraussetzung für Einbürgerung	300 Std. Sprachkurs Voraussetzung f. Einbürgerung
Schwerpunkt Neuankömmlinge	Gilt nur für SGB III und Garantiefonds	Seit 1998 (WIN)	Schwerpunkt Neuankömmlinge seit 1994 (Scheck) bzw. 1998 (plateformes d'accueil)	LINC 1991 eingerichtet	1992 auf Neuankömmlinge spezialisiert
Curriculum, Tests	DVV: Grundbaustein (DVV 1987, 1997; Sprachstandsanalyse (DVV 1993) Goethe-Institut: Zertifikat (nur in Teilber.)	Profiltest NL T2 (aufbauend auf Cito-Niveaus)	CUEEP-Leitfaden (1996) CIMADE-Leitfaden (1996)	CLB kanadisches Benchmark-System (1996–2000)	CSWE-System (1992)
Abstimmung mit dem GER	Bisher nur B1, A1+A2 in Erprobungsphase	Noch nicht erfolgt	Nur CIMADE-Leitfaden	Eigener Referenzrahmen	Eigener Referenzrahmen
Einstufung	Nicht standardisiert	Nicht standardisiert	CUEEP-Leitfaden CIMADE-Leitfaden	CLBA (allgemein) CLBLA (Analphabeten)	ISLPR (berücksichtigt auch Schriftkenntnisse)
Zielgruppendifferenzierung	Überwiegend L2-Kenntnisse	Bildungsniveau + L2-Kenntnisse	Bildungsniveau + L2-Kenntnisse	Überwiegend L2-Kenntnisse	???

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

6.4. Kompetenzbeschreibungen zur Beurteilung von Sprachkenntnissen im Bereich der Schriftsprache

Es folgt eine Gegenüberstellung der Skalierungen des europäischen, australischen und kanadischen Modells am Beispiel der Niveaustufen A1, A2 und B1 für den Aufgabenbereich ›Lesen‹. Diese Gegenüberstellung hat noch einen sehr vorläufigen Charakter, da weder die unterschiedlichen Beurteilungsindikatoren der einzelnen Kompetenzskalen noch die unterschiedlichen Abgrenzungen der Niveaus ausreichend zur Deckung gebracht werden konnten. Eindeutige Abgrenzungen und Zuordnungen von Niveaus sind daher nicht möglich. Beim europäischen Referenzrahmen sind die Niveaus beginnend mit der niedrigsten Stufe dokumentiert, im kanadischen Dokument sind noch ein Eckwert I – B1, im australischen Dokument zwei Stufen (0: Zero proficiency, 0+ initial proficiency) vorgeschaltet.

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

Indik.	GER		CLB (Kanada)		ASLPR (Australien)	
Allgemeine Lesefähigkeit	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.	A2	Can read a simple paragraph within a familiar, predictable context of daily life and experience.	I – B3	Reading comprehension is conditional on the meaning being clearly spelt out. Can follow a simple compound or complex sentence, but has little ability to handle many discourse markers commonly used in the written registers	1 +
Dekodierung			Improving awareness of sound-symbol relationship and spelling conventions in English; can phonetically decode familiar and some unfamiliar words	I – B3	Word attack is now sufficiently developed for the learner to be able to recognise most words in oral vocabulary though silent letters, non-phonetic forms or other irregularities may still cause confusion	1 +
Textsorten	Kann kurze, einfache <i>persönliche Briefe</i> verstehen Kann konkrete, voraus-sagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z.B. <i>Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Literaturverzeichnissen</i> und <i>Fahrplänen</i> Kann Einzelinformationen in <i>Listen</i> ausfindig machen Kann gebräuchliche <i>Schilder</i> an öffentlichen Orten verstehen Kann einfache <i>Anleitungen</i> für Apparate, mit denen man im Alltag zu tun hat (z.B. öffentliches Telefon) verstehen Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien [...] spezifische Informationen herausfinden	A2	Simple narratives of routine events Descriptive prose about people, places and things A set of simple instructions Can find specific detailed information in plain language texts (short news items, weather forecasts; sales promotion coupons and flyers)	I – B3	Kann Schulschreiben zu vertrautem Thema lesen Kann mit einem Wörterbuch eine vereinfachte Version eines Romans lesen Kann einfache Anzeigen und Bedienungsanleitungen verstehen (z.B. in der Telefonzelle)	1 +
Allgemeine Lesefähigkeit	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird	A2 +	Learner is able to read a simple 2- to 3- paragraph text within a mostly familiar, mostly predictable context of daily life and experience	I – B4		

6. Synopsen

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

6.5. Typologie von Sprachkursteilnehmern nach dem französischen Modell²⁰⁹

A: Teilnehmer, die sich nicht auf Französisch verständigen können (und ›falsche‹ Anfänger)		
A1	spricht / versteht kein Französisch (außer einigen isolierten Worten) nicht beschult (kennt keine Schriftsprache)	Bedarf nach mündlichem Französisch für Anfänger; Alphabetisierung für Anfänger
A2	spricht / versteht kein Französisch (außer einigen isolierten Worten) schreibt / liest kein Französisch hat in seiner Muttersprache die Grundschule besucht	Französisch als Fremdsprache für Anfänger I
A3	spricht / versteht kein Französisch (außer einigen isolierten Worten) schreibt / liest kein Französisch (außer einigen isolierten Worten) hat einen höheren Schulabschluß in seiner Muttersprache	Französisch als Fremdsprache für Anfänger II
B: Teilnehmer, die sich in Französisch verständigen können, aus frankophonen oder nicht-frankophonen Ländern		
B1	Versteht Französisch und kann sich verständigen schreibt / liest kein Französisch nicht beschult (kennt keine Schriftsprache)	Bedarf nach Französischunterricht Alphabetisierung
B2	Versteht Französisch und kann sich verständigen hat gewisse Rudimente im Lesen und Schreiben von Französisch nicht beschult / Schulbesuch bis zur Grundschule in einer anderen Sprache	Post-Alphabetisierung
B3	Spricht gut Französisch, ist aber häufig Autodidakt Bedarf einer Förderung im geschriebenen Französisch, das im die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen erlauben soll	Vorbereitungskurs für Berufsausbildung
B4	Versteht Französisch und kann sich verständigen, kennt die Grundlagen des geschriebenen Französisch, hat Bedarf nach Verbesserung Besuch der Grundschule oder der Sekundarschule in einer anderen Sprache	Französisch als Fremdsprache Mittlere Stufe
B5	Kennt die Grundlagen des gesprochenen und geschriebenen Französisch hat eine Hochschulausbildung im Herkunftsland hat Bedarf nach Perfektionierung entsprechend dem Berufsziel	Französisch als Fremdsprache Obere Stufe

²⁰⁹ Référentiel du CUEPP 1996, livret 2, S. 11.

ANHANG

7. Expertisen zu grundlegenden Fragen

7.1. Wolfgang Klein und Christine Dimroth

Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand

Der Fremdsprachenunterricht, gleich in welcher Form und zu welchen Zwecken, knüpft stets an das jedem Menschen von Geburt an gegebene, sich im Laufe der Jahre entwickelnde Sprachlernvermögen des Menschen an und versucht es zu optimieren. Wie erfolgreich dieser Versuch ist, hängt von einer Reihe von Bedingungen ab, beispielsweise institutionellen Rahmenbedingungen, dem Talent der Lehrer, dem Interesse der Lernenden, aber auch von unserem Wissen darüber, wie denn das menschliche Sprachlernvermögen zu einem gegebenen Lebensalter überhaupt beschaffen ist. Um in einen natürlichen Prozeß optimierend einzugreifen, sollte man wissen, welchen Gesetzmäßigkeiten dieser Prozeß unterliegt. Diese Gesetzmäßigkeiten zu klären, ist Gegenstand der Zweitspracherwerbsforschung.

Auftragungsgemäßes Ziel der folgenden Darlegungen ist es, einen Überblick über den Forschungsstand auf diesem Gebiet zu geben, genauer gesagt, über unser Wissen zum ungesteuerten Zweitspracherwerb erwachsener Lerner. Mit ›ungesteuert‹ ist der Erwerb außerhalb des Unterrichts, also lediglich durch die alltägliche Kommunikation mit Sprechern der zu lernenden Sprache gemeint. Diese Art, eine Zweitsprache zu lernen, entspricht dem naturgegebenen menschlichen Sprachlernvermögen, wie es unserer Spezies, und nur unserer Spezies, zu eigen ist; über Jahrtausende der menschlichen Geschichte und auch heute noch in den meisten Kulturen wird eine Zweitsprache ausschließlich auf diese Weise gelernt. Der Unterricht kann, wie bemerkt, immer nur ein Versuch sein, in diesen natürlichen Prozeß optimierend einzugreifen.

Die Forschung in dem Gebiet des ungesteuerten Spracherwerbs ist in mehrfacher Hinsicht begrenzt. Sie beschränkt sich bislang 1. auf einige wenige Zielsprachen, darunter auch das Deutsche, und 2. auf die gesprochene Sprache.

Untersuchungen zum ungesteuerten Erwerb der Schriftsprache – falls es ihn denn überhaupt in nennenswertem Maße gibt – kennen wir nicht. Deshalb haben Aussagen darüber bis jetzt keine wissenschaftliche Grundlage. Wir werden uns deshalb im folgenden auf den ungesteuerten Erwerb der gesprochenen Sprache durch erwachsene Lerner beschränken.

7.1.1. Der ungesteuerte Spracherwerb Erwachsener und seine Erforschung

Jedes Kind lernt in den ersten Lebensjahren normalerweise eine Sprache, seine ›Muttersprache‹. Dieser Erwerbsprozeß scheint mühelos und gleichsam beiläufig; genauer besehen gestaltet er sich jedoch sehr kompliziert, und er dauert sehr lange.¹ Besonders augenfällig ist dies für den Bereich des Wortschatzes: Neue Wörter oder auch nur neue Gebrauchsweisen bekannter Wörter lernt man das ganze Leben hindurch. Es gilt aber durchaus auch für grammatische Eigenschaften, etwa aus der Bereich des Satzbaus oder der Flexion. Acht- bis Zehnjährige sprechen fließend, aber eine genaue Analyse zeigt, daß sie manche grammatische Konstruktionen ihrer Sprache noch nicht beherrschen. Besonders lange dauert der Erwerb komplexerer sprachlicher Fähigkeiten, etwa die Produktion längerer Texte oder bestimmte Formen des sozial angemessenen sprachlichen Verhaltens. Auch hier lernt man unter Umständen über die ganze Lebensspanne hinweg immer wieder dazu.

Dennoch kann man sicherlich sagen, daß der Erstspracherwerb mit der Pubertät *im wesentlichen* abgeschlossen ist. Sein Ergebnis ist in aller Regel eine ›perfekte‹ Beherrschung der jeweiligen Sprache. Mit ›perfekt‹ ist hier nicht gemeint, daß das Sprachvermögen schon seinen denkbaren Höhepunkt erreicht hätte; nicht jeder Deutsche schreibt mit 14 Jahren wie Goethe mit vierzig. Gemeint ist vielmehr, daß jeder normale Mensch etwa zur Zeit der Pubertät über eine Sprachbeherrschung verfügt, die sich von jener seiner sozialen Umgebung nicht auffällig unterscheidet: Er hat das Sprachverhalten jener, von denen er lernt, ›perfekt‹ repliziert. In diesem Sinne ist die Sprachbeherrschung eines ungelerten Arbeiters mit einem aktiven Wortschatz von 600 Wörtern und schlichten aber klaren Konstruktionen ›perfekt‹, nicht hingegen die Sprachbeherrschung eines ausländischen Goetheforschers mit 5.000 aktiv gebrauchten Wörtern und höchst komplexer – wenn auch bisweilen falscher – Grammatik und ausgeprägtem ›ausländischem Akzent‹. Mit einem Satz: Der Erstspracherwerb ist ein natürlicher Prozeß, er wird nicht systematisch und planvoll von außen gesteuert, dauert recht lange und führt in der Regel zur ›perfekten‹ Beherrschung der zu lernenden Sprache.

Die meisten Menschen lernen darüber hinaus eine zweite, viele eine dritte oder vierte Sprache. Verlauf und Endergebnis dieses Zweitspracherwerbs (oder ›Mehrspracherwerbs‹)² sind, verglichen mit dem Erstspracherwerb, relativ uneinheitlich. Dafür sind viele Faktoren verantwortlich, von denen zwei besonders wichtig sind: *Alter* und *Art des Erwerbs* variieren be-

1 Gisela Klann-Delius, Spracherwerb, Stuttgart 1999.

2 Das Wort ›Zweitsprache‹ wird hier, wie in der Forschung üblich, für jede Sprache gebraucht, die nicht die erste Sprache des Lerners ist, also auch die dritte, vierte oder siebzehnte.

trächtlich. Der Erstspracherwerb setzt praktisch mit der Geburt ein. Der Zweitspracherwerb beginnt zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten. Es ist möglich, daß von Anfang an zwei Sprachen gelernt werden – ein Fall, den man sinnvollerweise nicht als ›Zweitspracherwerb‹, sondern als ›bilingualen Erstspracherwerb‹ bezeichnet.³ Eine zweite Sprache kann aber zu jedem beliebigen späteren Zeitpunkt hinzutreten, im frühen Kindesalter, wenn kaum die ersten Strukturen der Muttersprache vorhanden sind, bis zum fortgeschrittenen Erwachsenenalter, in dem das Lernvermögen nicht nur für Sprache nach allgemeiner Erfahrung nachgelassen hat: Der Übergang ist daher gleitend. Das *Lernalter* führt, so sollte man zumindest annehmen, zu verschiedenen Formen des Zweitspracherwerbs. Ebenso wichtig ist aber die besondere *Art* des Erwerbs. Der Erstspracherwerb erfolgt in der alltäglichen Kommunikation und zumindest bis zum Schulbeginn ohne systematisch steuernde Intervention von außen. Kinder haben zwar ein außerordentlich feines Ohr für sprachliche Eigenschaften, aber sie sind gegenüber korrigierenden Einflüssen auf ihre Art zu reden zumindest bis ins Schulalter oft sehr widerborstig. Sie verlassen sich zumindest in dieser Hinsicht lieber auf das, was sie selber hören, als auf das, was man ihnen vorzuschreiben versucht.

Eine Zweitsprache kann in derselben Weise, nämlich in der alltäglichen Kommunikation, gelernt werden – etwa bei Kindern, die mit geringer zeitlicher Verzögerung eine zweite Sprache lernen, weil ihre soziale Umgebung dies erfordert, oder beim Spracherwerb ausländischer Zuwanderer im Erwachsenenalter. Der Zweitspracherwerb kann aber auch das Produkt einer systematischen Intervention, also des *Sprachunterrichts*, sein, und je nach Art dieses Unterrichts wiederum sehr unterschiedliche Formen annehmen. Dementsprechend spricht man von *ungesteuertem* und *gesteuertem* Zweitspracherwerb; für letzteren sagt man oft auch *Fremdspracherwerb* (die Terminologie ist in der Forschung nicht völlig einheitlich). Je nach Alter und nach Art des Unterrichts gibt es hier wiederum sehr unterschiedliche Unterformen. Wenn man daher von verschiedenen Typen des Spracherwerbs redet, so muß man sich vor Augen halten, daß es sich um ein reiches Spektrum von Erscheinungsformen handelt, die gleitend ineinander übergehen und unter denen die eine oder andere besonders häufig, aus praktischen besonders wichtigen oder unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten besonders aufschlußreich ist. Drei in diesem Sinne ›typische‹ Formen des Spracherwerbs sind:

1. Der einsprachige *Erstspracherwerb*: Er ist insofern von besonderer Bedeutung, weil jeder normale Mensch eine erste Sprache lernt; so liegt denn die Annahme nahe, daß diese Art des Erwerbs am reinsten die naturgegebenen Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Sprachlernvermögens widerspiegelt, da der Lerner beim Erstspracherwerb ja noch keine andere

3 Jürgen M. Meisel (Hg.), *Bilingual First Language Acquisition*, Amsterdam 1994.

Sprache kennt, die eventuell mit dem neu zu erlernenden sprachlichen Wissen irgendwie interagieren könnte.

2. Der *ungesteuerte Zweitspracherwerb* im Erwachsenenalter: Dies ist die Form des Spracherwerbs, die wir bei den meisten ausländischen Zuwanderern beobachten. Nicht jeder Mensch lernt im Erwachsenenalter eine zweite Sprache, und insofern ist die Form des Spracherwerbs weniger ›natürlich‹; sie ist aber doch insofern natürlich, als sie ganz vom naturgegebenen Umgang mit neuem sprachlichem Material bestimmt ist und nicht zugleich die Auswirkungen einer gezielten, mehr oder minder sinnvollen Intervention – eben des Unterrichts – zeigt.
3. Der traditionelle grammatikorientierte *Zweitspracherwerb* in der Schule (oft zur Abgrenzung vom ungesteuerten Zweitspracherwerb als *Fremdspracherwerb* bezeichnet): Dies ist die Form des Spracherwerbs, die wir in ihrer ausgeprägtesten Form im klassischen Lateinunterricht finden. Kein Mensch lernt von Natur aus eine Sprache auf diese Weise; aber er kann sie auf diese Weise lernen, und in vielen Fällen, wie eben im Lateinunterricht, ist es sogar die einzige Möglichkeit.

Immer sollte man sich jedoch vor Augen halten, daß diese drei Formen Extremfälle sind, zwischen denen es zahlreiche Zwischenstufen gibt, beispielsweise

- den mehrsprachigen Erstspracherwerb (der weltweit gesehen vielleicht sogar häufiger vorkommt als der einsprachige Erstspracherwerb),
- den Zweitspracherwerb im Kindesalter, beispielsweise bei Kindern ausländischer Arbeiter
- den Fremdspracherwerb im kommunikativ orientierten, vielleicht gar konsequent einsprachigen Unterricht
- den Förderunterricht für erwachsene Zuwanderer, der sozusagen parallel zum ungesteuerten Erwerb verläuft, usw.⁴

Im folgenden werden wir nicht immer wieder an diesen Umstand erinnern, sondern der Einfachheit halber von diesen drei typischen Formen reden. Diese drei Ausprägungen des Spracherwerbs haben gewisse Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Verschiedenheiten:

1. (Ungesteuertem) Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb ist gemeinsam,
 - daß der Lerner bereits eine Sprache beherrscht,
 - daß er im Alter vorangeschritten ist, und

4 Ein weiterer Fall ist der ›Wiedererwerb‹ einer Sprache, die einmal gelernt worden war, dann aber mehr oder minder vergessen wurde. Nach allgemeiner Ansicht erleichtert dies den Erwerb; aber man muß auch hier wiederum eine ganze Reihe von Fällen unterscheiden, und wie der ›Wiedererwerb‹ wirklich vonstatten geht, ist nur selten wissenschaftlich untersucht worden.

- daß das Ergebnis in aller Regel nicht, wie beim Erstspracherwerb, eine ›perfekte‹ Beherrschung der zu lernenden Sprache ist (obwohl dies auch wiederum nicht ausgeschlossen ist).
- 2. Erstspracherwerb und ungesteuerter Zweitspracherwerb sind gleichsam ›natürliche‹ Prozesse, d.h. sie beruhen auf den uns von der Natur gegebenen Mechanismen der Sprachverarbeitung und den Prinzipien, die sie steuern. Der Fremdspracherwerb ist demgegenüber ein Versuch, auf diesen Prozeß aufgrund gewisser Überlegungen oder auch praktischer Erfahrungen steuernd von außen einzuwirken, um ihn so zu optimieren.
- 3. Der Erstspracherwerb ist nur eine einzelne Komponente in der gesamten kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes; beim Zweitspracherwerb wie beim Fremdspracherwerb ist diese Entwicklung hingegen in wesentlichen Teilen abgeschlossen. Dies kann ein Vorteil sein, es kann sich aber auch als Hindernis erweisen, denn eine zweite Sprache zu lernen, erfordert zugleich eine bestimmte kognitive und soziale Umorientierung.

In Abschnitt 7.1.3. wird auf drei zentrale Gegensätze zwischen diesen Formen näher eingegangen, weil sich an ihnen einige der meistdiskutierten Probleme der Spracherwerbsforschung gut veranschaulichen lassen.

Gibt es angesichts der unterschiedlichen Formen des Spracherwerbs überhaupt allgemeine Prinzipien, die bestimmen, wie man all jene Eigenschaften, die zur Sprachbeherrschung gehören, lernt oder auch nicht lernt? Die Fähigkeit, sich eine Sprache anzueignen, ist uns von Natur aus gegeben. Aber weshalb führt sie in manchen Fällen zur ›perfekten‹ Beherrschung, in anderen hingegen nicht? Wie kann man in das naturgegebene, nur unserer Spezies eigene Lernvermögen steuernd eingreifen, um es zu optimieren – denn nichts anderes ist der Sprachunterricht? Dazu müßte man zunächst einmal wissen, nach welchen Prinzipien das menschliche Sprachlernvermögen funktioniert, solange es nicht unter dem Einfluß einer bestimmten Methode steht – d.h. man muß untersuchen, wie Kinder und Erwachsene unter natürlichen Bedingungen eine Sprache lernen. Eben darum geht es in der Zweitspracherwerbsforschung im sozialen Kontext.

Forschungen auf diesem Gebiet sind schwierig, viel schwieriger als Untersuchungen des gesteuerten Spracherwerbs. Eine ernsthafte Forschung auf diesem Gebiet gibt es, von vereinzelt Vorläufern abgesehen, erst seit 30 Jahren. In dieser Zeit sind erhebliche Fortschritte erzielt worden. Dennoch muß man mit Empfehlungen für den Sprachunterricht vorsichtig sein. Es gibt im wesentlichen vier Gründe, weshalb die Forschung auf diesem Gebiet so schwierig ist⁵:

5 Einen Überblick über den Forschungsstand vermitteln Rod Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford 1994; Ellen Bialystok/Kenji Hakuta, *In Other Words: The Science and Psychology of Second Language Acquisition*, New York

7. Expertisen zu grundlegenden Fragen

1. Der Erwerb wird, wie schon bemerkt, von einer ganzen Fülle von Faktoren unterschiedlicher Art und Ausprägung bestimmt. Sie wirken zusammen und sind oft sehr schwer zu isolieren; wir gehen auf die wesentlichen Faktoren in Abschnitt 3 etwas näher ein.
2. Die Beherrschung einer Sprache umfaßt sehr viele einzelne Fertigkeiten, die in aller Regel eng miteinander verzahnt sind. Dazu zählen beispielsweise
 - die Phonologie, d.h. die Aussprache der einzelnen Laute und – eine sehr wichtige, aber schwer zu lernende und so gut wie nie gelehrt Eigenschaft – die Intonation;
 - die Syntax, d.h. Eigenschaften wie Wortstellung, Rektion, Kongruenz usw.;
 - die Morphologie, d.h. Konjugation, Deklination, Wortbildung;
 - das Lexikon, d.h. Wörter und zusammengesetzte Ausdrücke, insoweit sich ihre Bedeutung nicht aus der Bedeutung ihrer Teile ergibt (Kollokationen, Phraseologismen usw.);
 - Bildung und Verstehen komplexer Texte wie etwa Wegbeschreibungen, Instruktionen, Gebrauchsanweisungen;
 - angemessenes interaktives Verhalten, z.B. Rederecht oder Anredeformen, um nur einige zu nennen.

In Schriftsprachen kommen unter Umständen die verschiedenen Aspekte des schriftlichen Sprachgebrauchs hinzu.

3. Die Untersuchung des Spracherwerbs allgemein, insbesondere aber des ungesteuerten Spracherwerbs Erwachsener wirft erhebliche empirische und methodische Probleme auf. Um zu erforschen, wie sich ein erwachsener ausländischer Zuwanderer das Deutsche aneignet oder auch nicht, muß man, allein um die erforderlichen Daten zu erhalten, über einen langen Zeitraum – in der Regel mehrere Jahre hinweg – sein sprachliches Verhalten in Produktion und Verstehen verfolgen und aufzeichnen. Dies ist zum einen ungeheuer aufwendig, und zum anderen ist es sozial und ethisch problematisch. Daher ist es kein Wunder, daß es bislang nur wenig wirklich umfassende Corpora gibt, die den natürlichen Spracherwerb Erwachsener dokumentieren. Solange man aber keine verlässliche Datengrundlage hat, kann es keine wissenschaftlich verlässlichen Aussagen über den ungesteuerten Spracherwerb geben.
4. Ein vierter Grund ist weniger offensichtlich, aber nicht weniger wichtig. Er hängt mit einer bestimmten Sehweise zusammen, die die wissen-

1994; Peter Jordens/Josine Lalleman (Hg.), *Investigating Second Language Acquisition*, Berlin 1996; William C. Ritchie/Tej K. Bhatia (Hg.), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York 1996; Rosamond Mitchell/Florence Myles, *Second Language Learning Theories*, London 1998; Susan M. Braid, *The Acquisition of Second Language Syntax*, London 1999.

schaftliche Erforschung des Spracherwerbs lange geprägt hat. Charakteristisch für diese Sehweise ist die stillschweigende Annahme, daß es bestimmte, strukturell wohldefinierte Objekte, ›Sprachen‹ wie das Englische, das Deutsche oder das Chinesische, gibt, deren Eigenschaften der Lernende genau reduplizieren muß. Diese Gedanke ist nicht völlig falsch, aber er verengt den Blick auf die Natur des Lernprozesses und des angeborenen Sprachvermögens, das ihn möglich macht. Man kann sich dies an einer einfachen Überlegung klarmachen. Es gibt in der Welt schätzungsweise 5.000 Sprachen – eine genaue Zahl läßt sich prinzipiell nicht angeben, weil Sprachen keine sehr klar definierten Entitäten sind. Es gibt etwa 200 Staaten. Im Schnitt werden also, bei erheblicher Streuung, pro Staat 25 Sprachen gesprochen – wahrscheinlich mehr, denn viele Sprachen sind nicht auf einen Staat beschränkt. Daraus folgt, daß der Normalfall *mehrsprachige* Gesellschaften sind. Einsprachige Gesellschaften sind eine völlige Ausnahme. Dies läßt sich natürlich nur eingeschränkt auf den einzelnen Sprecher übertragen. *Der Normalfall ist aber, daß ein Mensch mehrere Sprachen lernt, wenn auch in unterschiedlichen Graden der Perfektion.* Die Bedingungen, unter denen dies geschieht, können höchst unterschiedlich sein. Ein Kind kann von Geburt an mit Beispielen aus verschiedenen Sprachen konfrontiert sein; diese sind vielleicht an unterschiedliche Personen oder Situationen gebunden. Es mag sein, daß die Proben aus einer zweiten, dritten, vierten Sprache erst später hinzukommen; es mag weiterhin sein, daß dem Lernenden eine bestimmte Sprache überhaupt nicht über den Gebrauch in einer bestimmten sozialen Situation zugänglich wird, sondern höchst indirekt über den ›Unterricht‹, also eine Lernweise, auf die das angeborene menschliche Sprachvermögen von Natur aus nicht unbedingt eingestellt ist.

Ebenso unterschiedlich wie die *Lernbedingungen* sind die *Ergebnisse*. In der Regel wird zumindest eine Sprache ›perfekt‹ gelernt, d.h. so, daß sich der Sprecher in seinem sprachlichen Verhalten nicht oder nicht auffällig von seiner sozialen Umgebung abhebt. Andere Sprachen werden ›weniger perfekt‹ gelernt; dies ist der häufigere Fall (der Leser denke an sich selbst). Die ›perfekte Beherrschung einer Sprache‹ ist daher nur ein Grenzfall dessen, wohin das angeborene Sprachvermögen führen kann. Man kann diese Überlegungen in drei Punkten zusammenfassen:

- A. Die normale Manifestation des angeborenen menschlichen Sprachvermögens sind ›Lernervarietäten‹, d.h. Formen des sprachlichen Verhaltens, die sich entwickeln, wenn der Lernende das sprachliche Verhalten der Lernumgebung zu reproduzieren versucht.
- B. Im Regelfall bildet ein Sprecher mehrere solcher ›Lernervarietäten‹ aus.

- C. Unter diesen wird gleichfalls im Regelfall zumindest eine so beherrscht, daß sich der Sprecher in seinem sprachlichen Verhalten nicht auffällig von jenem der Lernumgebung unterscheidet.

Der letztgenannte Fall, die ›perfekte Reproduktion‹, wird traditionell als besonders wichtig angesehen. Dies liegt an bestimmten *normativen* Vorstellungen der Beteiligten – der Lerner selbst, ebenso der Personen aus ihrer sozialen Umgebung, von denen sie lernen, eventuell der Lehrer, die sie darin unterrichten, und schließlich auch der Wissenschaftler, die all dies untersuchen. Wenn man sich auf diesen Fall beschränkt, so führt dies zu einem falschen Bild von der Natur des menschlichen Sprachvermögens und dessen, was es leistet, wenn es mit einem bestimmten ›Input‹ konfrontiert ist. Wenn man die Prinzipien des Spracherwerbs verstehen will, sollte man sich daher nicht auf den Grenzfall der ›perfekten Reproduktion‹ konzentrieren, so interessant dieser aufgrund seiner eminenten sozialen Bedeutung sein mag, sondern allgemein untersuchen, wie das angeborene menschliche Sprachvermögen zu unterschiedlichen Zeiten und unter unterschiedlichen Bedingungen mit unterschiedlichem Input umgeht. Man muß die Entstehung, Entwicklung und Struktur von Lernervarietäten untersuchen. Dies geschieht, wie bemerkt, seit etwa 30 Jahren; die Forschung hat sich dabei auf einige Sprachen konzentriert, für die hinlänglich umfangreiche Daten zur Verfügung stehen. Dazu zählt auch das Deutsche, das in dieser Hinsicht neben dem Englischen die bestuntersuchte Sprache weltweit ist. In Abschnitt 7.1.4 werden wir auf einige zentrale Ergebnisse dieser Forschung eingehen.

7.1.2. Drei zentrale Themen der Zweitspracherwerbsforschung (ZSE)

Die Spracherwerbsforschung hat sich mit den unterschiedlichsten Gebieten befaßt; es gab und gibt jedoch einige Kristallisationspunkte, die sich vor allem an drei großen Gegensätzen zwischen den verschiedenen Formen des Spracherwerbs festmachen. Dies sind

- der Gegensatz zwischen dem Erlernen einer zweiten Sprache in der alltäglichen Kommunikation einerseits, im Unterricht andererseits,
- der Gegensatz zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb und
- der unterschiedliche Lernerfolg von Kindern und Erwachsenen im Zweitspracherwerb (›Alterseffekt‹).

Auf diese drei Gegensätze und was die Forschung dazu zu sagen hat, gehen wir im folgenden ein.

7.1.2.1. Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb

Wie so manche Wissenschaft hat die ZSE-Forschung ihren Ursprung in einem praktischen Problem – der Frage, wie man den Sprachunterricht auf eine wissenschaftliche Grundlage stellen kann. Solange man nicht weiß, nach welchen Prinzipien das Erlernen einer Sprache funktioniert, können optimie-

rende Eingriffe nur eine Sache der Erfahrung sein; deshalb muß man diesen Prozeß erforschen. Diese Verankerung in Bedürfnissen des Fremdsprachunterrichts legt eine Sehweise auf den ZSE nahe, die sich durch zwei Annahmen charakterisieren läßt:

- A. Es gibt ein klar umrissenes ›Ziel‹ des Erwerbsprozesses – die zu erlernende (bzw. zu lehrende) Sprache. Die Eigenschaften dieser ›Zielsprache‹ sind wohldefiniert, sie bilden ein strukturell und funktional ausbalanciertes System, das von jenen, die es in der Kindheit gelernt haben, perfekt beherrscht und in Grammatiken und Wörterbüchern mehr oder minder korrekt beschrieben ist.
- B. Die Lerner weichen von diesem Ziel in unterschiedlichem Maß ab – sie machen ›Fehler‹ in Produktion und Verstehen, weil ihnen das erforderliche Wissen oder die erforderlichen Fertigkeiten fehlen.

Man kann diese Sehweise die *Ziel-Abweichung-Perspektive* nennen. Aufgabe des Lehrers ist es, die Abweichungen zu minimieren. Aufgabe des Forschers ist es zu klären, welche Fehler unter welchen Bedingungen auftreten. Unmittelbare Folge dieser Sehweise ist, daß das sprachliche Verhalten des Lerners in Produktion und Verstehen nicht nach seinen Eigengesetzlichkeiten betrachtet wird, als unmittelbare Manifestation seines Sprachvermögens, sondern im Verhältnis zu einer vordefinierten Norm: Man untersucht nicht, was der Lerner tut, sondern wo ihm nicht gelingt, was er tun sollte. Man betrachtet seine Äußerungen im Verlauf des Erwerbs, gleich ob diese spontan kommen oder als Teil einer Übungsaufgabe im Unterricht, als mehr oder minder gut gelungene Versuche, die strukturellen Eigenschaften zielsprachlicher Äußerungen nachzuzahlen. Ihren reinsten Ausdruck findet diese Sehweise in der nach wie vor vorherrschenden Methode der ZSE-Forschung, der Analyse von ›Fehlern‹.⁶

Es gibt zumindest drei Gründe, die die Ziel-Abweichung-Perspektive so natürlich und attraktiv, ja schier selbstverständlich machen. Der erste wurde bereits erwähnt: Es ist die natürliche Betrachtungsweise des Lehrers. Der Sprachunterricht ist ein normativer Prozeß, und der Lehrer hat dafür Sorge zu tragen, daß der Schüler der Norm so nahe kommt wie möglich. Daher muß ermittelt werden, wo und warum ein Schüler von diesem Ziel abweicht. Es ist zum zweiten aber auch die natürliche Sehweise all jener, die eine Fremdsprache im Unterricht lernen mußten – und das heißt eines jeden Sprachforschers. Es ist sehr schwer, sich von dieser ›Rotstift-Perspektive‹ zu lösen: Da ist eine Sprache, die klar festgelegt ist, man muß sie lernen, und man hat es, anders als beim Erwerb der Muttersprache, nicht so recht geschafft.

6 Stephen P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford 1981; Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, S. 561–664.

Diese normative Erfahrung ist ohne Zweifel auch prägend für die Art und Weise, wie der normale Sprachwissenschaftler seinen Gegenstand betrachtet – die ›Sprache‹ ist ein in sich geschlossenes, strukturell wohldefiniertes Wissenssystem. Zum dritten erleichtert die Ziel-Abweichung-Perspektive dem Forscher seine Arbeit ungemein. Sie liefert ihm einen klaren Maßstab an die Hand, mit dem man Produktion und Verstehen des Lernenden messen kann – die Zielsprache, genauer gesagt, das, was anerkannte Grammatiken und Wörterbücher über diese Zielsprache sagen. Gemessen werden die Unterschiede zwischen dem, was der Lerner tut, und dem, was die festgelegten Normen der Zielsprache verlangen. Die klassische Methode der ZSE-Forschung ist daher nach wie vor eine mehr oder minder subtile Verfeinerung des Rotstifts: Abweichungen werden kodiert, gezählt, statistisch ausgewertet und zu irgendwelchen Faktoren in Bezug gesetzt. Man zählt beispielsweise, wie oft spanische und wie oft französische Lerner des Englischen das Subjektpronomen auslassen oder wie oft sie eine solche Auslassung für fehlerhaft halten; ergibt sich ein signifikanter Unterschied, so wird dies traditionell als *Transfer* (aus der Ausgangssprache) oder als *Interferenz* (mit der Ausgangssprache) gedeutet. Eine methodische Alternative dazu besteht darin, einzelne Abweichungen zu betrachten und zu erklären, wie sie zustande kommen, d.h. quantitatives Hypothesen-Testen läßt sich durch qualitative Betrachtungen ergänzen oder ersetzen; die zugrundeliegende Perspektive ist dieselbe. Weitaus die meisten empirischen Untersuchungen zum ZSE gehen so vor, und dies entspricht auch durchaus etablierten wissenschaftlichen Standards.

Allerdings besagen diese Untersuchungen wenig über das menschliche Sprachvermögen und das, was es leistet, wenn es unter normalen Bedingungen arbeitet. Im Unterricht wird es nämlich auf einen Input angewandt, der dem Lernenden in didaktisch mehr oder minder sinnvoll aufbereiteter Form zugänglich gemacht wird. Solche Untersuchungen messen die Eigenschaften der menschlichen Sprachverarbeitung in einem dafür untypischen Kontext und zugleich den Effekt einer bestimmten Unterrichtsmethode. Sie erklären daher bestenfalls, wo und weshalb unsere spezies-spezifische Fähigkeit, Sprachen zu lernen, unter ganz besonderen Bedingungen *nicht* funktioniert; sie tragen damit allenfalls indirekt etwas dazu bei, die spezifischen Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs und die Beschaffenheit des menschlichen Sprachvermögens, das diesen Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegt, zu verstehen.

7.1.2.2. Erstspracherwerb – Zweitspracherwerb

Wie schon in Abschnitt 7.1.1. gesagt wurde, ist eine schlichte Gegenüberstellung von Erstspracherwerb (ESE) und ZSE eine Vergrößerung; in Wirklichkeit gibt es eine Fülle höchst unterschiedlicher Konstellationen, in denen das menschliche Sprachvermögen bestimmte Sprachformen ausbildet. In der Praxis der Forschung versteht man unter ESE zumeist den monolingualen

Erwerb der ›Muttersprache‹ bis zur ›perfekten‹ Beherrschung, unter ZSE den Erwerb einer weiteren Sprache, nachdem der ESE abgeschlossen ist. Die systematische Erforschung des ESE in diesem Sinne setzt um 1880 ein und hat sich seither reich entfaltet. An diese Tradition knüpft die ZSE-Forschung in Methoden und Denkweisen vielfach an. Besonders bedeutsam ist dabei naturgemäß die Frage, was beiden gemeinsam ist und was sie unterscheidet.

Die einfachste Annahme wäre hier sicherlich, wenn ESE und ZSE denselben Gesetzmäßigkeiten folgen würden. Diese *Identitätshypothese* ist in der Tat vertreten worden, allerdings stets bezogen auf einige Einzelfälle, etwa die Reihenfolge, in der bestimmte Flexionsmorpheme im Englischen gelernt werden, oder den Erwerb der Negation.⁷ Das Gegenstück dazu ist die *Kontrastivitätshypothese*. Sie besagt, daß man sich beim ZSE lediglich jene strukturellen Eigenschaften aneignen muß, in denen sich die zweite Sprache von der ersten unterscheidet. Daraus kann man ableiten, daß ein Ausdrucksmittel, sei es ein Wort oder eine Konstruktion, um so schwieriger zu lernen ist, je stärker die beiden beteiligten Sprachen sich darin unterscheiden; möglicherweise bestimmt der Grad der Kontrastivität sogar Tempo und Struktur des Erwerbsprozesses. Dieser Gedanke hat zumindest eine erhebliche Anfangs-plausibilität, und so ist er denn seit den 1950er Jahren immer wieder in verschiedenen Varianten vorgetragen worden. Nicht zuletzt hat er den Anstoß zu einer Reihe von ›kontrastiven Grammatiken‹ gegeben. Ihr Nutzen für die Spracherwerbsforschung ist allerdings sehr begrenzt. Dies hat mehrere Gründe. So ist für den Spracherwerb nicht entscheidend, wo und wie sich zwei sprachliche *Systeme* unter irgendeiner linguistischen Analyse unterscheiden, sondern was sich davon im *Wissen des Lerners* zu einem gegebenen Zeitpunkt widerspiegelt: Der Lerner muß nicht zwei Systeme zueinander in Bezug setzen – so wie sie sich in den Augen des analysierenden Linguisten darstellen –, sondern seine Repräsentation der Ausgangssprache zu seiner Deutung des Inputs. Zweitens ist ein krasser Unterschied gewöhnlich viel leichter zu erkennen als ein geringer, und demnach sollte er auch leichter zu lernen sein. Drittens zählen zur Sprachbeherrschung sowohl Verstehen wie Produktion, und eine strukturelle Eigenschaft mag leicht zu verstehen, aber schwer zu produzieren sein, und umgekehrt. Viertens hängt die Struktur des Erwerbs offenkundig von vielen anderen Faktoren ab, etwa der Häufigkeit im Input, der besonderen Art, wie dieser dem Lernenden zugänglich wird (in der realen Kommunikation oder einer eher metalinguistischen Darbietung im Fremdsprachunterricht), der kommunikativen Relevanz – ein türkischer Arbeiter lernt nicht jene Wörter oder Konstruktionen zuerst, die dem Türkischen möglichst ähnlich sind, sondern jene, die er besonders dringend benö-

7 S. dazu zusammenfassend Henning Wode, *Learning a Second Language: An Integrated View*, Tübingen 1981.

tigt. All dies besagt nicht, daß Kontraste keinerlei Rolle im Zweitspracherwerb spielen; aber sie sind nur ein Faktor unter vielen, und wahrscheinlich kein besonders wichtiger. Sie sind nur ein spezifischer Aspekt der Interaktion verschiedener Formen sprachlichen Wissens, das beim ZSE eine Rolle spielt.

7.1.2.3. Wie erklärt sich der unterschiedliche Lernerfolg von Kindern und Erwachsenen?

Hier gibt es nach allgemeiner Meinung einen klaren Ausgangsbefund. Ein Kind gelangt normalerweise zur ›perfekten Beherrschung‹ der Muttersprache – nicht in dem Sinne, daß es seine sprachlichen Fähigkeiten nicht noch verbessern könnte, sondern in dem Sinne, daß zwischen seinem eigenen Sprachverhalten und dem seiner Umgebung zum Schluß kein nennenswerter Unterschied besteht. Ebenso ist es nicht ungewöhnlich, daß ein Kind eine *Zweitsprache* bis zur Perfektion lernt. Beim erwachsenen Zweitsprachler ist dies selten der Fall. Normalerweise endet oder, wie man oft sagt, ›fossiliert‹ der Erwerbsprozeß des Erwachsenen auf einer Stufe, die von der Sprachbeherrschung des muttersprachlichen Sprechers mehr oder minder weit entfernt ist. Woher rührt dieser Unterschied?

Zwei Gründe sind denkbar: Entweder muß es mit dem Alter zu tun haben, oder aber es liegt an dem Umstand, daß bereits eine Sprache vorhanden ist, die den Erwerb einer weiteren blockiert. Letzteres ist angesichts der schier unbegrenzten Speicherfähigkeit des menschlichen Gehirns nicht sehr plausibel, und klar widerlegt wird es durch den Umstand, daß der ZSE vor der Pubertät, sagen wir im Alter von 6 oder 8 Jahren, normalerweise eben nicht fossiliert. Es handelt sich also um einen klaren ›Alterseffekt‹. Offenbar verschwindet das Sprachlernvermögen nach der Pubertät zwar nicht völlig, aber es verändert sich deutlich zum schlechteren.

Da dieses Vermögen im Gehirn gespeichert ist, liegt es nahe, den Alterseffekt mit Veränderungen im Gehirn in Zusammenhang zu bringen. Vor gut 30 Jahren hat der amerikanische Biologe Eric Lenneberg die Theorie aufgestellt, es gebe eine etwa bis zur Pubertät reichende ›kritische Phase‹, während der das Gehirn für den Spracherwerb rezeptiv ist; danach kann sprachliches Wissen nur vermittelt gelernt werden, etwa in jenem Sinne, in dem man sich auch Kenntnisse in Geschichte oder Geographie aneignet.⁸ Diese Theorie – vielleicht die meistdiskutierte der gesamten Spracherwerbsforschung – ist sehr einfach und daher sehr attraktiv; sie hat eine große Anhängerschaft gefunden. Allerdings hat sie sich empirisch nicht bestätigen lassen.⁹

8 Eric H. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, New York 1967.

9 Der Forschungsstand ist gut dokumentiert in David Birdsong (Hg.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahwah, NJ 1999; David M. Singleton/Zsolt Lengyel (Hg.), *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Cleve-

Darüber hinaus gibt es zumindest drei weitere substantielle Gründe, die gegen eine rein biologische Erklärung des Alterseffekts im Sinne einer ›kritischen Periode‹ sprechen. Der erste hängt damit zusammen, daß man prinzipiell zwischen drei ganz verschiedenen, aber parallelen Entwicklungen, die vom Kind zum Erwachsenen führen, unterscheiden muß:

1. *Biologische Entwicklung.* Hierzu zählen alle physiologischen Veränderungen in den zentralen und den peripheren Organen, d.h. in den Sprachzentren der Hirnrinde einerseits, den Ohren und Artikulationswerkzeugen andererseits. Möglicherweise handelt es sich beim Alterseffekt zumindest teilweise um nicht unbedingt sprachspezifische Probleme der Wahrnehmung oder der Kontrolle von Muskelbewegungen.
2. *Soziale Entwicklung.* Ein Kind, das in eine japanische Umgebung hineingeboren wird, lernt nicht nur japanische Wörter und Konstruktionen. Zugleich mit dem Erlernen der Sprache wird es auch Teil einer Gesellschaft mit bestimmten Normen, Überzeugungen, Verhaltensweisen – kurzum, mit der ›Muttersprache‹ erwirbt das Kind auch eine soziale Identität. Ein erwachsener Zweitsprachler – etwa ein ausländischer Arbeiter, der nach Deutschland kommt – hat bereits eine solche Identität, und er läuft Gefahr, diese aufs Spiel zu setzen, wenn er sich zu sehr an seine neue Umgebung anpaßt. Ein Kind muß sich perfekt anpassen, sonst ist es ein Außenseiter; ein Erwachsener steht nicht in vergleichbarer Weise unter diesem Zwang. Die wenigen Untersuchungen, die es hierzu gibt, sprechen dafür, daß die Angst vor dem Verlust der sozialen Identität sehr wohl eine Lernblockade darstellen kann.¹⁰
3. *Kognitive Entwicklung.* In der Forschung ist umstritten, in welchem Maße die linguistische Entwicklung des Kindes von der kognitiven abhängt und umgekehrt. Unstrittig ist aber, daß es einige klare Beispiele für eine solche Interaktion gibt. So weist das finite Verb im Deutschen – wie in allen indoeuropäischen Sprachen – eine Zeitmarkierung auf: Mit jedem finiten Satz muß der Sprecher angeben, wie das Geschehen zeitlich zur Sprechzeit einzuordnen ist. Zu diesem Zweck muß er nicht nur die sprachspezifischen Ausdrucksmittel lernen, also beispielsweise die deutschen Tempusformen des Verbs oder die deutschen Zeitadverbien, sondern er muß auch über ein in Grenzen von Kultur zu Kultur variierendes Konzept von Zeit und Zeitlichkeit verfügen. Dies ist keine einfache Aufgabe, weil zu dem Zeitkonzept, das beispielsweise dem Deutschen zugrundeliegt, nicht nur zeitliche Relationen wie *vor*, *nach*, *überlappend mit* usw. gehören, sondern auch die Beherrschung der Deixis (also die Ab-

don 1995; Michael Long, Second Language Acquisition as a Function of Age, in: Studies in Second Language Acquisition, 12. 1993, S. 251–285.

10 John H. Schumann, The Pidginization Process, Rowley, MA 1978.

hängigkeit von einem Bezugspunkt, der im Kontext gegeben ist) und anderer Formen der Kontextabhängigkeit. Entsprechendes gilt für andere kognitive Bereiche, die regelhaft in den Einzelsprachen ausgedrückt werden, etwa Räumlichkeit, Possessivität oder Kausalität. Der erwachsene Lerner verfügt bereits über ein solches Repertoire an kognitiven Kategorien – ein Umstand, der seinen Erwerb in positiver wie in negativer Hinsicht beeinflussen kann.¹¹

Man muß annehmen, daß soziale und kognitive Entwicklung sich auf den Verlauf und vor allem auf den Erfolg von ESE und ZSE auswirken. Dafür spricht nicht zuletzt die ›Selektivität der Fossilierung‹, d.h. der Umstand, daß sich der Alterseffekt bei den einzelnen sprachlichen Fertigkeiten ganz unterschiedlich auswirkt. So ist es sehr schwer, als Erwachsener die Phonologie einer neuen Sprache zu lernen, während es beim Erwerb des Wortschatzes weitaus weniger Probleme zu geben scheint.¹²

Ein zweites Problem für die Theorie der Lennebergschen ›kritischen Periode‹ rührt daher, daß es über die Lebenszeit hinweg zwar zahlreiche biologische Veränderungen im Gehirn gibt; diese lassen sich aber, jedenfalls bis jetzt, nicht kausal mit einem spezifischen Alterseffekt um die Pubertät in Zusammenhang bringen. Vielmehr läßt die Lernfähigkeit im allgemeinen langsam nach; so sprechen denn auch die neueren Untersuchungen von Bialystok und Hakuta eher für einen ›graduellen Alterseffekt‹ beim Spracherwerb.¹³

Drittens schließlich ist die ›perfekte Beherrschung‹ nach der Pubertät zwar ungewöhnlich, aber keineswegs unmöglich.¹⁴ Über tausend Jahre war das Lateinische die Sprache der Gelehrten im Abendland – eine Zweitsprache. Nicht alle beherrschten sie perfekt; aber abgesehen von der Phonologie, die man nicht beurteilen kann, sind die Schriften der mittelalterlichen Gelehrten zumeist ›fehlerfrei‹. Dies gilt nicht für die Aussprache (einschließlich der Intonation), deren ›perfekte‹ Erlernung einem Erwachsenen vielleicht am schwersten fällt. Aber auch hier haben zuletzt die Untersuchungen von Bon-

11 Christiane von Stutterheim/Wolfgang Klein, A Concept-Oriented Approach to Second Language Acquisition, in: Carol Wollman Pfaff (Hg.), First and Second Language Acquisition Processes, Rowley, MA 1987, S. 191–205.

