

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

Annette Becker de Niño

**Sprachstandstests und Sprachförderung
in Integrationskursen**

elise@uni-due.de

<http://www.elise.uni-essen.de>

Annette Becker de Niño

Sprachstandstests und Sprachförderung in Integrationskursen

1. Einführung

Die Ermittlung und Beschreibung der sprachlichen Leistungen der Lerner¹ mit Hilfe von Sprachtests bilden einen wichtigen Teil jedes institutionalisierten (Fremd-) Sprachenunterrichts. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen C-Tests als Mittel, den Stand der sprachlichen Fähigkeiten von Lernern festzustellen. Neben der Sprachdiagnose können sie zusätzlich auch zur Sprachförderung dienen. Die Notwendigkeit beider Aspekte ergibt sich daraus, dass seit der PISA-Studie 2000 Fragen nach Instrumenten zur Sprachstandsbestimmung und zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verstärkt ins Blickfeld gerückt sind². Aus diesem Grund sind die eingesetzten Tests auch in erster Linie für Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien entwickelt und erprobt worden. Die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten von C-Tests im schulischen Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wurden ausführlich in Baur, Rupprecht S.; Grotjahn, Rüdiger; Spettmann, Melanie (2006) dargestellt. Schon hier wurde darauf hingewiesen, dass C-Tests sich zunehmend auch an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) orientieren, wie sie für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF), aber auch erwachsene DaZ-Lerner verbindlich sind. Im vorliegenden Artikel soll über erste Erfahrungen des Einsatzes von entsprechenden C-Tests in der Erwachsenenbildung berichtet werden.

2. Der Sprachstandstest

2.1 Der C-Test

Der C-Test ist ein integrativer schriftlicher Test, der allgemeine sprachliche Leistungen prüft und auf dem Prinzip der sog. „reduzierten Redundanz“ beruht (vgl. dazu und zur

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werden in diesem Artikel Ausdrücke wie „Lerner“, „Teilnehmer“, „Proband“ usw. im generischen Sinne verwendet.

² Wie die PISA-Studie aber gezeigt hat, treten Probleme auch bei monolingualen deutschsprachigen Schülern auf, die von diesen Tests und einer Sprachförderung ebenfalls profitieren können.

umfangreichen Bibliographie zum C-Test www.c-test.de). Ein C-Test besteht aus mehreren authentischen Texten unterschiedlichen, aber alltagssprachlichen Inhalts, die in sich abgeschlossen sind. Diese sollten kein Spezialwissen erfordern und müssen zielgruppenadäquat sein (vgl. Grotjahn 1997: 119). In unserem Fall bestand das Testset aus vier Einzeltests oder auch Subtests. In den Texten sind einzelne Wörter nach einem bestimmten Prinzip „beschädigt“, d.h., bei den vorliegenden Tests wurde bei jedem dritten Wort die zweite Hälfte getilgt und der fehlende Teil durch eine Linie ersetzt. Bei Wörtern mit einer ungeraden Anzahl von Buchstaben wurde dabei die Hälfte plus ein Buchstabe getilgt. In jedem Subtest waren auf diese Weise zwanzig Wörter beschädigt. Die Tilgungen treten nicht im ersten und letzten Satz auf, damit so die Verstehensleistung nicht beeinträchtigt wird und ein Kontext für die Lösungsfindung zur Verfügung steht. Eine ausführliche Beschreibung zur Erstellung von C-Tests findet sich in Grotjahn (2002).

Bei der Durchführung werden dann die getesteten Personen aufgefordert, die fehlenden Teile zu rekonstruieren. Dazu müssen sie den gelesenen Text verstehen und die Lücken schriftlich ausfüllen. Für diese Aufgabe müssen die Probanden ihre allgemeinen sprachlichen Kenntnisse aktivieren. Je umfangreicher diese sind, desto besser kann der C-Test gelöst werden. Die Tests geben so im globalen Sinn Auskunft über die Lese- und Schreibfähigkeit sowie das Textverständnis eines Lernalters im Vergleich zur Gruppe oder einer festgelegten Referenznorm. Bei der Lösung der C-Tests spielen die Worterkennung im Kontext und morphologische und orthographische Kenntnisse eine Rolle. Allerdings haben die Tests nicht die Funktion, spezifische Informationen über den Kenntnisstand in Teilbereichen der Sprache (z.B. Wortschatz oder Grammatik) zu liefern. Wird dies gewünscht, könnten teilfertigkeitorientierte Lückentests eingesetzt werden. Außerdem muss hinzugefügt werden, dass C-Tests die Fertigkeiten Hörverständnis und Sprechen³ nicht überprüfen. Dennoch finden C-Tests eine recht breite Anwendung. Das liegt wohl vor allem daran, dass sie leicht zu entwickeln⁴, durchzuführen und auszuwerten sind. In vielen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass C-Tests hoch reliabel sind, valide Aussagen über die allgemeine Sprachfähigkeit liefern und auch eine hohe Objektivität aufweisen (zu den Testgütekriterien vgl. z.B. Preußler 1997, Albers/Bolton 1995). Nicht zuletzt stellen C-Tests im Vergleich zu vielen anderen Testverfahren recht ökonomische Testinstrumente dar. Wohl auch aus diesem Grund gibt es C-Tests bereits in vielen europäischen und außereuropäischen Sprachen.

³ Hierzu merkt Grotjahn (1997: 124f.) jedoch an, dass man über die erreichte Leistung in einem C-Test zumindest indirekt Schlussfolgerungen auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit ziehen kann. Es fehlen allerdings empirische Untersuchungen zu den Zusammenhängen beider Leistungen. Und natürlich kann ein C-Test in keinem Fall ein mündliches Testverfahren ersetzen.

⁴ Nach Grotjahn (1997: 119) sollte die Auswahl der den C-Tests zugrunde liegenden Texte aber von erfahrenen Lehrern vorgenommen werden, da ansonsten die Schwierigkeit eines Textes nicht immer richtig eingeschätzt wird.

2.2 Anwendungen des C-Tests im Sprachunterricht

Wie bereits erwähnt, unterliegt der C-Test durch sein spezifisches Testformat bestimmten Beschränkungen hinsichtlich der Prüfung einzelner Fertigkeiten und Kenntnisse. Trotzdem findet man ihn in einer Vielzahl von Anwendungen. Deshalb soll hier kurz aufgeführt werden, wann ein C-Test mit welchem Ziel eingesetzt wird.

- **Einstufungstest.** Im Fremdsprachenunterricht, z.B. in Kursen Deutsch als Fremdsprache, werden diese Tests benutzt, um einen Überblick über die sprachlichen Leistungen der Lerner vor dem Kurs zu erhalten und sie richtig einzustufen. So wird die Bildung relativ homogener Gruppen gewährleistet. Hier wird der C-Test an zahlreichen Universitäten, Sprachkollegs und Sprachschulen eingesetzt.

- **Auswahl- oder Zulassungstest.** Bei Bewerbungen auf Stellen, Studienplätze oder für Sprachkurse, die ein bestimmtes Maß an Vorkenntnissen in einer bestimmten Sprache verlangen, sind Auswahl- oder Zulassungsverfahren üblich. Auch hier können C-Tests eingesetzt werden, wobei eine Mindestpunktzahl festgelegt wird. In dieser Funktion wird der Test an verschiedenen Universitäten, Fachhochschulen und bei der ZVS im Bereich Rechtswissenschaft angewandt.

- **Abschlussprüfung.** Manche Tests sollen Aussagen über den Sprachstand der Lerner am Ende eines bestimmten Zeitabschnitts oder einer bestimmten Lernstufe geben. Hier spricht man von Sprachstandstests oder Sprachstandsprüfungen. Das Ziel ist dann eine vom vorangegangenen „Unterricht bzw. von der individuellen Lerngeschichte unabhängige globale Sprachstandsfeststellung“ (Grotjahn 1997: 126).

Neben den genannten Anwendungsbereichen wird der C-Test auch oft für Forschungszwecke oder als wirtschaftliches Selektionsverfahren (Screening-Test) eingesetzt.

Bei den in der vorliegenden Arbeit besprochenen Tests handelt es sich um Sprachstandstests, die in zwei Integrationskursen am Internationalen Bund Wuppertal durchgeführt wurden. Es handelte sich um einen Testdurchlauf für einen C-Test, der sich, wie bereits erwähnt, an den Niveaustufen des GER orientiert. Bevor ich mich der Testdurchführung zuwende, sollen hier zunächst die Integrationskurse kurz charakterisiert werden.

