



Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern & zertifizieren

Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung IQ“

Praxisbeispiele
Perspektiven
Handlungsempfehlungen

Impressum

Herausgeber:

passage gGmbH
Migration und Internationale Zusammenarbeit
Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ
Nagelsweg 14
20097 Hamburg
www.deutsch-am-arbeitsplatz.de
www.netzwerk-iq.de

Redaktion:

Iris Beckmann-Schulz
Susan Kaufmann
Andrea Snippe

Fotos:

Petra Szablewski-Çavus
Susan Kaufmann
Foto Marion Döll privat

Layout:

Thurner Design, München

Stand :

Mai 2014

Inhalt

1.	Vorwort	5
2.	Begrüßung	6
	Grußwort zur Tagung	7
3.	„How policy disaffirms the glocalised reality: Language tests for citizenship and integration“	8
4.	„Herausforderungen der Modellierung berufsbezogener Sprachkompetenz – Ein Überblick zu Verfahrenstypen, Gütekriterien und Kontroversen“	17
5.	Posterpräsentationen	23
	Testformate	24
	Profilanalysen	30
	Beobachtungsverfahren	34
6.	Impulsreferat: „Fachsprachenprüfung für Ärztinnen und Ärzte, aber wie?“	44
7.	Podium: Perspektiven auf Sprachstandsfeststellungsverfahren im Berufskontext	48
8.	Arbeitsgruppen :	
	Arbeitsgruppe 1 - Zugangsmöglichkeiten: Welche Verfahren eignen sich, den Zugang zu Qualifizierung und Arbeitsmarkt zu öffnen?	54
	Arbeitsgruppe 2 - Lernprozessbegleitung: Wie lassen sich individuelle Lernprozesse feststellen und unterstützen?	56
	Arbeitsgruppe 3 - Nachweise: Wie können Lernerfolge teilnehmergerecht und bedarfsorientiert festgestellt werden?	58
	Arbeitsgruppe 4 - Kompetenzen: Wie können Verfahren der Sprachstandsfeststellung berufsbezogene sprachliche Kompetenzen adäquat erfassen?	59
9.	Resümee und Ausblick	62
10.	Wie geht es weiter? – Künftige Arbeitslinien	66
11.	Literaturhinweise und Weblinks zum Weiterlesen und Vertiefen	68

Das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung“ zielt auf die nachhaltige Verbesserung der Arbeitsmarktintegration von Erwachsenen mit Migrationshintergrund ab. Daran arbeiten bundesweit regionale Netzwerke, die von Fachstellen zu migrationsspezifischen Schwerpunktthemen unterstützt werden. Das Programm wird gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Bundesagentur für Arbeit.

1. Vorwort: Fachtag „Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern & zertifizieren“

Sprachkompetenz ist Teil der beruflichen Handlungskompetenz. Das zeigt sich beispielsweise beim Schreiben einer Pflegedokumentation, beim Bedienen eines Displays im Lagerbetrieb, bei Kundendienstgesprächen am Telefon oder auch, wenn es gilt die eigenen Arbeitnehmerinteressen zu formulieren und zu vertreten. Fachliches Wissen und die Fähigkeit, dieses sprachlich auszudrücken, werden hier gleichermaßen benötigt.

Wie aber lässt sich nun die jeweils erforderliche Sprachkompetenz feststellen? Die Frage lässt sich nicht so einfach beantworten, vielmehr löst sie eine Lawine weiterer Fragen aus: In welchen Kontexten und zu welchen Zwecken werden Sprachstandsfeststellungen überhaupt gebraucht? Welche Interessen werden dabei verfolgt? In welchen Zusammenhängen erscheint ihr Einsatz dagegen eher fraglich? Welche Auswirkungen haben Sprachstandsfeststellungen auf Lernende und deren Motivation? Welche Verfahren gibt es und welche Erfahrungen wurden bisher mit ihnen gemacht? Spiegeln die Sprachstandsfeststellungsverfahren den tatsächlichen berufsbezogenen Sprachbedarf wider? Wo sind Ansätze in der Praxis zur Weiterentwicklung zu sehen? Welche Forschungsfragen wären zu stellen und wie könnten die Konturen der nächsten künftigen Arbeitsschritte umrissen werden?

Der Einladung dieses umfangreiche Fragenfeld aufzufächern, sind viele Expert_innen aus dem stetig wachsenden Netzwerk der Fachstelle aus Wissenschaft, Verwaltung und Praxis gefolgt. Ihnen und den Fachtagsteilnehmenden ist es zu verdanken, dass die Diskussion zum Thema berufsbezogene Sprachstandsfeststellung einen vielperspektivischen Auftakt genommen hat und es gelungen ist weitere Frage- und Denkhorizonte aufzuspannen. Hierfür möchten wir uns noch einmal sehr herzlich bei allen beteiligten Kolleg_innen sowie dem Fachtagspublikum bedanken.

Die Dokumentation, die Sie nun in Händen halten, folgt im Wesentlichen der Dramaturgie des Fachtags und bündelt dessen Ergebnisse. Zusammen mit den ergänzenden Linktipps und Literaturhinweisen soll hiermit auch ein vorläufiges Kompendium für die weitere Diskussion und Arbeit zur Verfügung gestellt werden.

2. Begrüßung durch die Fachstelle



Iris Beckmann-Schulz
Leiterin der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte Sie zu unserer Fachtagung „Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern und zertifizieren“ hier in Hamburg sehr herzlich begrüßen. Ganz besonders freuen wir uns, unsere weitgereisten Gäste willkommen zu heißen: Piet van Avermaat aus Gent, Christophe Portefin aus Paris, Ernst Maurer aus Zürich, Marion Döll und Robert Rozinsky aus Österreich..

Mein Name ist Iris Beckmann-Schulz und ich stehe hier zum einen stellvertretend für das Team der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung“. Und zum anderen für die langjährigen Kolleginnen und Mitstreiterinnen aus dem Facharbeitskreis und Dialoggremium, von denen einige diese Tagung mit uns seit Anfang des Jahres vorbereitet haben. Vielen Dank den Kolleginnen an dieser Stelle dafür:

Uns begleitet seit Jahren die Fragestellung, welche Testformate eigentlich im Themenfeld Berufsbezogenes Deutsch für welche Zielgruppen zum Einsatz kommen und mit welcher Zielsetzung dies geschieht. Ausführlich diskutiert haben wir im Facharbeitskreis schon vor einigen Jahren die standardisierten Testformate „Deutsch-Test für Zweitsprachler“ der Agentur für Arbeit sowie den Test der telc GmbH „Deutsch für den Beruf“. Unser gemeinsames Fazit lautete damals: Ein Fachtag zum Thema Testen sei ein gutes Vorhaben – und spätestens jetzt ist es auch dringend an der Zeit:

Wir sehen gegenwärtig beispielsweise im Kontext der Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsabschlüssen, dass Verfahren zur Sprachstandsfeststellung im Zusammenhang mit Berufszulassungen eingefordert werden und halten dagegen, dass sich die Entwicklung von handlungsorientierten kommunikativen Testverfahren nicht vom Zaun brechen lässt, sondern sorgfältiges Vorgehen in Bezug auf Sprachbedarfsermittlung, Zielgruppen, Zielsetzungen und Gütekriterien erfordert. Wir werden heute Vormittag Vorträge hören, die uns wichtige Impulse für die Diskussion und Sortierung der unterschiedlichen Verfahrensmodelle geben werden. In den Arbeitsgruppen werden wir am Nachmittag hoffentlich erste Schwerpunkte für weitere Entwicklungsschritte herausarbeiten. Wir hoffen, es gelingt uns an diesem Tag, zum einen den bunten Strauß an Zertifizierungsansätzen und Testformaten aufzufächern, zum anderen aber auch klar zu benennen, was für Testverfahren erforderlich ist, die nicht nur der Diagnose dienen, sondern auch die Entwicklungspotenziale der Teilnehmenden in den Blick nehmen. Dafür wünsche ich uns allen gutes Gelingen!

Iris Beckmann-Schulz

Grußwort zur Tagung

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich grüße Sie herzlich aus dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Berlin. Ich bedaure sehr, dass ich auf der heutigen Fachtagung „Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern und zertifizieren“ der IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch nicht persönlich dabei sein kann.

Integration durch Qualifizierung – das ist das Ziel und zugleich der Name des bundesweiten Förderprogramms, das durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Bundesagentur für Arbeit seit 2011 finanziert wird. Als ein zentrales arbeitsmarktpolitisches Instrument der Bundesregierung dient das Förderprogramm IQ der Umsetzung des Nationalen Aktionsplans „Integration“. Mittlerweile arbeiten im Rahmen von IQ bundesweit 16 Landesnetzwerke mit insgesamt 240 Teilprojekten und 5 Fachstellen an folgenden zentralen Aufgaben:

- Die Schaffung einer regionalen Unterstützungsstruktur für das 2012 in Kraft getretene Anerkennungsgesetz
- Die Unterstützung der für die Integration in den Arbeitsmarkt zuständigen Regelinstitutionen, insbesondere die Agenturen für Arbeit und die Jobcenter, bei ihrer Aufgabenwahrnehmung
- Die Verzahnung der verschiedenen arbeitsmarktbezogenen Förderangebote zu einer Prozesskette für die berufliche Integration von Migrantinnen und Migranten

Die Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch hat im Förderprogramm IQ die Aufgabe übernommen, an der Schnittstelle zwischen Praxis, Wissenschaft und Verwaltung Konzepte und Materialien zu entwickeln und zu bündeln, der Fachöffentlichkeit zur Verfügung zu stellen sowie die Fachdiskussion zu fördern und zu koordinieren. Darüber hinaus werden in enger Kooperation mit den Landesnetzwerken Konzepte zur Multiplikatorenschulung entwickelt und erprobt, die auf eine Qualitätssteigerung berufsbezogener Sprachförderung sowie eine stärkere Verknüpfung von sprachlicher Förderung und fachlicher Qualifizierung abzielen. Diese Verknüpfung wird in der nächsten ESF-Förderperiode besonders interessant, denn dann sollen über das Förderprogramm IQ Anpassungsqualifizierungen im Kontext des Anerkennungsgesetzes angeboten werden, die immer auch fachliches und sprachliches Lernen auf einem hohen Niveau beinhalten.

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels spielen sowohl die Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen als auch die Zuwanderung von Fachkräften gegenwärtig eine große Rolle. In diesem Zusammenhang sind Verfahren, die eine zuverlässige Aussage über berufs- oder auch fachbezogene Sprachkompetenzen erlauben, von besonderer Bedeutung. Hier gibt es aus unserer Sicht einen dringenden Handlungs- bzw. Förderbedarf. Daher begrüßen wir das Ziel dieser Veranstaltung, die gegenwärtige Praxis zur Feststellung berufsbezogener Deutschkenntnisse an Beispielen zu illustrieren und weitere Entwicklungsbedarfe zu identifizieren.

Ich wünsche allen Anwesenden eine anregende und fruchtbare Tagung!

Dr. Dagmar Beer-Kern, Bundesministerium für Arbeit und Soziales



Piet van Avermaet

3. How policy disaffirms the glocalised reality: Language tests for citizenship and integration¹

Prof. Dr. Piet van Avermaet ist Direktor des Centre for Diversity and Learning an der Universität von Gent, Belgien. Seine Schwerpunkte sind Zweitspracherwerb, Sprachwissenschaft, mehrsprachige und multikulturelle Pädagogik, Vielfalt und soziale Ungleichheit in der Bildungsarbeit, Soziolinguistik und Sprachtests.

Piet van Avermaet greift in seinem Beitrag die europäische Perspektive auf und lotet die politisch-soziale Dimension berufsbezogener Sprachkompetenzfassung aus.

Thank you very much for having invited me to share some of my what some people think critical ideas about language testing and assessment in the specific context of migration and integration.

My question is to what extent language and integration is a marriage that is meant to last. First I will address a couple of issues that we have to take into account in a global context when we look at the current policies and political discourses we observe since the previous century. Then I would like to show some examples of what I call increasing conditions for people to participate in our social realities. I will pose the question if there is evidence that by introducing conditional integration policies and language tests this has a positive impact on the people's social participation, social inclusion and building of social networks. Then I would like to go briefly into what I call "testing regimes" and their impact and then finally will talk about some challenges.

Let me say for those who like tests: I am not against tests. We should test as teachers all the way through. Testing has to be central and from the first day on when we have students, be it children or adults, we are in a situation of testing. When we come to a classroom, we observe our students and we see their daily interactions and explore these observations in our teaching practices. In our teacher-student interaction, be it teacher-centred or learner-centred, we assess all the time. So assessment/testing is crucial. We can't look at the opportunities and exploit the diverse realities of our students in our classrooms, if we do not assess on a daily basis. However, when there is a detachment between testing on the one hand and teaching on the other hand, then I become a bit suspicious.

Change

Since the turn of the era – with the fall of the iron curtain, the fall of the Berlin wall – we have seen increasing poverty and an increasing discrepancy between those who have and those who don't have, increasing social inequality. Due to the fact that we have all kinds of digital devices, like iphones and Skype opportunities and the fact that we have opportunities to travel in an easy way we not only speak about economic processes of globalization but about real processes of globalization. What we see is that migration is no longer something of a person who moves from place A to B to start a new life in place B. What we see are circle processes of migration, much more mobility can be observed. We are talking about people who are looking for a better life for themselves and their families, and in so doing they move from

¹ Überarbeitetes Transkript der Audioaufnahme. Siehe die Übersetzung ins Deutsche auf www.deutsch-am-arbeitsplatz.de.



one place to the other or they move between their home country and a place where they work which is no longer within the home country but somewhere else.

All that has as a consequence that globalisation and mobility is increasing. At the same time we see processes of localisation. The local context has become much, much more important. Nowadays five billion people live in larger cities. In these larger cities we are confronted with what Stephen Vertovec of London School of Education calls super-diversity². So localities or local areas have become extremely diverse with sometimes rather homogeneous neighbourhoods, but even the homogeneity of these neighbourhoods has become under pressure and they have become more and more diverse. We therefore look at what we call "glocalised" societies: it is that combination of processes of globalisation and at the same time super-diverse realities specifically in the local context. That has a major impact and consequences on integration policies. When we reflect on our policy making, we have to focus on the question: "How do we develop integration policies at the local level?" It has to happen at the local level because that's where we have to build social networks.

We must not forget the digital devices which went along with the processes described. The fact that we use Skype has an impact on our intercultural context, it has an impact on our identity building and also on our language contacts and language use. And of course also people who are seen as migrants use this kind of devices. This is a new phenomenon that has to be taken into account when we reflect upon processes of social inclusion. When in the 50s and the 60s Italian migrants came to Belgium, they were mainly men. They signed contracts that didn't allow them to go back to South Italy or Sicily for five years. The only thing they could do was write letters, which took weeks. And then the family could write back and also that took weeks. Now it goes in a blink of an eye. I open Skype. I have my iphone. If I want I can skype with my wife in a second. This is a reality for all of us, also for people in the so-called migration context, and it is something we have to be aware of when we talk about and reflect upon developing policies regarding social participation, social inclusion and building social networks.

A change in policy across Europe

What we see as a consequence of the changes I just presented, is a kind of change in policies across Europe. Before, let's say, the 90s there was the idea that when we provided opportunities for people to participate, to find a home on the housing market, to find a job, invited them to participate in education, all this would have a positive impact on processes of integration and equal opportunities and also would have a positive impact on what I call implicit processes of implicit language learning.

We therefore look at what we call "glocalised" societies: it is that combination of processes of globalisation and at the same time super-diverse realities specifically in the local context.

² Vertovec, Steven (2006): The emergence of super-diversity in Britain. Centre on Migration, Policy and Society. Working Paper No. 25, University of Oxford. https://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/working_papers/WP_2006/WP0625_Vertovec.pdf



We ignore the reality that integration and language learning processes are intergenerational.

This brings me back to the metaphor which I used in the beginning: Before the 90s of the previous century there was a very good marriage between language and integration. There has always been a good marriage between language and integration. When people come into contact with each other they have to use different varieties of language and these processes of language contact do have impact on language shift processes and language loss. Most people of the third generation hardly speak the language of their own country anymore. My own work with Italian migrants shows: first generation: no word Dutch, second generation: mixed, third generation: only Dutch. Language also has a very symbolic value, it is a symbolic marker of somebody's identity and these are things we have to take into account. The problem with that marriage of language and integration, a marriage that theoretically was meant to last, was that something went wrong due to the changes I just described. One of the partners in the marriage started to doubt about the loyalty of the other partner and that's why the policies changed completely. At a certain point we were convinced, sometimes by politicians, that migrants first have to show their willingness to integrate before they can participate in our educational systems. And because we doubt, whether our partner is loyal to us, he first has to do a language test. Who of the two partners actually is to blame? The one who starts to doubt about the loyalty of the other or the person who comes into a country, who wants to find a job, who wants to have the opportunities for his children to be in education, but who can't within one second acquire a language at a C1 level? We ignore the reality that integration and language learning processes are intergenerational. And by the current policies I hypothesize that the opposite will happen of what we as policy makers, politicians and practitioners and as society worldwide believe. We saw a change in discourse: They need to know, to learn and to use the language, they need to share common norms and values. They need to become active citizens. Isn't that strange that Italian migrants who migrated in the 50s or Turkish migrants who migrated in the 60s into Germany or Belgium after 40 years are suddenly perceived as "You are not a citizen of our society"? This is beyond my intelligence. This kind of discourse, the use of words like "our society", "us", "we", "they", "them" or "they have to integrate" are things to observe.

Official agenda

What is the official agenda? "We have to facilitate the process of integration." Saying that implies that for 40-50 years policy makers actually haven't done anything to facilitate the process of integration. Suddenly we realize that we have to strengthen social cohesion and social participation. How do we define social cohesion and social participation? Is it not social cohesion and social participation, when a Turkish immigrant lives in a Turkish neighbourhood which he has often not even chosen to live in? When we have Turkish shops and restaurants isn't there social inclusion, isn't there participation? There are strange underlying definitions when we talk about strengthening social cohesion and participation. We have to increase access

to the labour market and further education, yes, absolutely true. But there is still an increasing number of discriminations on the job-market. The majority of the unemployed are people with a migrant background. If there are mechanisms of discrimination, then maybe we first have to address these issues of discrimination on the job market instead of saying: "yeah, but this is because of the language."

Hidden agendas

Language and language tests have to be seen as a lever to become a citizen of the nation. In Belgium we have the word "inburgering" - "Einbürgerung" in German; if you analyse it means: you first have to be a citizen of our society - very strange, if you have lived in that society for many years. And there are also hidden agendas: It is in some cases used as a mechanism for inclusion, as a mechanism to control migration. In society at large there is an increasing concern - since the end of the 19th century - about the floods of migrants coming into our countries and societies. While politicians also know that in order for Europe to economically and socially maintain their welfare system we do not need thousands of migrants, we need millions of migrants in the coming decades. We all know that, the EU knows that, the European commission knows that. Internally there are discussions going on about how we have to manoeuvre our societies in order to accept that reality. But for the time being what we definitely want to do is to control migration flows. We don't want the poor, illiterate migrants from e.g. the plateaus of Anatolia or the Rif mountains in the North of Morocco anymore. This is the discourse for the dominant voting population.

We are currently in the situation where there is a revival of the nation state. Flanders and Scotland are clear examples of that. This often has to do with economic reasons. The nation state is very much under pressure because of the process of unification from the EU and the European commission. More and more laws and policy issues have been taken over by Europe. At the same time the localities, the larger cities, become much more powerful, they also have economic resources and they can get direct funding from the EU and European commission in order to maintain their economic and social systems, and that puts the nation state very much under pressure. This is what I call the "process of the final revival of the nation state". The days of the nation states are near to coming to an end.

Monolingual ideologies

We also have to frame it in what I call "monolingual ideologies". Going back to the nation state building in the 19th century, this is the old romantic ideal of the nation with the hymn, the flag, and the language, which is part of a national identity. The official national language is seen as a powerful index of group belonging. This is to some extent why we have these policies. You have to show that you want to belong to the nation state. You have to show it by your willingness to learn the language and by doing a test which shows, that you want to belong to our group. That idea of the official language as an index of group belonging is very important.

So the idea of integration policies is then sold as a kind of common sense or what the French sociologist Pierre Bourdieu calls "doxa". So language and cultural knowledge are seen as the lever or lubricant for social participation, the cohesion of the nation state, the well keeping of the national order and finally of becoming a "citizen of the nation", while we all know that in reality when we look into local neighbourhoods that's where we talk about social networks, that's where we talk about social cohesion and participation. At a national level this is what I would like to call a social construct, just like languages are actually social constructs. Language varieties and language repertoires do exist, but languages as such are social constructs.

When we talk about ideologies I want to show you examples from research in secondary education from one of my PHD students of what kind of impact monolingual ideologies have:

In order for Europe to economically and socially maintain their welfare system we do not need thousands of migrants, we need millions of migrants in the coming decades.

The days of the nation states are near to coming to an end.

He asked teachers about whether or not they agree that migrant children should not be allowed to speak their first language at school, 80% of teachers would not allow it. I know schools in Flanders where Turkish children get a sticker when they use their Turkish language on the playground. Or schools, where students in grade 6 walk around advised to write down Turkish children who use Turkish language on their playground.

All this is due to what I call “monolingual ideologies”. We find it so commonsensical that monolingualism should be the norm and multilingualism deviates from the norm, while we know that actually monolingualism is the exception.

What is the impact? And this is very important for us as teachers in adult education as well. There is a significant correlation between one’s monolingual perceptions and the trust in the students one has. The more monolingual one thinks as a teacher, the least I trust my students in the sense of “they will be successful in my classroom”. Monolingual ideologies have major, often unconscious impacts on our practices. These mechanisms can be seen in secondary education and can also be observed in adult education.

Pulnix 2013		
Assertion		% (compl) agree.
1.	Non-Dutch speaking pupils should not be allowed to speak their home language at school.	77.3%
2.	The most important cause of academic failure of non-Dutch speaking pupils is their insufficient proficiency in Dutch.	78.2%
3.	The school library (classroom library, media library) should also include books in the different home languages of the pupils.	12.8%
4.	Non-Dutch speaking pupils should be offered the opportunity to learn their home language at school.	6.8%
5.	By speaking their home language at school, non-Dutch speaking pupils do not learn Dutch sufficiently.	72.1%
6.	Non-Dutch speaking pupils should be offered regular subjects in their home language.	3.2%
7.	It is more important that non-Dutch speaking pupils obtain a high level of proficiency in Dutch than their home language.	44.7%
8.	It is in the interest of the pupils when they are punished for speaking their home language at school.	29.1%

Increasing conditions

Given that background we see an increase in conditions as I said. In ALTE we did a first survey in 2002 where we saw that 4 out of 14 countries had a language test specifically for citizenship. In a second survey in 2007 we saw that already 62% had language requirements as part of an integration policy. A year later we did another survey with more countries involved where we found that within one year up to 73% of European countries had language proficiency standards as part of their integration regulations, and in 62% of the countries language proficiency was a condition for obtaining permanent residency, family reunion or citizenship. (There are very intriguing examples specifically in the Netherlands and Denmark who have very severe and strict language and integration policies.) In the 2010 data we saw a slight increase. Up to 75% of countries had linguistic requirements as part of their integration regulations. When it comes to language tests and “knowledge of society”-tests (KOS-tests) we saw in 2010 that in 65% of the countries who do have a language requirement there is a language test which is obligatory to take – mainly for permanent citizenship and citizenship purposes. There are fewer countries which have a language test prior to entry (France and the Netherlands are examples).

Up to 75% of countries had linguistic requirements as part of their integration regulations.



The same is true for KOS-tests and courses: we see that in almost 90% of the countries who do have an integration policy there are KOS-requirements. In 10% the tests are optional, in 50% the tests are obligatory. This is mainly the case for citizenship. This doesn’t come as a surprise – the idea is if you want to become a citizen you have to know the norms and values of our society. What these norms and values are – I’ll come back to this when I talk about validity.

Now the question is: If we see these increases of language tests, language courses, integration programs, mainly at the conditional level ... I’m not against the idea of integration policies – on the contrary. Policy makers since the 50s have ignored to accept the reality that migration flows not temporarily but permanently – in Germany this changed around 2000, in Belgium already in the beginning of the 90s. As long as our political mind was still in the idea, that migration is something temporary, they neglected to invest in integration programs, to facilitate people by improving the social housing market, by improving educational systems, by tackling discrimination on the job market. We all neglected to do that. And at a certain point we said: “Actually integration has failed.” How can you say that a reality has failed? A reality can’t fail!

Evidence?

So the question is: Is there evidence? Is there evidence that pre-entry language tests serve integrational challenges? Do language tests advance the access to the labour market and to further education? Do language tests contribute to processes of social participation?

What do we see? In a lot of countries, also in Germany, we see impact studies. To what extent have policies had an impact regarding goals we have set? And what kind of data is presented: How many people have attended the courses? How many people have dropped out? How many participated? How many passed the exam? If at least a certain number of participants have passed the exam, they say “Ok, our policy has been successful.” There are hardly any studies that really look at the social impact in terms of the following questions: Do policies really serve to strengthen the social networks? Do these policies contribute to processes of social participation? Because that is why we introduced these policies.

I would like to show you a couple of reports. First of all the INTEC report³, a comparative study in nine European member states (Austria, Belgium, Denmark, France, Germany, Hungary, Latvia, the Netherlands and the UK) on the national policies concerning integration and naturalisation tests and their effects on integration. The study analysed and evaluated policy documents and regulations and carried out

Do language tests advance the access to the labour market and to further education? Do language tests contribute to processes of social participation?

³ Strik, Tineke; Böcker, Anita; Luiten, Maaïke; van Oers, Ricky (2010): The INTEC Project: Synthesis Report. Integration and Naturalisation tests: the new way to European Citizenship. A Comparative study in nine Member States on the national policies concerning integration and naturalisation tests and their effects on integration. Nijmegen: Centre of Migration Law Radboud University. http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_21761_990694388.pdf



interviews with immigrants, language schools/education centres, public officials and NGOs. Here is a quote from the report which is a conclusion of that study:

“...Furthermore, the respondents demonstrated a broad consensus about the limited effect of language and integration policy on the actual integration of migrants. Other factors, such as a receptive society, an effective combat of discrimination and equal opportunities on the labour market, are just as or even more crucial. To be effective, integration policies should pay attention to these elements.”

It is clear, that economics govern language and employers admit that if there is a shortage on the local labour-market they employ migrants and solve the language problem afterwards.

In Flanders we have done two social impact studies in 2009 and 2012. Some salient findings are:

In all the policy-documents reciprocity was emphasized: “We all agree that integration is a two way process – it is not only the responsibility of the migrant, we also have to take our responsibility.” In the practical enrolment of policies, however, the two-way process is made less explicit. The reciprocity is in most cases lip-service.

The perspective of the migrant is emphasized in a conditional and obligatory way. The discourse is conditional. There is nothing on the role of the receiving society. Integration is seen as a linear process, in which you have to overcome stages or hurdles and after each hurdle you MIGHT be seen as “one of us”. Willem Schinkel, a theoretical sociologist in Amsterdam says that whatever you try, whatever you do, a migrant will always be categorized as “not one of us”. These mechanisms have impacts on people’s self-identity. So if this is the case, why would I want to become “one of us”? Why would I be willing to participate in such a society? Why wouldn’t I stay within my own society?

