

Deutsch für den Arbeitsmarkt

Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen



Deutsch für den Arbeitsmarkt

Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen

Ernst Maurer

Sprache und Integration, Zürich

Im Auftrag von



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD
Staatssekretariat für Wirtschaft SECO

Impressum

Deutsch für den Arbeitsmarkt

Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen

Auftraggeber

SECO – Direktion für Arbeit

Autor

Ernst Maurer, Sprache und Integration, Zürich

Projektleitung

Tindaro Ferraro, SECO – Direktion für Arbeit

Begleitgruppe

An der Erarbeitung des Rahmenkonzepts zur arbeitsmarktorientierten Deutschförderung wirkten Vertretende folgender Arbeitsmarktbehörden mit:

beco Berner Wirtschaft

Amt für Wirtschaft und Arbeit des Kantons Aargau

Amt für Wirtschaft und Arbeit des Kantons Zürich

Dienststelle Wirtschaft und Arbeit des Kantons Luzern

Arbeitsamt Schaffhausen

Verlagsredaktion

Daniela Ganter, Klett und Balmer AG, Zug

Umschlag, Gestaltung und Satz

ilka Marchesi, forma, Dällikon

Korrektorat

z.a.ch gmbh, Bremgarten b. Bern

1. Auflage 2010

© Klett und Balmer AG, Zug

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, Vervielfältigung jeder Art oder Verbreitung – auch auszugsweise – nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlags.

ISBN 978-3-264-95040-3

www.seco.admin.ch

www.klett.ch

Vorwort

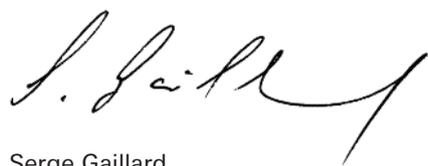
Niedrig qualifizierte Stellensuchende haben es oft schwer, auf dem Arbeitsmarkt nachhaltig Fuss zu fassen. Viele von ihnen verfügen herkunftsbedingt über geringe Kenntnisse einer Landessprache. Für diese Gruppe stellen ausreichende Sprachkenntnisse eine oft unterschätzte Schlüsselkompetenz dar: Nicht nur, weil sie die Voraussetzung zur Stellensuche erst schaffen, sondern auch, weil sie die Anpassung an veränderte Anforderungen am Arbeitsplatz und den Besuch von weiterführenden Weiterbildungen ermöglichen.

Es steht ausser Zweifel, dass der Arbeitsmarkt eine Schlüsselrolle bei der Integration von Zugewanderten spielt. Eine Sprachförderung, welche sich – ohne die Lebenswelt der Teilnehmenden zu vernachlässigen – auf den Sprachbedarf am Arbeitsplatz stützt, ist ein wirkungsvolles Mittel, um die Arbeitsmarktchancen von fremdsprachigen Stellensuchenden zu erhöhen und gleichzeitig ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu stärken.

Gestützt auf diese Erkenntnisse hat das Staatssekretariat für Wirtschaft SECO in enger Zusammenarbeit mit kantonalen Arbeitsmarktbehörden die Verfassung eines Rahmenkonzepts zur arbeitsmarktorientierten Sprachförderung in Auftrag gegeben. Mit «Deutsch für den Arbeitsmarkt» liegt nun ein Grundlagenwerk vor, welches konzeptionelle Eckpfeiler zur Planung und Realisierung von arbeitsmarktbezogenen Sprachförderungsangeboten setzt. Im Mittelpunkt steht die systematische Förderung von Kommunikationsfähigkeiten, welche die berufliche Handlungskompetenz verbessern.

«Deutsch für den Arbeitsmarkt» richtet sich an all jene Akteure und Akteurinnen im Bereich der arbeitsmarktlichen Integration, die mit der Ausführung oder der Konzeption von Sprachförderungsangeboten betraut sind: Behörden bietet es eine kohärente Grundlage zur Ausarbeitung von Leistungsaufträgen an Kurs- oder Programmträger. Projektleitende oder Bildungsverantwortliche können daraus wichtige Hinweise zur arbeitsmarktbezogenen Ausgestaltung von Sprachkursen oder zum Aufbau einer wirksamen Sprachförderung in Beschäftigungsprogrammen gewinnen.