3. Integrationskurse

Am 01.01.2005 trat in der Bundesrepublik Deutschland das Zuwanderungsgesetz in Kraft, „womit erstmalig Integrationsmaßnahmen für Migranten auf eine gesetzliche Grundlage gestellt wurden“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2006:1). Im Mittelpunkt der Integrationsförderung stehen die so genannten Integrationskurse. Diese umfassen einen Sprachkurs zum Erwerb ausreichender deutscher Sprachkenntnisse (600 Stunden) und einen Orientierungskurs (30 Stunden), in dem landeskundliche Aspekte im Vordergrund stehen. Es steht außer Zweifel, dass die Beherrschung der deutschen Sprache eine wichtige Voraussetzung für die Integration von Zuwanderern, die dauerhaft in Deutschland leben werden, ist. Nur so können sie sich in die neue Gesellschaft einbringen und auch aktiv an ihr teilhaben. Dazu sind jedoch nicht nur Sprachkenntnisse notwendig. Zur Integrationsförderung gehört auch die Vermittlung von Kenntnissen zur politischen und sozialen Ordnung. Mit Hilfe dieser beiden Komponenten sollen also Migranten die Chance

erhalten, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen, „sich sozial und gesellschaftlich zu engagieren und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (Nordrhein-Westfalen / Landesregierung 2004: 98)

Ein bundeseinheitlicher Standard der Integrationskurse ist durch das vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vorgeschriebene Integrationskurskonzept gewährleistet, wobei die Durchführung in den Händen privater und öffentlicher Träger liegt, wie z.B. des Internationalen Bundes. Er ist einer der großen freien Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit in Deutschland.

Nun ist der Begriff „ausreichende deutsche Sprachkenntnisse“ sehr unbestimmt. Was bedeutet das? Wie in mittlerweile vielen Bereichen, die mit (Fremd-)Sprachenlernen zu tun haben, richten sich die Vorgaben nach dem GER. Dieser gibt Orientierung für alles, was mit dem Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkenntnissen zu tun hat. Mit seiner Hilfe sollen sprachliche Kompetenzen vergleichbar und transparent gemacht werden, unabhängig von den so unterschiedlichen Bildungs- und Notensystemen in den einzelnen Mitgliedsländern der EU. In verschiedenen Referenzniveaus wird beschrieben, „**was** und **wie gut** der Kandidat oder die Kandidatin etwas **können** muss, um der entsprechenden Niveaustufe zugeordnet werden zu können.“ (Baur/Iordanidou 2004: 4; Hervorhebung der Autoren) Ziel für die Teilnehmer der Integrationskurse ist, die Prüfung *Zertifikat Deutsch* auf der Niveaustufe B 1 des GER abzulegen. Das bedeutet, dass sie konsekutiv die Stufen A1, A2 und B1 erreichen müssen⁵. Die einzelnen Stufen werden global wie folgt beschrieben (GER: 35):

Elementare Sprachverwendung

A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

A2 Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

⁵ Das Zertifikat Deutsch stellt für viele jedoch eine sehr anspruchsvolle Prüfung dar. Deshalb bieten einige Institutionen eine Abschlussprüfung auf dem Niveau von A2 an oder stellen den Kursteilnehmern, die die Prüfung nicht absolvieren, eine Teilnahmebescheinigung aus.

Selbstständige Sprachverwendung

B1

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Die C-Tests selbst waren im Schwierigkeitsgrad diesen Referenzstufen angepasst und sollten so darüber Auskunft geben, inwieweit die allgemeine Sprachfähigkeit der Probanden mit den „Kann-Beschreibungen“ übereinstimmte. Das vorliegende Testset GER_A1-A2 bestand aus vier Subtests, wobei die ersten beiden Tests auf Textgrundlagen der Niveaustufe A1, die letzten beiden auf Textgrundlagen der Niveaustufe A2 basierten. Dies hätte etwa dem Niveau der Gruppen entsprechen müssen, die bis zur Durchführung der Tests 500 Unterrichtsstunden absolviert hatten. Allerdings muss angefügt werden, dass eine Gruppe den bis dahin geplanten Lernstoff noch nicht bearbeitet hatte.

Im Folgenden werde ich nun die Zusammensetzung der teilnehmenden Gruppen beschreiben.

4. Die Probanden

4.1 Gruppe A

In Gruppe A nahmen 19 Probanden am Test teil.⁶ Das Alter der Lernenden lag zwischen 18 - 59 Jahren, davon waren 8 Personen 20 Jahre oder älter, 6 Personen 30 Jahre oder älter und 5 Personen 50 Jahre oder älter. Die Gruppe bestand aus 10 Frauen und 9 Männern. Die Muttersprachen der Probanden verteilten sich wie folgt:

- Türkisch: 5 Probanden,
- Kurdisch: 3 Probanden,
- Russisch, Arabisch, Französisch: jeweils 2 Probanden,
- Berberisch, Lingala, Englisch, Thai, Ungarisch: jeweils 1 Proband.

Hinsichtlich der Sprachen, die in den Familien der Probanden gesprochen werden, erhielt ich folgende Informationen:

- 11 Personen sprechen mit ihren Lebenspartnern (und Kindern) ihre Muttersprache.
- 5 Personen sprechen sowohl ihre Muttersprache als auch Deutsch mit ihrem Lebenspartner (und ihren Kindern).
- 3 Personen sprechen Deutsch mit ihren Lebenspartnern (und Kindern).

⁶ Sowohl in Gruppe A wie auch in Gruppe B fehlten einige Lerner durch Krankheit oder waren anderweitig verhindert. Die Mehrzahl war jedoch beim Test anwesend.

Die Spracherwerbsdauer lag zwischen 4 Monaten und 5 Jahren⁷. Aufgeschlüsselt ergab das für die Mehrheit:

- 5 Probanden lernen seit 6 Monaten Deutsch,
- 2 Probanden seit 8 Monaten,
- 7 Probanden seit 12 Monaten.

Da der Kurs im Internationalen Bund erst im Mai 2005 begonnen hatte, bedeutete dies, dass einige Teilnehmer bereits Deutsch an anderen Institutionen gelernt hatten.

Für etwas mehr als die Hälfte der Probanden stellte Deutsch die erste Fremdsprache dar, nur 9 Kursteilnehmer gaben an, auch andere Fremdsprachen gelernt zu haben (z.B. Kurdisch, Türkisch, Arabisch, Englisch, Französisch).

4.2 Gruppe B

In Gruppe B nahmen 15 Teilnehmer am Test teil. Das Alter der Probanden lag zwischen 21 und 46 Jahren. Der Altersunterschied war hier also nicht ganz so groß. Die Gruppe setzte sich aus 10 Frauen und 5 Männern zusammen. Die Kursteilnehmer gaben folgende Muttersprachen an:

- Russisch: 5 Probanden,
- Arabisch: 4 Probanden,
- Türkisch, Punjabi, Albanisch, Tamil, Aramäisch, Persisch: jeweils 1 Proband.

Alle Lerner sprachen mit ihren Lebenspartnern und (ggf.) Kindern ihre Muttersprache. Niemand gab an, im familiären Umfeld Deutsch zu sprechen. Die Spracherwerbsdauer lag in dieser Gruppe bei 7 bis 24 Monaten. Nur 4 Kursteilnehmer sprachen auch andere Fremdsprachen.

Insgesamt kann man einschätzen, dass beide Gruppen hinsichtlich Alters und Muttersprachen recht heterogen zusammengesetzt waren.

Beide Gruppen hatten im Mai 2005 mit dem Integrationskurs begonnen und somit 500 Unterrichtseinheiten zu je 45 min absolviert. Einige Lerner sind jedoch erst später dazu gekommen. Andere hatten, wie schon erwähnt, bereits vorher Deutschkenntnisse an anderen Institutionen erworben. Der Lernzeit nach hätten beide Gruppen die Niveaustufe A1 abgeschlossen haben und bei den Lernzielen, die für A2 beschrieben werden, eingeordnet werden müssen. Gruppe A wies aber allgemein schwächere Leistungen auf und stand eher noch bei A1, wie mir vom Kursleiter mitgeteilt wurde.

5. Die Durchführung der Tests

Nach der ersten Kontaktaufnahme wurden die Tests und ihre Zielsetzung dem Leiter des Internationalen Bundes als auch den jeweiligen Kursleitern vorgestellt. Das Echo war

⁷ Die Angabe von 5 Jahren warf einige Fragen auf, die jedoch nicht geklärt werden konnten. Wahrscheinlich handelt es sich hier um eine äußerst diskontinuierliche Erwerbsdauer oder einen Spracherwerb ohne formellen Unterricht.

insgesamt sehr positiv, die Durchführung der Tests wurde als gewinnbringend für die Institution anerkannt.

Den Kursleitern waren C-Tests (oder besser gesagt Lückentests) bekannt, sie waren in den Kursen jedoch noch nicht durchgeführt worden. Deshalb erschien es mir wichtig, zunächst eine Übung mit den Kursteilnehmern beider Gruppen durchzuführen, um das Testformat vorzustellen. Bei diesem ersten Kennenlernen wurde auch das Anliegen der Testdurchführung im Kurs erläutert, wobei immer wieder betont wurde, dass es sich hier um einen Testdurchlauf handelt. Insgesamt war die Resonanz bei den Kursteilnehmern in beiden Gruppen positiv, sie waren sehr motiviert. Doch leider breitete sich trotz allen Entgegenwirkens sofort Nervosität und Prüfungsangst aus.