If we look at the teachers: Many teachers express that a test is not so crucial in the whole integration process and emphasize the importance of other aspects: “A test is no more than a snapshot. We also look at other aspects: participation and commitment in the course and motivation. We are now experimenting with permanent evaluation (observation schemes, process, portfolio, ...)”.

Most of the employers are not keen on testing and do not ask for a certificate Dutch nor do they officially test language proficiency of candidates. Here the impact of the integration policy is extremely limited. The reason is that employers want to maintain their autonomy to control who can come in and who can’t. Interviews with employment agencies show that in many cases employers use language as an excuse for selection criteria. Before we had integration policies, when an employer said “He does not speak the language”, it was often interpreted as a mechanism for discrimination. Now when an employer says that, it is seen as legitimate to discriminate and exclude. That kind of language as a legitimate element to discriminate and to exclude people has to be taken into account. It is clear that economics govern language and employers admit that if there is a shortage on the local labour-market they employ migrants and solve the language problem afterwards.

Testing regimes in a context of social hypochondria

So although we know that there is hardly any social impact, the integration requirements are becoming stricter and stricter. What we see is in my view what I call “testing regimes” across Europe in the context of social hypochondria ⁴.

Hypochondria is defined as the “preoccupation with fears of having a serious disease based on the person’s misinterpretation of bodily symptoms”⁵. Let’s translate this to the social realities just described: Schinkel says that social hypochondria can be defined as a social agents’ preoccupation with fears that a given social body (e.g. school, neighbourhood, workplace, country, nation, etc.) has a serious disease/disorder, based on the social agents’ misinterpretation of the symptoms occurring in that social body. Most important here are its preoccupations and complaints about perceived threats to “social cohesion” and “social integration”. Schinkel (2008) argues that the social body now feels constantly threatened by those who are considered not to belong, to be non-native. If empirical reality indicates that the feelings of threat to the health of a given social body on account of its ethnic composition, integration and social cohesion are not accurate than these feelings should be considered a form of social hypochondria.

It is at that level that we are currently acting, when we deal with integration policies. We try to solve a disease which actually isn’t there.

Ethical behaviour: intentional versus unintentional?

Shohamy⁶, an expert in language testing, said: “Most research of the past two decades, starting from Messick, demonstrated that the introduction of tests is not an isolated event; rather it is anchored in political motivations and intentions. Research also shows that these tests lead to impacts, in the form of intended and unintended consequences” (Shohamy, 2010). And this is something we have to be aware of.

There is to some extent the danger of unethical behaviour. If that unethical behaviour is intentional we can at least address it, we can go into a debate. The most problematic thing is, however, that most of the current policies are unintentional or hidden in their being unethical. This is much more problematic, because we all go along, we all participate in this kind of unethical behaviours. So my question is: how fair and valid are the current standardized tests for immigration, integration and citizenship? Validity is central here. From a validity perspective we need to be able to answer the following questions - and since in order to develop a standardized test we need to have a construct, the first question is: What is the construct? It is integration. How do we define integration? When is a person “integrated”? Integrated into what? When is a person a good citizen? How much language does this person need to know? What kind of language?

Is a person integrated when he passes a test at an A2 level? No she isn’t! Can a person be integrated when she doesn’t know the language at all? Yes! So it is very hard to define these concepts. But if I cannot define the construct, than I can’t work out my descriptors as a basis for developing the language test. Some policy makers say “there is something called the CEFR – let’s take B1, it’s in the middle”. In Europe you can be A2 up to B2 in order to be seen as a true citizen.

I claim that most of the common language tests that have been developed to serve integration policies are not valid for the simple reason that we haven’t been able to answer the questions which I’ve just raised, because we haven’t been able to define the concepts of integration, because the definition of language competence is incorrect given the context, because we use static and monolingual definitions for lan-

I claim that most of the common language tests that have been developed to serve integration policies are not valid.

⁴ Schinkel, Willem (2007): Denken in een tijd van sociale hypochondrie / Thinking in a time of social hypochondria. Kampen: Klement.

⁵ American Psychiatric Association [DSM-IV-TR], 2000.

⁶ Shohamy, Elena; Ben-Rafael, Eliezer; Barni, Monica (Hrsg.) (2010): Linguistic Landscape in the City. Bristol: Multilingual Matters.

guage (proficiency), assessment and literacy and we do not take into account the multimodal literacies that people bring in when they enter our schools. And because we haven't been able to set clear goals and test specifications to meet these goals and because of the mechanisms of negative wash back (teaching to the test).

Challenges: Reconstructing concepts and policies

We have to reconsider the policies of diversity. Within a context where "super diversity" is becoming the norm it is important to reflect on the boundaries of the current recipes, policies and definitions of concepts that are being used to "promote and strengthen social and civic activity". This has a major impact on reshaping the policies in my view given the new realities.

We have to move from a conditional to a facilitating policy. Integration is finding the balance and negotiating about the differences. We have to take into account the diversity of educational and cultural backgrounds. We have to meet the migrants' and society's specific and functional language needs. A lot of the 2nd language courses are not tailor-made. They teach general language proficiency with a lot of drop-out. People step out of the language courses saying: "This doesn't help me."

A policy that contributes to a warm and open multicultural society is what we need. We have to invest in awareness raising, information of and communication between different stakeholders.

We have to invest more in local activities and create platforms for stakeholders to exchange experiences – and I'm not only talking about language teachers but different stakeholders involved who have an active or passive role in the whole process of integration. We have to accept how integration really takes place and that it varies across individuals and we have to adapt our policy accordingly.

We have to accept how language acquisition really takes place and adapt our teaching policies/practices to these realities. Still most of our teaching is formal and explicit while we all know that in most cases language learning is an implicit process and it occurs more in informal than in formal contexts.

We also have to accept that assessment is an inclusive part of language and integration, in which we start from what they can instead of what they can't, is not only more valid, but above all more powerful, and more empowering. Probably the most important thing: We always have to take the human rights perspective into account.

Probably the most important thing: We always have to take the human rights perspective into account.



Marion Döll

4. „Herausforderungen der Modellierung berufsbezogener Sprachkompetenz“ – Ein Überblick zu Verfahrenstypen, Gütekriterien und Kontroversen¹

Prof. Dr. Marion Döll ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Sie hat einen sozialwissenschaftlichen Hintergrund, ursprünglich kommt sie aus der Sozialpsychologie und Sonderpädagogik und bewegt sich daher an der Schnittstelle Sozialwissenschaften – Linguistik – Bildung bzw. Schule.



Prof. Dr. Marion Döll

Ich habe mich bewusst entschieden, Ihnen nicht rein deskriptiv verschiedene Verfahren vorzustellen, mit denen berufsbezogene Deutschkompetenzen getestet werden können, weil Sie sich später eine große Bandbreite an Verfahren anschauen können. Vielmehr möchte ich Ihnen Verfahrenstypen skizzieren, mit denen überhaupt diagnostiziert werden kann, und mich dann kritisch mit der Frage der Gütekriterien und Kontroversen hierzu auseinandersetzen. Dabei spielt die Frage des zu testenden Konstrukts eine entscheidende Rolle. Daraufhin skizziere ich kurz einige Herausforderungen und Risiken von Diagnosen.

¹ Überarbeitetes Transkript der Audioaufnahme

Wenn man Sprachkompetenzen feststellen möchte, gibt es – rein handwerklich betrachtet – drei Möglichkeiten:

- **Testverfahren:** Testverfahren sind standardisiert, lassen sich sehr leicht und ökonomisch einsetzen, verlangen von den Durchführenden relativ wenig Know-How und sind reichlich verfügbar.
- **Profilanalysen:** Profilanalysen verlangen den Durchführenden einiges ab: Sie brauchen linguistisches Know-How und analytische Fähigkeiten. Die Verfahren sind weniger standardisiert als Tests, lassen sich dadurch aber wesentlich flexibler den Anwendungskontexten anpassen. Beim österreichischen Bundesheer z. B. wird eine Profilanalyse eingesetzt. Sowohl mit Tests als auch mit Profilanalysen werden immer Snapshots, also Momentaufnahmen, der Sprachkompetenz einer Person erfasst. Auch bei sorgfältigster Verfahrensentwicklung sind dabei Einflüsse von Tagesverfassung und Motivation auf das Ergebnis nicht auszuschließen.
- **Beobachtungsverfahren:** Diese können in Deutschkursen kursbegleitend im Sinne der Optimierung des Lernfortschritts eingesetzt werden. Es handelt sich um eine Form der Unterrichtsbeobachtung, die sprachliches Handeln kriteriengeleitet in den Blick nimmt, um die Entwicklung der Sprachkompetenz prozessbegleitend zu erfassen. Der Vorteil ist, dass in dem Umfeld diagnostiziert wird, in dem die Sprache auch angewendet wird. Z. B. könnte eine Ärztin auf einer Station einen Tag begleitet werden, um zu sehen, welcher Sprachförderbedarf und welche Ressourcen vorhanden sind und wo die Person noch Unterstützung in der Sprachaneignung gebrauchen könnte. Darüber hinaus bieten Beobachtungsverfahren die Möglichkeit einer langfristigen diagnostischen Begleitung von Sprachaneignungsprozessen. Andere Verfahrenstypen bieten die Möglichkeit der beliebigen Wiederholung der Diagnose nicht.

Unabhängig vom Verfahrenstyp eines diagnostischen Verfahrens gilt es, verschiedene Gütekriterien einzuhalten. Die Palette der Gütekriterien im Feld der Sprachkompetenzdiagnostik ist sehr breit, was u. a. darauf zurückzuführen ist, dass man sich mit der Sprachkompetenzdiagnostik in einem interdisziplinären Feld bewegt. Meines Erachtens steht die Sprachkompetenzdiagnostik im Dreieck zwischen Pädagogik, Linguistik und Psychologie mit den jeweiligen Querschnittsthemen Pädagogische Diagnostik, Psycholinguistik und Educational Linguistics.

Diese Disziplinen haben ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, was eigentlich ein gutes Verfahren ausmacht. Linguisten haben zum Beispiel häufig ein sehr großes Interesse an feinen detaillierten Analysen. Auf der anderen Seite stehen Vertreter der pädagogischen Diagnostik, die fordern, dass jedes Verfahren, das diagnostisch eingesetzt werden soll, so konstruiert ist, dass es anwendbar ist, ohne dass die testende Person vorher eine Schulung besucht hat. Der Widerspruch liegt hier auf der Hand: Man kann von einer Lehrkraft keine feine linguistische Analyse erwarten, ohne sie auch nur ansatzweise dafür auszubilden. In Punkten wie diesen treffen in Fachdiskussionen oft Welten aufeinander.

Es besteht jedoch mittlerweile so etwas wie ein Minimalkonsens: Es gibt einige Kriterien, auf die man sich weitgehend geeinigt hat, auch wenn nicht immer eindeutig geklärt ist, mit welcher Strenge diese Kriterien eingehalten werden müssen. Diese Kriterien habe ich in drei grobe Kategorien eingeteilt:

- **Testgütekriterien:** Objektivität, Reliabilität, Validität, oft wird hier auch die Forderung von Normierung hinzugenommen.
- **Nebengütekriterien:** Diese werden hauptsächlich aus der Pädagogischen Diagnostik übernommen. Es handelt sich u. a. um die Forderung nach Ökonomie, d. h. einer angemessenen Balance von Nutzen und Aufwand, Nützlichkeit, Zumutbarkeit und Fairness.
- **Spezifische Gütekriterien:** Diese Kriterien sind in den letzten Jahren im Feld der Sprachkompetenzdiagnostik für Kinder und Jugendliche stark diskutiert worden. Hier möchte ich als Beispiel zwei Forderungen nennen, die m. E. entscheidend sind, wenn es um mehrsprachige Kinder und Jugendliche geht:
 - Forderung nach linguistischer und sprachtheoretischer Fundierung
 - Berücksichtigung und Einbezug von Mehrsprachigkeit, d. h. jede Sprache, die gesprochen wird, ist in die Diagnose einzubeziehen. Auch in beruflichen Kontexten wird häufig nicht nur monolingual kommuniziert. Wenn nur eine Sprache aus dem gesamten Kompetenzspektrum einer Person betrachtet wird, sollte das Ergebnis in Bezug gesetzt werden zur Spracherwerbssituation, d. h. kein blinder Vergleich mit Ergebnissen, die man von Einsprachigen kennt.

Das Gütekriterium **Validität** möchte ich herausgreifen. Es geht stark zusammen mit dem Punkt der Modellierung von Sprachkompetenz. Im Kontext von Validität wird stets gefragt: Wird gemessen, was gemessen werden soll? Wenn man prüfen möchte, ob wirklich gemessen wird, was gemessen werden soll – unabhängig davon, ob es sich bei dem Verfahren um einen Test, eine Beobachtung oder eine Profilanalyse handelt – muss man sich zunächst einmal die Frage stellen: „Was soll eigentlich gemessen werden?“ Damit gelangt man zur Frage nach dem zu messenden Konstrukt, der Strukturmodellierung und der Modellierung von Sprachkompetenz allgemein. Für den Bereich des berufsbezogenen Deutsch wäre eine sinnvolle Forderung, ein Verfahren zu entwickeln, das tatsächlich misst, wie gut eine Person in der Lage ist, die mit ihrer beruflichen Situation verbundenen sprachlichen Anforderungen zu bewältigen.

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Kompetenzmodellierung hat eine lange Tradition. Spolsky² konstatierte schon in den 60er Jahren: „Fundamental is the theoretical question: What does it mean „to know a language“?“ Übersetzt: Was heißt es eigentlich, eine Sprache zu beherrschen? Was ist eigentlich Sprachkompetenz?

Bei dem Begriff „Sprachkompetenz“ hat man es mit einem Begriff maximaler Schwammigkeit zu tun. Auf der einen Seite ist der Begriff der Kompetenz enthalten. Es ist also zunächst zu erläutern, was unter Kompetenz zu verstehen ist. Auf der anderen Seite steht der Begriff Sprache: Was ist eigentlich Sprache? In unserem Kontext lautet die konkrete Frage: Was ist berufsbezogene Deutschkompetenz?

Laut Hartig und Klieme 2006³ benötigen Kompetenzmodelle auf der einen Seite ein sogenanntes Strukturmodell, das offen legt, welche Dimensionen das zu messende Konstrukt, in unserem Fall Sprache, umfasst. Auf der anderen Seite braucht es ein Niveaumodell, das es ermöglicht, das einzelne Individuum im Hinblick auf seinen Grad der Ausprägung der Kompetenz im gesamten Kompetenzspektrum zu veror-

Für den Bereich des berufsbezogenen Deutsch wäre eine sinnvolle Forderung, ein Verfahren zu entwickeln, das tatsächlich misst, wie gut eine Person in der Lage ist, die mit ihrer beruflichen Situation verbundenen sprachlichen Anforderungen zu bewältigen.

Diese Disziplinen haben ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, was eigentlich ein gutes Verfahren ausmacht.

² Spolsky, B. (1968): Preliminary studies in the development of techniques for testing overall second language proficiency. Problems in Foreign Language Testing. In: Language Learning. Special Issue 3, S. 79-101.

³ Hartig, J./ Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer, S. 128-144.



ten. Exemplarisch soll das Strukturmodell von Nodari 2002⁴ skizziert werden: Darin finden sich die vier Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben. Bei Nodari umfasst die Sprachkompetenz im engeren Sinne genau diese rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. Diese fußen auf einer kognitiven Basis, die laut Nodari grundsätzlich Wortschatz und Grammatik umfasst. Die sprachliche Kompetenz ist bei Nodari gerahmt von der sog. soziolinguistischen Kompetenz, von strategischen Kompetenzen, und der sprachlogischen Kompetenz. Ein solches Raster kann der Beschreibung berufsbezogener Deutschkompetenz zugrunde gelegt werden. Für die Entwicklung eines Diagnoseverfahrens müsste anschließend eine intensive Auseinandersetzung darüber stattfinden, wie das Modell angemessen operationalisiert werden, d. h. z. B. in Testaufgaben übertragen werden kann.

Es gibt nicht das EINE Sprachkompetenzmodell. Es ist vielmehr wichtig, dass die Ausschnitte der gesamten Sprachkompetenz, die in die Diagnose einfließen, für die Entscheidungen, die mit dem Diagnoseergebnis getroffen werden, tatsächlich relevant sind.

Die Diskussion um Sprachkompetenzmodellierung ist derzeit, nach jahrzehntelangen Debatten, zu einem Minimalkonsens gelangt. Bachmann und Purpura von 2010⁵ fassen ihn zusammen: „... we must assure that the language ability to be assessed is, in fact, relevant to the decision to be made.“ (ebd. : 463) Es gibt nicht das EINE Sprachkompetenzmodell. Es ist vielmehr wichtig, dass die Ausschnitte der gesamten Sprachkompetenz, die in die Diagnose einfließen, für die Entscheidungen, die mit dem Diagnoseergebnis getroffen werden, tatsächlich relevant sind. Bevor man sich also an den Einsatz und die Entwicklung eines kompetenzdiagnostischen Verfahrens macht, muss man sich auch vor Augen führen, warum man es tut: Warum soll überhaupt diagnostiziert werden? Übertragen auf den Bereich des berufsbezogenen Sprachhandelns ist zu bestimmen, was die sprachliche Handlungsfähigkeit in einem ganz konkreten Beruf ausmacht. Funktional-pragmatisch gedacht, muss sich mit der Frage auseinandergesetzt werden, welche beruflichen Anforderungen mit einem Beruf verknüpft sind. Was wird konkret gebraucht? Welche Kompetenzen sind unverzichtbar? Anhand des Modells von Nodari beispielsweise können die Anforderungen in verschiedenen sprachlichen Bereichen konkretisiert werden: Welches Vokabular wird gebraucht? Welche morphologisch-syntaktischen Strukturen

⁴ Nodari, C. (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 2001 im Volkshaus Zürich, S. 9-14.

⁵ Bachman, L. / Purpura, J. (2010): Language Assessments: Gate-Keepers or Door-Openers? In: Spolsky, B. / Hult, F. (Hrsg.): The Handbook of Educational Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell.

sind notwendig, um auf den Ebenen von Sprachrezeption und -produktion handlungsfähig zu werden? Welche soziolinguistischen Kompetenzen werden in einem bestimmten Berufsumfeld gebraucht und welche strategischen Kompetenzen sind nötig?

Beispielhaft möchte ich kurz Vermutungen zu den Sprachbedarfen dreier Berufsgruppen anstellen:

1. ZerspanungsmechanikerInnen, die in der Automobilzuliefererindustrie arbeiten und mit hohem technischem Aufwand sehr feine und hochwertige, sehr präzise Teile aus Metall herstellen.
2. Reinigungskräfte
3. ÄrztInnen in einem Kinderwunschzentrum

Es ist davon auszugehen, dass eine Reinigungskraft mit vergleichsweise geringen Kenntnissen und Fähigkeiten in den verschiedenen sprachlichen Teilbereichen des Deutschen beruflich handlungsfähig ist. Neben einigen sehr spezifischen arbeitsplatzbezogenen Wörtern und Phrasen, z. B. zur Bestellung von Reinigungsmaterialien oder zum Verstehen von Sicherheitsvorschriften, sind vermutlich vor allem strategische Kompetenzen nötig, um den Berufsalltag bewältigen zu können.

Die/Der Zerspanungstechniker/in benötigt hauptsächlich fachspezifische Kenntnisse. Fachvokabular spielt sicher eine wichtige Rolle, aber auch Sprachhandlungen wie Erklären, Beschreiben und Argumentieren gehören zum notwendigen Repertoire.

Ein Arzt/Eine Ärztin in einem Kinderwunschzentrum wiederum benötigt einen umfassenden Fachwortschatz, aber auch eine ausgeprägte soziolinguistische Kompetenz, da die sensible Beratung von Patientinnen bzw. Paaren ein wichtiger Teil der beruflichen Tätigkeit ist.

Um ein berufsbezogenes sprachkompetenzdiagnostisches Verfahren zu entwickeln, ist es notwendig, die im Berufsfeld benötigten Deutschkompetenzen in Form von Struktur- und Niveaumodellen festzulegen, was eine sorgfältige Analyse des tatsächlichen Bedarfs und verantwortungsvolle und umsichtige Abwägungen verlangt. Betrachtet man derzeit verfügbare sprachdiagnostische Verfahren für Deutsch als Zweitsprache, fällt auf, dass gerade dieser wichtige und sensible Schritt in der Entwicklung oft übergangen wird oder zumindest die entsprechenden Überlegungen nicht transparent gemacht werden. Stattdessen wird nicht selten blind und unreflektiert auf die Kompetenz des sogenannten Muttersprachlers referiert.

Es wird nicht selten blind und unreflektiert auf die Kompetenz des sogenannten Muttersprachlers referiert.

Zur Veranschaulichung habe ich eine Paraphrase einer Formulierung mitgebracht, die ich in einem der Abstracts zu dieser Tagung gesichtet habe: „Hat jemand Deutsch nicht als Muttersprache erworben und beherrscht Deutsch nicht so gut wie ein Muttersprachler, dann ...“ - ... dann passiert etwas. Zum Beispiel muss ein Deutschförderkurs besucht oder ein Deutschtest absolviert werden. Entscheidend für die Zuweisung zu einer der Maßnahmen ist einzig das Merkmal der „nicht-muttersprachlichen Deutschkompetenz“.

Es wird hier mit der Konstruktion zweier sich polarisiert gegenüberstehenden Gruppen gearbeitet: MuttersprachlerInnen und Nicht-MuttersprachlerInnen. Beide Gruppen werden implizit als homogen in Bezug auf ihre Deutschkompetenz angenommen, d. h. es wird davon ausgegangen, dass es eine muttersprachliche Kompe-

tenz gibt, die für einen (beliebigen) Zweck ausreichend ist – und das, obwohl man de facto weiß, dass das Sprachkompetenzniveau unter MuttersprachlerInnen sehr heterogen ist. Vor diesem Hintergrund ist es faktisch nicht möglich festzustellen, ob ein/e Nicht-MuttersprachlerIn Deutsch „so gut wie ein Muttersprachler“ spricht – es müsste zunächst geklärt werden, welche/r MuttersprachlerIn zum Vergleich herangezogen werden soll. Das Deutschkompetenzniveau unter Nicht-MuttersprachlerInnen ist ebenfalls sehr heterogen und kann auch über dem von MuttersprachlerInnen liegen; in der vorliegenden dichotomen Denkfigur werden jedoch innerhalb der Gruppe der Nicht-MuttersprachlerInnen homogene Deutschkompetenzen angenommen, die geringer eingeschätzt werden als die der MuttersprachlerInnen, wodurch eine Hierarchisierung der Gruppen stattfindet. Es handelt sich hierbei einerseits um das Phänomen des „Native-speakerism“ (Holliday 2005/2006⁶), eine Gruppenkonstruktion, bei der durch die Herstellung eines imaginierten Anderen, das als grundsätzlich problematisch wahrgenommen wird, und die Gegenüberstellung eines als nicht problematisch wahrgenommenen Selbst gesellschaftliche Machtkonstellationen stabilisiert werden. Andererseits liegt, ausgehend von Rommelspachers (2009)⁷ postkolonialer Rassismus-Definition und trotz des anzunehmenden pädagogischen Impetus, eine rassialisierende Unterscheidungspraxis aufgrund sprachlicher Dispositionen vor.

Die unhinterfragte und sachlich unbegründete Orientierung an dem, was als „muttersprachliche Kompetenz“ oder „muttersprachliche Norm“ angesehen wird, birgt stets die Gefahr der Diskriminierung.

Die unhinterfragte und sachlich unbegründete Orientierung an dem, was als „muttersprachliche Kompetenz“ oder „muttersprachliche Norm“ angesehen wird, birgt stets die Gefahr der Diskriminierung. Meines Erachtens ist daher unbedingt eine sachliche und funktionale Begründung von Standards und Normen für sprachkompetenzdiagnostische Verfahren zu fordern!

⁶ Holliday A. (2005): The Struggle to Teach English as an International Language. Oxford: Oxford University Press. Holliday, A. (2006): Native-speakerism. ELT Journal (2006) 60 (4): 385-387.

⁷ Rommelspacher, B. (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg). Rassismuskritik, Rassismustheorie und -forschung Schwalbach: Wochenschau, S. 25-38.

Posterpräsentationen

5. Posterpräsentationen: Verfahren und Modelle zur berufsbezogenen Sprachstandsfeststellung

Um einen möglichst breiten Einblick in die Vielfalt der Verfahren und Testformate zu geben, konnte eine Runde von elf Posterpräsentator_innen aus unterschiedlichsten Kontexten der berufsbezogenen Sprachstandsfeststellung gewonnen werden. Die Fachtagsbesucher_innen hatten im Rahmen einer Ausstellung Gelegenheit mit den Referent_innen zu diskutieren, nachzufragen und Anregungen für ihre eigene Arbeit zu erhalten. Folgende acht Kriterien – in Anlehnung an die Dimensionen der Diagnostik und Kompetenzfeststellung von Steffanie Schügl¹ – sollten zum einen für die Gliederung der Präsentation und zum anderen den Betrachtern zur Orientierung und leichteren Vergleichbarkeit unter den Praxisbeispielen dienen:

1. **Intention:** Welche Zielsetzung hat die Sprachstandsfeststellung?
2. **Zeitpunkt:** Wann findet die Sprachstandsfeststellung statt?
3. **Perspektive:** Wird das Lernergebnis oder wird der gesamte Lernprozess bewertet?
4. **Sprachliche Kompetenzen:** Welche Kompetenzen/Fertigkeiten werden getestet bzw. berücksichtigt (z. B. Lesen, Hören, Schreiben, ...)?
5. **Vorgehen:** Wie werden diese jeweils getestet?
6. **Konsequenzen:** Welche Folgen hat das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung für die Teilnehmenden (z. B. eine Empfehlung/Ablehnung, individuelle Unterstützung ...)?
7. **Ressourcen:** Welche Ressourcen werden gebraucht (bspw. Zeit, Arbeitsmittel, evtl. Schulung der Testanwender, ...)?
8. **Erfahrungen:** Welche Erfahrungen liegen mit dem Test vor?

Im Folgenden werden die elf Praxisbeispiele, welche sich in drei **Testformate**, drei **Profilanalysen** und fünf **Beobachtungsverfahren** gliedern ließen (zur Systematik siehe auch den Beitrag von Marion Döll, S. 17ff.) in alphabetischer Reihenfolge mit jeweils einem Kurzsteckbrief, dem Poster oder einer Infografik, Literaturangaben und Kontaktdaten zu den Ansprechpartner_innen aufgeführt.

¹ Schügl, Steffanie (2011): Ergebnisbericht Teilprojekt Beraten, Prüfen und Zertifizieren der Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen gGmbH. Verbundvorhaben lea. – Literalitätentwicklung von Arbeitskräften. Bremen: Universität Bremen. http://www.wisoak.de/fileadmin/user_upload/pdf/Programme/Bremen/lea/ErgebnisberichtBeratenPr%C3%BCfenZertifizierenf1.pdf

BULATS – Deutschtest für den Beruf

Intention: Welche Zielsetzung hat die Sprachstandsfeststellung?

- Spracherwerb für den Beruf unterstützen
- Eintritt ins Arbeitsleben vorbereiten (z.B. Studierende)
- Berufliche Qualifizierung erhöhen (z.B. Fachkräfte)
- Förderung und Rekrutierung von Mitarbeiter/innen

Zeitpunkt und Ort: Wann findet die Sprachstandsfeststellung statt?

BULATS Online ist ein Test „on demand“, d.h. er kann jederzeit abgenommen werden.