Wir sind überzeugt, dass mit «Deutsch für den Arbeitsmarkt» ein wichtiger Beitrag zur nachhaltigen arbeitsmarktlichen Integration von fremdsprachigen Stellensuchenden geleistet wird.



Serge Gaillard
Staatssekretariat für Wirtschaft SECO

Vorwort	3
Kurzfassung	7
I Rahmenkonzept	
1. Das Zielpublikum in der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung	8
2. Lehr- und Lernzielsetzung in der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung	10
2.1 Sprachbedarf im Berufs- und Qualifizierungsalltag	10
2.2 Sprachverwendungsbedürfnisse	11
3. Die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen	12
3.1 Allgemeine Kompetenzen	13
3.1.1 Wissen («savoir»)	13
3.1.2 Methodenkompetenz («savoir-faire»)	14
3.1.3 Persönlichkeitsbezogene Kompetenz («savoir-être»)	15
3.1.4 Lernfähigkeit («savoir-apprendre»)	15
3.2 Sprachhandlungskompetenz	16
3.2.1 Rezeption: Aufbau von Verstehensleistungen	16
3.2.2 Produktion: Aufbau von Mitteilungsleistungen	17
3.2.3 Aufbau von sprachlichen Interaktionsfähigkeiten	17
3.3 Sprachkompetenz	18
3.3.1 Linguistische Kompetenzen	18
3.3.2 Soziolinguistische Kompetenzen	19
3.3.3 Pragmatische Kompetenzen	20
4. Inhalte arbeitsmarktorientierter Deutschförderung	20
4.1 Zweckorientierung	20
4.2 Grundlegende Themen	21
5. Methoden arbeitsmarktorientierter Deutschförderung	22
5.1 Handlungsorientierung	22
5.2 Teilnehmerinnen- und Teilnehmerorientierung	23
5.3 Arbeitsmarktorientierung	24
6. Evaluation des sprachlich-kommunikativen Kompetenzaufbaus	25
6.1 Bestimmung angebotsspezifischer, arbeitsmarktorientierter Lehr- und Lernziele	25
6.2 Eintrittsverfahren	25
6.3 Formative, im Unterricht integrierte Lehr- und Lernerfolgskontrollen	26
6.4 Beschreibung der sprachlich-kommunikativen Austrittskompetenzen	26
7. Transparente Kursangebote	27
7.1 Umfassende Sprachförderung	27
7.2 Kannbeschreibungen	27
7.3 Die Verwendung von Kannbeschreibungen in Einstufungsverfahren und Kursbestätigungen	28

8.	Anforderungsprofil für Deutschkursleitende	29
8.1	Die Bedeutung der Kursleitenden für die Qualität arbeitsmarktbezogener Deutschförderung	29
8.2	Professionalisierung	29
9.	Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	31
9.1	Kursvisitationen und Erfahrungsaustausch	31
9.2	Qualitätssicherung und -entwicklung durch die Kursanbietenden	31

II Deutschförderung in Kollektivkursen

1.	Arbeitsmarktbezug in Kollektivkursen	33
1.1	Zielsetzung	33
1.2	Sprachbedarfsabklärungen in relevanten beruflichen Tätigkeitsfeldern	33
1.3	Unterrichtsthemen	34
1.3.1	Themen mit direktem Arbeitsmarktbezug	34
1.3.2	Allgemeinsprachliche Themen	34
2.	Aufbau allgemeiner und berufsbezogener Sprachhandlungskompetenzen	35
2.1	Sprachverwendung in privaten, schulischen und beruflichen Situationen	35
2.2	Register und Höflichkeitskonventionen	37
3.	Anforderungsprofil für Deutschkursleitende in Kollektivkursen	38
4.	Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	39

III Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen

1.	Bezugsgrößen für die Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen	40
2.	Zweckorientierung	40
3.	Förderbereiche	41
4.	Die Praxis der Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen	41
4.1	Integrierte Sprachförderung	41
4.1.1	Sprachbedarfserhebung	42
4.1.2	Sprachverwendungsmodelle und sprachliche Hilfestellungen	43
4.1.3	Deutschförderung in der Vermittlung von Fachinhalten	43
4.2	Vernetzung von Sprachkurs und Beschäftigungsteil	44
4.2.1	Arbeitsrapport – Deutschrapport	44
4.2.2	Szenisches Spiel	45
4.2.3	Lerntechniken für das effektive Wortschatztraining	45
5.	Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	46
5.1	Qualitätssicherung: Geplante strukturierte Absprachen	46
5.2	Qualitätsentwicklung: Weiterbildung und Coaching	46