Der Probendurchlauf war auch deshalb wichtig, um Probleme und Mängel zu erkennen. So war zwar ein OHP vorhanden, dieser war aber funktionsunfähig. Aus diesem Grund war es also nicht möglich, das Beispiel an der Folie zu besprechen. Da es sich um einen kurzen Text handelte, wurde er an der Tafel angeschrieben und dort den Teilnehmern das Prinzip eines C-Tests erklärt, was auch schnell verstanden wurde. Anschließend wurden Kopien von drei Texten als Übung verteilt, damit jeder Lerner sie selbständig bearbeiten konnte. Dabei zeigte es sich, dass es ungünstig war, alle Tests zusammen auszugeben. Zwar wurde vorher darauf hingewiesen, dass für die Lösung jedes einzelnen Subtests 5 Minuten zur Verfügung standen und diese auch eingehalten werden sollten. Einige Teilnehmer, die jedoch schon eher mit einem Subtest fertig waren, begannen dann bereits mit dem nächsten.

Da viele Probanden den Test als eine Prüfung ihrer Leistungen ansahen, kam es auch vor, dass einige versuchten, abzuschreiben bzw. Hilfsmittel zu benutzen. Die Probanden wurden ermahnt, dies nicht zu tun, da so die Testergebnisse verfälscht würden. Da der Raum jedoch recht klein für die Anzahl der Lerner war und sie dicht zusammen saßen, war eine Kontrolle nicht immer gewährleistet.⁸

Die eigentlichen Tests wurden dann eine Woche später in den Gruppen durchgeführt, so dass sich alle Probanden noch an das Testformat erinnern konnten. Trotzdem wurde vor Beginn eine kurze Übung mit einem schon bekannten Text durchgeführt. Wieder wurde darauf hingewiesen, dass geprüft werden soll, ob die Tests als solche einsetzbar sind. Die Probanden würden keine Noten erhalten und das Ergebnis nicht in die Evaluation des laufenden Kurses einfließen. Dies war nötig, um Nervosität und Prüfungsangst so gering wie möglich zu halten, jedoch ohne allzu großen Erfolg. Es wurde auch noch einmal erwähnt, dass keine Hilfsmittel, wie Wörterbücher, erlaubt waren und ausdrücklich an die Probanden appelliert, nicht abzuschreiben, da dies die Testergebnisse verfälschen würde. In Gruppe B konnten sich die einzelnen Lerner weiter auseinander setzen, in Gruppe A war dies durch die hohe Teilnehmerzahl nicht möglich.

Es wurde auch betont, dass jeder Subtest in der vorgegebenen Zeit (5 min) gelöst werden sollte. War ein Proband schon eher fertig, sollte er warten, um sicher zu stellen, dass alle gleichzeitig den jeweiligen Subtest bearbeiteten. Wahrscheinlich wäre es hier

⁸ Um diesem entgegenzuwirken setzt der Kursleiter jeweils verschiedene Prüfungssets ein, was auch hier möglich wäre.

am günstigsten, jeden Subtest einzeln auszugeben oder verschieden farbige Blätter für die Subtests zu verwenden. Im vorliegenden Fall waren die Tests schon kopiert und zwar 2 Subtests auf einem Blatt. Die Blätter wurden dann jedoch einzeln ausgegeben, d.h. nach Bearbeitung des zweiten Subtests wurde das Blatt mit dem 3. und 4. ausgeteilt. So konnte die Zeiteinhaltung zumindest teilweise sichergestellt werden.

Bevor jedoch mit dem Test begonnen werden konnte, musste der Kopfteil, der sich auf dem ersten Blatt befand, ausgefüllt werden. In diesem Kopfteil sollten die Probanden einige persönliche Informationen angeben. Die Tests wurden selbstverständlich anonym gehalten. Das Ausfüllen des Kopfteils wurde zusammen erledigt, teilweise mit Anschreiben der Angaben (Datum, Institution usw.). Trotzdem dauerte dies in Gruppe A bei einigen Probanden unerwartet lange, so dass nochmals erklärt werden musste, was zu tun war. Andere Probanden waren bereits fertig und wollten mit den Tests beginnen, was wegen der Zeitvorgabe nicht möglich war. Günstig wäre es in diesem Fall wieder gewesen, ein Extra-Blatt für die persönlichen Angaben zu haben. Um dieses Problem in Gruppe B auszuschalten, wurde der Kopfteil umgeknickt, so dass die Subtests nicht zu sehen waren und alle gleichzeitig mit dem Ausfüllen dieser begannen.

Die Zeitvorgabe von 5 min für die einzelnen Subtests war im Allgemeinen ausreichend. Probleme gab es bei Subtest 4, der für die Probanden offensichtlich einen hohen Schwierigkeitsgrad aufwies. Hier wurden viele Lücken nicht ausgefüllt. Eine Verlängerung der Zeit hätte jedoch zu keinem anderen Ergebnis geführt.

6. Auswertung der Testergebnisse

6.1 Das Gesamtergebnis

In jedem Subtest waren 20 Wörter beschädigt. So konnten bei vollständiger korrekter Lösung 20 Punkte erreicht werden. Für den gesamten Test, d.h. alle vier Subtests zusammen genommen, ergibt das eine Höchstpunktzahl von 80 Punkten. Den erreichten Punkten wurden folgende Prädikate zugeordnet⁹:

80-64 Pkt. = Gut

63-48 Pkt. = Befriedigend

47-0 Pkt. = Ungenügend

Je besser den Probanden die Rekonstruktion der Lücken gelang, je höher war ihre Punktzahl.

Bei der Auswertung wurde zwischen Worterkennung und Rechtschreibung (WE/RS) und reiner Worterkennung (WE) unterschieden. Lag bei einer Lösung ein Orthografiefehler vor, wurde nur unter WE ein Punkt vergeben. Wurde das zu rekonstruierende Wort nicht erkannt, konnte in beiden Auswertungskriterien kein Punkt gegeben werden, da die Lösungen und mögliche Varianten festgelegt waren. Es war zu erwarten, dass die Punktzahl unter WE/RS geringer ausfallen würde als unter WE.

Vom Gesamtergebnis konnte man dann auf die allgemeine Sprachfertigkeit der Probanden in Bezug auf die Referenznorm schließen, die in unserem Fall durch den GER

⁹ Eine verfeinerte Unterteilung war für unsere Zwecke nicht notwendig.

gegeben war. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass man bei diesem Test nicht einzelne Lösungen in speziellen Lücken für sich betrachten und für diagnostische Zwecke heranziehen darf. Für die Interpretation der Resultate muss man vom Gesamtpunktwert ausgehen.

Die globalen Ergebnisse verteilen sich in den beiden Gruppen wie folgt:

	Gruppe A		Gruppe B	
	<i>Durchschnittl. Punktzahl</i>	<i>Prozent</i>	<i>Durchschnittl. Punktzahl</i>	<i>Prozent</i>
WE/RE	31,7	39,6	53	66,3
WE	42,2	52,7	62,3	77,9

Tabelle 1 Gesamtergebnis in beiden Gruppen

Wie man aus Tabelle 1 ersieht, ist die durchschnittlich erreichte Punktzahl, die in Gruppe A im gesamten Test erreicht wurde, sehr niedrig. Mit 39,5% für WE/ RS bzw. 52,7% für die WE liegt die Lösungsquote unter der angenommenen Norm von 65 - 70%. Hier machen sich also starke Defizite bemerkbar.

In Gruppe B dagegen wurde eine wesentlich höhere durchschnittliche Punktzahl erreicht. Prozentual gesehen liegt die Lösungsquote mit 66,3% für WE/RS bzw. 77,9% für WE im zu erwartenden Bereich. Hier kann man also davon ausgehen, dass die Lerner über eine höhere allgemeine Sprachfähigkeit verfügen.

Nun ergibt sich besonders für Gruppe A die Frage, wie einzelne Lerner das Gesamtergebnis der Gruppe beeinflussen, ob es also einzelne „Ausreißer“ gibt oder die Gruppe insgesamt ein niedriges sprachliches Niveau aufweist. Dies kann man aus den folgenden Tabellen erkennen:

		Gruppe A	Gruppe B
		Anzahl der Probanden	
Gut	80-64 Pkt	0	6
Befriedigend	63-48 Pkt.	5	8
Ungenügend	47-0 Pkt.	14	1

Tabelle 2 Einteilung der Probanden nach der erreichten Punktzahl.