12 Vgl. die Überblicke in Allan James, Second Language Phonology, in: Peter Jordens/Josine Lalleman (Hg.), Investigating Second Language Acquisition, Berlin 1996, S. 293–320; Jonathan Leather/Allan James, Second Language Speech, in: Ritchie/Bhatia (Hg.), Handbook of Second Language Acquisition, S. 269–316; sowie James Flege, Age of Learning and Second Language Speech, in: Birdsong (Hg.), Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis, S. 101–132.

13 Ellen Bialystok/Kenji Hakuta, Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition, in: Birdsong (Hg.), Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis, S. 161–181.

14 Vgl. David Birdsong, Ultimate Attainment in Second Language Acquisition, in: Language, 68. 1992, S. 706–755.

gaerts und Mitarbeitern¹⁵ gezeigt, daß prinzipiell auch im Erwachsenenalter eine Aussprache zu erreichen ist, die muttersprachliche Sprecher nicht mehr als ›fremd‹ erkennen können.

All dies deutet darauf hin, daß die unterschiedliche Leichtigkeit, mit der Kinder und Erwachsene eine zweite Sprache lernen, nicht eine einzige Ursache hat; es liegt vielmehr ein ganzes Bündel von Faktoren zugrunde, die bei der Konzeption des Fremdsprachunterrichts für Erwachsene in Rechnung gestellt werden müssen.

7.1.3. Grundgrößen des Spracherwerbs

So verschieden der Spracherwerb auch sein mag – drei Komponenten müssen immer gegeben sein. Der Lerner muß über ein bestimmtes, im Gehirn gespeichertes *Sprachlernvermögen* verfügen, das wiederum ein Teil seines genetisch gegebenen Sprachvermögens ist. Für letzteres ist in der Psycholinguistik der Ausdruck *Sprachverarbeiter* (*language processor*) gebräuchlich; das Sprachlernvermögen ist nichts als die Anwendung des Sprachverarbeiters auf neues Material. Zweitens muß der Lerner *Zugang* zu diesem neuen Material, also zu Äußerungen der zu lernenden Sprache haben; diesen ›Input‹ kann er auf unterschiedliche Weise bekommen, und Art und Menge des Inputs prägen gleichfalls die besondere Form des Erwerbs. Drittens muß es einen besonderen Grund, eine Motivation, einen *Antrieb* geben, den Sprachverarbeiter auf den ihm zugänglichen Input anzuwenden; dieser Antrieb ist bei den verschiedenen Formen des Spracherwerbs sehr unterschiedlich, und auch dies hat erhebliche Auswirkungen auf den Erwerbsprozeß.

Sind alle drei Komponenten gegeben, so setzt der Prozeß des Spracherwerbs ein. Er erstreckt sich in aller Regel über viele Jahre. Sein Verlauf ist dabei durch eine bestimmte *Struktur* gekennzeichnet, d.h. der Lerner eignet sich die vielen phonologischen, morphologischen, syntaktischen, lexikalischen und auch pragmatischen Eigenschaften der Sprache, zu der er Zugang hat, in einer bestimmten Reihenfolge an. Die Struktur des Prozesses mag erheblich variieren; dies hängt von Faktoren wie Häufigkeit im Input, kommunikative Wichtigkeit, Leichtigkeit der Verarbeitung, Gedächtnis des Lerners, kurzum, von der besonderen Konstellation der drei Faktoren Sprachverarbeiter, Zugang und Antrieb ab. Variabel ist auch das *Tempo* des Erwerbs, und auch dafür ist die besondere Faktorenkonstellation verantwortlich. So mag es sein, daß sehr schnell eine gewisse Ebene erreicht wird, die für die lebensnotwendige Verständigung ausreicht, daß aber jede weitere Entwicklung sehr langsam und je nach zu lernender Eigenschaft sehr unterschiedlich vor-

15 Untersuchungen von Theo Bongaerts u.a., Ultimate Attainment in L2 Pronunciation, in: Birdsong (Hg.), Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis, S. 133–159.

angeht. Umgekehrt kann es auch vorkommen, daß sich aus irgendeinem Grunde die Entwicklung wieder beschleunigt. Auf jeden Fall jedoch kommt der Prozeß irgendwann zum Erliegen. Dieser *Endzustand* ist nicht absolut; es kommt, nicht anders als beim ESE, oft vor, daß noch das eine oder andere Wort hinzugelernt wird. Wie weit dieser Endzustand vom Sprachverhalten der Lernumgebung abweicht, ist ganz offen. Beim ESE ist er gewöhnlich dann erreicht, wenn kein nennenswerter Unterschied mehr festzustellen ist; beim ungesteuerten Zweitspracherwerb Erwachsener endet der Erwerbsprozeß normalerweise – nicht aber notwendigerweise (s. Abschnitt 7.1.2.3.) – weit davor. Auch dies wird davon bestimmt, wie die drei relevanten Faktoren Sprachverarbeiter, Antrieb und Zugang im einzelnen beschaffen sind; dies wird im folgenden näher diskutiert.

7.1.3.1. Der Sprachverarbeiter

Wie der Sprachverarbeiter zu einem gegebenen Zeitpunkt funktioniert, hängt von zweierlei ab: 1. von gewissen biologischen Gegebenheiten, und 2. von dem Wissen, über das der Lerner zu einem gegebenen Zeitpunkt verfügt (metaphorisch gesprochen, von der ›Hardware‹ und von der ›Software‹ des Lerners):

1. *Biologische Gegebenheiten:* Hierzu zählen zunächst einmal der Artikulationsapparat vom Kehlkopf bis zu den Lippen und der gesamte Gehörtrakt (bzw. bei geschriebener Sprache das Sehvermögen), also die peripheren Organe, die zur Sprache erforderlich sind. Weiterhin hat man einige Teile der zentralen Verarbeitung im Gehirn hierhin zu stellen, also Steuerung der Wahrnehmung, Gedächtnis, Kognition. Manche Sprachtheoretiker nehmen an, daß es ein eigenes ›Sprachmodul‹ im Gehirn gibt, d.h. einen ausschließlich für die Sprache verantwortlichen Teil der Kortex. Hierfür gibt es allerdings bislang wenig empirische Belege. All diese biologischen Gegebenheiten sind dem Menschen im Regelfall angeboren. Sie verändern sich im Laufe des Lebens in gewissen Grenzen, und solche Veränderungen sind sicher von großer Bedeutung für den unterschiedlichen Verlauf des Spracherwerbs in verschiedenen Lebensaltern.
2. *Verfügbares Wissen:* Die biologischen Voraussetzungen setzen gleichsam den Rahmen, innerhalb dessen sich der Spracherwerb vollziehen kann. Dieser Prozeß dauert eine lange Zeit, und in dieser Zeit verändert sich fortwährend das dem Lerner jeweils zu Verfügung stehende Wissen. Zu diesem Wissen zählt zum ersten das gesamte *Welt- und Faktenwissen* des Lerners zum jeweiligen Zeitpunkt. Erst dieses Wissen erlaubt ihm, bestimmte Elemente des Schallstroms, der ihm aus seiner sozialen Umgebung entgegenschallt, in kleinere Segmente aufzubrechen und diese mit einer Deutung zu versehen. Zum zweiten zählen dazu seine mehr oder minder begrenzten Kenntnisse der zu lernenden Sprache zum gegebenen

Zeitpunkt. Der Spracherwerb ist immer ein ›kumulativer‹ Prozeß, bei dem Wissen aufgrund bereits vorhandenen Wissens aufgebaut wird. Drittens schließlich zählt beim ZSE, anders als beim ESE, zum jeweils vorhandenen Wissen auch die Kenntnis der Erstsprache (oder auch mehrerer bereits beherrschter Sprachen).

Dieses letztgenannte Wissen führt zu einer der auffälligsten Erscheinungen des ZSE – zu *Transfer* und *Interferenzen*. Die Eigentümlichkeiten der zu lernenden Sprache werden im Lichte jener der bereits vorhandenen Sprache(n) wahrgenommen und interpretiert. Dieser Einfluß kann positiv oder negativ sein, und manchmal beides zugleich. Um es an einem Punkt zu illustrieren: Die Art und Weise, wie die Erstsprache bestimmte inhaltliche Bereiche strukturiert, etwa den Ausdruck des Raumes und der Zeit, wird, sofern gewisse Ähnlichkeiten vorliegen, auf die Zweitsprache übertragen. Ein Deutscher, der Englisch lernt, hat in gewisser Weise weniger Schwierigkeiten mit dem englischen Perfekt als ein Chinese: ›he has sung‹ und ›er hat gesungen‹ sind sehr ähnlich; im Chinesischen gibt es keine vergleichbare Konstruktion; deshalb hat es der Deutsche hier zunächst einmal leichter, weil er sich auf seine Muttersprache stützen kann. Andererseits ist eben diese Ähnlichkeit zugleich ein Grund dafür, daß die tatsächlich bestehenden feinen Unterschiede nicht wahrgenommen werden. Im Englischen kann man das Perfekt nicht mit einem Vergangenheitsadverb verbinden (man kann nicht sagen ›He has sung yesterday‹, so wie man sagen kann ›Er hat gestern gesungen‹), weil die Bedeutung der beiden Formen eben doch nicht gleich ist. Selbst wenn ein Lerner eine Form aufgrund der Ähnlichkeit zur Erstsprache leicht lernen kann, kann es sein, daß er in bestimmten Bereichen keinerlei Fortschritte mehr macht. Er ist nicht mehr aufnahmebereit für neuen Input bestimmter Art, hier etwa die Beobachtung, daß Perfekt und Vergangenheitsadverb im Englischen unvereinbar sind. Dies kann aber nicht die einzige Erklärung dafür sein, daß nur der ESE in der Regel zu perfekter Beherrschung führt: Im gesteuerten ZSE wird der Lerner nämlich ausdrücklich auf diese Unterschiede hingewiesen und ist dennoch oft nicht in der Lage, sie sich zu eigen zu machen.

Positiver und negativer Transfer finden sich in sehr vielen Bereichen, die zur Sprachbeherrschung zählen, am auffälligsten vielleicht in der Phonetik. So zeigt sich, daß spanischsprachige Arbeiter, die in der alltäglichen Kommunikation Deutsch lernen, zunächst wesentlich mehr Schwierigkeiten mit den Konsonanten, insbesondere mit den Konsonantenverbindungen, haben als mit den Vokalen; dies erklärt sich leicht durch den Einfluß der Erstsprache. Nach einer Weile kehrt sich dieses Verhältnis jedoch um – Konso-

nanten und Konsonantenverbindungen werden beherrscht, der Vokalismus bleibt stehen, eben wegen der relativen Ähnlichkeit.¹⁶

7.1.3.2. Der Input

Wie wird den Lernern die Sprache der sozialen Umgebung zugänglich? Sie verstehen diese Sprache ja zunächst noch nicht, sie haben nur den Schall, den sie irgendwie sinnvoll deuten müssen. Der Input besteht zunächst einmal aus Druckschwankungen, die das Ohr des Lerners treffen, also nicht etwas, das bereits in einzelne sprachliche Elemente wie Phoneme, Wörter, Sätze zerlegt wäre. Man kann sich dies schön vor Ohren führen, wenn man im Kurzwellenradio einen exotischen Sender hört. Diese Zerlegung ist die erste Aufgabe des Lerners, und wenn man dazu nur die Schallwellen zur Verfügung hätte, dann wäre diese Aufgabe nicht zu lösen. Wenn man einen Lerner Tage, Wochen, ja Jahre in ein Zimmer einsperren und mit Suaheli beschallen würde, so würde er es doch nicht lernen. Man benötigt dazu auch die gesamte begleitende Information, Gesten, Handlungen, den ganzen situativen Kontext, mit dessen Hilfe es möglich ist, einzelne Teile aus dem Schallstrom herauszubrechen und sinnvoll zu interpretieren. Mit anderen Worten, der Input besteht eigentlich aus zwei parallelen Informationsquellen – dem *Schallstrom* und der gesamten *Parallelinformation*. An diesen kann der Sprachverarbeiter ansetzen, um das ›Analyseproblem‹ des Spracherwerbs zu lösen. Dabei spielt nun das gesamte jeweils verfügbare Wissen eine wesentliche Rolle, insbesondere die Kenntnis der strukturellen Regularitäten einer bereits vorhandenen Sprache, die den Lerner bei der Lösung des Analyseproblems leiten und eben auch fehlleiten können.

Beim gesteuerten ZSE ist dies in einem wesentlichen Punkt anders: Die zu lernende Sprache wird dem Sprachverarbeiter großenteils nicht *direkt* zugänglich gemacht, sondern in Form einer linguistischen Beschreibung. Es wird gesagt, die strukturellen Gesetzmäßigkeiten einer Sprache sind so und so – eigne sie dir an. Das Sprachlernvermögen muß sich daher nicht mit dem Material selbst, sondern mit einer bestimmten Aufbereitung dieses Materials auseinandersetzen. Darauf ist der menschliche Sprachverarbeiter, so wie er sich im Laufe der Jahrtausende, vielleicht Jahrhunderttausende entwickelt hat, nicht zugeschnitten. Das besagt keineswegs, daß das Ergebnis des gesteuerten ZSE ein schlechteres sein müßte (in der Praxis ist oft das Gegenteil

16 Herbert S. Tropic, Variation in der Phonologie des ungesteuerten Spracherwerbs, Phil. Diss., Universität Heidelberg 1983; zum Problem des Transfers allgemein Terence Odlin, Language Transfer, Cambridge 1989; Eric Kellerman/Michael Sharwood-Smith (Hg.), Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition, London 1986; Susan M. Gass/Larry Selinker (Hg.), Language Transfer in Language Learning, Amsterdam 1992; Susan M. Gass, Second Language Acquisition and Linguistic Theory. The Role of Language Transfer, in: Ritchie/Bhatia (Hg.), Handbook of Second Language Acquisition, S. 317–345.

der Fall). Es besagt aber wohl, daß die Gesetzlichkeiten beim gesteuerten ZSE zumindest teilweise andere sind als beim ungesteuerten ZSE: Sie resultieren aus dem Versuch, in einen natürlichen, durch bestimmte Züge gekennzeichneten Prozeß von außen her steuernd einzugreifen.¹⁷ Wie weiter oben gesagt wurde, spielen beim gesteuerten ZSE ja drei Arten sprachlichen Wissens im Erwerbsprozeß zusammen: erstens das intuitive Wissen über die strukturellen Eigenschaften der Erstsprache, das Beschreibungswissen über die Zweitsprache und schließlich das ›intuitive‹, d.h. durch die üblichen Prozesse des Spracherwerbs zustande gekommene partielle Wissen über die Zweitsprache; selbst bei ausgeprägt grammatischem Fremdsprachunterricht muß sich der Lerner ja auch mit dem Material selbst (hier oft in seiner geschriebenen Form) auseinandersetzen. Sprechen und Verstehen eines Fremdsprachlerner zu einem gegebenen Zeitpunkt werden daher nicht von einem einheitlichen, zugrundeliegenden Wissen bestimmt, sondern von einer eigentümlichen Mischform mit drei Anteilen in variierender Gewichtung. Bei Zuwanderern, die in dem Land leben, in dem ihre Zweitsprache gesprochen wird, ist die Gewichtung der drei Teile eventuell etwas verschoben: Sie haben meist auch außerhalb des Unterrichts Zugang zum Input in der Zweitsprache und somit Gelegenheit, intuitives Wissen über diese Sprache zu erwerben.

Es ist eine interessante und bislang wenig studierte Frage, was geschieht, wenn bei einem Lerner Beschreibungswissen und induktiv abgeleitetes Wissen über die Zweitsprache in Widerstreit geraten. Eine der wenigen Untersuchungen zu dieser Frage¹⁸ zeigt, daß dieser Konflikt bei Sprechern unterschiedlicher Herkunft, in diesem Falle Amerikanern und Japanern, unterschiedlich aufgelöst werden kann: Letztere gewichten das Beschreibungswissen wesentlich höher als erstere; ein Umstand, der sich im Korrekturverhalten deutlich niederschlägt. Sie sind, um es anders zu formulieren, Interferenzen aus dem Beschreibungswissen eher zugänglich als die Amerikaner.

7.1.3.3. Der Antrieb

Die Gründe, die einen Lerner dazu veranlassen, sein Sprachvermögen auf einen bestimmten Input anzuwenden, können sehr unterschiedlicher Art sein. Die vier wichtigsten darunter sind 1. soziale Integration, 2. kommunikative Bedürfnisse, 3. Einstellungen und 4. Bildungsfaktoren.

1. *Soziale Integration*: Beim Erwerb der Muttersprache ist dies sicherlich die wichtigste treibende Kraft. Ein Kind folgt unbewußt dem Leitsatz ›Erwirb eine soziale Identität und innerhalb dieser eine individuelle Identität!‹. Je

17 Einen guten Überblick auf die Besonderheiten des ZSE im Unterricht gibt Peter Jordens, *Input and Instruction in Second Language Acquisition*, in: ders./Lallemann (Hg.), *Investigating Second Language Acquisition*, S. 407–449.

18 Mary Carroll/Rainer Dietrich/Günter Storch, *Learner Language and Control*, Frankfurt a.M. 1982.

weiter sich die Form des Spracherwerbs vom Erwerb der Muttersprache entfernt, um so geringer ist im allgemeinen die Bedeutung dieses Faktors. Für ein Kind, das zeitversetzt eine Zweitsprache lernt, spielt er sicherlich eine größere Rolle als für einen Erwachsenen, der sich z.B. als Arbeitsmigrant ungesteuert eine neue Sprache aneignen muß. Doch hängt dies wiederum stark davon ab, wie stark er die Notwendigkeit empfindet, sich sozial zu integrieren. Die geringste Rolle spielt der Faktor ›soziale Integration‹ wahrscheinlich im akademischen Fremdsprachenunterricht, bis zum Extremfall der ›toten‹ Sprachen wie Latein oder Griechisch.

2. *Kommunikative Bedürfnisse*: Dieser Faktor wird leicht mit dem vorhergehenden verwechselt, mit dem er oft Hand in Hand geht. Zur sozialen Integration zählt natürlich, bestimmte kommunikative Bedürfnisse verwirklichen zu können. Es ist aber eines, sich in eine Gemeinschaft zu integrieren, und ein anderes zu verstehen, was jemand in einer bestimmten Sprache gesagt oder geschrieben hat bzw. sich darin verständlich zu machen. Das gilt für alle möglichen Teilfertigkeiten, für die Aussprache ebenso wie für die Morphologie oder Syntax, für den Wortschatz ebenso wie für spezielle Diskursfähigkeiten. Wenn man sich bloß verständlich machen will, spielt es nur eine geringe Rolle, ob die Aussprache gut ist oder ob man einen starken Akzent hat – aber mit einem starken Akzent ist man sofort als *Fremder* kenntlich. Ebenso sind korrekte Flexionsmorphologie – ein Lieblingskind des Fremdsprachenunterrichts – und korrekte Syntax vergleichsweise unwichtig: Wenn man auf der Straße gefragt wird ›Wo bittä Banoff?‹, so macht dies die Botschaft ebenso klar wie ›Verzeihung, können Sie mir vielleicht sagen, wie ich hier zum Bahnhof komme?‹. Aber sie macht klar, daß der Fragende nicht ›zu uns‹ gehört.

Im lexikalischen Bereich liegt auf der Hand, daß man in erster Linie Wörter aus jenen inhaltlichen Bereichen lernt, in denen die spezifischen kommunikativen Bedürfnisse liegen. Das gilt für den ungesteuerten Zweitspracherwerb (chinesischer Kellner in Deutschland) ebenso wie für den gesteuerten (›Wirtschaftsenglisch‹, Wortschatz der gehobenen Literatur im akademischen Fremdsprachenunterricht); ein von spezifischen kommunikativen Bedürfnissen bestimmter Wortschatz ist vielleicht nicht kleiner, aber einseitiger als jener, der zur sozialen Integration erfordert wird. Schließlich ist die alltägliche Interaktion einer sozialen Gemeinschaft sehr stark durch ritualisierte Gesprächsformen bestimmt, durch stehende Wendungen, Routineformeln, durch eine empfindliche Balance zwischen Ernst und Unernst, direkten und indirekten Aufforderungen usw. Ein gutes Beispiel sind die vielen deutschen Modalpartikel wie *ja, doch, gelt, wohl*. Das Geschick, mit dem jemand diese Formen beherrscht und anwendet, ist wichtig für die Integration in diese Gemeinschaft; wenn man sich lediglich verständlich machen will, sind sie entbehrlich.

3. *Einstellungen*: Ein Lerner kann zur zu lernenden Sprache und jenen, die sie sprechen, eine sehr unterschiedliche Einstellung haben. Es wird angenommen, daß sich dies stark auf den Spracherwerb, zumindest auf den Zweitspracherwerb, auswirkt. Eine Sprache, die man als Gestank im Ohr empfindet, deren Sprecher man verabscheut und deren Kultur einem langweilig erscheint, wird man in der Regel weniger gut lernen als eine, zu der man eine positive Einstellung hat. So einleuchtend dies ist, so rätselhaft ist es doch, wie die Einstellung das menschliche Sprachlernvermögen faktisch beeinflussen kann.¹⁹ Einstellungen können sich auch auf indirekte Weise geltend machen. So ist es möglich, daß ein Lerner im fremden Land unbewußt Angst hat, seine soziale Identität zu verlieren, wenn er sich zu sehr anpaßt, und dies behindert sein Lernen. Ebenso kann er es für überflüssig halten, sich wirklich tief auf die zu lernende Sprache einzulassen, ohne daß er sich selbst darüber im klaren ist. All dies ist allerdings bisher nur sehr oberflächlich oder gar nicht erforscht worden.

4. *Bildung*: Man kann eine Sprache aus jenen Gründen lernen, aus denen man auch Trigonometrie oder Physik lernt – weil es zu den Bildungsvorstellungen einer bestimmten Gesellschaft gehört. In vielen Ländern macht es den Gebildeten aus, Latein oder klassisches Arabisch zu können, unabhängig von den kommunikativen Bedürfnissen, die man damit verbinden mag. Für den Fremdsprachenunterricht ist dies der wichtigste, manchmal sogar, wie im Falle der ›toten Sprachen‹, der einzige Faktor. Er ist zugleich auch der schwächste und von sich aus nur selten angetan, den menschlichen Sprachlernprozeß in Gang zu setzen. Wirksam ist er gewöhnlich nur, wenn er fest mit anderen Faktoren verbunden ist, die einen wirklichen Antrieb für den Lerner bilden: Sozialerfolg, gemessen in Noten, bestandenen Examina und erreichbaren Stellen, Vermeidung von Bestrafungen, oder eben auch Faktoren wie den oben genannten. Wenn man von ›Motivation‹ im Unterricht spricht, meint man gewöhnlich eben diesen Versuch, solche Faktoren ins Spiel zu bringen und dem Unterricht über seine Bildungsfunktion hinaus eine Antriebskraft zu geben, die er sonst im allgemeinen nicht hätte. Dies gilt besonders für den Unterricht außerhalb des Landes, in dem die Zweitsprache gesprochen wird. Beim Unterricht innerhalb des Einwanderungslandes spielen Faktoren wie soziale Integration und kommunikative Bedürfnisse für die vom Unterricht unabhängige Sprachpraxis eine Rolle, an die der Unterricht gegebenenfalls anknüpfen kann.

Die hier genannten vier Faktoren spielen im konkreten Fall zumeist miteinander zusammen. Ihr Gewicht ist jedoch sehr unterschiedlich. Mit wei-

19 Vgl. jedoch Friedemann Pulvermüller/John H. Schumann, Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition, in: *Language Learning*, 44. 1994, S. 681–734; John H. Schumann, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford 1997.

tem Abstand der stärkste Faktor ist die soziale Integration. Sie führt am ehesten zur perfekten Beherrschung der Sprache, weil der Sprecher ohne eine solche perfekte Beherrschung sozial ›auffällig‹ ist. Der schwächste Faktor ist, wie schon gesagt, der letzte; die beiden anderen nehmen eine Mittelstellung ein. Für einen erfolgreichen Unterricht an Erwachsenen ist dies von zentraler Bedeutung; wenn der innere Antrieb, die Sprache zu lernen, nicht entsprechend groß ist, ist der Unterricht mehr oder weniger sinnlos.

Die drei Komponenten Sprachverarbeiter, Zugang, Antrieb bestimmen Struktur, Geschwindigkeit und Endzustand des Lernprozesses – sie entscheiden also, welche Lernervarietäten in welcher Weise ausgebildet werden und wie sie sich zur Sprache der Lernumgebung verhalten. Wie geschieht dies? Diese Frage läßt sich nur empirisch beantworten. Aus den in Abschnitt 7.7.1. genannten vier Gründen ist dies sehr schwierig. Im folgenden erläutern wir zunächst noch einmal den Leitgedanken und gehen dann auf einige zentrale Ergebnisse der bisherigen Forschung ein.

7.1.4. Lernervarietäten

7.1.4.1. Grundannahmen

Im Kern findet sich die Idee der Lernervarietäten bereits zu Beginn der ZSE-Forschung unter Bezeichnungen wie ›interlanguage‹²⁰, ›approximate systems‹, ›learner systems‹ und ähnlichen.²¹ In seiner heutigen Ausprägung kann man sie in vier Punkten zusammenfassen:

1. Im Verlauf des Erwerbsprozesses durchläuft der Sprecher eine Reihe von Lernervarietäten. Die interne Struktur einer jeden Lernervarietät zu einer bestimmten Zeit wie auch der Übergang von einer Lernervarietät zur nächsten sind regelhaft: Es gibt sowohl eine ›horizontale‹ wie eine ›vertikale‹ Systematik im Erwerbsprozeß.
2. Interne Struktur und Übergänge werden von der Interaktion dreier Faktoren gesteuert. Dies sind (a) immanente formale wie funktionale Eigenschaften des menschlichen Sprachvermögens, (b) spezifische Eigenschaften des jeweiligen Inputs zu einer gegebenen Zeit, und (c) das bisherige sprachliche Wissen des Lerners.
3. In *allen* Lernervarietäten ist eine bestimmte Anzahl struktureller Prinzipien verschiedener Art wirksam. Die Struktur einer bestimmten Äußerung in einer Lernervarietät hängt zum einen von dem, was ausgedrückt werden soll, ab, zum andern vom Zusammenwirken dieser Strukturprinzipien. Die Art des Zusammenwirkens variiert mit verschiedenen

20 Larry Selinker, *Interlanguage*, in: Jack C. Richards (Hg.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, London 1974, S. 31–54.

21 Vgl. dazu Alan Davies/Clive Cripe u.a. (Hg.), *Interlanguage*, Edinburgh 1984; Lynn Eubank u.a. (Hg.), *The Current State of Interlanguage*, Amsterdam 1995.

Faktoren, beispielsweise dem bisherigen sprachlichen Wissen des Lernenden. Sie verschiebt sich in der Regel, wenn aus der Sprache der sozialen Umgebung neue Elemente übernommen werden. Wird beispielsweise dem Input eine bestimmte Form der Kasusmorphologie entnommen, sagen wir die Markierung des Akkusativs, dann mag dies das Gewicht anderer Formen der Argumentmarkierung (etwa durch Stellung) verändern. So gesehen ist das Erlernen einer neuen Form, einer neuen Konstruktion nicht einfach eine Addition zu dem, was der Lerner bereits weiß, sondern es führt zu einer bisweilen minimalen, bisweilen aber auch substantiellen Reorganisation der bisherigen Lernervarietät.

4. Lernervarietäten sind nicht unvollkommene Nachahmungen einer ›wirklichen Sprache‹ – der Zielsprache –, sondern selbständige Sprachsysteme, die sich durch ein bestimmtes lexikalisches Repertoire und durch eine bestimmte strukturelle Organisation charakterisieren lassen. Voll entwickelte Sprachen, wie Chinesisch, Russisch, Deutsch oder Twi sind Grenzfälle von Lernervarietäten, die sozial normiert sind und oft ein besonderes soziales Prestige haben. Es sind ›Endvariетäten‹; sie repräsentieren einen stabilen Zustand des Spracherwerbs – jenen Zustand, in dem der Sprecher zu lernen aufhört, weil zwischen seiner eigenen Varietät und dem Input kein nennenswerter Unterschied mehr besteht.

Vor diesem Hintergrund kommt der Erforschung des Zweitspracherwerbs innerhalb der Linguistik ein hoher Stellenwert zu: Sie untersucht nicht nur Endvariетäten, sondern alle Manifestationen des menschlichen Sprachvermögens.

7.1.4.2. Ergebnisse

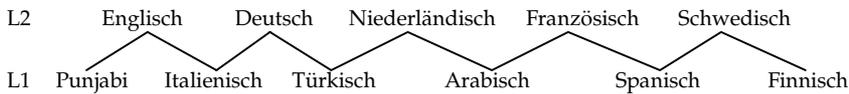
Es gibt bislang nur relativ wenige umfassende Untersuchungen zum Zweitspracherwerb von Erwachsenen. Die meisten davon sind im Zusammenhang mit kommunikativen Problemen ausländischer Arbeiter entstanden.²² Im folgenden konzentrieren wir uns auf das bei weitem umfangreichste Vorhaben auf diesem Gebiet, das Projekt ›Second Language Acquisition of Adult Immigrants‹, das, gefördert von der European Science Foundation, von 1982 bis 1988 in 5 europäischen Ländern (England, Frankreich, Deutschland, Nie-

22 Heidelberg Forschungsjekt ›Pidgin-Deutsch‹, Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter, Kronberg i.Ts. 1975; Wolfgang Klein/Norbert Dittmar, Developing Grammars, Heidelberg 1979; Jürgen M. Meisel/Harald Clahsen/Manfred Pienemann, On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition, in: Studies in Second Language Acquisition, 3. 1981, S. 109–135; dies., Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter, Tübingen 1983; Christiane von Stutterheim, Temporalität in der Zweitsprache. Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter, Berlin 1986; s. aber auch Thom A. Huebner, A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English, Ann Arbor 1983; Schumann, The Pidginization Process.

7. Expertisen zu grundlegenden Fragen

derlande, Schweden) durchgeführt wurde.²³ In der Folge wurde eine Fülle weiterer Untersuchungen vorgelegt, die teils mit denselben, teils mit parallelen Daten in anderen Sprachen arbeiten.²⁴

Das Vorhaben der European Science Foundation war sprachvergleichend und longitudinal angelegt. Es wurde versucht, durch eine geschickte Verbindung von Ausgangssprachen (L1) und Zielsprachen (L2) die dadurch bedingte Variation möglichst gut zu kontrollieren. Dies führte zu folgender Verbindung:



Die Lerner waren erwachsene ausländische Arbeiter, die zu Beginn der Datenaufnahme möglichst keine oder doch nur minimale Sprachkenntnisse in der L2 aufwiesen. Für jede Verbindung von L1 und L2 wurden jeweils 4 solcher Lerner, insgesamt also 40 Lerner, über zweieinhalb Jahre hinweg beobachtet. Es wurden Daten sehr unterschiedlicher Art erhoben; den Kern bilden Tonbandaufzeichnungen aus regelmäßigen Treffen im Abstand von (maximal) 6 Wochen. Diese Aufzeichnungen wurden verschriftlicht, auf Computer aufgenommen und nach verschiedenen Gesichtspunkten analysiert. Diese Analyse konzentrierte sich auf 6 Themen: Äußerungsstruktur²⁵, Ausdruck des Raumes²⁶, Ausdruck der Zeit²⁷, Mißverständnisse und ihre Behebung²⁸, ›feedback‹-Verhalten und schließlich lexikalische Entwicklung. Im folgenden beschränken wir uns auf den ersten dieser Bereiche, den Aufbau von Äußerungen.

-
- 23 Eine zusammenfassende Darstellung findet sich in Clive Perdue (Hg.), *Adult Language Acquisition. Crosslinguistic Perspectives*, 2 Bde., Cambridge 1993.
 - 24 Einen guten Überblick über die empirische Forschung zu Lernervarietäten geben die Sammelbände von Anna Giacalone Ramat/Grazia Crocco Galeas (Hg.), *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*, Tübingen 1995; Jordens/Lalleman (Hg.), *Investigating Second Language Acquisition*; Norbert Dittmar/Anna Giacalone Ramat (Hg.), *Grammatik und Diskurs/Grammatica e discorso. Studi sull' acquisizione del italiano e del tedesco/Studien zum Erwerb des Deutschen und Italienischen*, Tübingen 1999; Heide Wegener (Hg.), *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, Tübingen 1998; sowie Wolfgang Klein (Hg.), *Zweitspracherwerb*, Stuttgart 1995.
 - 25 Vgl. dazu Wolfgang Klein/Clive Perdue, *Utterance Structure*, Amsterdam 1992.
 - 26 Angelika Becker/Mary Carroll, *The Expression of Spatial Relations in a Second Language*, Amsterdam 1997.
 - 27 Rainer Dietrich/Wolfgang Klein/Colette Noyau, *Temporality in a Second Language*, Amsterdam 1995.
 - 28 Katharina Bremer u.a., *Achieving Understanding. Discourse in Intercultural Encounters*, London 1997.

Drei Stufen

Was kennzeichnet die Struktur einer Lernervarietät zu einem gegebenen Zeitpunkt, und wie und warum geht diese Varietät nach einer bestimmten Zeit in eine andere über? Auf diese Fragen gibt es keine einfache Antwort. Ein zentraler Befund ist jedoch, daß alle erwachsenen Lerner, gleich welcher Ausgangs- und Zielsprache, nach einer gewissen, von Fall zu Fall etwas unterschiedlichen Zeit eine strukturell relativ geschlossene, in sich weitgehend konsistente Sprachform ausbilden – die *Basisvarietät*. Diese Sprachform genügt offenkundig vielen kommunikativen Bedürfnissen. Für etwa ein Drittel der Lerner ist sie zugleich auch die Endstufe ihrer Entwicklung: Die Basisvarietät ›fossiliert‹ in struktureller Hinsicht; was weiter ausgebaut wird, ist lediglich der Wortschatz. Die übrigen Lerner weichen diese Varietät wieder auf und entwickeln sie allmählich in Richtung Zielsprache weiter, wobei kein Lerner der hier ja immerhin über 3 Jahre beobachteten Gruppe diese ›Endvarietät‹ erreicht. Man kann den Entwicklungsgang demnach in Frühstufen, Basisvarietät und Ausbaustufen gliedern. Sie lassen sich etwas vereinfacht wie folgt kennzeichnen:

1. *Vom Nullpunkt zur Basisvarietät*: Die frühen Lernervarietäten reflektieren die ersten Versuche des Lerners, aus dem, was er aus dem Input herausbrechen kann, einen gewissen Sinn zu machen. Relativ unabhängig von Ausgangs- und Zielsprache lassen sie sich durch fünf durchgängige Eigenschaften kennzeichnen²⁹:

- (1) Sie sind ›lexikalisch‹, d.h. sie bestehen aus einfachen Nomina, Adjektiven, Verben (dies seltener) und einigen wenigen Partikeln (insbesondere der Negation, meist in der satzwertigen Form ›nein‹).
- (2) Oft werden lexikalische Einheiten oder ganze Konstruktionen aus der Muttersprache übernommen.
- (3) Es gibt keine funktionale Morphologie, weder beim Nomen noch beim Verb. Dies schließt nicht aus, daß gelegentlich flektierte Formen auftreten; aber entweder gibt es dann nur eine solche Form (etwa die dritte Person Singular), oder es gibt verschiedene Formen, aber diese werden in freier Variation benutzt.
- (4) Wo Verben auftauchen, werden sie gleichsam wie ›Nomina‹ benutzt – d.h. es gibt keine oder allenfalls anfängliche Anzeichen der strukturierenden Rolle von Verben, etwa im Sinne einer Rektion nominaler Argumente. Man kann daher von einem *nominalen Äußerungsaufbau* reden.
- (5) Komplexe Konstruktionen sind weithin auf feste Wendungen beschränkt. Wo sie gelegentlich frei konstruiert werden, folgen sie eher

29 S. auch Clive Perdue, Pre-Basic Varieties. The First Stages of Second Language Acquisition, in: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 55. 1996, S. 135–149.

pragmatischen als im engeren Sinne syntaktischen Prinzipien (etwa ›neue Information folgt alter Information‹).

- (6) Die frühen Lernervarietäten sind extrem kontextabhängig; diese Kontextabhängigkeit wird aber selten, etwa in Form anaphorischer Elemente, markiert; davon ausgenommen sind einige Deiktika wie ›ich‹, ›du‹, die früh auftauchen.

Auf dieser Entwicklungsstufe lassen sich kaum nennenswerte Einflüsse aus dem Erstsprachwissen auf die Struktur lernersprachlicher Äußerungen beobachten; einen massiven Transfer gibt es freilich in Phonologie und Lexikon. Ein typisches Beispiel für diese Entwicklungsstufe ist folgender Ausschnitt:

dasfrau weg zuhause
dasfrau problem
einsam
*und essen weg*³⁰

2. *Basisvarietät*: Die meisten Lerner schreiten recht schnell zur Basisvarietät weiter – einer vergleichsweise gut strukturierten Sprachform, die viele Züge mit Pidgins teilt. Mit den frühen Lernerstufen hat die Basisvarietät das Fehlen flektierter Formen gemeinsam. Der Unterschied liegt – abgesehen von einem größeren lexikalischen Reichtum unter Einschluß einiger Funktionswörter – im wesentlichen darin, daß die einzelnen Äußerungen nach klaren strukturellen Prinzipien aufgebaut sind. Eine solche Äußerung besteht im wesentlichen aus einem Verb in einer Grundform sowie einer Anzahl von diesem regierter Argumente. Die Basisvarietät ist daher durch einen *verbalen Äußerungsaufbau* gekennzeichnet. Sowohl die Struktur der einzelnen Argumente wie die des ganzen Satzes wird von einer Anzahl von Prinzipien bestimmt, die von Ausgangs- und Zielsprache relativ unabhängig zu sein scheinen. Wir kommen in Abschnitt 7.1.4.3. darauf zurück und geben hier zunächst nur ein Beispiel:

**allora* samstag*
abend ich mein freund essen in restaurant
**un* flasche wein*
eine portion spaghetti
eine fisch
**poi* tanzen + in diskothek tanzen + damen*
*hause schlafen*³¹

30 Polnische Lernerin Janka, s. Lena Schumacher/Romuald Skiba, Prädikative und modale Ausdrucksmittel in den Lernervarietäten einer polnischen Migrantin. Eine Longitudinalstudie, in: Linguistische Berichte, 142. 1992, S. 451–476.

31 Italienischer Lerner Tino, s. Dietrich/Klein/Noyau, Temporality in a Second Language.

3. *Von der Basisvarietät zur Zielsprache.* Etwa ein Drittel der Lerner bleibt auf der Ebene der Basisvarietät stehen; die weitere Entwicklung beschränkt sich auf den Ausbau des Wortschatzes und die effektivere, kontext- und situationsangepaßte Verwendung der Basisvarietät. Bei den übrigen Lernern schreitet die Entwicklung in sehr unterschiedlicher Form voran. Der wesentliche Schritt ist der Erwerb der Finitheit, der drastische Konsequenzen für die Struktur der Äußerung hat. Man kann daher von *finitem Äußerungsaufbau* reden. Die Entwicklung der Lerner, die sich auf diesen Weg machen, ist sehr uneinheitlich und stark durch idiosynkratische Eigenschaften der Sprache der sozialen Umwelt geprägt. Ein typisches Beispiel aus diesem Teil der Entwicklung ist das folgende:

*ich war in dem park
dann sie kommt zu mir
dann ich verstehe garnix
aber deutsch
wann sie sieht mich
dann fragt mir ›wo bist du‹
wir gehen jede tag hier
dann sie will nach hause gehen³²*

Die Basisvarietät

Kommen wir zur Basisvarietät und den sie kennzeichnenden Prinzipien zurück.³³ Wie jede Sprache läßt sie sich durch ein lexikalisches Repertoire und durch bestimmte Regelhaftigkeiten, nach denen die lexikalischen Elemente sich zu komplexen Ausdrücken verbinden, kennzeichnen. Ein typischer Sprecher der Basisvarietät verfügt etwa über folgendes Repertoire an elementaren Ausdrucksmitteln, die er durch Analyse des Inputs gewonnen hat:

- (1) eine begrenzte Menge von Lexemen aus den lexikalischen Hauptklassen: Nomina, Verben, einige Adverbien unterschiedlicher Art, Adjektive (meist in geringerer Anzahl). Keines dieser Wörter wird flektiert³⁴;
- (2) eine sehr kleine Anzahl funktionaler Morpheme, wie Präpositionen, Pronomina, Artikel; darunter sind keine *rein* grammatischen Morpheme, z.B. expletive Elemente; ebenso fehlt gewöhnlich die Kopula.

32 Türkische Lernerin Ayshe, s. ebd.

33 Vgl. zum folgenden Wolfgang Klein/Clive Perdue, *The Basic Variety, or Couldn't Natural Languages be Much Simpler?*, in: *Second Language Research*, 13. 1997, S. 301–347.

34 Dies schließt nicht aus, daß immer wieder Formen vorkommen, die in der Zielsprache Teil des Flexionssystems sind, beispielsweise *Kinder*; dann aber kommt nur diese Form vor, oder es werden zwar sowohl *Kind* als auch *Kinder* benutzt, aber in derselben Bedeutung; entscheidend ist also, daß es keinen funktionalen Kontrast zwischen *Kinder* und *Kind* in der Sprache des Lerners gibt.

Wie fügt der Lerner diese Elemente zu komplexen Äußerungen zusammen? Im wesentlichen finden wir, was die Grundstruktur des Satzes angeht, ein Zusammenspiel von fünf Beschränkungen, drei phrasalen, einer semantischen und einer pragmatischen. Mit ersteren sind Beschränkungen gemeint, die sich in Begriffen wie Nominalphrase, Verb, Adjektiv usw. beschreiben lassen. Wir finden die folgenden phrasalen Muster³⁵:

P1. NP₁ – V – (NP₂)

P2. NP₁ – (Cop) - $\left. \begin{array}{l} \text{NP}_2 \\ \text{ADJEKTIV} \\ \text{ADVERBIALE} \end{array} \right\}$

P3. V – NP₂

NP₁ und NP₂ unterscheiden sich lediglich dadurch, wie die NP gefüllt ist: NP₂ muß lexikalisch sein (Eigennamen oder Nomen), als NP₁ können auch anaphorische oder, dies häufiger, deiktische Elemente, z.B. Personalpronomen, vorkommen. Cop steht für Copula. Diese Position ist jedoch sehr oft leer. Man beachte, daß keines dieser Elemente flektiert ist; ein Verb tritt also in seiner ›lexikalischen Form‹ auf. P1 – P3 sind phrasale Beschränkungen; sie beziehen sich lediglich auf phrasale Einheiten wie NP oder V. Neben diesen gibt es mehrere semantische Prinzipien, die sich auf die Kasusrolle der NPs beziehen und von denen eines von besonderer Bedeutung ist:

S. Controller zuerst

Ausführlicher: ›Jener NP-Referent mit dem relativ höchsten Grad an Kontrolle über die Gesamtsituation kommt zuerst‹ (in der Mehrzahl der Fälle kann man Controller einfach mit Agens gleichsetzen).

Drittens schließlich gibt es mehrere pragmatische Prinzipien, die mit der Informationsstruktur der Äußerung zu tun haben. Auch hier ist eines von besonderem Gewicht:

F. Fokus zuletzt

Dieses Prinzip bezieht sich auf die Topik-Fokus-Gliederung der Äußerung. Man kann sich dies vereinfacht so vorstellen, daß jeder (deklarative) Satz eine implizite oder explizite Frage beantwortet. Jenes Element, nach dem gefragt ist, ist der Fokus, der Rest bildet die Topikkomponente. Letzere drückt oft beibehaltene, erstere drückt oft neue Information aus; dies ist aber nicht unbedingt der Fall.

Diese Prinzipien sind keine absolut starren Regeln. Sie bilden eher so etwas wie ›wirkende Kräfte‹, deren problemloses Zusammenspiel in der überwältigenden Mehrzahl der Fälle die Struktur von Äußerungen in der Lernervarietät bestimmt.

35 NP = Nominalgruppe, V = Verb.

Zweierlei ist an dieser Basisvarietät bemerkenswert. Zum einen finden wir sie bei allen im Rahmen dieses Projektes untersuchten Lernern, gleich was ihre Muttersprache oder ihre Zielsprache ist. Man muß daher annehmen, daß es sich um universale Strukturen der Sprache handelt, die sich in der Basisvarietät in besonders transparenter Weise widerspiegeln. Dies wirft die Frage auf, in welchem Sinne eine solche Sprachform überhaupt eine ›Sprache‹ ist und nicht einfach eine rudimentäre Form der Kommunikation. Dies ist ein eher sprachtheoretisches Problem.³⁶ Für die konkrete Forschung und erst recht für die Praxis des Unterrichts spielt dies jedoch keine Rolle. Zum ändern mag man sich fragen, weshalb dergleichen weder im Erstspracherwerb noch im gesteuerten ZSE beobachtet worden ist. Dieser Frage soll nun abschließend kurz nachgegangen werden.

7.1.4.3. Weshalb findet sich die Basisvarietät nicht bei Kindern oder im Unterricht?

Der zweite Teil dieser Frage ist relativ einfach zu beantworten. Im schulischen ZSE eignet sich der Lerner nicht einfach an, was ihm sein natürliches Sprachvermögen, wenn mit einem bestimmten Input konfrontiert, eingibt, sondern das, was ihm im Unterricht vorgesetzt wird. Und wenn ihm denn die Flexion der starken und schwachen Verben vorgesetzt wird, wird er sich bemühen, diese zu lernen. Eine Sprachform wie die Basisvarietät, so effizient sie für die Kommunikation sein mag, wird nicht gelehrt und auch nicht toleriert; sie weicht von den Normen der Zielsprache entschieden ab.³⁷ Einem Kind wird demgegenüber zwar keine Flexionsmorphologie eingebläut. Aber es kann sich gleichfalls nicht leisten, von den sprachlichen Normen der Lernumgebung auffällig abzuweichen, weil auch dies sanktioniert würde, wenn gleich in anderer Weise. Für die reine Verständigung ist es gleich, ob man sagt *Eva kam gestern*, *Eva kamnte gestern* oder gar *Eva kommen gestern*; aber die soziale Umgebung des Kindes, aus dessen sprachlichem Verhalten es das seine ableiten muß, duldet nur ersteres; und so sollte sich das Kind auch daran halten, wenn es ein Mitglied dieser Umgebung werden will. Mit anderen Worten – der Hauptgrund ist ein Unterschied im Antriebsfaktor: Geht es um soziale Integration, oder geht es um möglichst einfache und effiziente Verständigung in begrenzten kommunikativen Situationen? Für letztere, aber auch nur für letztere, ist die Basisvarietät durchaus ausreichend, sofern die Lerner stetig ihren Wortschatz ausbauen.

36 S. hierzu Klein/Perdue, *The Basic Variety, or Couldn't Natural Languages be Much Simpler?*, wo gezeigt wird, daß die Basisvarietät durchaus eine ›Sprache‹ im Sinne der neueren Grammatiktheorie ist.

37 S. aber Clive Perdue/Robert Vivez, *Vivre en France et en Français*, Manuscript, Université Paris VIII und Radio France Internationale, 1997.