Der Test kann sowohl in Prüfungszentren als auch in Unternehmen durchgeführt werden.

Perspektive: Wird das Lernergebnis oder wird der gesamte Lernprozess bewertet?

Der Sprachstand des Lernenden wird zu einem beliebigen Zeitpunkt festgestellt.

Auch der Lernfortschritt ist messbar, wenn genügend Unterrichtseinheiten zwischen dem ersten und zweiten Testdurchlauf liegen

Sprachliche Kompetenzen: Welche Kompetenzen/Fertigkeiten werden getestet / berücksichtigt? (z.B. Lesen, Hören, Schreiben,...)

BULATS online wie BULATS papierbasiert testen sämtliche Fertigkeiten: sowohl Lesen, Hören und Sprechen sowie Schreiben.

Vorgehen: Wie werden diese jeweils getestet?

BULATS ist ein computerbasierter Test, der individuelle Sprachkenntnisse misst. Alle Teilnehmenden beginnen auf derselben Stufe. Im Laufe des Tests wählt das Programm jede Aufgabe auf Grundlage der vorherigen Antwort aus. Die Schwierigkeit passt sich auf diese Weise automatisch dem Sprachniveau des/der TN an.

Konsequenzen: Welche Folgen hat das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung für die

Teilnehmenden (z.B. eine Empfehlung/Ablehnung, individuelle Unterstützung ...)

- individuelle Unterstützung (z.B. bei Bewerbungen)
- Sprachliche Förderung von Mitarbeiter/innen
- Empfehlung für Arbeitgeber

Ressourcen: Welche Ressourcen werden gebraucht? (bspw. Zeit, Arbeitsmittel, evtl. Schulung der Testanwender,...)

Vor dem Test:

- Online-Training der Testanwender: Einführung in die technischen Voraussetzungen und in die Durchführung
- Ca. 90 Minuten

Während des Tests:

- Testaufsicht
- Ca. 60-90 Minuten

Nach dem Test:

- Abrufen des Ergebnisses, Druck des Testberichts
- Ca. 5 Minuten

Erfahrungen: Welche Erfahrungen liegen mit dem Test vor?

Es liegen vielfältige Erfahrungen zu den Einsatzmöglichkeiten von BULATS vor. Hier einige Beispiele:

- **GOETHE-INSTITUT ISTANBUL**
Zielgruppe: Mitarbeiter/innen der Fluggesellschaft
Ziel: Feststellung Sprachstand C1, höheres Gehalt
- **GOETHE-INSTITUT PARIS**
Zielgruppe: Studierende der Wirtschaftsuniversität
Ziel: Feststellung Sprachstand Englisch, Voraussetzung Abschluss
- **GOETHE-INSTITUT MOSKAU**
Zielgruppe: (deutsche) Unternehmen
Ziel: Feststellung Sprachstand der Mitarbeiter/innen, Sprachförderung, Maßnahme in Assessment Center
- **GOETHE-INSTITUT BERLIN UND SPRACHLERNZENTREN RUSSLAND**
Zielgruppe: Individualkunden
Ziel: Feststellung Sprachstand, qualifizierter Sprach-Nachweis für verschiedene Niveaus (z.B für die Bewerbung)
- **GOETHE-INSTITUTE LONDON/DUBLIN/AMSTERDAM**
Projekt „Tablet-Klasse“
Zielgruppe: Sprachkursteilnehmende, die mit unterschiedlichen Medien unterrichtet werden
Ziel: Feststellung Sprachstand vor und nach dem Kurs, Fokus Hörverstehen
- **UNTERNEHMEN: BROSE (AUTOMOBILZULIEFERER)**
Zielgruppe: Fachkräfte (Ingenieure, Einkäufer)
Ziel: Sprachstand feststellen, Mitarbeiter/innen fördern
- **UNIVERSITÄTEN IN SPANIEN: CERTIUNI**
Zielgruppe: Studierende in Spanien
Ziel: Qualifizierung für den Arbeitsmarkt
- **AUS- UND WEITERBILDUNG: SVG AWIBA**
Zielgruppe: Personen mit Migrationshintergrund auf Arbeitssuche
Ziel: neue Perspektive auf dem Arbeitsmarkt; Fachkräfte im Logistikbereich fördern/finden

Kontakt:

Linda Fromme
linda.fromme@goethe.de
Goethe-Institut

Literatur:

<http://www.bulats.org/de>

BULATS Deutsch-Test für den Beruf



BULATS Deutsch-Test für den Beruf ist ein berufsorientierter Test und eignet sich für alle, die einen Platz auf dem internationalen Arbeitsmarkt suchen oder Mitarbeiter/innen auf ein mehrsprachiges Arbeitsumfeld vorbereiten wollen. Der Test ist am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ausgerichtet. BULATS wurde vom Goethe-Institut, Cambridge English Language Assessment, der Alliance française und der Universidad de Salamanca entwickelt und ist auf Englisch, Deutsch, Spanisch und Französisch verfügbar

INTENTION

- ✓ Spracherwerb für den Beruf unterstützen
- ✓ Eintritt ins Arbeitsleben mit Fremdsprachen vorbereiten (z.B. Studierende)
- ✓ Berufliche Qualifizierung erhöhen (z.B. Fachkräfte)
- ✓ Rekrutierung und Förderung von Mitarbeiter/innen

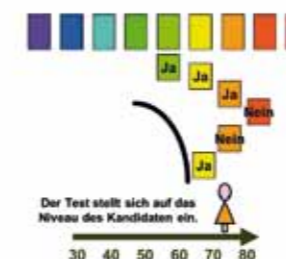
PERSPEKTIVE

- ✓ Bewertung des Sprachstands unabhängig von Sprachkurs und Lernprozess
- ✓ Feststellung des Lernfortschritts, wenn genügend Unterrichtseinheiten zwischen dem ersten und zweiten Testdurchlauf liegen

SPRACHLICHE KOMPETENZEN



VORGEHEN



RESSOURCEN

- Online-Training der Testdurchführenden: Einführung in die technischen Voraussetzungen und in die Durchführung • Ca. 90 Minuten
- Testaufsicht • Ca. 60-90 Minuten
- Abrufen des Ergebnisses, Druck des Testberichts • Ca. 5 Minuten

KONSEQUENZEN

- Für Teilnehmende
 - ✓ Sprachliche Kompetenz transparent und zeitnah nachweisen
- Für Firmen
 - ✓ Geeignete Bewerber finden
 - ✓ Mitarbeiter/innen sprachlich fördern



STUDIERENDE

- ✓ Qualifizierung für den Arbeitsmarkt



KURSANBIETER

- ✓ Qualifizierter Sprachnachweis für verschiedene Niveaus
- ✓ Lernfortschrittstests (Sprachstand vor und nach dem Kurs)



Feststellung von Deutschkenntnissen im Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit

Intention: Welche Zielsetzung hat die Sprachstandsfeststellung?

Psychologinnen und Psychologen des Berufspsychologischen Service (BPS) unterstützen bundesweit die Fachkräfte in den Arbeitsagenturen und Jobcentern bei der Vermittlung und Beratung von Kundinnen und Kunden der Bundesagentur für Arbeit. Häufig wird der BPS hinzugezogen, wenn die Kundin/der Kunde eine Umschulung oder eine längere Qualifizierung anstrebt, oder bei Kundinnen/Kunden, bei denen zu einem frühen Zeitpunkt im Integrationsprozess berufspsychologische Fragen im Rahmen der Vermittlung entstehen. Hat die Kundin/der Kunde Deutsch nicht als Muttersprache erworben und beherrscht Deutsch nicht so gut wie ein Muttersprachler, dann kann sich dabei die Frage stellen, ob die Deutschkenntnisse für die angestrebte Maßnahme ausreichen. Bei Kundinnen/Kunden mit muttersprachlichen Deutschkenntnissen kann sich alternativ z.B. die Frage stellen, ob die verbalen Fähigkeiten für die angestrebte Maßnahme ausreichen. Solche komplexeren Fragen werden meist im Rahmen einer umfassenden Psychologischen Begutachtung beantwortet. Sucht die Fachkraft ausschließlich Unterstützung bei der Einstufung der Deutschkenntnisse, während sie die übrigen eignungsrelevanten Aspekte selbstständig beurteilt, dann kann die Fachkraft die standardisierte Dienstleistung Deutsch-Test beauftragen.

Zeitpunkt: Wann findet die Sprachstandsfeststellung statt?

Die Fachkraft beauftragt den BPS, wenn im Vermittlungs- bzw. Integrationsprozess berufspsychologische Fragen relevant werden, z.B. mit Bezug auf die Deutschkenntnisse.

Perspektive: Wird das Lernergebnis oder wird der gesamte Lernprozess bewertet?

In der Psychologischen Begutachtung werden Daten hypothesengeleitet durch Test- und Gesprächsdiagnostik erhoben und von der Psychologin/vom Psychologen im Hinblick auf die Fragestellung interpretiert. Zu den Daten können, abhängig von der individuellen Fallkonstellation,

die Ergebnisse eines Deutschtests und Informationen zur Sprachlernbiografie gehören, ebenso wie Informationen zu anderen Merkmalen der Person, z.B. zu ihren Rechenkenntnissen, ihren intellektuellen Fähigkeiten oder ihrer Leistungsmotivation. Die Schlussfolgerungen und Empfehlungen werden mit der Kundin/dem Kunden besprochen und der beauftragenden Fachkraft in einem Psychologischen Gutachten schriftlich mitgeteilt. Die Informationen zu den Deutschkenntnissen, die sich in der Rückmeldung zum standardisierten Deutsch-Test finden, werden von der Fachkraft in den Integrationsprozess einbezogen.

Sprachliche Kompetenzen und Vorgehen: Welche Kompetenzen/Fertigkeiten werden getestet / berücksichtigt? (z.B. Lesen, Hören, Schreiben,...). Wie werden diese jeweils getestet?

Zur Erfassung des allgemeinen Sprachstands im Deutschen werden im BPS verschiedene schriftliche Einstufungstests eingesetzt. Alle Einstufungstests bestehen aus Lückentexten im C-Test Format (s. www.c-test.de) und erlauben eine Einordnung der Deutschkenntnisse auf einer Niveaustufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (s. Testentwicklung). In der Psychologischen Begutachtung können die mündlichen Fertigkeiten im Gespräch mit der Psychologin/dem Psychologen exploriert werden. Die Feststellung der Fertigkeiten im schriftlichen Ausdruck kann z.B. durch einen Kurzaufsatz erfolgen.

Während der Testdurchführung ist eine psychologisch-technische Assistenzkraft anwesend, die das Verständnis der Aufgabenstellung sicherstellt und bei Fragen zur Verfügung steht. Den Tests ist eine Erklärung mit Übungen vorgeschaltet. Computervorkenntnisse sind für die Bearbeitung der computergestützten Tests nicht notwendig. Bei Schwierigkeiten mit der Computerbedienung kann alternativ ein Papier&Bleistift-Deutschtest bearbeitet werden.

Ressourcen: Welche Ressourcen werden gebraucht? (bspw. Zeit, Arbeitsmittel, evtl. Schulung der Testanwender,...)

Bei einer Psychologischen Begutachtung liegt der Zeitaufwand für die Kundin/den Kunden typischerweise bei ca. 4 Stunden, davon ca. 45 Minuten im Gespräch mit der Psychologin/dem Psychologen. Die Bearbeitung des Deutschtests nimmt ca. 30-45 Minuten in Anspruch. Während der Testdurchführung steht eine geschulte psychologisch-technische Assistenzkraft zur Verfügung, die die Testvorgabe betreut und ggf. die Papier&Bleistift-Tests anhand eines Lösungsschlüssels auswertet. Die Testverfahren werden nach wissenschaftlichen Standards überwiegend im BPS selbst entwickelt und gepflegt.

Testentwicklung:

C-Tests (cloze = Lückentext) sind schriftliche Lückentests zur Messung des allgemeinen Sprachstandes in einer Fremdsprache (s. www.c-test.de). Sie haben sich als reliable und valide Einstufungstests bewährt. Das Testformat basiert auf dem Prinzip der reduzierten Redundanz.

Der BPS verfügt über verschiedene, sich in Texten, Antwortformat und Vorgabemedium unterscheidende C-Tests. Einer der Tests ist eine feste Version des internetbasierten onDaF (www.ondaf.de). Der BPS hat ihn vom TestDaF-Institut (Anbieter des onDaF) erworben. Wie der onDaF erlaubt der Test eine Einordnung der Deutschkenntnisse auf den GER-Niveaus „unter A2“, A2, B1, B2 und „über B2“. Die GER-Einstufung des onDaF (Eckes, 2010) beruht auf einer umfangreichen und kontinuierlich erweiterten Datenbasis mit Urteilen von Sprachlehrkräften. Die GER-Einstufung konnte im BPS mit statistischen Methoden (Test-Equating) auf die übrigen C-Tests übertragen werden, da alle C-Tests des BPS das gleiche Konstrukt erfassen und sehr hoch ($r > .90$) miteinander korrelieren.

Berufsbezogene Fragestellungen können mit Rückgriff auf den GER beantwortet werden, sofern die beruflichen Anforderungen auf ein GER-Niveau bezogen sind (z.B. durch Angaben des Qualifizierungsträgers, rechtliche oder behördliche Vorgaben). Eigene, mit unterschiedlichen Methoden erhobene Daten ergaben, dass für Umschulungen mit mittleren sprachlichen Anforderungen (z.B. im Elektrobereich) allgemeinsprachliche Deutschkenntnisse auf GER-Niveau B2 ausreichend sind.

Konsequenzen: Welche Folgen hat das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung für die Teilnehmenden? (z.B. eine Empfehlung/Ablehnung, individuelle Unterstützung ...)

Im Psychologischen Gutachten werden Schlussfolgerungen und Empfehlungen zur Fragestellung formuliert, die auf den test- und geschäftsdiagnostisch erhobenen Daten basieren. Vorkenntnisse im angestrebten Berufsbe- reich werden in der Regel günstig bewertet, sind aber nicht erforderlich. Liegen die allgemeinsprachlichen Deutschkenntnisse auf einem für die angestrebte Qualifizierung ausreichenden GER-Niveau (z.B. auf GER-Niveau B2 für eine Umschulung im Elektrobereich), dann wird im Hinblick auf die Deutschkenntnisse als einem Eignungsbaustein eine positive Empfehlung ausgesprochen. Liegen die Deutschkenntnisse etwas unterhalb des ausreichenden Niveaus, sind die weiteren erhobenen Ressourcen im Hinblick auf die Prognose besonders bedeutsam. Bei deutlich zu niedrigen Deutschkenntnissen kann eine vorgeschaltete Deutschför-

derung notwendig sein. Alternativ kann auch eine andere Qualifizierung, für die geringere Deutschkenntnisse ausreichend sind, infrage kommen. Die Fachkraft entscheidet über das weitere Vorgehen.

Erfahrungen: Welche Erfahrungen liegen mit dem Test vor?

Die umfassende Psychologische Begutachtung ist mit großem Abstand die am stärksten nachgefragte Dienstleistung des BPS. Mit dem entsprechenden Vorgehen liegen sehr positive Erfahrungen vor. Kundinnen und Kunden heben die differenzierte und umfassende Diagnostik und die Transparenz ebenso hervor wie die Tatsache, dass Gespräch und Testuntersuchung gut zu bewältigen sind. Die Fachkräfte profitieren von den diagnostisch abgesicherten Befunden und Empfehlungen.

Literatur (Auswahl):

Eckes, T. (2010). Standard-Setting bei C-Tests: Bestimmung von Kompetenzniveaus mit der Prototypgruppenmethode. *Diagnostica*, 56, 19–32.

Jakschik, G. (1996). Validierung des C-Tests für erwachsene Zweitsprachler. Eine Längsschnittuntersuchung bei Trägern von beruflichen Bildungsmaßnahmen. In R. Grotjahn (Hrsg.) *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 3 (S. 235–277). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Jakschik, G., Klemmert, H. & Klinck, D. (2010). Bundesweite Erprobung und Einführung eines computergestützten Multiple-Choice C-Tests in der Bundesagentur für Arbeit. In R. Grotjahn (Hrsg.) *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung / The C-Test: Contributions from Current Research* (S. 233–264). Frankfurt/Main: Peter Lang

Klemmert, H. (2014). Messäquivalenz von klassischem C-Test und computergestützter Multiple-Choice Version im Rasch-Modell. In R. Grotjahn (Hrsg.) *Der C-Test: Aktuelle Tendenzen / The C-Test: Current Trends* (S. 175–190). Frankfurt/Main: Peter Lang.

Klinck, D. (2006). Computerisierte Methoden. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.) *Handbuch der Psychologischen Diagnostik*. (S. 226–232). Göttingen: Hogrefe.

Klinck, D. & Hilke, R. (2006). Berufspsychologie und Berufseignungsdiagnostik. In K. Pawlik (Hrsg.) *Handbuch der Psychologie* (S. 779–789). Heidelberg: Springer.

Klinck, D. & Prechtel, C. (2010). Berufseignungsdiagnostik bei beruflicher Belastung und Überforderung - Frau M., 25 Jahre. In K.D. Kubinger & T.M. Ortner (Hrsg.) *Psychologische Diagnostik in Fallbeispielen* (S. 331–342). Göttingen: Hogrefe.

Kontakt:

Dr. Hella Klemmert
Hella.Klemmert@Arbeitsagentur.de
Silvia Seidl, Silvia.Seidl5@Arbeitsagentur.de

Der Kunde kam vor 8 Jahren nach Deutschland und arbeitete bislang mit einigen Unterbrechungen überwiegend als Helfer im Metallbereich. Ziel ist die dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt. Eine Umschulung als Anlagenmechaniker wurde ins Auge gefasst.
Ist der Kunde für die Umschulung zum Anlagenmechaniker geeignet?
Verfügt er über das entsprechende intellektuelle Leistungsvermögen?
Reichen die Deutschkenntnisse für die Umschulung aus?
Wie sind Motivation und Durchhaltevermögen zu beurteilen?

Beurteilung von Fähigkeiten?
Motivation?
Deutschkenntnissen?
Durchhaltevermögen?
... ? ... ? ... ?

Einstufung von Deutschkenntnissen?
... V ... V ... V

Fachkraft

Fachkraft

DL Psychologische Begutachtung

- individuelle, komplexe Fragestellung
- umfassende Diagnostik
- Gespräch mit der Psychologin/dem Psychologen
- individuelles Gutachten

DL Deutsch-Test

- begrenzte Fragestellung nach Deutschkenntnissen
- geringer Bedarf an Ressourcen
- standardisierte Rückmeldung

Einstufungstest Deutschkenntnisse

Abbildung 1: Vergleich der Dienstleistungen (DL) Psychologische Begutachtung und Deutsch-Test

telc Deutsch B1-B2 Pflege & telc Deutsch B2-C1 Medizin

Intention: Welche Zielsetzung hat die Sprachstandsfeststellung?

Feststellung der sprachlichen Handlungsfähigkeit im Beruf als Kranken-/Altenpfleger/in bzw. Arzt/Ärztin

Zeitpunkt: Wann findet die Sprachstandsfeststellung statt?

Je nach Lernsituation

Perspektive: Wird das Lernergebnis oder wird der gesamte Lernprozess bewertet?

Die Kompetenzfeststellung ist outcomeorientiert, betrifft also das Lernergebnis.

Sprachliche Kompetenzen: Welche Kompetenzen/Fertigkeiten werden getestet / berücksichtigt? (z.B. Lesen, Hören, Schreiben,...)

Lesen, Hören, Sprachbausteine, Schreiben, Sprechen

Vorgehen: Wie werden diese jeweils getestet?

Rezeptive Fertigkeiten: geschlossene Aufgaben

Produktive Fertigkeiten: Bewertung durch besonders lizenzierte Personen

Konsequenzen: Welche Folgen hat das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung für die Teilnehmenden (z.B. eine Empfehlung/Ablehnung, individuelle Unterstützung ...)

Je nach Kontext (z. B. Nachweis wird im Berufs- anerkennungsverfahren eingereicht, oder es handelt sich um eine berufsbegleitende Fortbildung)

Ressourcen: Welche Ressourcen werden gebraucht? (bspw. Zeit, Arbeitsmittel, evtl. Schulung der Testanwender,...)

Pflege: 115 Min. schriftliche Prüfung, 16 Min. mündliche Prüfung

Medizin: 170 Min. schriftliche Prüfung, 45 Min. mündliche Prüfung

Prüfer- und ggf. Bewerterlizenz

Erfahrungen: Welche Erfahrungen liegen mit dem Test vor?

Aus Erprobungen und ersten Echtprüfungen: ca. 500 Teilnehmende für beide Prüfungen

Kontakt:

Sibylle Plassmann, telc GmbH,
E-Mail: s.plassmann@telc.net

Literatur:

Literatur angegeben in:

Handbuch telc Deutsch Pflege,
Rahmencurriculum telc Deutsch Medizin,

Beide hrsg. von der telc GmbH,
erhältlich unter www.telc.net



telc Deutsch B1-B2 Pflege telc Deutsch B2-C1 Medizin

Ziel valide Messung der Sprachkompetenz von Pflegekräften bzw. Ärztinnen und Ärzten

- Nachweis sprachlicher Handlungsfähigkeit im Beruf
- Einhaltung internationaler Teststandards: verlässliche Zertifizierung
- Transparenz: klare Anforderungen, faire Durchführung
- Relevanz der Testinhalte: motivierende Rückwirkung auf den Lernprozess

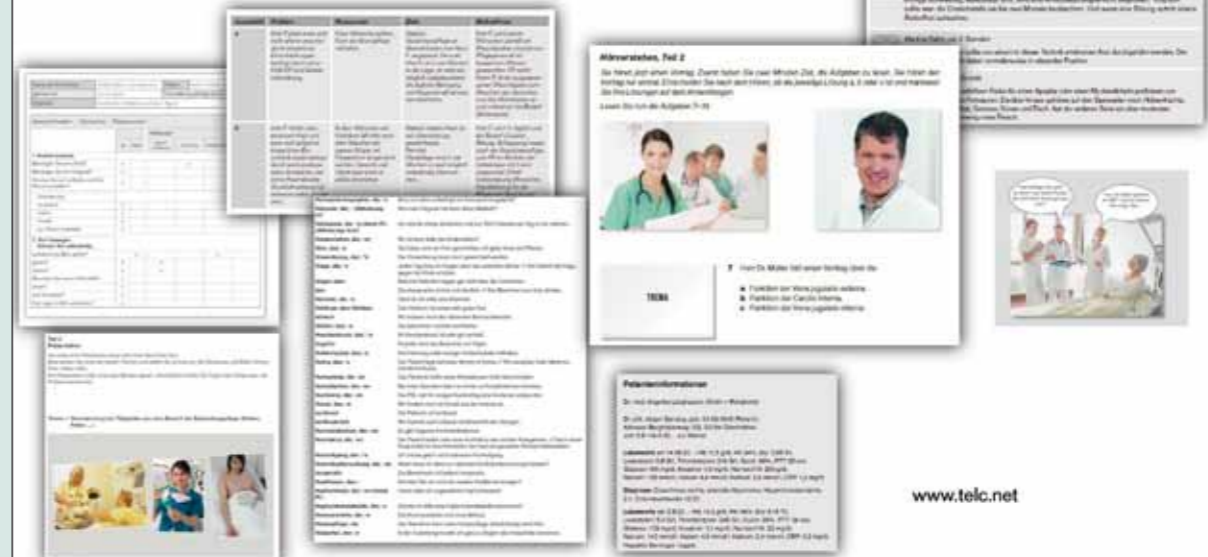
Einsatz Übergang Deutschkurs - volle Berufsausübung

- Dokumentation erreichter Sprachkompetenz
- anerkannter Sprachnachweis für die Berufsankennung

Erfahrungen Erste Praxiseinsätze

- Beteiligung von Pflegekräften und Medizinern bei der Testerstellung
- Erprobungen und Pilotprojekte
- Echteininsatz seit Herbst 2013
- laufende Evaluation und Begleitforschung, u.a. durch Hochschule Fulda

Inhalte Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen



Berufsbezogene Sprachprüfung beim Österreichischen Bundesheer

Intention: Welche Zielsetzung hat die Sprachstandsfeststellung?

Feststellung von relevanten berufssprachlichen Schreibkompetenzen als Grundlage für eine erfolgreiche Unteroffizierslaufbahn

Zur Feststellung, ob die schulisch erlernten Deutschkenntnisse für die militärische Berufsausbildung wirklich ausreichen bzw. ein Förderbedarf vorhanden ist, wurde dieses Diagnosemittel eingeführt, um einerseits Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache nicht zu benachteiligen und andererseits individuell abgestimmte Förderprogramme zuzulassen. Darüber hinaus sollen Personen mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. Personen aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten keiner bildungsmäßigen Selektion unterworfen werden, sondern möglichst gleiche Startchancen erhalten.

Die Zulassungsprüfung Deutsch richtet sich an jene Bundesheerangehörigen, die am Anfang ihrer Unteroffizierslaufbahn stehen. Beim Personenkreis handelt sich zum einen um Männer, die den Grundwehrdienst bereits vollständig absolviert haben und zum Zeitpunkt der Prüfung einen Ausbildungsdienst absolvieren. Zum anderen geht es um Frauen, die sich mit dem Ziel, Unteroffizier zu werden, zum Ausbildungsdienst gemeldet haben.

Zeitpunkt: Wann findet die Sprachstandsfeststellung statt?

Am Beginn der Unteroffizierslaufbahn bzw. nach jedem Förderseminar Deutsch (etwa 12 Termine pro Jahr)

Mengengerüst von etwa 20 – 120 TN pro Termin

Perspektive: Wird das Lernergebnis oder wird der gesamte Lernprozess bewertet?

Die Sprachstandsfeststellung wird im Rahmen einer Zulassungsprüfung Deutsch zum Zwecke der Unteroffiziersseignung durchgeführt. Es wird daher nur das Prüfungsergebnis (Lernergebnis) bewertet. Darüber hinaus ist bei allen Fördermaßnahmen ein lernbegleitendes Sprach(en)portfolio zu führen, das detaillierte Rückschlüsse auf den Lernprozess zulässt.

Sprachliche Kompetenzen: Welche Kompetenzen/Fertigkeiten werden getestet / berücksichtigt?

Bei der Sprachstandsfeststellung werden die Fertigkeiten Leseverstehen und schriftlicher Gebrauch in Form von vier unterschiedlichen Aufgaben getestet.

Überprüft wird die sichere Anwendung der Grundkenntnisse der deutschen Sprache auf Pflichtschulniveau.

Eine zusätzliche Hörverstehensaufgabe ist ab 2015 geplant.

Bei der Posterpräsentation wird in erster Linie auf das schriftliche Aufgabenformat eingegangen.

Vorgehen: Wie werden diese jeweils getestet?

Die Prüfung teilt sich in vier Aufgaben:

- LESEVERSTEHENSAUFGABE 1: Überschriftenzuordnungen zu Kurztexten
- LESEVERSTEHENSAUFGABE 2: Satzreihung
- LESEVERSTEHENS- UND SCHREIBAUFGABE: Erweiterter C-Test (Es müssen Wortanfänge und Wortenden sprachlich korrekt ergänzt werden)
- BILDBESCHREIBUNG: Bei der Bildbeschreibung ist anhand eines authentischen Fotos, das eine militärrelevante Situation darstellt, ein Text in Form einer schriftlichen Meldung (militärrelevante Textsorte) zu verfassen.