	Gruppe A		Gruppe B	
	WE/RS	WE	WE/RS	WE
Höchstpunktzahl	47	55	72	77
Niedrigste Punktzahl	17	25	26	45

Tabelle 3 Höchste und niedrigste individuell erreichte Punktzahl

Aus Tabelle 2 ist ersichtlich, dass es in Gruppe A leider niemanden gab, der ein Ergebnis erreicht hat, das mit dem Prädikat „gut“ eingeschätzt werden kann, nur 5 Probanden lagen

im befriedigenden Bereich, dafür aber 14, d.h. die Mehrzahl, im ungenügenden. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Testteilnehmer in dieser Gruppe den Anforderungen, die im GER als „Kann-Beschreibungen“ vorliegen, nicht gerecht wird. Der Kursleiter hatte bereits im Vorfeld auf das niedrige Sprachniveau der Gruppe hingewiesen, trotzdem fiel das Ergebnis schlechter als erwartet aus. Die Höchstpunktzahl, die hier von zwei Probanden erreicht wurde, lag für WE/RS bei 47 Punkten und für WE bei 55 Punkten, also bei etwas mehr als der Hälfte der zu erreichenden Punktzahl. Die niedrigste Punktzahl lag bei 17 Punkten für WE/RS und bei 25 Punkten für WE. In dieser Gruppe müssten umfangreiche Fördermaßnahmen ergriffen werden, für die jedoch wahrscheinlich kein zeitlich angemessener Rahmen zur Verfügung steht.

In Gruppe B fielen die Ergebnisse wesentlich besser aus. Hier haben 6 Probanden das Prädikat „gut“ erreicht, bei 8 lässt sich das Ergebnis mit „befriedigend“ einschätzen und nur ein Proband hat den Anforderungen nicht genügt. Die Höchstpunktzahl, die in Gruppe B erreicht wurde, lag für WE/RS bei 72 Punkten, für WE bei 77 Punkten, also sehr nahe an der möglichen Höchstpunktzahl. Die niedrigste Punktzahl lag für WE/RS bei 26 Punkten und für WE bei 45 Punkten und damit gerade bei der Worterkennung wesentlich höher als in Gruppe A. Damit kann man einschätzen, dass etwas mehr als ein Drittel der Gruppe B tatsächlich auf dem Niveau A1-A2 einzustufen sind, etwa die Hälfte auf dem Weg dorthin ist, aber gefördert werden muss. Nur eine Person konnte den Anforderungen nicht genügen und müsste besonders große Unterstützung erhalten.

Wenden wir uns nun den Teilergebnissen zu.

6.2 Auswertung der Subtests

Schauen wir uns nun die Ergebnisse für die einzelnen Subtests an. So kann man feststellen, ob es Unterschiede hinsichtlich der zwei Niveaustufen des GER gibt, da der Test sowohl das Niveau A1 als auch A2 umfasst.

6.2.1 Subtest 1

In Tabelle 4 werden die Ergebnisse für den Subtest 1 – Niveaustufe A1 in beiden Gruppen dargestellt:

Gruppe A			Gruppe B		
	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>		<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	11,6	58%	WE/RS	15,6	78%
WE	15	75%	WE	17,8	89,3%

Tabelle 4 Ergebnisse für Subtest 1 (A1)

In Gruppe A lag die durchschnittlich erreichte Punktzahl für WE/RS bei 11,6 Punkten und für WE bei 15 Punkten. Dies entspricht einer durchschnittlichen Lösungsquote von 58% bzw. 75%. Zumindest bei der Worterkennung liegt sie damit in einem akzeptablen Bereich. Trotzdem werden schon hier große Mängel in der Sprachkompetenz sichtbar,

zumal wenn man bedenkt, dass es sich um einen relativ einfachen Text der Niveaustufe A1 handelt. Die Probleme bei WE/RS betreffen recht viele Lerner, auch solche, die ein gutes Resultat für WE aufzuweisen haben (vgl. Anhang). An dieser Stelle soll noch etwas zum Abstand bei den Ergebnissen hinsichtlich WE/RS und WE bemerkt werden. Ist der Abstand klein, so bedeutet dies, dass hier Wörter getilgt waren, die zum aktiven Schreibwortschatz der Lerner gehören, die also erkannt und auch orthographisch richtig geschrieben werden. Ist der Abstand dagegen groß, liegt der umgekehrte Fall vor. Generell ist das Ergebnis für WE natürlich besser, aber die Schreibfähigkeit ist ebenfalls ein Lernziel in den Integrationskursen.

In Gruppe B fiel das Ergebnis besser aus. Die durchschnittliche Punktzahl lag hier bei 15,6 Punkten für WE/RS und bei 17,8 für WE und die durchschnittliche Lösungsquote erreichte somit 78% und 89,3%. Betrachtet man die individuellen Ergebnisse, kann man auch feststellen, dass mehrere Lerner recht hohe Punktzahlen aufzuweisen haben, ihre Leistungen also den Anforderungen dieses Niveaus entsprechen.

Bei einigen Tilgungen traten besonders häufig Fehler auf, die hier kurz angeführt werden:

Eintrag 1: mein

Hier gab es Probleme mit der morphologisch korrekten Endung.

Eintrag 8: Mathematiklehrerin

In Gruppe A wurde oft die maskuline Form angegeben, in Gruppe B dagegen nur das Suffix -in, also -lehrin, eingetragen.

Eintrag 17: fünfundvierzig

In beiden Gruppen gab es Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung dieses Zahlwortes.

In Gruppe A kommt hinzu:

Eintrag 10: haben

Hier wurde das Verb häufig in der 3. Person Singular eingetragen.

Eintrag 13: die

Meist wurde der Possessivartikel in verschiedenen Formen (*dein/deine/deinen*) angegeben

Eintrag 14: Mama

Hier wurden mehrmals verschiedene Eigennamen eingesetzt, wie *Maria, Marie, Marina, Mario*.

6.2.2 Subtest 2

Aus Tabelle 5 sind die Ergebnisse für den Subtest 2 – Niveaustufe A1 in beiden Gruppen ersichtlich:

Gruppe 1

	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	9,4	47%
WE	11,7	59%

Gruppe 2

	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	16	80%
WE	17,3	86,6%

Tabelle 5 Ergebnisse für Subtest 2 (A1)

In Gruppe A liegen die Ergebnisse noch unter denen von Subtest 1. Als durchschnittliche Punktzahl wurden hier nur 9,4 Punkte für WE/RS erreicht, für WE waren es 11,7 Punkte. Die durchschnittliche Lösungsquote lag nur bei 47% bzw. 59%. Obwohl dieser Subtest ebenfalls auf der Textgrundlage von A1 erstellt wurde, zeigt sich deutlich, dass die Lerner große Probleme auch auf diesem Niveau haben.

In Gruppe B entsprechen die Ergebnisse dagegen denen des ersten Subtests, durchschnittlich wurden 16 Punkte für WE/RS erreicht, also sogar etwas mehr als in Subtest 1, und 17,3 Punkte für WE. Die durchschnittliche Lösungsquote lag damit bei 80% bzw. 86,6%. Auch ist der Unterschied zwischen WE/RS und WE recht klein, wofür die oben angegebene Erklärung gültig ist.

Folgende Fehler waren hier besonders auffällig: Eintrag 2: *das*; Eintrag 5: *den*; Eintrag 14: *Die*

Hier gab es in beiden Gruppen unterschiedliche Probleme. Während in Gruppe B erkannt wurde, dass es sich um einen Artikel handelt, es allerdings Fehler bei der richtigen Form gab, ergänzten die meisten Probanden aus Gruppe A die Lücken mit einem Possessivartikel.

Eintrag 15: *decken*

Hier erfolgte häufig kein Eintrag, da das Wort wahrscheinlich nicht bekannt war.

Eintrag 17: *Besucher*

Es wurde oft orthographisch falsch ergänzt.

Eintrag 19: *auf*

Es wurde orthographisch falsch ergänzt, erfolgte kein Eintrag oder das Wort wurde nicht erkannt.

In Gruppe A kommen außerdem Probleme bei folgenden Einträgen hinzu:

Eintrag 18: *räumen*

Eintrag 20: *sauber*

6.2.3 Subtest 3

Die Ergebnisse für Subtest 3 - Niveaustufe A2 werden in der nächsten Tabelle gezeigt:

Gruppe 1

	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	8,1	40,7%
WE	12,2	61%

Gruppe 2

	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	12,7	63,6%
WE	16,7	83,6%

Tabelle 6 Ergebnisse für Subtest 3 (A2)

Bei Subtest 3 handelt es sich um einen Text der Niveaustufe A2. Da der Schwierigkeitsgrad hier höher liegt, hätte man annehmen können, dass die Ergebnisse für Gruppe A wesentlich unter denen von Subtest 2 liegen. Dies ist jedoch nicht der Fall. In Gruppe A wurden zwar tatsächlich weniger Punkte bei WE/RS erreicht, nämlich 8,1 Punkte, was einer durchschnittlichen Lösungsquote von 40,7% entspricht. Bei der Worterkennung lag die Punktzahl mit 12,2 Punkten jedoch etwas über der von Subtest 2. Hiermit wurde eine durchschnittliche Lösungsquote von 61% erreicht. Natürlich zeigt das Ergebnis ebenfalls, dass den Anforderungen der Niveaustufe insgesamt nicht entsprochen wird.