7.1.4.4. Zusammenfassung

1. Erwachsene, die ungesteuert eine Zweitsprache erwerben, entwickeln regelmäßig eine spezifische Form von Sprache, die *Basisvarietät*. Bei einigen von ihnen bleibt der Spracherwerb auf dieser Entwicklungsstufe stehen, d.h. sie behalten die strukturellen Eigenschaften der *Basisvarietät* bei und erweitern nur ihren Wortschatz, während andere die Varietät ausbauen und mehr oder weniger der Zielsprache annähern.
2. Das Lexikon der *Basisvarietät* besteht hauptsächlich aus Wörtern der Zielsprache (manchmal ergänzt durch Ausdrücke aus der Erstsprache oder anderen bereits bekannten Sprachen). Es enthält hauptsächlich nicht flektierte und oft phonologisch abweichend realisierte Lexeme aus den offenen Klassen. Lexeme aus den geschlossenen Klassen kommen nur sehr selten vor. Die Bildung neuer Wörter beschränkt sich auf Nomen-Nomen Kombinationen.
3. Die Struktur der *Basisvarietät* ist durch eine kleine Menge von Organisationsprinzipien geprägt. Die Interaktion dieser Beschränkungen bestimmt beispielsweise die konkrete Form von Äußerungen oder die Art und Weise, in der Zeit und Raum ausgedrückt werden. Diese Prinzipien scheinen unabhängig von Ausgangs- und Zielsprache für alle Lerner Gültigkeit zu haben. Was zu einem gewissen Grad variiert, ist ihre Interaktion, besonders die Frage, welche der Beschränkungen von einem Lerner aufgegeben werden, wenn sie in einem bestimmten Kontext miteinander in Konflikt geraten.
4. Die *Basisvarietät* enthält weder freie oder gebundene Morpheme mit ausschließlich grammatischer Funktion noch komplexe hierarchische Strukturen wie beispielsweise Satzgefüge.

7.1.5. Was kann man aus diesen Befunden für die Sprachförderung ableiten?

Zunächst einmal ist klar, daß sich Sprachformen, wie sie im Voranstehenden beschrieben sind, auf jeden Fall entwickeln, sofern denn überhaupt nennenswerte kommunikative Kontakte bestehen. Sie müssen nicht gelehrt werden. Die Frage ist also lediglich, in welcher Weise man im Unterricht für Erwachsene an diese Prozesse aus dem ungesteuerten Erwerb anknüpfen kann. Das ist hier besonders relevant, da ungesteuerter und gesteuerter Erwerb ja bei der Zielgruppe parallel verlaufen. Es sollte also auch darum gehen, im Unterricht etwas zu vermitteln, das es dem Lerner erlaubt, den Zugang zur Zielsprache außerhalb des Unterrichts möglichst gut für den weiteren Spracherwerb zu nutzen. Im günstigsten Falle können sich ungesteuerter und gesteuerter Erwerb gegenseitig auf die Sprünge helfen. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß die ungesteuert erworbenen Lernervarietäten (so bereits vorhanden) zunächst einmal als Basis ernst genommen werden, die es

zu verbessern und auszubauen gilt. Außerdem kommt es natürlich darauf an, was der Lerner dann hinterher mit seiner Sprache machen soll. Ein erfolgreicher Unterricht macht die Lerner zu effektiven Benutzern der Zweitsprache. Daran, nicht aber am (Nicht-)Erreichen muttersprachlicher Standards, sollte der Erfolg der Lerner dann auch gemessen werden.³⁸

Im konkreten Fall ist zunächst zu entscheiden, ob es lediglich um erfolgreiche Kommunikation in bestimmten Kontexten, oder aber in der Tat um soziale Integration gehen soll. Wir gehen hier davon aus, daß es 1. um ersteres geht, daß aber gleichzeitig 2. der Weg zur weiteren Verbesserung der Sprachfertigkeit nicht verbaut werden soll.

Die einfachste Möglichkeit wäre es sicherlich, sich vollständig auf den Wortschatz sowie einige allgemeine Kommunikationsregeln zu konzentrieren. Dies hieße beispielsweise, daß gar keine Flexion gelehrt wird. Einen Unterrichtsentwurf dieser Art haben Perdue und Vivez für das Französische vorgelegt.³⁹ Mit Hilfe von Radiosendungen sollte damit eine Zielgruppe (türkische und marokkanische Immigrantinnen) erreicht werden, die kaum Kontakt zu Sprechern der Zielsprache hatte. Hier sollte tatsächlich eine Art Basisvarietät gelehrt werden, um den Lernerinnen einen ersten Zugang zur Zielsprache zu erleichtern.

Eine solch radikale Lösung ist für ein erstes ›Überlebensdeutsch‹ vielleicht nicht schlecht. Wir gehen im folgenden aber davon aus, daß sich eine Art Basisvarietät außerhalb des Unterrichts herausbildet und der Unterricht dazu beitragen soll, den Lernern über diese Entwicklungsstufe hinwegzuhelfen, um einen möglichen Schritt in Richtung stärkerer Integration zu fördern. Dies legt die folgenden Empfehlungen nahe:

1. *Ausbau des Wortschatzes*: Damit ist in erster Linie das Lernen von Inhaltswörtern gemeint, wobei deren Auswahl zunächst auf wesentliche Kommunikationssituationen zugeschnitten sein kann und Synonyme vermieden werden sollten. Eine besondere Rolle spielen dabei Wörter, die nur eine geringe Eigenbedeutung haben, sich aber in einer Vielzahl von Konstruktionen verwenden lassen, beispielsweise sogenannte light verbs wie ›tun‹ oder ›machen‹. Zum inhaltlichen Teil des Wortschatzes gehört auch eine kleine aber gute Auswahl an idiomatischen Wendungen, die dem Lerner eine flüssige Ausdrucksweise erlauben. Die Menge der Funktionswörter sollte stark reduziert, aber gut eingeübt werden.

2. *Selektiver Ausbau der Morphologie*: Im Bereich der Verbalmorphologie bedeutet dies beispielsweise das Erlernen der Kongruenz, aber eine Beschränkung auf zwei Tempusformen, Präsens und Perfekt. Das Präteritum

38 Vivian J. Cook, Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective, in: dies. (Hg.), Portraits of the L2 User, Clevedon 2002, S. 325–344.

39 Perdue/Vivez, Vivre en France et en Français.

sollte nur von ausgewählten Verben gelernt werden (Modalverben, Auxiliare). Der Konjunktiv sollte nicht unterrichtet werden. Bei der Nominalmorphologie kann man sich auf Mittel zur Markierung von Singular und Plural beschränken. Das ist natürlich schwierig, weil die deutsche Flexionsmorphologie selbst in diesem Bereich sehr unregelmäßig ist. Hier sollte man durchaus auch manche Fehler tolerieren, also abweichende Pluralformen zulassen. Auch auf Kasusmarkierungen (außer bei Pronomina) kann verzichtet werden, statt dessen sollte der Genitiv mit *von* gelehrt werden. Dies betrifft die Flexionsmorphologie. Sehr wichtig ist es, einen gut ausgewählten Teil der Wortbildungsmorphologie zu unterrichten, weil dies das lexikalische Repertoire auf leichte Weise zu vergrößern erlaubt.

3. *Keine Syntax*: Hier werden zwar Fehler gemacht, aber kaum einer davon ist wirklich kommunikativ wichtig. Wo doch syntaktische Regeln gelehrt werden, sollte es sich auf funktional relevante Teile beziehen, z.B. Fragesatzbildung. Ob das finite Verb am Anfang steht oder nicht, macht einen Unterschied. Ob es an zweiter, dritter oder letzter Stelle steht, wie bei (korrekten oder fehlerhaften) Haupt- und Nebensätzen, ist irrelevant. Ein anderes Beispiel für kommunikativ relevante Wortstellungsregeln ist die Negation, weil durch die Stellung der Negation unter Umständen ein verschiedener Negationsskopos ausgedrückt wird.

4. *Einige ausgewählte Regeln des kommunikativen Verhaltens*: Damit sind in erster Linie Anredeformen, Grußformen, Höflichkeitsformeln (etwa Bitte, Danke usw.) gemeint, die dem Lerner die tägliche Interaktion stark erleichtern können.

Es sollte deutlich sein, daß eine sprachliche Unterstützung im Sinne dieser Vorschläge nicht zu einer Beherrschung des Deutschen führt, wie sie für eine soziale Integration wünschenswert wäre. Sie würde die Chancen des kommunikativen Erfolgs erhöhen, die Frustrationen auf beiden Seiten verringern und den sozialen Einstieg erleichtern, nicht mehr, nicht weniger.

Zum Abschluß wollen wir einige Überlegungen anstellen, wie man im Unterricht konkret an die Strukturen der Lernervarietäten anknüpfen kann, wie sie die Lerner typischerweise außerhalb des Unterrichts entwickeln. Am Beispiel der Flexion und Stellung finiter Verben soll gezeigt werden, wie eine Weiterentwicklung in Richtung der Zielsprache erreicht werden kann, die auf den Strukturprinzipien der Basisvarietät aufbaut. So kann zwar zunächst nicht das volle Repertoire der Zielsprache erworben werden, die Lerneräußerungen können in einem ersten Schritt aber deutlich weniger abweichend und weniger kontextabhängig gemacht werden. Außerdem kann ein solches Vorgehen helfen, den Lernern schrittweise die Augen für bestimmte strukturelle Zusammenhänge zu öffnen. Die hier vorgeschlagenen Schritte orientie-

ren sich weitestgehend an Erwerbsreihenfolgen, die so für weiter fortgeschrittene Lerner im ungesteuerten Erwerb gefunden wurden.⁴⁰

Wie in 7.1.4.2. beschrieben, gehen wir davon aus, daß den Lerneräußerungen in der Basisvarietät eine bestimmte Informationsgliederung zugrunde liegt. Dabei stehen Angaben über Ort und/oder Zeit des Geschehens sowie Referenz auf die handelnden Personen (›Topik‹) im Normalfall am Beginn einer Äußerung, während die eigentliche Aussage, die über diese Topik-Komponente(n) getroffen werden soll, im zweiten Teil folgt (vgl. auch das in 7.1.4.2. besprochene Ordnungsprinzip ›Fokus zuletzt‹). Wir haben in der Basisvarietät also eine bestimmte Ordnung der Informationsglieder; auch die Intonation trägt sicher zur Gesamtinterpretation der Aussage bei. Was allerdings fehlt, ist ein Element, das diese Aussagerelation (›Assertion‹) ausdrücken, d.h. das anzeigen würde, daß die ausgedrückte Situation tatsächlich für das Topik gelten soll. In der Zielsprache wird dies durch die Finitheitsmarkierung am Verb geleistet.⁴¹ Das wird besonders deutlich, wenn genau dieses Element durch einen Kontrastakzent hervorgehoben ist (›Die Milch IST sauer‹). In der Basisvarietät bleibt der Ausdruck der Assertion meist implizit:

(1)	Topik	Assertion	Ausdruck der Situation
a	<i>diese schiff</i>		<i>neu</i>
b	<i>hinten</i>		<i>eine grosse holz</i>

In der Zielsprache müßte hier eine Kopula stehen (›dieses schiff *ist* neu‹, etc.), deren semantischer Beitrag darin liegt, auszudrücken, daß die Eigenschaft ›neu‹ auf das Topik ›diese schiff‹ zutreffen soll. Klein zufolge ist der Ausdruck dieser Relation generell der semantische Beitrag der Finitheit.⁴² Nun fehlen in der Basisvarietät aber nicht nur solche Elemente, die ausschließlich der Markierung der Assertion dienen, wie etwa die Kopula: Wenn überhaupt Verben enthalten sind, so sind diese eben gerade nicht finit. Sie stehen meist in einer Grundform, die dem Infinitiv (2a) oder einer flektierten Form entsprechen kann, die (noch) nicht in funktionaler Opposition zu anderen flektierten Formen steht (2b):

(2)	Topik	Assertion	Ausdruck der Situation
a	<i>ein mädchen</i>		<i>bringen eine brot</i>
b	<i>charlie chaplin</i>		<i>gucke diese mädchen</i>

40 Vgl. Angelika Becker, The Acquisition of Negation and the Acquisition of Finiteness, in: Henriette Hendriks (Hg.), The Structure of Learner Varieties, Mouton [2003]; Christine Dimroth u.a., Finiteness in the Acquisition of Germanic Languages. A Stage-model for First and Second Language Development, in: Christine Dimroth/Marianne Starren (Hg.), Information Structure, Linguistic Structure and the Dynamics of Language Acquisition, Amsterdam [2003].

41 Wolfgang Klein, Assertion and Finiteness, in: Norbert Dittmar u.a. (Hg.), Issues in the Theory of Language Acquisition, Bern 1998, S. 225–245.

42 Ebd.

7. Expertisen zu grundlegenden Fragen

Eine solche nicht-finite Äußerungsorganisation ist ein typisches Kennzeichen der Basisvarietät. Die Assertion wird nicht explizit ausgedrückt. Elemente, die ausschließlich der Markierung der Assertion dienen, wie etwa die Kopula, können allerdings vorkommen, wenn die Assertion irgendwie kontrastiv markiert werden soll, weil die Tatsache, daß eine bestimmte Situation tatsächlich auf das Topik zutrifft, besonders hervorgehoben werden soll. Der folgende Textausschnitt soll diese einfache Art der Informationsgliederung in der Basisvarietät noch einmal veranschaulichen. Er ist einer Filmnacherzählung entnommen, in der eine Lernerin berichtet, wie Charlie Chaplin aus dem Gefängnis entlassen werden soll, sich aber weigert zu gehen, weil es ihm im Gefängnis letztlich besser geht als zu Hause:

(3)	Topik	Assertion	Ausdruck der Situation
	<i>polizei</i>		<i>sprechen chaplin:</i>
	<i>»chaplin</i>		<i>weg, zu hause, nich gefängnis«</i>
<i>aber</i>	<i>chaplin:</i>		
	\emptyset		<i>»nich gut (...)</i>
	<i>ich</i>		<i>nich zu hause</i>
	<i>das ich</i>		<i>gut</i>
	<i>gefängnis</i>	<i>is</i>	<i>gut</i>
	<i>gefängnis</i>		<i>essen</i>
	<i>zu hause</i>		<i>nich essen«</i>

Auf der Stufe der Basisvarietät finden wir also keine offene Markierung der Assertion außer einigen wenigen Vorkommen der Kopula. Im folgenden soll aufgezeigt werden, wie Fintheitsmarkierungen schrittweise erworben werden können. Lerner, die die Basisvarietät aufgeben und sich der Zielsprache weiter annähern, müssen zunächst einmal lernen, daß die Beziehung zwischen den Elementen, die auf eine bestimmte Situation referieren, und dem Topik immer explizit markiert werden muß; die ›mittlere‹ Position muß also immer gefüllt sein. Werden dazu neben der Kopula insbesondere Auxiliare und Modalverben verwendet, kann die Gesamtorganisation der Lerneräußerungen aus der Basisvarietät zunächst so weit möglich intakt bleiben. Die Lerneräußerungen im folgenden Beispiel haben noch die ›alte‹ lineare Informationsgliederung, Topik und Ausdruck der Situation sind nicht vermischt, die Assertion wird aber jeweils durch ein finites Element ausgedrückt:

(4)	Topik	Assertion	Ausdruck der Situation
a	<i>deutschland</i>	<i>is</i>	<i>nich patria</i>
b	<i>in diese strasse</i>	<i>war</i>	<i>auch chaplin</i>
c	<i>chaplin</i>	<i>muss</i>	<i>mit diese brief gehen</i>
	<i>er</i>	<i>will</i>	<i>bleiben</i>
d	<i>du</i>	<i>muss</i>	<i>so mache</i>
e	<i>er</i>	<i>hat</i>	<i>nicht lese</i>
f	<i>dann er</i>	<i>hat</i>	<i>in restaurant gegessen</i>

In den in (4) aufgeführten Lerneräußerungen ist die mittlere Position zwar gefüllt, mit Verbstellung und Flexion gibt es allerdings noch einige Probleme.

Auf Modalverben folgt nicht immer der Infinitiv (4d), auf Auxiliare nicht immer ein Partizip (4e). Die Topikposition kann mehr als eine Konstituente enthalten (4f), was in der Zielsprache durch die sogenannte Verbzweitregel verhindert wird. Die Kongruenz ist nicht immer zielsprachlich markiert (4d). Trotzdem sind diese Äußerungen strukturell näher an der Zielsprache, als dies in der Basisvarietät der Fall ist. Darüber hinaus sind sie auch kommunikativ effizienter. So können beispielsweise Tempuskontraste auf einfache Art ausgedrückt (4a vs. 4b) und verschiedene Arten der Modalität von der reinen Assertion unterschieden werden (4c, d vs. 4a, b, e, f).

Der Ausdruck der Relation, die zwischen der Situation und dem Topik gelten soll, wird dabei sozusagen zusätzlich zu den bisher vorhandenen Informationsteilen ausgedrückt. Die oben genannten Probleme mit Flexion und Verbstellung können so zunächst innerhalb der alten Gesamtorganisation bearbeitet werden. Außerdem können die Lerner auf dieser Stufe bereits die Abhängigkeit des nicht finiten Verbteils (Infinitive, Partizipien) vom finiten Verb erkennen.

Erst im folgenden Schritt wird dann der Ausdruck der Assertion durch finite lexikalische Verben erworben. Dafür muß die frühere Informationsgliederung teilweise aufgegeben werden. Die Finitheitsmarkierung wird hier nicht mehr separat geleistet, sie verschmilzt vielmehr mit einem der Ausdrücke, die auf die Situation verweisen, die für das Topik gelten soll, so daß die klare dreiteilige Informationsgliederung aus dem vorhergehenden Schritt nicht mehr aufrecht erhalten werden kann:

(5)	Topik	Assertion & Ausdruck der Situation
a	<i>er</i>	<i>geht auch zum waffenladen</i>
b	<i>er</i>	<i>arbeitet nicht gut</i>
c	<i>dann sie</i>	<i>kommt zu mir</i>

Diese Äußerungen sehen zunächst nicht komplexer aus als die in (4), es ist aber klar, daß die Lerner die Informationsgliederung aus der Basisvarietät aufgeben müssen, bevor sie Finitheitsmarkierungen an lexikalischen Verben wie in (5) produktiv verwenden können.

Inwieweit es sinnvoll ist, sich bei der Progression im Unterricht auf die Erwerbsreihenfolgen im ungesteuerten Erwerb zu beziehen, ist eine offene Frage. Wenn aber – wie beim Förderunterricht im Land der Zielsprache – sowieso mit einer Mischform aus gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb zu rechnen ist, sollten solche Möglichkeiten, an das Vorwissen der Lerner anzuknüpfen und eine systematische Weiterentwicklung anzustoßen und zu beschleunigen, zumindest in Erwägung gezogen werden.

7.2. Ludo Verhoeven

Literacy Development in Immigrant Groups

Literacy is a lifelong, context-bound set of practices in which an individual's needs vary with time and place. As such, one could also speak of multiple literacies and the importance of language policies which enhance cultural diversity. Research has also shown that the literacy practices through which individuals are socialized into various institutions can be extremely variable. Functional literacy not only involves the ability to read and write but also the ability to cope with literacy situations in everyday life. Functional literacy comprises both literacy conventions and cultural background knowledge which are interrelated. Literacy conventions refer to the types of documents that are used in the social institutions of a society, such as letters, forms, legal briefs, political tracts, religious texts, novels and poems. Documents often require specialized knowledge about particular document formats. Moreover, different types of documents may also call for different types of cultural background knowledge as well as different values and beliefs.

When it comes to modeling the competence of literacy, the particular sociolinguistic position of immigrant groups should be recognized.¹ Minority groups are often confronted with the task of communicating in the dominant language of a majority environment in order to cope with daily life. Usually, this language is learnt as a second language (L2). From a linguistic point of view, minority people are often conceived of as ›second language learners‹. However, this conception is problematic for at least two reasons.² First of all, not all members of minority groups acquire the dominant language of the majority environment successfully. In fact, L2 acquisition may come to a halt at a stage that is far removed from near-native competence. Secondly, the first language is taken into account as a potential source of (un)successful transfer in L2 acquisition, rather than a language variety in its own right. Language varieties of the countries of origin, being learnt in the process of

1 Cf. Joshua Fishman, *Ethnocultural Dimensions in the Acquisition and Retention of Bilinguality*, in: *Journal of Basic Writing*, 3. 1980, pp. 48–61; Nancy H. Hornberger, *Continua of Biliteracy*, in: *Review of Educational Research*, 59. 1989, no. 3, pp. 271–296; idem, *Creating Successful Learning Contexts for Bilingual Literacy*, in: *Teacher College Record*, 92. 1990, pp. 1–36; Ludo Verhoeven, *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*, Berlin 1987; idem, *Literacy in a Second Language Context: Teaching Immigrant Children to Read*, in: *Educational Review*, 39. 1987, pp. 245–261; idem, *Linguistic Diversity and Literacy Development*, in: idem (ed.), *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*, Amsterdam/Philadelphia 1994; Guus Extra/Ludo Verhoeven, *Bilingualism and Migration*, Berlin 1998.

2 Cf. Guus Extra/Ludo Verhoeven, *Immigrant Languages in Europe*, Clevedon et al. 1993; idem, *Community Languages in the Netherlands*, Amsterdam et al. 1993.

primary socialization, can be used as a vital instrument for in-group communication. These language varieties may therefore have an important value as symbols of ethnic identity.

The migration of people around the world has a profound effect on literacy education in the host countries. When a speech community moves to a new environment the schools in that environment will have to help the immigrant children acquire literacy. Literacy can be taught in the children's mother tongue and in the language spoken in the new environment. Whether one or more languages are used for instruction at school and which language and literacy abilities are taken as educational objectives for minority children depends on language education policies. Of course, for newcomers it is crucial to acquire literacy in the second language in order to become a citizen in the host society. Besides, becoming literate in the mother tongue may be important for maintaining the own socio-cultural identity.

This chapter deals with the development of literacy in immigrant groups with special reference to the research outcomes of current and recently completed studies on minorities in the Netherlands. First of all, children's acquisition of literacy in a multilingual context is examined. Both literacy development in the second language and in the minority language are dealt with. In addition, the acquisition of literacy by adult immigrants is compared with that of children. Finally, a perspective on language and literacy education for immigrant groups is given.

7.2.1. Immigrant Children Acquiring Literacy

The language patterns of children living in a multilingual context can be quite complex. Most minority children learn two languages in a successive manner: They learn the ethnic group language in the home and immediate community; the second language gradually enters their lives via television, contact with peers, and occasionally daycare. When these same children enter school, the language input is almost exclusively L2. Such minority children thus take part in lessons in the second language to some extent but to a greater extent acquire the language naturally through interactions with teachers and peers. Depending on the cultural values and the language input in the home environment, a large variation in first and second language acquisition patterns among minority groups can be expected. In a cross-cultural study³ we examined the patterns of first and second language development of 91 Turkish, 111 Moroccan and 104 Antillean children living in the Netherlands. In a longitudinal design oral language data were collected at three

3 Goretta Narain/Ludo Verhoeven, *Ontwikkeling van vroege tweetaligheid* [Development of Early Bilingualism], Tilburg 1993; Ludo Verhoeven/Guus Extra et al., *Peiling van vroege tweetaligheid* [Assessment of Early Bilingual Proficiency], Tilburg 1993.

moments of measurement: at the beginning of kindergarten, and after one and two years of instruction in school. It was found that the Turkish children were quite dominant in their mother tongue at all three moments of measurement. To a lesser degree the same was true for the Moroccan group. The language proficiency levels of the Antillean children tended to be more balanced. The difference in first and second proficiency levels in the three groups could be explained from the language input in the family and the wider community, on the one hand, and from the cultural orientation of the children and their parents, on the other hand.

Multicultural studies of early literacy show that in spite of differences in cultural background and language diversity, children are able to learn the essentials of literacy at a very early age. Several studies showed that bilingual children in collaboration with parents or older peers are able to acquire literacy skills spontaneously.⁴ However, it turns out that there are large differences in the knowledge of, and the desire for literacy among minority children entering school. This can be explained from a large variation in literacy support in the home environment. Wells and Snow/Ninio have shown that success in early literacy acquisition is related both to the values attached to literacy in the home and to the steps that parents take to explain this value to their children.⁵ It is clear that the role of parents in helping their children to (re)discover the principles of literacy is crucial.

For many minority children first language (L1) starts from a favourable position. Its development benefits from rich input from the family and the neighbourhood, but later the conditions of exposure to L1 may become very poor. At school the mother tongue is often banned; at best it constitutes only a minimal portion of the curriculum. In such cases there is a mismatch between the linguistic abilities minority children bring to the classroom and the language and literacy curriculum at school. Minority children who receive early literacy instruction in an L2 will usually be faced with a complex task. They have to learn the structure and functions of literacy in an unfamiliar language. According to Bialystok⁶, the cognitively confusing effects of teach-

4 I.A. Hanson, *An Inquiry how Three Preschool Children Acquired Literacy in Two Languages: English and Spanish*. Unpublished dissertation, Georgetown University 1980; F. Mino Garces, *A Psycholinguistic Analysis of Early Reading Acquisition: Six Case Studies*, Washington, DC 1981; B. Kupinsky, *Bilingual Reading Instruction in Kindergarten*, in: *Reading Teacher*, 37. 1983, pp. 132–137; A. Moore, *A Whole Language Approach to the Teaching of Bilingual Learners*, Illinois 1990.

5 G. Wells, *Language Development in the Preschool Years*, Cambridge 1985; Catherine E. Snow/Anat Ninio, *The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books*, in: William H. Teale/Elizabeth Sulzby (eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Norwood, NJ 1986.

6 Ellen Bialystok, *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge 2001.

ing literacy in a second language will primarily concern children's awareness of language, or metalinguistic awareness. This awareness implies the ability to focus attention on language, and reflect upon its nature, structure and functions, and plays an important role in the development of literacy. It can be hypothesized that children's metalinguistic awareness will be more readily developed, when instruction is based on familiar exemplars from the mother tongue than in less familiar exemplars from a second language.

In a recent study⁷ the acquisition of metalinguistic knowledge in Dutch as a first and second language was compared. A battery of metalinguistic tasks, measuring literacy concepts, literacy conventions, rhyme, word conservation, sentence segmentation, word segmentation, word blending, and knowledge of graphemes, was administered with 298 4-year-old children. The informants were divided into three groups: high SES (*socio-economic status*) and low SES Dutch children, and minority children. The results showed that there is a small effect for SES and a much larger effect for ethnicity. Factor analyses were conducted on the test scores for the Dutch children and the minority children apart. For the Dutch children, there was evidence for one factor underlying the metalinguistic tasks under consideration. For the minority children, two factors were found: besides metalinguistic knowledge there was a second factor referring to word blending skills. In word blending children must blend individual speech sounds into words. It is clear that this task is difficult since the target words in Dutch as a second language are not familiar to them. From this study it can be concluded that the acquisition of metalinguistic skills not only proceeds slower in a second language; there is also evidence that in a second language curriculum the ability of word blending has to be learned as a separate skill. As such, this study shows that minority children who receive language and literacy instruction in kindergarten are faced with a dual task: besides the characteristics of written language, they have to learn an unfamiliar language.

Stoep, Bakker and Verhoeven⁸ considered the conditions for emergent literacy of children from various social-cultural backgrounds in the Netherlands. Using data from a longitudinal study, they assessed determinants of literacy development as grapheme knowledge, book orientation, and phoneme analysis in relation to parental and teacher judgements on parent involvement in pupils' education. With respect to the latter aspect, an attempt

7 Ludo Verhoeven/J. Van Kuijk, Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs [Assessment of Conceptual and Metalinguistic Awareness at the Onset of Kindergarten], in: *Pedagogische Studiën*, 68. 1991, no. 9, pp. 415–425.

8 Judith Stoep/Joep Bakker/Ludo Verhoeven, Parental and Teacher Commitment in Emergent Literacy Development, in: Ludo Verhoeven/Carsten Elbro/Pieter Reitsma (eds.), *Precursors of Functional Literacy*, Amsterdam 2002, pp. 249–264.

was made to determine the weight of the separate perceptual constructs. It will be studied whether teacher's evaluation of parental involvement reflects the ideas parents hold for themselves regarding home support for school, varying over different sociocultural groups. It was expected that children who are victims of a mismatch between parental and teacher views of involvement, are pre-eminently candidates for so-called Pygmalion effects that were described in Rosenthal and Jacobson's study: the pupils whose parents are rated 'educationally detached' are the same ones for which the teacher holds low expectations. These stereotyped concepts about children may influence the ways in which teachers approach their pupils. In effect, the development in literacy of children who are modestly evaluated may progress at a slower rate.

It was found that at the end of kindergarten, minority children display a significant lag in book orientation development. Moreover, in the field of phoneme and grapheme knowledge, children from low socioeconomic homes also account for low achievement. Although these different aspects of emergent literacy undergo similar growth for all children (apart from phoneme knowledge), the education these children receive does not seem to be capable of solving initial disadvantages. Such obstacles at the threshold of primary education could explain the lack of achievement in reading for children from at risk populations, that has been recorded in the Netherlands for years.⁹ With respect to teachers' and parents' ideas of parent involvement, it was observed that the discrepancy is largest in the event of cultural differences between home and school. The stereotypical image of non-involved minority parents seems to be present in the body of thought of teachers. However, when minority parents are interviewed for their educational involvement, they indeed claim to be not as involved as parents from Dutch high socioeconomic homes. Yet, they do feel they are responsible partners in their child's process of learning to read, and they relate to give more help to their children, as opposed to other parents. Furthermore, regression analysis on the post tests indicated that parental involvement in school has a strong link with educational outcomes regarding emergent literacy of kindergartners. Remarkable were the findings that this link is not established on a direct basis;

9 Aryan Van der Leij/Wim Meijnen/Paul Leseman, De leer- en opvoedingssituatie van jonge autochtone en allochtone leerlingen in het perspectief van hun schoolcarrière [The Educational Situation of Young Native and Ethnic Minority Children at Home and at School in Perspective of their School Career], in: *Pedagogische Studiën*, 72. 1995, pp. 162–171; Ludo Verhoeven/Paul Gillijns, Ontwikkeling van beginnende lees- en spellingvaardigheid (Development of Early Reading and Spelling Abilities), in: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19. 1994, pp. 259–279; Ton Vallen/Sjef Stijnen, Ethnic Minorities and Ethnic Minority Languages in Dutch Primary Schools: Problems and Challenges, in: *Language and Education*, 5. 1991, pp. 113–123.

rather, the parental involvement embedded in the perception of the teacher turns out to be a strong correlate for success in literacy. It is not inconceivable that teachers have low expectations for the possible achievement of minority pupils, on the basis of the low expectations they harbour for their parents. Such low expectations can lead to a situation in which minority children are underserved in kindergarten education because of lower goals they are supposed to meet, or circumstances in which their potential is not recognized.

7.2.2. Stages in Second Language Literacy Development

In many places throughout the world, children from ethnic minorities are totally immersed in a second language reading curriculum with minimal attention to their native language literacy. These children are thus confronted with the task of learning to read in a language that they have yet to master. Given that reading instruction strongly builds on oral language proficiency, second-language speaking children may therefore experience a considerable gap. Reading involves the decoding of language forms from written forms – that is, the spoken form of a language provides the relevant linguistic units: phonological strings, morphemes, and words. Native first-language learners come to the task of reading with substantial oral language skills, including the necessary phonological, morphosyntactic, and lexical skills. In many comparative studies, the individual variation in achievement and/or rate of learning to read and write has been found to be much larger among non-native learners than native learners.¹⁰ However, it is by no means clear how the specific linguistic characteristics of L2 learners affect the course of their reading development. A major attempt to model second-language reading comprehension processes has been made by Bernhardt.¹¹ In the latest model, second-language reading comprehension is taken to be a function of general literacy ability, word knowledge, and syntactic knowledge leaving about half of the variance in reading scores still to be explained.

With respect to monolingual children's word decoding skills, researchers agree that children gradually shift from accessing word representations via their phonic representations to accessing the word representations directly. There is also ample evidence showing children's word recognition ability to be strongly related to their reading comprehension during the initial stages of learning to read and that the strength of this relation declines as

10 E.g.: A.Y. Durgunoglu/Ludo Verhoeven (eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-cultural Perspectives*, Mahwah, NJ 1998.

11 Elizabeth B. Bernhardt, *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*, Norwood, NJ 1991; *idem*, *Second-language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century*, in: Michael L. Kamil/Peter Mosenthal/P. David Pearson/Rebecca Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, Mahwah, NJ 2000, pp. 791–812.

language increases in importance.¹² For second language readers, it can be expected that the network of connections between the various graphemic, phonological, and semantic nodes needed to read in L2 will be weaker than for first language readers. Limited exposure to the second language may lead to qualitatively weaker word representations and thereby both slower and less accurate reading. In one study of the role of the L2 word recognition abilities of Turkish first and second graders in their learning to read Dutch, Verhoeven¹³ found slower word decoding for these children when compared to Dutch first and second graders. The differences in the children's word reading efficiency were initially attributed to the Turkish children's restricted knowledge of the Dutch grapheme-phoneme correspondence rules and various orthographic constraints at the end of first grade and the still restricted vocabulary knowledge of these children hampering direct lexical access at the end of second grade. A study by Chiappe and Siegel¹⁴ provides further evidence for the strong role of phonological processing in L2 word recognition. When the reading capacities of English- versus Punjabi-speaking Canadian children were compared, phonological awareness was found to discriminate between average versus poor readers for both groups of children. In yet another study, Cormier and Kelson¹⁵ examined the influence of phonological and syntactic awareness on children's word spelling in French immersion classes and found auditory analysis but not syntactic awareness to be related to the children's L2 spelling achievement. Nassaji/Geva and Verhoeven have also shown both phonological and orthographic processing to significantly contribute to L2 reading comprehension.¹⁶ And, finally, Wagner¹⁷ found Berber-speaking children to attain native-like standards of word recognition in Standard Arabic after five years of literacy instruction, which

-
- 12 Charles A. Perfetti, Two Basic Questions about Reading and Learning to Read, in: Pieter Reitsma/Ludo Verhoeven (eds.), *Problems and Interventions in Literacy Development*, Dordrecht 1998, pp. 15–47.
 - 13 Ludo Verhoeven, Acquisition of Reading in a Second Language, in: *Reading Research Quarterly*, 25. 1990, no. 2, pp. 90–114.
 - 14 Penny Chiappe/Linda S. Siegel, Phonological Awareness and Reading Acquisition in English- and Punjabi-Speaking Canadian Children, in: *Journal of Educational Psychology*, 91. 1999, no. 1, pp. 20–28.
 - 15 P. Cormier/S. Kelson, The Development of Sensitivity of Plural Morphology in Children in French Immersion and in French-speaking Children, in: *Scientific Studies of Reading*, 4. 2002, pp. 267–293.
 - 16 Hossein Nassaji/Esther Geva, The Contribution of Phonological and Orthographic Processing Skills to Adult ESL Reading: Evidence from Native Speakers of Farsi, in: *Applied Psycholinguistics*, 20. 1999, no. 2, pp. 241–268; Verhoeven, *Acquisition of Reading in a Second Language*.
 - 17 Daniel A. Wagner, *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*, New York 1993.

shows initially slowed L2 word recognition to not necessarily lead to retardation in the long run.

With regard to the role of children's vocabulary knowledge in their learning to read in general, a strong relation has been observed between the size of their vocabularies and reading comprehension scores.¹⁸ For second language learners, this relation appears to be even stronger.¹⁹ Estimates of vocabulary knowledge have revealed major differences between L2 and L1 learners, and the smaller L2 vocabularies of second-language learners may therefore seriously impede their L2 reading. Considerable individual variation has nevertheless been found to exist in the vocabularies of L2 learners. Grabe²⁰ has estimated that the vocabulary knowledge of beginning L2 learners can vary from 2,000 to 7,000 words. And not only quantitative differences but also qualitative differences in the vocabulary knowledge of L2 learners have been reported.²¹ The semantic networks of L2 learners appear to be less tight than those of L1 learners. That is, L2 learners not only have less extensive vocabularies than L1 learners but also fewer associative links between words. These major differences in the vocabulary knowledge of L1 versus L2 learners obviously have significant consequences for their reading comprehension as well. And along these lines, Carver²² has suggested that almost all of the words in a text should be known for deep comprehension of the text by elementary L1 readers and that a text with more than 3% unknown words will generally be experienced as difficult to read.

With respect to the role of children's morphosyntactic knowledge in learning to read, a significant relation to reading comprehension can be expected. The limited syntactic sensitivities of young and less experienced

-
- 18 Cf. Richard C. Anderson/Peter Freebody, Vocabulary Knowledge, in: John T. Guthrie (ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, Newark, DE 1981, pp. 77–117; Isabel Beck/Margaret McKeown, Conditions of Vocabulary Acquisition, in: Rebecca Barr/Michael L. Kamil/Peter Mosenthal/P. David Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 2, New York 1991, pp. 789–814; Meredyth Daneman, Individual Differences in Reading Skills, in: *ibid.*, pp. 512–538.
 - 19 M.S. Ammon, Patterns of Performance among Bilingual Children who Score Low in Reading, in: Susan R. Goldman/Henry T. Trueba (eds.), *Becoming Literate in English as a Second Language*, Norwood, NJ 1987, pp. 71–106; G.E. García, Factors Influencing the English Reading Test Performance of Spanish-speaking Hispanic Children, in: *Reading Research Quarterly*, 26, 1991, pp. 371–392.
 - 20 William Grabe, Current Developments in Second Language Reading Research, in: *TESOL Quarterly*, 25, 1991, pp. 375–406.
 - 21 Marianne Verhallen, *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen [Lexical Abilities of Turkish and Dutch Children]*, Doctoral dissertation, University of Amsterdam 1994.
 - 22 R.P. Carver, Percentage of Unknown Vocabulary Words in Text as a Function of the Relative Difficulty of the Text, in: *Journal of Reading Behavior*, 26, 1994, no. 4, pp. 413–437.

readers make the discovery of the structures underlying sentences a particularly difficult task and may therefore create problems with reading comprehension at times.²³ Along these lines, Verhoeven²⁴ has found the morphosyntactic knowledge of L2 learners to significantly predict their L2 reading comprehension by the end of second grade. From studies with more advanced learners, moreover, limited syntactic knowledge and a basic unawareness of syntactic boundaries has also been found to hamper the L2 reading process.²⁵

In a study by Droop and Verhoeven²⁶, the role of word recognition and oral language proficiency in the development of reading comprehension was examined with children learning to read in Dutch as a first and second language, living in the Netherlands.

The purpose of the study was to investigate the development and interrelations of language proficiency and reading ability in children learning to read in their native language and children learning to read in a second language. The authors studied the development and interrelations of reading comprehension, word decoding, and oral language skills of high and low SES Dutch and low SES minority children with a Turkish and Moroccan background in the third and fourth grades of primary school in the Netherlands. Several tests to measure reading comprehension, word decoding, oral text comprehension, morphosyntactic knowledge, and vocabulary knowledge were administered at the beginning of third grade, the end of third grade, and the end of fourth grade. The results demonstrated that the minority children were even faster decoders than Dutch low SES children. With respect to reading comprehension and oral language proficiency, however, it was found that the minority children lag behind the Dutch children in all respects. With respect to interrelations between oral language and reading, it was found that for both first and second language learners the development of reading comprehension tends to be influenced more by top-down comprehension-based processes than bottom-up word-decoding processes. Relative to the Dutch children, however, for the minority children the role of oral

23 Cf. Susan R. Goldman/John A. Rakestraw, *Structural Aspects of Constructing Meaning from Text*, in: Kamil/Mosenthal/Pearson/Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, pp. 311–335; Grabe, *Current Developments in Second Language Reading Research*.

24 Verhoeven, *Acquisition of Reading in a Second Language*.

25 Bartholomeus H. Bossers, *Reading in Two Languages. A Study of Reading Comprehension in Dutch as a Second Language and Turkish as a First Language*. Doctoral Dissertation, Rotterdam 1992; Ryu Kitajima, *Referential Strategy Training for Second Language Reading Comprehension of Japanese Texts*, in: *Foreign Language Annals*, 30. 1997, no. 1, pp. 84–97.

26 Mienke Droop/Ludo Verhoeven, *Language Proficiency and Reading Comprehension in First and Second Language Learners*, in: *Reading Research Quarterly*, 38. [2003].

Dutch appears to be more prominent in the explanation of the variation in reading comprehension.

In Verhoeven²⁷ an attempt was made to uncover any differences in the early reading and spelling processes of children learning to read in a first language and children learning to read in a second language. The reading and spelling development of native Dutch-speaking children and minority children in the first two grades of elementary school were compared. The children were given a number of tasks to test their vocabulary knowledge and the efficiency of their word decoding (including grapheme knowledge and word blending), word spelling (including cipher knowledge and phonemic segmentation), and reading comprehension processes. Analyses of variance were used to test for differences between the first and second language learners. LISREL (Linear Structural Equation Analysis) analyses were used to explore the components underlying the reading and spelling processes in the two groups of children. The results showed the minority children to keep up with the native Dutch-speaking children on word blending and word decoding tasks. On word spelling and reading comprehension, however, the minority children were found to be less efficient than their monolingual Dutch peers. The structural models for word decoding and word spelling were highly comparable for the two groups. For reading comprehension, vocabulary knowledge was found to have more of an impact on the second language learners than on the first language learners. This finding suggests that children learning to read in a second language should be helped to build their lexical knowledge and that reading instruction should be matched to this knowledge.

In a recent study by van Elsäcker/Verhoeven²⁸, it was examined how reading skills, reading strategies and reading motivations, and leisure time reading develop among Dutch children of varying socioeconomic backgrounds and minority children (i.e. children from ex-colonies, and children from Turkey and Morocco) in Grades 3 and 4 of primary school. The development of reading skills in the different groups of students showed no surprises. In line with previous research²⁹, the Dutch high SES group showed the highest scores on listening comprehension, reading vocabulary, and reading comprehension. Second came the Dutch low SES group, third the Ex-colonies, and last the Mediterranean group, who lagged behind for about two

27 Ludo Verhoeven, Components in Early Second Language Reading and Spelling, in: *Scientific Studies of Reading*, 4, 2000, pp. 313–330.

28 Willy van Elsäcker/Ludo Verhoeven, Sociocultural Differences in Reading Skills, Reading Motivation, and Reading Strategies, in: Verhoeven/Elbro/Reitsma (eds.), *Precursors of Functional Literacy*, pp. 265–286.

29 Josje Sijstra (ed.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2* [Second Report on Language Education Results at the End of Grade 6], Arnhem 1997.

years. The Ex-colonies students scored consistently higher than the Mediterranean students. This can be explained from the fact that Dutch is being used to a greater extent in the former group. On decoding, the minority groups caught up with their Dutch peers. At the end of Grade 4 the Ex-colonies group outperformed the Dutch low SES group, ending at the same level with the Dutch high SES group. This latter result seems to indicate that the decoding test is the only reading skills test on which insufficient knowledge of the second language does not have a detrimental effect in the long run.

Strategy use did not increase or decrease over time. The minority groups reported much more strategy use than the Dutch groups, while the Dutch high SES group, in general, reported the least strategy use. This result is in line with findings of Jiménez et al.³⁰, who found that monolingual English students reported less strategy use than their bilingual Latino peers. In the present study, the poor readers reported more strategy use than the good readers. The routine strategies in particular, were very popular among the poor readers. Moreover, all strategy dimensions (except the monitoring strategies for the Dutch group) correlated negatively with the reading skills. These results are in contrast with previous research that has suggested that better readers use strategies more often than poorer readers do.³¹ However, the findings in the present study confirm the results of previous research showing that poor achievers use more strategies than good achievers. A possible explanation for these contradictory outcomes may be the difference in conscious and unconscious strategy use.³² Baker and Brown state that, when good readers read easy texts, they read on their automatic pilot, using their monitoring skills unconsciously. In the present study the students were asked to tell how often they used certain strategies when they had to read a narrative or expository text at school. Schools typically use the same texts for all children in the year group. This means that for the poorer readers these texts usually are difficult, whereas for the better readers they are relatively easy. Thus, it is possible that good readers read these texts using their automatic pilot, employing their monitoring strategies unconsciously. The result may be that better readers report less use of strategies. This tentative hypothesis needs further exploration.

30 Robert T. Jiménez et al., *The Reading Strategies of Bilingual Latina/o Students who are Successful English Readers: Opportunities and Obstacles*, in: *Reading Research Quarterly*, 3, 1996, no. 1, pp. 90–112.

31 Michael Pressley/Peter Afflerbach, *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, Hillsdale, NJ 1995.

32 Cf. Linda Baker/Ann L. Brown, *Metacognitive Skills and Reading*, in: P. David Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research*, New York 1984, pp. 353–394.

As expected, reading motivations declined over the years for all groups.³³ The Dutch low SES students scored lowest on intrinsic motivation, while the Dutch high SES students scored lowest on extrinsic motivations. At the same time there was no significant difference in their leisure time reading. This suggests that the latter group in their spare time reads for pleasure more than the former group. This is conform research of Baker, Scher, and Mackler³⁴, who showed that children of middle-income families are more likely to use literacy as a source of entertainment than are children of low-income families. Contrary to the popular view among many teachers and educators that minority students have lower reading motivation than mainstream students, the minority groups and the Dutch high SES group scored equally high on intrinsic reading motivation. Besides, both minority groups scored higher than the Dutch low SES group on intrinsic as well as extrinsic reading motivations, and reported a greater amount of leisure time reading. This finding is in line with previous research by McKenna et al. and Baker/Wigfield.³⁵

7.2.3. Literacy Attainment in the Mother Tongue

An interesting question is what level of literacy in their native language will be attained by minority children in an L2 submersion environment. Owing to a restriction of language models in the community and lack of support for the mother tongue through educational institutions, a stagnation in L1 development can be expected. In a recent study we discovered that such does not necessarily need to occur.³⁶ In this study we collected oral and written language data of Turkish and Moroccan children by the end of primary school. In the Dutch schools the children attended to, home language instruction was offered for 2–4 hours a week within the school curriculum. The L1 proficiency of 263 Turkish and 222 Moroccan children in the Netherlands was compared with that of a reference group of 276 Turkish and 242 Moroccan peers in Turkey and Morocco respectively. The overall results showed that

-
- 33 Cf. Michael C. McKenna/Dennis J. Kear/Randolph A. Ellsworth, Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey, in: *Reading Research Quarterly*, 30. 1995, no. 4, pp. 934–956; M.E. Otter/R. Schoonen, Aap, Noot, Niets ... Het spook van de ontlezing in het basisonderwijs [The Ghost of Aliteracy in Elementary Schools], Amsterdam 1996.
 - 34 Linda Baker/Deborah Scher/Kirsten Mackler, Home and Family Influences on Motivations for Reading, in: *Educational Psychologist*, 32. 1997, no. 2, pp. 69–82.
 - 35 McKenna/Kear/Ellsworth, Children's Attitudes Toward Reading; L. Baker/A. Wigfield, Dimensions of Children's Motivation for Reading and their Relations to Reading Activity and Reading Achievement, in: *Reading Research Quarterly*, 34. 1999, no. 4, pp. 452–477.
 - 36 Rian Aarts/Jan Jaap de Ruiter/Ludo Verhoeven, Tweetaligheid en schoolsucces (Bilingualism and School Success) (*Studies in Meertaligheid*, 4), Tilburg 1993.

the Turkish children in the Netherlands attain native-like performance in their mother tongue. On most of the oral and written tasks a remarkable correspondence between the groups in the Netherlands and Turkey was discovered. The high level of proficiency was not only found for typical school tasks; for functional literacy the children in the Netherlands showed a high proficiency level as well. The Moroccan children in the Netherlands showed more variation on the language proficiency tasks. They obtained reasonable scores on the oral language tasks. However, on written language tasks their proficiency level lagged far behind their peers in Morocco. In the same study it was found that home language instruction at school was positively related to the first language proficiency of the two groups of children.

From this study we may conclude that the modest amount of home language instruction in Dutch schools supports children's literacy development in the mother tongue. For the Turkish group of pupils it was even sufficient to reach an almost native-like performance. This may be due to the fact that both Turkish and Dutch make use of the Latin alphabet, so that literacy skills can be easily transferred from one language to the other. However, the same amount of home language instruction turned out to be insufficient to bring about a native-like literacy performance for the Moroccan students. This result is indicative of the great distance between the orthographic systems of Arabic and Dutch, on the one hand, and the large differences between spoken and written Arabic, on the other.

An important question is to what extent there is transfer during the process of biliteracy development from one language to the other. In a bilingual program, the interdependency hypothesis would predict that reading instruction in one language not only leads to literacy skills in that language, but also to a deeper conceptual and linguistic proficiency which is strongly related to literacy and general academic skill in the other language. In other words: Although surface aspects of linguistic proficiency, such as orthographic skills, fluency, etc. develop separately, an underlying proficiency is presupposed which is common across languages. This common underlying proficiency is said to facilitate the transfer of cognitive/academic such as literacy-related skills across languages. The role of language transfer in the initial stages of reading acquisition has been examined in only a small number of studies. Verhoeven found empirical evidence for cross-language transfer in his study on early biliteracy development of Turkish children in the Netherlands.³⁷ Word decoding skills and reading comprehension skills being developed in one language turned out to predict corresponding skills in another

37 Ludo Verhoeven, *Acquisition of Biliteracy*, in: *AILA Review*, 8. 1991, pp. 61–74; idem, *Predicting Minority Children's Bilingual Proficiency: Child, Family and Institutional Factors*, in: *Language Learning*, 41. 1991, no. 2, pp. 205–233; idem, *Transfer in Bilingual Development*, in: *Language Learning*, 44. 1994, no. 3, pp. 381–415.

language acquired later in time. Interdependency for word decoding could be explained from the cognitively demanding nature of metalinguistic skills required. For reading comprehension, the decontextualized nature of text handling seemed the best explanation.