Konsequenzen: Welche Folgen hat das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung für die Teilnehmenden (z.B. eine Empfehlung/Ablehnung, individuelle Unterstützung ...)

Eine Ablehnung erfolgt nur insofern als ein Nichtbestehen der Zulassungsprüfung eine Sprachförderung mit sich zieht, die aber keinesfalls ein Ausscheiden der Person aus der Berufslaufbahn zum Ziel hat. Bei der Sprachförderung sollen soziale und schulische Unterschiede durch ein individuell angepasstes Lernprogramm ausgeglichen werden.

Statt einer bildungsmäßigen Selektion soll daher eine zielgruppenorientierte individuelle Sprachförderung im Vordergrund stehen, um sprachliche Ressourcen für den beruflichen und individuellen Bedarf erkennbar und nutzbar zu machen. Darüber hinaus soll der Qualitätsstandard im Bereich der Unteroffiziersausbildung sichergestellt werden.

Insgesamt soll die Deutschförderung beim Bundesheer nicht nur dem Militärsystem als solches, sondern auch den Soldatinnen und Soldaten als Investition für die Zukunft unter dem Motto „Lebenslanges Lernen“ dienen, um die Selbstorganisation im Alltag und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Ressourcen: Welche Ressourcen werden gebraucht? (bspw. Zeit, Arbeitsmittel, evtl. Schulung der Testanwender,...)

Der Zeitrahmen für die gesamte Sprachstandsfeststellung ist mit 60 Minuten festgelegt. An Arbeitsunterlagen ist ein Prüfungsbogen, Zusatzpapier bzw. Schreibmaterial nötig.

Die Testanwender werden im Rahmen von Vorbereitungseinheiten auf die Prüfung vorbereitet. Als Auswerter sind ausschließlich akademisch ausgebildete und erfahrene Prüfer vorgesehen.

Erfahrungen: Welche Erfahrungen liegen mit dem Test vor?

Das Testverfahren bzw. insbesondere die nachfolgende Förderung kommt in erster Linie Menschen mit schulischen Misserfolgen, Menschen mit schreibmotorischen Schwächen und Menschen mit nichtdeutscher Muttersprache zu Gute. Die erkannten Defizite liegen zumeist nicht am Ausprägungsgrad sprachlicher Kompetenzen, sondern an mangelnden Lernerfahrungen, unzureichenden Lernstrate-

Berufsbezogene Deutschförderung beim Österreichischen Bundesheer

Sprachinstitut des Bundesheeres

Robert Rozinsky
rozinsky@aon.at



1. Sprachstandsfeststellung beim Österreichischen Bundesheer, warum?

Problem/ Handlungsbedarf:

Der Grad der Sprachbeherrschung bei militärtypischen Schreibaktivitäten entspricht nicht dem Anforderungsprofil. Die Voraussetzungen für die Sicherstellung der Aufgabenerfüllung am zukünftigen Arbeitsplatz sind nicht gegeben.

Gründe:

umfangreiche schriftsprachliche Anforderungen und überdurchschnittliches multimediales Sprachkönnen im Arbeitsfeld Unteroffizier erfordern hohe schriftsprachliche Kompetenzen
Pflichtschulabschlüsse geben unzureichende Aufschlüsse über die Sprachkompetenz der Unteroffiziersanwärter/innen



Zielsetzung:

Feststellung von relevanten berufssprachlichen Schreibkompetenzen als Grundlage für eine erfolgreiche Unteroffizierslaufbahn

Zeitpunkt der Testung/Teilnehmer/innen:
Beginn der Unteroffizierslaufbahn
Mengengerüst von etwa 20 – 120 TN pro Termin

Zweck der Testung:

Aussagen über unterschiedliche Aspekte schriftsprachlichen Könnens als Entscheidungsgrundlage über Förderung oder Nichtförderung nutzen

2. Grundlagen für die Sprachstandsfeststellung: Sprachbedarfserhebung im Handlungsfeld „Militär“

Erfassung der tatsächlichen Arbeits- und Sprachwirklichkeit beim Militär

Erfassung konkreter linguistischer Anforderungen
Einbeziehung der operativ-funktionalen Dimension von Sprache
Erfassung von adressaten-, situations- und berufsbezogenen Kommunikationsketten
Erfassung berufstypischer sprachlicher Fähigkeiten
Erfassung von zu erwartenden kommunikativen Handlungsketten

Berufskompetenzmodell basierend auf:

- Anforderungskatalog Sprachwesen
- Personalstrukturmodell Unteroffizier
- Kompetenzkatalog für Einsatz- und Friedensfunktionen
- Bildungsstandards der 8. Schulstufe

3. Kriterien und Niveau der Aufgabenstellung – Schreibkompetenzen

Abbildung berufstypischer Aktivitäten in der Testaufgabe in Anlehnung an das Berufskompetenzmodell

- Das Niveau der Aufgabenstellung in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht (Weltwissen, Sachwissen) orientiert sich an den Bildungsstandards der 8. Schulstufe.
- Das Niveau der Aufgabenstellung in fachlicher Hinsicht (Militär) orientiert sich an den Ausbildungszielen der Heeresunteroffiziersakademie.
- Die kommunikative Handlungsfähigkeit steht im Vordergrund der Aufgabenstellung.
- Die Berücksichtigung von Personen mit nichtdeutscher Muttersprache erfolgt sowohl in der Aufsatzform als auch in der Zeitvorgabe.

TN können einen Kurztext in Form einer Bildbeschreibung der Vorgabe entsprechend kommunikativ wirksam und möglichst korrekt niederschreiben.

Die Bildbeschreibung entspricht einem Beobachtungsprotokoll in Form einer „militärischen Meldung“. Die Aufsatzform „Beschreibung“ entspricht dem Lehrplan der 6. Schulstufe.

4. Vorgehen bei der Sprachstandsfeststellung – Aufgabenstellung



Ein Bildimpuls soll die Schreibhandlung einleiten. Es geht dabei um eine Situationsbeschreibung anhand einer photographischen Abbildung.

Bei der Testaufgabe soll das Bild anhand von drei Leitfragen in Form eines Kurztextes von mindestens 120 Wörtern beschrieben werden.

Dabei sollen bei der Beschreibung von Waffen, Ausrüstung und Gerät einfache militärische Fachbegriffe korrekt verwendet werden.

Für die Bewältigung der Aufgabe stehen 30 Minuten zur Verfügung.



5. Bewertungsgrundlagen und Kriterien am Beispiel der Bildbeschreibung

Gewichtung, Punktevergabe und Bewertung mittels Auswertungsraster

- orientieren sich an den Anforderungen, der Funktion und dem Zweck der Bildbeschreibung.
- Aufgabenbewältigung und Grad der Verständlichkeit der Aussagen gelten als Hauptkriterien.
- Gewichtung und Punktevergabe des Einsatzes und der Organisation von sprachlichen Mitteln erfolgt durch Bewertungskategorien.
- Kompetenzstufen beschreiben den unterschiedlichen Ausprägungsgrad des jeweiligen Sprachkönnens.
- Die höchste Kompetenzstufe innerhalb der Kriterien deckt jeweils das Niveau der 8. Schulstufe ab.
- Die Spalte „nicht bestanden“ weist auf große Lerndefizite hin und führt unmittelbar zur Förderung.

Wenn eine Testperson in Aufgabenbewältigung keine Abzüge hat, in Lexik 3, in Orthographie und Grammatik jeweils 2 Punkte erreicht, dann gilt die Prüfung als bestanden. Förderbedarf ist dann vorgesehen, wenn weniger als 7 Punkte erreicht werden.

Kriterien	Bewertungsskala			
	1 (sehr gering)	2 (gering)	3 (ausreichend)	4 (ausreichend bis gut)
Aufgabenbewältigung				
Verständlichkeit				
Organisation				
Lexik				
Orthographie				
Grammatik				
Gesamt				

6. Welche Folgen hat das Ergebnis für die Testpersonen?

Statt einer bildungsmäßigen Selektion steht eine zielgruppenorientierte integrative Sprachförderung im Vordergrund, um

- sprachliche Ressourcen für den beruflichen und individuellen Bedarf erkennbar und nutzbar zu machen
- Qualitätsstandards im Bereich der Unteroffiziersausbildung sicherzustellen
- soziale und schulische Unterschiede durch eine individuell angepasste Förderung auszugleichen



TN mit nichtdeutscher Muttersprache mit Problemen im Grad der Automatisierung bzw. der Schnelligkeit begehen aufgrund der Zeitvorgabe keine routinedingten Fehler.

TN mit nichtdeutscher Muttersprache schreiben nur das nieder, was sie bereits können. TN begehen daher nur wenig Fehler, die gegen die Sprachnorm verstoßen.

TN mit nichtdeutscher Muttersprache stuften die Berufsrelevanz der Textsorte Bildbeschreibung als sehr hoch ein.

7. Auswirkungen auf die DaZ-Didaktik

gien bzw. fehlender Schreibroutine. Durch eine nachfolgende individuelle Förderung lassen sich diese Lerndefizite zumeist ohne größeren Aufwand beheben.

Literatur:

Rozinsky, Robert (2012): 163 Wörter als Berufseinstiegshürde. Diplomarbeit, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. <http://othes.univie.ac.at/18978/>

Kontakt:

Robert Rozinsky
rozinsky@aon.at

Sprachinstitut des Bundesheeres

<http://www.bundesheer.at/organisation/beitraege/lvak/esib/esib.shtml>

Die schriftliche Prüfung wird von zwei Prüfer/innen bewertet.

Bei der mündlichen Prüfung sind ebenfalls zwei Prüfer/innen anwesend.

Alle Prüfer/innen müssen vorab an einer Prüfungsschulung teilnehmen

Erfahrungen: Welche Erfahrungen liegen mit dem Test vor?

Der szenariobasierte Test wird seit vielen Jahren erfolgreich in firmeninternen Kursen eingesetzt und ist von ICC (International Certificate Conference) akkreditiert.

Kontakt:

Anne Sass
anne.sass@web.de
http://www.skylight-languages.com/

Literatur:

Olaf Albers, Arno Broux, Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik, Ein Methodenbuch für Schule und Hochschule, Weinheim und Basel 1999

Eilert-Ebke, Gabriele/Hartmann-Scheer, Ingrid: Berufsorientierte Sprachen für Schüler. Skylight GmbH, bof-schueler.de (Zugriff am 13.April 2014)

Manuela Glaboniat, Martin Müller, u. a., Profile Deutsch, Berlin und München, 2005, S. 60 – 61 (Szenarien und Kannbeschreibungen als Basis eines handlungsorientierten Unterrichts)

Phillips, Tim (2010): How scenarios, enable work-related training, In: Skylight Newsletter 3, 1-4.

Institut für Internationale Kommunikation e. V.: Online-Module zur Fachsprachenvermittlung, didaktisch methodische Hinweise und Szenarien für Fachkräfte: www.ideal4p-projekt.de.

Sass, Anne (2013): „Wozu sprechen am Arbeitsplatz? Es wird ja dort doch nur gearbeitet!“ Szenarien im berufsbezogenen Deutschunterricht, in: Kiefer/Efing/Jung/Middeke, Berufsfeld-Kommunikation Deutsch, S. 199 – 212.

Dialogische Diagnostik

Verfahren:

Dialogische Diagnostik: „Lesen&Schreiben“ und „Was ist Sache?“

Das Projekt Dialogische Diagnostik im Forschungsverbund PROFESS wurde von Erika Brinkmann, R.-Philipp Rackwitz (beide PH Gmünd), Hans Brügelmann und Axel Backhaus (beide Universität Siegen) durchgeführt. In diesem wurden die Verfahren der dialogischen Diagnostik entwickelt.

Ansprechpartner_in:

Poster und Ansichtsexemplare zur Verfügung gestellt von Axel Backhaus (Universität Siegen)

Kurzbeschreibung:

Im Verfahren **Lesen&Schreiben** werden viele erprobte und einige neue Aufgabenformate in insgesamt 17 Aufgaben zusammengestellt.

Grundidee ist die, über ein Aufgabenset ein breites und aussagekräftiges Fähigkeitsprofil zu erstellen. Die Aufgaben, die aus Testverfahren bekannt sind (z. B. Stolperwörtertest, Lesetests wie ELFE oder IGLU usw.), sind dabei nie - wie in den Ausgangstests - unter Zeitdruck zu bearbeiten. So ermöglichen alle Aufgaben eine stressfreie Bearbeitung sowie Gespräche über bestehende Lösungen und Probleme.

Das Aufgabenheft **Was ist Sache?** führt zahlreiche Sach- und Gebrauchstexte zusammen. Der Text-Begriff wird dabei so weit gefasst, dass alles, was Information enthält, die erschlossen werden muss, auch als Text interpretiert wird. Zu den Texten werden Aufgaben gestellt, die von den Lernern bearbeitet werden sollen - nicht chronologisch (sondern nach Auswahl durch den Lerner) und nicht unter Zeitdruck. Vielmehr sollen Lösungsstrategien beobachtet werden und Anlass für Gespräche sein.

- Dialogische Diagnostik -

Verfahren und Grundsätze einer dialogischen Diagnostik zum Lesen und Schreiben

Anspruch: Individuelle Förderung / Individualisierung

Wer individuell fördern will - besser: individuelle Lernwege durch Angebote unterstützen will - muss „Wissen“ über Fähigkeiten des Einzelnen haben.

Eine nicht-hierarchische Lernbeobachtung und dialogische Diagnostik kann helfen, solches „Wissen“ zu erzielen. Wiederum genauer: Mithilfe von Verfahren und Gesprächen können wir Hypothesen darüber bilden, welche Fähigkeiten die Person hat, welche Materialien und Angebote ihr weiterhelfen können.

Ausgangssituation: Diagnostik bleibt informationsarm und wird dem Anspruch nicht gerecht

Diagnostik hat traditionell einen hierarchischen Anspruch. Ein wissender Diagnostiker findet die Probleme des Lernenden heraus und entwirft daraufhin ein Förderprogramm. Dabei sind Verfahren oftmals „selbstgestrickt“ oder entsprechen den eigenen Standards nicht (dies gilt für viele der standardisierten Tests, die vorgeben objektiv, reliabel und valide zu sein).

- Zudem erbringen diese Verfahren oftmals nicht hinreichende Befunde:
- Sie ermöglichen lediglich eine Sozialnormorientierung und sind infolgedessen informationsarm;
 - Sie beziehen sich selten auf den fachdidaktischen Forschungsstand (z. B. Entwicklungsmodelle);
 - Sie fokussieren zudem oft (und notwendiger Weise) Teilkompetenzen, anstatt Hinweise zu Leistungs- oder Kompetenzprofilen zu geben.


Von der Testdiagnostik zur dialogischen Diagnostik

Die klassische Diagnostik versucht über standardisierte Testverfahren Informationen zu gewinnen. Diese erzielen Roh- oder sozialnormorientierte Werte wie **Prozenträge**, die sich - im besten Fall - auf repräsentative Stichproben beziehen. Alle diese Verfahren bleiben jedoch informationsarm; sie geben dem Anwender keine Förderhinweise. Beziehen sich Verfahren auf Strategien (zum Beispiel die Hamburger Schreibprobe), werden bereits förderdiagnostische Informationen gewonnen. Die Befunde bleiben aber weiter punktuell und fokussiert auf nur wenige Inhaltsbereiche. Wenn der Lerner darüber hinaus im direkten Gespräch befragt wird, so kommen auch die persönlichen Deutungen von Problemen und Lösungen in den Fokus. Anlass für solche Gespräche können weiterhin - durchaus vertraute - Verfahren sein, die aber anders eingesetzt werden, so die Verfahren **Lesen&Schreiben** und **Was ist Sache?**


Lernbegleitung statt diagnostischer „Halbgott in Weiß“

Lerner wissen oft selbst sehr gut, wobei oder womit sie noch Schwierigkeiten haben, welche Ziele sie erreichen wollen - und sie müssen es lernen, brauchen Raum dafür. Klassische Diagnostik berücksichtigt diese Komponente nicht. Sie entwickelt und präzisiert ihre Instrumente, um daraus Ergebnisse und Fördermaterialien abzuleiten. Beispiel: Der Münsteraner Lernserver leitet aufgrund **einer einzigen** punktuellen Testung einen Aufgabensatz von Fördermaterial ab. Doch Lernen erfolgt nicht mechanistisch. Wir wissen aufgrund unserer Diagnostik weder exakt, was richtig, noch was für den Lerner gut ist. Wir können aber informiert Angebote unterbreiten.


LESEN & SCHREIBEN



Im Verfahren **Lesen&Schreiben** führen wir viele erprobte und einige neue Aufgabenformate in insgesamt 17 Aufgaben zusammen. Grundidee ist die, über ein Aufgabenset ein breites und aussagekräftiges Fähigkeitsprofil zu erstellen. Die Aufgaben, die aus Testverfahren bekannt sind (z. B. Stolperwörtertest, Lesetests wie ELFE oder IGLU usw.), sind dabei nie - wie in den Ausgangstests - unter Zeitdruck zu bearbeiten. So ermöglichen alle Aufgaben eine stressfreie Bearbeitung sowie Gespräche über bestehende Lösungen und Probleme.




Im Aufgabenset Lesen&Schreiben kommen ganz einfache Aufgaben zum Einsatz (s. u.) aber auch solche, die komplexere Fähigkeiten erfordern, wie das links stehende Formular. Es kann deshalb von in der schulischen Arbeit und in der Alphabetisierung Erwachsener eingesetzt werden.




Die Aufgaben kategorisieren verschiedene Niveaustufen des Les- und Schreibenerwerbsprozesses. Die links stehende Aufgabe soll helfen, die Rechtschreibfähigkeit einschätzen. Sie untersucht die verschiedenen zum Einsatz kommenden Strategien: alphabetische - morphematische - orthographische.

WAS IST SACHE?



Das Aufgabenheft **Was ist Sache?** führt zahlreiche Sach- und Gebrauchstexte zusammen. Der Text-Begriff wird dabei so weit gefasst, dass alles, was Information enthält, die erschlossen werden muss, auch als Text interpretiert wird. Zu den Texten werden Aufgaben gestellt, die von den Lernern bearbeitet werden sollen - nicht chronologisch (sondern nach Auswahl durch den Lerner) und nicht unter Zeitdruck. Vielmehr sollen Lösungsstrategien beobachtet werden und Anlass für Gespräche sein.



Bei einigen Aufgaben kommt es auf eine explizite Informationsentnahme an (siehe links stehendes Beispiel Schulbesuch). Hier kann beobachtet werden, welche Strategien der Lerner bereits nutzen kann. Zudem können dem Lerner andere, möglicherweise erfolgreichere Lösungswege angeboten werden.




Zusätzlich gibt es Aufgaben, die sehr komplex sind und zudem keine eindeutigen Antworten zulassen. Ganz bewusst wurden Alltagsorte verwendet, die allen oft verständlich sind. Auch solche Texte bieten Anlass für Gespräche. Der Lerner kann hier von seinem Gegenüber profitieren.

Übersicht über die Aufgaben des Aufgabensets Lesen & Schreiben

01 Der eigene Name	09 Kunstwörter schreiben
02 Den eigenen Namen erkennen	10 Welches Wort kann das noch werden?
03 Buchstabenkenntnis - Schreiben	11 Schreibwerkstatt - Texte schreiben
04 Buchstabenkenntnis - Lesen	12 Bild und Wort - Wortlesen
05 Buchstabendiktat - Anlaute	13 Welches Wort passt? - Wortlesen
06 Eigene Wörter	15 Ein Wort zu viel - Satzlesen
07 Umweltwörter/Embleme erkennen	16 Anmeldung zur Bücherei - Sachtexte
08+14 Wörterrätsel - Rechtschreiben	17 Welcher Satz passt? - Textlesen

Das Projekt Dialogische Diagnostik im Forschungsverbund PROFESS




Der Verbund PROFESS entwickelte im Rahmen des BMBF-Programms einen Master-Studiengang in der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis. Dieser wird in der PH Weingarten nun fortgeführt.

Das Projekt **Dialogische Diagnostik** wurde von Erika Brinkmann, R.-Philipp Rackwitz (beide PH Gmünd), Hans Brügelmann und Axel Backhaus (beide Universität Siegen) durchgeführt. In diesem wurden die Verfahren der dialogischen Diagnostik entwickelt.

http://www.proffss.de

Texte und Aufgaben von Was ist Sache?



Die links stehende Collage zeigt einige Aufgaben aus dem Aufgabenheft **Was ist Sache?** und damit das Spektrum der genutzten Texte: die Bundesligatabelle, der Tachometer, die Klimatabelle, die Fernsehzeitung, der Bahnplan, die Bankkarte, der Waschzettel, der Überweisungsträger, der Busplan, der Zeitungsartikel u. v. a.

Ein Verfahren für alle Altersstufen?

Schätzungen gehen von etwa vier Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland aus. Dazu gehören in nicht unwesentlicher Zahl auch Menschen, die die komplette Pflichtschulzeit durchlaufen und doch nicht hinreichend lesen und schreiben gelernt haben. Sie haben das Lesen und Schreiben wieder eingeübt, Vermittlungsstrategien entwickelt und selbst vorhandene Fähigkeiten wieder eingebüßt. Unsere Verfahren können in nur leicht variierten Formen in der Schule und in Maßnahmen zur Alphabetisierung Erwachsener eingesetzt werden. Grundbedingung ist die, dass Schule nicht lediglich die ersten Schuljahre als Zeit des Schriftspracherwerbs ansieht, sondern ständig daran arbeitet, die Fähigkeiten in diesen Lernfeldern weiterzuentwickeln.

fide-Portfolioansatz

Intention: Welche Zielsetzung hat die Sprachstandsfeststellung?

Es handelt sich bei der in der Posterpräsentation vorgestellten Form der Sprachstandsfeststellung um eine **formative Evaluation**, die im Rahmen des **fide** Sprachförderansatzes in der Schweiz (vgl. nächster Abschnitt) zur Optimierung des Lehr- und Lernprozesses vorgeschlagen wird, d.h. um eine **Szenarien basierte Feststellung der Lernfortschritte** (auch) im berufsbezogenen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Dazu sind Fremd-, Selbst- und Peerbeurteilungen vorgesehen.

[fide wurde 2010 im Auftrag des Bundesrates vom Bundesamt für Migration (BFM) für die sprachliche Integration von Migrantinnen und Migranten in der gesamten Schweiz dreisprachig (Französisch, Italienisch und Deutsch: f-i-de) lanciert. Das Projekt wird in zwei Entwicklungsphasen umgesetzt. In Phase 1, die 2012 mit der Aufschaltung des fide Webportals abgeschlossen worden ist (www.fide-info.ch), wurde ein Szenario basierter Sprachförderansatz etabliert, dessen Lernziele auf einer breit abgestützten Bedürfnis- und Bedarfsabklärung in der ganzen Schweiz beruhen. In Phase 2, die sich bis 2014/2015 erstreckt, wird ein darauf abgestimmtes Sprachkompetenznachweissystem inkl. Sprachenpass als Nachweisinstrument entwickelt.]

Zeitpunkt: Wann findet die Sprachstandsfeststellung statt?

Im Unterricht nach Bearbeitung eines (arbeitsplatz- bzw. berufsbezogenen) Szenarios, wobei einzelne Handlungsschritte oder einzelne kommunikative Aufgaben innerhalb des gegebenen Szenarios durchgespielt, getestet und beurteilt/eingeschätzt werden (mögliche Beispiele für arbeitsmarktbezogene Szenarios im fide Projekt sind „Den Dienst abtauschen“ / „Einen Arbeitsbericht erstellen“ / „Aufträge für den Arbeitstag entgegennehmen“).

Perspektive: Wird das Lernergebnis oder wird der gesamte Lernprozess bewertet?

Es werden die Lernergebnisse aus der Bearbeitung der einzelnen Szenarios bewertet. Die Ergebnisse können/ sollen zusammen mit den Szenario bezogenen Lernunterlagen im Rahmen des **fide Portfolioansatzes** in einer **Lerndokumentation** gesammelt (vgl. fide Deckblatt „Lernen und dokumentieren“) und am Ende einer längeren Lernphase, z.B. am Ende eines Kurses oder Kursabschnittes nach Bedarf bzw. gemäss Wunsch der Lernenden in einer **Präsentationsmappe** aufbereitet (vgl. fide Deckblatt „Präsentieren“).

Sprachliche Kompetenzen: Welche Kompetenzen/ Fertigkeiten werden getestet / berücksichtigt? (z.B. Lesen, Hören, Schreiben,...)

Abhängig von den in einem gegebenen Szenario relevanten Handlungskompetenzen werden mündliche oder schriftliche Kommunikationskompetenzen getestet und beurteilt, hauptsächlich mündliche Interaktionsfähigkeiten (dialogisches Sprechen) sowie schriftliche Rezeption

(berufsfeldbezogene Lesekompetenzen) und Interaktion (berufsfeldbezogene Schreibleistungen).

Vorgehen: Wie werden diese jeweils getestet?

Mündliche Interaktionsfähigkeiten durch Rollenspiele oder Simulationen im Unterricht sowie Lesekompetenzen und schriftliche Interaktionsfähigkeiten durch Aufgaben (Tasks), die sich für die Bewältigung der Handlungsschritte eines gegebenen Szenarios als besonders relevant erweisen.

Konsequenzen: Welche Folgen hat das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung für die Teilnehmenden (z.B. eine Empfehlung/Ablehnung, individuelle Unterstützung ...)

Sie dienen den Zweitsprachlernenden zur Bewusstmachung der eigenen Lernfortschritte und als Grundlage für die weitere Lehr- und Lernplanung (Bestimmung der Feinlernziele und geeigneter Lehr-/Lernunterlagen).

Ressourcen: Welche Ressourcen werden gebraucht? (bspw. Zeit, Arbeitsmittel, evtl. Schulung der Testanwender,...)