In Gruppe B ist das Ergebnis für WE/RS allerdings tatsächlich niedriger als in den ersten Subtests. Hier wurden durchschnittlich nur 12,7 Punkte erreicht, was 63,6% entspricht. Bei WE lag das Ergebnis jedoch nur etwas unterhalb von Subtest 2. Die durchschnittliche Punktzahl beträgt hier 16,7 Punkte und entspricht 83,6%. Das bedeutet, dass die Lerner die Wörter größtenteils erkannt haben, sie jedoch Probleme bei der Rechtschreibung und/oder morphosyntaktischen Aspekten hatten.

In diesem Subtest traten Fehler besonders gehäuft auf, wenn es um korrekte Deklinations- oder Konjugationsformen ging, wie bei Eintrag 5: *neuen* (obwohl dieses Adjektiv genauso in der Überschrift auftaucht); Eintrag 18: *meiner*, aber auch Eintrag 16: *verstehe*. Probleme gab es auch bei der Worterkennung; Eintrag 8: *Alles*; Eintrag 9: *fremd*.

In Gruppe A traten außerdem als Probleme auf:

Eintrag 1: *deshalb*; Eintrag 3: *Angst* (ebenfalls in der Überschrift enthalten).

Meist wurden die Wörter nicht erkannt.

6.2.4 Subtest 4

In Tabelle 7 sind die Resultate für den Subtest 4 - Niveaustufe A2 zu sehen:

Gruppe A			Gruppe B		
	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>		<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	2,5	12,6%	WE/RS	8,6	43,3%
WE	3,5	17,5%	WE	10,4	52%

Tabelle 7: Ergebnisse für Subtest 4 (A2)

Der letzte Subtest bereitete den Probanden beider Gruppen besondere Schwierigkeiten, wobei die meisten dies bereits bei bzw. nach der Durchführung des Tests äußerten. Trotzdem kann man in beiden Gruppen auch hier wieder deutliche Unterschiede erkennen.

In Gruppe A ist die niedrige Punktzahl – nur 2,5 für WE/RS und 3,5 für WE – den zahlreichen Lücken, die nicht ausgefüllt worden sind, geschuldet. Hier kapitulierten viele Lerner einfach.

Das Ergebnis in Gruppe B ist dagegen wesentlich besser ausgefallen, liegt allerdings deutlich unter dem von Subtest 3. Für WE/RS wurden durchschnittlich 8,6 Punkte erreicht, dies entspricht einer Lösungsquote von 43,3%, die WE liegt mit 10,4 Punkten wieder etwas höher. Die Lösungsquote entspricht hier 52%. Diesem Ergebnis nach könnte

man die Kursteilnehmer insgesamt nicht in die Niveaustufe A2 einstufen. Allerdings muss man hier auf die individuellen Unterschiede achten. Immerhin 5 Probanden haben für WE 15 und mehr Punkte erreicht, die Mehrheit liegt jedoch bei 8 Punkten und darunter (vgl. Anhang).

Nun ergibt sich die Frage, was diesen Text im Vergleich zum Subtest 3 so schwierig macht. Meiner Meinung nach könnten die Ursachen darin liegen, dass gerade im ersten Teil des Textes viele kurze Wörter auftreten, von denen nur ein Buchstabe angegeben ist, was das jeweilige Item besonders schwierig macht. Außerdem handelt es sich hier nicht immer um Artikel oder Personalpronomen, die normalerweise von den Lernern erkannt werden. Zudem ist dieser Text in der Vergangenheit geschrieben, es treten viele Verben, gerade auch unregelmäßige, im Präteritum auf, die bei einer großen Anzahl der Probanden wahrscheinlich noch nicht „sitzen“. Insgesamt zeigt sich gerade bei diesem Subtest, dass man sich nicht ausschließlich auf die einzelnen Lücken konzentrieren darf, sondern der Text nur über makrostrukturelle Verstehensprozesse erfolgreich gelöst werden kann. Zum Leseverstehen gehören eben nicht nur Wortschatz und grammatische Kenntnisse. Auch wenn es sich um eine rezeptive Fähigkeit handelt, heißt das ja nicht, dass der Leser passiv ist. Er muss im Gegenteil mit dem Text interagieren, um seinen Sinn erschließen zu können.¹⁰

7. Die Sprachförderung

Die meisten Sprachtests haben den Zweck, aufzuzeigen, was gut oder was noch nicht gut beherrscht wird, und die Leistung des jeweiligen Lerners einzuschätzen. Auf die Defizite wird allerdings kaum eingegangen. Bei den vorgestellten Sprachstandstests ging es aber nicht nur darum, sie durchzuführen und das Sprachniveau der Probanden zu diagnostizieren. Ein weiteres, nicht minder wichtiges Ziel ist ihr Einsatz als Sprachförderinstrument. So werden den Lernern ihre Fehler nicht nur aufgezeigt, sondern erklärt, Wortschatz und grammatische Regeln wiederholt und gefestigt¹¹. Die Förderung erfolgte in diesem Fall unmittelbar nach der Bearbeitung der Tests. Da der OHP nicht funktionierte, wurde ein weiterer Testsatz ausgegeben. Die Lerner wurden mit Hilfe der Kursleiter jeweils in Gruppen je nach Leistungsniveau eingeteilt. Jede Gruppe erhielt die Aufgabe, einen Subtest zu bearbeiten. So konnten mögliche Lösungen zunächst gemeinsam diskutiert werden und die Probanden hatten die Möglichkeit, sich untereinander zu den Satzstrukturen und zum Inhalt des Textes auszutauschen. Am Ende der Gruppenarbeitsphase stellten die Kursteilnehmer die Lösungen an der Tafel vor. So wurde sichergestellt, dass die Lösungen korrekt und auch orthographisch richtig geschrieben waren. Wenn es um morphosyntaktische Aspekte ging, wurden die Regeln oft von den Probanden selbst genannt, wodurch ein

¹⁰ Allerdings war der Text auch für Muttersprachler nicht einfach, wie sich in einem Testdurchlauf gezeigt hat.

¹¹ Eventuell kann hier auch neuer Stoff eingeführt werden.

Wiederholungseffekt entstand. Auch der Wortschatz wurde so geübt, wobei nicht alle Wörter vorher bekannt waren.

Insgesamt waren die Lerner sehr motiviert und wissbegierig auf die richtigen Lösungen.

Da der Subtest 4 besondere Schwierigkeiten bereitet hatte, wurde dieser nicht in einer Gruppe, sondern im ganzen Kurs besprochen. Interessant war hier, dass durch eine gewisse Lenkung der Probanden, z.B. über das Aufzeigen textlinguistischer Bezüge und die Aktivierung des Weltwissens der Lernenden, der Text einen Großteil der Schwierigkeiten zu verlieren schien. Dies wurde z.B. bei Eintrag 19 (*Schiff*) sehr deutlich. Es reichte ein kurzer Hinweis darauf, wo Piraten sich meistens aufhalten, damit mehrere Teilnehmer das Item richtig lösen konnten. Beim Test selbst wurde das Wort entweder gar nicht erkannt, oder aber als *Schule* ergänzt, was natürlich überhaupt nicht in diesen Kontext passt.

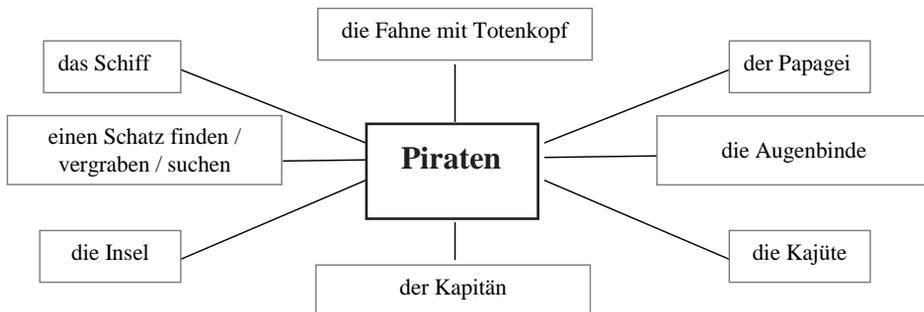
Recht viele Lücken konnten so bei Subtest 4 gemeinsam ausgefüllt werden. Wahrscheinlich hatten sich die Lerner bei der Durchführung des Tests nur auf den unmittelbaren Kontext der Lücke konzentriert und nicht auf den gesamten Text. Dieses Phänomen ist natürlich bei Sprachanfängern, die noch sehr unsicher sind, verbreitet. Hier sind kontinuierliche Übungen und das Aufzeigen und Bewusstmachen von Lesestrategien nötig.

In diesem Abschnitt wurde eine Form der Sprachförderung beschrieben, die direkt auf der Testvorlage aufbaut. Es gibt aber auch andere Möglichkeiten, wie im Folgenden dargestellt wird.