7.2.4. Literacy Acquisition in Adult Second Language Learners

With respect to adult literacy education, only recently a shift has been made from child based models of literacy learning to adult based literacy education. The main implication of this shift is that a learner centered approach was adopted for the process of learning and teaching adults. However, early literacy provisions for adults almost without exception stem from reading curricula developed for children. The development of an approach that is appropriate for teaching adults has only recently been started. From everyday practice with adult students and inspired by the work of Paulo Freire, a learner-centered methodology was created respecting the autonomy of adult persons and their perspective of the world.³⁸ In many places the idea of literacy for empowerment is emphasized, viewing the ability to read and write as an instrument to critically reflect on social reality. From a pedagogical point of view, the formation of small discussion groups that work on learning materials based on everyday life experiences is promoted.³⁹ Self-evaluation procedures appear to be a useful technique for the formative assessment of progress in literacy learning.⁴⁰

The diversity to which basic education responded in many countries has increased enormously.⁴¹ There is increasing flexibility in the agencies involved where literacy help is offered and the type of provision available: workplace programs, programs for rural populations, inner city groups, ethnic minority groups, women, armed forces, prison inmates, welfare recipients, and older people. Moreover, there is a growing awareness that the fulfilment of literacy needs has to be linked flexibly into other training opportunities to form part of an integrated system of lifelong learning.

38 See M. Gracia Navarro/J.C. Lopez Eisman, *Adult Education in Andalusia*, in: *Prospects*, 15. 1985, no. 3, pp. 399–406; F.E. Kazemek, *Necessary Changes: Professional Involvement in Adult Literacy Programs*, in: *Harvard Educational Review*, 58. 1988, no. 4, pp. 464–487; Harbans S. Bholra, *World Trends and Issues in Adult Education*, London/Geneva 1989; Gerri Kirkwood/Colin Kirkwood, *Living Adult Education: Freire in Scotland*, Philadelphia, PA 1989.

39 Anabel P. Newman/Caroline Beverstock, *Adult Literacy: Contexts and Challenges*, Newark, DE 1990.

40 Susan L. Lytle/Marcie Wolfe, *Adult Literacy Education: Program Evaluation and Learner Assessment* (ERIC, ED 315665), Columbus, OH 1989.

41 David Barton/Mary E. Hamilton, *Researching Literacy in Industrialised Countries: Trends and Prospects* (UIE Reports 2), Hamburg 1990; JoAnn. Crandall/Susan Imel, *Issues in Adult Literacy Education*, in: *The ERIC Review*, 1991, no. 1/2, pp. 2–9.

An interesting question is to what extent the development of literacy in adults differs from children's processes of learning to read and write. With respect to literacy development in immigrants, a distinction should be made between adults who were literate at the time they immigrated and those who were not. For adults who are literate in the mother tongue the learning task is not so big. They have already mastered the code breaking principle in their first language, and they only need to transfer this insight into the second language. Illiterate immigrants, however, are faced with a dual task. They have to learn the characteristics of written language in an unfamiliar language that needs to be learnt more or less simultaneously. Downing⁴² already claimed that the structural features of a writing system will be more readily developed when literacy instruction is based on familiar exemplars from the learner's mother tongue than in less familiar exemplars from a second language.

It is clear that the acquisition of literacy in a second language is dependent not only on age, but also on the literacy experiences the learner had in the mother tongue. In a recent study, Kurvers⁴³ investigated the acquisition of literacy in Dutch as a second language in three groups of subjects originating from Morocco, Turkey and Somalia :

1. 24 preschoolers who were in the last months before the first grade on Dutch primary school.
2. 25 illiterate adults who had minimal experience in primary school in the country of origin and who just had started a L2 literacy course in the Netherlands.
3. 23 low-educated literate adults who had attended at least four years of primary school in the country of origin.

The three groups of informants were tested on their metalinguistic awareness, their literacy knowledge and their textual competence. Metalinguistic awareness was tested by means of judgement tasks at the level of phonology (rhyme, word segmentation) and at the word level (objectivization, judgement of word length, word judgement, and sentence segmentation). Literacy tasks included knowledge of graphemes, logos, signs, correspondence between environmental print and language, and features of written language. Textual competence was measured by means of a sentence imitation task, a picture story task and a folk story reproduction task.

The results showed that the children did better than the illiterate adults on metalinguistic awareness and textual competence. This could be explained from the fact that the children had experience with metalinguistic reflection in language awareness games in kindergarten. On the literacy tasks, the illit-

42 J. Downing, A Source of Cognitive Confusion for Beginning Readers: Learning in a Second Language, in: *Reading Teacher*, 37, 1984, no. 4, pp. 366–370.

43 Jeanne Kurvers, *Met ongeletterde ogen [With Illiterate Eyes]*, Tilburg 2002.

erates outperformed the children. This might be due to the minimal level of schooling in combination with an extended period of experience with literacy use in society. The study showed, however, that environmental print does not suffice as experience to acquire literacy. An important general conclusion of the research is that the attainment of literacy can only be fostered by offering a schooling environment where valid understandings about literacy could continue to emerge. In such an environment children and adults have the opportunity to build on the positive literacy experiences they have had prior to school. The development of a broad literacy curriculum in which language experiences are highly emphasized has therefore been widely promoted. Though it is now clear that a language experience approach to literacy acquisition is appropriate prior to formal reading instruction, it is also generally accepted that a naturalistic model which relies exclusively on exposure and immersion does not ensure universal success at the complex task of learning to read and write. Accumulated research evidence indicates that many children need and most benefit from sequentially structured activities that are mediated by a teacher or by skilled peers in order to become fluent readers.⁴⁴

7.2.5. Conclusions and Discussion

Learning to read and write involves much more than the ability to decode print to speech and to encode speech in print. Registers of written language require a different selection and organization of ideas than those of oral language. In written communication logical and ideational functions are primary, whereas oral communication has more informal characteristics. In oral communication the listener has access to a wide range of contextual cues, while in written communication such cues are almost completely absent. A basic assumption of literacy education is therefore that gaining power in all modes of language must take place in all courses at varying school levels.⁴⁵ Literacy learning should be viewed as inherently integrative. As children or adults participate in schooling activities they are naturally able to connect the different modes of language use to learning. Besides the learning of literacy, children and adults learn how to use literacy as an effective learning device. Given the close connection between literacy and thinking, literacy can be viewed as an instrument to develop higher-order cognitive skills. In order to support motivations towards literacy it is important to focus on meaningful

44 Marilyn Jager Adams, *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, Cambridge, MA 1990; Perfetti, *Two Basic Questions about Reading and Learning to Read*; Catherine E. Snow et al., *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington 1998.

45 Cf. Ludo Verhoeven, *Language in Education*, in: Florian Coulmas (ed.), *Handbook of Sociolinguistics*, London 1996, pp. 389–404.

experiences, and to stimulate critical thinking in reading and creative expression in writing.⁴⁶

As such, literacy education is not an end in itself. Literacy is at the center of the school curriculum because written language is used to learn across the curriculum. The cognitive processes involved in literacy learning can also be applied to other curriculum areas. Integrated literacy strategies can be used in curriculum domains, such as science, social studies, mathematics, and arts. Besides, literacy learning has clear social and emotional characteristics. People engaged in communication learn to construct a sense of social identity and personal relationships. Moreover, they learn to deal with cultural and linguistic diversity. As interaction among individuals from very different cultures increases, there is a need to construct meanings from different perspectives.⁴⁷ Evaluation research has shown that those basic education programs have been successful that focused on well-identified needs, provided training to special interest groups on request, or combined income generating programs with literacy education. Not only can literacy be seen as a life-long continuum, it must also be seen as deeply involved in social practice and cultural tradition. Within a local community the ability to read and write can be seen as a crucial means to communicate one's own views and to have access to cultural institutions and scientific resources. Beyond one's immediate community, literacy leads to participation in the world, providing access to alternative sources of information and means to express one's views and beliefs on the basis of informed choices.

Discussing the notion of literacy development across cultures, we should be aware of the fact that there is a great diversity in both the distribution and degree of (il)literacy in different parts of the world.⁴⁸ There has been an increasing general awareness of the numbers of illiterates and the consequences of being illiterate for personal life. Literacy policies initiated by the local authorities in various countries have brought about literacy campaigns, including basic education, in order to reduce the proportion of illiterates. Initiatives began to focus on the functional dimensions of, and the personal needs for, literacy. It was acknowledged that literacy programs should recognize the different realities of diverse groups of learners. In order to achieve this goal, the sociolinguistic position of minority groups with respect to literacy practices should be recognized. In order to do justice to the literacy motivation of minority groups, their literacy needs should be defined in terms of

46 Cf. Ludo Verhoeven/Catherine E. Snow, *Literacy and Motivation*, Mahwah, NJ 2001.

47 Cf. Elfrieda H. Hiebert, *Literacy for a Diverse Society*, New York 1991.

48 See Ludo Verhoeven, *Demographics of Literacy*, in: Hartmut Günther/Otto Ludwig (eds.), *Writing and its Use*, Berlin 1993; Wagner, *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*.

their multilingual and multicultural background.⁴⁹ According to Au⁵⁰ the literacy achievement gap between cultural groups in a society can highly be explained in terms of linguistic and cultural differences that conflict with mainstream education. Following a social constructivist perspective, she argues that poverty and school failure are both manifestations of historical and systemic conditions rooted in discrimination in that the conditions of low income students' lives and communities, as well as the material circumstances in their schools lead to savage inequalities in educational opportunity.

In a multi-ethnic society minority groups may use various written codes serving at least partially distinct sets of functions. The written code with the highest status will primarily be used in societal institutions, whereas the written code of the minority language can be used for intragroup communication and expressing one's ethnicity. Besides, another written code may be used for religious identification. In order to do justice to the literacy needs of ethnic minorities, the competence of functional literacy should be defined in terms of their multilingual and multicultural background. With an eye on assessment, it is important to evaluate to what extent people belonging to an ethnic minority are literate in the ethnic group language, in the language of wider communication, or in another language. It is essential to assume that literacy skills in all these languages are seen as relevant human resources.

In order to assess literacy in terms of its functional utility in social context, a competence-based approach evaluating literacy in a more direct way is appropriate. Reading and writing can be assessed separately. As far as reading is concerned a distinction can be made between decoding skills and comprehension skills. For writing, spelling and text writing can be distinguished. School types and nonschool types of written language materials associated with particular adult contexts can be sampled to develop tasks that can be administered to various populations, after they have been field tested. By measuring the responses made the proportions of adults that are able to perform these literacy tasks can be estimated. As such, it is possible to identify a range of uses and purposes that adults have for reading and writing various materials. Varying literacy levels can be distinguished, e.g. non-literate (no literacy skills), low literate (able to code or decode words), intermediate literate (able to perform simple literacy tasks) and high literate (able to perform complex literacy tasks). With respect to ethnic minorities it may be relevant to evaluate oral grammatical and discourse skills in the language of wider communication as well.

49 Durgunoglu/Verhoeven, *Literacy Development in a Multilingual Context*.

50 Kathryn H. Au, *Literacy Instruction in Multicultural Settings*, Orlando 1993; idem, *Social Constructivism and the School Literacy Learning of Students of Diverse Backgrounds*, in: *Journal of Literacy Research*, 30. 1998, pp. 297–319.

8. Länderstudien

8.1. Anne Kerkhoff und Anne Marie Speijers

Sprachunterricht Niederländisch als Zweitsprache für Erwachsene in den Niederlanden

8.1.1. Organisation des Sprachunterrichts

8.1.1.1. Gesetzliche Regelungen

Der Sprachunterricht für erwachsene Zuwanderer fällt in den Niederlanden unter verschiedene gesetzliche Regelungen:

1. *Das Gesetz über berufsbildenden Unterricht und Erwachsenenbildung (WEB-1997)* regelt den beruflichen Unterricht für Teilnehmer ab 16 Jahren sowie Bildungsprogramme für Erwachsene über 18 Jahren, die einen Rückstand im Bildungsstand haben. Über 70% der Kursteilnehmer(innen) sind erwachsene Migranten, die an Sprachkursen und damit verbundenen anderen Aktivitäten teilnehmen. Der Zugang zur Erwachsenenbildung in den niedrigsten Niveaus des beruflichen Unterrichts ist offiziell ›ohne Schwelle‹, d.h. daß – nach dem Willen des Gesetzgebers – die Teilnehmer keine besonderen Eingangsvoraussetzungen erfüllen müssen. In der Praxis arbeiten allerdings die ROCs (Regionale Ausbildungszentren)¹ bei der Berufsausbildung in vielen Fällen täglich sehr wohl mit Eingangsvoraussetzungen. Das gilt für Zuwanderer insofern, als ein bestimmtes Niveau der Beherrschung des Niederländischen gefordert wird (s. Abschnitt 8.1.3.3.).
2. *Das Gesetz zur Eingliederung Neuzugewanderter (WIN-1998)* regelt, daß sich Neuzugewanderte, die sich vor kurzem in den Niederlanden niedergelassen haben, innerhalb von 4 Monaten für ein obligatorisches Eingliederungsprogramm anmelden müssen, das durchschnittlich 600 Std. dauert und die Pflichtfächer Niederländisch als Zweitsprache (NT2)², gesellschaftliche Orientierung (MO) und Berufsorientierung (LO) beinhaltet.

Aus dem Niederländischen übersetzt von Idrisia Hamza.

- 1 Zentren für Berufsausbildung und Erwachsenenbildung. Was die Erwachsenenbildung betrifft, sind sie etwa mit den Volkshochschulen in Deutschland vergleichbar; Anm. der Übers.
- 2 NT2 = Nederlands als Tweede Taal, entspricht etwa den deutschen Kürzeln DaF/DaZ. Im folgenden sind Abkürzungen immer im niederländischen Original wiedergegeben, mit Ausnahme des ›Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens‹ (GER); Anm. der Übers.

Die Eingliederungsphase wird mit einem Eingliederungstest für NT2 und MO abgeschlossen. Unentschuldigtes Fehlen (nicht durch Erkrankung, Schwangerschaft oder Arbeit bedingt) kann laut WIN mit einem Bußgeld bestraft werden. Im Alltag geschieht dies eher selten oder nie. Die Testergebnisse spielen übrigens bei Sanktionen überhaupt keine Rolle.

3. Die Förderregelung zur Eingliederung Altzugewanderter (1999) sieht (neben den ›regulären‹ Mitteln aus dem WEB) eine zusätzliche Förderung für die Bildung von erwachsenen Migranten vor, die bereits vor dem Inkrafttreten des WIN in den Niederlanden lebten (also vor 1998), da diese Migrantengruppe keinen Anspruch auf das Eingliederungsprogramm aus dem WIN hat. Diese Zielgruppe besteht schätzungsweise aus 250.000 Migranten mit einem Rückstand in der Beherrschung der niederländische Sprache, in bezug auf das Ausbildungsniveau und den Arbeitsmarkt. Die bevorzugten Zielgruppen dieser Politik für Altzugewanderte sind Erwerbslose und Eltern, unter letzteren vor allem Migranteneltern mit kleinen Kindern, die aufgrund ihres Sprachrückstandes über beschränkte gesellschaftliche Kenntnisse verfügen und dementsprechend nicht in der Lage sind, mit Erzieher(inne)n und Grundschullehrer(inne)n angemessen zu kommunizieren. Das beeinträchtigt nach Meinung des Gesetzgebers auch die schulischen Leistungen der Kinder.³

Regelungen können sich ergänzen. So kann ein Neuzugewanderter, der nach dem WIN ein Eingliederungsprogramm absolviert, aber als Analphabet noch nicht das erwünschte Niveau erreicht hat, sein Sprachlernprogramm gemäß WEB fortsetzen. Die meisten Kommunen haben aber mit den beauftragten ROCs Absprachen über eine Höchstdauer der Förderung getroffen.

8.1.1.2. Zielgruppen, Auftraggeber und kommunale Infrastruktur

Obengenannte Regelungen richten sich an erwachsene Migranten mit gültigem Aufenthaltsstatus. Asylbewerber mit noch laufendem Asylverfahren können offiziell nicht an diesem Unterricht teilnehmen. Insgesamt betreffen diese Regelungen im wesentlichen drei große Teilnehmergruppen, innerhalb derer oft wieder zwischen Neuzugewanderten, die kürzer als ein Jahr in den Niederlanden leben, und Altzugewanderten unterschieden wird:

- niederländische Staatsbürger von den Niederländischen Antillen mit niedrigem Ausbildungs- und Sprachniveau, die erstmals zugewandert sind;
- Migranten, überwiegend Arbeitsmigranten der 1980er und 1990er Jahre und Folgemigranten, die über Familienzusammenführung in die Nieder-

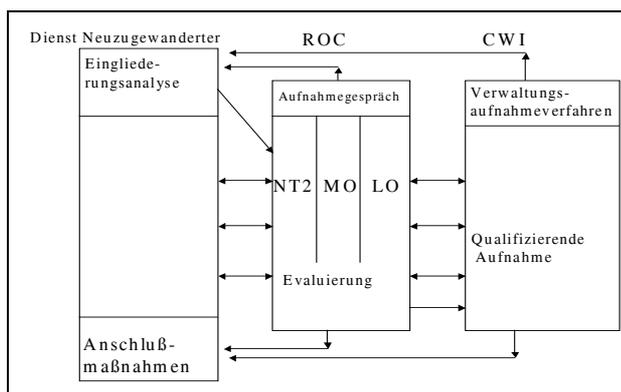
3 Anne Marie Speijers/Fyriël Suijker, *Nieuwe kansen voor oudkomers; een handreiking voor gemeenten*, Utrecht 2000; Paul Tesser/Rob van der Erff, *Oudkomers in beeld. Werkdocument 71: De schatting van een mogelijke doelgroep*, Den Haag 2001.

- lande gekommen sind; aber auch Frauen aus Asien oder Osteuropa, die nach einer Heirat mit einem niederländischen Mann zugewandert sind;
- Flüchtlinge, überwiegend aus Afrika oder dem Mittleren Osten, die ihr Asylverfahren erfolgreich abgeschlossen haben und auf eine Aufenthaltserlaubnis warten.

Das Inkrafttreten der neuesten Regelungen, insbesondere des WIN, hat zu mehr Klarheit in der Organisation und Umsetzung geführt. Der wichtigste Auftraggeber für die Umsetzung der Sprach- bzw. Bildungsprogramme für Migranten sind die Kommunen. Die in den Niederlanden zur Verfügung gestellten Haushaltsmittel werden nach einem bestimmten Schlüssel verteilt (der wichtigste Parameter ist die Zahl der Einwohner, die einen Rückstand im Bildungsniveau haben) und den Kommunen zur Verfügung gestellt. Die Kommunen verhandeln mit potentiellen Anbietern. Im Augenblick sind das hauptsächlich die ROCs. Die Kommunen müssen sich bei der Suche nach Anbietern in erster Instanz an die ROCs wenden. Diese Verpflichtung gilt nicht für die Programme für die Altszuwanderer. Außerdem wird sie innerhalb der nächsten zwei Jahren aufgehoben werden. Dann können die Kommunen auch andere Anbieter von Bildungsangeboten beauftragen.

In Zusammenarbeit mit den Anbietern werden aufgrund der Ziele der kommunalen Sozial- und Bildungspolitik Gruppengröße, Lernziele, Art und Umfang der Kursangebote bestimmt und der Preis festgelegt. Immer öfter verlangen Kommunen bestimmte Erfolgsquoten und nehmen die Ergebnisse als Grundlage für die neue Verhandlungsrunde.

Schaubild 1: Kommunale Zusammenarbeit im System der Integrationskurse laut WIN



MO = gesellschaftliche Orientierung; LO = Orientierung zur beruflichen Laufbahn

Quelle: P. Schings et al., Handboek WIN. Wet Inburgering Nieuwkomers, Den Haag 1999.

Die Kommunen nehmen nicht nur die Rolle eines Auftraggebers wahr, sondern häufig auch jene eines Koordinators in einem Netzwerk von Organisationen, die sich der Integration des Zuwanderers widmen. Die aktive gesellschaftliche Betätigung und/oder die Beschäftigung in einem Arbeitsverhältnis stehen im Vordergrund. Neben den ROCs spielen gesellschaftliche Organisationen wie das Flüchtlingswerk (›Vluchtelingenwerk‹, eine Organisation der Flüchtlingsarbeit), das Sozialamt oder das Arbeitsamt (CWI) eine Rolle.

8.1.1.3. Beurteilung der Ausgangssituation/Eingliederungsanalyse nach WIN Sprachunterricht hat nur Sinn, wenn das Angebot auf die Lernbedürfnisse des Teilnehmers zugeschnitten ist und den Anforderungen entspricht, die eine Gesellschaft an integrierte Bürger stellt. Deshalb wird es immer wichtiger, die Ausgangssituation und das angestrebte Ziel genau festzulegen. Das Gesetz WIN hat dafür die Eingliederungsanalyse ins Leben gerufen, ein Mittel, das inzwischen auch häufiger bei Altzugewanderten eingesetzt wird. In der Eingliederungsanalyse ermitteln die kommunalen Partner die Ausgangssituation des Zuwanderers und sprechen eine Empfehlung zum gewünschten Programm aus. Das folgende Schema gibt eine Übersicht über die Akteure im Kontext der Eingliederungsanalyse und die möglichen vorgeschlagenen Maßnahmen.

Dienst für Neuzugewanderte (Regisseur / Koordinator)	Beurteilt das Anmeldeformular Führt ein Einführungsgespräch mit folgenden Themen: Aufklärung über das bevorstehende Eingliederungsprogramm Ausbildung und Berufserfahrung des Bewerbers und Erwartungen an seine Arbeit in den Niederlanden Eventuell Informationen zur Anerkennung von Zeugnissen Feststellung des Bedarfs nach gesellschaftlicher Begleitung Fordert eine Beurteilung des Ausgangsniveaus an: beim ROC: Seiteneinsteigertest NT2, Test zu Beurteilung der Lernfähigkeit und der Kenntnisse über die Gesellschaft, beim Arbeitsamt (CWI): Aufnahmegespräch zur Feststellung der Eingliederungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt Legt in Absprache mit ROC, CWI und dem Teilnehmer einen individuellen Eingliederungsplan fest
ROC	1. Testet den Teilnehmer in den folgenden Bereichen: Niveau Niederländisch als Zweitsprache Kenntnisse über die Gesellschaft/Niveau der gesellschaftl. Orientierung Lernfähigkeit 2. Spricht seine Empfehlung für ein Bildungsprogramm aus
Arbeitsamt (CWI)	1. Gibt auf der Grundlage des Aufnahmegesprächs eine Einschätzung ab, welche Chancen der Bewerber – aufgrund seiner Ausbildung und Berufserfahrung – auf dem Arbeitsmarkt hat. 2. Spricht eine vorläufige Empfehlung aus.

Es besteht dabei auch die Möglichkeit, den Bewerber aufgrund der Eingliederungsanalyse von der obligatorischen Teilnahme am Eingliederungspro-

gramm freizustellen, da er bereits über das gewünschte Sprachniveau und die gesellschaftlichen Kenntnisse verfügt.

8.1.1.4. Lernziele des Unterrichts Niederländisch als Zweitsprache

Die niederländische Regierung schreibt im Grunde keine Ziele für den NT2-Unterricht vor. Die Sprachschulen sind in dieser Hinsicht ›autonom‹: Sie können – in Absprache mit den Teilnehmern – die Ziele bestimmen, die vertraglich zwischen der Bildungsstätte und dem Teilnehmer festgelegt werden. Die Regelung hat jedoch zwei Ausnahmen: die Lehrgänge Niederländisch als Zweitsprache I und II, die im Gesetz über Bildung und beruflichen Unterricht (WEB) genannt sind und sich an Zuwanderer richten, die sich auf eine Weiterbildungsmaßnahme oder auf eine Berufsausbildung mittleren oder höheren Niveaus vorbereiten. Diese Lehrgänge werden mit einem sogenannten Staatsexamen angeschlossen, das direkt unter staatlicher Aufsicht steht. Das erste Programm richtet sich an Teilnehmer, die eine niedriger qualifizierte Fortbildung oder Berufsausbildung (aber mit Eingangsvoraussetzung) anstreben. Voraussetzung für die Teilnahme am Examen ist, daß der Bewerber bereits über das nötige – außerhalb der Niederlande erworbene – Ausbildungsniveau verfügt, das für die in den Niederlanden gewünschte Ausbildung oder Arbeitstätigkeit erforderlich ist. Das zweite Programm ist für diejenigen, die sich für eine Fortbildung oder Berufsausbildung auf dem Niveau einer Fachhochschule oder Universität qualifizieren wollen. Der Unterschied zwischen den beiden Programmen liegt in den Kontexten bzw. Funktionsbereichen, in denen jeweils Sprache angewandt wird, und im Abstraktionsniveau der Themen, die zur Sprache kommen. Beide Examensprogramme messen jedoch dasselbe Sprachniveau (s.u.). Obwohl die Niederlande – außer bei den Lehrgängen Niederländisch als Zweitsprache I und II – keine gesetzlich festgelegten Zielsetzungen kennen, gibt es jedoch verschiedene Richtlinien hinsichtlich möglicher Ziele im Unterricht Niederländisch als Zweitsprache. Sie wurden ›am Schreibtisch‹ – das heißt nicht praxisorientiert – von Experten, die in Begleitorganisationen tätig sind, verfaßt. Sie werden als Ideenquelle, als Referenzrahmen oder als Hilfsmittel bei der Zusammenstellung der Lehrgänge eingesetzt.⁴ Auch das Gesetz zur Eingliederung von Neuzugewanderten (WIN) schreibt keine NT2-Ziele vor. Allerdings wird als Zielniveau der Integrationskurse das Niveau 3 des Cito-Tests genannt, dessen Terminologie im Unterrichtsalltag überwiegend verwendet wird (s.u.).

4 Ellie Liemberg/Bastienne Tholen, *Doelen Nederlands als tweede taal*, Amersfoort 1991; Ellie Liemberg/J. Hulsteijn, *Referentiekader NT2*, Amersfoort 1995; sowie <http://www.blokkendoos.slo.nl/> bzw. www.cinop.nl/kse

8.1.2. Der Unterricht Niederländisch als Zweitsprache in der Praxis

8.1.2.1. Anbieter der Sprachprogramme

In den Niederlanden gibt es drei Gruppen von Trägern, die NT2- Kurse für Erwachsene anbieten: 1. Regionale pädagogische Zentren (ROCs), 2. Fachhochschulen und Universitäten, und 3. private Anbieter.

Die weitaus meisten NT2-Teilnehmer – sowohl Neu- als auch Altzugewanderte – nehmen das vom Staat bezuschusste Angebot der Regionalen Bildungszentren wahr. Der NT2-Unterricht wird zum größten Teil von der Kommune finanziert, die die entsprechenden Verträge mit den ROCs abschließt. Der NT2-Unterricht, der im Rahmen einer Berufsausbildung stattfindet, wird staatlich finanziert. In manchen Fällen führen ROCs die NT2-Kurse im Auftrag Dritter aus. Meistens handelt es sich dabei um Arbeitgeber, die für ihre ausländischen Arbeitnehmer Sprachkurse ›am Arbeitsplatz‹ organisieren. Die Bildungsaufsichtsbehörde kontrolliert die Unterrichtsqualität.

Fachhochschulen und Universitäten bieten NT2-Unterricht für höherqualifizierte Migranten an, die sich auf ein Studium an der Fachhochschule oder Universität vorbereiten. Der Unterricht wird vom Teilnehmer selbst bezahlt. Manche Fachhochschulen und Universitäten bezuschussen den NT2-Unterricht angehender Studierender. Viele Fachhochschulen und Universitäten bieten auch NT2-Unterstützung für Migranten, die als Studierende immatrikuliert sind. Dieser Unterricht ist Teil des regulären Lehrangebots und wird dementsprechend finanziert.

Schließlich gibt es fast in jeder Stadt einen oder mehrere private Anbieter, die im NT2-Unterricht tätig sind. Teilnehmer sind überwiegend Migranten, die über ihren Arbeitgeber Sprachunterricht angeboten bekommen. Eine besondere Gruppe unter diesen Anbietern sind die sogenannten Volkshochschulen, die an verschiedenen Orten (extensive) Kurse anbieten. Diese sind verhältnismäßig kostengünstig, die Kosten werden überwiegend von den Teilnehmern getragen. Der Marktanteil dieser Kurse ist gering.

8.1.2.2. Lehrer für Niederländisch als Zweitsprache

Es gibt in den Niederlanden keine spezielle Ausbildung oder Befähigung zum Lehrer für Niederländisch als Zweitsprache. Die meisten haben eine Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen, an der Sekundarstufe I bzw. eine Lehrbefähigung für Niederländisch als Muttersprache oder eine moderne Fremdsprache im Bereich der Sekundarstufe II. Innerhalb der Universitäten und Fachhochschulen haben die meisten NT2-Dozenten eine akademische Ausbildung innerhalb der angewandten Sprachwissenschaft oder einer verwandten Wissenschaft. Das Durchschnittsalter der NT2-Lehrer ist relativ hoch, wie im gesamten niederländischen Bildungssystem. Damit hängt zusammen, daß die meisten NT2-Lehrer jahrelange Berufserfahrung im NT2-Unterricht haben. Es sind überwiegend Frauen.

Es gibt ein – beschränktes – Fortbildungsangebot für NT2-Lehrer, das von einigen Fachhochschulen, Universitäten und Begleitorganisationen gesichert wird. Unser Eindruck ist, daß überwiegend Lehrer an den ROCs diese Fortbildungen wahrnehmen. Ein Trend ist bemerkbar, daß die Fortbildungsreihen immer mehr unternehmensintern angeboten werden. NT2-Lehrer von privaten Anbietern scheinen weniger an diesen Angeboten teilzunehmen. Das wichtigste Handbuch für NT2-Lehrer ist ›Niederländisch als Zweitsprache für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung‹.⁵ Daneben existiert seit 15 Jahren die Fachzeitschrift ›Les‹ für NT2-Lehrer (Herausgeber Atlas Amsterdam). Die Zeitschrift hat ungefähr 1.500 Abonnenten. Es gab in den Niederlanden bis vor kurzem keine Berufsvereinigung für NT2-Lehrer. Erst Anfang 2003 wurde auf Initiative des Instituts für Sprachwissenschaft und Sprachforschung an der Universität Amsterdam (ITTA) ein solcher Verein gegründet.⁶

8.1.2.3. Lehrmittel

Der NT2-Unterricht in den Niederlanden ist durch die sogenannte ›direkte Methode‹ gekennzeichnet, d.h., daß von Beginn an Niederländisch als Zielsprache auch die einzige Sprache ist, die im Unterricht gebraucht wird. Nur im Unterricht für höher Qualifizierte an den Universitäten wird manchmal Englisch oder – aber eher selten – Französisch als Unterrichtssprache eingesetzt. Immer wieder gibt es Diskussionen über die Vor- und Nachteile dieser Methode. Außer theoretischen Überlegungen – der Einsatz der Zielsprache als Unterrichtssprache fördere den Spracherwerb – werden vor allem Argumente praktischer Art angeführt: Die Zielgruppe des NT2-Unterrichts ist in Hinblick auf die Muttersprachen heterogen (in einer Stadt wie Rotterdam werden schätzungsweise 100 verschiedene Muttersprachen gesprochen), so daß es unmöglich wäre, nach Muttersprachen getrennte Lerngruppen zu bilden. Durch das Aufkommen der modernen Kommunikationstechnologien werden zur Zeit einige Veränderungen spürbar. Die modernen Lernmittel enthalten z.B. ein mehrsprachiges Glossar. Bis vor kurzem war dieses jedoch kaum erhältlich oder wurde von den Lehrern nicht empfohlen.

Es gibt eine große Palette an Lernmitteln, von umfassenden Lehrwerken bis hin zu Materialien, die sich auf bestimmte Teilfertigkeiten des Unterrichts (Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören) oder Teilaspekte davon (Aussprache, Wortschatz, Grammatik) beziehen, darunter immer mehr EDV-gestützte Materialien. Die (neu) erschienenen Materialien sind durch einen funktional-notionellen Ansatz geprägt. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen die Sprachfunktionen und Wörter (Begriffe, ›Notionen‹), die zum alltäglichen und zukünftigen Umfeld des Teilnehmers gehören. Das wiederum führt im-

5 Joris Hulsteijn u.a. (Hg.), *Nederlands als tweede taal. Handboek voor leerkrachten in de volwasseneneducatie*, Amsterdam 1995.

6 Für weitere Informationwn s. www.nt2punt.nl/kennisnet.nl, unter ›nieuws‹.

mer öfter zu Materialien, die für eine bestimmte Anwendergruppe gedacht sind: z.B. für Metallarbeiter oder für Angestellte im Pflegedienst (angegliedert an die Berufsausbildung); es gibt aber auch z.B. Unterrichtsmaterialien für Migranteneltern mit Grundschulkindern.

8.1.2.4. Zusammensetzung der Lerngruppen, Differenzierung der Kurstypen
Nachforschungen haben belegt, daß die ROCs ihr Angebot auf verschiedene Art und Weise zusammenstellen: Einige Bildungszentren machen ihr Angebot von der aktuellen Nachfrage abhängig; andere haben eine in Modulen oder Unterrichtsblöcken festgelegte Jahresplanung, an denen ein Teilnehmer abhängig vom vereinbarten Eingliederungsplan teilnehmen kann. Ein drittes Modell besteht in der Planung von einigen Standardkursen, aus denen gemeinsam mit dem Teilnehmer eine Auswahl getroffen wird. Die Tabelle auf der folgenden Seite gibt eine Übersicht über die Angebote, die aufgrund einer Untersuchung von Wartelisten 2000/2001 erstellt wurden (Warteliste für Altzugewanderte). Das Angebot wird nach folgenden Kriterien beschrieben:

- Verschiedenartigkeit des Angebotes
- Anzahl der Gruppen pro Kurstyp
- Durchschnittliche Gruppengröße pro Kurstyp.

Hinsichtlich der Verschiedenartigkeit des Angebotes erfolgt die Zuordnung der Kurse anhand dreier Kriterien:

1. Nach dem Niveau: Es werden vier Niveaus unterschieden, die auf das Ausbildungsniveau der Teilnehmer verweisen, die sie in ihrer Heimat erreicht haben:
 - Analphabeten: keine oder weniger als 2 Jahre Schulausbildung, bzw. Alphabeten in anderer Schrift: mehrere Jahre Schulausbildung, aber nicht in der lateinischen Schrift (z.B. Chinesisch)
 - Niedrig-Qualifizierte: 2–10 Jahre Schulausbildung, aber ohne Schulabschluß, der zur Teilnahme an einer niederländischen Berufsausbildung der mittleren oder höheren Stufe berechtigt
 - Mittel-Qualifizierte: mehr als 2 Jahre Sek-II-Unterricht mit oder ohne Schulabschluß, der maximal zur Teilnahme an einer Berufsausbildung mittleren Niveaus berechtigt
 - Hochqualifizierte: mindestens ein Abitur, das zur Berufsausbildung auf mittlerem, höherem oder sogar akademischem Niveau berechtigt. Zu dieser Gruppe gehören auch diejenigen, die in ihrer Heimat eine höhere Berufsausbildung oder akademische Ausbildung abgeschlossen haben.
2. Nach der Intensität: über/unter 15 Unterrichtsstunden pro Woche
3. Nach Uhrzeit: tagsüber oder abends.

Darüber hinaus bieten die ROCs auch andere Kursarten an, nämlich Vorbereitungs- und Orientierungsprogramme für die Berufsbildung, Examenstrai-

ning, themenorientierte Kurse (Sprach- und Erziehungskurse). Die Muttersprache der NT2-Teilnehmer spielt bei der Programmkonzeption oder der Gruppenzusammenstellung keine Rolle. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht der Angebote, die die ROCs je nach Kursart anbieten.

Fortbildungsangebot	Anzahl der ROCs	Anzahl der ROCs mit spezifischem Angebot f. Frauen	Anzahl d. Teilnehmergruppen	Teilnehmerzahl	Durchschnittl. Gruppengröße
<i>Alphabetisierung</i>	28	3	150	1.719	11
intensiv, tagsüber					
nicht intensiv	37	28	527	5.576	11
abends	19	1	54	586	11
<i>Niedrig-Qualifizierte</i>	35	1	513	7.666	15
intensiv, tagsüber					
nicht intensiv	37	20	610	8.184	13
abends	36	2	296	4.308	15
<i>Mittel-Qualifizierte</i>	32		309	4.922	16
intensiv, tagsüber					
nicht intensiv	16		131	1.821	14
abends	31		161	2.415	15
<i>Hochqualifizierte</i>	33		364	5.827	16
intensiv, tagsüber					
nicht intensiv	21		159	2.302	14
abends	36		255	4.152	16
Insgesamt			3.529	49.478	

Quelle: Warteliste für Altzugewanderte. Zeitraum Dezember 2000 bis Februar 2001: Marjolijn Brink/Fleur Dinjins/Roland Oude Ophuis/Anneke Westerhuis, Wachlijsts voor oudkomers voor Nt2. De situatie tussen 1 juli en 1 mei 2001. Eindrapport. Bijlage 7, 's Hertogenbosch: CINOP en Regioplan 2001.

Der Unterricht findet in den Räumlichkeiten der ROCs statt. Für Frauen, die den niederländischen Spracherwerb mit ihren familiären Verpflichtungen vereinbaren müssen, gibt es – zumindest in den größeren Städten – oft die Möglichkeit, an einem weniger intensiven Angebot von 6–9 Unterrichtsstunden an einem dezentralen Ort, wie z.B. einem Stadtteiltreff in der direkten Wohnumgebung, teilzunehmen. Für Migranten in einem Arbeitsverhältnis oder solche, die während des Sprachkurses eine Arbeit aufgenommen haben, gibt es die Möglichkeit, den Sprachkurs in die Abendstunden oder an die Wochenenden zu verlegen. Es handelt sich hier um eine durchschnittliche Intensität von 2 Abenden pro Woche (6 Unterrichtsstunden). Die meisten ROCs bieten den NT2-Teilnehmern die Möglichkeit, mit Hilfe lehrerunabhängiger Lernmittel (auf EDV-Basis) in einem öffentlichen Lernzentrum selbstständig zu arbeiten. Die Fluktuation innerhalb der Gruppen ist groß: Teilnehmer brechen wegen Arbeitsantritt oder aus persönlichen Gründen (Schwangerschaft, Krankheit, psychischer Not) ab. Ihr Platz in den Unterichtsgruppen wird dann oft durch neue Teilnehmer besetzt.

8.1.2.5. Niveau-Einstufung

Zur Zeit beziehen sich die Ziele der NT2-Kurse (und die erzielten Resultate) auf eine Einstufung (NT2-Testbatterie), die von der Citogruppe (einem zentralen Institut für Testentwicklung in Arnheim) in Zusammenarbeit mit der Katholischen Universität Nijmegen entwickelt wurde (der sogenannte Einstiegstest für anderssprachige Erwachsene, IAV). Die unterschiedlichen Stufen werden noch immer als ›Cito-Niveaus‹ oder NT2-Niveaus bezeichnet. In dieser Testreihe werden die Teilaspekte Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen separat getestet. Jeder Teilaspekt wird in 5 Niveaus eingeteilt. Das höchste Niveau, Niveau 5, wurde entwickelt, um das Sprachniveau von niedrig geschulten Migrant*innen, die eine Berufsausbildung machen wollen, zu testen. Die darunterliegenden Niveaus sind davon abgeleitet, indem verschiedene Aufgaben aufgrund von gemachten Erfahrungen nach ihrem Schwierigkeitsgrad in vier Niveaus angeordnet wurden. Diese ›Cito-Niveaus‹ spielen eine wichtige Rolle in der Diskussion um die Gestaltung des NT2-Unterrichts und seine Ergebnisse. Im nachhinein entstandene Tests (s.u.) beziehen sich alle auf die gleiche Niveau-Einstufung, die im Jahre 1985 mehr oder weniger zufällig entstanden ist. Einige Bemerkungen dazu sind dabei relevant:

- Die Cito-Niveaus wurden damals von einem Test abgeleitet, der entwickelt worden war, um den Sprachstand festzulegen, der für eine Berufsausbildung auf niedrigem Niveau (z.B. Maurer, Zimmerer usw.) vorausgesetzt wurde. Die typischen Merkmale dieser Berufsausbildungen sind im ursprünglichen IAV zu finden. Die Frage bleibt offen, ob es sinnvoll ist, die Niveau-Einteilungen von Tests, die für andere Zielgruppen und andere Funktionsbereiche gedacht sind, direkt an diesem Einstufungstest für anderssprachige Erwachsene (IAV) zu orientieren. Dies ist ein Beispiel dafür, welche Macht großen, zentral entwickelten Tests – auch ohne daß die Entwickler es geplant haben – zuteil werden kann.
- Der IAV kennt vier Bereiche, Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören, die jeweils in 5 Niveaus untergliedert sind. Jeder Teil (Lesen 1, Schreiben 2 etc.) besteht aus 20 Aufgaben. Die entscheidende Grenze liegt bei 16 Aufgaben: Hat ein Teilnehmer das Ergebnis von 16 oder höher erreicht, erfüllt er – laut Prüfer – die Voraussetzungen des Niveaus für diese Teilfertigkeit (er ›beherrscht‹ dieses Niveau). In der Praxis stellen wir fest, daß Bildungseinrichtungen und Lehrer diese Zäsur als zu restriktiv ansehen. So lassen sich Angaben finden wie ›auf dem Weg zu Niveau 3‹ für Kandidat*innen, die ein Ergebnis zwischen 12 und 16 erzielen, etc.
- Das höchste Niveau, Cito 5, wurde damals zur Beurteilung der Sprachkenntnisse – Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören – entwickelt, die als Voraussetzung für eine Berufsausbildung galten. Die darunter liegenden Niveaus sind davon abgeleitet, indem die Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad geordnet werden. Deswegen gab es ursprünglich kein Modell bzw.

keine Beschreibung der Testziele und der Inhalte. Erst nachträglich – als die ›Cito-Niveaus‹ immer mehr als Niveau-Einteilung eingesetzt wurden – sind inhaltliche Beschreibungen der Lernziele und Niveaus (z.B. ›Der Referenzrahmen NT2‹ und ›Der Baukasten‹) und Cito-Niveaus gekoppelt worden. Man darf also nicht vergessen, daß die Beziehung zwischen den Tests und den Zielen erst im nachhinein festgelegt wurden.

- Schon bald stellte sich heraus, daß das Niveau 5 zu hohe Anforderungen für die NT2-Teilnehmer bedeutete, als unbedingt nötig war, um an einer Berufsausbildung teilnehmen zu können, obwohl dieses Niveau speziell für diesen Bereich entwickelt worden war. Lange Zeit galt die allgemeine Auffassung, daß Niveau 3 schon ausreichend sei. Bemerkenswert dabei ist, daß dem Niveau 3 kein spezifischer Inhalt zugrunde lag. Das Niveau 3 ist nichts anderes als eine Sammlung von Aufgaben in Bezug auf Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören, die sich im Jahre 1985 als einfacher herausstellten als die Aufgaben in den Niveaus 4 und 5. Dennoch hat das Niveau 3 für den NT2-Unterricht und dessen Umsetzung eine zentrale Bedeutung erlangt. Im WIN wurde das Niveau 3 als Zielniveau des Integrationskurses festgesetzt.
- Die Erfahrungen zeigen, daß der Erwerb der jeweils in den Cito-Niveaus beschriebenen Fertigkeiten unterschiedlich lange dauert. So scheint z.B. das Erreichen des Niveaus 3 beim Hören durchschnittlich länger zu dauern als beim Lesen. Diese Erkenntnisse werden bei der Festsetzung der Zielniveaus von Zulassungstests kaum berücksichtigt. ›Niveau 3‹ bedeutet immer, daß alle vier Fähigkeiten des Niveaus 3 des IAV erreicht sein müssen.
- Zum Schluß: Der IAV kannte eine wichtige Komponente, nämlich die Selbstevaluierung der NT2-Teilnehmer. Dieser Teil des IAV wurde allerdings viel weniger berücksichtigt als die eher konventionellen Tests.

8.1.3. Prüfungen und Examina

8.1.3.1. Einheitliche Prüfungen

Der IAV diente einige Jahre lang als Grundlage für neu entwickelte Tests. Diese Tests werden sehr häufig eingesetzt und spielen eine wichtige Rolle in der Organisation, der Gestaltung und den Inhalten des Unterrichtsangebotes. Die Tests sind von zwei Organisationen entwickelt und auf den Markt gebracht worden: der Cito-Gruppe in Arnheim und dem Bureau ICE in Lienen. Die bekanntesten Prüfungen sind ›Nivor‹ (Cito-Gruppe) die ›Trajecttoetsen NT2‹ (Bureau ICE) und der ›Profiltest‹ NT2. Vom Profiltest NT2 ist eine separate Version für die Alphabetisierungskurse entwickelt worden.

Für alle genannten standardisierten Prüfungen gilt, daß sie sich – mit Hilfe psychometrischer Modelle, die auf sogenannten Item-Response-Theorien basieren – am IAV orientieren. Die Ergebnisse werden in Form der ›Cito-Niveaus‹ 1, 2 und 3 angegeben. Diese Tests wurden von den Testent-

wicklern als ›Fortsetzungstests‹ auf den Markt gebracht, in der Praxis werden sie aber eher als ›summative Tests‹ angewandt. Schon im Hinblick auf den geringen Umfang der Tests (die meisten enthalten höchstens 20 Aufgaben) ist dies sehr diskussionswürdig. Außerdem sollte gefragt werden, inwieweit die psychometrischen Modelle angemessen sind, mit denen bei der Kalibrierung gearbeitet wird. So sind die Voraussetzungen wie einheitliche Dimensionalität der geprüften Fähigkeiten fragwürdig, wenn es z.B. um Sprech- und Lesefähigkeit geht, und von einer gegenseitigen Unabhängigkeit zwischen den verschiedenen Aufgaben und/oder Beurteilungskriterien kann nicht die Rede sein. Zur Zeit werden die ersten angepaßten NT2-Tests veröffentlicht. Auch diese basieren auf den bekannten Cito-Niveaus. Die Cito-Gruppe und das Bureau ICE sind die Herausgeber.

Landesweit entwickelte diagnostische Prüfungen kennt der NT2-Unterricht in den Niederlanden nicht. Untersuchungen zeigen immer wieder, daß diese von seiten der NT2-Lehrer gewünscht werden. Eine Testreihe, die die Cito-Gruppe früher unter dem Namen ›NT2 nach Maß‹ entwickelte, stellte sich als unbefriedigend heraus und wird nicht mehr benutzt. Es werden aber an verschiedenen Standorten von seiten der Lehrer und Helfer entwickelte ›diagnostische Instrumente‹ eingesetzt. Es handelt sich in diesen Fällen überwiegend um Beobachtungsfragebögen und/oder Leitfäden für Gespräche.

8.1.3.2. Das Staatsexamen NT2

Unter Aufsicht des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft wird seit 1992 das Staatsexamen NT2 entwickelt und durchgeführt. Dieses Examen wird von der Cito-Gruppe (Hören und Sprechen) und dem Bureau ICE (Lesen und Schreiben) herausgegeben. Es gibt zwei Programme, die den gleichen Sprachstand messen sollen, aber sich auf zwei verschiedene Zielgruppen beziehen (nämlich höher und niedriger Qualifizierte). Die Examen werden dreimal (pro Programm) an einigen zentralen Orte innerhalb der Niederlande abgenommen. Die Organisation der Prüfungen liegt in den Händen der Informations- und Verwaltungsgruppe in Groningen. Die Verantwortung für die Organisation und Entwicklung des Gesamtprogramms hat die staatliche Kommission für Niederländisch als Zweitsprache.

Wie alle anderen standardisierten Prüfungen dienen die Prüfungen innerhalb des Staatsexamens NT2 dazu, die ›funktionelle Sprachfähigkeit‹ zu testen. Die Sprach- und Schreibtests bestehen aus kurzen und langen Aufgaben. Die Beurteilung basiert auf zweierlei Kriterien: Funktionalität (ist die Nachricht verständlich) und Formaspekte (wie Grammatik, Wortschatz, Aussprache und Kohäsion). Bei der Beurteilung der verschiedenen Bereiche werden Zwei- und Mehr-Punkte-Skalen verwendet. Die Zäsur wird durch Verankerung bestimmt. Die Beurteilung erfolgt durch ausgebildete und zertifizierte

zierte Prüfer; überwiegend erfahrene NT2-Lehrer, die eine dreitägige Ausbildung absolviert haben.