IV Umsetzungsbeispiele

1. Einleitung	47	
Beispiel 1	Wahlmöglichkeiten anbieten	48
Beispiel 2	Reflexion des Lernweges	49
Beispiel 3	Nachschlagewerke nutzen	50
Beispiel 4	Mitteilungen auf dem Anrufbeantworter verstehen	51
Beispiel 5	Stelleninserate verstehen	52
Beispiel 6	Leseverstehen am Arbeitsplatz	53
Beispiel 7	Formulare ausfüllen	54
Beispiel 8	Wörter erschliessen	55
Beispiel 9	Berufe und Branchen	56
Beispiel 10	Dialekt am Arbeitsplatz	57

V Tools | Hilfsmittel

1. Einleitung	58	
2. Globale Beschreibung arbeitsmarktorientierter Kommunikationsfähigkeiten	59	
3. Lehr- und Lernziele in arbeitsmarktbezogenen Deutschkursen	61	
4. Qualitätssicherung: Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung	74	
5. Qualitätssicherung: Raster für die Unterrichtsbeobachtung	76	
6. Interne Qualitätsentwicklung: Dokumentation der getroffenen Massnahmen	84	
7. Raster für die Sprachbedarfserhebung	86	
8. Deutschförderung durch Projektmitarbeitende in Beschäftigungsprogrammen	87	
8.1	Checkliste 1: Der eigene Sprachgebrauch	87
8.2	Checkliste 2: Verständlichkeit und Anschaulichkeit	89

VI Hinweise

1. Literatur	90
2. Glossar	91

Merkmale arbeitsmarktorientierter Deutschförderung

Angebote zur Förderung arbeitsmarktbezogener Kommunikationsfähigkeiten auf Deutsch richten sich an ein heterogenes Zielpublikum, das sich insbesondere hinsichtlich der individuellen schulischen Lernvoraussetzungen sowie durch unterschiedliche Vorkenntnisse in der deutschen Sprache (Hochdeutsch und Mundart) unterscheidet.	Zielpublikum
Die Deutschförderung von fremdsprachigen Stellensuchenden geht einerseits vom arbeitsmarktbezogenen Sprachbedarf aus und berücksichtigt andererseits die persönlichen Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden.	Bezugspunkte
Der Deutschunterricht fördert im Rahmen arbeitsmarktlicher Massnahmen zielgerichtet diejenigen Kommunikationsfähigkeiten, die fremdsprachige Stellensuchende befähigen, die Stellensuche, den Arbeitsalltag und die berufliche Qualifizierung sprachlich erfolgreich zu bewältigen. Zur Erhaltung der Lernmotivation werden die individuellen Sprachverwendungsbedürfnisse der Lernenden gleichwertig in die Deutschförderung einbezogen.	Zweckorientierung
Die Sprachförderung in arbeitsmarktlichen Massnahmen ist ganzheitlich und handlungsorientiert. Sie fördert <ul style="list-style-type: none">› allgemeine Kompetenzen, die Entwicklung von berufsfeldübergreifenden Schlüsselkompetenzen› Sprachhandlungskompetenzen, die Erbringung besserer Leistungen in einer oder mehreren sprachlichen Aktivitäten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben)› Sprachkompetenz, das Wissen über die Funktionsweise und die angemessene Verwendung der Sprache	Umfassende Förderung
Die Inhalte der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung ergeben sich aus deren Zweckorientierung. Kurs anbietende Institutionen und Deutschkursleitende sind deshalb darum besorgt, sich über berufs- und arbeitsplatzbezogene Sprachverwendungssituationen zu informieren und die thematische Schwerpunktsetzung ihres Unterrichts darauf auszurichten.	Inhalte
Die arbeitsmarktbezogene Deutschförderung beruht auf folgenden drei didaktischen Vorgaben: <ul style="list-style-type: none">› Handlungsorientierung› Teilnehmerinnen- und Teilnehmerorientierung› Arbeitsmarktorientierung	Didaktik-Methodik