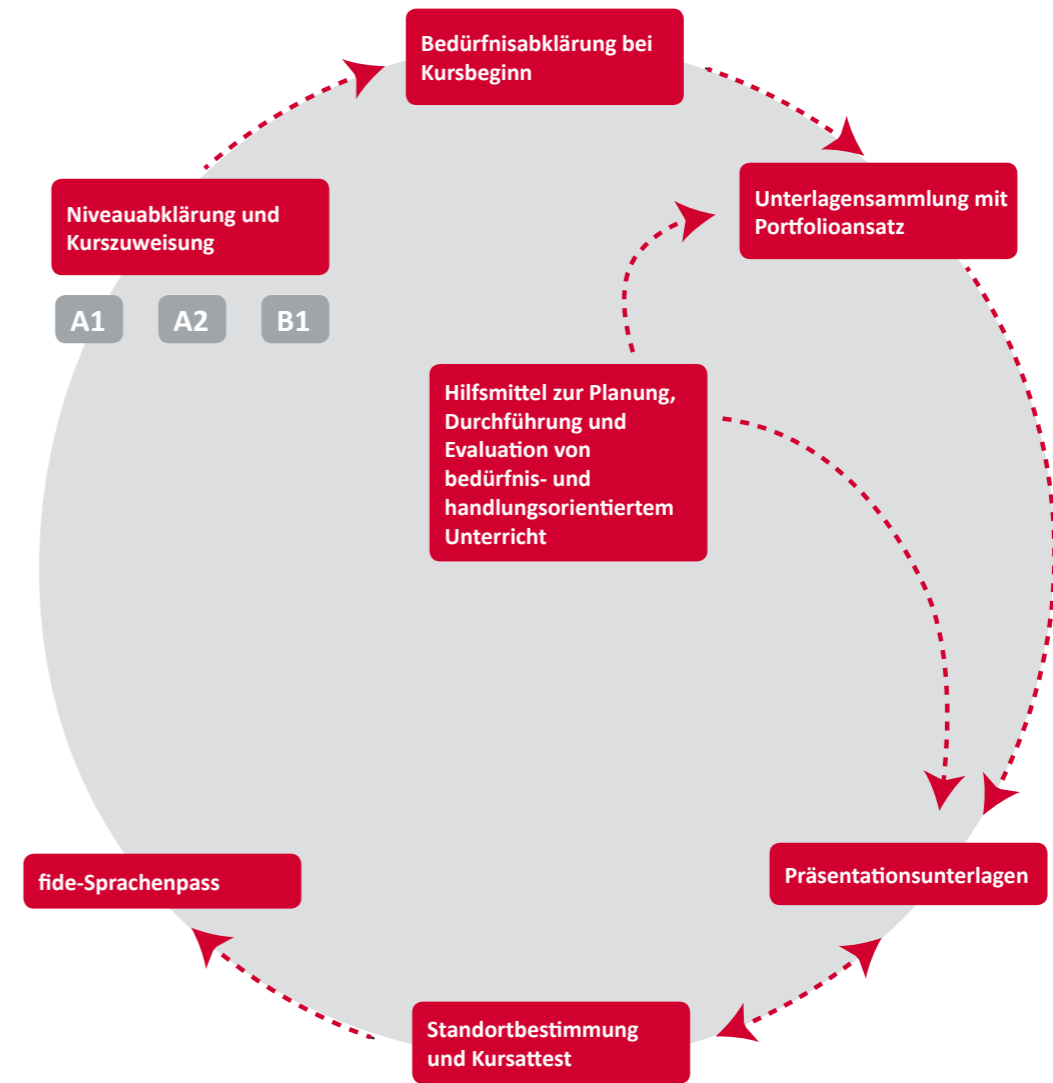
fide stellt den DaZ-Kursleitenden für ausgewählte Szenarios exemplarische Hilfsmittel für den Unterricht zur Verfügung. Darin werden u.a. Beurteilungsanlässe für ein gegebenes Szenario vorgeschlagen und entsprechende Test- und Beurteilungsunterlagen zur Verfügung gestellt.

Erfahrungen: Welche Erfahrungen liegen mit dem Test vor?

Der fide Sprachförderansatz wurde im ersten Halbjahr 2013 im Rahmen von Ersts Schulungen für erfahrene Kursleitende (ca. 40 Schulungen mit rund 600 Teilnehmenden) in drei Sprachregionen der Schweiz eingeführt (Deutschschweiz, Romandie, Tessin).

Dabei zeigte sich, dass sowohl die systematische, Szenario bezogene formative Evaluation (Bestimmen und Durchführen von Beurteilungsanlässen, Bewerten der sprachlichen Handlungskompetenz in gegebenen Szenarios), wie auch das kontinuierliche, im Unterricht verankerte Dokumentieren des Lernprozesses bzw. der Lernergebnisse für viele Kursleitende eine Herausforderung darstellt. Vorgegebene, feste Lehrpläne und/oder die Verpflichtung, die Lernenden, selbst im arbeitsmarkt- oder berufs(feld)bezogenen DaZ-Unterricht auf internationale Sprachprüfungen (telc, Goethe, ÖSD) vorzubereiten, werden gegenwärtig als hauptsächliche Hürden für die Umsetzung der mit fide vorgeschlagenen Szenario basierten, formativen Evaluation angeführt.

Kursanbieter und Kursleitende, die keinem „teaching to the test“ (kursunabhängige, internationale Diplome) unterworfen sind und einen eigentlich bedürfnis-/ bedarfsorientierten DaZ-Unterricht umsetzen, lassen sich dagegen relativ leicht für die im fide Förderansatz vorgesehene formative Evaluation gewinnen. Basiert das Unterrichtsgeschehen zudem auf einer generellen, lernförderlichen Feedback-Kultur, die dem zurückgelegten Lehr-/Lernweg und dem daraus hervorgegangenen Lernzuwachs Gewicht verleiht, dann wird auch der fide Portfolioansatz von den Kursleitenden mit Engagement umgesetzt.



fide | Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen bildet ein kohärentes System für die handlungsorientierte Förderung erwachsener Migrantinnen und Migranten in der Zweitsprache Deutsch

Kontakt:

Ernst Maurer
ernst.maurer@bluewin.ch
<http://www.fide-info.ch/>

Literatur:

fide – Das Konzept
http://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Infobroschuere.pdf

fide – Der Praxisleitfaden
<http://www.alexandria.admin.ch/bv001481420.pdf>

fide – Lernkarte
<http://www.fide-info.ch/de/fide/lernkarte>

Lenz, Peter / Andrey, Stéphanie / Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Expertenvorschlag zuhanden des Schweizerischen Bundesamtes für Migration. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg. http://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Rahmencurriculum.pdf

Der Kompetenz-Check

Intention: Welche Zielsetzung hat die Sprachstandsfeststellung bzw. Kompetenzfeststellung?

- Kompetenzerfassung im Rahmen berufstypischer Referenzarbeitsprozesse
- Reflexion der Kompetenzentwicklung durch Selbst- und Fremdeinschätzung
- Gesprächsanlass zur Reflexion des Arbeitsprozesses zur Identifizierung von Förderbedarf des Auszubildenden¹ in bestimmten Kompetenzbereichen, zur weiteren Gestaltung und ggf. Optimierung der betrieblichen Ausbildung

Zeitpunkt: Wann findet die Sprachstandsfeststellung bzw. Kompetenzfeststellung statt?

- Browserbasierte Anwendung zum schnellen und mobilen Einsatz an allen Orten der betrieblichen Ausbildung
- Bewusste und geplante Kompetenzfeststellung: Bsp. zum Abschluss einer inhaltlichen Sequenz oder regelmäßig zur Dokumentation der Kompetenzentwicklung im Rahmen beruflicher Aufgabenbereiche

Perspektive: Wird das Lernergebnis oder wird der gesamte Lernprozess bewertet?

- Fokus auf die Kompetenzerfassung im Rahmen von berufstypischen und damit exemplarischen Arbeitsaufgaben und Arbeitsprozessen
- Es erfolgt keine Bewertung, sondern ein Entwicklungsgespräch zur Förderung des Auszubildenden und seines Lernprozesses

Sprachliche bzw. Berufliche Kompetenzen: Welche Kompetenzen/Fertigkeiten werden getestet/berücksichtigt? (z.B. Lesen, Hören, Schreiben,...)

- Orientierung am Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)
- Fokus auf berufliche Handlungskompetenzen im Arbeitsprozess
- Fokus ebenfalls auf sprachliche bzw. kommunikative Kompetenzen im Rahmen von z. B. Kundengesprächen oder fachlichen Analysen

Vorgehen: Wie werden diese jeweils getestet?

- Durchführung erfolgt vom Auszubildenden im Dialog mit seinem Ausbilder, oder weiteren Personen, die den Auszubildenden in der betrieblichen Ausbildung begleiten und unterstützen
- Durchführungsschritte:
 1. Auftrag und Kompetenzen anlegen
 2. Selbsteinschätzung der Kompetenzen durch den Auszubildenden
 3. Durchführung des Auftrags und Fremdeinschätzung durch den Ausbilder mit Feedback
 4. Feedback und das Setzen von Entwicklungszielen: Entwicklungsgespräch zwischen Auszubildenden und Ausbilder
 5. Abschließende Selbsteinschätzung durch den Auszubildenden

Kundenauftrag: Ein Logo gestalten (Mediengestalter/in Digital und Print) Fokus: Kommunikative/ Sprachliche Kompetenz

Auftragsannahme	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann die Wünsche und Bedürfnisse eines potentiellen Auftraggebers verstehen. • Ich kann einen Auftraggeber fachlich beraten.
Auftragsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann mich einem Auftraggeber gegenüber verständlich ausdrücken. • Ich kann mit anderen Abteilungen und Mitarbeitern kommunizieren und kooperieren.
Auftragsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann Mitarbeiter einweisen bzw. mich mit ihnen abstimmen. • Ich kann konstruktiv Rückmeldung geben • Ich kann eigene Ideen, Erfahrungen, Vorstellungen konstruktiv in den Prozess einbringen.
Auftragsabschluss	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann dem Kunden das fertige Produkt in fachgerechter Sprache verständlich vorstellen. • Ich kann dem Auftraggeber weitergehende Serviceangebote unterbreiten.

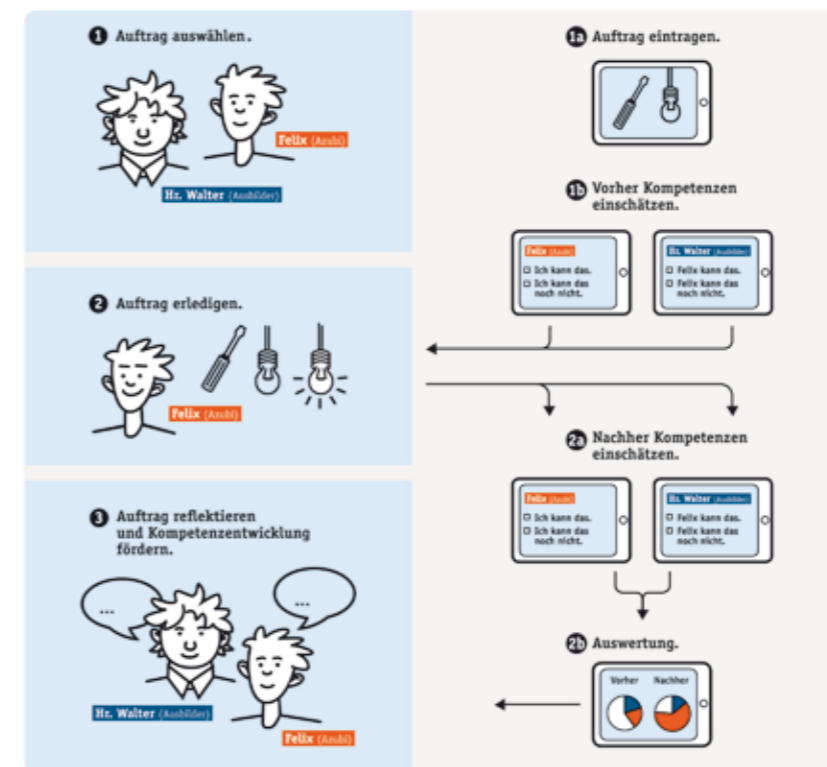


¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die maskuline Form verwendet, wobei jedoch immer beide Geschlechter gemeint sind.



Kompetenz-Check

Hilft Auszubildenden und Bildungspersonal bei der Selbst- und Fremdeinschätzung beruflicher Kompetenzen.



Der Kompetenz-Check unterstützt betriebliche und überbetriebliche Ausbilder dabei, die Stärken und den Entwicklungsbedarf ihrer Auszubildenden zu erkennen. Grundlage der zu erfassenden Kompetenzen ist jeweils ein konkreter Auftrag aus einem typischen beruflichen Aufgabenbereich. Vor und nach der Durchführung des Auftrags durch Auszubildende erfolgt eine Kompetenzerfassung, auf dessen Basis ausführliche und detaillierte Feedback-Gespräche die Kompetenzförderung der Auszubildenden unterstützen soll.

Konsequenzen: Welche Folgen hat das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung bzw. Kompetenzfeststellung für die Teilnehmenden (z.B. eine Empfehlung/Ablehnung, individuelle Unterstützung ...)

Gesprächsanlass zur Reflexion des Arbeitsprozesses zur Identifizierung von Förderbedarf des Auszubildenden in bestimmten Kompetenzbereichen, zur weiteren Gestaltung und ggf. Optimierung der betrieblichen Ausbildung.

Ressourcen: Welche Ressourcen werden gebraucht? (bspw. Zeit, Arbeitsmittel, evtl. Schulung der Testanwender,...):

- Der Einsatz des Kompetenz-Checks erfordert einen Computer mit Internetzugang und aktuellem Browser (Firefox, Chrome, Safari) als Arbeitsmittel.
- Die Nutzer entscheiden eigenständig wann, wo und über welchen Zeitraum der Kompetenz-Check durchgeführt wird.

Erfahrungen:

Das Sprachcoaching, in dessen Rahmen die kooperative Bestandsaufnahme zum Einsatz kommen soll, ist noch nicht gestartet. Im Rahmen der Qualifizierung der Sprachcoaches werden zurzeit einzelne Instrumente erprobt, evaluiert, diskutiert und ggf. überarbeitet.

Kontakt:

Alejandro Romero
alejandro.romero@uni-bielefeld.de / oder alejandro.romero@sprunq.de
AWO Kreisverband Bielefeld
Modellprojekt SPRUNQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung

Literatur:

Paleit, Dagmar (2000): Berufsorientiertes Deutsch für zugewanderte Arbeitskräfte. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 1/2000, 17-20.

Piontek, Regina (2008): Portfolio interkulturelle Kompetenz – Chance, das eigene Potential zu entdecken und es darzustellen. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Brigitte (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. FörMig Edition Bd. 4. Münster u.a.: Waxmann, 180-192.

Plutzer, Verena; Haslinger, Ilse (2005): Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Wien: Verein Projekt Integrationshaus.

Weissenberg, Jens (2012): Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis. Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch. Hamburg: Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ).

Schlüsselkompetenzenrahmen im Berufskontext / (Frankreich) - Référentiel des compétences clés en situation professionnelle

Intention: Welche Zielsetzung hat die Sprachstandsfeststellung?

Der Schlüsselkompetenzenrahmen im Berufskontext ist ein Tool für die sorgfältige integrierte Kartierung von beruflich, fachlich sowie sprachlich relevanten Schlüsselkompetenzen für unterschiedliche Berufsfelder. Er dient dazu personalisierte Lernangebote zu designen, die Grundbildungstraining, passgenau bezogen auf ein individuelles berufliches Vorhaben, beinhalten. Er ermöglicht ebenso die Konstruktion von Professionalisierungs- und Qualifizierungsprozessen, die Grundbildungstraining, zugeschnitten auf Beruf und Arbeit, enthalten.

Funktionen des Schlüsselkompetenzenrahmens:

- Menschen in ihrer beruflichen Entwicklung / Integration beraten, einschätzen und orientieren auf Grundlage ihrer Fähigkeiten und ihres individuellen beruflichen Projekts;
- Trainingsbedarfe identifizieren;
- erworbene Fähigkeiten anerkennen und die Beschäftigten für Qualifizierung und beruflichen Aufstieg professionalisieren;
- Ansätze für die Entwicklung von Fähigkeiten im Kontext von beruflicher Mobilität, sei sie gewählt oder erzwungen, ermöglichen;
- den Trainingsbedarf (mit den Lernenden) spezifizieren und aushandeln

Zeitpunkt: Wann findet die Sprachstandsfeststellung statt?

Während des gesamten Prozesses des Schlüsselkompetenzentrainings.

Perspektive: Wird das Lernergebnis oder wird der gesamte Lernprozess bewertet?

Je nach Branche, Firma oder Trainingspersonal werden unterschiedliche Punkte herausgegriffen und evaluiert.

Sprachliche Kompetenzen: Welche Kompetenzen/ Fertigkeiten werden getestet / berücksichtigt? (z.B. Lesen, Hören, Schreiben,...)

Sogenanntes Allgemeinwissen: mündlich, schriftlich, Mathematik, Raum-Zeit-Orientierung
Angewandte Wissen: Datenverarbeitung, Technik, Einstellungen und Verhaltensweisen, Gesten, Körperhaltungen, Beobachtungsvermögen, Reaktions- und Anpassungsfähigkeit, kulturelle Offenheit

Vorgehen: Wie werden diese jeweils getestet?

In der Reinigungsbranche als Eingangsassessment, in anderen Branchen je nach dem Bedarf der Trainer

Konsequenzen: Welche Folgen hat das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung für die Teilnehmenden (z.B. eine Empfehlung/Ablehnung, individuelle Unterstützung ...)

Die möglichen Konsequenzen hängen sehr stark davon, ab in

DOMAINS OF EXPERTISE		A C H I E V E M E N T	I N I T I A T I V E	I N I T I A T I V E
ACTIVITIES				
CRITERIA				
LEVELS OF PROFESSIONAL CAPACITIES	LEVEL1 : IMITATION			
	LEVEL2 : ADAPTATION			
	LEVEL3 : TRANSFER			

DOMAINS OF EXPERTISE		ACHIEVEMENT	
ACTIVITIES		PERFORM A TASK	UNDERSTAND AND JUSTIFY
CRITERIA		Accuracy, precision	Clarity, objectivity
LEVELS OF PROFESSIONAL CAPACITIES	LEVEL1 : IMITATION	Reproduce a task	Consider an instruction
	LEVEL2 : ADAPTATION	Varying the manner of execution of a task	Report a performed task
	LEVEL3 : TRANSFER	Organize the execution of a task	Compare different tasks
Activities at the workplace			
Classify activities according their complexity and their level			

INTERACTION		INITIATIVE		
COMMUNICATE	PARTICIPATE IN A DECISION	FACING AN ALEA	LEARN, TO BENEFIT FROM EXPERIENCE	TO SHOW SELF SUFFICIENCY
Proactivity, relevance	Listening, assertiveness	Expertise, method	Memorization capitalization	Innovation, realism
Give factual information	Listen to the perspective of another	Identify the presence of a malfunction	Learning in a formal framework (supervised and structured)	Take some distance relative to the task
Give detailed information	Distinguish the point of view of the other	Identify a problem and list the known solutions	Learn in formal and informal conditions with tutor	Set goals
Provide appropriate information to the interlocutor	Seek consensus in a discussion	Take necessary decisions facing a particular problem	Learn in an informal framework	Maximize the achievement of the objectives

welcher Art und Weise die Trainings eingeführt worden sind. Einige Teilnehmer sind darüber sehr glücklich, da sie ihre Fähigkeiten weiterentwickeln und sichtbar machen können. Dies betrifft vor allem Teilnehmende, die niedrigqualifizierte Tätigkeiten (sogenannte „unsichtbare“ Arbeit) ausüben. Anderen Teilnehmenden dagegen wird der Sinn und Zweck dieser Beurteilung nicht deutlich.

Erfahrungen: Welche Erfahrungen liegen mit dem Test vor?

Ein gutes Instrument, aber schwierig in der Anwendung für die Trainer.
Der Schlüsselkompetenzenrahmen ist für einige Branchen schon gut umgesetzt, beispielsweise für Reinigung und Verkauf.

Die Arbeit mit dem Schlüsselkompetenzenrahmen erfordert eine Veränderung in den Köpfen der Trainer, da es sich um eine vollkommen andere Art handelt Menschen auszubilden und zu trainieren.

Kontakt:

Christophe Portefin
Christophe.portefin@laposte.net

Literatur:

<http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle>

Patrick Boldt

6. Impulsreferat: „Fachsprachenprüfung für Ärztinnen und Ärzte, aber wie?“¹

Dr. med. Patrick Boldt von der Ärztekammer Nordrhein war an der Entwicklung der dort eingesetzten Fachsprachprüfung beteiligt.



Dr. med. Patrick Boldt

Allgemeine Zeitung Mainz/Worms am 23.05.2013:

„Ausländische Ärzte müssen durch harten Sprachtest“
VORBILD Rheinland-Pfalz hat strengste Prüfung / Ungarin Laura Selmececi hat bestanden und arbeitet in Wormser Klinikum / 40 Prozent fallen durch

Die Welt am 07.08.13:

„Ärztemangel – Pauken für das perfekte Medizinerdeutsch“
Rund 1000 Ärzte fehlen allein in NRW. Krankenhäuser werben deshalb Jungärzte und Pfleger gezielt im Ausland an. Aber jetzt sollen die Sprachtests für die ausländischen Fachkräfte verschärft werden.

Deutsches Ärzteblatt, 2013:

„Ausländische Ärzte: Sprachprüfungen vereinheitlichen“
Rudolf Henke, Erster Vorsitzender des Marburger Bundes: 28 310 ausländische Ärztinnen und Ärzte waren Ende 2012 in Deutschland in der medizinischen Versorgung tätig – so viele wie noch nie zuvor. ... Die bisherigen Prüfungen ausländischer Ärzte zeigten, dass auch Inhaber eines allgemeinsprachlichen Zertifikats der Stufe B2 oder C1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen oft nicht in der Lage sind, ausreichend mit einem Patienten zu kommunizieren ...

Im Zusammenhang mit der Berufszulassung ausländischer Ärzte bestehen Herausforderungen in Bezug auf die Sprachprüfung: In vielen Bundesländern wird das B2-Niveau gefordert, in einem Bundesland wird gar keine Qualifikation gefordert und in zwei Bundesländern wird ein weiterer anspruchsvoller Test durchgeführt. Zusätzlich gibt es noch eine praktische Prüfung. Der momentane Test in Nordrhein-Westfalen gründet sich auf ein Verordnungsblatt zur Durchführung der Bundesärztereordnung. Es muss ein Text mit 500 Wörtern gelesen und in 20 Minuten zusammengefasst werden, anschließend findet ein 20-minütiges Zweiergespräch statt. Wie standardisiert und ausgereift dieser Test ist, mögen Sie sich vorstellen. Das mag ganz gut funktionieren haben in der Zeit, als jeweils ein Arzt mit Migrationshintergrund auf der Station stand und die übrige Belegschaft ihm das erforderliche Deutsch im laufenden Betrieb beibringen konnte. In Zeiten wie heute, wo wir zum Beispiel in manchen Krankenhäusern nur noch einen muttersprachlich Deutsch sprechenden Arzt und alle anderen Ärzte einen Migrationshintergrund haben, wird das Ganze schwierig.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage: Was versteht man unter der Aufgabe einer Ärztekammer? Eine Aufgabe ist die Selbstverwaltung der Ärzte und die Vertretung ihrer Interessen. Der originäre Auftrag der Kammer ist jedoch, das medizinische Niveau der ärztlichen Leistung gegenüber der Bevölkerung sicher zu stellen und den Patientenschutz zu gewährleisten. Aus diesem Grund ist das heutige Thema eines, das uns brennend interessiert. Wenn man diesen Test hat, passiert das, was eben schon angesprochen wurde: Wir finden uns in der Bild-Zeitung wieder, die sich fragt: „Was soll das eigentlich?“ Dann kommentieren Patienten, das liege nur daran, dass die Ärzte kein Deutsch konnten. Das ist ein bisschen polemisch, denn Kommunikationsprobleme können auch andere Ursachen haben. Es kann natürlich auch sein, dass der Patient zu spät gekommen ist und der Arzt im besten

¹ Überarbeitetes Transkript der Audioaufnahme

Wissen und Gewissen gehandelt hat, aber das wird natürlich schnell sehr reduziert dargestellt.

Ich habe in Bemerkungen heute am Rande gehört, dass wir den Zugang zum Berufsfeld reduzieren wollen. Das ist mitnichten der Fall! Letztlich war unsere Überlegung: Wir brauchen Migration, wir werden in den nächsten Jahren mehr Migration sehen – in ganz Deutschland und in ganz Europa. Es ist für Ärzte eine enorme Belastung, wenn sie einer Patientin irgendetwas erklären wollen und es sehr wichtig ist, dass die Patientin dies genau versteht, und sie einfach nicht die richtigen Worte dafür finden. Auf der anderen Seite ist das auch bei den Patienten mit Migrationshintergrund ein großes Problem. Bei Ärzten ist Kommunikation ausschlaggebend. Im Gegensatz dazu gibt es zum Beispiel beim Dreher oder in anderen Industrieberufen, ohne diese abwerten zu wollen, nicht so viel Kommunikations- und Interaktionspotential wie bei Ärzten. Wenn ein Arzt Ihnen in fünf Minuten eine Krankheit erklärt und Sie keine Möglichkeit haben, Verständnisprobleme zu klären, dann sind Sie höchst unzufrieden und die Behandlung wird wahrscheinlich einen verminderten Effekt haben. Worauf es ankommt, ist die Kommunikation: Und wir müssen sicherstellen, dass sie gewährleistet wird.

Ich stelle Ihnen jetzt vor, wie man ein Testverfahren für Mediziner durchführen könnte. Wir sind für konstruktive Kritik und Unterstützung dankbar. Wir haben diesen Test, den ich Ihnen vorstellen möchte, zusammen mit dem Institut für Germanistik der RWTH Aachen entwickelt. Wenn Ihnen etwas auffällt, dann lassen Sie es uns wissen.

Vorab jedoch ein paar Beispiele, um Ihnen eine Vorstellung davon zu geben, worüber wir überhaupt reden. In der Ambulanz haben Sie zum Beispiel solche Situationen:

Ein Arzt sagt zu einer Krankenschwester: „Ich brauch mal schnell zwei Ungekreuzte, und zwar pronto!“ Was der Arzt sagen will, ist Folgendes:

Könnten Sie, Schwester Kim, bitte bei der Blutbank anrufen und dort zwei Blutkonserven der Blutgruppe 0 Rhesus negativ nicht zur sofortigen Lieferung bestellen, sondern jetzt liefern. Es ist sehr dringend. Auf das Ergebnis der Kreuzprobe können wir leider nicht warten, eine nachträgliche Bekanntgabe reicht. Ich bin mir des Risikos bewusst! Vielen Dank!

Nur ein Arzt kann Ihnen erklären, was mit „nicht zur sofortigen Lieferung“ gemeint ist. „Sofortig“ ist eine Anweisung für das Labor und bedeutet „mit einer Stunde Zeitverzögerung“, denn das Labor benötigt eine Stunde, um alle Laboruntersuchungen zu machen und die Ergebnisse auszuwerten. Wenn der Arzt also einen Befund schnell haben will, dann sagt er: „Ich will es nicht sofort, sondern jetzt oder pronto. Das ist für Sie kein Unterschied, für den Arzt bedeutet es jedoch eine Stunde.“

Auch das Wort „Ergebnis“ ist ein Problem. Für Sie ist ein Ergebnis der Endeffekt der Laborkontrolle. Für den Arzt ist Ergebnis das, was er sehen kann, um es dann einzuordnen. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff „Bekanntgabe“: Für den Laien bedeutet „Bekanntgabe“ die Veröffentlichung einer Nachricht. Für den Arzt heißt „Bekanntgabe“ in diesem Fall, dass er mit der Person, die den Kreuztest gemacht hat, reden muss. Sie muss ihm persönlich versichern, den Kreuztest gemacht zu haben. Der Arzt muss das aufschreiben und damit zum Dokument erklären.

Sie sehen also, ein kleiner Satz kann zu erheblichen Problemen führen. Deswegen waren wir der Ansicht, dass wir für diesen Fachbereich eine Medizinische Fachprüfung brauchen, in der genau diese sprachlichen Besonderheiten berücksichtigt wer-

den, und dass wir Mediziner zur Prüfung brauchen.. Das heißt nicht, dass wir keine Linguisten und Germanisten brauchen. Wir brauchen sie dringend!

Ein weiteres Beispiel: Es gibt auch medizinische Fachbegriffe, die ein Arzt nutzt, um den Patienten nicht wissen zu lassen, wovon er redet, zum Beispiel „Purpuraexanthem“ statt „Hautausschlag“. Das gibt es für fast jede Krankheit. Mit diesen Begriffen haben auch Mediziner ihre Schwierigkeiten. Dann gibt es auch Begriffe, die als geheime Zeichen fungieren. Den Ausdruck „High Five“ (Gib mir 5) benutzen Ärzte zum Beispiel, um der Belegschaft zu signalisieren, dass ein Patient HIV hat und sie ein bisschen vorsichtig sein soll, ohne den Patienten bloßzustellen. Solche Dinge können nur Leute vom Fach wissen.