Tabelle 1: Teilnahmequote am Staatsexamen NT2

Jahr	Anzahl Teilnehmer Programm I	Anzahl Teilnehmer Programm II	Insgesamt
1992	327	286	613
1993	1.803	3.435	5.238
1994	3.040	4.719	7.759
1995	4.583	6.934	11.517
1996	5.289	8.603	13.892
1997	6.888	7.223	14.111
1998	4.412	7.892	12.304
1999	4.244	9.026	13.270
2000	4.262	9.779	14.041
2001	3.721	10.505	14.226
Insgesamt			106.971

Die Erfolgsquote liegt bei 50% mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Teilnehmergruppen, die verschiedene Hintergründe haben. Die Quote der westeuropäischen Teilnehmer liegt bei der Erstteilnahme bei 80–90%, das Ergebnis der Kandidaten aus dem Mittelmeerraum bedeutend niedriger.

Was auffällt, ist die große Differenz in der Teilnahme am Programm I und II. Im Hinblick auf die Zielgruppenzusammensetzung, nämlich erwachsene Migranten, würde man erwarten, daß die Zahl der niedrig qualifizierten Teilnehmer, die für Programm I in Frage kommen, viel höher liegt als die Anzahl der Migranten, für die das Programm II passend sind. Wahrscheinlich liegt diese Differenz in der gesellschaftlichen Anerkennung der Diplome. Fast alle Universitäten und Fachhochschulen erkennen das Staatsexamensdiplom II als Nachweis ausreichender Sprachkenntnisse an, wie sie für ein Studium vorausgesetzt werden. Die gesellschaftliche Anerkennung des Programms I ist viel geringer.

8.1.3.3. Der NT2-Profiltest

Laut WIN müssen die ROCs nach Abschluß eines Sprachkurses Niederländisch als Zweitsprache von durchschnittlich 600 Std. einen Bericht über das erreichte Sprachniveau des Zuwanderers abgeben. Die Leistungen der Zuwanderer müssen an dem angestrebten Ziel des Cito-Niveaus 3 gemessen werden. Zu diesem Zweck beauftragte der Minister die Cito-Gruppe und das Bureau ICE mit der Entwicklung des sogenannten Profiltests. Dieser Test wird halbjährlich überarbeitet; ein Viertel der Aufgaben wird dabei ausgetauscht. In den Niederlanden wird allgemein angenommen, daß dieser Profiltest obligatorisch ist. Das stimmt aber nicht ganz: Das WIN schreibt zwar

vor, daß getestet wird, aber nicht, wie dieser Test gestaltet werden soll. Der Profilttest wird jedoch zur Zeit in fast allen ROCs eingesetzt.

Dieser Test besteht aus 4 Teilen (Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören). Jeder Prüfungsteil umfaßt 20 Aufgaben. Die Einstufungen orientieren sich an den Cito-Niveaus: auf dem Wege zu Niveau 1, Beherrschung von Niveau 1, auf dem Wege zu Niveau 2, Beherrschung von Niveau 2, auf dem Wege zu Niveau 3 und Beherrschung von Niveau 3. Der Test berücksichtigt die besonderen Merkmale des Zuwanderers oder die Kontexte, in denen sie sich bewegen bzw. bewegen möchten (Arbeit, Ausbildung, Alltag), nicht.

Tabelle 2: Ergebnisse des Profilttests 1999

	Lesen	Hören	Schreiben	Sprechen
Niveau 1 oder niedriger*	51%	41%	63%	66%
besteht Niveau 2	38%	51%	32%	28%
besteht Niveau 3	11%	8%	5%	7%

* Ungefähr die Hälfte dieser Gruppe besteht Niveau 1, die andere Hälfte schafft *nicht einmal* dieses Niveau. Hierbei ist folgendes zu beachten:

- Die Gruppe der Analphabeten wurde nicht berücksichtigt (legen diesen Test nicht ab).
- Die Gruppe der Zuwanderer (schätzungsweise 40 bis 60%), die das Eingliederungsprogramm frühzeitig abbrechen, wurde ebenfalls nicht berücksichtigt. Die wichtigsten Gründe für den Abbruch sind Arbeitsantritt und Schwangerschaft.

Quelle: Algemene Rekenkamer. Tweede Kamer, 1999–2000. Nr. 27275: Inburgering en taalonderwijs allochtonen. SDU Uitgevers, Den Haag.

Die Ergebnisse des Profilttests sind nach Meinung vieler enttäuschend. Tabelle 2 zeigt die Erfolgsquote der Textergebnisse, die 1999 – neue Zahlen sind uns nicht bekannt – von der Cito-Gruppe und dem Bureau ICE erhoben wurden: Höchstens 7% der Zuwanderer erreicht das erstrebte Ziel. Es überrascht daher nicht, daß die Qualität des NT2-Unterrichts erneut diskutiert wird. Die ROCs sind mit dem Profilttest unzufrieden. Vom Verwaltungsaufwand abgesehen – die Tests werden zwar kostenlos vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft zur Verfügung gestellt, müssen aber von den ROCs abgenommen und beurteilt werden, was sehr zeitaufwendig ist – wird vor allem bemängelt, daß der Test nicht an die pädagogischen Prinzipien der ROCs und ihre Bemühungen um die Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Kursteilnehmer anschließt. Darüber hinaus verstehen die ROCs nicht, weshalb sie für die Endbeurteilung die sogenannten standardisierten Fortsetzungstests (›Nivor‹, ›Trajekttoetsen‹) nicht einsetzen dürfen, mit denen sie selbst die Lernfortschritte beurteilen. Am meisten kritisieren die ROCs, daß der Profilttest sich nicht dazu eignet, die Ziele des NT2-Unterrichts – Niederländisch lernen, um in konkreten Situationen handeln zu können – zu operationalisieren. Der Profilttest paßt nicht zum Ziel eines auf indi-

viduelle Voraussetzungen und Wünsche eingehenden Arbeitens mit NT2-Lernenden.

8.1.3.4. NT2-Profiltest Alphabetisierung

Auf Anfrage der Beteiligten hat der Minister beschlossen, eine spezielle Version des NT2-Profiltests für Teilnehmer der Alphabetisierungskurse in Auftrag zu geben. Dieser Test wird vom Bureau ICE entwickelt und besteht aus zwei Einheiten, Sprechen und Hören, vergleichbar mit den Einheiten im NT2 Profiltest. Sie beziehen sich auf dieselben Cito-Niveaus, sind aber in ihrer Form der Zielgruppe angepaßt. Außerdem enthält der NT2 Profiltest Alphabetisierung die Einheit ›flüssiges Lesen und Schreiben‹, die aus zwei Leseaufgaben (80 separate Wörter und ein Text werden laut vorgelesen) und zwei Schreibaufgaben (Abschreiben kurzer Sätze, Wörterdiktat) besteht.

8.1.3.5. Neue Entwicklungen auf dem Gebiet des Testens

Ein neuer Standard: der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER): Im Jahr 2000 hat der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft den Auftrag erteilt, eine Portfoliomethode NT2 (s.u.) zu entwickeln, für die der GER als Standard fungieren soll. In diesem Zusammenhang ist inzwischen ein Rahmen für NT2 entwickelt worden: eine Bearbeitung des GER bezogen auf die Situation der erwachsenen NT2-Lernenden in den Niederlanden. Die Implementierung dieses Rahmens wird aller Wahrscheinlichkeit nach große Auswirkungen auf den Unterricht haben. Auf jeden Fall wird die bekannte Einteilung der Cito-Niveaus durch den GER ersetzt werden müssen. Beide Standards miteinander zu vergleichen ist sehr schwierig. Der größte Unterschied liegt darin, daß die Bekanntheit von Kontext und Topik des Sprachgebrauchs im GER eine wichtige Rolle spielt, während die Cito-Niveau-Einteilung davon absieht. Unter den Beteiligten besteht großes Interesse an der Einführung des GER. Allgemein wird erwartet, daß dieser neue europäische Standard für eine paßgerechte Abstimmung mit dem Zweitsprachunterricht Niederländisch viel tauglicher ist als die früheren Cito-Niveaus. Damit hängt zusammen, daß man davon überzeugt ist, daß sich der GER ohne Schwierigkeiten an das sogenannte (oder Varianten des) ›inhaltsbasierte Sprachenlernen‹ anschließt, indem er, im Gegensatz zu der alten Niveaueinteilung, der Bekanntheit von Kontext und Topik im Sprachgebrauch nachdrückliche Aufmerksamkeit schenkt. Auf Initiative der Niederländischen Sprachunion findet zur Zeit ein Dialog über eine mögliche Zusammenarbeit bei der Implementierung des GER und der damit verbundenen Portfoliomethode im NT2-Unterricht für Erwachsene zwischen den Niederlanden und Flandern statt.

Portfoliomethode und Beurteilung (Assessment): Im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaften wird zur Zeit ein Modell für

eine Portfoliomethode NT2 für Erwachsene erarbeitet. Es gibt zwei direkte Anlässe für dieses Projekt:

- Der Staat möchte, daß neben dem Staatsexamen NT2 auch ein Aufnahmeexamen NT2 entwickelt wird, so daß NT2-Lernende ein NT2-Diplom erzielen können. Nachdem einige Experten und Institutionen angehört worden sind, wurde auf deren Empfehlung vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaften die Portfoliomethode ausgewählt. Die Methode schließt auch an die Entwicklungen in der niederländischen Sekundarstufe an, in der sich die Prüfungen verstärkt zu einer ›Prüfungsakte‹ entwickeln, in der die Schüler von der Schule bestätigte Nachweise über die Beherrschung der Ziele der Schulausbildung sammeln. Der Staat unterstützt dabei die Bildungsträger bei der Suche nach alternativen Formen der (kompetenzbezogenen) Prüfung und Beurteilung.⁷
- Der Staat möchte der Unzufriedenheit über den NT2-Profiltest entgegenwirken. Man erwartet, daß die Portfoliomethode als Instrument eingesetzt wird, durch das die Anforderungen an einen Zuwanderer während seines ganzen Eingliederungsprozesses verfolgt und festgelegt werden können. Auf diese Weise sollen z.B. auch die Ergebnisse derjenigen, die den Eingliederungskurs frühzeitig verlassen, festgelegt werden können. Außerdem sieht die Portfoliomethode den Einsatz verschiedener Arten von Beurteilungsverfahren, die auf Merkmale und Bedürfnisse der Zielgruppe abstellen, vor. So könnten die Lernergebnisse von Zuwanderern, die sich während des Eingliederungsprogramms bereits zielgerichtet auf die Ausübung ihres Berufs vorbereiten – etwa als Krankenschwester, Automechaniker oder Erzieher – über eine solche Beurteilung besser zur Geltung kommen als über den standardisierten Profiltest NT2. Der Anstoß für diese Überlegungen kommt von den NT2-Lehrern und Arbeitgebern, die feststellen, daß ausländische Arbeitnehmer, die am Arbeitsplatz sprachlich ausgezeichnet mithalten, laut Ergebnissen des Profiltests NT2 noch immer ›auf dem Weg zu Niveau 1‹ sind. Zudem wird die Portfoliomethode benutzt für die Berufsorientierung in der Vorbereitung des Übergangs zu Anschlußmaßnahmen und zum Arbeitsmarkt. In Zukunft wird geprüft, wie beide Prüfungskontexte miteinander verknüpft werden können.

In Zusammenarbeit mit vier regionalen Bildungszentren, dem Dachverband der ROCs, der Cito-Gruppe und dem Bureau ICE hat CINOP folgende Produkte entwickelt:

- einen Rahmen für NT2, der auf dem GER basiert und unter Bezug auf die Ausgangslage von erwachsenen NT2-Lernenden in den Niederlanden bearbeitet wird,

7 Anne Kerkhoff, Naast het Staatsexamen en instellingsexamen Nt2, in: Les 110, 2001, S. 5–9.

- ein Modell für ein Portfolio NT2 nach europäischem Vorbild, in Form eines Passes, einer Biographie und einer Akte,
- ein ›Musterbuch Beurteilung‹: Modelle und Beispiele von NT2-Beurteilungsaufgaben. Dies sind um direkte Aufgaben, die mit Hilfe von ›Performanz‹ getestet werden können. Außer Beispielen von ›vorgegebenen Aufgaben‹ werden auch Beispiele für Tests und Beurteilungen entwickelt, die direkt in den konkreten Sprachsituationen der NT2-Lernenden (Arbeitsplatz, Markt, Ausbildung) durchgeführt werden können,
- Trainingsmodule für Lehrer, die mit dieser Methoden arbeiten möchten,
- Ein ›Einführungshandbuch‹: eine Checkliste mit wichtigen Anhaltspunkten für ROCs, die die Portfoliomethode einführen und umsetzen wollen,
- Empfehlungen zur Einführung des Aufnahmeexamens NT2, das auf der Portfoliomethode basiert und dem Staatsexamen NT2 entspricht.

Im März 2003 hat die europäische Validierungskommission das Portfolio genehmigt (acc.36.2003). Viele ROCs haben mit der Implementierung der Produkte angefangen.

Erwähnenswert an dieser Stelle ist, daß in den Niederlanden ein großer Verlag im Bildungsbereich, Wolters-Kluwer, zur Zeit viel Geld in die Entwicklung einer ›Inhaltsdatenbank‹ mit Materialien für NT2-Unterricht investiert, die an die Eckwerte der Portfoliomethode anschließt:

- Individualisierte Bildungsarbeit innerhalb der integrierten Eingliederungskurse
- Inhaltsbasierter Sprachunterricht
- Autonomie des Lerners
- Kontinuierliche Beurteilung
- GER als Standard.

8.1.4. Neue Trends im Sprachunterricht

Bis jetzt bezog sich der NT2-Unterricht vor allem auf allgemeine Ziele. Der NT2-Unterricht bildet Teilnehmer aufgrund eines recht allgemeinen Profils (Niedrig- oder Hochqualifizierte) über standardisierte Lehrgänge in standardisierten Kursen zu einem bestimmten Niveau aus. Zu oft steht das Lernprogramm und nicht die Lernziele der einzelnen Teilnehmer im Vordergrund. Die Empfehlung ›Vision für Eingliederung‹⁸, erstellt auf Anfrage der Niederländischen Sprachunion, plädiert für ein auf erwachsene Migranten zugeschnittenes Sprach- und Eingliederungsprogramm. Indem der Berufsorientierung innerhalb des Programms eine zentrale Position gegeben wird, bekommen der Teilnehmer und seine Begleiter schon früh einen Einblick in

8 Wim Coumou et al., Visietekst Inburgering. Doelbewust Inburgeren. Een visie op de inburgering van nieuwkomers en oudkomers in Nederland en Vlaanderen, Den Haag 2002.

die individuelle Zielsetzung; dementsprechend können innerhalb der üblichen Weiterbildungsziele individuelle Änderungen vorgenommen werden:

- gesellschaftliche Orientierung (Vorbereitung auf eine allgemeine gesellschaftliche Mitwirkung)
- Bildungsorientierung (Vorbereitung auf die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen)
- professionelle Orientierung (Vorbereitung auf die Eingliederung in den Arbeitsmarkt).

Die maßgeschneiderten Programme sollen nach sogenannten Sprachkompetenzprofilen eingerichtet werden, die eine Übersicht von Sprechanschlüssen geben, innerhalb derer ein Kursteilnehmer sich zurechtfinden soll, auf welchem Niveau er dies tun soll, und welche Sprachfähigkeiten er dabei benötigt, um dieses Niveau aufrechtzuerhalten. Diese Methode schließt an neuere Entwicklungen an, die anstelle eines ausdrucksorientierten Unterrichts zu einem stärker kompetenzorientierten Unterricht tendieren.

Diese Unterrichtsweise setzt eine aktive Rolle des Kursteilnehmers voraus. Er soll sich auch methodisch mit seinem Spracherwerbsprozeß und seiner (Lebens-)Laufbahn auseinandersetzen. Diese Herangehensweise entsteht nicht von alleine. Das Entwickeln einer selbständigen Lerneinstellung und von Laufbahnfähigkeiten müssen Teil des Lehrplans sein. Auf diese Weise soll der Kursteilnehmer besser gerüstet sein, um über sich selbst, seine Wünsche und Möglichkeiten mit relevanten Partnern zu kommunizieren (Arbeitgeber, Programm- und Kursbegleiter, Sozialhilfe- und Reintegrationsberater). Als selbständig handelnder Akteur soll er aber auch besser von Informationen Gebrauch machen können, und zwar vor allem von Sprachmaterial, das immer mehr lehrerunabhängig angeboten wird. Außerschulische Aufgaben geben den Teilnehmern die Gelegenheit, die Sprache in der Praxis zu üben. Aber auch die EDV bietet genügend Möglichkeiten, auf eigenem Niveau und im eigenen Tempo am Spracherwerb zu arbeiten. Die Verlage sind sehr an diesem EDV-Unterrichtsmarkt interessiert, aber die Investitionen sind hoch und die Entwicklung guter Produkte ist zeitaufwendig.

Um dem Gedanken des auf den einzelnen Teilnehmers individuell zugeschnittenen Arbeitens gerecht zu werden, haben die meisten ROCs in den vergangenen Jahren (auf niedrigem Niveau) an der Einführung von sogenannten integrierten Programmen gearbeitet. Das sind Bildungsprogramme, in denen Sprachunterricht mit Berufsausbildung oder mit Arbeit kombiniert wird. Der Inhalt des Sprachangebots ist abgestimmt auf die Sprache, die für die Ausbildung oder Arbeit notwendig ist. Die Organisation dieser Programme kennt viele Variationen, die Berufsbildungsträger und Arbeitgeber müssen noch oft von dieser Unterrichtsform überzeugt werden. Die Finanzierung ist ziemlich kompliziert, aber die Auffassung, daß solche ›inhaltsbasierten‹ Sprachprogramme im Grunde der einzige Weg sind, um eine höhere

Erfolgsquote zu erzielen, verbreitet sich immer weiter. Darüber hinaus gibt es interessante Entwicklungen, um einen Teil des Unterrichts zunehmend lehrerunabhängig anzubieten.⁹

9 Wim Coumou/Godelieve van Hugte/Anne Marie Speijers, *Nieuwe Leeders. Nieuwe Wegen? Leertrajecten voor nieuwkomers*, Utrecht 1995; Anne Marie Speijers/Maria van der Vegt, *Archiefkast voor maatwerk: materialen loopbaanoriëntatie voor nieuwkomers*, 's-Hertogenbosch 2001; S. Verhallen, *Steeds meer maatwerk: inburgeringsprojecten voor hoogopgeleide en gekwalificeerde nieuwkomers*, in: *Les 101/102*, 1999; Maria van der Vegt/Anne Marie Speijers, *Loopbaanoriëntatie voor nieuwkomers*, 's-Hertogenbosch 2000.

8.2. Michael Clyne and Gillian Wigglesworth The Adult Migrant English Program in Australia

8.2.1. Australia's Changing Immigration Policy

8.2.1.1. General Perspectives

It is a well known fact that the first British colony in Australia was established in 1788 as a penal settlement for the transportation of petty criminals and some political offenders as the newly independent American colonies were no longer available for this purpose. In time, the six British colonies in Australia became the home of immigrants not only from Britain but also from all over Europe and beyond. This included economic migrants; refugees from religious persecution in Germany and from the unsuccessful revolutions of Germany, Italy and Central Europe; adventurers trying their luck in the gold-fields, one of the most prominent groups being the Chinese; Afghan camel-drivers; indentured labour from the Pacific Islands.

Essential to Australia's attitude to immigration and to new migrants from the nineteenth century to the present has been the understanding that immigrants were there for good. Apart from the Pacific Islanders in the late nineteenth century, there have not been guest workers. Hence the underlying emphasis on assimilationist thinking in Australia and the relative inclusive notion of citizenship (see below). Some of the colonies experienced and valued cultural and linguistic diversity more, some less. Throughout Australia's European history, there has been a tension between three symbolic relationships of language and national identity:

1. English monolingualism as a symbol of the British heritage.
2. English monolingualism as a symbol of an independent Australia, and
3. Multilingualism as a demographic reality and a symbol of an independent, post-colonial, culturally diverse Australia.¹

With the federation of the six colonies in Australia into a self-governing British dominion in 1901, a rather exclusionary position was taken, with immigration restrictions against non-Europeans and an assumption of the population of the Australian nation being of British heritage or at least assimilated to British culture.

This assumption continued for much of the twentieth century, especially in the light of major international conflicts. It spelt an end to pluralistic realities and policies which had developed in some parts of Australia, including bilingual education. The postwar mass-immigration program, which began in 1947, aimed at increasing Australia's population to protect it against

1 Michael Clyne, *Community Languages: the Australian Experience*, Cambridge 1991, p. 2.

Asian invasion and provide labour for secondary industry to ensure that it became more self-sufficient. Immigrants were from displaced persons camps in Central Europe, there being an insufficient supply of prospective migrants from Britain. In order to attract popular support for the program, care was taken to select initially immigrants who would not stand out as being different in appearance.

Essential to the assimilation policy was the expectation that immigrants would learn English quickly and not stand out by using another language. On the one hand, any language maintenance institutions were the province of ethnic organizations. The ›foreign languages‹ taught in schools were mainly French (not the language of a significant group) and Latin. There was no bilingual education at the time and only very little broadcasting in languages other than English and it was severely limited by law. What little interpreting was available at the time was provided by banks and department stores, the young children of the migrants, fellow-workers, and fellow-patients. Public libraries had extremely scant holdings in languages other than English. On the other hand, Australia developed an adult migrant English program very early (1948). This included classes on the ship during the journey to Australia, classes on arrival, and classes on the radio (see below). A program of English as a second language for children in schools developed later, in the 1960s.

By the early 1970s, some substantial changes had begun to occur. They reflected more than two decades of large-scale immigration and a population that had increased since the end of the Second World War from 7 million to 12,755,000. The White Australia Policy (immigration restrictions) had gradually eroded. A new reformist Labor government following 23 years of conservative rule crystallized a transformation in Australia's self-concept, from a British outpost in the Pacific to an independent multicultural nation. It rapidly lifted restrictions in foreign policy, educational policy, and media policy. These changes facilitated others, which brought what came to be called ›community languages‹ into the public sphere and gave new rights to ethnic groups. For instance, not only were restrictions on broadcasting in languages other than English abolished. The government funded two different schemes for government or government-funded multilingual stations. There were programs to fund and improve after-hours schools conducted by ethnic groups and to increase the teaching in universities of languages represented in the Australian population.

Most public notices were translated into a range of community languages. A professional structure was developed for the first time for interpreting and translating, with a national accreditation body, and also a telephone interpreting service, functioning in a large number of languages. These policies were reflected at the state level, though differentially according to demogra-

phy and ideological direction. Constitutionally, the six states and two territories have jurisdiction over school education. Many community languages were accredited as subjects for the examination at the end of secondary school. Community languages found their way into the school curriculum for any students wishing to take them, regardless of ethnic background, in some states in primary as well as secondary schools, and in some places, bilingual education was introduced for the first time since it was outlawed during the First World War. Public libraries in municipalities of most capital cities established strategies for holdings in the main community languages of their district. All these changes were a response to demands from a broad coalition of interests, including ethnic groups (most of whose members were Australian citizens), trade unions, teachers, and academics.

The ›reinvention‹ of Australia as a multicultural society was espoused by both the major political parties, and the reformist agenda was continued by the subsequent Liberal (conservative) government, which brought forward legislation on post-arrival programs and services for migrants, which included ethnospecific welfare services, improved facilities for English as a Second Language (ESL), giving immigrants the right to 510 hours of free tuition in ESL, formal orientation courses in ESL, and a government TV channel transmitting films in a range of languages, with English subtitles.

Up to this time, language policy was piecemeal, lacking coordination and coherence. Soon a push from a coalition of linguists, teachers, ethnic, Aboriginal and Deaf groups for a coordinated National Policy on Languages was answered by the formation of a bi-partisan parliamentary committee inquiry, which held hearings for 18 months and received written submissions. The scope of the inquiry was wide, relating to all languages used in Australia, in any context, for internal and external needs. This established the complementarity of English and the other languages used in Australia, something that was reflected in the four guiding principles:

1. Competence in English;
2. Maintenance and development of languages other than English, whether immigrant or indigenous;
3. Provision of services in languages other than English for those requiring them;
4. Opportunities for learning other languages.

These principles were embodied in the National Policy on Languages² which argued the case for multilingualism, on the basis of social equity (rights), economic strategies, and cultural enrichment, on the basis of Australian and international research, described examples of good practice, and laid down recommendations and budgetary implications, which were accepted by Par-

2 Joseph Lo Bianco, National Policy on Languages, Canberra 1987.

liament. More pluralistic language policies did not in any way detract from the need for sound ESL programs. The new approach celebrated the bilingual Australian, who was indistinguishable from other first-language (L1) users of English but who was also highly competent in at least one of the other languages represented in the Australian population. The principles were also the foundation of many State languages-in-education policies.

In the 1990s, the advances outlined briefly above experienced a setback. Governments of both political persuasions espoused neo-liberal economics as the basis for almost all decision making. This introduced a user-pays mentality, large-scale privatization, and the subordination of education to vocational training and short-term labour market needs. The new Australian Language and Literacy Policy³ emphasized short-term economic motivation for multilingualism and English literacy. In English as a Second Language, the new direction meant a deprofessionalization of adult ESL teachers and tendering of courses to private providers. In the teaching of languages other than English, it led to a concentration on those languages which were believed to be significant for Australia's trade and tourism, especially certain Asian languages. A relatively undeveloped policy which surfaced a few times both nationally and in some states in the 1990s was the one sometimes referred to as Productive Diversity. This is to utilize the linguistic and cultural skills residing in the workforce to the economic good of the nation, especially in trade and tourism. Potentially this is a way of enhancing the occupational status and prospects of migrants and their offspring who have maintained and developed their community language(s) and acquired and developed high-level proficiency in English. In actual fact, there is evidence of underemployment among bilinguals, due to non-recognition of professional qualifications, and insufficient English literacy. The highest employment rates are among those who have been in Australia for a considerable length of time, the lowest among more recent groups with lower levels of English and/or disrupted education, such as speakers of Vietnamese, Khmer, Arabic, and Turkish. The problem of having to work in an area of employment not commensurate with your qualifications applied in the early 1990s particularly to Urdu, Khmer, Korean, Thai, Indonesian and Chinese speakers.⁴ In the second generation, an impediment to utilizing bilingualism in professional contexts is insufficient literacy in the language other than English.⁵

3 John Dawkins, *Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy* (Australian Government Publishing Service. Department of Immigration and Ethnic Affairs), Canberra 1991.

4 Sandra Kipp/Michael Clyne/Anne Pauwels, *Immigration and Australia's Language Resources*, Canberra 1995, pp. 87–93.

5 *Ibid.*, pp. 134–151.

On the whole it can be said that bilingualism is considered an asset and a reality by at least the urban Australian population – and about 80% of the population lives in cities and large towns. Bilinguals are considered just as much Australians as monolingual ones, something that certainly was not always the case. On the other hand, the present government, while rhetorically accepting of the culturally diverse population, has had a weak commitment to multiculturalism. The Prime Minister's repugnance of ›political correctness‹ and the government's hostility to asylum seekers has enabled it to capture the xenophobic vote from the far right One Nation Party, which gained some momentum in rural areas, especially in Queensland. The Howard Government's hardline attitude to asylum seekers based on misrepresentation of innocent and desperate people together with the main opposition party's failure to put up an alternative position contributed to the Government's victory in the November 2001 election and in turn to very negative attitudes to the asylum seekers in the Australian community.

Of the 240 languages used in the homes of Australians, the most prominent are, according to the 1996 Census⁶:

Italian	(375,752),
Greek	(269,770),
Cantonese	(202,270),
Arabic	(177,599),
Vietnamese	(146,265),
German	(98,808),
Mandarin	(91,911), and
Spanish	(91,254).

Speakers of community languages are generally concentrated in the urban centres along the coast even more than the general population. Some languages are heavily concentrated in particular localities within capital cities, especially Sydney, Melbourne, and Adelaide. However, especially in Melbourne, different language communities then co-settle those areas, and before long, migrant groups disperse throughout the metropolitan area. This means that they will require English not only to communicate with monolingual English speakers but also with speakers of other communities.

8.2.1.2. Australia's Immigration Intake Policy and its Consequences for ESL

With the introduction by the Whitlam Government (1972–75) of non-discriminatory selection of migrants, and the decline in the need to provide manual workers for secondary industry, a points system was established, including work skills, age, and English skills. The major eligibility categories are now:

6 A new census was taken in August 2001, but the language statistics have yet to be processed.

- *Family reunion* (preferential) – including dependent family members and spouses/prospective spouses;
- *Skilled* – This category includes people in professional areas in which Australia has a labour shortage, e.g. computer engineers, nurses, teachers of some subjects, or to work in parts of Australia where there is a shortage of trained professional people in the field; those nominated by prospective employers unable to find or train skilled staff in Australia *and* those with wealth and business skills that would enable them to start a business employing people already in Australia.
- *Humanitarian* – including refugees.

In 1999–2000, 35.1% of new migrants were in the ›skilled‹ category, 21.6% came under the family reunion scheme, and 7.9% fell in the humanitarian category. 35.4% were outside the program categories, the vast majority of them New Zealanders, who do not require visas for Australia. The skilled migrants category will be increased from 53,500 in 2001–2002 to more than 60,700 in 2002–2003, while the family reunion category will rise from 37,900 in 2001–2002 to 43,200 in 2002–2003.

People in the above categories will be eligible to become permanent residents. It is relatively easy for a permanent resident to become an Australian citizen. They must be over the age of 18, have lived in Australia for at least two years in the five preceding years, understand the nature of the application and the rights and responsibilities of Australian citizenship, and have a basic knowledge of the English language. Australian citizens have the right and responsibility to vote in state and federal elections and may be called up to do jury service. They can become permanent members of the Commonwealth (federal) Public Service.⁷

Understanding of citizenship rights and responsibilities are assessed through conversations in English, thereby establishing if the citizen-to-be has the basic English skills to undertake these rights and duties.⁸

The new categories have been gone hand in hand with a change of source countries. Northern and southern Europe have been supplanted by New Zealand and north-east (Hong Kong, China, Taiwan) and south-east Asia (Vietnam, the Philippines, Malaysia) and to a lesser extent south Asia (India, Pakistan, Sri Lanka) as regions of origin, but eastern Europe has again emerged since 1997 as a source of a substantial proportion of migrants to Australia. Refugees from former Yugoslavia, Iraq and Afghanistan comprised the bulk of the ›humanitarian‹ category.

7 Kim Rubinstein, *Citizenship in Australia*, in: James Jupp (ed.), *The Australian People*, 2nd ed. Cambridge 2001, pp. 862–864, here pp. 862f.

8 Ingrid Piller, *Naturalization, Language Testing and its Bases in Ideologies of National Identity and Citizenship*, in: *International Journal of Bilingualism*, 5. 2001, no. 3, pp. 259–278.

Asylum seekers are not given any of the rights that migrants enjoy. ›Boat people‹, who have initially been in detention in Australia or a neighbouring Pacific country while their credentials are being assessed, are, on release, ›second class refugees‹ in that they are given only ›temporary protection visas‹. They are, for instance, denied the standard 510 hours of free English classes, and their children are not eligible for free intensive English classes. Their ability to find work is therefore limited by their poor command of English as well as by uncertainty of their visa. Asylum seekers in the community – those who entered Australia with a valid visa and passport and then claimed asylum – are even worse off, as they are denied any government funding, welfare payments, education or housing. Like those on temporary protection visas, they are not able to receive the 510 hours of free English classes, with implications for their job prospects, and their children cannot attend free intensive English classes.

A consequence of the changing migrant source countries, largely Asian countries with a function for English, and the high proportion of professional and business skilled migrants is that survival English classes are not as vital as they were in the days when Eastern Europeans were selected as unskilled factory and rural workers. However, the transformation commenced as early as 1968–69, when it was discovered that more differentiated materials and courses were needed for Czech refugees with high professional qualifications and proficiency in several languages other than English.

8.2.2. The Adult Migrant English Program (AMEP)

8.2.2.1. History of the Program

The Adult Migrant English Program (AMEP) had its formal beginnings in 1948 and was part of a government initiative designed to increase the population growth of Australia (see above). Behind this initiative was a desire to ensure that migrants to Australia began English language instruction as early as possible, with the view that migrants would acquire English during the first 12 months and rapidly assimilate into Australian society. Both pre-embarkation and shipboard classes were provided initially, and these were followed up by continuation classes which followed on from the classes on board the ships, and from those held briefly in the reception centre to which migrants went initially.

Once in Australia, migrants had the choice of part time courses provided in a variety of different establishments, and correspondence courses, supplemented by radio programs. It was not until the 1960s that full time courses were established with a view to providing migrants with adequate English to find employment. The 1970s and 1980s saw the introduction of a variety of different courses including English for specific groups, community classes, and industry and workplace training initiatives, as well as the intro-

duction of the home tutor scheme (where trained volunteers go to the home of a migrant to help with their language learning), and self-access centres.

The Australian Language and Literacy Policy (ALLP) launched in 1991 set new and significant directions for the Adult Migrant English Program. Whilst previously the AMEP had been responsible for all adult language programs, from 1992 AMEP responsibility became focussed on incoming migrants and recent arrivals, who were eligible for 510 hours of English tuition provided they had not already attained functional competence in English. The decision to limit the availability of hours to 510 was based on averages in the spoken language gains of a small sample of students from whom selective data was elicited and analysed. Since that time it has been recognised that the 510 hours, designed to allow migrants to attain functional proficiency, is often inadequate, and this is now reflected in special assistance which is provided to some learners, often in the humanitarian categories, before learners enrol in formal classes. A more recent change was the Government's decision to tender AMEP services from 1998 for a five-year period. This has elicited substantial changes to the culture of the AMEP since service providers are now to compete with each other for program delivery.

Since 1988, the AMEP has been supported by a research program funded through the Federal Government. In 1988 the Department of Immigration and Ethnic Affairs funded the establishment of a research and curriculum development centre, the National Centre for English Language Teaching and Research at Macquarie University (Sydney). Since its tendering in late 1999, the Adult Migrant English Program Research Centre has been funded through the National Centre for English Language Teaching and Research at Macquarie University with the Institute for Education at La Trobe University (Melbourne) as a junior partner.

Since its inception, this program has provided valuable support to the AMEP through a variety of activities which include research projects conducted in collaboration with AMEP centre, and through professional development programs based activities which have served to professionalise the AMEP. These programs are important because they allow teachers to:

- apply theoretical perspectives to classroom analysis,
- theorise from practice and become reflective practitioners,
- exchange roles with researchers where appropriate,
- become more focussed,
- be more positive about their work,
- reduce feelings of incoherence and discontinuity related to programs,
- be more effective in curriculum planning,

- explore and reflect upon a wider series of issues,
- access publication of project outcomes.⁹

8.2.2.2. The Program Today

AMEP is sponsored by the Australian Federal Government's Department of Immigration, Multiculturalism and Ethnic Affairs. The program is designed to provide English language instruction for newly arrived adult immigrants and refugees with permanent resident status in Australia. The program is underpinned by a philosophy which promotes the successful settlement of newly arrived migrants and refugees in Australia.

Non-English speaking background immigrants in certain categories eligible for English tuition within the AMEP are provided with up to 510 hours of study. The program is designed to allow migrants to reach a functional level of English language proficiency within the first 5 years of their arrival in Australia (for assessment, see below). In order to be eligible for this entitlement, immigrants are required to register within 3 months of their arrival in Australia, and to begin their classes within 12 months of their arrival, or of becoming a permanent resident. In addition to this, migrants must be assessed as having below a functional level of English language proficiency. While migrants are encouraged to begin classes within the first 12 months of their entry to Australia, or of obtaining permanent resident status, under certain circumstances, migrants are able to obtain a deferral so that classes do not begin within the first 12 months. Classes must, however, be completed within 5 years of eligibility. Eligibility categories are:

- newly arrived migrants or humanitarian entrants from overseas
- migrants who arrived in Australia after 1 July 1991
- temporary residents who hold a gazetted visa class (see 8.2.1.2.)
- people who have been granted permanent residence since July 1991.¹⁰

The program is one of the largest government-funded second language programs in the world with an annual budget of more than Australian \$92 million (55.2 million Euro).¹¹ English language tuition is provided by a range of providers throughout Australia, in all States and Territories, and in both urban and rural environments. Courses are available in over 100 locations, and the program employs in excess of 500 language teachers throughout Australia.¹² Courses are offered as flexibly as possible, so that both full time and part time courses are available at a variety of different hours during the day

9 Following Jill Burton, *Professionalism in Language Teaching*, in: *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13. 1998, no. 3, pp. 24-35.

10 Australian Government web site: www.immi.gov.au/amep/client/client2.htm

11 DIMIA web site: http://www.immi.gov.au/level2/08_dept.htm

12 Geoffrey Brindley (ed.), *Studies in Immigrant English Language Assessment*, vol. 1, Sydney 2000.

and evening, and at weekends. Classes are also provided in a range of different locations and centres including community centres, Migrant Resource Centres, formal learning centres and other institutions. In addition to traditional, teacher-fronted classes, migrants may be able to study at home through distance learning programs with cassettes, books, videotapes and telephone contact with teachers, or through the home tutor scheme in where a trained volunteer comes to the home of the migrant and works there.

Initially, many of the teachers were former primary school and infant teachers. Most of Australia's 39 universities have an Education Faculty, sometimes operating from several campuses, on which ESL teachers are trained. Many of the students have Bachelor's degrees with a major in Linguistics, English or a language other than English, and many of them come from bilingual backgrounds. Postgraduate qualifications (e.g. Master degrees or Postgraduate Diplomas) are increasingly expected for those seeking employment.

8.2.2.3. The Curriculum Framework

Curriculum development was conducted from the very beginning of the program. Because of the initial assumption of similar background and needs, a five-volume textbook Situational English was produced, and more advanced students could start with one of the later volumes. There was both an ideological and a pragmatic commitment to teaching through the target language only and to mixed classes of students from different language backgrounds. With the arrival of highly educated refugees from Czechoslovakia in 1968–69, it was finally acknowledged that special intensive programs have to be run for those with high qualifications (and competence in several languages other than their own) wishing to re-enter their professions. Universities and colleges were commissioned to run such programs and were able to use courses other than Situational English and develop supplementary materials, including contrastive ones. Since then, an increasingly pluralistic approach to course design has been taken, with a substantial amount of curriculum development occurring.

During the 1980s, in response to demands for more systematic learner pathways into further education and more transparent reporting of learning outcomes, and in 1992 a nationally accredited curriculum framework – the Certificates in Spoken and Written English (CSWE) – was adopted by the Adult Migrant English Program in Australia. The curriculum was based on systemic-functional linguistics and was designed to address perceived issues in lack of literacy education for ESL learners, and in addressing these needs the curriculum provided explicit instruction in written genres, together with a competency based approach to learning. As Murray (1998) argues however, this approach tends to discourage learners from reading texts critically from

different perspectives.¹³ Murray proposes that an apprenticeship model in which learners are empowered through the knowledge that literacy involves sets of choices which they, the learner may make, and allows them to develop a critical approach through gaining an understanding of the sociocultural context of literacy practice, and through seeing the different ways in which texts may be read.

The CSWE consists of Certificates corresponding to four levels of English language proficiency and provides statements of learning outcomes in the form of language competencies in oral interaction, reading and writing (NSW AMES 1998). Each competency consists of elements, describing the skills and knowledge involved in the performance, the performance criteria against which the learner will be assessed and range statements that specify the key features of the text to be produced or understood and the conditions under which the performance will occur.

In the CSWE system, learners may obtain a Certificate at each level once they have successfully completed a specified set of competency requirements. Competency attainment is assessed on the basis of learners' performance on tasks that are designed to elicit the behaviours described in the competency statements. A binary rating system is used, whereby the performance criteria for each competency are rated by teachers as achieved or not achieved. For any competency, the task used for assessment purposes may be selected from a range of tasks designed for the purposes of assessing that particular competency, or alternatively, the task may be developed by the teacher.

There have been a variety of innovations included in the curriculum over the years. Some classes have incorporated the use of bilingual teachers, bilingual teaching assistants, and/or bilingual teaching materials in the form of in-house publications. There has been a tendency for these classes to be focussed on low level or minimal proficiency learners, and on low literacy learners who often come from backgrounds with interrupted schooling, or mature age learners. All these groups are perceived as having greater difficulty with the acquisition of language skills.¹⁴ Although there has been discussion for many years about the need for literacy training in L1 to precede English classes for illiterate migrants, no formal programs exists for this purpose. A research project currently being carried out is investigating the value of devising a specific program for Arabic learners who use a script other than Latin.

13 Denise Murray, *An Agenda for Literacy for Adult Second Language Learners*, in: *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13. 1998, no. 3, pp. 42–50.

14 Gillian Wigglesworth, *The Role of the First Language in the Second Language Classroom*, in: *English Teaching*, 57. 2002, no. 1, pp. 17–32.

8.2.2.4. Assessment and Reporting in the AMEP Curriculum

When learners are ready to enter the AMEP system, their proficiency in all four skills is assessed on the International Second Language Proficiency Rating Scale (ISLPR) formerly known as the Australian Second Language Proficiency Rating Scale (ASLPR).¹⁵ The ASLPR defines language proficiency along a continuum which ranges from inability to function in the target language (zero) to native like proficiency (5) on a nine-point scale (0, 0+, 1-, 1, 1+, 2, 3, 4, 5). The procedure evaluates the learner's ability through an oral interview conducted with a native speaker, which will usually include reading tasks, and may include recorded listening activities. Writing tasks are usually done independently from the interview.

Once learners have entered the program, their progress is assessed on a competency-based achievement scale. This system evaluates progress in speaking, reading, writing and listening on a series of competencies articulated as ›can do‹ statement. The system, known as the Certificates in Spoken and Written English, has four levels and is designed to allow teachers, students and other stakeholders to determine levels of competence in the language, and subsequently to describe competency gains following given periods of instruction. This means that the system provides teachers with a common framework within which they can report and assess individual learner gains, as well as allowing learners to assess their own language gains in terms of their ability to perform particular activities.¹⁶

One of the advantages of an outcomes-based system such as the CSWE is that it allows assessment and reporting to be closely tied to classroom learning: »...since there is a direct link between attainment targets, course objectives and learning activities, assessment is closely integrated with instruction: what is taught is directly related to what is assessed and (in theory at least) what is assessed is, in turn, linked to the outcomes that are reported.«¹⁷

There are also advantages for the learner in the use of this type of system of achievement assessment. These include the fact that the testing procedure does not take place under rigid test conditions, and that the test is usually conducted in a familiar environment, with a teacher with whom the learner is familiar, and with tasks and activities which reflect the real world language activities in which the learners may reasonably expect to be in-

15 David Ingram/Elaine Wylie, *Australian Second Language Proficiency Ratings*, Canberra 1984.

16 Susan Feez, *Heritage and Innovation in Second Language Education*, in: Ann M. Johns (ed.), *Genres in the Classroom*, Mahwah, NJ 2001.

17 Geoffrey Brindley, *Assessment in the AMEP: Current Trends and Future Directions*, in: *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13. 1998, no. 3, pp. 59–72.

volved as part of their daily activities. This makes the pragmatic aspects of the assessment procedures clear for the learner.

However, the same system of assessment is used for reporting to the funding body, and their requirements are necessarily rather different from those of teachers and learners since the tendency is for them to be politically and economically motivated. Funding authorities now require increasingly more precise information on competency achievement in order to report on program outcomes for accountability purposes. Since a learner's access to future language learning opportunities may depend on the number of competencies he or she has achieved, it is important that this information is dependable. However, for this to happen, there needs to be an assurance of comparability across different assessment exercises, across different teacher ratings, and across the different tasks which may be used to assess a single competency. This issue has been the focus on considerable research, much of which has been undertaken by the AMEP Research Centre. Two recent volumes published by the National Centre for English Language Teaching and Research have addressed the issue in some depth.¹⁸

8.2.2.5. Legal Requirements

Since March 1993, newly arrived immigrants and refugees have been entitled to the 510 hours of English language instruction if they are assessed as not having attained functional English. According to the AMEP Handbook, »functional English proficiency equates to an assessment of at least 2 on the ASLPR scale for all four macro skills speaking, listening, reading, writing. *In other words, if any macro skill scores less than 2 on the ASLPR scale, the client is eligible for DIEA-funded language tuition.*«¹⁹

Basic English is required as part of the citizenship requirements for migrants intending to obtain Australian citizenship. Basic English ability is generally evaluated by the migrant applying for citizenship demonstrating adequate English to discuss the Rights and Responsibilities of Australian citizenship with a government officer at the citizenship interview. This requirement is waived when applicants have either completed 300 hours of English through the AMEP, or when they have attained the Certificate in Spoken and Written English II. These are considered sufficient to meet the basic English requirements for the granting of Australian citizenship. A recent innovation funded by the Government has been the development, by the Adult Migrant English Program Research Centre, of a Citizenship Curriculum, which is currently being trialed and researched through the Centre. Completion of this

18 Brindley (ed.), *Studies in Immigrant English Language Assessment*; idem/Catherine Burrows, *Studies in Immigrant English Language Assessment*, vol. 2, Sydney 2001.

19 Department of Immigration and Ethnic Affairs 1995 (original emphasis).

course satisfies the »responsibilities and privileges« requirements for the granting of Australian citizenship.

8.2.2.6. The Citizenship Course

The Australian Citizen Act requires that applicants for Australian citizenships demonstrate a basic knowledge of English, together with an understanding of the responsibilities and privileges of Australian Citizenship. The new course, *Let's Participate: A Course in Australian Citizenship*, involves 20 hours of study which may be part of the 510 hour allocation. Successful completion of this course means that the basic English requirement and knowledge of responsibilities and privileges are not tested at the interview. In addition to covering the material required in order to become an Australian citizen, the course covers a variety of aspects of Australian life including information about Australian geography, national emblems and symbols, the parliamentary system of government, and aspects of multiculturalism and reconciliation.

8.2.3. Effectiveness of AMEP and its Programs

As we mentioned earlier (8.2.1.1), under both the assimilationist and multicultural conceptions of Australia, there has been an assumption that immigrants will stay in Australia and become an integral part of the Australian nation. The Adult Migrant English Program is intended to enable and empower them to function fully in Australian society. It is a contribution to making them »good Australian citizens«.

To a very large extent, the program has been successful in achieving this task. Classes introduce migrants to many aspects of Australian life and society, in an immersion situation. As English is essential to the settlement and economic well-being of the migrant (or migrant family), the program also has the effect of raising self-esteem. As English is not only the national language of Australia (it does not have an official language) but also the lingua franca, English is needed for communication across all ethnic groups, in most domains.

Nevertheless, areas of high migrant density such as the western suburbs of Sydney and Melbourne have been identified as ones where there are particular groups of migrants who have not sufficiently participated in or benefited from English classes. Such groups include the young unemployed, housebound women, and the aged. There are some groups of migrants who came to Australia before the 510 hours of free tuition and workplace classes found that they could not afford the time to learn English as they had to concentrate on earning money in manual jobs in factories, requiring relatively little verbal communication, for the sake of their family. They subsequently feel that they have left it too late and can survive on what they had acquired on the factory floor. After retirement, they spend more time in their own eth-

nic group circles – and revert to using mainly L1. They had particular problems with reading and writing in English. Many housebound women feel quite isolated. In some ethnic groups, they are not allowed to attend classes in the evening or ones in mixed gender groups. Such issues have since been largely attended to.²⁰

Those migrants with limited English encounter problems communicating with professionals (doctors, dentists, lawyers), comprehending letters from their children's school, and understanding workers' rights and safety regulations. This is partly overcome by in situ and telephone interpreting, multilingual staff, and public notices in languages other than English. However, not all these facilities may be available in their language. On the other hand, as in other countries, such communication needs as well as their aspirations, and opportunities for social interaction in English all contribute to second language acquisition, alongside English classes.

Right from the beginning of the program, it has been complemented by other initiatives. ›Mainstream‹ Australians have welcomed new immigrants by helping them with their English while at the same time expressing interest in the cultures of the newcomers. In the 1950s, the Good Neighbour Council ran activities celebrating cultural diversity and bringing together non-English-speaking migrants and socially conscious Australians. Some church groups have run activities for non-English-speaking countries to practise their English. The Home Tutor scheme is especially successful as it enables well-meaning Australian volunteers to be trained to assist in the second language acquisition/development process.