7.1 Weitere Möglichkeiten der Sprachförderung

Wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, kann die Sprachförderung auch etwas anders aussehen, natürlich unter Einbeziehung der Tests und der vorangegangenen Arbeit.

Für viele Lerner stellte der Subtest 4 eine besondere Herausforderung dar, wie oben gezeigt wurde und was auch vorher abzusehen war. Aus diesem Grund würde sich hier z.B. eine Übung zum Wortschatz anbieten. Es handelte sich um einen Text über Klaus Störtebeker, so dass das Thema Piraten im Mittelpunkt steht. Sicher trifft dies auf Interesse, denn es ist nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene unterhaltsam. Außerdem gibt es in vielen Kulturkreisen Märchen oder Legenden über sagenhafte Seefahrer und Piraten, so dass hier sicher die notwendige Motivation schnell erreicht wird. Zunächst sollten die Teilnehmer aufgefordert werden, in einem Brainstorming alle Wörter zu diesem Thema zu notieren. Dies könnte in einer Gruppenarbeit geschehen, die das partnerschaftliche Lernen in der Gruppe fördert. Lerner, die nicht gern vor der ganzen Gruppe sprechen, könnten so ebenfalls aktiv werden. Im Anschluss werden dann die Ergebnisse zusammengetragen und an der Tafel oder, falls vorhanden, einem OHP notiert. Das könnte etwa so aussehen:



Interessant wäre es, Geschichten von Piraten aus anderen Kulturkreisen kennen zu lernen. Vielleicht traut sich ja jemand aus der Gruppe, in kurzen, einfachen Sätzen so eine Geschichte zu erzählen. Allerdings kann das auch der Lehrer übernehmen und hier z.B. von Klaus Störtebeker berichten. Wahrscheinlich haben nur wenige Lerner von ihm gehört. Sind die Kursteilnehmer interessiert, kann man das Thema vertiefen und z.B. Recherchen im Internet dazu durchführen lassen. Sehr gut sind die Texte dazu, die man auf <http://www.blinde-kuh.de/piraten> findet oder auch der Artikel zu Störtebeker in der Wikipedia (de.wikipedia.org/wiki/Klaus_Störtebeker). Die erste Website wendet sich vor allem an Kinder und ist deshalb sprachlich nicht so schwer. Auffällig sind die vielen Präteritumformen, die durch die Textsorte bedingt sind. Hier könnte man aber wiederum eine Übung zu diesem Thema anschließen.

Ein anderes, recht schweres Grammatikkapitel sind die Präpositionen und die entsprechenden Fälle, die sie verlangen. Man könnte – vielleicht wieder in Gruppenarbeit – die Präpositionen aus den einzelnen Subtests herausuchen und mit anderen bekannten ergänzen lassen. Zu jeder Präposition wird der Kasus genannt, den sie verlangt, und die Präpositionen werden geordnet (Präpositionen mit Dativ, Akkusativ, Wechselpräpositionen). In einer Übung könnte man zunächst die Lerner auffordern, die richtigen Präpositionen mit Artikel einzusetzen, etwa nach dem Muster unten und eventuell unter Einbeziehung der vorangegangenen Wortschatzarbeit:

Setzen Sie die Präpositionen und Artikel (bestimmt und unbestimmt) ein. Achten Sie auf Verschmelzungen von Präposition und bestimmtem Artikel.

Das Schiff läuft _____ Hafen aus.

Es nimmt Kurs _____ Insel _____ Karibik.

_____ (!) Essen gibt es Fisch.

Der Kapitän kommt _____ Kajüte.

Der Papagei sitzt _____ Schulter _____ (!) Kapitän.

Die Piraten schlafen _____ Hängematte.

Der Proviant ist _____ Deck.

Das Schiff fährt _____ Sturm.

Ist dies für einzelne Lerner zu schwer, kann man als Binnendifferenzierung die Präpositionen auch angeben und nur den Artikel ergänzen lassen:

Das Schiff läuft aus _____ Hafen aus.

Dann kann eine etwas freiere Übung folgen, in der die Lernenden ihren Traumurlaub beschreiben sollen. Das ist ein Thema, was ebenfalls recht attraktiv ist. Damit die Aufgabe nicht zu schwer wird und auch tatsächlich die Präpositionen geübt werden, sollten Redemittel vorgegeben werden, die die Lernenden natürlich entsprechend abwandeln können:

Traumurlaub

Beschreiben Sie Ihren Traumurlaub. Sie können folgende Redemittel benutzen:

Ich mache eine Reise	nach in (!)	Spanien Südafrika Venezuela Türkei
Das ist / liegt	in an auf bei	Asien das Meer die Berge die Karibik die Insel
Ich fahre / fliege	mit	das Auto das Flugzeug der Zug
Ich reise	mit	die Familie der Mann die Kinder allein
Ich wohne	in bei	das Hotel die Pension die Freunde
In gehe ich	in an	die Berge der Strand der Wald
Ich mache einen Ausflug	nach zu in	der Nationalpark die Pyramiden der See die Insel
Ich reise	durch	die Region das Land

8. Schlussbemerkungen und Perspektiven

Die Durchführung und Auswertung der Tests hat gezeigt, dass sie grundsätzlich auch als Instrument der Sprachstandsbestimmung in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden können. Insgesamt konnte mit Hilfe der Sprachstandstests das allgemeine Sprachniveau der gesamten Gruppe, aber auch der einzelnen Lerner festgestellt werden, hier auch gerade im Hinblick auf die Referenzbeschreibungen des GER. Dies wird bei Lernfortschrittstest nicht in dem Maße erreicht und das Zertifikat Deutsch wird erst am Kursende abgelegt. Möchte man als Unterrichtender aber schon eher einen Überblick über die allgemeinen Sprachleistungen gewinnen, kann ein C-Test hier gut eingesetzt werden. Mit seiner Hilfe können die Leistungen innerhalb der Gruppe gut differenziert und mit einer effektiven Sprachförderung ausgeglichen werden, wie das in Gruppe B möglich ist. Leider hat sich in Gruppe A gezeigt, dass hier praktisch alle Kursteilnehmer vom angestrebten Referenzniveau noch weit entfernt sind. Hier stellt sich natürlich die Frage nach den Ursachen. Da der Kursleiter schon selbst das geringe Niveau erwähnt hatte, war mir auch wichtig, seine

Meinung nach den Gründen dafür zu erfahren. Dazu bemerkte er, dass viele Lernende schon Schwierigkeiten hätten, sprachliche Phänomene in ihrer Muttersprache zu reflektieren. Hier spielt natürlich das Bildungsniveau eine große Rolle. Leider wurde dieser Aspekt bei den soziologischen Parametern nicht berücksichtigt. Sicher sind Untersuchungen dazu in anderem Rahmen aber notwendig.

Das niedrige Sprachniveau wird auch in den Niederlanden und Schweden, wo Integrationskurse schon viel länger angeboten werden, bemängelt (vgl. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001: 255ff.). Zwar fällt die Einschätzung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (2006) zu den Integrationskursen in der Jahresbilanz 2005 insgesamt recht positiv aus, die Gespräche mit den Lehrenden sowie die Resultate der Tests selbst haben aber Probleme deutlich werden lassen. Neben den geringen Lernfortschritten mangelt es an der notwendigen Lernmotivation, einige Teilnehmer erscheinen sehr unregelmäßig oder brechen den Kurs ganz ab. Das kann verschiedene Ursachen haben. Teilweise sind Migranten, besonders aber Migrantinnen, fest in familiäre Strukturen eingebunden, in denen ein Kontakt zur deutschen Außenwelt fast nicht notwendig erscheint. Einige Migranten kommen in hohem Alter nach Deutschland, andere haben, wie schon festgestellt, ein niedriges Bildungsniveau. Diese Faktoren müssten beachtet und das Lernpensum individueller auf einzelne Teilnehmer zugeschnitten werden.

Zudem muss Integration zweiseitig erfolgen. Doch stellt sich immer wieder die Frage, wie hoch die Bereitschaft der deutschen Bevölkerung ist, Ausländer in ihrer Mitte tatsächlich aufzunehmen und nicht nur zu dulden. Sicher spielen hier oft Vorurteile und Unwissenheit eine Rolle, doch trägt die fehlende Kommunikation zwischen den Bevölkerungsgruppen nicht gerade dazu bei, dass sich Migranten intensiv mit Sprache und Kultur der neuen Heimat beschäftigen.