Wenn wir jetzt einen Test sehen, der völlig unstandardisiert ist und wir nicht wissen, was er prüft, müssen wir uns fragen: Nach welchen Kriterien wird geprüft? Wird da eine faire Prüfung durchgeführt oder geht es vielleicht auch darum, dass der Name nicht gefällt oder die Herkunft nicht passt? Es gibt Bezirksregierungen, in denen nicht unbedingt ein Arzt prüft, und es gibt Bezirksregierungen, in denen nur ein Arzt allein als Prüfer sitzt. Natürlich muss man erstmal davon ausgehen, dass in Bezirksregierungen Beamte sitzen, die alle fair prüfen, aber... richtig beweisen kann man das nicht. Es ist natürlich schwer, wenn man nicht weiß, was die Prüfung ist und was geprüft werden soll. Für den Kandidaten ist es genauso schwer, wenn er nicht weiß, auf was er sich vorbereiten soll.

Wir haben uns bei der Prüfung auf ein Verfahren geeinigt, dem simulierte Situationen zu Grunde liegen. Es wird an drei Stationen geprüft. Die Prüflinge erhalten ihre Aufgabe jeweils vor dem Raum der jeweiligen Station und betreten nach einer Minute Lesezeit die Prüfungsstation. Dann haben sie 19 Minuten Zeit, um die gestellten Aufgaben zu erfüllen. Nach dieser Zeit müssen sie den Raum verlassen und gehen zur nächsten Station, wo die Prüfung nach demselben Verfahren weiterläuft. Diese Prozedur wiederholt sich an den jeweils drei Stationen. Nach diesem Prüfungssystem kann man pro Tag etwa 37 Leute prüfen.

Zu den Stationen:

Station 1: Das Patienten-Arzt-Gespräch.

Die Aufgabe lässt sich aus dem Klinikalltag ableiten und gehört zum Standard. Der Prüfling begegnet einem Patienten, der nicht so richtig weiß, was er hat, aber über Schmerzen klagt. Der Prüfling muss ihn befragen, woher er kommt, welche Symptome er bemerkt hat, was er vorher gemacht hat oder wie es zu dieser Erkrankung gekommen ist. Wir stellen in der Prüfung nicht auf medizinische Sachverhalte ab. Das heißt, wenn der Prüfling irgendetwas erzählt, was medizinisch der absolute Unfug ist, dann machen wir dagegen nichts. Hauptsache, der Prüfling erklärt es flüssig und in brauchbarem Deutsch. Gegenstand der Prüfung ist, dass der Prüfling mit einem Patienten gut kommunizieren kann. Um dies zu standardisieren, ist der Patient ein Schauspieler und kein Arzt. Der Schauspiel-Patient wird sich wie ein ganz normaler Patient verhalten, dabei aber bei jedem Kandidaten immer genau dasselbe erzählen und fragen. Wir engagieren hierbei u. a. Schauspiel-Patienten von den Universitäten.

Station 2: Die ärztliche Dokumentation.

Diese ist im Klinikablauf u. a. sehr wichtig, weil Sie nicht der einzige Arzt auf der Station sind. Das heißt, wenn ein Arzt abends geht, dann übernimmt ein Kollege den Nachtdienst. Dieser wird zum Beispiel von der Nachtschwester hektisch gerufen, weil der Patient XY irgendetwas hat. Wenn dann die Dokumentation nicht lesbar ist oder nicht erkennbar ist, was der Arzt gedacht hat, dann gibt es ein ernsthaftes

Problem. Daher gibt es an dieser Station der Prüfung einen Raum, in dem einfach ein Dokumentationsbogen liegt, wie es ihn in jedem Krankenhaus gibt. Für all die Prüflinge, die nur noch mit dem Computer und nicht per Hand schreiben können, gibt es auch einen PC mit dem gleichen Dokumentationsbogen. Der Prüfling schreibt also seine Dokumentation analog oder am Computer digital, nimmt dann seine Dokumentation mit und geht zur nächsten Station.

Es wird auf unserer Webseite ein Video von jeder Station geben, so dass man die Schritte der Prüfung von Anfang bis Ende nachvollziehen kann.

Station 3: Das Arzt-Arzt-Gespräch.

Diese Gesprächssituation ist ebenfalls sehr wichtig und doch ganz anders strukturiert. Ein Arzt muss einem anderen Arzt nichts über Krankheiten erklären. Er muss jedoch strukturiert erklären können, welchen Patienten er vor sich hat und worin die Probleme bestehen, damit sich der Chefarzt sehr schnell ein Bild machen kann. Dafür hat der Prüfling wieder 19 Minuten Zeit. Es warten immer mindestens zwei Prüfer auf ihn. Er darf dann mit einem der Prüfer die Übergabe machen. Da werden noch einmal Rückfragen gestellt, beispielsweise zu Zahlen eines Laborbefunds. Es könnte sein, dass der Prüfling gefragt wird: „Sehen Sie mal hier im Laborbefund von Frau Müller, sagen Sie doch mal, was Ihnen da auffällt.“ Auch hier gilt wieder: Es geht nicht um den medizinischen Sachverhalt, sondern schlicht darum, ob er zum Beispiel Zahlen zweifelsfrei benennen kann und bei einer 25 nicht etwa sagt „20-5“, was im Labor sehr gefährlich wäre, sondern „25“. In der Übergabe muss er ein klares Bild erzeugen können und dabei verständlich auftreten.

Fachsprache wird dort auch geprüft, denn uns interessiert auch, was an fachsprachlicher Kompetenz vorhanden ist. Es wird für jede Station ein Bogen erstellt, der es den Prüfern ermöglicht, immer dasselbe zu fragen. Hinter jedem Eintrag steht eine Punktzahl, die dem Prüfer nicht bekannt ist, das heißt für den Prüfer ist diese Stelle verblendet. Er hat nur die Möglichkeit, das Verständnis mit „Ja“, „teilweise“ und „Nein“ zu bewerten. Die Prüfer erhalten alle eine Schulung von zwei Tagen, in der sie von Germanisten in Bezug auf die Prüfungsinhalte und das Prüfungsniveau (B2 nach dem GER) trainiert werden.

Ich hoffe, dass meine Beispiele und das vorgestellte Verfahren eine Anregung geben konnten. In fast allen Bundesländern gehen zurzeit die Diskussionen in die Richtung, eigene Sprachprüfungen für Mediziner zu entwickeln. Ziel wäre hier, ein einheitliches Verfahren einzuführen. Im kommenden Jahr wird es eine Sitzung der Gesundheitsministerkonferenz geben, die sich mit diesem Thema beschäftigt. Daher wird es sicherlich in absehbarer Zeit auch die passenden Kurse zur Prüfungsvorbereitung geben.

7. „Perspektiven auf Verfahren zur Sprachstandsfeststellung im Berufskontext“

DR. CHRISTINA KUHN lehrt an der Universität Jena und bildet Lehrer_innen aus, die in Kursen im In- und Ausland arbeiten. Sie beschäftigt sich mit den folgenden Fragen: **Wie soll auf Prüfung vorbereitet werden? Welchen Einfluss hat berufsbezogenes Sprachtraining auf eine Prüfung?**

BARBARA ONUK, Jobcenter Frankfurt am Main, bearbeitet in der Abteilung für Grundsatzthemen den Themenbereich Migration und Soziales und gestaltet den Bereich der Deutschförderung für Migrantinnen und Migranten.

ERNST MAURER, Sprache und Integration Zürich, Leiter des Teilprojekts „Instrumente Unterrichtsplanung und Evaluation“ im fide-Projekt des Schweizerischen Bundesamts für Migration, interessieren vor allem Testformen, die in die Inhalte des Lernens eingebettet sind und das Weiterlernen ermöglichen und motivieren.

PROFESSOR DR. UDO OHM lehrt an der Universität Bielefeld und befasst sich mit Deutsch als Zweitsprache in verschiedenen Kontexten wie Schule, Ausbildung und Erwachsenenqualifizierung. Sein Interesse liegt in einem bestimmten Bereich der Zweitspracherwerbsforschung, dem soziokulturellen Ansatz. Im Zusammenhang mit Testen ist ihm die ethische Ebene besonders wichtig.

von links nach rechts:
Christina Kuhn,
Elke Knabe (Moderatorin),
Barbara Onuk, Ernst Maurer
und Udo Ohm



Frage an Barbara Onuk:

Wann ist eine Sprachstandsfeststellung nötig oder sinnvoll?

In Frankfurt wurde vor einigen Jahren ein Verfahren zur Sprachstandsfeststellung entwickelt. Welcher Bedarf war vorhanden?

Unser Ausgangspunkt war es, ein Testverfahren zu entwickeln, mit dem die Mitarbeitenden aus den unterschiedlichen Bereichen unserer Behörde in die Lage versetzt werden sollten, die Kunden zielgerichtet zu begleiten und in die richtigen Deutschkurse zuzuweisen. Es gibt viele Kunden, die Leistungen der Grundsicherung beziehen und noch nicht so viel Deutsch können. Sie stehen zwischen A1 und B1 und es ist wichtig, eine Rückmeldung zu bekommen, wo die Kunden in den Bereichen Sprechen, Lesen, Hören, Schreiben tatsächlich stehen.

Wie wird dies festgestellt?

Wir haben den Test als Maßnahme ausgeschrieben. Ein Weiterbildungsträger führt diesen für uns durch. Der Test dauert vier Stunden. Wenn Mitarbeiter feststellen, dass es bei einem Kunden einen Bedarf gibt, wird dieser dem Träger zugewiesen und erfährt dann dort, wie der Test abläuft. Es gibt verschiedene Teile. Mit einem ersten schriftlichen Teil, der in etwa dem Einstufungstest für die Integrationskurse entspricht, wird erkundet, auf welchem Sprachstand sich der Kunde aktuell bewegt. Anschließend findet ein Gespräch mit einem Sprachlehrer statt, in dem es darum geht, den Kunden im Gespräch kennen zu lernen, ihn zum Sprechen zu bringen und zu erfahren, wie er sich in einer solchen kommunikativen Situation verhält. Dabei wird die Lernbiographie im Hinblick auf die Schulbildung, gesteuertes und ungesteuertes Deutschlernen sowie die Berufsausbildung und -erfahrung dokumentiert und das gewünschte berufliche Entwicklungsziel eruiert. Auf Basis der Ergebnisse wird eine Empfehlung hinsichtlich der weiteren Deutschförderung ausgesprochen (z. B. Integrationskurs, ESF-BAMF-Kurs), die Ergebnisse dienen aber auch der Einschätzung von Beschäftigungsperspektiven der betreffenden Person.

Frage an Udo Ohm:

Sie haben gesagt, dass ein Sprachstandstest nicht viel über den Lernenden aussagt.

Wie finde ich denn etwas über den Lernenden heraus?

Über den Lernenden sagt es insofern nicht viel aus, weil dieser ja mehr ist als die Kompetenz, die abgefragt wird. Nochmal zurück zu der schon zuvor gestellten Frage: „Was soll gemessen werden? Und warum soll es gemessen werden? Wie ist das Ganze in einem größeren Kontext zu platzieren?“ Wenn es darum geht zu wissen, was der Lernende mitbringt, dann kommt es immer darauf an, für welchen Zweck ich – oder auch der Lernende selbst – das wissen will. Mit Blick auf Integration wäre die Frage zu stellen: Wie versteht man hier im Land Integration und welche ethischen Implikationen ergeben sich daraus? Hier möchte ich nach Paul Ricoeur zitieren: „Die Orientierung auf das gute Leben mit anderen und für sie in gerechten Institutionen“¹. Ethik muss in einer komplexen Gesellschaft durch Institutionen vermittelt werden. Daher stellt sich die Frage, was im jeweiligen institutionellen Kontext gebraucht wird. Ich plädiere dafür, dass man Sprachstandserhebungen für den Lernenden stärker in den Lernprozess integriert. Dann will ich nicht wissen, wie der Stand einer Person ist, sondern, wohin sich diese Person entwickeln kann. Es ist wesentlich interessanter herauszufinden, was das Potenzial eines Lernenden – seine Zone der nächsten Entwicklung – ist, als den Kompetenzstand zu messen.

Dabei wird die Lernbiographie im Hinblick auf die Schulbildung, gesteuertes und ungesteuertes Deutschlernen sowie die Berufsausbildung und -erfahrung dokumentiert und das gewünschte berufliche Entwicklungsziel eruiert.

Es ist wesentlich interessanter herauszufinden, was das Potenzial eines Lernenden – seine Zone der nächsten Entwicklung – ist, als den Kompetenzstand zu messen.

¹ Das Originalzitat lautet: „Ich bin dazu aufgerufen, gut zu leben, mit dem Anderen und für ihn, in gerechten Institutionen: dies ist die erste Aufforderung.“ (aus Ricoeur, P.: Das Selbst als ein Anderer. München 1996) Anm. der Redaktion

Wir wissen aber über den Bedarf an Sprache am Arbeitsplatz sehr wenig und müssen darüber noch sehr viel mehr forschen und wissen.

Frage an Christina Kuhn:

Wann ist Sprachstandsfeststellung sinnvoll und wann brauchen wir etwas ganz anderes?

Sprachstandsmessung ist sinnvoll, wenn sie eingebettet ist in einen Lernprozess. Es geht um die Entwicklungspotentiale bzw. die Weiterentwicklung und darum, wie man mit dem Ergebnis des Tests entsprechend fördern kann. Bezogen auf einen berufsbezogenen Test sollte dieser so angelegt werden, dass er die Arbeitswelt widerspiegelt, die jeweiligen sprachlichen, interkulturellen und fachspezifischen Kompetenzen berücksichtigt und den Bedarf abbildet. Wir wissen aber über den Bedarf an Sprache am Arbeitsplatz sehr wenig und müssen darüber noch sehr viel mehr forschen und wissen. Solche Forschungsprojekte sind sehr teuer und schwierig. In dem von der VW-Stiftung geförderten Projekt des DIE zu Deutsch am Arbeitsplatz² konnten erste Ergebnisse gewonnen werden, die einige Aufschlüsse gegeben haben, wie Sprache am Arbeitsplatz genutzt wird. Unser Ansatz war zu schauen, inwieweit wir aus der Sprache am Arbeitsplatz einen Bedarf ableiten können und inwiefern wir diesen Bedarf am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) spiegeln können.

Einige Ergebnisse, die wir in Metallberufen, Pflegeberufen und Büroberufen herausgefunden haben, waren

- Fachsprache spielt in den Berufen so gut wie gar keine Rolle.
- Das, was als Fachwortschatz wichtig ist, bringen die Sprecher mit oder man kann es sich sehr schnell aneignen.
- Es gibt keine typischen Sprachhandlungen. Eine Ausnahme ist die Situation am Patienten in Pflegeberufen, bei der die Sprecher dem Patienten begleitend erklären, was sie als nächstes tun.
- Prosodie spielt unbedingt eine Rolle („Der Ton macht die Musik“). Wichtig ist die Auseinandersetzung damit, wie etwas gesagt wird und wer wie mit wem über welches Thema spricht, Hierarchien, Höflichkeit, sprachliche Formen von Höflichkeit.
- Vom GER wurde sich schnell verabschiedet, weil dieser versucht, Niveaus festzulegen und diese im Arbeitsalltag so nicht vorkommen.
- Es braucht eher ein Denken in Szenarien und die Erforschung der Fragen: Welche Szenarien brauchen typischerweise unsere Lernenden? Auf welche müssen sie im Training vorbereitet werden und in Testverfahren geprüft werden?

Frage an Ernst Maurer:

Skizzieren Sie doch bitte den fide-Portfolio-Ansatz. Und dann die Frage: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) zielt eigentlich nicht auf das ab, was man für berufsbezogene Sprache braucht. Sie bilden das aber anhand des GER ab. Können Sie uns erläutern, wie Sie das dennoch schaffen?

Ich knüpfe noch einmal an die generelle Frage „Was soll geprüft werden?“ an. Das führt zur Frage „Was soll gelehrt werden?“ Dann erheben wir den Bedarf und zwar arbeitsplatzbezogen, branchenbezogen, berufsfeldbezogen. Die dritte Frage ist dann „Was wollen die nicht-deutschsprachigen Menschen lernen?“ Das führt dann zu der Frage nach den Kommunikationsbedürfnissen, nach den relevanten Verstän-

digungssituationen, in denen sie leben. Welche Kommunikationssituationen werden von den Migrantinnen und Migranten als zentral erlebt, um sich hier ein menschenwürdiges Dasein einrichten zu können? Ausgangspunkt des fide-Projektes³ war eine breit angelegte Bedürfnisabklärung mithilfe von 300-400 qualitativen Interviews mit MigrantInnen aus allen Teilen der Schweiz in den Sprachen Italienisch, Französisch und Deutsch und mit Vertretern der sogenannten Aufnahmegesellschaften. Die Ergebnisse wurden in 11 relevante Handlungsfelder gebündelt, innerhalb derer Szenarien definiert wurden. Diese Szenarien bilden die Einheiten nach dem fide-Lernsystem.

Es wurde versucht, die Szenarien den Referenzniveaus des GER zuzuordnen. Das Szenario aus dem Handlungsfeld „Arbeit“ Arbeitsaufträge entgegennehmen z. B. kann auf verschiedenen Niveaustufen ausgeführt werden. Es wurde beschrieben, wie dieses Szenario auf A1, A2 und B1 realisiert werden kann.

Die übergeordneten Kompetenzen in Bezug auf die Arbeitsplätze, also Schlüsselkompetenzen, allgemeine Kompetenzen, berufliche Methoden oder Fachkompetenzen, sind in den Szenarien nicht abgebildet.

Formative Tests werden innerhalb des Unterrichts durchgeführt. Innerhalb der Szenarien werden einzelne Handlungsschritte fokussiert und kleine Minutests durchgeführt in Form von Rollenspielen, Leseaufträgen oder die Meldungen per SMS.

Frage an Udo Ohm:

Würde diese Art von Test den sog. „Backwash-Effekt“ hervorrufen?

Backwash bedeutet übersetzt aus dem Englischen u. a. auch „Kielwasser“. Wenn der Sprachunterricht im Kielwasser eines Tests stattfindet, dann kann man nicht viel gestalten. Dann gibt es das „teaching to the test“: Alle fokussieren sich auf die Prüfung, Lehrende genauso wie Lernende. Wobei der Backwash-Effekt nicht immer negativ sein muss, wenn die Testvorbereitung dazu führt, dass der Sprachunterricht dadurch besser wird. Und in Bezug auf das fide-Projekt stellt sich diese Frage gar nicht. Es ist integriert in den Lernprozess, unterstützt ihn und die Lernenden erhalten Rückmeldungen. Man könnte das sogar noch ausbauen und den Entwicklungsaspekt in den Tests noch verstärken, indem man z. B. Peer-Learning in die Testsituation integriert. Das, was jemand zu leisten in der Lage ist, wird bei normalen Tests immer individuell betrachtet. Mit der Unterstützung anderer sind die Lernenden aber möglicherweise zu ganz anderen Leistungen fähig. Ich fände es interessant, an diesem Thema weiterzuarbeiten.

Frage an Barbara Onuk:

Gab es auf der Posterwand etwas, das Sie inspiriert hat?

Vieles ist inspirierend. Aus Sicht der Praxis zeigt sich, wie wichtig es ist, dass Formate entwickelt werden, mit denen Entwicklungsprozesse beschrieben werden können. Sonst werden Tests, wie derzeit noch häufig der Fall, als Nadelöhr angewendet, wenn es z. B. um eine berufliche Weiterbildung geht. Dann wird ein Test angewendet, der besagt „Ja, du schaffst es“ oder „Nein, du schaffst es nicht!“. Als Voraussetzung dafür, dies zu ändern, braucht es gesetzliche Vorgaben, so dass sprachliche Förderung in einer Weiterbildung etabliert wird, und zwar sprachliche Förderung für alle, die es benötigen, und das schließt deutsche Muttersprachler ein, die etwa Schwierigkeiten mit dem schriftlichen Deutsch haben. Unsere Ausbildungen sind sehr auf Lehrbücher fokussiert und da sind viele, die unser Schulsystem genossen haben, in einer ähnlichen Situation wie Migrantinnen und Migranten, die in der Zweitsprache lernen. Dazu müsste es möglich sein, Förderlehrgänge zu konzipieren, bei denen im laufenden Aneignungsprozess Fortschritte erkannt und festgehalten werden. Das wäre auch sehr motivierend für unsere Kundinnen und Kunden.

Welche Kommunikationssituationen werden von den Migrantinnen und Migranten als zentral erlebt, um sich hier ein menschenwürdiges Dasein einrichten zu können?

Wenn der Sprachunterricht im Kielwasser eines Tests stattfindet, dann kann man nicht viel gestalten. Dann gibt es das „teaching to the test“: Alle fokussieren sich auf die Prüfung, Lehrende genauso wie Lernende.

Es braucht gesetzliche Vorgaben, so dass sprachliche Förderung in einer Weiterbildung etabliert wird, und zwar sprachliche Förderung für alle.

² <http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/projekt.aspx?id=654>

³ Weitere Informationen hierzu unter www.fide-info.ch.

Wir schauen noch einmal zum Job-Center: Welche Anforderungen sehen Sie für die Zukunft im Hinblick auf Sprachstandsfeststellung und ist das mit dem Test, den Sie verwenden, machbar?

Unser Test ist gut für eine erste Bestandsaufnahme im Hinblick auf berufliche Qualifizierung bzw. Anpassungsqualifizierung. Wenn es um die Weiterbildung an sich geht, wären Sprachtests sinnvoll, die während des Prozesses der Weiterbildung eingesetzt werden können.

**Frage aus dem Publikum:
Welche Anforderungen gibt es im Jobcenter für Sprachstandsfeststellungen und ist ein solcher Test machbar?**

Viele der KundInnen stehen an einem Punkt, wo sie mit ihren sprachlichen Kenntnissen noch gar nicht in einem Beruf landen können. Es geht um die Frage, wie wir erstmal sprachlich fördern können. Dafür ist der jetzige Test als erste Bestandsaufnahme gut.

**Frage aus dem Publikum:
Also taugt der Test auch in Bezug auf Fachkräftezuwanderung?**

Ja, auch dafür ist der Test einsetzbar zusammen mit der Selbsteinschätzung von MigrantInnen. Wenn es um die Weiterbildung an sich geht, ist es sinnvoll, Verfahren zu entwickeln, die im Prozess der Weiterbildung eingesetzt werden können.

**Frage an Christina Kuhn:
Welche Tests brauchen wir in der Zukunft?**

Wir brauchen kontinuierliche, berufsbegleitende Förderung. Die derzeitigen Tests sind eine Momentaufnahme, doch danach muss es weitergehen. Man darf Menschen nach so einem Test nicht alleine lassen. Es geht bei Sprache auch um den interkulturellen Aspekt.

Ich denke, wir müssen dahin kommen, Einstiegsniveaus niedrig zu halten, dann aber eine gezielte, am beruflichen Bedarf orientierte sprachliche Förderung zu institutionalisieren. Wir müssen auch das Umfeld sensibilisieren für die Probleme, die Menschen mit der Zweitsprache am Arbeitsplatz haben und die unabhängig vom Fachkontext entstehen können.

**Frage an Ernst Maurer:
fide befindet sich in der zweiten Phase und ist noch nicht abgeschlossen.
Wäre dies das Testmodell der Zukunft?**

Der szenariobasierte Förderansatz der ersten Projektphase ist abgeschlossen. Nun können die Ergebnisse aus der formativen Evaluation gesammelt und ausgewertet werden. In der zweiten Phase geht es darum, wie man so etwas offiziell attestieren lassen kann. Der Auftraggeber hat diese zwei Phasen bewusst getrennt, was eine Leistung ist. Erst steht die Förderung im Zentrum, dann die Überprüfung. Nun ist aber entscheidend, inwieweit die Assessment-Verfahren tatsächlich an realen Kommunikationssituationen orientiert sind und inwieweit sie die persönlichen Bedingungen der Lernenden berücksichtigen. Diese zweite Projektphase wird bis 2015 dauern.

**Frage aus dem Publikum:
Ist dieses Verfahren dann übertragbar auf Deutschland bzw. auch auf verschiedene Berufe?**

Es ist vor allem der szenariobasierte Ansatz, der – verbunden mit den Bedürfnis- und Bedarfsabklärungen – übertragbar ist. Es geht darum, möglichst dicht an der gelebten Realität zu bleiben und die Kommunikationssituationen authentisch in die Unterrichtssituation zu übertragen. Es wird noch viel Energie brauchen, um die Kursleitenden für diesen Ansatz zu gewinnen.

**Frage an Udo Ohm:
Was brauchen wir aus Perspektive der Lernenden für die Zukunft?**

Ich greife noch einmal das Zitat von Ricoeur zu den gerechten Institutionen auf: Was müssen Institutionen mit Blick auf das, was wir unter Integration verstehen wollen, leisten? Die Institutionen müssen sich die Frage stellen: Wozu machen wir hier einen Test? Zu fragen ist, ob es um Klärung von Perspektiven beruflicher Weiterbildung, um Begründung von Mittelzuweisung oder um den Bedarf von Verteilung von Bewerbern geht. Wenn es um die Perspektiven des Lerners geht, kann man das nicht mit standardisierten Verfahren allein ermitteln.

Zum Stichwort Gütekriterien möchte ich hier Christian Krekellers⁴ Versuch anführen, in Testformaten mit Blick auf das Lernen bzw. die Anwendung in Lernprozessen erweiterte Gütekriterien aufzustellen. Zum Beispiel:

- Rückmeldungen, die dem Lerner helfen
- Gerechtigkeit, gerechte Behandlung
- Transparenz: Was wird gemessen? Wozu wird getestet?
- Auswirkungen: Was bewirkt dieser Test in der Gesellschaft?
- Wohin werden möglicherweise Menschen zugewiesen?

Herzlichen Dank an die Runde und das Publikum!



⁴ Vgl. Dlaska, Andrea; Krekeler, Christian (2009). Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

8. Arbeitsgruppenphase Fachtag „Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern & zertifizieren“

Moderation:

Iris Beckmann-Schulz,
IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch

Sabine Stallbaum,
AWO Bielefeld

AG 1 zum Thema „Zugangsmöglichkeiten“:

Fragestellung der Arbeitsgruppe:

Welche Verfahren eignen sich, den Zugang zu Qualifizierung und Arbeitsmarkt zu öffnen?

Zunächst wurde in der Arbeitsgruppe eine Bestandsaufnahme gemacht anhand der folgenden Frage: Welche Stationen und Verfahren lassen sich beim Zugang zu Qualifizierung und Arbeitsmarkt identifizieren?

Der Zugang zu Qualifizierung und Arbeitsmarkt, so ergab die Diskussion, erfolgt anhand verschiedener „Stationen“ mit entsprechenden Akteuren und jeweils praktizierten Verfahren. Dabei sind die einzelnen Stationen nicht als Elemente einer Ablaufkette zu sehen, sondern als nebeneinander existierende Varianten mit jeweils eigenen Verfahren zur Feststellung mitgebrachter Qualifikation und zur Eröffnung von Zugangsmöglichkeiten zu Qualifizierung und Arbeitsmarkt. Mit welcher dieser „Stationen“ ein Arbeitssuchender mit Migrationshintergrund als erstes zu tun hat, hängt von seiner Lebenssituation und seinem „Erstkontakt“ mit Behörden ab.