The AMEP has, on the whole, reassured sceptical and less open-minded members of the ›majority group‹ that one of the most important cohesive elements and symbols in Australian society, the English language, is not being forsaken, that they and newer members of the community will be able to communicate directly.

8.2.4. What Does the Australian Experience Suggest to a European Immigration Country?

1. As we have seen, a scheme such as the AMEP provides the kind of support for both settlement and citizenship that new migrants need.
2. The scheme also provides for a more contented wider community, less anxious about monolinguals with whom they cannot communicate.
3. The assessment scale is useful to establish entry levels and exit achievements.

20 For above discussion, see e.g. Susan Manton/John McKay/Michael Clyne, *English Language Learning Needs of Adult Migrants in the Western Suburbs of Melbourne, Canberra 1983.*

4. It is important to establish a research and curriculum development centre to support the enterprise.
5. The scheme needs to be complemented with programs involving the wider community as volunteers to promote understanding and motivate target language acquisition and even two-way second language learning.
6. Bilinguals (particularly second generation) from the respective language backgrounds should be encouraged to become teachers of the national (target) language.
7. The issue of the teaching of the national language to adult migrants should be part of a comprehensive national language policy, also encompassing teaching the national language as a first and second language to children, the teaching and learning of other languages (including migrant languages) as a first and second language, sign language, the spread and propagation of the national language abroad, and the delivery of public services in migrant, regional minority and other EU languages.

Web sites

Department of Immigration, Multiculturalism and Indigenous Affairs (DIMIA), AMEP home page: <http://www.immi.gov.au/amep/>
Provider information: <http://www.immi.gov.au/amep/links1.htm>
AMEP Research Centre home page: <http://www.nceltr.mq.edu.au/amep>
Australian citizenship web site: <http://www.citizenship.gov.au/>

8.3. Ellen Cray

Canada: Language Instruction for Newcomers to Canada/ Cours de langue pour les immigrants au Canada (LINC/CLIC)

In October 1990, the Canadian government implemented a new immigration policy which recognized the need to develop services »which help immigrants and refugees adapt to their new country and participate fully in the social and economic life of their communities.«¹ Integral to this new policy was the recognition that »programs which help immigrants to acquire English or French language skills are critical« and that »the basic ability to communicate in one of Canada's official language is often the essential first step towards successful integration.«²

In 1992 LINC/CLIC (Language Instruction for Newcomers to Canada/Cours de langue pour les immigrants au Canada) was established; this policy entitles new Canadians to instruction in one of the two official languages of Canada; the criterion for deciding which language is to be learned is »the language that most effectively assists new immigrants to begin the process of integration into their chosen community.« While Quebec is the province in which French language training is most likely to be needed, Quebec has opted out of the LINC/CLIC program in favour of requiring all immigrants to that province to learn French. CLIC classes are offered in parts of New Brunswick and Ontario where French is the dominant language. Because CLIC classes are relatively rare, this paper will focus on LINC programs.

According to the policy document *New Immigrant Language Training Policy* the federal government is committed to

- increase the number of language training opportunities for immigrants,
- provide more flexible language training,
- match the training offered to the needs of immigrants,
- make training available to a broader range of immigrants.

The new policy differed in a number of ways from the policies which were in place before 1992. The most significant change was marked by the statement that LINC classes were to reach more new Canadians and to provide »basic communications skills.«³ The previous provision had been largely limited to providing language instruction to new Canadians planning to enter the la-

1 Settlement Policy and Program Development, *New Immigrant Language Training Policy*, Ottawa (undated), p. 1.

2 Ibidem.

3 Ibidem, p. 3.

bour market. This earlier program had provided learners with a training allowance paid by the federal government. LINC does not pay an allowance but does allow learners on social assistance, unemployment benefits or on the Adjustment Allowance given to convention refugees to continue receiving support while attending LINC classes.

The policy is overtly integrationist: »LINC will provide immigrants with basic communication skills that are essential for any individual to function in our society. Training will normally be offered during an immigrant's first year in Canada and will place greater emphasis on introducing newcomers to shared Canadian values, rights and responsibilities.«⁴ Thus only survival level language instruction is offered under LINC and settlement is linked to language learning.

Initially there was employment oriented language training included in the policy. Labour Market Language Training (LMLT) was to provide language instruction »oriented to labour market needs« for immigrants who needed »to acquire job skills or to make use of existing skills which are in demand in the local labour market«.⁵ In 1996 funding for LMLT was terminated; LINC is now the only federally funded language training program for new Canadians.

Because language instruction for immigrants and refugees in Canada is seen as a part of the settlement process, it is a federal responsibility managed by Citizenship and Immigration Canada (CIC). CIC gives grants to provincial level institutions which in turn contract with various local institutions to provide LINC programs. In Ontario LINC is administered by the Ontario Administration of Settlement and Integration Services (OASIS), a provincial arm of CIC.

8.3.1. Eligibility for LINC

According to CIC, the following criteria determine eligibility: To be eligible for services under the LINC program, an individual must be an adult immigrant (older than the legal school leaving age) and either a permanent resident or a newcomer who has been allowed to remain in Canada, to whom CIC intends to grant permanent resident status and who has not acquired Canadian citizenship.⁶

This means that all immigrants, sponsored or independent, and all convention refugees are entitled to LINC classes. Learners must be 17 or older. This stipulation that LINC is not available to Canadian citizens is in line with the expectation that new Canadians will enter language training soon after

4 Ibidem, p. 3.

5 Ibidem, p. 4.

6 www.cic.gc.ca/english/newcomer/linc-fsl.html

their arrival in the country in order to gain the proficiency needed to access services and, for those planning to enter the labour market, to complete LINC training and begin acquiring the language proficiency needed for employment. Learners are entitled to a maximum of three years instruction.

There are provincially funded ESL programs which are available to individuals (refugee claimants, citizens, and more advanced learners) who are not eligible for LINC. In some provinces LINC and ESL classes are blended; in others they may be on the same site, but delivered in separate classrooms.

8.3.2. Canadian Language Benchmarks (CLB) and the Canadian Language Benchmarks Assessment (CLBA)

Since the inception of the LINC program there has been a concentrated effort on the part of CIC to develop a consistent standard of instruction and assessment across the country. There are two major components of this effort: the Canadian Language Benchmark (CLB) and the Canadian Language Benchmarks Assessment (CLBA). The current version of CLB, *Canadian Language Benchmarks 2000: English as a Second Language – for Adults* is the revised version of a document first available in 1997.⁷ According to the current document, Benchmarks are:

- a descriptive scale of communicative proficiency in English as a Second Language (ESL) expressed as 12 Benchmarks or reference points;
- a set of descriptive statements about successive levels of achievement on a continuum of ESL performance;
- statements (descriptions of communicative competencies and performance tasks in which the learner demonstrates application of language knowledge (competence) and skill;
- a framework of reference for learning, teaching, programming and assessing adult English as a Second Language in Canada (as a framework, the Benchmarks provide a common professional foundation of shared philosophical and theoretical views of language education);
- a national standard for planning second language curricula for a variety of contexts, and a common ›yardstick‹ for assessing the outcomes.

The rationale for the development of Benchmarks was two-fold. First, it was designed to ensure that learners could be given an accurate and meaningful assessment of their language proficiency and that the measurement of that proficiency would be standardized for Canada. Secondly it has been hoped that teaching materials and assessment measures based on Benchmarks would mean that language teaching programs would be consistent through-

7 Grazyna Pawlikowska-Smith, *Canadian Language Benchmarks 2000: English as a Second Language – for Adults*, Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmark, 2000 (download version in: www.language.ca).

out Canada and that learners leaving a program in one place with an assessment score would find a similar program in a new location. Finally it was planned that the assessment score would be recognized by educational institutions and by employers as an accurate and standardized measure of an individual's language proficiency. In brief, CLB were developed in order to provide consistency of programming and assessment across Canada.

Benchmarks are divided into three Stages, each of which has four Benchmarks; for example, Stage 1: Basic Proficiency consists of Benchmarks 1–4. Each Benchmark has competencies for the four basic language skills – speaking, listening, reading, and writing. Each skill for each Benchmark is presented as Global Performance Descriptors and as Competency Outcomes and Standards (www.language.ca/publ.htm). The Benchmarks are neither a curriculum guide nor a statement of teaching methodology. They are however said to be »learner-centred, task- and competency based«. There is a further emphasis on »community, study and work-related tasks«.⁸

Supporting Documentation: CIC is not responsible for the development of either curriculum or teaching materials. The agency along with some provincial organizations have funded documents to support Benchmarks and LINC teachers, in large part because teachers have found it difficult to translate the Benchmarks into their teaching. These documents include

- Canadian Language Benchmarks 2000: A Guide to Implementation
- Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners
- Canada Works
- Computer Assisted Language Learning: A Software Guide for the LINC Classroom
- LINC 4&5 Curriculum Guidelines
- A Toolbox for ESL Tutors: an Instructional Guide for Teaching English as a Second Language to Newcomers
- Canadian Language Benchmarks: LINC Proficiency Checklists
- LINC Curriculum Guidelines, LINC 1–5.

8.3.3. Assessment Instruments

The primary assessment instruments for LINC programs are the Canadian Language Benchmark Assessment (CLBA) and the Canadian Language Benchmark Literacy Assessment (CLBLA) (www.clba.com). CLBA and CLBLA, funded by the provincial governments of British Columbia, Alberta, and Ontario, were developed at the Centre for Language Training and As-

8 Linda Johansson (team leader)/Kathy Angst/Brenda Beer/Sue Martin/Wendy Rebeck/Nicole Sibbilleau, Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners, Winnipeg: Manitoba Labour and Immigration, 2000, VIII.

assessment, in Mississauga, Ontario. They are used nationally to assess the language proficiency of learners entering LINC programs. CLBA consists of :

- a speaking/listening component. This is a one-on-one interview with a trained assessor. This component, which assesses Benchmarks 1–8 using a variety of tasks and prompts, is labelled a »progressive interview format«, meaning that the tasks are ordered by difficulty and test takers continue to be given tasks until they are no longer completing them successfully.
- a reading component. This component consists of a series of reading tasks with two stages: the first is based on Benchmarks 1–4, the second on 5–8.
- a writing component. This consists of a variety of task types and again is broken into two segments, Benchmarks 1–5 and 5–8.

CLBLA is a short assessment designed to evaluate the skills of pre-literate and low-literate learners.

8.3.4. Assessment Centres

CLBA and CLBLA are administered at Assessment Centres by trained assessors. An assessment takes between 2.5 and 4 hours to complete. Learners are given a Benchmark for each of the skills and then recommended into a LINC class at their lowest score. The test can be administered only in Assessment Centres; these centres cannot have LINC programs.

The Canadian Language Benchmarks Placement Test (CLBPT): One of the drawbacks of the CLBA is that it takes so long to administer. The CLBPT, which became available in June 2002, is, according to the Centre for Canadian Language Benchmark's Annual Report 2000–2001, »a stream-lined placement test developed as an alternative to the traditional and more thorough CLBA instrument. It is intended to serve two purposes:

1. To assist ESL instructors in the testing and placement of students in remote or other areas where CLBA-trained assessors are not available; and
2. To help CLBA-trained assessors reduce backlog in high-volume intake periods in centres across Canada.«⁹

8.3.5. Exit and Promotion Assessment

At present teachers are expected to develop exit or promotion assessment procedures for learners in LINC programs. This means that teachers and/or programs are creating assessment procedures with only minimal guidance and with no consistency across programs. The argument against developing a national test is that teachers know their students, know what they have taught, and know what the learners still need to learn so that teachers are the logical ones to determine if learners have attained the proficiency needed to move on to a new level of LINC instruction or to terminate instruction. Te-

9 Centre for Canadian Language Benchmark's Annual Report 2000–2001, pp. 16f.

achers argue that they are not trained to develop such finely tuned and high stakes assessment instruments. Assessment for exit and advancement is receiving a great deal of attention as learners are being more closely tracked by CIC and teachers are responsible for determining levels of language proficiency. There is some possibility that the new CLBPT will be used as an entrance assessment and the CLBA as an exit test.

Centre for Canadian Language Benchmarks (CCLB): The CCLB, located in Ottawa, was established to promote CLB and CLBA and other assessment instruments. It is responsible for disseminating information about CLB and the assessments; it also funds projects related to CLB.

8.3.6. LINC Programs

LINC is both a language policy and the term used to refer to the programs and classes mandated by the policy. A wide variety of providers are funded to offer LINC classes; these include public school boards, community organizations, and private firms. For example, in Ottawa, the Ottawa-Carleton District School Board, which is responsible for public education from kindergarten through secondary as well as continuing education, has contracts for LINC classes as does the Ottawa-Carleton Catholic School Board. As well there are a number of community organizations, e.g. the Ottawa-Carleton Immigrant Services Organization (OCISO), which also provide LINC classes. Providers submit proposals to the provincial organization responsible for LINC funding and contract to offer classes at specific LINC levels. Contracts are for one year though two year contracts are now being considered; providers must submit a full proposal each year for continued funding.

LINC classes can be either full time (25 hours a week) or part-time (15 or fewer hours a week). Part time programs can be evening or week-end courses. There is no minimum enrolment though the providers must specify an enrolment figure in their proposals. It is possible to offer classes for specific groups, e.g. women or seniors, and it is also possible to include childcare provision and/or transportation support in the contract. The mandate that LINC classes should be accessible to clients is addressed in two ways:

1. Classes are in sites away from large education centres. These neighbourhood programs are located in community centres, church basements, and shopping centres and
2. Programs may have a policy of continuous in-take. Learners can enrol in a program at any time.

CIC monitors programs in a number of ways. Programs must submit financial reports twice in a contract year (1 January–31 December) and a monitor visits each program once a year. In addition, programs must submit mid-term narrative reports. Attendance is compulsory and programs submit

monthly reports electronically. Programs must have an 80% attendance rate for each month.

Ontario has instituted a more elaborate tracking system, the Automatic Reservation System (ARS). Any candidate who completes the CLBA is entered into the system and then tracked through his/her language training program(s). Information entered includes results of exit assessments. The federal government is now putting in place a system that will track all new Canadians from point of entry into Canada through settlement services and language training.

LINC classes: When a candidate completes the CLBA, she/he is assigned to a LINC level and given information about programs with spaces at the appropriate level. The relationship between Benchmarks and LINC levels is complex. For example, learners entering a LINC 2 class must have level 2 in all four Benchmarks. In order to complete LINC 2, they must have level 3 in all Benchmarks. However to complete LINC 3, they must have a minimum of Benchmark 4 in reading and writing and a Benchmark 5 in speaking and listening. Provinces have the right to determine the level to which they will provide instruction. For example, Ontario, which has highest level of provision, offers LINC 5 level classes. Most other provinces only offer LINC 1–3. It is assumed that learners require 300 hours of instruction to complete a LINC level. For most programs this means a term of 12 weeks.

Teachers: Teachers for LINC programs are hired on contract; beginning in 2003 teachers in Ontario must have professional certification. While it is expected that the CLB will guide the planning and development of teaching practices, teachers are responsible for selecting, developing and sequencing the materials they teach. There are documents to help program administrators and teachers interpret CLB.¹⁰ As noted earlier, CIC does not support the development of actual teaching materials in the belief that teachers are best qualified to determine what is needed for a specific population in a local context. Publishers have, however, produced textbooks which are said to match the CLB and to be appropriate for LINC classes.

Most LINC programs have computer labs which have been funded by CIC. Computers are not connected to the Internet but have software packages approved by CIC. These include a program about Canada, a grammar workshop, and a word processing package. A number of centres now fund Internet connections. Teachers are strongly encouraged to integrate these materials into their classrooms.

Learners: Learners must have been assessed with the CLBA at an assessment centre before they can enter a LINC program. They are placed in

10 Tara Holmes/Gail Kingwell/Joanne Pettis/Margaret Pidlaski, Canadian Language Benchmarks 2000: A Guide to Implementation, Ottawa 2001.

classes on the basis of their lowest Benchmark score on the CLBA evaluation. For example, if a learner achieved Benchmark 4 in reading and listening, but a Benchmark 3 in speaking, she/he would go into a class at Benchmark 3 level which is LINC 3. Learners are allowed up to three years of language instruction in most provinces. There is some discussion about whether or not all new Canadians are entitled to LINC instruction as it is difficult to provide programs in areas where there is very little immigration. There has been at least one attempt to offer LINC instruction on-line.¹¹

Programs set their own policies on attendance; some programs require learners to attend 80% of the classes in a month; others might allow a five-days absence if the learner attends on the sixth. Learners can be expelled from programs because of poor attendance.

8.3.7. Conclusion

Clearly the provision for English language training for new Canadians is an elaborate structure, involving as it does federal, provincial, and local players. I have not addressed the policy which preceded the present one, but it should be remarked that the current policy emphasizes the importance of new Canadians knowing one of the official languages and that language is central to successful settlement. The earlier policy linked language training to labour market needs and evidenced much less concern with ensuring that all immigrants and refugees had the survival language necessary to access social and community services. There is now less concern with enabling new Canadians to gain the level of proficiency which would allow them to enter their professions/occupations or enrol in higher education.

LINC is designed to address some of the limitations of the previous policy which was less equitable (men were more likely to receive language training than women because those enrolled had to be labour market oriented) and less accessible (programs tended to be larger and sited in central locations). Since LINC provides only survival level language instruction, it is no longer the case that men are advantaged. As well, providers can establish small sites with only one or two classes which are located in neighbourhoods with large immigrant populations. Program administrators and teachers must also deal with the issue of continuous in-take. Because learners can enrol at any time, teachers often find it difficult to establish and maintain group cohesiveness in a class and also find it a challenge to plan and teach classes into which new people are constantly arriving.

11 Anne Hager (Team Leader)/Jeffery Robinson/Pat Witol, LINC Curriculum Guidelines: A Computer Integrated Curriculum Based on Canadian Language Benchmarks 2002, Toronto 2002.

The final important characteristic of the LINC policy is the decision by CIC not to be involved in curriculum development or materials development. Though CIC, through various agencies, has funded numerous projects involving implementation guides, guidelines for assessment, and explanatory materials, it has not translated CLB directly into curriculum or teaching materials. This has caused difficulties for teachers who, on the one hand, feel that they are expected to use CLB as a *de facto* curriculum but who, on the other hand, find the document difficult to understand and use. This problem is exacerbated by CIC's unwillingness to establish an exit assessment so that teachers, uncertain of what the Benchmarks mean, are still required to determine if their students are functioning at the exit standards imposed by CIC.

Documents

Application for LINC programs: www.cic.gc.ca/english/newcomer/linc-2e.html

Canadian Language Benchmarks (CLB): www.language.ca/bench.htm

Canadian Language Benchmarks Assessment: www.clba.com

Canadian Language Benchmarks 2000: A Guide to Implementation

Canadian Language Benchmarks: ESL for Literacy Learners: www.language.ca

Canadian Language Benchmark Placement Test (CLBPT): www.language.ca

Canada Works: <http://alphaplus.ca/lincdoc/canwrks/htm>

Centre for Canadian Language Benchmarks: www.language.ca

Computer Assisted Language Learning: A Software Guide for the LINC Classroom: <http://alphaplus.ca/lincdoc/Software/index.htm>

LINC 4 & 5 Curriculum Guidelines: A Computer Integrated Curriculum based on Canadian Language Benchmarks 4–6: <http://alphaplus.ca/linc/>

Teacher Certification: <http://www.teslontario.ca>

A Toolbox for ESL Tutors: An Instructional Guide for Teaching English as a Second Language: <http://alphaplus.ca/lincdoc/toolbox.htm>

9. Stellungnahmen zur Expertise

Michael Clyne, University of Melbourne

Mit dem Selbstverständnis eines Einwanderungslandes kommen neue Verantwortungen auf Deutschland zu.¹ Auf diese neuen Verantwortlichkeiten möchte ich als Vertreter eines klassischen Einwandererlandes zum Abschluß dieses Beitrags noch einmal kurz eingehen:

1. Es besteht eine Verantwortung des Staates, für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache zu sorgen, insbesondere für die Verbesserung der Sprachkenntnisse derjenigen, die nur eine niedrige Kompetenzstufe erreicht haben. Die 510 Std. kostenlosen Unterrichts, die der australische Staat anbietet, sollten nur als Mindestbasis betrachtet werden, die durch Zusatzunterricht ergänzt werden sollte. Aufgrund unserer Erfahrung würde ich eine Vielfalt von Unterrichtsebenen und -formen (darunter auch computergestützten Fernunterricht, Telefonunterricht, Unterricht mit Videos und Cassetten) empfehlen.
2. Die Verantwortung der Einwanderer besteht darin, an diesen Kursen teilzunehmen. Da es in ihrem eigenen Interesse liegt, die neue Landessprache zu lernen, scheint dieser Punkt unproblematisch zu sein. Einerseits erleichtern bessere Deutschkenntnisse den Zugang zu Informationen und zu einem größeren Spektrum der Lebensbereiche im Aufnahmeland und tragen damit zu einem höheren Selbstwertgefühl der Einwanderer und ihrer Kinder bei. Andererseits zeigen viele Studien zum Zweitspracherwerb, daß gerade die integrative Motivation für diesen dadurch entsteht, daß sich die Neuankömmlinge in ihrem Aufnahmeland zu Hause fühlen. Insofern wirkt auch das Verhalten der Bevölkerungsmehrheit auf die Motivation der Einwanderer, Deutsch zu lernen, zurück.
3. Es ist ein besseres Verständnis der Bevölkerungsmehrheit nötig, daß es manchen schwerer fällt, und bei manchen länger dauert als bei anderen, Deutsch zu beherrschen.
4. Es bedarf eines Verständnisses dafür, daß verschiedene Sprachen und Kulturen unterschiedliche Diskursstile/-muster haben, die mit einer anderen Mentalität bzw. mit Kulturwerten verbunden sind, und daher nicht ohne weiteres von Zuwanderern angeeignet werden können, auch

¹ Diese abschließenden Bemerkungen habe ich in deutscher Sprache auf der Konferenz am 15.11.2002 in Osnabrück vorgetragen und veröffentliche sie hiermit auch in dieser Form. Für Ratschläge stilistischer Art danke ich Guido Ernst und Ulrich Mehlum.

wenn sie über gute Kenntnisse der Grammatik und des Wortschatzes der Zielsprache verfügen. Ich beziehe mich hier z.B. auf Variationen in der Organisation mündlichen und schriftlichen Diskurses sowie auf Sprechakte und deren Realisierung.

5. Deutsche Mitbürger haben die Verantwortung, beim Erwerb des Deutschen ergänzende Hilfestellung zu leisten. Außer und neben den von der Regierung angebotenen 510 Stunden kostenlosen Unterrichts gibt es in Australien für diejenigen, die die Schwelle der funktionalen Sprachkompetenz und die weiterführenden Kurse nicht erreichen, das sogenannte ›Home Tutor Scheme‹, in dem Australier, keineswegs nur Lehrer, zusammen mit Einwanderern bei sich zu Hause Englisch lernen. *Home Tutors* nehmen an Einführungs- und Weiterbildungskursen teil, in manchen Fällen finden auch Tandemkurse statt. Dabei kommt es oft zu wichtigen interkulturellen Begegnungen. Manche Kirchengemeinden und andere Organisationen bieten freiwilligen Englischunterricht an.
6. Wenigstens für eine Übergangszeit sollten *Dienstleistungen in Einwanderersprachen* für diejenigen angeboten werden, die darauf angewiesen sind. In Australien schließt dies einen Telefondolmetscherdienst ein, der in mehr als 190 Sprachen angeboten wird.
7. Einwanderersprachen sollten als reguläre Schulfächer unterrichtet werden, nicht nur, um die Mehrsprachigkeit von Kindern der jeweiligen Zuwanderergruppe zu unterstützen, sondern auch, damit auch Schüler(innen) der Bevölkerungsmehrheit von der Mehrsprachigkeit im eigenen Land profitieren können.

Um diese Ziele zu erreichen, sind folgende Maßnahmen erforderlich:

1. erfordert die Entwicklung von Kompetenzstufen, mit entsprechenden Tests und Curricula für alle Stufen, sowie geeignete Lehrkräfte. Nach unserer Erfahrung sind – neben Lehrern für Englisch als Fremdsprache – vor allem Fremdsprachenlehrer hierfür geeignet, und zwar in höherem Maß als Englischlehrer, die überwiegend in Literaturwissenschaft ausgebildet sind. Auch Lehrer, die selbst aus den betreffenden Einwanderergruppen stammen, sind für diese Aufgabe von Vorteil. In diesem Bereich sind gezielte Forschungen erforderlich, für die es in Australien an zwei Universitäten vom Einwanderungsministerium finanzierte Zentren gibt.

- 2., 3. und 4. erfordern Gemeinschaftsarbeit und interkulturelles Verständnis, daher ist eine allgemeine Sensibilisierung der Bevölkerung wichtig.

7. soll dazu beitragen, daß vielfältige Identitäten entfaltet und gelebt werden können. Die Anerkennung von Einwanderersprachen ist in mehrfacher Hinsicht notwendig: In *sozialer* Hinsicht fördert sie die integrative Motivation beim Erwerb der Landessprache; in *kultureller* Hinsicht eröffnet sie Einsichten in die Relativität unterschiedlicher Sprachen und Kulturen; in *wirtschaftlicher* Hinsicht stellt sie eine wichtige Zusatzqualifikation von Ar-

beitskräften und Anbietern von Dienstleistungen dar: So haben zweisprachige, bikulturelle Australier auf vielen Gebieten wertvolle Geschäftsbeziehungen geknüpft und auf diese Weise auch das Ansehen ihrer Herkunftssprachen vermehrt. Bei den Kindern von Zuwanderern kommt schließlich noch eine *kognitive* Dimension hinzu, da Kinder durch frühe Zweisprachigkeit ein metasprachliches Bewußtsein entwickeln, das zur Unterscheidung von Form und Inhalt, zu differenzierterem Denken und zu Vorteilen bei der Lese- und Schreibentwicklung führen kann. Mehrsprachigkeit ist also eine Ressource für den Einzelnen und für die ganze Nation.

Den Nachdruck, den die Osnabrücker Expertise auf die Schriftkultur legt, begrüße ich sehr. Bisher ist noch viel zu wenig über die Alphabetisierung durch die Erstsprache als Teil des Zweitspracherwerbs geforscht worden. Diese Form der Alphabetisierung scheint mir sehr brauchbare Ergebnisse zu liefern. Auch die in der Expertise angeschnittenen Probleme der Sprachgemeinschaften mit anderen Schriftsystemen sollten als erster Schritt zu geeigneten Lehrprogrammen weiter erforscht werden.

Die positiven Erfahrungen Australiens in den 1980er Jahren zeigen, daß ein multikulturelles Land wie Deutschland eine nationale Sprachenpolitik braucht, in der nicht nur deutscher Sprachunterricht für Zuwanderer berücksichtigt wird, sondern auch alle anderen sprachpolitischen Fragen, die alle Bevölkerungsgruppen betreffen. Eine solche Sprachenpolitik soll zu einem Verhältnis der Komplementarität zwischen Deutsch und den Einwanderersprachen beitragen, gleichzeitig den Belangen der dominanten Gruppe und denen der Sprachminderheiten dienen, damit diese nicht marginalisiert werden. Es geht darum, auch den als Deutschen anzuerkennen, dessen erste Sprache neben Deutsch z.B. Türkisch ist.

Konrad Ehlich, Universität München

A

In kurzer Zeit ist es den Erstellern des Gutachtens möglich gewesen, ein weit ausgreifendes Grundlagenpapier für die Diskussion der inhaltlichen Füllung der im Zuwanderungsgesetz vom 20. Juni 2002² vorgesehenen neuen Strukturen der Sprachvermittlung für Zuwanderer zu erstellen. Die Einbeziehung der internationalen Erfahrungen stellt dabei wichtige Expertisen aus Ländern bereit, in denen Einwanderung seit längerem – wenn nicht seit Beginn ihrer staatlichen Verfaßtheit – gewollt, geplant und organisiert wird. Die engen Zeitvorgaben, unter denen die Erstellung des Gutachtens notgedrungen mit Blick auf die politischen Zielsetzungen erfolgen mußte, haben es mit sich gebracht, daß die Expertengespräche zwar in einem beachtlichen Umfang, aber

2 An diesem Tag unterzeichnete der Bundespräsident das Zuwanderungsgesetz.

doch in einem vergleichsweise engen Spektrum durchgeführt werden mußten, was bei den zum Teil seit Jahrzehnten mit der Thematik befaßten Fachleuten im Vorfeld teilweise nicht unerhebliche und weithin berechnete Irritationen ausgelöst hat. Um so mehr ist es zu begrüßen, daß nunmehr eine weitere Diskussion der vom Gutachten vorgelegten Ergebnisse erfolgen kann.

B

1. Während die erste Migrationsphase in ihren verschiedenen Erscheinungsformen wissenschaftlich zunächst kaum Begleitung gefunden hat, kann inzwischen auf eine erhebliche Forschungs- und Umsetzungstradition zurückgeblendet werden. Dazu gehört auch eine universitäre DaF-/DaZ-Ausbildung in unterschiedlichen Organisationsformen. Die zahlreichen Erfahrungen der anderen Länder stellen zudem geradezu laboratoriumsmäßige Resultate unterschiedlicher Strategien staatlicher und nicht-staatlicher Sprachplanungs- und Umsetzungsprozesse zur Verfügung. Zwischen den rahmensetzenden politischen Institutionen und diesem breiten wissenschaftlichen Kenntnisstand war das Gespräch im Vorfeld der neuen Gesetzesinitiative hingegen bisher zu sporadisch und impressionistisch. Die Zersplitterung der Aufgaben auf Bundesebene ebenso wie die Konsequenzen der föderalen Kompetenzverteilungen haben nicht immer förderlich gewirkt. Die organisatorische Zusammenfassung in der Verantwortung eines Bundesministeriums und die Vereinheitlichung der Ansprechpartner zwischen Bund, Ländern, Kommunen und NROs ist zu begrüßen.
2. Mit dem ›Gesamtsprachenkonzept‹ war von seiten der bisher Verantwortlichen in Kooperation mit Gesprächspartnern aus der Wissenschaft ein weitgehendes, abgestimmtes und mit den bisher gewonnenen Erfahrungen abgeglichenes zukunftsweisendes Konzept entwickelt worden, das inhaltlich in die weiteren Diskussionsverläufe unbedingt Eingang finden sollte.

C

1. Die Osnabrücker Expertise verfolgt zwei Schwerpunktlinien: Einmal die Aufarbeitung insbesondere der bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Spracherwerb und -verwendung unter den Bedingungen der Migration (vgl. Gutachten Klein/Dimroth), andererseits eine starke Fokussierung auf die Notwendigkeiten der Vermittlung von *Schriftsprachkompetenz*.
2. Die bisherigen Migrationsprozesse (vor allem: (a) – Arbeitsmigration im unteren Spektrum des produktiven Sektors, (b) – Aussiedler, (c) – Menschen, denen die BRD Asyl gewährt hat oder die um solches ersuchen, (d) – andere Flüchtlinge) sind vorwiegend in bezug auf die erste Gruppe

und ihre Familien, in jüngerer Zeit verstärkt in bezug auf die zweite Gruppe untersucht worden. Diese soziologischen Rahmenbedingungen ergeben ein spezifisches *Szenarium* auch für diejenigen Spracherwerbs- und -gebrauchsprozesse, die in den Fokus bisheriger langfristiger und großflächiger Untersuchungen getreten sind. Für das *vom Gesetz vorgesehene Szenarium* gelten z.T. andere Rahmenbedingungen, wie sie insbesondere in Migrationsländern mit Einwanderungs-Steuerungspolitiken vorzufinden sind. Die Übertragung der Erkenntnisse, die vor allem in bezug auf die Gruppe (a) gewonnen wurden, auf das neue Szenarium bedarf ausführlicher und sorgfältiger Begründungen. Diese Problematik wird im Gutachten zu wenig reflektiert.

3. Die starke Konzentration auf die Erfordernisse des Schriftspracherwerbs wird durch das neue Szenarium im Prinzip gedeckt. Allerdings fehlt für die Vermittlung der Schriftsprachkompetenz im Gutachten eine hinreichend klare *Operationalisierung* sowohl im curricular-didaktischen Bereich wie insbesondere hinsichtlich der Machbarkeit. Die bisherigen Erfahrungen sind hier von der Forschung noch kaum aufgearbeitet.
4. Problematisch erscheint es, wenn die Schriftsprachlichkeitslinie der Befähigung zur mündlichen Kommunikation in ihren vielfältigen Formen geradezu gegenübergestellt wird. Für der Bedürfnisse der Zuwanderer kann m.E. nur ein sorgfältig aufeinander abgestimmtes Curriculum erfolgreich sein, das auf der Basis genauerer Kenntnisse über die kommunikativen Bedürfnisse der Zielgruppen entwickelt wird. Der Termindruck verlangt hier eine Kombination von Praxisentwicklung und eng geführter wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation.
5. Es erscheint nicht als sinnvoll, mündliche Kommunikationsfähigkeit und schriftliche Kommunikationsfähigkeit auseinanderzudifferenzieren. Es würde zudem das zentrale Ziel der Befähigung zur kommunikativen Handlungsfähigkeit der Zuwanderer konterkarieren, würde man Lernende und Lehrende mit unrealistischen und unfinanzierbaren Einzelzielen konfrontieren. Diese Gefahr wird verstärkt, wenn über das Prüfungswesen und dessen aufenthaltsrechtliche Nutzung die Vergabe der Aufenthaltstitel an entsprechende Prüfungen geknüpft wird.
6. Die Mehrsprachigkeitsperspektive findet keine ausreichende Beachtung.

D

1. Für die Programme, die zu entwickeln und umzusetzen sind, wie für die in der Schriftlichkeitslinie des Gutachtens enthaltene Expertise ist ein Machbarkeitsfilter unabdingbar.
2. Im einzelnen sind u.E. die folgenden Punkte zu beachten:
 - Binnendifferenzierung der Lernangebote angesichts der Heterogenität der Zielgruppe: Eine leistungsbezogene Kurs-Binnendifferenzierung

ist unabdingbar und kann überall dort, wo das zahlenmäßige Aufkommen der Teilnehmer(innen) es erlaubt, auch umgesetzt werden. Der Erfolg des Spracherwerbsprozesses ist abhängig von einer Orientierung an den – nicht nur sprachlichen – Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmer(innen).

- Reduzierung des Prüfungsdrucks und Entkoppelung von Spracherwerbserfolg und Erteilung von Aufenthaltstiteln: Der Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache ist – wie auch die Kritik an den mangelnden Fremdsprachkenntnissen von Schülern deutscher Regelschulen zeigt – ein langwieriger und für den Schüler mühsamer, manchmal frustrierender Prozeß. Der Spracherwerbserfolg hängt von einer Vielzahl von Faktoren institutioneller und personeller Art ab. Spracherwerbserfolg justitiabel zu machen, indem die Erteilung einer Niederlassungserlaubnis an das erfolgreiche Abschneiden eines Tests gebunden wird, wird der Komplexität des Erwerbsprozesses nicht gerecht und wird sich für das Hauptziel der Kommunikationsfähigkeit negativ auswirken. Tests sind vor allem ein Werkzeug für die Optimierung des Erwerbsprozesses. Eine direkte Kopplung von Test und Aufenthaltstitel ist für den Erwerb kontraproduktiv, weil er fast automatisch zur Verkürzung der Lernmotivation auf Prüfungen führt.
- Qualifikation und Weiterbildung der Lehrenden: Bei der Zulassung der Sprachkursträger, derer sich das BAMF bei der Durchführung des Basissprachkurses bedienen wird, ist darauf zu achten, daß die Lehrenden vor allem durch ein grundständiges Studium des Deutschen als Fremdsprache/Zweitsprache qualifiziert sind. Ein Studium des Lehramts Deutsch oder eine Ausbildung als Fremdsprachenlehrerin/-lehrer qualifizieren nicht für die Vermittlung des Deutschen *als Fremdsprache/Zweitsprache*. Die fachliche Weiterbildung der Sprachkursleiter(innen) ist gesamtkonzeptuell zu regeln und nicht in das Belieben der öffentlichen oder privaten Sprachkursträger zu stellen, die das BAMF beauftragt.
- Nachhaltige Evaluation, Entwicklung und Implementierung von Curricula, Lehrmaterialien und Weiterbildungskonzepten durch eine inhaltlich unabhängige wissenschaftliche Einrichtung: Ein inhaltlich unabhängig arbeitendes Institut, dem ein wissenschaftliches Expertengremium zur Seite steht, sollte folgende Aufgaben erfüllen:
 - a) regelmäßige Evaluierung des sprachdidaktischen Gesamtkonzepts und seiner Umsetzung durch die Sprachkursanbieter
 - b) Entwicklung und Implementierung geeigneter Curricula und Lehrmaterialien
 - c) systematische und organisierte Weiterbildung der Sprachkursleiter(innen).

- Trennung zwischen Kursadministration und der pädagogischen, sprachdidaktischen und curricularen Programmdurchführung.

Gerhard Jakschik, Arbeitsamt Stuttgart

Ich finde Ihre Darstellung der C-Test-Methode etwas ergänzungsbedürftig und orientiere mich in meinen Anmerkungen der Einfachheit halber am fortlaufenden Text: Im Unterkapitel 3.4.5. (EDV-auswertbare Testverfahren) heißt es im ersten Abschnitt: »Dadurch ist der Test aber noch mehr als seine Vorläufer auf formale Sprachkenntnisse, insbesondere auf die Bindung an die Rechtschreibung festgelegt.«

Das ist m.E. eine sehr einseitige Akzentuierung formaler sprachlicher Aspekte. Sicherlich ist es so, daß formale Aspekte (Rechtschreibung, Grammatik) eine wichtige Rolle spielen – das macht diese Methode unter anderem hoch reliabel –, aber der Aspekt des Textverständnisses kommt dabei bestimmt nicht zu kurz. Vielmehr ist es so, daß ›formale Kompetenzen‹ und das Textverständnis Hand in Hand gehen, das heißt korrelieren. Diejenigen Probanden, die eine Vielzahl formaler Fehler machen, verstehen den Text in der weit überwiegenden Mehrheit auch schlechter, was man daran erkennen kann, daß sie oft sinnlose Substantive (im Kontext des jeweiligen Textes) verwenden.

Ich räume ein, daß es Extremfälle gibt, bei denen C-Test-Ergebnisse ein etwas schiefes Bild liefern. Da wären zum einen die Probanden, die ihre Sprachproduktion sehr genau beobachten und reflektieren und sich am liebsten nur dann sprachlich äußern, wenn sie von der Korrektheit des Gesagten überzeugt sind (ich glaube, Linguisten nennen diese Personen auch ›monitor over-user‹). Solche Personen erzielen dann gute C-Test-Ergebnisse bei allerdings stockender mündlicher Kommunikation. Dann gibt es noch diejenigen, die sich mündlich gut verständigen können (zumindest auf alltagssprachlichem Niveau), aber nie systematisch Deutsch gelernt haben; entsprechend schwach sind ihre C-Test-Ergebnisse.

Zu meinen Arbeiten schreiben Sie im zweiten Abschnitt: »Dazu ist das gemessene Leistungsniveau auf die Kenntnisse von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluß kalibriert worden, so daß die Testergebnisse als Sortierdiagnostik Verwendung fanden: Erfolgreiches Bestehen galt z.B. als Indikator für die Tauglichkeit für kaufmännische Berufe, Leistungen unter diesem Niveau qualifizierten für metallverarbeitende Berufe u.dgl.« Ich weiß nicht, ob Sie meine Originalarbeiten gelesen haben; jedenfalls sind die obigen Aussagen so nicht korrekt. Zunächst ist der von mir entwickelte C-Test (›C-Test für erwachsene Zweitsprachler‹, seit 1994 bei der BA für Arbeit offiziell eingeführt (Form A), Form B seit 1998 in Gebrauch) nicht an Jugendlichen kalibriert worden, sondern an Erwachsenen, die überwiegend über den Haupt-

schulabschluß verfügen und Deutsch als Muttersprache sprechen. Dies halte ich für erwähnenswert, weil bei Jugendlichen die Sprachentwicklung sicher noch stärker im Fluß ist als bei Erwachsenen. Noch wesentlich wichtiger ist mir aber die Feststellung, daß der C-Test *nicht* aufgrund dieser Kalibrierung als ›Sortierdiagnostikum‹ Verwendung fand. Vielmehr war es so, daß die Orientierung an Personen mit (deutschem) Hauptschulabschluß lediglich den Interpretationsrahmen für die weiteren Datenerhebungen lieferte. Erst die Resultate einer Längsschnitterhebung lieferten die Grundlage für weitreichende Entscheidungen über die Teilnahme (oder Nicht-Teilnahme) an beruflichen Bildungsmaßnahmen. Bei der Validierungsuntersuchung wurden Zweitsprachler, die an Umschulungen in unterschiedlichen Berufsbereichen teilnehmen, von ihren Lehrern beurteilt. Die Umschüler, bei denen die Lehrer einen unterdurchschnittlichen Umschulungserfolg aufgrund sprachlicher Defizite feststellten, hatten (unter anderem) auch die niedrigsten C-Test-Ergebnisse in ihrer Umschulungsgruppe. Mittels diskriminanzanalytischer Berechnungen wurden die Rohwertpunkte im C-Test, bei denen die Lehrerurteile ›umkippen‹, näher bestimmt und schließlich für diagnostische Empfehlungen herangezogen. Dies ist doch eine deutlich andere Art des Schlußfolgerns als die von Ihnen beschriebene.

Im dritten Abschnitt sprechen Sie von »zahlreichen Unzulänglichkeiten« der C-Test-Methode, die von Fachleuten diskutiert würden. Ich glaube, daß ich doch einige Originalartikel darüber gelesen habe; ich kann von einzelnen Schwächen der Methode berichten, nicht aber von ›zahlreichen Unzulänglichkeiten‹. Sie stellen eine Behauptung auf, belassen sie aber leider im Ungewissen. Das einzige von Ihnen genannte Beispiel bezieht sich auf die 20 Wortlücken, die als unzureichend betrachtet würden. Selbstverständlich sind 20 Wortlücken unzureichend, und das ist schon seit vielen Jahren in Fachkreisen unstrittig. Ein *einzelner* Text hat meist ca. 20 Lücken. Ein C-Test besteht aber fast immer – jedenfalls dann, wenn er seriös konstruiert wurde – aus mehreren Texten. Nur so ist eine gute Reliabilität gewährleistet. Mein C-Test beispielsweise besteht aus 6 Texten mit insgesamt 120 Lücken (Arbeitszeit: ca. 45 Minuten, Vorgabe als Powertest).

Ebenfalls im dritten Abschnitt stellen Sie mit Recht die Frage, ob die C-Test-Methode angemessen ist, um im Kontext von *Integrationsmaßnahmen* angewandt zu werden. Ich stimme Ihnen zu, daß die C-Test-Methode einseitig das Schriftsprachliche akzentuiert, insofern sind sicherlich andere Verfahren zur Ergänzung wünschenswert.

Richtig ist ebenfalls, daß die heuristischen Strategien beim C-Test-Lösen im Dunkeln bleiben. Ihre Schlußfolgerung, daß dies für die Sprachförderung schädlich ist, kann ich aber nur bedingt unterschreiben. Die begründete Forderung, daß es einen Zusammenhang zwischen Binnendifferenzierung (im Kurs) und individueller Sprachförderung geben muß, sagt m.E.

mehr aus über politische Programmatik als über die Wirklichkeit in der Sprachförderung (machen Sie einmal individuelle Sprachförderung als einzige Lehrkraft in einem Kurs von 30 Personen).

Im vierten Abschnitt schreiben Sie, daß die Akzeptanz der C-Test-Methode eingeschränkt sei (lt. Perlmann-Balme). Das sehe ich ganz anders. Die Psychologischen Dienste der BA für Arbeit verwenden C-Tests seit 1994 (bundesweit). Über nennenswerte Akzeptanzprobleme habe ich nie etwas gehört, und die Kollegen neigen sonst nicht dazu, Kritik für sich zu behalten.

Helge Margaret Knipping, Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge

Die IMIS-Sprachstudie hatte zum Ziel, die bisherige Sprachförderung für Zuwanderer nach Deutschland zu untersuchen und aufzuzeigen, wo Handlungsbedarf im Bereich der Sprachförderung in Zukunft liegt, und damit verbunden Handlungsempfehlungen aus der Sicht der Sprachwissenschaft auszusprechen. Auf der Grundlage der Studie wird für eine künftige Sprachförderkonzeption in wesentlichen Punkten ein einheitliches Verfahren empfohlen: differenzierte Gruppenbildung entsprechend den Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden, bundesweit einheitliche Testsysteme, inhaltliche Ausrichtung der Lehrwerke am ›Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen‹, notwendige fachliche Qualifikation der Lehrkräfte. Gleichwohl besteht in einigen Punkten die Notwendigkeit, auch künftig inhaltliche Schwerpunkte der Studie weiter zu beobachten und zu entwickeln:

1. Die Studie fordert eine Verstärkung der Berücksichtigung schriftkultureller Fertigkeiten in der Sprachförderung. Dieses Erfordernis wird in der praktischen Umsetzung als sehr zeitaufwendig angesehen, aber muß es nicht auch als ein Schritt in der Methode zum bewußteren Kommunizieren in mündlicher Form verstanden werden? Dazu wäre eine Weiterentwicklung der Studie in Zukunft anzuregen.
2. Hinsichtlich der Testinstrumentarien wird ein einheitliches System favorisiert und bereits entwickelte Tests empfohlen, die schriftkulturelle Fertigkeiten stärker berücksichtigen. Unter diesem Aspekt, unter Berücksichtigung der Verbesserung des methodischen Lernens sollte die Entwicklung der Testumgebung auch zukünftig im Blick behalten werden.
3. Die Studie fordert regelmäßige Weiterbildungsmaßnahmen für die Lehrkräfte und empfiehlt einheitliche Vorgaben, verbunden mit einer unabhängigen Evaluierung. Empfehlungen aus sprachwissenschaftlicher Sicht, verbunden mit Vorgaben einer notwendigen Evaluierung wären für die künftige Entwicklung anzuregen.

Sprachförderung für Zuwanderer wird auch zukünftig ein wesentliches Element für die Integration in Deutschland darstellen. Deshalb ist es wichtig, die

Sprachförderung so zu konzipieren, daß für alle zuwandernden Zielgruppen ein inhaltlich bundesweit abgestimmter Sprachunterricht angeboten wird, der sich an den Lernvoraussetzungen und individuellen Möglichkeiten der Zuwanderer orientiert.

Die vorliegende Studie hat mit der Untersuchung der bisherigen Sprachförderung sowie mit ihren Empfehlungen einer künftigen Sprachförderung für dieses Erfordernis eine Grundlage geschaffen, die es ermöglicht, mit der Praxis eine entsprechende Umsetzung durchzuführen.

Dagmar Paleit, Sprachverband Deutsch e.V.

Grundsätzliches

Die vorgelegte Studie ist in einem Kontext zu sehen, der Fachleute und Praktiker seit nunmehr etlichen Jahren intensiv beschäftigt. Deswegen scheint mir ein kurzer Rückblick auf einige wesentliche Prozesse und Entscheidungen der letzten Jahre wichtig.

1997 hat der Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestags, noch unter der Regierung Kohl, beschlossen, daß die verschiedenen Förderverfahren für den Deutschunterricht für Ausländer und Aussiedler zusammenzufassen sind. Der erste Schritt war die Finanzierung von zwei Studien, eine über die Angebote für Aussiedlerinnen und Aussiedler nach SGB III und Garantiefonds, eine über die vom Sprachverband geförderten Kurse. Die Ergebnisse mit Vorschlägen zu einer Neukonzipierung der Sprachförderung für Zugewanderte wurden 1999 vorgelegt.³

Auf der Basis dieser Studien sowie eigener Erfahrungen in der Deutschkursförderung begannen das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMA) und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gemeinsam die Planungen für das Gesamtsprachkonzept des Bundes, nachzulesen im sog. Eckpunktepapier für den Haushaltsausschuß des Bundestags.

Der Sprachverband Deutsch e.V. und das Goethe-Institut Inter Nationes e.V. bekamen im Herbst 2000 den Auftrag, das Gesamtsprachkonzept in Absprache mit dem BMA und dem BMFSFJ bundesweit einzuführen. Die Planungen zur Umsetzung liefen im Jahr 2001. Im Frühjahr 2002 starteten erste Pilotmaßnahmen nach dem neuen Konzept. Die flächendeckende Einführung sollte ab 2003 erfolgen.

3 Social Consult GmbH, Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Integrierter Endbericht für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn 1999, S. 248.