Den angesprochenen Problemen kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Dies sollte jedoch in anderem Rahmen erfolgen, um so auch die Effektivität der Integrationskurse zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Albers, Hans-Georg; Bolton, Sibylle 1995. *Testen und Prüfen in der Grundstufe, Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Fernstudieneinheit 7. Berlin/München: Langenscheidt.
- Baur, Rupprecht S.; Iordanidou, Charitini 2004. *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen*. In: www.daf-netzwerk.org/Arbeitsgruppen/AG4 (Material für Lehrende – Lehren – Lernen – Beurteilen), aufgerufen am 15.3.2006
- Baur, Rupprecht S.; Grotjahn, Rüdiger; Spettmann, Melanie 2006. Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Johannes-Peter Timm (Hrsg.) *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen
- Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001. *Zuwanderung gestalten – Integration fördern*. Berlin: Ministerium des Innern.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2006. *Integration voneinander lernen – gemeinsam leben. Integrationskurse Jahresbilanz 2005*. http://www.bamf.de/cln_042/nn_565184/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/fp-jahresbilanz-kurse-2005,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/fp-jahresbilanz-kurse-2005.pdf, aufgerufen am 15.3.2006
- Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger 1997. Der C-Test: Neuere Entwicklungen. In: Monica Gardenghi; O’Connell, Mary (Hrsg.), 117-128.
- Grotjahn, Rüdiger 2002. Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Grotjahn (Hrsg.) *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bd. 4. Bochum: AKS-Verlag, 211-225.
- Gardenghi, Monica; O’Connell, Mary (Hrsg.) 1997. *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Nordrhein-Westfalen / Landesregierung 2004. *Zuwanderung und Integration in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Preußler, Walburga 1997. Grundbegriffe der klassischen Testtheorie. In: Monica Gardenghi/ Mary O’Connell (Hrsg.), 11-16.

Zitierte Internetseiten

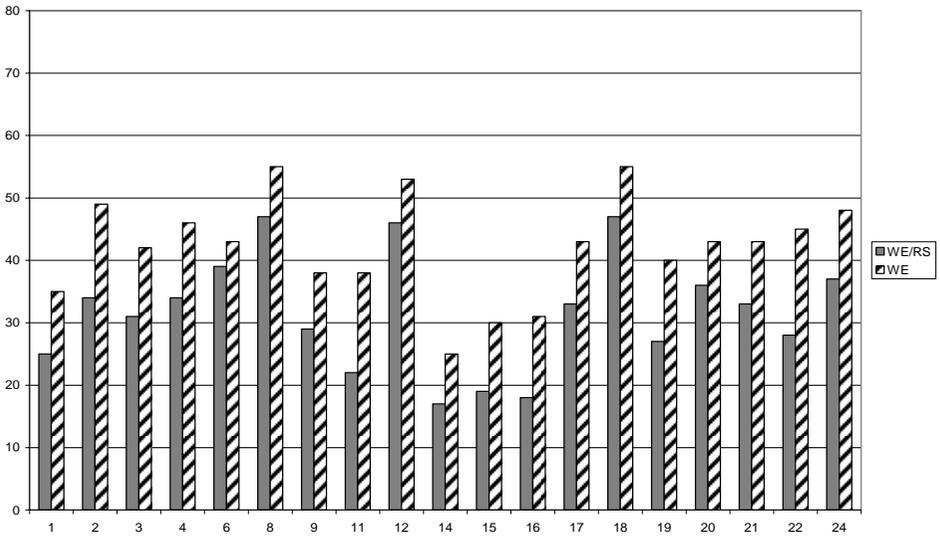
<http://www.blinde-kuh.de/piraten>, aufgerufen am 16.3.2006

http://de.wikipedia.org/wiki/Klaus_Störtebeker, aufgerufen am 16.3.2006

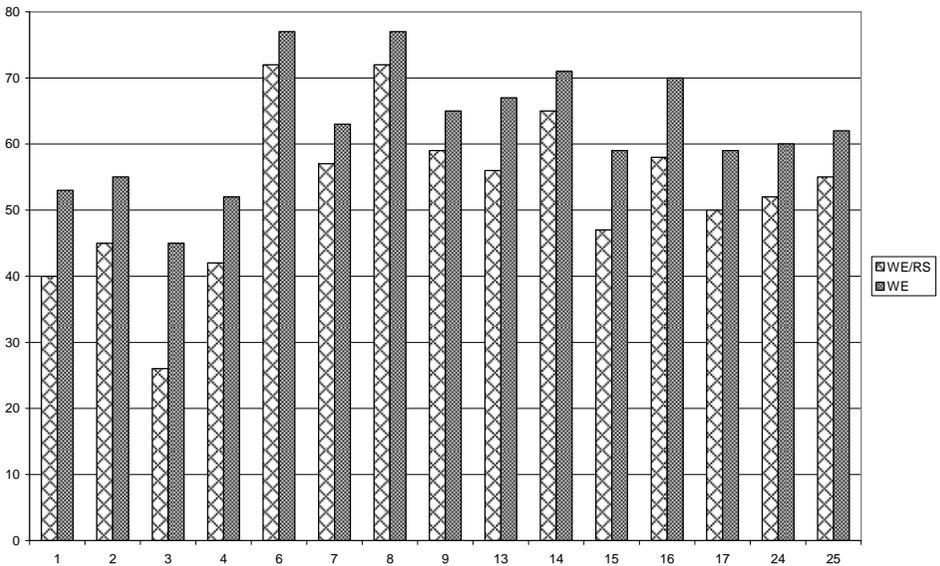
<http://www.c-test.de>, aufgerufen am 15.3.2006

ANHANG

Ergebnisse der Probanden in Gruppe A und B
Gesamtergebnis (Subtest 1 – 4)
Gruppe A