Es wurden vier Stationen identifiziert:

- Zu nennen ist zunächst die **Arbeitsverwaltung** mit den beratenden Fachkräften und Vermittlern sowie dem Berufspsychologischen Service und dem Arbeitgeberservice. Hier werden Gespräche geführt, sprachliche Kompetenzfeststellungsverfahren (C-Test) durchgeführt sowie andere computergestützte Testverfahren zur beruflichen Eignungsfeststellung genutzt.
- Zum Zweiten treten **Bildungsträger** in Erscheinung, insbesondere solche, die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugelassen sind und Integrationskurse oder berufsbezogene ESF-BAMF-Kurse anbieten. Die Träger leisten einleitend eine sprachkursbezogene Einstufung, deren Format in den Integrationskursen standardisiert ist und in den ESF-BAMF-Kursen von Träger zu Träger variieren kann. In den berufsbezogenen Deutschkursen wird zusätzlich noch hinsichtlich des Arbeitsmarktzugangs beraten und der Lernfortschritt während des Kurses dokumentiert.
- Eine drittes Zugangsinstrument ist **das Antragsverfahren für die Berufszulassung nach dem BQFG**¹. Zuständig für die Anträge in den reglementierten Berufen sind die Landesprüfungsämter oder ihnen untergeordnete Behörden. Hier werden die Zeugnisse der Antragsteller_innen auf Gleichwertigkeit mit den entsprechenden Bildungsabschlüssen geprüft sowie Sprachenzertifikate auf das erforderliche Sprachniveau hin gesichtet. Nicht selten werden dort auch direkt Sprachtestungen durchgeführt, sei es in Form von berufsspezifischen „Fachsprachenprüfungen“ oder unterschiedlichen „Einschätzungen“ der Mitarbeitenden.

¹ Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen



- Als vierte Zugangsstation sind die **Betriebe** zu nennen. Für die Einstellung in Arbeit oder Ausbildung sind je nach Betriebsgröße Personalabteilung, Ausbildungsabteilung oder einzelne Ansprechpartner_innen verantwortlich. Auch dort werden bei Bewerbungsverfahren Sprachenzertifikate gesichtet, oder die Sprachkompetenz des Bewerbenden wird „spontan“ im Bewerbungsgespräch eingeschätzt.

Ergebnisse der Diskussion:

Insgesamt wurde bemängelt, dass die vier oben genannten „Zugangsstationen“ in ihren Unterstützungsverfahren nicht konstruktiv vernetzt sind. Auch die einzelnen Expertisen werden nicht sinnvoll im Zusammenhang gesichtet, so dass eine optimale Unterstützung des Zugangsprozesses zu Arbeitsmarkt und Qualifizierung im Sinne eines Synergieeffekts nicht gegeben ist.

Im Detail wurden folgende „Baustellen“ zusammen getragen sowie Forderungen formuliert:

- Im Zusammenhang mit der Berufszulassung nach dem BQFG werden uneinheitliche Verfahren zu Sprachtestungen verwandt. Aber auch die standardisierten Testformate, die der Einstufung in die vom BAMF geförderten Integrationskurse dienen, sollten einer wissenschaftlichen Überprüfung unterzogen werden. Insgesamt fehlt bei den eingesetzten Kompetenzfeststellungsverfahren eine Transparenz hinsichtlich der Formate, Ziele und Konsequenzen.
- Die sprachlichen Anforderungen im Berufsfeld bzw. am Arbeitsplatz sollten genauer und umfassender analysiert werden. Auf Seiten der Arbeitssuchenden mit Migrationshintergrund fehlen Erhebungsinstrumente zur Feststellung der Sprachbedürfnisse sowie valide Verfahren in Richtung Potenzialentwicklung.
- Qualifizierungen sollten verstärkt berufsbegleitend angeboten werden. Die integrierte Sprachförderung sollte in allen Fachweiterbildungen konsequenter umgesetzt und insgesamt konzeptuell weiter entwickelt werden.
- Insgesamt wäre es wünschenswert, dass der Anteil von Sprache und Kommunikation an der beruflichen Handlungsfähigkeit stärker in den Blick aller Beteiligten gerückt wird.

Moderation:

Andrea Daase,
Universität Bielefeld

Andrea Snippe,
IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch

AG 2 zum Thema „Lernprozessbegleitung“

Fragestellung der Arbeitsgruppe:

Wie lassen sich individuelle Lernprozesse feststellen und unterstützen?

Das Testen und Prüfen im Bereich Berufsbezogenes Deutsch beschränkt sich in der Regel auf das Feststellen und Zertifizieren berufssprachlicher Kompetenzen, die **Lernprozesse** selbst bleiben dabei unberücksichtigt. Produktorientierte Prüfungen sind aber lediglich in der Lage, Momentaufnahmen, Snapshots spezifischer Situationen abzubilden. Sprache und damit auch Sprachkompetenz kann nach neueren Ansätzen der Zweitspracherwerbsforschung allerdings nicht aus ihrem Kontext herausgelöst werden. Sprache ist weit mehr als nur ein linguistisches System von Zeichen, das dem Austausch von Informationen und der Weitergabe von Wissen dient. Sie stellt eine komplexe soziale und situierte Praxis dar. Sprachkompetenz ist somit immer auch kontextabhängig: Raum, Zeit, Kommunikationspartner_innen etc. tragen zu ihrer Ausprägung bei.

Dementsprechend war die leitende Fragestellung der Arbeitsgruppe Lernprozessbegleitung „Wie lassen sich individuelle Lernprozesse feststellen und unterstützen?“ Zunächst wurden in Kleingruppen jeweils zwei Diagnostikinstrumente noch einmal kurz vorgestellt und das Vorgehen diskutiert: Die eine Gruppe beschäftigte sich mit der szenariobasierten Prüfung von Skylight (vorgestellt von Anne Sass) sowie dem Portfolio-Ansatz im Schweizer fide-Projekt (Ernst Maurer), die andere Gruppe mit dem Schlüsselkompetenzenrahmen im Berufskontext (Christophe Portefin) sowie der Kooperativen Bestandsaufnahme des Sprachcoaching-Projektes SPRUNQ (Alejandro Romero).

Ergebnisse der Diskussion:

Als wichtigste Themenfelder kristallisierten sich in beiden Gruppen die Rolle der Lehrenden, die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit sowie der Zeitfaktor heraus. Geschildert wurden Erfahrungen, dass Lehrende ihren Lernenden nicht zutrauten, mit Instrumenten, die den Lernprozess in den Fokus stellen, umzugehen. Damit geben sie die fehlende Anerkennung weiter, die sie selbst in ihrer Tätigkeit (aufgrund fehlender Anerkennung vorhandener Ressourcen, dem Fehlen von individuellen, flexiblen, bedarfs- und bedürfnisorientierten Qualifizierungsangeboten sowie einer qualifikationsgerechten Bezahlung) erfahren. Zudem werden die entsprechenden Instrumente häufig nicht verwendet. Dies wird mit dem zeitlichen Druck in den Angeboten, insbesondere wenn diese auf eine Prüfung hinführen, begründet.



Folgende Bedarfe/Forderungen wurden formuliert:

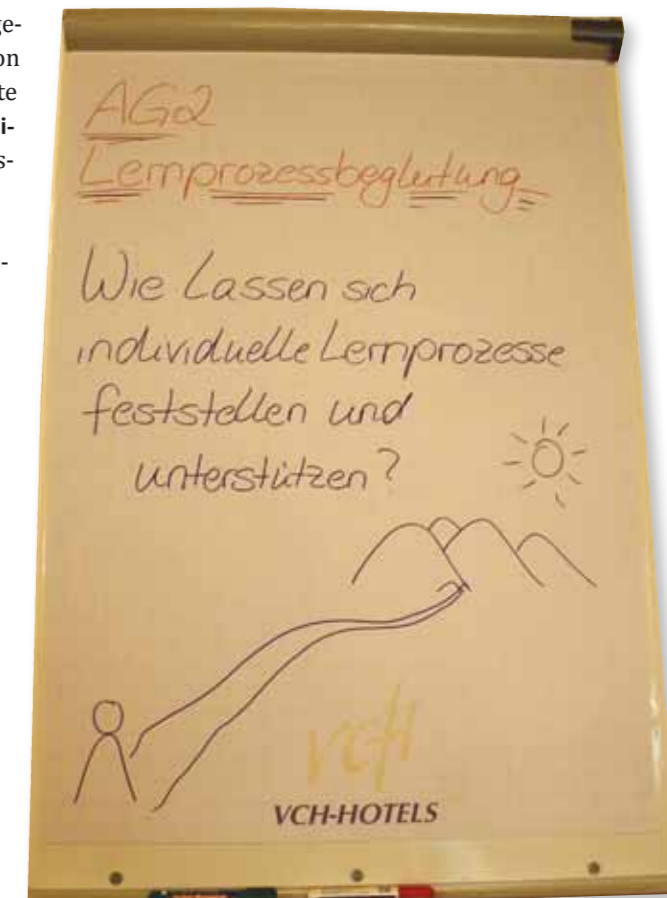
- Um die Lernprozessbegleitung in den Angeboten zur berufsbezogenen Sprachbildung stärker zu implementieren und qualitativ weiterzuentwickeln, bedarf es einer **Stärkung der Lehrenden**. An erster Stelle ist hier Anerkennung im Sinne von festen Arbeitsplätzen und eine angemessene Entlohnung der anspruchsvollen Arbeit zu nennen. Gleichzeitig muss die Qualifizierung von Lehrkräften stärker in den Blick rücken und als berufsbegleitendes Angebot (Stichwort Lehrkräfte-Coaching, kollegiale Zusammenarbeit) organisiert und finanziert werden. Vorgesprochen wurden ebenfalls Kompetenzprofile für Lehrkräfte, denn Weiterbildungsbereitschaft müsse sich auch auszahlen, wie dies in anderen Bereichen auch der Fall ist.
- Der **Zeitfaktor** muss bei der Planung und Durchführung von berufsbezogenen Sprachbildungsangeboten stärker bzw. anders berücksichtigt werden. Nicht immer stellt ein Mehr an Zeit die Lösung dar, sondern die grundlegende Frage ist, wie die vorhandene Zeit im Sinne der einzelnen Lernenden bzw. der Erreichung ihrer individuellen Ziele genutzt wird. Die vorhandenen Instrumente und methodischen Ansätze zur Lernprozessfeststellung müssen ergänzt werden. Unterrichtsentwicklung muss in das Budget von Projekten/Bildungsangeboten mit eingeplant werden – und Förderprogramme müssen dies zulassen.
- Ein weiterer wichtiger Punkt kann unter dem Stichwort „Insourcing statt Outsourcing“ gefasst werden: Die Aneignung berufsbezogener Deutschkompetenz muss stärker **aus den Klassenräumen in das Leben** getragen und in die Betriebe bzw. das Arbeitsumfeld reintegriert werden. Bildungsangebote in diesen Kontexten müssen transparent geplant werden, Ziele eng mit den Betrieben und den jeweiligen Lernenden abgesprochen werden. Nur so ist es auch möglich, Sprache im Kontext, also funktional zu betrachten und zu fördern.
- Heterogenität stellt eine Ausgangsbasis berufssprachlicher Bildungsangebote dar, die als solche anerkannt werden muss. Angebote zur berufssprachlichen Kompetenzerweiterung müssen von den Lernenden her geplant werden, was eine prozessorientierte Planung und ggf. Nachjustierung sowie eine stärkere **Individualisierung** impliziert. Dafür müssen zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Als Ansprechpartner für die notwendigen Schritte wurden folgende Institutionen genannt:

Ministerien und Zuständige für Förderprogramme

- Die Zuständigkeit für Sprachbildungsangebote und deren Finanzierung muss sich ändern. Da es sich um eine Bildungsaufgabe handelt, gehören sie ins Bildungsressort, ins Bildungs- und Arbeitsministerium, aber nicht in das Innenministerium und den Zusammenhang zum Aufenthaltsrecht.
- Qualitätsentwicklung muss finanziert werden: Förderprogramme müssen ermöglichen, qualitätssichernde Aktivitäten vor Beginn des sprachbildenden Angebotes (z. B. Bedarfsanalyse, bedarfsgerechte Angebotsplanung, Unterrichtsentwicklung, Entwicklung von Instrumenten) zu fördern.

Es bedarf einer Stärkung der Lehrenden. An erster Stelle ist hier Anerkennung im Sinne von festen Arbeitsplätzen und eine angemessene Entlohnung der anspruchsvollen Arbeit zu nennen.



Sprachkursträger

- Träger von berufsbezogenen Sprachbildungsangeboten müssen ihren Lehrkräften einen Rahmen bieten, in dem diese Sicherheit und (soziale sowie finanzielle) Anerkennung erfahren und damit qualitativ hochwertige Ansätze entwickeln und für ihre Lernenden durchführen können.
- Träger sollten bei der Beantragung entsprechender Angebote Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung (s.o.) im Budget mit einplanen und beantragen.

Betriebe

- Es bedarf einer Umfeldsensibilisierung dafür, dass die Aneignung einer Sprache eine soziale Praxis darstellt, in die alle eingebunden sein müssen, die weder allein in der Verantwortung der Lernenden noch der der Lehrkräfte und Sprachkursträger liegt. Zudem muss anerkannt werden, dass Sprachaneignung ein lebenslanger Prozess ist, der nicht immer linear verläuft.

Fazit:

Eine Stärkung der Lernenden durch Feststellung und Unterstützung ihrer individuellen Lernprozesse kann nur mit einer Stärkung der Lehrkräfte erfolgreich umgesetzt werden.

Moderation:

Dott. Matilde Grünhage-Monetti,
DIE Bonn
Susan Kaufmann,
IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch

AG 3 zum Thema „Nachweise“

Fragestellung der Arbeitsgruppe: Wie können Lernerfolge teilnehmergerecht und bedarfsorientiert festgestellt werden?

Ergebnisse der Diskussion:

In der Arbeitsgruppe 3 hat man sich, inspiriert von den Inputs des Tages, darauf verständigt, nicht zu lange über die bestehenden Formen der Leistungsmessung zu klagen, sondern den Blick in die Zukunft zu richten.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt, andere Formen der Dokumentation von Lernfortschritten zu entwickeln. Ein erster Schritt sollte darin bestehen, dass man zunächst einmal im europäischen Raum Best-Practice-Beispiele sammelt, nicht um diese blind zu übernehmen, sondern um sie zu evaluieren und zu sehen, welchen Zwecken sie dienen.

Die Arbeitsgruppe gibt folgende weitere damit zusammenhängende Punkte zu bedenken und fragt:

- Welche Formen der Lernfortschrittmessung insbesondere am Arbeitsplatz können entwickelt werden, die tatsächlich dem Merkmal der Arbeit als kollektivem Unterfangen Rechnung tragen? Damit einher geht ein Verständnis von Sprache nicht nur als Mittel der Transaktion, sondern der Interaktion, die man nicht von den Interaktanten trennen kann. Das bedeutet für die Zukunft eine absolut notwendige Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung, aber auch mit den anderen Stakeholdern: Arbeitgebern, Kammern, politischen Entscheidungsträger (das BAMF wurde als Beispiel genannt), Vertretern der Beschäftigten (Gewerkschaften) bzw. der Lernenden.

- Wie wichtig ist die Atmosphäre, in der ein Test stattfindet? Zu beachten ist, dass insbesondere der Arbeitsplatz ein Ort sehr unterschiedlicher Machtverhältnisse ist. Vor diesem Hintergrund ist immer zu fragen: Wozu kann ein Test oder ein Testergebnis benutzt werden? Dies führt zu der nächsten Frage:

- Welches ist/sind die Zielsetzung/en eines Lernfortschrittstests und was passiert mit dessen Ergebnissen? Hier sind insbesondere die ethischen Fragen und die Frage der Transparenz angesprochen. Brisanz erhalten diese Fragen im Hinblick darauf, dass sich das Thema „Sprachstandsfeststellung im berufsbezogenen Deutsch“ an einer Schnittstelle von verschiedenen Disziplinen befindet: Spracherwerb, Linguistik, Didaktik, berufliche Weiterbildung, Diskurse über Arbeitsmarktpolitik, Migration usw. Interdisziplinarität ist daher unbedingt notwendig.

- Welche Formen der Lernerfolgsmessung stärken die Selbsteinschätzungskompetenz der Teilnehmenden? Der bewertende Blick von außen auf sprachliche Leistungen bzw. Lernerfolge ist nicht dazu angetan, die Autonomie Erwachsener zu wahren und zu stärken. Es müssen daher teilnehmereinbeziehende Dokumentationsformen gefunden werden.

Abschließend soll noch auf zwei wichtige Beiträge von Teilnehmenden der Arbeitsgruppe hingewiesen werden:

- Der C-Test ist in keinem Fall kompatibel mit der Anpassungsqualifizierung.
- Die ESF-BAMF Kurse müssen nicht mit einem Test abschließen, standardisierte Tests sind nicht zwingend, es können auch, wenn ein Abschlusstest gewünscht ist, andere Formate eingesetzt werden.

AG 4 zum Thema „Kompetenzen“

Fragestellung der Arbeitsgruppe:

Wie können Verfahren der Sprachstandsfeststellung berufsbezogene sprachliche Kompetenzen adäquat erfassen?

Die Arbeitsgruppen deckten ein breites Spektrum an Themen ab: Während in den Arbeitsgruppen 1 bis 3 Sprachfeststellungsverfahren im Hinblick auf konkrete Verwendungszwecke reflektiert wurden, zielte diese Arbeitsgruppe auf methodische und inhaltliche Aspekte. Bevor man sich dieser komplexen Fragestellung zuwenden kann, müssen zunächst andere Fragen geklärt werden. Diese sind z. B.

- Welche sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten werden im Beruf tatsächlich verlangt?
- Welche berufsbezogenen sprachlichen Kompetenzen werden von vorliegenden Verfahren festgestellt?
- Besteht gegebenenfalls eine Diskrepanz zwischen den Kompetenzen, die festgestellt und denen, die im Beruf benötigt werden? – und
- Wenn es eine solche Diskrepanz gibt: Welche sprachlichen Kompetenzen werden bislang nicht berücksichtigt? – und schließlich
- Wie können diese angemessen erfasst werden?



Moderation:

Anke Settelmeyer,
BIBB Bonn
Anette Kuhn,
Jobcenter Herford

Es ist unmöglich, diese zahlreichen und schwierigen Fragen in der zeitlich eng begrenzten Phase einer Tagung auch nur annähernd erschöpfend zu beantworten. In dieser AG sollten jedoch erste Überlegungen dazu angestellt und die Schritte, die zu deren Beantwortung erforderlich sind, diskutiert werden. Dies musste notwendigerweise exemplarisch erfolgen. Der Fokus wurde daher auf berufsübergreifend wichtige Kompetenzen und entsprechend ausgerichtete Feststellungsverfahren gelegt, denn wir nahmen an, dass in einer Gruppe mit Teilnehmenden aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern eher berufsübergreifende Kompetenzen zusammengetragen als berufsspezifische Kompetenzprofile erarbeitet werden können. Zudem wurden auf der Tagung auch solche Verfahren als Poster präsentiert, die auf berufsübergreifend notwendige Kompetenzen ausgerichtet sind. Eines dieser Verfahren bzw. die dem zugrunde liegende Kompetenzliste sollte in der Gruppenarbeit als Referenz herangezogen werden.

In einem ersten Schritt trugen die Teilnehmenden sprachliche und kommunikative Anforderungen zusammen, die Erwerbstätige berufsübergreifend benötigen. Damit wurde ein methodischer Schritt erarbeitet, der der Erstellung eines Feststellungsverfahrens vorausgeht.² Die Teilnehmenden nannten viele Aspekte, die weit über das hinausgehen, was wir in Tests vorfinden, wie beispielsweise nonverbale Kommunikation, soft skills und interkulturelle Kompetenz, Verwenden unterschiedlicher Sprachregister, adäquate Ansprache, Anpassung der Kommunikation auf bestimmte Situationen im Team oder auf bestimmte Zielgruppen, den kommunikativen Umgang mit konkreten Situationen wie Fehlermeldung, Formulare bearbeiten, Dokumentationen und Umgang mit verschiedenen Textsorten.

Bei der Erarbeitung dieser Anforderungen diskutierten die Teilnehmenden intensiv die grundsätzliche Frage, ob es überhaupt Kompetenzen gibt, die berufsübergreifend von Bedeutung seien oder ob Berufe nicht vielmehr je eigene und unterschiedliche Kompetenzprofile aufwiesen. Es wurde betont, dass dies doch zunächst systematisch zu klären sei. Nur auf dieser Grundlage könne die weitere Diskussion fundiert geführt werden.



² Auf der Grundlage solcher Anforderungsanalysen werden in einem nächsten Schritt Kompetenzen abgeleitet, die erforderlich sind, um die Anforderungen zu erfüllen. Diese Kompetenzen werden anschließend genau definiert und ggf. Ausprägungsgrade unterschieden. Es werden dann Aufgaben erstellt, um zu prüfen, ob eine Person über das für die Tätigkeit erforderliche Kompetenzniveau verfügt (vgl. Schmidt—Rathjens, Claudia; Sonntag, Karlheinz: Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. Diagnostische Grundlagen für das Bildungspersonal. In: berufsbildung, 94/95, 2005, S. 39-46.)

Ergebnisse der Diskussion:

Im Hinblick auf offene Fragen (die "Baustellen") wurde festgehalten, dass noch viele Begriffe geklärt werden müssen.

- Weiter zu diskutieren ist, welche Funktionen Testverfahren und die Testergebnisse haben.
- Dass der Zeitpunkt eines Sprachstandstests sich auf dessen Ergebnis auswirkt, sollte berücksichtigt werden.
- Als wichtig erachtet wurde auch der Aspekt, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur an sich wichtig ist, sondern auch positiv wirken kann, weil sie zum Weiterlernen motiviert.
- Im Diskurs um Testverfahren ist bisher ungeklärt, ob wir berufsspezifische Verfahren brauchen und wie diese aussehen können und wie bei den Verfahren auch die Lernfähigkeit und die Potenziale berücksichtigt werden können.

Für die Zukunft (die "nächsten Schritte") wurden als Desiderate festgehalten:

- Mehrsprachigkeit sollte eine positive Bewertung und gesellschaftliche Anerkennung erfahren. Das bezieht sich auf alle Sprachen, nicht nur die europäischen.
- Sprachförderung kann konzeptualisiert werden, beispielsweise sollte Nachqualifizierung immer mit sprachlicher Förderung einhergehen. Integrierte Sprachförderung ist weiterzuentwickeln und in der Praxis zu installieren. Flankierende Maßnahmen wie eine Sprachsensibilisierung aller im Umfeld der Lernenden Tätigen ist wichtig.
- In diesem Sinne sollten Tests inhaltlich breiter konzipiert werden.

Mögliche Ansprechpartner bei den nächsten Schritten sind die Gesetzgeber und die Kammern.



Karen Schramm

9. Resümee und Ausblick

Prof. Dr. Karen Schramm war bis vor kurzem lange Jahre Professorin für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Didaktik/ Methodik am Herder-Institut der Universität Leipzig. Seit April 2014 lehrt sie als Professorin für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik an der Universität Wien.



Prof. Dr. Karen Schramm

Ein interessanter Tag mit vielen Informationen und einem sehr gelungenen Austausch liegt hinter uns. Er hat auch nachdenklich gemacht. Ich habe die Aufgabe, ein Fazit zu ziehen und werde versuchen, in **sechs Thesen** wichtige Aspekte zusammenzufassen. Sie müssen es mir bitte verzeihen, wenn dabei nicht alles zur Sprache kommt, was heute an guten Ideen geäußert wurde, und wenn sich einiges mit Aspekten überschneidet, die die Arbeitsgruppen ebenfalls akzentuiert haben.

Erster Punkt – Der erste Punkt, den ich betonen möchte, bezieht sich auf das, was Piet van Avermaet uns sehr eindrücklich in seinem Plenarvortrag nahe gelegt hat: Die Aufgabe, **das „Othering“ in unserer eigenen Sprache und in der Sprache anderer, die uns im Leben begleiten, zu erkennen**. Und zwar nicht in besserwisserischer, sondern in selbstkritischer und nachdenklicher Art und Weise. Es geht um den so pervasiven Diskurs von „Wir hier und die da“, dem wir an allen möglichen Stellen in unserem Leben begegnen. Und natürlich passiert es uns, die wir an diesem Diskurs ständig teilhaben, dass wir – meist unbewusst bzw. ungewollt – „Othering“ betreiben. Doch wir sind eines Besseren belehrt. Es geht darum, sich selbstkritisch immer wieder zu befragen.

Einige der hier Anwesenden haben darauf hingewiesen, dass die Unterscheidung zwischen L1- und L2-Sprechern in bestimmten Bildungszusammenhängen keine Relevanz hat, das ist z. B. beim Poster des österreichischen Bundesheers der Fall. Deutlich wird hier der Punkt, den auch Barbara Onuk in der Diskussion betont hat,

dass viele L1-Sprecher von bildungssprachlichen Förderangeboten sehr profitieren. Die Zahl der leo-Studie von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in der Bundesrepublik Deutschland ist heute hier nicht genannt worden, war aber sicherlich auch bei allen im Hinterkopf.

Es sind in diesem Zusammenhang wichtige Begriffe gefallen. Ich möchte noch einmal den Begriff des Linguizismus hervorheben, den Marion Döll heute Morgen angesprochen hat. Für mich war der Begriff der „sozialen Hypochondrie“ neu, den ich sehr einprägsam und hilfreich finde. Letztendlich ist in diesem Zusammenhang auch der Begriff des „Native-Speakerism“ zu nennen, der von Holliday¹ mit dem Konzept des „Othering“ zusammen präsentiert wurde. Diese Begriffe betreffen das politisch-kritische Bewusstsein und fordern dazu auf, den entsprechenden Sprachgebrauch zu beobachten, an entsprechenden Stellen immer wieder auf die Problematik hinzuweisen und so hoffentlich – durch Debatten wie die heutige – gesellschaftliches Bewusstsein und damit auch individuelles Handeln zu verändern.

Zweiter Punkt – Der zweite Punkt bezieht sich auf die **Professionalisierung**. Marion Döll hat bei ihrem Vortrag sehr stark den Begriff der Konstruktmodellierung in den Vordergrund gestellt, also die Frage „Was soll der Test eigentlich testen, welches Konstrukt steht dahinter?“. Es ist sehr deutlich geworden, dass Testen kein einfaches Geschäft ist und dass derjenige, der sich anmaßt, einen Test vorzulegen, über einen sehr hohen Grad an Professionalität verfügen muss, um das Ding dann auch Test zu nennen. Einen Besinnungsaufsatz schreiben zu lassen und dann – weil man eben Deutsch kann oder weil man vielleicht Abitur hat – zu glauben, man könne einschätzen, was die sprachlichen Kompetenzen sind, die es zu erkennen gilt, das reicht nicht aus. Dieses Geschäft gehört in die Hände von Profis. Entsprechende Vorsicht ist nicht nur angebracht, wenn man solche Instrumente entwickelt, sondern auch wenn man sie einsetzt. Marion Döll sagte an anderer Stelle, dass viele sich wünschen, die Tests wären möglichst leicht und ohne Schulung einzusetzen, so nach dem Motto: „Ich geb' Ihnen hier was. Dann setzen Sie das ein und dann klappt das schon. Dann haben Sie Ergebnisse.“ Ohne Schulung gelingt professionelles Testen jedoch in der Regel nicht. In Einzelfällen wie beim C-Test mag das so funktionieren, um eine globale Einschätzung zu erhalten, aber immer dann, wenn es darum geht, Genaueres zu erfahren, insbesondere auch diagnostisch relevante Informationen zu erhalten, um Förderpläne zu erstellen, dann ist eine schnelle, bequeme Lösung nicht ausreichend. Die Notwendigkeit einer Professionalisierung in Sachen Entwicklung und Einsatz von Tests scheint mir also am heutigen Tag sehr deutlich geworden zu sein.