1. Das Zielpublikum in der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung

Das fremdsprachige Zielpublikum in arbeitsmarktlichen Deutschkursen (z. B. Kollektivkurse Deutsch) und in Beschäftigungsprogrammen mit integrierter Deutschförderung (» VI Hinweise: 2. Glossar) ist heterogen zusammengesetzt. Für eine wirkungsvolle und nachhaltige Deutschförderung sind folgende Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden bei der Konzeption und Umsetzung von Sprachförderungsmaßnahmen besonders zu beachten:

- › Bildungshintergrund, Schulerfahrungen
- › Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit
- › Sprachstand Deutsch, Mehrsprachigkeit, Schriftkenntnisse
- › Kontaktmöglichkeiten mit Deutschsprachigen
- › Motivation, individuelle Lernziele

Bisherige Schulerfahrungen inkl. Aus- und Weiterbildungserfahrungen: Sicherheit im schulisch strukturierten Lernen

- › An den Deutschförderungsangeboten nehmen sowohl schulungsgewohnte als auch schulgewohnte fremdsprachige Stellensuchende teil. Wieweit jemand mit dem schulisch strukturierten Lernen vertraut, d. h. schulgewohnt, ist, lässt sich – in einer ersten, einfachen Annäherung – an der Anzahl absolvierter Schul- und Ausbildungsjahre ablesen. Nützlich ist folgende Unterscheidung:

schulungsgewohnt = weniger als 4 bis 6 Jahre Volksschule und/oder
Schulzeit länger zurückliegend

schulgewohnt = mindestens 6 Jahre Volksschule und weiterführende
Schulen und Ausbildungen sowie mit schulisch
strukturiertem Spracherwerb vertraut

Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit

- › Viele Teilnehmende beginnen einen Deutschkurs oder ein Beschäftigungsprogramm aufgrund ihrer Bildungsbiografie mit geringem Vertrauen in die eigene schulische und sprachliche Lernfähigkeit.
- › Insbesondere schulungsgewohnte Teilnehmende sollen deshalb in den arbeitsmarktlichen Deutschkursen und Beschäftigungsprogrammen Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit gewinnen können und ausgiebig Gelegenheit erhalten, wirksame schulische Lerntechniken kennen zu lernen und einzuüben.

Sprachstand Deutsch, Mehrsprachigkeit, Schriftkenntnisse

- › Die Kommunikationskompetenzen auf Deutsch (Hochdeutsch und Mundart) sind bei den Teilnehmenden von Deutschkursen und Beschäftigungsprogram-

men unterschiedlich weit entwickelt. Das vorliegende Rahmenkonzept geht von Kompetenzen aus, die sich auf den europäischen Kompetenzstufen A1 – B1 bewegen.

- › Viele Teilnehmende verstehen und/oder sprechen erst wenig Deutsch. Sie verfügen jedoch über gute Kommunikationskompetenzen in der Erstsprache, viele können darüber hinaus in (mehreren) anderen Sprachen kommunizieren. Die Deutschförderung ist unter diesem Blickwinkel als ein Beitrag zur Erweiterung der Mehrsprachigkeit der fremdsprachigen Programm- und Kursteilnehmenden zu betrachten.
- › Die Mehrheit der Teilnehmenden ist in der lateinischen Schrift alphabetisiert. Viele konnten jedoch ihre Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch bisher nur in geringem Masse entwickeln oder wenig anwenden. Sie sollen in den Deutschkursen und Beschäftigungsprogrammen im Hinblick auf die schriftsprachlichen Erfordernisse des Arbeitsmarktes genügend Gelegenheit erhalten, ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu erweitern.
- › Teilnehmende, die über keine Kenntnisse des lateinischen Alphabets verfügen, sind im Hinblick auf die Erhöhung ihrer Arbeitsmarktfähigkeit in spezielle Alphabetisierungskurse einzuteilen. Für Lernende, die im Verlaufe ihres (Arbeits-)Lebens wenig Gelegenheit hatten, ihre einmal erworbenen Schreibkompetenzen anzuwenden, und ihre Schriftkompetenzen einbüssten (Illetrismus), sind bei Bedarf besondere Förderangebote im Bereich der Nachalphabetisierung einzurichten.