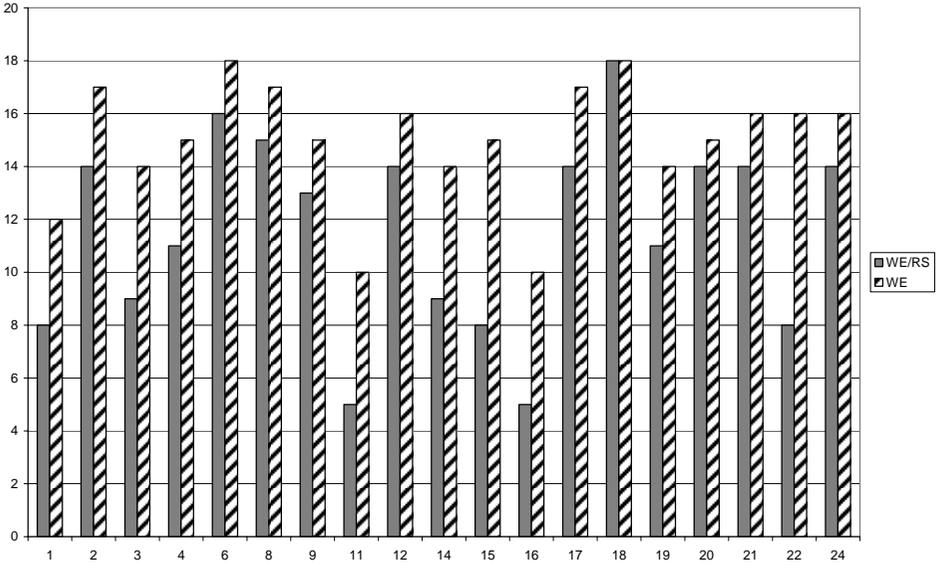
Gruppe B



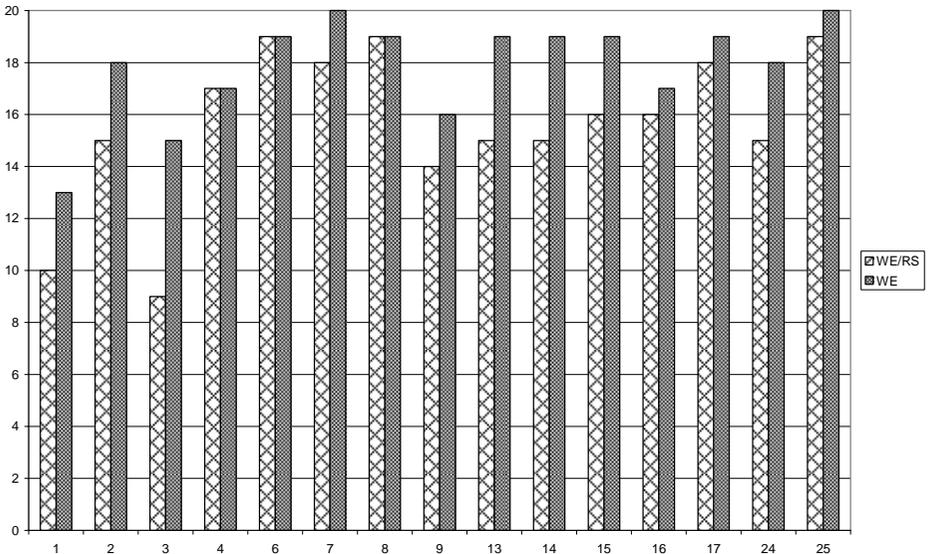
ERGEBNISSE DER PROBANDEN NACH SUBTESTS

Subtest 1 - A1

Gruppe A

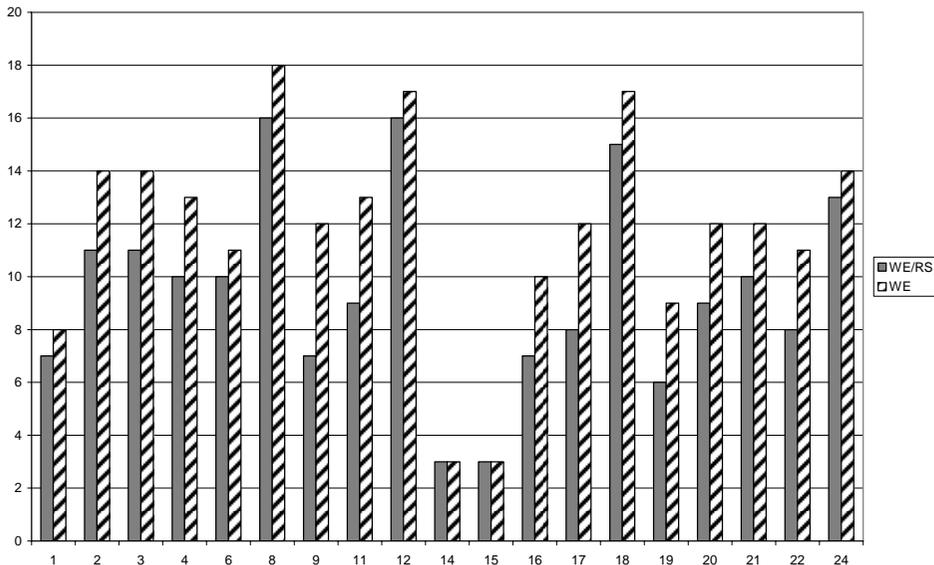


Gruppe B

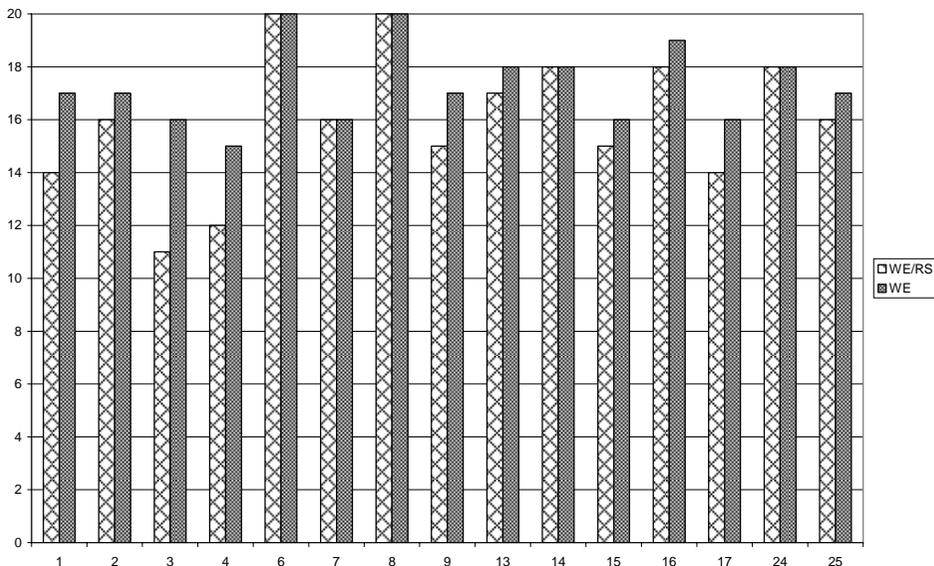


Subtest 2 – A1

Gruppe A

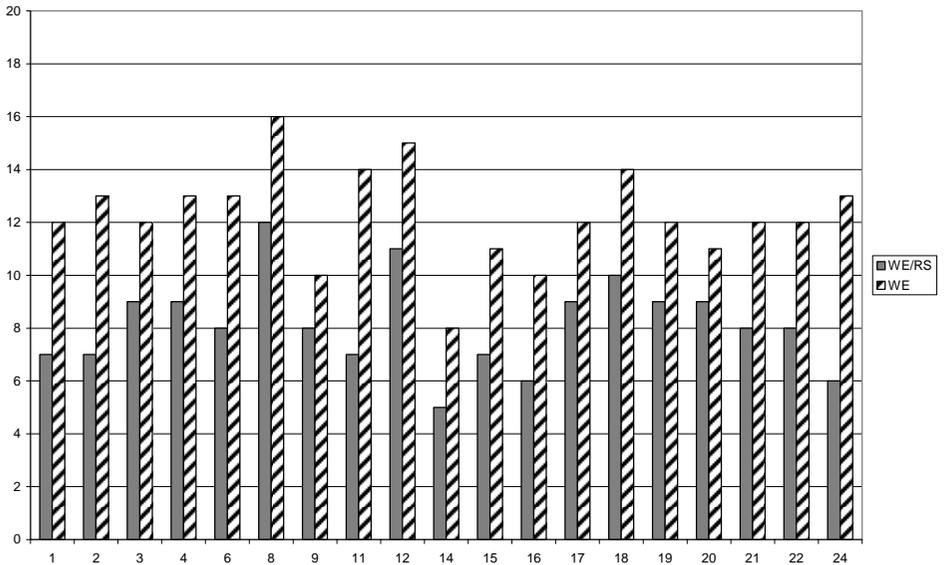


Gruppe B

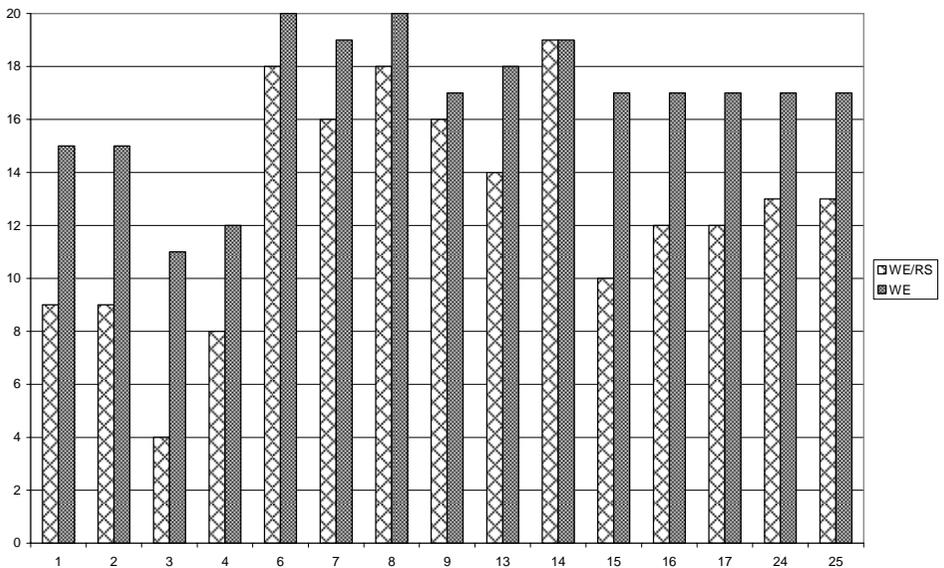


Subtest 3 – A2

Gruppe A

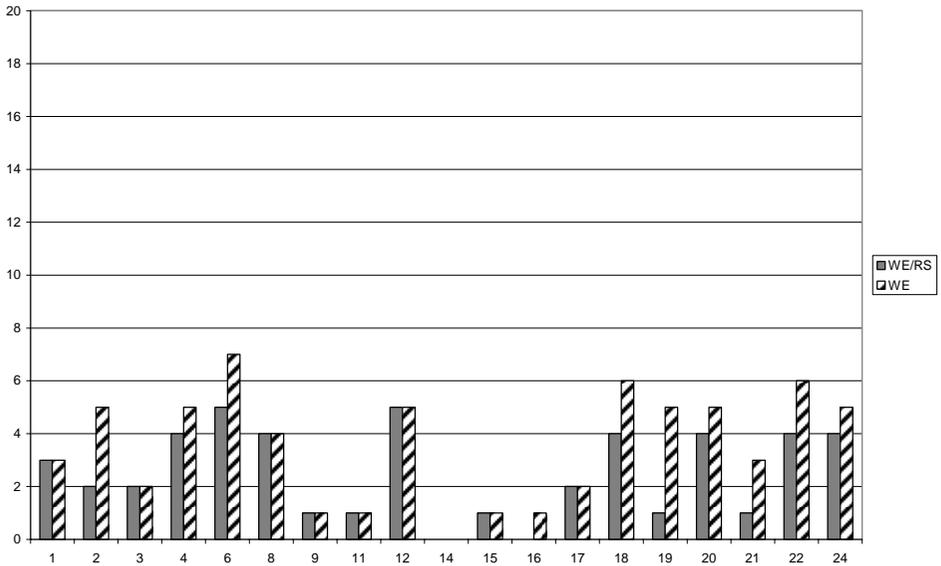


Gruppe B



Subtest 4 – A2

Gruppe A



Gruppe B