Dritter Punkt – Wir benötigen für die Entwicklung entsprechender Lernangebote, das wurde hier an allen Stellen betont, fundierte **Bedarfs- und Bedürfnisanalysen**. Es gibt nicht Deutsch für den Beruf. Es gibt mindestens dreihundert verschiedene Berufe und die curriculare Planung erfordert in der Breite die entsprechenden linguistischen Text- und Diskursanalysen. Wir brauchen stärker die Arbeitgebersicht der Bedarfe. Wir brauchen auch die subjektive Sicht der Betroffenen, die Bedürfnisse. Die gängige Unterscheidung von Bedarfs- und Bedürfnisanalysen ist im deutschen Sprachraum spätestens mit der Dissertation von Barbara Haider² sehr bekannt geworden. Und solche kritischen Bedarfs- und Bedürfnisanalysen sind natürlich nicht nur für die Gesundheits- und Krankenpflege, wie es Barbara Haider in ihrer Arbeit beispielsweise vorgeführt hat, sondern für die Vielfalt der Berufe dringend notwendig: Wir benötigen viele wissenschaftliche Untersuchungen zu verschiedenen Branchen, zu verschiedenen Berufen. Darüber hinaus ist es von hoher Relevanz, dass wir

Es gibt nicht Deutsch für den Beruf. Es gibt mindestens dreihundert verschiedene Berufe und die curriculare Planung erfordert in der Breite die entsprechenden linguistischen Text- und Diskursanalysen.

¹ Holliday, A.R. (2006): Native-speakerism. ELT Journal 60 (4), 385-387.

² Haider, Barbara (2010): Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation. Wien: Facultas.wuv.

die entsprechende Kompetenz der Lehrkräfte, solche Bedarfs- und Bedürfnisanalysen auf Kursebene sinnvoll einzusetzen, stärker ausbauen.

Wir haben zu diesem Themenfeld auch bei den Postern einige Beispiele gesehen. Unter dem Stichwort „berufsorientierend“ wird gerne ein sehr breites Feld zusammengefasst. Dabei werden die beruflichen Unterschiede in gewisser Weise nivelliert in der Hoffnung, dadurch einen Kernbereich zu erfassen. Das ist beispielsweise in dem vom Goethe-Institut vorgestellten „BULATS-Test“ der Fall. Aber andere Beispiele, die wir hier gesehen haben, u. a. von fide oder auch „Skylight“, und viele andere, die dem Szenario-Ansatz folgen, zeigen aus meiner Perspektive, dass die Vielfalt so groß bzw. das Feld so heterogen ist, dass wir in verschiedenen Berufen sehr unterschiedliche sprachliche Handlungen fördern müssen. Ob es wirklich so einen Kern gibt, den man als berufsorientierend bezeichnen kann – das ist für mich zu diesem Zeitpunkt eine offene wissenschaftliche Frage. Es scheint naheliegend zu glauben, es gebe da so eine Schnittmenge. Aber ob diese wirklich etwas anderes ist als die Alltagssprache und ob man sie als berufsorientierenden Kern, als Schnittmenge, bezeichnen kann, das wird man m. E. erst sehen, wenn man sich die Mühe macht, über viele Jahre hinweg Forschung in den verschiedenen Berufsfeldern zu betreiben. Zu diesem hohen Grad an Lernziel-Differenzierung und letztlich Individualisierung gehört auch, dass wir stärker Bereiche wie die „Sprachlernberatung“ etablieren, die uns auch auf einem anregenden Poster aus Bielefeld vorgestellt wurde. Sprachlernberatung kann einen immens wichtigen Beitrag zu einer besseren Zielgruppenorientierung leisten.

Vierter Punkt – Nach den Bedarfs- und Bedürfnisanalysen auf forschungs- und kursbezogener Ebene greife ich jetzt als vierten Punkt die Frage auf, die Marion Döll besonders betont hat: „Was soll eigentlich mit den Ergebnissen der Tests geschehen?“ Sie hat diesen Punkt unter dem Stichwort „Entscheidung“ angeführt, andere haben ihn – auch bei der Vorstellung der Arbeitsergebnisse – unter dem **Begriff Transparenz** immer wieder aufgenommen, um deutlich zu machen, dass Testteilnehmer selbstverständlich bis ins Detail verstehen müssen, wozu der Test eingesetzt wird. In der Arbeitsgruppe, an der ich teilgenommen habe, wurde sehr deutlich, dass in vielen Praxisfeldern noch gar nicht hinreichend unterschieden wird, welche Art der Sprachstandfeststellung oder welche Art Test eingesetzt wird: Geht es um einen Qualifikationstest, um Zulassungsbeschränkung, Zugangsbeschränkung oder geht es stärker um den Bereich des Entwicklungspotentials, den Udo Ohm im Laufe des Tages immer wieder angesprochen hat? Er hat, ohne den Begriff zu benutzen, den Vygotskianischen Ansatz des „dynamic assessment“ vorgestellt.³ Das ist ein in der testtheoretischen Diskussion relativ neuer, im Moment sehr intensiv diskutierter Ansatz, den man in Deutschland sehr gut für den Bereich des berufsbezogenen Deutschs aufgreifen und direkt in dieses Feld hineinbringen könnte.

Fünfter Punkt – Wenn wir die sprachlichen Lernbedarfe- und -bedürfnisse und die bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden erfassen, dann geschieht dies in der Hoffnung, auf dieser Grundlage passgenaue Lernangebote unterbreiten zu können. Dann muss es darum gehen, diese Bedürfnisse im Anschluss auch zu stillen. Meine Wahrnehmung ist, dass wir im Moment in „testbesessenen Zeiten“ leben, um es mal salopp auszudrücken, und ich wünsche mir, dass irgendwann die „förderbesessenen Zeiten“ wieder anbrechen, denn es müsste doch immer darum gehen, das hat Ernst Maurer heute sehr eindrücklich gesagt, den Gewinn des Testens für die Lernenden greifbar zu machen. Es geht darum, dass der Test eben nicht erlebt wird – wie das in den letzten 10 Jahren an vielen Stellen der Fall war – als etwas Beängstigendes, Regulierendes, Problematisches, sondern als etwas, das

Chancen eröffnet, nämlich Chancen auf entsprechende Förderung. Dazu gehört natürlich auch, die Materialentwicklung für die Vielfalt der in den Bedarfs-/Bedürfnisanalysen festgestellten sprachlichen Handlungen gezielt und massiv voranzutreiben. Wenn wir diese Vielfalt der Berufe mit ihren unterschiedlichen sprachlichen (mündlichen und schriftlichen) Handlungen in einem größeren Analyseaufwand ansatzweise erfassen können, dann sollten diese Erkenntnisse möglichst zügig in **die Entwicklung entsprechender Materialien überführt werden, damit auf der Grundlage eines diagnostischen Tests entsprechende Lernangebote unterbreitet werden können.** Dies können Selbstlernangebote, Kursangebote oder welche Form von Angeboten auch immer sein. Doch in diesem Bereich haben wir einen immensen Mangel zu verzeichnen. An der Frage, inwieweit es uns gelingen wird, die Sprachlernangebote im Bereich Deutsch für den Beruf zu differenzieren, wird sich auch der Erfolg der entsprechenden Maßnahmen entscheiden. Das scheint mir ein einfacher Zusammenhang zu sein.

Sechster Punkt – Den letzten Punkt übernehme ich von Piet van Avermaet. Er wurde in der Diskussion immer wieder aufgegriffen: **Es geht um die Rolle der aufnehmenden Gesellschaft.** Piet van Avermaet sprach davon, dass sprachliches Lernen in der Regel implizites Lernen in informellen Kontexten und eben nicht explizites Lernen in formalen Schulkontexten ist. Das bedeutet m. E., dass wir uns fragen sollten: „Wie können wir das Lernen am Arbeitsplatz stärker akzentuieren, wie können wir es stärker erforschen und wie können wir auch gute Praxisbeispiele stärker in der Öffentlichkeit vorstellen?“ Es geht um das, was Christina Kuhn als Umweltsensibilisierung bezeichnet hat oder hier auch als Umfeldsensibilisierung mehrfach genannt wurde. Ich kann diesen Punkt aus verschiedenen Forschungskontexten nur bestätigen: Die gerade fertig gestellte Dissertation von Anja Pietzuch⁴ zeigt an Fallstudien beispielsweise, dass Lernende in Integrationskursen das Verlangen haben, sehr viel stärker Zugang zu den beruflichen Gruppen zu entwickeln, die sie interessieren und von denen sie sich versprechen, entscheidende Schritte weiter zu kommen. Sehr häufig hält ein bestimmtes Lernangebot die Lernenden jedoch davon ab, genau die beruflichen Kontakte zu knüpfen, die sie besonders interessieren. Auch hier können wir nochmal gründlich darüber nachdenken, wie wir die Sprachlernangebote so gestalten, dass der erhoffte Zugang zu den entsprechenden Gruppen entsteht. Gleichzeitig müssen sich diese Gruppen in ihrer Aufnahmebereitschaft verbessern. Darüber konnten wir heute nur wenig sprechen; zu diesem Punkt sollten wir m. E. gemeinsam noch viel konkreter überlegen, mit welchen Maßnahmen diese Sensibilisierung der „anderen Seite“ geschehen kann.

So weit mein Versuch, in der Kürze der gegebenen Zeit hier zu sechs Themenfeldern einige wichtige Punkte aus der Diskussion herauszugreifen, die ich persönlich als sehr informativ und inspirierend empfunden habe. Haben Sie herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Lernende in Integrationskursen haben das Verlangen, sehr viel stärker Zugang zu den beruflichen Gruppen zu entwickeln, die sie interessieren und von denen sie sich versprechen, entscheidende Schritte weiter zu kommen.

Es geht darum, dass der Test eben nicht erlebt wird – wie das in den letzten 10 Jahren an vielen Stellen der Fall war – als etwas Beängstigendes, Regulierendes, Problematisches, sondern als etwas, das Chancen eröffnet, nämlich Chancen auf entsprechende Förderung.

³ Lantolf, J. P./ Poehner, M. E. (2011): Dynamic Assessment in the Foreign Language Classroom: A Teacher's Guide. 2. Aufl. University Park, PA: CALPER Publications.

⁴ Pietzuch, Anja (2013): Bildungseliten im Migrationskontext – Social identity und Spracherwerb von Akademiker/innen in Integrationskursen. Noch unveröffentlichte Dissertation an der Universität Leipzig, Herder-Institut.

10. Wie geht es weiter? – Künftige Arbeitslinien

Mit dieser Tagung sollte erstmalig das breite Spektrum des Themenfeldes skizziert und sollten unterschiedliche Ansätze zur Sprachstandsmessung berufsbezogener Zweitsprachkompetenz diskutiert werden. Die auf den vorangegangenen Seiten dokumentierten vielfältigen Beiträge belegen, dass dieses Ziel erreicht wurde.

Als besondere Erträge der Tagung lassen sich folgende Punkte noch einmal herausstellen:

1. Eine standardisierte Sprachförderung mit standardisierten Tests erweist sich im Hinblick auf berufsbezogenen Deutschunterricht nicht als erfolgsversprechend. Vielmehr sind angesichts der Heterogenität der kommunikativen Anforderungen im Berufsleben – wie auch überhaupt in unserer zunehmend super-diversen und „globalisierten“ Gesellschaft – maßgeschneiderte Konzepte gefragt.
2. Langfristig führt eine Haltung, die Bedingungen an Migrantinnen und Migranten stellt, z. B. die, ihren Integrationswillen durch Sprachtests unter Beweis zu stellen, nicht zum Erfolg. Sie verschleiert die Bedeutung einer warmen und aufnahmebereiten Gesellschaft für eine erfolgreiche Integration. Dasselbe gilt auch für Betriebe und für ein erfolgreiches Miteinander am Arbeitsplatz.
3. Die Frage nach dem Konstrukt eines Sprachtests muss genau angeschaut und ehrlich beantwortet: Was soll gemessen werden? Will man wirklich etwas über die Sprachkompetenz einer Person wissen oder vielleicht eher über deren Integrationsbereitschaft, „employability“ oder Fähigkeit, spezifische Aufgaben an einem spezifischen Arbeitsplatz zu erfüllen?
4. Weiterhin wichtig: Welche Auswirkungen hat das Testen? Und hier beziehen wir uns sowohl auf die Auswirkungen im Außen, z. B. die Aufnahme in eine Berufsausbildung, als auch die Auswirkungen auf den Lernprozess selbst. Auf letzteren Punkt bezogen brauchen wir Verfahren, die in den Lernprozess integriert sind und diesen unterstützen. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden eine angemessene Rückmeldung über ihren nächsten Entwicklungsschritt erhalten, die ihnen beim Lernen hilft und ihre Motivation stärkt.
5. Es muss darum gehen, Verfahren zu entwickeln, die tatsächlich messen, wie gut Personen in der Lage sind, die mit ihren beruflichen Situationen verbundenen sprachlichen Anforderungen zu bewältigen. Hier liefert beispielsweise die Lernfortschrittsmessung auf der Grundlage von Szenarien gute Ansätze für die weitere Entwicklung. Dabei ist zu beachten, dass das, was jemand zu leisten in der Lage ist, bei normalen Tests immer individuell betrachtet wird. Mit der Unterstützung anderer sind die Lernenden aber möglicherweise zu ganz anderen Leistungen fähig.

Was folgt? Welche konkreten kurz- und mittelfristigen Aktivitäten und Handlungsansätze lassen sich für die Weiterarbeit zu diesem Thema im bundesweiten Förderprogramm IQ und darüber hinaus benennen?

- Mit einem bundesweiten Transfer-Workshop der Fachstelle im Mai 2014 wird das Modell der „carte de compétence“ aus Frankreich als weiteres kompetenzbasiertes Konzept im Anschluss an die auf der Tagung präsentierten vergleichbaren Verfahren ausführlich erläutert und vertieft. Dabei soll ein Einblick in das Spektrum der Anwendungsmöglichkeiten sowohl für die Diagnose und Kompetenzfeststellung als auch hinsichtlich der Lernwegeplanung und Curriculumserstellung gegeben werden. Am Beispiel des Berufsfelds Pflege sollen diagnostische Kompetenzkarten erstellt sowie Curricula und Lernprogressionen geplant werden.
- Die Tagungsbeiträge der Arbeitsverwaltung in Form der Posterpräsentation, in der Podiumsrunde sowie in den Arbeitsgruppen bieten unseres Erachtens eine gute Grundlage für eine weitergehende fachliche Diskussion über geeignete Testverfahren zur Sprachstandsfeststellung im Kontext öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung. In diesem Zusammenhang sollte der Blick auf Ansätze gelenkt werden, die nicht nur über den Zugang zu Maßnahmen entscheiden, sondern im förderdiagnostischen Sinn Aufschluss über angemessene integrierte Sprachlernangebote geben und so im Sinne der Entwicklung und Stimulierung der individuellen Lernprozesse wirken können.
- Die hohe Bedeutung der Ermittlung von objektiven Sprachbedarfen in Qualifizierung und auf dem Arbeitsmarkt und den subjektiven Lernbedürfnissen der Teilnehmenden wurde von Karen Schramm in ihrem Fazit als ein elementares Forschungsdesiderat hervorgehoben. Um hier verlässliche Grundlagen für die Entwicklung von Lernangeboten und Lernmaterialien zu schaffen, wird man dem derzeitigen Trend zur Standardisierung eher Ansätze entgegenstellen müssen, die einen hohen Grad an Individualisierung zeigen. Dies gilt umso mehr vor dem Hintergrund künftiger Rahmenbedingungen: Das Förderprogramm IQ wird sich ab 2015 stärker noch als in den vergangenen Jahren der Qualifizierung von Personen widmen, die in Deutschland nur eine teilweise Anerkennung ihrer mitgebrachten Berufsabschlüsse erhalten haben. Die Anforderung wird darin bestehen, auf die individuellen sprachlichen und fachlichen Lernbedarfe zugeschnittene Konzepte zur Anpassungsqualifizierung zu entwickeln und umzusetzen.

Die Tagung ist ein Ergebnis der lebendigen und produktiven Arbeitsstrukturen des bundesweiten Netzwerks Berufsbezogenes Deutsch. Auch die Fortsetzung der Arbeit und Fachdiskussion im Themenfeld Sprachstandsfeststellung ist ohne diese verlässliche Kooperation zwischen den Partnern aus der Praxis, Wissenschaft und Verwaltung nicht denkbar.

11. Literaturhinweise und Weblinks zum Weiterlesen und Vertiefen

Agha, Asif (2003): The social life of cultural value. In: Language and Communication 23 (3/4), S. 231-273.

Albers, Olaf; Broux, Arno (1999): Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik. Ein Methodenbuch für Schule und Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz.

Bachman, Lyle F.; Purpura, James E. (2010): Language Assessments: Gate Keepers or Door Openers? In: Spolsky, Bernard; Hult, Francis M. (Hrsg.): The Handbook of Educational Linguistics. Chichester: Wiley Blackwell, S. 456-468.

Dlaska, Andrea; Krekeler, Christian (2009): Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. (FörMig Edition, Bd. 8.) Münster: Waxmann.

Döll, Marion; Hägi, Sara; Aigner, Maximilian (2012): Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe: Profilanalyse und generatives Schreiben mit Slampoetry. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2012, S. 115-129.

Douglas, Dan (2005): Testing Languages for Specific Purposes. In: Hinkel, Eli (Hrsg.): Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Bd. 1. London: Routledge, S. 857-888.

Eckes, Thomas (2010): Standard-Setting bei C-Tests: Bestimmung von Kompetenzniveaus mit der Prototypgruppenmethode. In: Diagnostica 01/2010, 56(01), S. 19-32.

Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Bildungsreform, Bd. 11). Bonn, Berlin: BMBF, S. 11-75. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf

Eilert-Ebke, Gabriele (2012): Die Szenario-Methode in der berufsorientierten Fremdsprachenvermittlung. Definition eines handlungs- und kommunikationsbezogenen Ansatzes mit einem Beispiel für berufsorientierte Fremdsprachen an allgemein bildenden Schulen. <http://www.bof-schueler.de/fileadmin/pdfs/Teil-1-Theorie-Szenario.pdf>

Ekkens, Kristin; Winke, Paula (2009): Evaluating Workplace English Language Programs. In: Language Assessment Quarterly 01/2009, 6(04), S. 265-287.

Extra, Guus; Spotti, Massimiliano; Van Avermaet, Piet (Hrsg.) (2009): Language Testing, Migration and Citizenship. Cross-National Perspectives on Integration Regimes. (Advances in Sociolinguistics). London: Continuum International Publishing.

Freese, Hans-Ludwig (1994): Was mißt und was leistet „Leistungsmessung mittels C-Tests“? In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Bd. 2. Bochum: Brockmeyer, S. 305-311. http://www.c-test.de/deutsch/originalia/pdf/C%20Test%20Band%202/11_Freese_1994_Leistungsmessung_305ff.pdf

Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 13, S. 573-591.

Glaboniat, Manuela; Müller, Martin u. a. (2005): Profile Deutsch. Berlin, München: Langenscheidt.

Hall, Stuart (1997): The Spectacle of the "Other". In: Hall, Stuart (Hrsg.): Representation: Cultural Representations and signifying practices. London: Sage Publications.

Haider, Barbara (2010): Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation. Wien: Facultas.wuv.

Hartig, Johannes; Klieme, Klieme, Eckhard (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Berlin: Springer.

Holliday, Adrian (2005): The Struggle to Teach English as an International Language. Oxford: Oxford University Press.

Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. ELT Journal 60(4), S. 385-387.

Howe, Falk; Knutzen, Sönke (2013): Digitale Medien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in Lern- und Arbeitsaufgaben. Expertise im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: BIBB. http://datenreport.bibb.de/media2013/expertise_howe-knutzen.pdf

Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Institut für Internationale Kommunikation e. V.: Online-Module zur Fachsprachenvermittlung, didaktisch methodische Hinweise und Szenarien für Fachkräfte: www.ideal4p-projekt.de.

Jakschik, Gerhard (1996): Validierung des C-Tests für erwachsene Zweitsprachler. Eine Längsschnittuntersuchung bei Trägern von beruflichen Bildungsmaßnahmen. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd. 3. Bochum: Brockmeyer, S. 235-277. http://www.c-test.de/deutsch/originalia/pdf/C%20Test%20Band%203/10_Jakschik_1996_Validierung%20fuer%20erw%20Zweitsprachler_235ff.pdf

Jakschik, Gerhard; Klemmert, Hella; Klinck, Dorothea (2010): Bundesweite Erprobung und Einführung eines computergestützten Multiple-Choice C-Tests in der Bundesagentur für Arbeit. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung / The C-Test: Contributions from Current Research. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 233-264.

Klemmert, Hella (2014): Messäquivalenz von klassischem C-Test und computergestützter Multiple-Choice Version im Rasch-Modell. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Aktuelle Tendenzen / The C-Test: Current Trends. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 175-190.

Klinck, Dorothea (2006): Computerisierte Methoden. In: Petermann, Franz; Eid, Michael (Hrsg.): Handbuch der Psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe, S. 226-232.

Klinck, Dorothea; Hilke, Reinhard (2006): Berufspsychologie und Berufseignungsdiagnostik. In: Pawlik, Kurt (Hrsg.): Handbuch Psychologie. Heidelberg: Springer, S. 779-789.

Klinck, Dorothea; Prechtel, Christa (2010): Berufseignungsdiagnostik bei beruflicher Belastung und Überforderung – Frau M., 25 Jahre. In: Kubinger, Klaus D., Ortner, Tuulia M. (Hrsg.): Psychologische Diagnostik in Fallbeispielen. Göttingen: Hogrefe, S. 331-342.

Lantolf, James P.; Poehner, Matthew E. (2011): Dynamic Assessment in the Foreign Language Classroom: A Teacher's Guide. 2. Aufl. University Park, PA: CALPER Publications.

Lenz, Peter; Andrey, Stéphanie; Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg. http://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Rahmencurriculum.pdf

Nodari, Claudio (2002): Was heißt eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich. (SIBP Schriftenreihe Nummer 18), S. 9-14. http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Was_heisst_Sprkompetenz.pdf

Paleit, Dagmar (2000): Berufsorientiertes Deutsch für zugewanderte Arbeitskräfte. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 1/2000, 17-20.

Phillips, Tim (2010): How scenarios, enable work-related training. In: Skylight Newsletter 3, 1-4.

Pietzuch, Anja (2013): Bildungseliten im Migrationskontext – Social identity und Spracherwerb von Akademiker/innen in Integrationskursen. Noch unveröffentlichte Dissertation an der Universität Leipzig, Herder-Institut.

Piontek, Regina (2008): Portfolio interkulturelle Kompetenz – Chance, das eigene Potential zu entdecken und es darzustellen. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Brigitte (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. (FörMig Edition, Bd. 4). Münster u.a.: Waxmann, S. 180-192.

Plutzer, Verena; Haslinger, Ilse (2005): Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Wien: Verein Projekt Integrationshaus.

Ricoeur, Paul (1996): Das Selbst als ein Anderer. München: Wilhelm Fink.

- Rommelpacher, B. (2009):** Was ist eigentlich Rassismus?
In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg). Rassismuskritik, Rassismustheorie und -forschung
Schwalbach: Wochenschau, S. 25-38.
- Ross, Steven J. (2011):** The Social and Political Tensions of Language Assessment.
In: Hinkel, Eli (Hrsg.): Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Bd. 2.
London: Routledge, S. 786-798.
- Rozinsky, Robert (2012):** 163 Wörter als Berufseinstiegshürde. Diplomarbeit an der
Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.
http://othes.univie.ac.at/18978/1/2012-03-08_0404876.pdf
- Sass, Anne (2013):** „Wozu sprechen am Arbeitsplatz? Es wird ja dort doch nur gearbeitet!“
Szenarien im berufsbezogenen Deutschunterricht. In: Kiefer, Karl-Hubert; Middeke, Annegret;
Jung, Matthias; Eging, Christian (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation Deutsch.
Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 199-212.
- Schinkel, Willem (2007):** Denken in een tijd van sociale hypochondrie / Thinking in a time of
social hypochondria. Kampen: Klement.
- Schinkel, Willem (2008):** De gedroomde samenleving. Kampen: Klement.
- Schmidt—Rathjens, Claudia; Sonntag, Karlheinz (2005):** Anforderungsanalyse und
Kompetenzmodelle. Diagnostische Grundlagen für das Bildungspersonal.
In: berufsbildung, 94/95, 2005, S. 39-46.
- Schügl, Steffanie (2011):** Ergebnisbericht Teilprojekt Beraten, Prüfen und Zertifizieren der
Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen gGmbH. Verbundvorhaben
lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Bremen: Universität Bremen.
http://www.wisoak.de/fileadmin/user_upload/pdf/Programme/Bremen/lea/ErgebnisberichtBeratenPr%C3%BCfenZertifizierenf1.pdf
- Shohamy, Elana (2001):** The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests.
Harlow: Longman.
- Shohamy, Elana (2006):** Language policy: Hidden agendas and new approaches.
London: Routledge.
- Shohamy, Elena; Ben-Rafael, Eliezer; Barni, Monica (Hrsg.) (2010):** Linguistic Landscape in the
City. Bristol: Multilingual Matters.
- Spolsky, Bernard (1968):** Preliminary studies in the development of techniques for testing overall
second language proficiency. Problems in Foreign Language Testing. In: Language Learning.
Special Issue 3, S. 79-101.
- Strik, Tineke; Böcker, Anita; Luiten, Maaïke; van Oers, Ricky (2010):** The INTEC Project:
Synthesis Report. Integration and Naturalisation tests: the new way to European Citizenship.
A Comparative study in nine Member States on the national policies concerning integration and
naturalisation tests and their effects on integration. Nijmegen: Centre of Migration Law Radboud
University.
http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_21761_990694388.pdf
- Vertovec, Steven (2006):** The emergence of super-diversity in Britain. Centre on Migration, Policy
and Society. Working Paper No. 25, University of Oxford.
https://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/working_papers/WP_2006/WP0625_Vertovec.pdf
- Vertovec, Steven (2007):** Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies 29(6),
S. 1024-54. http://s3.amazonaws.com/zanran_storage/www.kuwi.europa-uni.de/Content-Pages/2477873343.pdf
- Weissenberg, Jens (2012):** Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als
Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis. Hamburg: Netzwerk Integration durch Qualifizierung
(IQ), Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.

Hürden
Zugang
Kompetenzen
Mehrsprachigkeit
Testethik
Nachweis
Motivation
Portfolio
Lernprozess
Anforderungsprofile
Backwash
Lernförderung
Nadelöhr
Selektion

www.netzwerk-iq.de

www.deutsch-am-arbeitsplatz.de

Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung IQ“

Gefördert durch:



Bundesministerium
für Arbeit und Soziales



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bundesagentur
für Arbeit