Parallel dazu arbeitete die sog. Süßmuth-Kommission an ihrem Bericht. Er wurde im Juli 2001 vorgelegt.⁴ Kurz darauf, im August 2001, folgte der erste Entwurf des Integrationsgesetzes des Bundesministeriums des Innern mit neuen Vorschlägen zu den bislang vom BMA und BMFSFJ geplanten Deutschkursen. Mitte des Jahres 2002 sollte das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge in Bundesamt für Migration und Flüchtlinge umbenannt werden. Es bekam vom Gesetzgeber den Auftrag, die künftigen Integrationsmaßnahmen für Neuzuwanderer zu planen und ab dem Jahr 2003 flächendeckend anzubieten.

Soviel zum zeitlichen Ablauf von Fachdiskussionen und Planungen im Vor- bzw. Umfeld der hier kommentierten Studie. Diese wurde, wie mehrfach betont, innerhalb sehr kurzer Zeit erstellt. Termindruck ist jedoch ein Problem der Verfasser, nicht der Leserinnen und Leser, auch nicht der ›Abnehmer‹.

Als Problem erweist sich, daß anscheinend für viele der befragten Fachleute der direkte Zusammenhang dieser Studie der Universität Osnabrück mit der Umsetzung der neuen Sprachkursförderung durch das neu beauftragte Bundesamt nicht bewußt war und im Gegensatz zu den vorherigen Studien der Auftraggeber nur auf dezidierte Nachfrage benannt wurde.

Für jedes Interview ist selbstverständlich der Kontext ein bestimmender Faktor, durch den Umfang und Informationen gefiltert werden. Wenn für mich als Interviewte klar gewesen wäre, daß die Studie den Titel ›Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern‹ hat, wäre ich in viel stärkerem Maße auf die seit dem Jahr 1999 geführte Diskussion um das Gesamtsprachkonzept, die dazu geführte Qualitätsdiskussion und die konkreten Umsetzungsmodalitäten des zu diesem Zeitpunkt bereits angelaufenen neuen Förderverfahrens durch den Sprachverband eingegangen.

Wenn die Verfasser als Ergebnis ihrer Studie nun zu Vorschlägen für ein neues Verfahren kommen, das in den meisten Punkten zeitgleich in der Praxis bereits vom Sprachverband erprobt wird, sollte dies wohl positiv bewertet werden. Ist es doch die Bestätigung, daß das, was wir vorher geplant haben, offensichtlich auch wissenschaftlich als sinnvoll angesehen wird.⁵

Einige weitere Anmerkungen

Basis der Untersuchung ist zu Recht die Zielgruppe der zur Zeit hier befindlichen Zugewanderten. Unklar ist, mit welcher Zielgruppe Deutschkursan-

4 Zuwanderung gestalten – Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission ›Zuwanderung‹, Berlin, Juli 2001.

5 Eine Stellungnahme dazu s. Dagmar Paleit, Sprache und Integration. Das deutsche Konzept, in: Deutsch als Zweitsprache, 2002, H. 2, S. 27–29.

bieter rechnen müssen, wenn Zuwanderung durch das neue Gesetz gesteuert wird und z.B. Deutschkenntnisse bereits im Herkunftsland erworben werden müssen.

Blicke ins Ausland sind sicher hilfreich. Wenn in Australien festgestellt wird, daß zugewanderte Menschen keineswegs sprachlos sind, sondern nur die Landessprache nicht beherrschen, so ist dies allerdings eine Erkenntnis, die auch wir bereits hatten. Es sei daran erinnert, daß in Deutschland über viele Jahre immer wieder die negativen Auswirkungen der sog. Defizithypothese ins Bewußtsein der Beteiligten gebracht wurden. Deswegen wurde hier versucht, dezidiert die vorhandenen Kompetenzen der Zugewanderten immer wieder besonders zu betonen.

Leider sind es die unbewußten Formulierungen, die das Bild prägen. So hat sich z.B. mit dem Zuwanderungsgesetz wieder die Verwendung des Begriffs Sprachkurs statt Deutschkurs durchgesetzt (siehe z.B. auch den Titel der Studie). Wenn wir es denn von den Australiern lernen würden, den Menschen, die zu uns kommen, ihre Sprache zu lassen und ihnen eine zusätzliche, nämlich die deutsche anzubieten, dann könnten wir zufrieden sein.

Genauso zufrieden könnten wir sein, wenn wir von den Niederländern übernehmen würden, daß Integrationskurse keine Billigangebote sind. Und wenn wir Konsens darin fänden, daß Menschen, die es direkt nach ihrer Einreise versäumt haben, die für sie neue Sprache zu lernen, dies zu einem späteren Zeitpunkt kostengünstig nachholen können. In den Niederlanden sieht man dies inzwischen als machbar und wichtig an.

Bei allen Vorschlägen für neue Ansätze wird es immer einen Spagat geben zwischen dem durch den Staat Finanzierbaren und dem für die Teilnehmenden und unsere Gesellschaft Erforderlichen. Zu berücksichtigen ist dabei aus pädagogischer bzw. andragogischer Sicht, daß erwachsenengerechtes Lernen auf Freiwilligkeit basiert und Motivation in sehr geringem Maße durch Verpflichtung erfolgt.

Michaela Perlmann-Balme, Goethe-Institut, Forschung und Entwicklung, Bereich 326 Prüfungsentwicklung

Rahmenbedingungen der Zuwandererprüfungen

Bezüglich der generellen Zielsetzung für die neuen Zuwandererprüfungen stimmen wir voll mit den in der Studie gemachten Vorschlägen überein. Wie die Autoren unterstützen auch wir, daß

- Einstufungstests und Abschlußprüfungen einen notwendigen Baustein des neuen Förderkonzeptes darstellen (S. Leitlinie 8),
- diese zentral konzipiert werden (S. Leitlinie 12),
- diese sich am ›Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen‹ orientieren (S. Leitlinie 10).

Positiv sehen wir auch die Anregung, die derzeit vom Goethe-Institut und von der Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (WBT) entwickelten Tests und Prüfungen einzusetzen, jedoch gleichzeitig Grundlagenforschung im Sinne von Begleitforschung zu betreiben, um die konkrete Testentwicklung und -administration zu unterstützen.

Die Erfahrungen anderer europäischer Länder sollten nach Meinung der Autoren genauer ausgewertet werden. Dieser internationale Erfahrungsaustausch wird im Rahmen der ›Association of Language Testers in Europe‹ bereits seit 1990 praktiziert. Goethe-Institut und WBT beraten sich zweimal jährlich mit praktisch allen großen Testentwicklern Europas. Diese begutachten auch die neu entwickelten Prüfungen ›Start Deutsch z‹. Aus dieser Zusammenarbeit liegen schriftliche Gutachten aus Schweden und Norwegen von den Universitäten Stockholm und Bergen vor.

Vorschläge zum Einstufungstest

Aufgabenformate: Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß den Verfassern lediglich die Erprobungsfassungen vorlagen. Diese Fassungen haben im Verlauf der Pilotierungsphase erhebliche Modifikationen erfahren. So wurden z.B. Aufgabenformate im Sinne des Vorschlags, Multiple Choice Aufgaben durch »einfache schriftliche Antworten zu ersetzen«, bereits umgearbeitet. Alle vorgelegten Prüfungen und Tests enthalten eine Mischung verschiedener geschlossener und halboffener Aufgabentypen. Dabei wird nicht nur Ankreuzen, sondern auch das produktive ›Schreiben‹ von Lösungen verlangt. Eine darüber hinausgehende Ausweitung der Verwendung von offenen Aufgabenformaten halten wir wegen der nachfolgend erwähnten Nachteile für nicht empfehlenswert:

- bei offenen Aufgaben ergeben sich zahlreiche nicht vorhergesehene Lösungen der Teilnehmer sowie Mißverständnisse, die im Einzelfall zu bewerten sind,
- der Zeitaufwand für die Korrektur würde damit steigen.

Interview: Die Studie schlägt eine Vertiefung des Interviews vor, um die allgemeinen Lernvoraussetzungen der Neuankömmlinge noch differenzierter zu erfassen. »Kommt eine Verständigung nicht zustande, sollte ein Sprachmittler hinzugezogen werden. Hierfür müßte ein Leitfaden erstellt werden.« (Absch. 5.2.8. der Expertise). Wir halten diesen Vorschlag für wenig praktikabel. Erst im Interview stellt sich heraus, wie umfassend die Sprachkenntnisse des Interviewten sind. Es müßte möglicherweise für einige Interviewte ein zweiter Termin anberaumt werden, zu dem dann ein Sprachmittler hinzubestellt wird. Dieser Sprachmittler müßte außer über die dem jeweiligen Herkunftsland des Teilnehmers entsprechenden Sprachkenntnisse auch über die entsprechende Sachkenntnis verfügen, um tiefergehende Fragen zur Lernbiographie, bezogen auf nationale Schul- und Ausbildungssysteme, Be-

rufsqualifikation etc. zielgerichtet zu übersetzen. Zu klären wäre die Finanzierung dieses erheblich erhöhten Aufwandes.

Auswertung: Der schriftliche Einstufungstest sollte nach Meinung der Autoren zentral und EDV-gestützt ausgewertet werden. Darin sehen wir mehr Nachteile als Vorteile. Für den regelmäßigen Einsatz des Einstufungstests ab 2003 ist eine per Hand durchgeführte Auswertung beim Träger vorgesehen, weil dieses Verfahren aus folgenden Gründen praktikabler ist als eine zentrale Auswertung per Blattlesemaschine:

- die Einstufungen finden *nicht* alle am selben Termin statt,
- die Ergebnisse liegen unmittelbar nach der Testdurchführung vor,
- der zeitliche und administrative Aufwand, die ausgefüllten Kandidatenblätter zur Auswertung an eine Zentrale zurückzusenden und auf die Ergebnisse zu warten, ist unverhältnismäßig hoch, bringt dabei keinerlei Mehr an Zuverlässigkeit, da alle Testaufgaben des Einstufungstests objektiv bewertbar sind.

Fertigkeiten: Ein ähnlich ungünstiges Verhältnis von Aufwand und Ertrag wie bei der Auswertungsfrage betrifft unserer Meinung nach den Vorschlag, in den schriftlichen Einstufungstest einen Hörverstehenstest einzubauen. Der erhöhte zeitliche, finanzielle und technische Aufwand für die Durchführung scheint uns verzichtbar, da die Hörverstehenskompetenz im Rahmen des Interviews überprüft wird. Zudem ist eine Hörverstehenskomponente in einem Einstufungstest als Papier und Bleistift-Verfahren wenig praktikabel, da die Teilnehmer i.d.R. nicht in Gruppen, sondern einzeln getestet werden. Der Einzustufende müßte in einem abgeschirmten Raum mit einem Abspielgerät sitzen.

Vorschläge zu den Abschlußprüfungen

Mit Unverständnis reagieren wir auf den Vorschlag der Studie, für die Abschlußprüfungen den C-Test als »angemessenes Messverfahren [...] im Kontext von Integrationsmaßnahmen« ins Auge zu fassen (s. Abschnitt 3.4.5.). Für Abschlußzertifikate, die weitreichende Konsequenzen für das Leben von Teilnehmenden haben können und voraussichtlich haben werden, sollten Ziele und Inhalte eines Tests transparent werden. Abschlußprüfungen sollten daher differenzierte Aussagen über das sprachliche Können von Teilnehmenden in allen Fertigkeiten machen. Dies ist beim C-Test nicht der Fall. Bei diesem Verfahren ist nicht eindeutig definierbar, welche Einzelkompetenz getestet wird. Daher bleiben die Tests auf den universitären Bereich beschränkt, wo es lediglich um die Einstufung von Studenten geht. Nicht ohne Grund verzichtet beispielsweise die im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes neu entwickelte Prüfung zur Zulassung ausländischer Studienplatzbewerber, TESTDAF, auf das C-Testverfahren. Die in der Studie hervorgehobenen Vorteile der raschen Auswertbarkeit sind *kein* Pri-

vileg der C-Tests. Im Prinzip haben alle geschlossenen Aufgabenformate diesen Vorteil, weshalb diese in den von uns vorgelegten Prüfungen eingesetzt werden.

Christa Röber-Siekmeyer, Pädagogische Hochschule Freiburg

Perspektive dieser Stellungnahme

Hintergrund meiner Stellungnahme sind Erfahrungen in didaktischen Zusammenhängen:

- in der Arbeit mit Kindern aus Zuwandererländern generell,
- beim Schrifterwerb von Kindern deutscher und anderer Muttersprachen im Anfangsunterricht, in den Klassen 3/4 sowie in der Hauptschule,
- beim zusätzlichen gesteuerten Erwerb des Deutschen, vorwiegend in der Grundschule und im Elementarbereich, aber auch in der Sekundarstufe,
- in der Lehreraus- und -fortbildung generell sowie spezifisch für die Arbeit mit Zuwandererkindern.

Generelle Einschätzung der Expertise

Die Stellungnahme bringt eine außergewöhnliche Darstellung der Anforderungen an den Sprachunterricht vor dem Hintergrund seiner derzeit vorherrschenden Zielsetzungen und Beschreibungen. Außergewöhnlich ist sie dadurch, daß sie über die üblichen interkulturellen und sprachdidaktischen Positionen hinausgeht, indem sie die Erfordernisse einer literaten Gesellschaft zum Maßstab der sprachbezogenen Integrationsarbeit macht. Dadurch erhält Schrift die zentrale Bedeutung, die ihr – aus den unterschiedlichsten Gründen – in der Spracharbeit zu geben ist. Mit dieser Position unterscheidet sich die Expertise doppelt von den – zumindest in Deutschland – verbreiteten Darstellungen zu diesem Themenbereich: sowohl in ihrem deskriptiven Teil (in der Analyse der bisher geleisteten Arbeit) als auch konzeptionell (in den Empfehlungen für die zukünftige Arbeit). Sie ermöglicht so eine Erweiterung und Präzisierung der vorherrschenden Konzepte, indem sie durch Konkretisierungen der Aufgaben der Spracharbeit Möglichkeiten ihrer Effektivierung aufzeigt.

(Dieser Hervorhebung der Schrift, die die Expertise zentral bestimmt, folgt der Entwurf der Bundesregierung nicht. Schrift wird hier nur in der allgemeinen Forderung, die Kursarbeit habe zu befähigen, auf Fragen zu einem gelesenen Text mündlich Antwort geben zu können⁶, angesprochen. Das

6 Verordnung der Bundesregierung. Entwurf einer Verordnung über Integrationskurse für Ausländer (Ausländerintegrationskursverordnung - AuslIntV), Fassung vom 30.10.2002, S. 7.

Schreibenkönnen wird an keiner Stelle gefordert. Damit bleibt die Maßgabe des Entwurfs auch hinter der Feststellung des Hessischen Verwaltungsgerichts, VGH, AZ: 12 UE 1473/ 02, zurück, daß die Einbürgerung an die Fähigkeit, einen Text im Deutschen mehr als nur »lautmalerisch«, nämlich orthographisch verschriften zu können, zu binden sei.)

Aufgrund meiner didaktischen Erfahrungen in der Spracharbeit – mit nichtdeutschen ebenso wie mit deutschen Muttersprachlern – stimme ich mit den Schwerpunktsetzungen der Expertise uneingeschränkt überein. Deshalb werde ich im folgenden einige Punkte benennen, die zwar in ihr bereits angesprochen sind, werde ihnen durch eine Hervorhebung jedoch an einigen Stellen ein stärkeres Gewicht geben, als sie es dort erhalten haben. Dabei werde ich diese Akzentuierungen aus didaktischer Perspektive begründen und auch als Hintergrund für eine Stellungnahme zum Entwurf der Bundesregierung nutzen. Meine Ausführungen betreffen in Anlehnung an Darstellungen der Expertise vor allem unterrichtsbezogene Entscheidungen, die der Entwurf der Bundesregierung in weitgehendem Maße noch offen gelassen und als Aufgabenbereich des BAMF ausgewiesen hat.

Gewichtungen

Die Gewichtungen betreffen folgende Überlegungen:

1. Es ist zu unterscheiden zwischen dem Spracherwerb ›im Sprachbad‹ und dem institutionalisierten Spracherwerb. Letzterer hat die Chance, die sprachliche Komplexität des ›Sprachbads‹ zu reduzieren und sich dabei an sprachwissenschaftlichen Analysen, die das Typische des Deutschen, d.h. seine Spezifik im Vergleich zu anderen Sprachen, herausstellen, zu orientieren. Dadurch können Systematiken entstehen, von denen anzunehmen ist, daß sie ein Gerüst für einen Spracherwerb bilden, das den außerinstitutionellen Spracherwerb strukturieren, daher vermutlich auch befördern kann. Insofern besteht ein Wechselverhältnis zwischen beiden Spracherwerbsformen. Dem lehrgangsbestimmten Lernen ist bei einigen Lernern eine didaktische und zeitliche Priorität, die eigenes Lernen initiieren kann, einzuräumen.
2. Lehrgänge sind gekennzeichnet durch thematische, systematische und methodische Gesichtspunkte. Die Diskussion der vergangenen Jahre über Lehrgänge wurde dominiert von thematischen Überlegungen, die vor allem die Ansprüche eines interkulturellen Lernens transportieren. Da nahezu alle inhaltlichen Varianten große Plausibilität haben, vor allem wenn sie situativ/lernerorientiert begründbar sind und gestaltet werden können, sind sie gleichzeitig aber auch durch eine gewisse Beliebigkeit gekennzeichnet. Deshalb soll Inhaltliches hier nicht weiter diskutiert werden. Systematische Gesichtspunkte der Lehrgänge ergeben sich – wie in der Expertise mehrfach angesprochen – durch die typologischen Strukturen des

Deutschen. Die Konzeptionen haben daher phonetische, phonologische, syntaktische und textuale Aspekte systematisch zu präsentieren. Die Schwierigkeiten des Erwerbs dieser Strukturen liegen häufig darin, daß die Lerner für die Differenzen zwischen dem Deutschen und ihrer Herkunftssprache keine Kategorien, daher oft auch keine Wahrnehmungsmuster entwickelt haben. Die gesteuerte Aneignung dieser Kategorien und Muster setzt, um erfolgreich zu sein, Fixierung und Symbolisierung des Gesprochenen voraus. Das leistet vor allem die Schrift – wenn sie in der Form vermittelt wird, in der sie sprachliche Strukturen repräsentiert. Daraus folgt: Schrift erhält nicht nur die Funktion eines Mediums der Kommunikation (wie sie in bestehenden Konzepten häufig vorwiegend gesehen wird), vielmehr wird sie genutzt, um die spezifischen Strukturen des Deutschen visuell zu veranschaulichen. Das setzt – wie gesagt – voraus, daß Schrift/Orthographie in der Weise als Modellierung des phonetischen/phonologischen und syntaktischen Systems einer Sprache gesehen und dargeboten wird, wie die neuere Orthographieforschung es vornimmt und wie es die Expertise ausführt.

Angesichts des Entwurfs der Bundesregierung, der als »Sprachkursziel« die Fähigkeit der Lerner angibt, »einen deutschsprachigen Text des alltäglichen Lebens lesen, verstehen und die wesentlichen Inhalte mündlich wiedergeben« zu können⁷, wird die Frage nach der adäquaten Präsentation der Schrift im Unterricht sehr brisant: In dem Maße, wie Schrift oberhalb der alphabetischen Ebene Lautung in ihrer prosodischen Abhängigkeit symbolisiert, hängt der Erfolg des Lesenlernens von der angesprochenen strukturbezogenen Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses ab.

Es ist generell anzunehmen, daß ein Unterricht, der Strukturen erkennen läßt und symbolisierend hervorhebt, Möglichkeiten für die notwendigen Transferleistungen für den zusätzlichen Erwerb im außerunterrichtlichen Raum schafft. Sicherheit im Schriftgebrauch kann dazu beitragen, daß die Hemmungen gerade erwachsener Sprecher einer Zweitsprache gegenüber reduziert und sukzessive beseitigt werden.

Damit ist auch die Frage der Methodik des Unterrichts verbunden: Die graphische Fixierung der strukturierten Segmentierung des Deutschen als eine zusätzliche Symbolisierung oberhalb der Buchstabenebene ermöglicht ein anschauliches spielerisches Umgehen mit sprachlichen Elementen, das die üblichen methodischen Formen des Sprachunterrichts um lerntheoretisch effektive Formen erweitert. Diese veranschaulichende, übende Arbeit mit den (phonologischen und syntaktischen) Strukturen des Deutschen, die in erster Linie die Anwendung von erworbenem Regelwissen, in zweiter Linie Gedächtnisleistung verlangt, hat sich mit Lernern bis zur 9. Klasse bewährt: Sie wurde von den älteren Schülern nicht nur akzeptiert, sondern war ein

7 Ebd., S. 7.

zentraler Faktor ihrer Motivation für die Beschäftigung mit grammatischen Aufgaben. Die Frage, inwieweit sie auch von Erwachsenen als akzeptabel angesehen wird, läßt sich erst durch die Erprobung in unterschiedlichen Gruppen beantworten (Sie sollte daher in der im Entwurf der Bundesregierung vorgesehenen Evaluationsphase⁸ einen größeren Raum erhalten).

Für den Fall, daß die an einer sprachstrukturierenden Systematik orientierte schriftbasierte Progression eines Lehrgangs auch Lernformen von Erwachsenen entspricht, hat das Konsequenzen für einige weitere Aspekte zukünftiger Arbeit:

- Es ermöglicht Alphabetisierungskurse, die das Schreiben- und Lesenlernen mit dem Erwerb sprachlicher Strukturen verbinden, daher den Spracherwerb erleichtern können.
- Es ließe zu, die (alphabetisierten) Lerner schon relativ früh, bereits in der »Ankunftsphase« (Expertise) bzw. im »Basiskurs« (Entwurf) mit Schrift zu konfrontieren, da – natürlich – auch das ›Überlebensdeutsch‹ Strukturen (z.B. Wörter) aufweist, die graphisch (›ganzheitlich‹) zu repräsentieren und damit leichter anzueignen sind. Auch hier kann die Möglichkeit des Graphischen, Sprachlernen mit spielerischen Methoden zu verbinden, die Motivation erhöhen und mögliche Ressentiments abbauen.
- Für den Ablauf des Unterrichts ist letztlich von Bedeutung, daß die frühe Aufnahme von Schrift Phasen des Unterrichts ermöglicht, in denen den Lernern ein anderer Umgang mit den Aufgaben als lediglich dem Folgen einer vorwiegend frontalen Darbietung gestattet wird – ein ebenfalls motivationssteigernder Aspekt vor allem in den im Entwurf vorgesehenen Vollzeitkursen.⁹

Diagnostik

Eine schrift-, daher strukturorientierte Darbietung der Sprache hat Auswirkungen auch auf den diagnostischen Bereich: Sie ermöglicht in Anlehnung an die Progression der Lehrgänge und ihre implizite Logik eine relativ präzise Bestimmung der einzelnen Stufen der Anforderung, die sich in valide Items umsetzen lassen. Dieser Aspekt hat angesichts der Ausführungen des Entwurfs der Bundesregierung eine große Relevanz, denn dort werden mit Tests Entscheidungen herbeigeführt über die Zuweisung der Lerner zu den einzelnen Niveaus und Modulen der Kurse, über die Kursdauer für die Einzelnen, letztlich über den Erfolg, an den Karrieremöglichkeiten geknüpft werden. Ein Konsens, Schrift, d.h. auch Schreibenkönnen, schon früh in den Kursen zu berücksichtigen, ließe auch »unbestimmte Rechtsbegriffe« (2.3.3.)

8 Ebd., S. 25.

9 Ebd., S. 23.

wie »ausreichende« bzw. »unverzichtbare« Sprachkenntnisse und »Verständigung auf einfache Art« operabler werden.

Fortbildung der Kursleiter

Weiterhin weist die schriftbasierte Darstellung der Sprache relativ konkret auf notwendige Inhalte der Fortbildung der Kursleiter hin – konkret im Vergleich zu den oft primär interkulturell ausgerichteten Konzepten, die weniger auf die sprachbezogenen Wissensanteile der Ausbildung, mehr auf die Beeinflussung von Einstellungen (»Erziehung der Erzieher«) ausgerichtet sind und diese primär mit Themen- und Methodenfragen verbinden.

Ausblick

Abschließend eine Ausweitung dieser Überlegungen auf die Gruppe der Migranten, die hier nicht angesprochen sind: die Gruppe der Schulpflichtigen. Für den Fall, daß sich ein Konzept, das die in der Expertise angesprochenen Schwerpunktsetzungen aufnimmt, als effektiv für den Spracherwerb erweist, sollte mit Nachdruck von den entsprechenden politischen Stellen darauf hingearbeitet werden, daß diese Erfahrungen auch für den schulischen Spracherwerb nutzbar gemacht werden. Denn daß dort Bedarf an Revisionen der vorherrschenden Praktiken besteht, ist spätestens seit PISA nicht mehr zu übersehen.

Christoph Schroeder, IMIS

Zwei Punkte aus den Leitlinien zu dem Gutachten sollen hier im Mittelpunkt stehen. Zum einen heißt es unter Punkt 3, daß bei dem Erwerb der Schriftsprache als Zielperspektive »die Maßnahmen abzustellen [sind] auf die sprachlichen Ressourcen der Zuwanderer, die dabei optimal zu nutzen sind. In diesem Sinne sind die Maßnahmen auch zu differenzieren«. Weiter heißt es unter Punkt 4, daß es bei den (sprachlichen) Integrationsmaßnahmen auch darum zu gehen habe, »sprachübergreifende (translinguale) Kompetenzen zu entwickeln bzw. zu nutzen, um die mehrsprachigen Ressourcen zu optimieren: der Erwerb des Deutschen sollte auch die damit verbundenen sprachübergreifenden Ressourcen für den Umgang mit den anderen genutzten Sprachen entwickeln«.

Die Punkte zielen darauf ab, daß die Sprachvermittlung auf den vorhandenen sprachlichen Erfahrungen der Lernenden aufzubauen hat – und zwar bezogen auf die Vorerfahrungen mit Sprachenlernen und auf die schriftkulturellen Fertigkeiten in der Herkunftssprache (sowie selbstverständlich und hier nicht weiter zu diskutieren bezogen auf den Erwerbsstand im Deutschen). Die Punkte zielen weiterhin darauf ab, daß die Sprachvermittlung die vorhandenen sprachlichen Erfahrungen in einer Form bewußt

machen soll, daß sie als einzelsprachenunabhängige Kompetenzen für das Sprachenlernen zur Verfügung stehen und daß die Herkunfts-/Familien-/Muttersprachen der Sprecher zu berücksichtigen sind, auch im Sinne einer »(positiven) Valorisierung« (2.1.) dieser Sprachen. Dies wirft (mindestens) zwei Fragestellungen auf:

1. *Wie können die sprachlichen Erfahrungen der Lerner in der Sprachvermittlung genutzt werden?* Dies besonders in Hinblick darauf, daß das Gutachten davon ausgeht, daß eine Differenzierung von Kursteilnehmern nach der Herkunftssprache mit dem neuen Kurskonzept wegfallen wird (3.3.3.). Homogene Lernergruppen sind »nur bedingt sinnvoll« (5.2.7.) und auch von der Mehrheit der Kursträger nicht als wünschenswert angesehen (3.3.3.). Wir gehen also von mehrsprachigen Lernergruppen aus.

Eine Berücksichtigung der sprachlichen Erfahrungen der Lerner in der Sprachvermittlung, verbunden mit einem Konzept der mehrsprachigen Lernergruppen setzt eine explizit oder implizit *kontrastive* Herangehensweise in der Sprachvermittlung außer Kraft. An ihre Stelle setzt das Gutachten die Forderung nach einer »lernerorientierten Typologie des Deutschen«, die in Unterrichtsmaterialien, Hilfestellungen und Dozentenausbildungen umzusetzen sei (5.3.2., 5.5.).

Wenn eine lernerorientierte Typologie des Deutschen sich einen konzeptionellen Rahmen geben will und nicht bei der unsystematischen Auflistung von Unterschieden zwischen dem Deutschen und anderen, zufällig ausgewählten Sprachen stehen bleiben will¹⁰, wenn sie also Unterschiedlichkeiten in einem sprachübergreifenden typologischen Raster *verorten* will, so hat sie m.E. zwei sich ergänzende Herangehensweisen. Die erste Herangehensweise hebt auf das »Besondere« des Deutschen ab, die zweite auf die »Typisierung«. Bei ersterer Herangehensweise ist die Ausgangsfrage, welche sprachlichen Phänomene des Deutschen entweder unter dem Aspekt allgemeiner sprachlicher Prinzipien *oder* im Vergleich mit bestimmten Sprachen (z.B. den in der Lernergruppe vertretenen Herkunftssprachen) besonders unerwartet, ungewöhnlich oder markiert sind. Die zweite Herangehensweise geht von der empirisch bestätigten Annahme aus, daß größere typologische Distanz zwischen L1 und L2 *einer* von mehreren Faktoren ist, die unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und -schwierigkeiten von Lernern verursachen können. Prägnanter ist hierbei weniger der morphologische »Gesamttyp« der jeweiligen Sprachen (flektierend/agglutinierend etc.) als die typologische Distanz in den einzelnen Kategorien- und Funktionsbereichen.

Obwohl die Entwicklung zu mehrsprachigen Lernergruppen sich spätestens seit den 1990er Jahren auch im schulischen Bereich abzeichnet und die Krise einer anwendungsbezogenen kontrastiven Linguistik mindestens

10 So bei Heinz Griesbach, *Neue deutsche Grammatik*, Berlin 1986, geschehen.

ebenso alt ist, steht die Entwicklung einer lernerorientierten Typologie (des Deutschen) erst am Anfang. Die (lern-)psychologische Relevanz typologischer Forschungsergebnisse ist in einigen Bereichen zumindest überprüft; der nächste Schritt ist ihre anwendungsbezogene Aufbereitung.

2. *Wie kann eine »positive Valorisierung« der Herkunftssprachen aussehen?*
Dies besonders in Hinblick auf

- den Hinweis des Gutachtens, daß dort, wo die Lernenden als Herkunftssprachen solche sprechen, die in der Herkunftsgesellschaft keinen formalen Status haben und auch nicht geschrieben werden (2.6.) (z.B. Berberisch, Zaza(-Kurdisch), Kurmanci(-Kurdisch), sowie dort, wo die Herkunftssprachengesellschaft keine demotisierte Schriftkultur entwickelt hat (2.7.), schriftkulturelle Barrieren bestehen können, deren Überwindung »eine der größten Schwierigkeiten für die sprachliche Integration [bildet]« (2.7.), sowie
- die im Gutachten erfolgte Problematisierung eines förmlichen Muttersprachenunterrichts als Schriftsprachenunterricht im schulischen Bereich für Varietäten ohne schriftkulturelle Tradition (2.6.).

Das »psychologische« Argument, das den muttersprachlichen Unterricht in der Schule etabliert, um die Förderung der Zweitsprache Deutsch auf der Basis eines muttersprachlichen Ausbaus erfolgreicher zu gestalten, ist hier außer Kraft gesetzt, und es offenbart sich so etwas wie eine Legitimationskrise des schulischen muttersprachlichen Unterrichts. Nun gilt aber das »psychologische Argument« allemal nicht für den Unterricht mit Erwachsenen. Die Herkunftssprachen fallen damit aus dem Rahmen des Sprachförderungsprogramms.

Auch wenn so, bezogen auf die Diskussion um das Sprachförderprogramm, dieser Bereich aus dem Blick gerät, so halte ich es doch für wichtig, die Forderung des Gutachtens nach »flankierenden Maßnahmen« zur Förderung der Herkunftssprachen der Einwanderer zu unterstützen (2.3.1., 5.2.6.). Abschnitt 2.1.2. des Gutachtens weist darauf hin, daß zum Aufbau sozialer Sicherheit und zur Stärkung des Selbstgefühls angesichts der Verunsicherung der Zuwanderung eben die Identifikation mit der Herkunftssprache eine zentrale Rolle spielen *kann*. Dem läßt sich hinzufügen, daß auch die Möglichkeit zur *Auseinandersetzung* mit der eigenen Sprache angesichts der Konfrontation mit einer neuen Sprache helfen kann, lernfördernd mit der Verunsicherung der Sprachlernsituation umzugehen – die Reflexion kommt der »typologischen Methode« (s.o.) entgegen. Diese Argumente nehmen der »Pfleger der eigenen Sprache« ihren rein privaten Charakter. Sie kann als »weiteres Integrationsangebot« im Sinne von § 43 (5) des Zuwanderungsgesetzes verstanden werden und läßt sich etwa in Form der Schaffung eines institutionellen Rahmens, ähnlich dem australischen Programm zur Förderung der ›community languages‹, umsetzen. So wird der *Rahmen* geschaffen – ob, wie,

und mit welcher Varietät dies genutzt wird, bleibt letztendlich den einzelnen Sprachgemeinschaften überlassen.

Jürgen Schweckendiek, Goethe-Institut Inter Nationes, Bereich DaZ, Lehrkräftequalifizierung

Das Gutachten enthält eine große Anzahl von Forderungen und Empfehlungen auf verschiedenen Ebenen, die mehr oder weniger die Zustimmung aller im Fachbereich DaZ finden dürften, wie etwa zu den organisatorischen Rahmenbedingungen:

1. Beschränkung der Teilnehmerzahl auf 10–15 in Kursen bei geringeren Bildungsvoraussetzungen, mit 15 als Richtgröße auch bei Lerngewohnten (maximal 20) und 6–10 in Alphabetisierungskursen (5.2.4.).
2. Einbeziehung der Altszuwanderer in die Förderung (»Die Vernachlässigung der Altszuwanderer« habe zu »katastrophalen gesellschaftlichen Konsequenzen geführt«) (5.2.6.). »Die Fördermaßnahmen sollten für alle Zuwanderer geöffnet werden, die einen Bedarf dafür haben« (Leitlinie 9).
3. Erweiterung des Anspruchszeitraums für die Förderung nach dem Vorbild Kanadas und Australiens auf 3–5 Jahre. Für Frauen in der Familien Gründungsphase sollte auch ein späterer Zeitpunkt für den Einstieg möglich sein (5.2.3.).
4. Empfehlung »gestreckter« Kursmodelle über einen längeren Zeitraum, da bei zu kompaktem Intensivunterricht die Teilnehmer nach der Einreise zu wenig Kontakte mit Deutschen haben, um ihre erworbenen Kenntnisse anwenden zu können. Die Motivation zum Deutschlernen bilde sich erst nach einiger Zeit und entsprechenden Erfahrungen aus (5.2.4.).
5. Maßnahmen zur Förderung der Eigenkultur und der Ausgangssprachen (5.2.6.), Valorisierung der eigenen Sprache (2.1.), Stärkung des Selbstwertgefühls angesichts der Verunsicherung bei Zuwanderung.

Stellungnahme

In wesentlichen Punkten gehen die Empfehlungen des Gutachtens weit über die bislang bekannten Förderbedingungen und Vorgaben hinaus:

Zu 1: Die Teilnehmerzahl von ca. 15 (Höchstgrenze 20), die in Sprachverbandskursen Realität ist, soll auf nach den bisherigen Planungen der Bundesregierung auf 25 erhöht werden. Dies gefährdet erheblich die Qualität und Effizienz des Deutschunterrichts für diese Lerngruppen, da das Eingehen auf einzelne Lerner, die Selbsttätigkeit fördernde Lernformen und ein kommunikatives Unterrichten erheblich erschwert werden. Die Einzelförderung mit dem bislang vorgesehenen Satz von € 2,05 pro Teilnehmerstunde ermöglicht den Trägern bei einer Teilnehmerzahl von 15 keine kostendeck-

kende Kalkulation. Es bleibt ihnen keine andere Wahl, als die Teilnehmerzahl höher und die Lehrerhonorare niedriger zu schrauben. Beides sollte aber zur Sicherung eines gewissen Qualitätsstandards festgeschrieben werden. In den Niederlanden, Dänemark und Schweden sind bekanntlich Stundensätze von € 5,00 bis € 6,00 üblich.

Zu 2: Der im Gesamtsprachkonzept vorgesehene Ausschluß der »Bestandsausländer« aus der Förderung ist nach den letzten Verlautbarungen erfreulicherweise revidiert. Sie dürfen als Gäste teilnehmen. Es ist darauf hinzuweisen, daß im Sprachverbandsbereich diese Teilnehmer(innen) bisher die Mehrheit ausmachen, was dafür spricht, daß erst durch Erfahrungen allmählich bei vielen Zuwanderern (das Gutachten spricht auch von »Leidensdruck«) eine Motivation zum Deutschlernen entsteht.

Zu 3: Dieser Empfehlung würde durch eine großzügige Auslegung der Gäste-Regelung ebenfalls entsprochen. Die Teilnehmerinnen in den vom Sprachverband geförderten Mütterkursen in Schulen haben aller Erfahrung nach mehrheitlich eine wesentlich längere Aufenthaltsdauer als 3–5 Jahre.

Zu 4: Diese Empfehlung ergibt sich aus der Studie von Katharina Meng zu Aussiedlern und ist sehr zu unterstützen.

Zu 5: Hier fehlen konkrete Hinweise für die Umsetzung. Die Uhr dreht sich aber offensichtlich in die entgegengesetzte Richtung: Die Alphabetisierung in der Muttersprache z.B. soll laut Verlautbarung des BAFL vom 12. Juni 2003 künftig nicht mehr gefördert werden.

Empfehlungen des Gutachtens im methodischen Bereich, die ebenfalls hervorgehoben werden sollen:

6. Orientierung des Unterrichts an dem ungesteuerten Spracherwerb und Nachrangigkeit des »deklarativen« Regelwissens mit Ausnahme der Lerner mit entsprechender schulischer Bildungskarriere (5.3.1.).
7. Empfehlung methodischer Rückbezüge auf die Herkunftssprachen, kontrastive Arbeit bei Ausspracheschwierigkeiten (5.3.2.).
8. »Orientierung über die Randbedingungen des gesellschaftlichen Lebens«, die »sehr wohl die Inhalte in den sprachlichen Fördermaßnahmen bestimmen sollten« (2.1.).

Stellungnahme

Zu 6: Forderungen aus der Fachdiskussion sind hier: Eingehen auf das Vorwissen der Lerner, von ihrer Lebenswirklichkeit ausgehen, entdeckendes, handlungsorientiertes Lernen fördern, Inhalte vor Form.

Zu 7: Kontrastivität als Unterrichtsprinzip würde allerdings homogene nationale Gruppen erfordern und dem geforderten Prinzip der Differenzierung nach Lernertyp und zu erwartenden Lernfortschritten zuwiderlaufen.

Zu 8: Dieser etwas verklausulierte Hinweis wird in dem Gutachten nicht weiter verfolgt. Hieraus hätten wichtige Konsequenzen für die Gestaltung der Integrationskurse abgeleitet werden können. Es ist wesentlich für die Motivation und den Erfolg des Lernens, daß der Zweitsprachenunterricht nicht auf der rein formalen Sprachvermittlung basiert (s. Punkt 6), sondern die inhaltlichen Interessen der Lerner in den Mittelpunkt stellt und Kenntnisse und sprachliche Strategien zur Bewältigung der Probleme in ihrem Integrationsprozeß bietet. Weiter wird eine inhaltliche Abgrenzung zu dem in den Orientierungskursen zu vermittelnden Stoff dringlich vermißt.

Zum Thema Integration und Schriftkultur

Eine stärkere Betonung der Schriftsprache und des Schreibens ist die zentrale Forderung des Gutachtens. Die Anforderungen in der Gesellschaft bezüglich Lesefähigkeit und Textproduktion steigen in der Tat ständig und weiten sich auch auf bisher nicht so betroffene Berufsfelder aus.

Nicht unerwähnt bleiben darf die Bedeutung des Schreibens und der Schrift für den Unterricht, wo sie eine wesentliche Rolle spielen für die Entwicklung des Monitoring, des Gefühls für die sprachliche Richtigkeit und für die Therapie der »fließend Falschsprecher« mit ihren fossilisierten Fehlern.

Die Hinweise, wie und ab wann die Schreibfertigkeit in den Deutschkursen gefördert werden soll, bleiben in dem Gutachten allerdings unklar: Soll wirklich in dem von den Ländern zu finanzierenden Aufbaukurs (also nach 300 Std. Basisförderung) bereits das »schriftsprachliche Register im Vordergrund« des Unterrichts stehen, wie in Abschnitt 5.2.1. gefordert wird?

Gewiß ist ein »bestimmter Level in der Beherrschung der Schriftsprache unverzichtbar«, der zur »Partizipation am gesellschaftlichen Leben in Deutschland« erforderlich ist. Ist dieses Niveau aber bereits mit dem Zertifikat Deutsch erreicht, bis wohin »mindestens ein Anspruch auf staatliche Förderung« bestehen sollte? (5.2.1.)

- Das notwendige Maß der Beherrschung der Schriftsprache stellt sich jedoch je nach Bildungsgrad und Berufsgruppe zu unterschiedlich dar, als daß einheitliche Vorgaben möglich wären. Für die Teilnahme an beruflichen Ausbildungsmaßnahmen reicht das Zertifikatsniveau auf jeden Fall nicht aus. Andererseits erreichen durchschnittliche DaZ-Lerner dieses Niveau erst nach ca. 800 Unterrichtseinheiten, also erheblich nach dem Ende der vorgesehenen staatlichen Förderung. Wie der Vergleich mit den Niederlanden zeigt (4.1.3.), erreichten im Schreiben nur 9,4% der Kursteilnehmer das Niveau, das als Voraussetzung für die Integration in den Arbeitsmarkt oder im Bildungswesen für erforderlich gehalten wird. Die Erwartungen, was mit 600 Deutschstunden bezüglich der Schriftsprache erreichbar ist, sollten also auf ein realistisches Niveau gebracht werden. Innerhalb der angesetzten 600 Stunden ist eine schriftsprachliche Kompe-

tenz, wie sie im Beruf und zur »Partizipation am gesellschaftlichen Leben« benötigt wird, nicht zu erreichen. Erreicht wird mit der vorrangigen Gewichtung entsprechender Trainingsverfahren zur Schreibfertigkeit im Anfängerunterricht mit ziemlicher Sicherheit eine große Frustration bei vielen Lernern, die sich in einer hohen Abbrecherquote trotz angedrohter Sanktionen niederschlagen würde.

- Das Gutachten beruft sich mit der Forderung nach stärkerer Betonung der Schriftsprachlichkeit an verschiedenen Stellen auf die OECD Untersuchungen und die PISA-Studie (5.2.6.). In der PISA-Studie wird auf die Mehrsprachigkeit von Migrant*innenkindern nicht eingegangen, sondern es werden ausschließlich Deutschkenntnisse betrachtet, wie die IMAZ-Resolution der Universität Essen kritisiert, an der zahlreiche Professor*innen aus dem pädagogischen und Migrationsbereich beteiligt waren. Es erscheint daher unzulässig, die Ergebnisse der PISA-Studie unmittelbar auf den DaZ-Bereich und dazu auf erwachsene Lerner anzuwenden.
- Für die Mehrheit der befragten Experten – so das Gutachten S. 51 – stand die Forderung nach Schriftkultur und Schriftlichkeit in engem Zusammenhang mit der Rückkehr zum traditionellen Grammatikunterricht. Trotz dieser Befürchtungen wird dieser Einwand im Gutachten nicht weiter diskutiert und verfolgt. Dies ist ein Mangel des Argumentationsgangs, weil die methodischen Konsequenzen konträr zu vielen seiner Empfehlungen stehen, wie Berücksichtigung der Lernervoraussetzungen, Würdigung der Vorkenntnisse der Lerner, Nachrangigkeit der formalen Grammatikkenntnisse, Förderung der Motivation zum Sprachenlernen u.a. Auch die Förderung des Selbstwertgefühls der Kursteilnehmer*innen lässt sich für diese Zielgruppen mit dieser Methode nicht erreichen. Das Gutachten hat in dieser auch für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte wichtigen Frage keine Antworten zu bieten.

Qualifizierung der Dozenten

Das Gutachten verlangt hier über das bereits im Sprachverbandsbereich praktizierte Konzept des Hochschulabschlusses in DaF/DaZ oder der Lehrbefähigung in Fremdsprachen hinaus eine Weiterqualifizierung für den Erwachsenenbereich als Voraussetzung für die Lehrtätigkeit. Außerdem wird vorgeschlagen, die Lehrkräftequalifizierung des Bereichs DaZ des Goethe-Instituts auf den zukünftigen Zuwandererbereich auszudehnen: »Die bisher für Kursleiter von Sprachverbandskursen angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten müssen auf den gesamten Personenkreis der Lehrenden des zukünftigen Integrationskurses ausgeweitet werden.« Für die Lehrerqualifizierung und Weiterbildung bedeutet das: Die Kapazitäten müssen erhöht werden. Das Goethe-Institut, das die Lehrerqualifizierung für die Lehrkräfte des Sprachverbands seit 25 Jahren durchführt, hat ein Konzept für diese Auswei-

tung vorgelegt, das eine stufenweise Erhöhung der Kapazitäten vorsieht. Dieses Konzept muß baldmöglichst umgesetzt werden, um sich auf die neue Situation einstellen zu können und um das neue Qualitätskonzept bezüglich der Lehrerqualifizierung nicht zu gefährden.

Wilfried Stölting, Universität Oldenburg, Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen

Diese Stellungnahme thematisiert die erforderliche Abstimmung zwischen den Schwellen von Integrationskursen und den sprachlichen Anforderungen für zu erlangende oder bereits erlangte Rechtstitel der Zielgruppen. Die Studie unterscheidet zwischen der Minimalschwelle mit der Mindestzielvorgabe des Niveaus des Grundbausteins (A2) und weiterführenden Kursen, in denen auf jeden Fall das Zielniveau des Zertifikats Deutsch (B1) erreicht werden soll. Die Zielgruppen sind:

- Spätaussiedler nach § 4 BVFG und in den Antrag Einbezogene (§ 7, § 8 BVFG),
- Ausländische Arbeitsmigranten im Regelverfahren, Selbständige, Familienangehörige, Asylberechtigte/Konventionsflüchtlinge sowie Kontingentflüchtlinge (AufenthG),
- Arbeitsmigranten mit unbefristeter Aufenthaltsperspektive, die die Anspruchsfrist überschritten haben (›Altfälle‹).

Zu erlangende Rechtstitel für Ausländer sind:

- (befristete) Aufenthaltserlaubnis,
- (unbefristete) Niederlassungserlaubnis,
- Einbürgerung.

Sprachanforderungen für die Niederlassungserlaubnis sind, »sich auf einfache Art in der deutschen Sprache mündlich verständigen zu können« (§ 9, § 28 AufenthG) bzw., bei volljährigen Kindern, »über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache zu verfügen« (§ 35 AufenthG). Sprachanforderungen für die Einbürgerung sind »ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache« (§ 11 AufenthG), durch die Allgemeine Verwaltungsvorschrift zum Staatsangehörigkeitsrecht auf das Niveau des Zertifikats Deutsch festgelegt (unterschiedliche Prüfungspraxis der Bundesländer). § 10 Staatsangehörigkeitsgesetz stellt die Verbindung zwischen Integrationskurs und Einbürgerung her (Fristverkürzung auf 7 Jahre). Einbürgerung betrifft in erster Linie die ›Altfälle‹, die indessen über keinen Anspruch auf Integrationskurse verfügen.

Anerkannte Spätaussiedler haben beim ›Sprachtest‹ im Herkunftsland nachgewiesen, daß sie zumindest »ein einfaches Gespräch auf Deutsch führen« können. Die Operationalisierung ist strittig (A1 oder äquivalent zu § 9 AufenthG?). In den Aufnahmeantrag Einbezogene müssen ab 2003 vor der

Einreise nach Deutschland Anforderungen entsprechend der Einbürgerung erfüllen.

Integrations-Basiskurse sollten die Sprachanforderungen für die Niederlassungserlaubnis als Teilziel ausweisen (schon weil bei Niederlassungserlaubnis die Teilnahmeverpflichtung endet) und gleichzeitig diese Anforderungen explizieren; Aufbaukurse entsprechend die Anforderungen für die Einbürgerung (Zertifikat? Test Deutsch?). Sollen anerkannte Spätaussiedler (§ 4) in Grundkurse kommen, dagegen ihre einbezogenen Familienmitglieder in weiterführende Kurse?

Eine Rückwirkung der Integrationskurse auf die behördlichen Deutschprüfungen ist sehr zu wünschen. Die in der Studie angesprochene Entwicklung eines einheitlichen Tests mit Bezug auf den europäischen Referenzrahmen kann dazu beitragen. Jedoch wäre es schon jetzt nützlich, die Niveaustufen der Integrationskurse auch mit den behördlichen Deutschanforderungen zu korrelieren.

Nachtrag:

Der »Entwurf einer Verordnung über Integrationskurse für Spätaussiedler« des Bundesinnenministeriums gibt mit § 5 »Sprachkursziel« nun eine Definition des Rechtsbegriffs »ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache« und legt sie auf die Stufe B1 des europäischen Referenzrahmens für Sprachen fest, was den Anforderungen für die Einbürgerung entspricht. Aufgrund des vorgesehenen Kursumfanges kann dieses Kursziel aber nicht in den Basiskursen erreicht werden, sondern allenfalls in den Aufbaukursen. Eine Verbindung des Kursziels der Basiskurse mit den Anforderungen für die Niederlassungserlaubnis fehlt weiterhin. Wenn zudem die in den Aufnahmeantrag eines Spätaussiedlers Einbezogenen bereits vor dem Verlassen des Herkunftslandes einen Sprachtest auf dem Niveau der »ausreichenden Kenntnisse« ablegen müssen, so wird die Ausführung in der Begründung zu § 6 des Entwurfs unverständlich: »Deshalb kann im allgemeinen davon ausgegangen werden, daß dieser Personenkreis über Sprachkenntnisse verfügt, die im Basissprachkurs vermittelt werden. Konsequenz ist, daß er künftig grundsätzlich nur noch am Aufbausprachkurs teilnehmen kann.«

10. Bibliographie

10.1. Sprachfördersystem in Deutschland: Evaluation, Reform, juristische Grundlagen

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung: Stellungnahme der Bundesregierung zu den Studien zur Sprachförderung, Berlin 2000.
- Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode. 2001, Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Eva-Maria Kors u.a.: Künftige Sprachförderung von Spätaussiedlern.
- Deutscher Bundesrat, 14. Wahlperiode. 2001, Entwurf eines Gesetzes zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz), Bundesratsdrucksache 921/01 vom 8.11.2001.
- Dormann, Franz/Schlebusch, Martina: Sprachförderung, ein unverzichtbares Instrument zur sozialen und beruflichen Integration von Migranten in Deutschland, in: Deutsch lernen, 1999, H. 1, S. 64–74.
- Hildebrandt, Horst (Hg.): Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts, Paderborn 1971.
- Kirchhoff, Paul: Deutsche Sprache, in: ders./Josef Isensee (Hg.), Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Heidelberg 1966, Bd. 1, S. 745–771.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens: Einbürgerung – Nachweis von Deutschkenntnissen. Handreichung für Einbürgerungsgespräche, Hannover 2001.
- Social Consult GmbH: Organisationsuntersuchung zur Sprachförderung von Spätaussiedlern. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn 1998.
- Social Consult GmbH: Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Integrierter Endbericht für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn 1999.
- Social Consult GmbH: Methodenband zur Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, Bonn 1999.
- Unabhängige Kommission ›Zuwanderung‹: Zuwanderung gestalten – Integration fördern, Bonn 2001.
- Verwaltungsvorschrift zum Staatsangehörigkeitsrecht (StAR-VwV).

10.2. Spracherwerb/Zweitspracherwerb

- Auer, Peter (Hg.): Code-switching in Conversation. Language, Interaction and Identity, London/New York 1984.
- Baur, Ruprecht S. u.a.: Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit, Baltmannsweiler 1992.
- Bechert, Johannes/Wildgen, Wolfgang: Einführung in die Sprachkontaktforschung. Unter Mitarbeit von Christoph Schroeder, Darmstadt 1991.
- Bialystok, Ellen/Hakuta, Kenji: In Other Words: The Science and Psychology of Second Language Acquisition, New York 1994.
- Birdsong, David (Hg.): Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis, Mahwah, NJ 1999.
- Braidi, Susan M.: The Acquisition of Second Language Syntax, London 1999.
- Clahsen, Harald u.a.: Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter, Tübingen 1983.
- Dittmar, Norbert/Giacalone Ramat, Anna (Hg.): Grammatik und Diskurs/ Grammatica e discorso. Studi sull' acquisizione del italiano e del tedesco/ Studien zum Erwerb des Deutschen und Italienischen, Tübingen 1999.
- Eisenberg, Peter: Die deutsche Orthographie und Deutsch als Fremdsprache: analoge Strukturierung von System und Erwerb, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 21. 1995, S. 171–184.
- Ellis, Rod: The Study of Second Language Acquisition, Oxford 1994.
- Eubank, Lynn u.a. (Hg.): The Current State of Interlanguage, Amsterdam 1995.
- Garlin, Edgardis: Erstsprach(en)erwerb: Vom ›Ausprobieren‹ zum sprachlichen Handeln, in: Angelika Redder (Hg.), Diskursanalysen in praktischer Absicht (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, OBST, Bd. 49), Osnabrück 1994, S. 82–105.
- Giacalone Ramat, Anna/Crocco Galeas, Grazia (Hg.): From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition, Tübingen 1995.
- Jordens, Peter/Lalleman, Josine (Hg.): Investigating Second Language Acquisition, Berlin 1996.
- Klein, Wolfgang/Perdue, Clive: The Basic Variety, Or Couldn't Natural Languages be Much Simpler?, in: Second Language Research, 13. 1997, S. 301–347.
- Klein, Wolfgang: Prozesse des Zweitspracherwerbs, in: Hannelore Grimm (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3: Sprachentwicklung, Göttingen 2000, S. 537–570.
- Klein, Wolfgang: Typen und Konzepte des Spracherwerbs, in: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Handbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1, hg.v. Ludwig Götze/Gerhard Helbig/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm, Berlin 2000, S. 604–617.
- Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb, Stuttgart 1995.

- Long, Michael: Second Language Acquisition as a Function of Age, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 12. 1993, S. 251–285.
- Mitchell, Rosamond/Myles, Florence: *Second Language Learning Theories*, London 1998.
- Perdue, Clive (Hg.): *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*, Bd. 1: Field Methods, Cambridge 1993.
- Perdue, Clive (Hg.): *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*, Bd. 2: The Results, Cambridge 1993.
- Perdue, Clive: Pre-Basic Varieties: The First Stages of Second Language Acquisition, in: *Toegepaste Talwetenschap in artikelen*, 55. 1996, S. 135–149.
- Ritchie, William C./Bhatia, Tej K. (Hg.): *Handbook of Second Language Acquisition*, New York 1996.
- Singleton, David M./Lengyel, Zsolt (Hg.): *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Clevedon 1995.
- Stöltzing, Wilfried u.a.: *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik*, Wiesbaden 1980.
- Stöltzing-Richert, Wilfried: Die Sprachlichkeit von Menschen in der Migrationsgesellschaft und die Interkulturelle Pädagogik, in: *Deutsch lernen*, 1996, H. 3, S. 238–248.
- Stöltzing-Richert, Wilfried: Migration und Sprache, in: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hg.), *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin/New York 1988, S. 1564–1574.
- Wegener, Heide (Hg.): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, Tübingen 1998.

10.3. Schriftkultur/Literacy

- Barr, Rebecca/Kamil, Michael L./Mosenthal, Peter/Pearson, P. David (Hg.): *Handbook of Reading Research*, Bd. 2, New York 1991; Bd. 3, Mahwah, NJ 2000.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001.
- Bernhardt, Elizabeth B.: *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*, Norwood, NJ 1991.
- Bialystok, Ellen: *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge 2001.
- Cook-Gumperz, Jenny (Hg.): *The Social Construction of Literacy*, Cambridge 1986.

- Durgunoglu, Aydin Y./Verhoeven, Ludo (Hg.): *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-cultural Perspectives*, Mahwah, NJ 1998.
- Ehlich, Konrad (Hg.): *A Bibliography on Writing and Written Language*, 3 Bde., Berlin 1996.
- Extra, Guus/Verhoeven, Ludo: *Bilingualism and Migration*, Berlin 1998.
- Fishman, Joshua: *Ethnocultural Dimensions in the Acquisition and Retention of Bilinguality*, in: *Journal of Basic Writing*, 3. 1980, S. 48–61.
- Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit*, 2 Bde., Berlin 1994–1996.
- Hornberger, Nancy H.: *Continua of Bilinguality*, in: *Review of Educational Research*, 59. 1989, H. 3, S. 271–296.
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich: *Schreiben in der Diaspora. Zur Schriftkultur marokkanischer Migrantenkinder in Deutschland (IMIS-Schriften, Bd. 13) (i. Vorb.)*.
- Maas, Utz: *The History of Literacy in Germany*, in: David R. Olson/Nancy Torrance (Hg.), *The Making of Literate Societies*, Oxford 2001, S. 82–100.
- OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development/Statistics Canada: *Literacy, Economy and Society – Results of the First International Adult Literacy Survey*, Ottawa/Paris 1995.
- Röber-Siekmeier, Christa: *Die Schriftsprache entdecken: Rechtschreiben im offenen Unterricht*, Weinheim/Basel 1997.
- Teale, William H./Sulzby, Elizabeth (Hg.): *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Norwood, NJ 1986.
- Verhoeven, Ludo/Elbro, Carsten/Reitsma, Pieter (Hg.): *Precursors of Functional Literacy*, Amsterdam 2002.
- Verhoeven, Ludo: *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*, Berlin 1987.
- Verhoeven, Ludo: *Linguistic Diversity and Literacy Development*, in: ders. (Hg.), *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*, Amsterdam/Philadelphia 1994, S. 199–220.
- Verhoeven, Ludo: *Literacy in a Second Language Context: Teaching Immigrant Children to Read*, in: *Educational Review*, 39. 1987, S. 245–261.
- Verhoeven, Ludo/Snow, Catherine E.: *Literacy and Motivation*, Mahwah, NJ 2001.

10.4. Sprachunterricht und Sprachlehrforschung: Konzepte – Methoden – Grundlagen

10.4.1. Allgemeines

- Barkowski, Hans/Harnisch, Ulrike/Kumm, Sigrid: *Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten*, Mainz 1986.

- Göbel, Richard: Überlegungen zu einem Modell für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern in der Bundesrepublik 1975, in: *Deutsch lernen*, 1975, S. 20–35.
- Grotjahn, Rüdiger: Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9. 1998, H. 1, S. 35–83.
- Krumm, Hans-Jürgen: Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung Deutsch als Fremdsprache, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 4. 1978, S. 87–101.
- Lewandowski, Theodor: *Deutsch als Zweit- und Zielsprache*, Trier 1991.
- Reich, Hans H.: Zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, in: Manfred Hohmann (Hg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern*, München 1982.
- Reich, Hans H.: Das Berufsfeld des Lehrers für ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, in: Rolf Ehnert (Hg.), *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. 1982, S. 29–42.

10.4.2. Testverfahren

- Bachman, Lyle: *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford 1997.
- Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor: C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland, in: Rüdiger Grotjahn (Hg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Bochum 1996, S. 151–178.
- Bolten, Jürgen: Wie schwierig ist ein C-Test? Erfahrungen mit dem C-Test als Einstufungstest in Hochschulkursen Deutsch als Fremdsprache, in: Rüdiger Grotjahn (Hg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Bochum 1992, S. 193–203.
- Bolton, Sybille: Tests im Wandel theoretischer Prämissen, in: Monica Gardenghi/Mary O'Connell (Hg.), *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M. 1997, S. 17–23.
- Daller, Helmut: Der C-Test als Meßinstrument alltagssprachlicher und akademischer Sprachfähigkeiten türkischer Remigranten, in: Rüdiger Grotjahn (Hg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Bochum 1996, S. 343–366.
- Deutscher Volkshochschulverband (DVV), Pädagogische Arbeitsstelle: *Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, Bonn/Frankfurt a.M. 1987.
- Deutscher Volkshochschulverband (DVV), Prüfungszentrale/Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer: *Ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien in Deutschland*. Beiheft zum Grundbaustein, Mainz 1992.

- Deutscher Volkshochschulverband (DVV)/Goethe-Institut zur Pflege der Deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit: Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Bonn/Frankfurt/München 1992.
- Deutscher Volkshochschulverband (DVV), Prüfungszentrale: Sprachstandsanalyse Deutsch, Frankfurt 1993.
- Deutscher Volkshochschulverband (DVV), Prüfungszentrale: Grundbaustein Deutsch, Frankfurt 1997.
- Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). Lehren, lernen, beurteilen, München/Berlin 2002.
- Grotjahn, Rüdiger (Hg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Bd. 1–3, Bochum 1992, 1994, 1996.
- Grotjahn, Rüdiger: Der C-Test: State of the Art, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 6. 1995, H. 2, S. 37–60.
- Jakschik, Gerhard: Der C-Test für erwachsene Zweitsprachler als Einstufungsinstrument bei der Schulausbildung, in: Rüdiger Grotjahn (Hg.), Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Bochum 1994, S. 259–278.
- Jakschik, Gerhard: Validierung des C-Tests für erwachsene Zweitsprachler. Eine Längsschnittuntersuchung bei Trägern von beruflichen Bildungsmaßnahmen, in: Rüdiger Grotjahn (Hg.), Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Bochum 1996, S. 235–277.
- Jakschik, Gerhard: Zum Einsatz des C-Tests in den Psychologischen Diensten der Arbeitsämter. Ein C-Test für Deutsch als Zweitsprache, in: Rüdiger Grotjahn (Hg.), Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Bochum 1992, S. 297–311.
- Köberl, Johann/Sigott, Günther: Adjusting C-Test Difficulty in German, in: Rüdiger Grotjahn (Hg.), Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Bochum 1994, S. 179–192.
- Süßmilch, Edgar: C-Tests für ausländische Schüler: Sprachdiagnose im Unterricht Deutsch als Zweitsprache, in: Christine Klein-Braley/Ulrich Raatz (Hg.), Fremdsprachen und Hochschule 13/14: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis, Bochum 1985, S. 72–82.
- Weiterbildungstestsysteme GmbH/Goethe-Institut/Österreichisches Sprachdiplom Deutsch/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Zertifikat Deutsch – Lernziele und Testformat, Frankfurt a.M. 1999.
- Weiterbildungstestsysteme GmbH: Grundbaustein Deutsch, Frankfurt a.M. 1999.

10.4.3. Berufsorientierung, Fachsprachen

- Bolten, Jürgen: Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Bernd-Dietrich Müller (Hg.), Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, München 1991.
- Funk, Hermann: Curriculare Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens, in: Deutsch lernen, 1999, H. 4, S. 343–357.
- Kämpet-van den Boogart/Menge, Günther: Deutschunterricht als handlungsorientiertes Lernen. Berufskommunikation in fachbezogenen Sprachkursen für Migranten, in: Deutsch lernen, 1993, H. 3, S. 234.
- Klein, Rosemarie: (Sprach-)Förderung erwachsener MigrantInnen in der beruflichen Weiterbildung – Überlegungen, Erfahrungen, Ergebnisse aus einem Modellversuch, in: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch, 2. 1992, S. 100–105.
- Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.: Berufsorientiertes Deutsch – Auswertung der Konzepte für berufsorientierte Deutschkurse Januar bis August 1997, Mainz 1998.
- Szablewski-Cavus, Petra: Anforderungen an die Zweitsprache im Arbeitsleben und in der Qualifizierung, in: Deutsch lernen, 1994, H. 3, S. 321–326.
- Zielke, Andrea: Berufsübergreifender, fachsprachlich orientierter Deutschunterricht, in: Deutsch lernen, 1989, H. 2–3, S. 83–107.

10.4.4. Alphabetisierung

- Barth, Wolfgang: Alphabetisierung von Migranten, in: Alfa-Rundbrief, 17/18. 1991, S. 7–10.
- Boulanger, Daniela: Alphabetisierung nach Paulo Freire, in: Alfa-Forum, 48. 2001, S. 26–29.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland, Münster/Stuttgart 2000.
- Hubertus, Peter: Deutsche und Ausländer in einem Kurs? Zur Problematik von gemischten Alphabetisierungskursen, in: Alfa-Rundbrief, 17/18. 1991, S. 10–14.
- Schramm, Karin: Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch, Münster 1996.
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.: Alphabetisierung nichtdeutschsprachiger Erwachsener (Sonderheft Deutsch lernen 1–2), Baltmannsweiler 1991.
- Szablewski-Cavus, Petra: Lesen- und Schreibenlernen in der Migration. Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik, in: Deutsch lernen, 1991, H. 1–2, S. 38–61.

10.5. Sprachliche und soziokulturelle Hintergründe wichtiger Zielgruppen

- Anders, Kerstin: Einflüsse der russischen Sprache bei deutschsprachigen Aussiedlern. Untersuchungen zum Sprachkontakt Deutsch-Russisch. Mit Transkriptionen aus fünf Gesprächen (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Bd. 44), Hamburg 1993.
- Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen: Einführung: Aussiedlerzuwanderung und Aussiedlerintegration. Historische Entwicklung und aktuelle Probleme, in: dies. (Hg.), *Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa* (IMIS-Schriften, Bd. 8), Osnabrück 1999, S. 9–51.
- Barkowski, Hans u.a.: *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*, Kronberg 1980.
- Baur, Ruprecht S./Chlosta, Christoph/Krekeler, Christian/Wenderott, Claus: *Die unbekanntenen Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler*, Baltmannsweiler 1999.
- Berend, Nina/Meng, Katharina/Reitemeier, Ulrich: *Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlern. Bibliographie*, Mannheim 1999.
- Berend, Nina: *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen* (Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 14), Tübingen 1998.
- Bolton, Sybille/Daller, Helmut: *Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland*, Utrecht 1996.
- Haberland, Jürgen (Hg.): *Eingliederung von Aussiedlern. Sammlung von Texten, die für die Eingliederung von Aussiedlern aus den osteuropäischen Staaten von Bedeutung sind*, Leverkusen 1991.
- Gruber, Sabine/Rüßler, Harald: *Berufliche Integration jüdischer Kontingentflüchtlinge – bisher mißlungen?*, in: *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* (ZAR), 3. 2002, S. 94–100.
- Gürkan, Ülkü/Laquer, Klaus/Szablewski, Petra: *Aus Erfahrung lernen – Handbuch für den Deutschunterricht mit türkischen Frauen*, Frankfurt a.M. 1984.
- Meng, Katharina: *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*, Tübingen 2001.
- Meng, Katharina/Borovkova, Elena: *Das Märchen vom goldenen Fischchen – russisch und russlanddeutsch*, in: Kristin Bührig/Yaron Matras (Hg.), *Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag*, Tübingen 1999, S. 113–130.
- Puskeppel, Jürgen: *Die Minderheit der (Spät-) Aussiedler und (Spät-) Aussiedlerinnen*, in: Cornelia Schmalz-Jacobsen/Georg Hansen (Hg.), *Ethni-*

sche Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon, München 1995, S. 75–89.

Rösch, Olga: Deutsch-Deutsch-Deutsches. Rußlanddeutsche in Berlin, in: Jürgen Scharnhorst (Hg.), Sprachsituation und Sprachkultur im internationalen Vergleich. Aktuelle Sprachprobleme in Europa, Frankfurt a.M. u.a. 1995, S. 227–250.

10.6. Ausgewählte neuere Lehrwerke für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache¹

Arbeitssprache Deutsch. Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, Regensburg 2000, rezensiert von Wendelin, in: Deutsch lernen, 1999, H. 2.

Der Neue Weg. Euro-Schulen-Organisation ESO, Bd. I–III, 3. Aufl. Stockstadt 1998.

Deutsch aktiv Neu 1A, Langenscheidt Verlag. Zusammenfassung von Dagmar Paleit, in: Deutsch lernen, 1990, H. 1.

Deutsch aktiv Neu 1B, Langenscheidt Verlag. Zusammenfassung von Susan Kaufmann, in: Deutsch lernen, 1993, H. 3.

Dialog Beruf 1. Beckert, N. u.a.: Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Ismaning 1997. Rezensiert von Bauer u.a., in: Deutsch lernen, 1998, H. 1.

Eurolingua Deutsch 1. Funk, Herrman/Koenig, Michael: Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene, Berlin 1996. Rezensiert von Petra Szablewski-Cavus, in: Deutsch lernen, 1998, H. 4.

Moment mal 1, Berlin/München/Wien 1996. Rezensiert von Susan Kaufmann u.a., in: Deutsch lernen, 1997, H. 2.

Passwort Deutsch – der Schlüssel zur Deutschen Sprache. Kurs- und Übungsbuch 1&2, Stuttgart 2001.

Sichtwechsel. Hog, Martin u.a.: Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung, Stuttgart 1984. Rezensiert von Richard Göbel, in: Deutsch lernen, 1984, H. 3.

Stufen International 1. Vorderwühlbecke, Anne/Vorderwühlbecke, Klaus: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene, Stuttgart 1995. Zus. von Petra Szablewski-Cavus in: Deutsch lernen, 1998, H. 2.

Tangram – Deutsch als Fremdsprache, Ismaning 1998. Kurs- und Übungsbuch 1A, 1B, 2A. Rezensiert von Petra Szablewski-Cavus, in: Deutsch lernen, 2000, H. 1.

Themen neu 1, Ismaning 1992. Zusammenfassung von Susan Kaufmann, in: Deutsch lernen, 1994, H. 2.

1 Soweit in ›Deutsch lernen‹ rezensiert, wurden Autor und Heftnummer vermerkt.

10. Bibliographie

Themen neu 2, Ismaning 1998. Zusammenfassung von Susan Kaufmann, in: Deutsch lernen, 1995, H. 3.

Themen neu 3, Ismaning 1994. Zusammenfassung von Susan Kaufmann, in: Deutsch lernen, 1996, H. 1.

Lehrwerkbeurteilung

Barkowski, Hans u.a.: Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Kronberg 1980, S. 13–21.

Kelz, Heinrich P.: Das Lehrwerk als Gegenstand von Kritik, Analyse und Forschung, in: ders./Wilfried Heindrichs/Friedrich Wilhelm Gester, Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1980, S. 151–185.

Paleit, Dagmar: Lehrwerke beurteilen, Lehrwerke zulassen, in: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch, 3. 1994, S. 39–42.

Paleit, Dagmar: Ansicht – Einsicht: zur zielgruppenspezifischen Betrachtung von DaF-Lehrwerken, Mainz 1997.

10.7. Sprachkurse und Integration in anderen Ländern

Niederlande

Coumou, Wim u.a.: Visietekst Inburgering. Doelbewust Inburgeren. Een visie op de inburgering van nieuwkomers en oudkomers in Nederland en Vlaanderen, Den Haag 2002.

Handboek WIN: Wet Inburgering Nieuwkomers, Den Haag 1999.

Hulstijn, Joris u.a.: Nederlands als tweede taal. Handboek voor leerkrachten in de volwasseneneducatie, Amsterdam 1995.

Liemberg, Ellie/Tholen, Bastienne: Doelen Nederlands als tweede taal, Amersfoort 1991.

Regioplan: Verscheidenheid in Integratie. Evaluatie van het effectiviteit van de WIN, Amsterdam 2002.

Speijers, Anne Marie/Suijker, Fyriël: Nieuwe kansen voor oudkomers; een handrieking voor gemeenten, Utrecht 2000.

Speijers, Anne Marie/van der Vegt, Maria: Archiefkast voor maatwerk: materialen loopbaanoriëntatie voor nieuwkomers, 's-Hertogenbosch 2001.

Frankreich

FAS/DFE, Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations, direction de la Formation et de l'Emploi: Textes relatifs à l'apprentissage de la langue. Dossier suivi par Christine Candide, Paris 2001.

- FAS/DFE, CIMADE, CLAP, ECRIMED: Étude portant sur la comparaison entre différents référentiels linguistiques. Possibilité de passerelle entre ces référentiels et une certification, Paris 2001.
- FAS/DFE: Textes fondateurs de la réforme des formations linguistiques. Dossier suivi par Christine Candide, Paris 2002.
- FAS/DFE: Groupe de réflexion sur le droit à la langue. Circulaires ministérielles de 1978, 1981, 1982, 1984, 1985, 1987 et 1994. Dossier suivi par Christine Candide, Paris 2002.

Australien

- Brindley, Geoffrey: Assessment in the AMEP: Current Trends and Future Directions, in: *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13. 1998, H. 3, S. 59–72.
- Brindley, Geoffrey (Hg.): *Studies in Immigrant English Language Assessment*, Bd. 1, Sydney 2000.
- Brindley, Geoffrey/Burrows, Catherine (Hg.): *Studies in Immigrant English Language Assessment*, Bd. 2, Sydney 2001.
- Burton, Jill: Professionalism in Language Teaching, in: *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13. 1998, H. 3, S. 24–35.
- Clyne, Michael: *Community Languages – the Australian Experience*, Cambridge 1991.
- Dawkins, John: *Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy*, Canberra 1991.
- Feez, Susan: Heritage and Innovation in Second Language Education, in: Ann Johns (Hg.), *Genres in the Classroom*, Mahwah, NJ 2001.
- Ingram, David/Wylie, Elaine: *Australian Second Language Proficiency Ratings*, Canberra 1984.
- Kipp, Sandra/Clyne, Michael/Pauwels, Anne: *Immigration and Australia's Language Resources*, Canberra 1995.
- Lo Bianco, Joseph: *National Policy on Languages*, Canberra 1987.
- Manton, Susan/McKay, John/Clyne, Michael: *English Language Learning Needs of Adult Migrants in the Western Suburbs of Melbourne*, Canberra 1983.
- Murray, Denise: An Agenda for Literacy for Adult Second Language Learners, in: *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13. 1998, H. 3, S. 42–50.
- Piller, Ingrid: Naturalization, Language Testing and its Bases in Ideologies of National Identity and Citizenship, in: *International Journal of Bilingualism*, 5. 2001, H. 3, S. 259–278.
- Rubinstein, Kim: Citizenship in Australia, in: James Jupp (Hg.), *The Australian People*, 2. Aufl. Cambridge 2001, S. 862–864.
- Wigglesworth, Gillian: The Role of the First Language in the Second Language Classroom, in: *English Teaching*, 57. 2002, H. 1, S. 17–32.

10. Bibliographie

Kanada

- Centre for Canadian Language Benchmarks: The Canadian Language Benchmarks 2000: English as a Second Language for Adults, Ottawa 2000.
- Centre for Canadian Language Benchmarks: The Canadian Language Benchmarks 2000: A Guide to Implementation, Ottawa 2001.
- Centre for Canadian Language Benchmarks: ESL for Literacy Learners, Ottawa 2001.
- Citizenship and Immigration Canada: The Revised LINC Curriculum Guidelines 1997 based on the Canadian Language Benchmarks, Ottawa 1997.
- Centre for Canadian Language Benchmarks/Pawlikowska-Smith, Grazyna: Canadian Language Benchmarks 2000: Theoretical Framework, Ottawa 2002.
- Hutt, Nancy/Young, Lynn: The Revised LINC Literacy Component. A Project Sponsored by Citizenship and Immigration, Ottawa 1997.

Die Autorinnen und Autoren

Michael Clyne, Dr., Prof. für angewandte Sprachwissenschaft an der Universität Melbourne, Direktor des Language and Society Centre, Language Australia. Veröffentlichungen zu Minderheitensprachen in Australien, Sprache im sozialen Kontext, Mehrsprachigkeit und interkulturellen Beziehungen, u.a.: *Community Languages: The Australian Experience*, Cambridge 1991; (Hg.), *Pluricentric Languages*, Berlin 1992; *Intercultural Communication at Work*, Cambridge 1994; *The German Language in a Changing Europe*, Cambridge 1995; *Language Maintenance and Language Shift: Community Languages in Australia*, in: *Australian Review of Applied Linguistics*, 19. 1996, S. 1–19; *Some of the Things Trilinguals do*, in: *International Journal of Bilingualism*, 1. 1997, S. 95–116; *Pluricentric Languages in an Immigrant Context: Spanish, Arabic and Chinese*, Berlin 1999; *Dynamics of Language Contact*, Cambridge 2003.

Ellen Cray, Ph.D., Prof. für Englisch als Zweitsprache an der Carleton University in Ottawa. Veröffentlichungen zur pädagogischen Grammatik, zur Sprachpolitik und -planung sowie zur Lehrerbildung, u.a.: *Grammar Lessons: Text and Discourse*. TESL Canada, Banff, Mai 1999; *The Native Speaker in Pedagogical Grammar*. TESOL 2000, Vancouver 2000; (zus. m. Noriko Tanaka u. Helen Spencer-Oatey), *It's not my fault! Japanese and English Responses to Unfounded Accusations*, in: Helen Spencer-Oatey (Hg.), *Culturally Speaking: Managing Rapport Talk Across Cultures*, London 2000, S. 75–97.

Christine Dimroth, Dr. phil., Wiss. Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen, Promotion 1998 an der Freien Universität Berlin zu ›Fokuspartikeln und Informationsgliederung im Deutschen‹. Veröffentlichungen zum ungesteuerten Zweitspracherwerb, zum Einfluß des Altersfaktors auf den Spracherwerb und zur Rolle der Finitheit im Erst- und Zweitspracherwerb, u.a.: (zus. m. Wolfgang Klein), *Fokuspartikeln in Lernervarietäten. Ein Analyse Rahmen und einige Beispiele*, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, 104. 1996, S. 73–114; (zus. m. Marzena Watorek), *The Scope of Additive Particles in Basic Learner Languages*, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 22. 2000, H. 3, S. 307–336; *Topics, Assertions and Additive Words: How L2 Learners get from Information Structure to Target Language Syntax*, in: *Linguistics*, 40. 2002, S. 891–923; (Hg. zus. m. Inge Lasser), *Finite Options: How L1 and L2 Learners Cope with the Acquisition of Finiteness*. *Linguistics*, 40. 2002, H. 4; (Hg. zus. m. Marian-

ne Starren), *Information Structure, Linguistic Structure and the Dynamics of Language Acquisition*, Amsterdam 2003.

Anne Kerkhoff, Dr., Wiss. Mitarbeiterin bei CINOP (Centrum voor innovatie van opleidingen) in 's-Hertogenbosch/Niederlande. Veröffentlichungen zum europäischen Sprachenportfolio für Migranten, zu individuellen Lernberichten und zu Erziehung und sozialer Exklusion, u.a.: *Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool*, Amsterdam 1988; (zus. m. J. Dronkers), *Sociaal milieu, leeftijd en sekse en de taalvaardigheid in het Nederlands van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen*, in: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 37. 1988, H. 2, S. 103–119; (zus. m. Ellie Liemberg), *Handleiding portfoliomethodiek NT2*, 's-Hertogenbosch 2002; *Klaar voor de Start*, 's-Hertogenbosch 2002.

Wolfgang Klein, Dr., Prof. für angewandte Sprachwissenschaften, Direktor am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen. Veröffentlichungen zur Soziolinguistik, Psycholinguistik, Textlinguistik Zweitspracherwerbsforschung und Lernervarietäten, u.a.: *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*, Kronberg/Ts. 1975; (zus. m. Clive Perdue), *Utterance Structure*, Amsterdam/Philadelphia 1993; *Time in Language*, London 1994; (zus. m. Rainer Dietrich u. Colette Noyau), *The Acquisition of Temporality in a Second Language*, Amsterdam/New York 1995; *Zweitspracherwerb*, Stuttgart 1996; *Assertion and Finiteness*, in: Norbert Dittmar/Zvi Penner (Hg.), *Issues in the Theory of Language Acquisition: Essays in Honor of Jürgen Weissenborn*, Bern 1998, S. 225–245; *The Contribution of Second Language Acquisition Research*, in: *Language Learning*, 48. 1998, H. 4, S. 527–550; *Das deutsche Perfekt*, Stuttgart 1999; *Sprache des Rechts*, Stuttgart 2000; *Deiktische Orientierung*, in: Martin Haspelmath u.a. (Hg.), *Sprachtypologie und sprachliche Universalien. Ein internationales Handbuch*, Bd. 1, 1. Halbbd., Berlin 2001, S. 575–590; *Variety Grammars*, in: Ulrich Ammon u.a. (Hg.), *Handbook of Sociolinguistics*, Bd. 3.1., Berlin [2003]; *Second Language Acquisition*, in: Neil J. Smelser/Paul B. Baltes (Hg.), *The International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Section 17: Linguistics, Amsterdam/Oxford [2003]; *On Finiteness*, in: Veerle Van Geenhoven (Hg.), *Semantics Meets Acquisition*, Dordrecht [2003].

Utz Maas, Dr. phil. habil., Prof. für Allgemeine und Germanische Sprachwissenschaft, Mitglied des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Publikationen zu Sprachtypologie und Sprachkontakt, Schrift/Orthographie, Fachgeschichte der Sprachwissenschaft, u.a.: »Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand«. *Sprache im*

Nationalsozialismus. Versuch einer historischen Argumentationsanalyse, Opladen 1984; Sprachpolitik und politische Sprachwissenschaft. Fünf Studien, Frankfurt a.M. 1989; Grundzüge der deutschen Orthographie, Tübingen 1992; Verfolgung und Auswanderung deutschsprachiger Sprachforscher 1933–1945, Bd. 1, Osnabrück 1996; Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen, Opladen 1999; (zus. m. Ulrich Mehlem), Sprache und Migration in Marokko und in der marokkanischen Diaspora in Deutschland, in: IMIS-Beiträge, 1999, H. 11, S. 65–105; Moroccan: A Language in Emergence, in: Jonathan Owens (Hg.), Arabic as a Minority Language, Berlin 2000, S. 383–404; The History of Literacy in Germany, in: David R. Olson/Nancy Torrance (Hg.): The Making of Literate Societies, Oxford 2001, S. 82–100; (zus. m. Ulrich Mehlem), Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland, in: Jochen Oltmer (Hg.), Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Osnabrück 2002, S. 333–366; (zus. m. Michael Bommès), Interdisciplinarity in Migration Research – On the Relation between Sociology and Linguistics, in: Michael Bommès/Ewa Morawska (Hg.), Reflections on Migration Research: Constructions, Omissions, and Promises of Interdisciplinarity, London [2003].

Ulrich Mehlem, Dr. phil., Wiss. Mitarbeiter am Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft und Assoziiertes Mitglied des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Publikationen zur neueren Geschichte Marokkos und zur Situation marokkanischer Migranten in der Bundesrepublik, u.a.: Der Kampf um die Sprache. Die marokkanische Gemeinschaft in der Bundesrepublik Deutschland, in: Ethnische Minderheiten in Deutschland, Berlin 1996, 3.1.14.-3.1.31.; Typologie sociolinguistique d'élèves marocains en Allemagne, in: Mohamed Tilmatine (Hg.), Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: Langue Maternelle ou langue d'Etat?, Paris 1997, S. 141–160; Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Untersuchungen zu Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen marokkanischer Kinder in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berber (Masirisch) in Dortmund, Berlin/New York/Bern 1998; (zus. m. Utz Maas), Sprache und Migration in Marokko und in der marokkanischen Diaspora in Deutschland, in: IMIS-Beiträge, 1999, H. 11, S. 65–105; Structures de temporalité dans les narrations des élèves marocains en Allemagne: le passage de l'oral à l'écrit, in: Languages and Linguistics 8, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fes 2001, (zus. m. Ulrich Mehlem), Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland, in: Jochen Oltmer (Hg.), Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Osnabrück 2002, S. 333–366.

Anne Marie Speijers, Wiss. Mitarbeiterin bei CINOP (Centrum voor innovatie van opleidingen) in 's-Hertogenbosch/Niederlande. Veröffentlichungen zur Sprachstandsmessung von Erwachsenen, zur Messung der Lernerfolge von Sprachkursen und zur Portfolio-Methode, u.a.: (zus. m. Fyriël Suijker), *Nieuwe kansen voor oudkomers. Een handrieking voor gemeenten*, Den Haag 2000; (zus. m. Maria van der Vegt), *Loopbaanoriëntatie voor nieuwkomers*, 's-Hertogenbosch 2000; (zus. m. Maria van der Vegt), *Archiefkast voor maatwerk: materialen loopbaanoriëntatie voor nieuwkomers*, 's-Hertogenbosch 2001.

Ludo Verhoeven, Dr., Prof. für Erziehungswissenschaft an der Katholieke Universiteit Nijmegen. Veröffentlichungen zum kindlichen Zweitspracherwerb sowie zur Schriftkultur (literacy), u.a.: *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*, Berlin 1987; *Literacy in a Second Language Context: Teaching Immigrant Children to Read*, in: *Educational Review*, 39. 1987, S. 245–261; *Linguistic Diversity and Literacy Development*, in: Ludo Verhoeven (Hg.), *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*, Amsterdam/Philadelphia 1994, S. 199–220; *Acquisition of Biliteracy*, in: *AILA Review*, 8. 1991, S. 61–74; *Predicting Minority Children's Bilingual Proficiency: Child, Family and Institutional Factors*, in: *Language Learning*, 41. 1991, Nr. 2, S. 205–233; *Transfer in Bilingual Development*, in: *Language Learning*, 44. 1994, H. 3, S. 381–415; (zus. m. Guus Extra), *Bilingualism and Migration*, Berlin 1998; *Components in Early Second Language Reading and Spelling*, in: *Scientific Studies of Reading*, 4. 2000, S. 313–330; (Hg. zus. m. Sven Strömquist), *Narrative Development in a Multilingual Context*, Amsterdam/Philadelphia 2001; (zus. m. Catherine E. Snow), *Literacy and Motivation*, Mahwah, NJ 2001; (zus. m. Willy van Elsäcker), *Sociocultural Differences in Reading Skills, Reading Motivation, and Reading Strategies*, in: Ludo Verhoeven/Carsten Elbro/Pieter Reitsma (Hg.), *Precursors of Functional Literacy*, Amsterdam/Philadelphia 2002, S. 265–286; (zus. m. Mienke Droop), *Language Proficiency and Reading Comprehension in First and Second Language Learners*, in: *Reading Research Quarterly*, 38. [2003].

Gillian Wigglesworth, Ph.D. 1993 an der La Trobe University zum Thema: ›Investigating Children's Cognitive and Linguistic Development through Narrative‹, seit 2001 Senior Lecturer für angewandte Sprachwissenschaft an der Universität Melbourne. Veröffentlichungen zu Erst- und Zweitspracherwerb, Testverfahren im Sprachunterricht und Mehrsprachigkeit, u.a.: *Relating Research and Professional Development: Assessment Task Design*, in: *Prospect: A Journal of Australian TESOL* 2000 (Special Issue hg.v. Geoff Brindley u. Lynda Yates); (zus. m. Anat Stavans), *A Cross-cultural Investigation of Parental Interaction in Narrative with Children at a Range of Ages*, in:

Keith E. Nelson/Ayhan Aksu-Koc/Carolyn E. Johnson (Hg.), *Children's Language*, Bd. 10: Narrative and Discourse Development, Hillsdale, NJ 2000; (zus. m. Pauline Foster u. Allan Tonkyn), A Unit for all Measures: Analyzing Spoken Discourse, in: *Applied Linguistics*, 21. 2000, H. 3, S. 354–375; Influences on Performance in Task-based Oral Assessments, in: Martin Bygate/Peter Skehan/Merrill Swain, *Task Based Learning*, Boston 2001.

Studien zur Historischen Migrationsforschung SHM 10

Tobias Brinkmann

Von der Gemeinde zur ›Community‹

Jüdische Einwanderer in Chicago
1840–1900

2001, 484 Seiten, br.,
€ 29,90
ISBN 3-935326-12-2
V&R unipress

Weit über 100.000 Juden wanderten im 19. Jahrhundert aus Deutschland nach Nordamerika aus. Chicago, Ziel tausender europäischer Einwanderer und Ende des 19. Jahrhunderts eine der weltweit größten Metropolen, etablierte sich schnell als bedeutendes Zentrum jüdischen Lebens in den USA. Die sozial- und kulturgeschichtlich angelegte Studie beleuchtet am Beispiel Chicagos die bislang kaum erforschte ›deutsche Phase‹ der amerikanisch-jüdischen Geschichte. Die Arbeit verbindet dabei vier in der Forschung häufig getrennt behandelte Felder: die deutsch-jüdische und amerikanisch-jüdische Geschichte, die historische Migrationsforschung und die sozialwissenschaftlich geprägte amerikanische Stadtgeschichte. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach der Entwicklung neuer Formen jüdischen Lebens und jüdischer Gemeinschaft in Chicago sowie nach der Rolle von Assimilations- und Ethnisierungsprozessen.

Studien zur Historischen Migrationsforschung SHM 11

Markus Walz

Region – Profession – Migration

Italienische Zinngießer in Rheinland-
Westfalen 1700–1900

2002, 530 Seiten, br.,
€ 32,80
ISBN 3-935326-04-1
V&R unipress

Sizilianer betreiben Pizzerien, Venetianer Eissalons; seit dem 16. Jahrhundert gelten bestimmte Alpentäler als typische Herkunftsgebiete einzelner Berufe. 1700–1900 stammte ein Fünftel aller Zinngießer in Rheinland-Westfalen aus Oberitalien. Sie traten als Wandergewerbetreibende, ortsansässige Handwerker und/oder Händler auf, paßten sich durch eine Trennung von Familien- und Betriebssitz mageren Erwerbssituationen an. Die aus Oberitalien stammenden Zinngießer bevorzugten Hilfskräfte derselben Herkunft und lösten so Fernwanderungen ausbildungswilliger Kinder aus. Mit den Ausgebildeten wuchs die Zahl der italienischen Zinngießer und der Ausbildungsplätze. Berufsspezifische Migration erscheint so als eine sich selbst regulierende Facette eines europaweiten sozialen Netzwerks. Italienische Zinngießer lebten ›transnational‹, bevor Nationalstaaten und ›moderne‹ Migrationsstrukturen entstanden. Andere Berufe (Kaminfeger, Bauhandwerker, Künstler) deuten die Übertragbarkeit des Befundes an.

IMIS-Schriften 11

Jochen Oltmer (Hg.)

Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS

2002, 377 Seiten, br.,
€ 24,80
ISBN 3-935326-31-9
V&R unipress

mit Beiträgen von Klaus J. Bade, Michael Bommers, Eberhard Eichenhofer, Peter Graf, Siegfried Greif, Leonie Herwartz-Emden, Walter D. Kamphoefner, Beate Lohnert, Utz Maas, Ulrich Mehlem, Hannelore Oberpenning, Jochen Oltmer, Panikos Panayi, Inge E. Steglitz, Albrecht Weber, Hans-Joachim Wenzel und Manuela Westphal

Das Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück feierte im November 2001 sein zehnjähriges Bestehen. Das Institut ist in diesem Jahrzehnt zu einem international anerkannten Forschungs- und Beratungszentrum geworden, das in der wissenschaftlichen, publizistischen und politischen Diskussion mancherlei Spuren hinterlassen hat.

In der Festschrift zum zehnjährigen Bestehen beleuchten Mitglieder und Fellows des IMIS exemplarisch die interdisziplinären Arbeitsschwerpunkte des Instituts.

IMIS-Schriften 12

Jochen Oltmer (Hg.)

Migration steuern und verwalten

Deutschland vom späten 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart

2003, 507 Seiten, br., € 38,--
ISBN 3-89971-104-1
V&R unipress

mit Beiträgen von Steffen Angenendt, Klaus J. Bade, Arnd Bauerkämper, Matthias Beer, Michael Bommers, Michael G. Esch, Helge Heidemeyer, Nicole Hirscher-Horáková, Amanda Klekowski von Koppenfels, Michael Krause, Imke Kruse, Hannelore Oberpenning, Jochen Oltmer, Bernhard Parisius, Thomas Scheffer, Karen Schönwälder, Barbara Sonnenberger und Jan Philipp Sternberg

Fragmentierung, Undurchschaubarkeit und Schwerfälligkeit bei mangelnder Steuerungsübersicht – das kennzeichnet nach Einschätzung der von der Bundesregierung eingesetzten ›Unabhängigen Kommission Zuwanderung‹ den Gesamtbereich der Kontrolle und Gestaltung von Migration in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Reformen werden dringend angemahnt. Die Beiträge des Sammelbandes fragen nach Interessen, Modellen und Versuchen zur politischen und administrativen Gestaltung von Wanderungsbewegungen sowie nach unterschiedlichen Zuwanderungs- und Integrationspolitiken gegenüber einzelnen Zu- und Einwanderergruppen.

SCHRIFTEN DES INSTITUTS FÜR MIGRATIONSFORSCHUNG UND INTERKULTURELLE STUDIEN DER UNIVERSITÄT OSNABRÜCK (IMIS-SCHRIFTEN), herausgegeben vom Vorstand des Instituts

- 1 Klaus J. Bade (Hg.), Migration – Ethnizität – Konflikt. Systemfragen und Fallstudien, Osnabrück 1996, 458 S. (ISBN 3-930595-36-2)
- 2 Adolf Wennemann, Arbeit im Norden. Die Italiener im Rheinland und Westfalen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts, Osnabrück 1997, 224 S. (ISBN 3-930595-37-0)
- 3 Klaus J. Bade (Hg.), Fremde im Land. Zuwanderung und Eingliederung im Raum Niedersachsen seit dem Zweiten Weltkrieg, Osnabrück 1997, 336 S. (ISBN 3-930595-39-7)
- 4 Eberhard Eichenhofer (Hg.), Social Security of Migrants in the European Union of Tomorrow, Osnabrück 1997, 135 S. (ISBN 3-930595-38-9)
- 5 Albrecht Weber (Hg.), Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland in der Europäischen Union. Gestaltungsauftrag und Regelungsmöglichkeiten, Osnabrück 1997, 384 S. (ISBN 3-930595-84-2)
- 6 Michael Bommers/Jost Halfmann (Hg.), Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen, Osnabrück 1998, 309 S. (ISBN 3-932147-20-0)
- 7 Eberhard Eichenhofer (Hg.), Migration und Illegalität, Osnabrück 1999, 237 S. (ISBN 3-932147-21-9)
- 8 Klaus J. Bade/Jochen Oltmer (Hg.), Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa, 2. Aufl. Göttingen 2003, 323 S. (ISBN 3-89971-120-3)
- 9 Leonie Herwartz-Emden (Hg.), Einwandererfamilien. Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation, Osnabrück 2000, 380 S. (ISBN 3-932147-22-7)
- 10 Peter Marschalck/Karl Heinz Wiedl (Hg.), Migration und Krankheit, Osnabrück 2001, 347 S. (ISBN 3-932147-23-5)
- 11 Jochen Oltmer (Hg.), Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS, Osnabrück 2002, 377 S. (ISBN 3-935326-31-9)
- 12 Jochen Oltmer (Hg.), Migration steuern und verwalten. Deutschland vom späten 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Göttingen 2003, 507 S. (ISBN 3-89971-104-1)

STUDIEN ZUR HISTORISCHEN MIGRATIONSFORSCHUNG (SHM)

herausgegeben von Klaus J. Bade und Jochen Oltmer

- 1 Volker Ackermann, Der rechte Flüchtling. Deutsche Vertriebene und Flüchtlinge aus der DDR 1945–1961, Osnabrück 1995, 318 S. (ISBN 3-930595-32-X)
- 2 René Del Fabbro, Transalpini. Italienische Arbeitswanderung nach Süddeutschland im Kaiserreich 1870–1918, Osnabrück 1996, 320 S. (ISBN 3-930595-40-0)
- 3 Axel Lubinski, Entlassen aus dem Untertanenverband. Die Amerika-Auswanderung aus Mecklenburg-Strelitz im 19. Jahrhundert, Osnabrück 1997, 328 S. (ISBN 3-930595-41-9)
- 4 Hannelore Oberpenning, Migration und Fernhandel im 'Tödden-System'. Wanderhändler aus dem nördlichen Münsterland, Osnabrück 1996, 424 S. (ISBN 3-930595-34-6)
- 5 Uwe Reich, Aus Cottbus und Arnswalde in die Neue Welt. Amerika-Auswanderung aus Ostelbien im 19. Jahrhundert, Osnabrück 1997, 272 S. (ISBN 3-930595-42-7)
- 6 Piet Lourens/Jan Lucassen, Arbeitswanderung und Berufsspezialisierung. Die lippischen Ziegler im 18. und 19. Jahrhundert, Osnabrück 1999, 206 S. (ISBN 3-930595-58-3)
- 7 Georg Fertig, Lokales Leben, atlantische Welt. Die Entscheidung zur Auswanderung vom Rhein nach Nordamerika im 18. Jahrhundert, Osnabrück 2000, 466 S. (ISBN 3-932147-17-0)
- 8 Michael Kösters-Kraft, Großbaustelle und Arbeitswanderung. Niederländer beim Bau des Dortmund-Ems-Kanals 1892–1900, Osnabrück 2000, 213 S. (ISBN 3-932147-18-9)
- 9 Henriette von Holleuffer, Zwischen Fremde und Fremde. Displaced Persons in Australien, den USA und Kanada 1946–1952, Osnabrück 2001, 416 S. (ISBN 3-932147-19-7)
- 10 Tobias Brinkmann, Von der Gemeinde zur 'Community'. Jüdische Einwanderer in Chicago 1840–1900, Osnabrück 2001, 484 S. (ISBN 3-935326-12-2)
- 11 Markus Walz, Region – Profession – Migration. Italienische Zinngießer in Rheinland-Westfalen 1700–1900, Osnabrück 2002, 530 S. (ISBN 3-935326-04-1)
- 12 Alexander Freund, Aufbrüche nach dem Zusammenbruch. Frauen, Männer und Familien in der deutschen Nordamerika-Migration nach dem Zweiten Weltkrieg, Göttingen [2003] (ISBN 3-89971-106-8)