Kontaktmöglichkeiten mit Deutschsprachigen

- › Fremdsprachige Teilnehmende, die nur selten oder keine Gelegenheit haben, ausserhalb der Kurse und der Beschäftigungsprogramme auf Deutsch zu kommunizieren, machen deutlich langsamer Fortschritte beim Deutschlernen als diejenigen, die regelmässig Gesprächsmöglichkeiten mit Deutschsprachigen haben.
- › Kursleitende in Deutschkursen und Beschäftigungsprogrammen sollen deshalb systematisch den ausserschulischen Sprachgebrauch thematisieren und mit den Teilnehmenden zusammen Möglichkeiten erarbeiten, wie die Deutschkompetenzen auch ausserhalb des Kurses eingesetzt und weiterentwickelt werden können.

Motivation, Interessen und individuelle Lernziele:

Einsicht in die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens

- › Eine Mehrheit der Teilnehmenden nimmt die Gelegenheit, Deutsch zu lernen, mit Engagement wahr, insbesondere a) wenn die Lernenden dabei von den eigenen Lebens- und Alltagserfahrungen ausgehen können, b) wenn die Lernziele transparent gemacht werden und auf die beruflichen und alltagsbezogenen Interessen der Lernenden abgestimmt sind und c) im Kurs in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden angemessene, effektiv zu bewältigende Lernschritte angestrebt werden.

- › Bei einigen Teilnehmenden müssen Motivation und Interesse am Deutschlernen erst geweckt werden. Bei ihnen gilt es im Rahmen der Deutschkurse und Beschäftigungsprogramme die Einsicht zu fördern, dass Kommunikationsfähigkeiten auf Deutsch zwar nicht hinreichend, jedoch notwendig sind, um einen Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden.

Für die Planung, Durchführung und Auswertung von arbeitsmarktlichen Deutschförderungsangeboten sind die aufgezählten Heterogenitätsmerkmale der Lernenden in angemessener Weise zu berücksichtigen.

Insbesondere gilt es, die verschiedenen, unterschiedlich langen schulischen Lernerfahrungen der Teilnehmenden methodisch zu berücksichtigen.

Das Kriterium «mit dem schulischen (Sprachen-)Lernen vertraut/nicht vertraut» ist bei der Einstufung und Zuteilung der Teilnehmenden in passende Förderungsangebote besonders zu berücksichtigen.

2. Lehr- und Lernzielsetzung in der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung

Die allgemeine Zielsetzung der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung besteht in der Verbesserung der deutschsprachigen Kommunikation im Berufs- und Qualifizierungsalltag sowie bei der Stellensuche.

Zur Erreichung dieser Zielsetzung ist einerseits vom vorherrschenden Sprachbedarf bei der Stellensuche, in der Arbeitswelt und in beruflichen Qualifizierungsangeboten auszugehen, andererseits von den individuellen Sprachverwendungsbedürfnissen der Lernenden.

2.1 Sprachbedarf im Berufs- und Qualifizierungsalltag

Sprachbedarf bei der Stellensuche und im Berufsalltag

Die arbeitsmarktbezogene Deutschförderung berücksichtigt primär den Sprachbedarf, der vorherrscht:

- › Auf dem Weg in den Arbeitsmarkt, d. h. bei der Stellensuche und beim Antritt einer neuen Stelle. Dies umfasst die gezielte Suche einer (neuen) Arbeitsstelle, das Bewerbungstraining und die erfolgreiche Bewältigung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen während der ersten Zeit im neuen Betrieb.
- › Auf dem Arbeitsmarkt allgemein: berufsübergreifende kommunikative Anforderungen in der Arbeitswelt wie Begrüssung, Verabschiedung, Vorstellung, Höflichkeitsroutinen etc.

- › Bei der erfolgreichen Bewältigung von branchen- bzw. berufsspezifischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen. Folgende Branchen sind dabei besonders zu berücksichtigen: Hotellerie und Gastronomie, Hauswirtschaft und Reinigung, Industrie, Baugewerbe und Handwerk sowie die Betagten- und Krankenpflege.

Sprachbedarf in arbeitsmarktbezogenen Qualifizierungsmassnahmen

Die arbeitsmarktbezogene Deutschförderung geht weiter vom Sprachbedarf aus, der

- › in Qualifizierungs- und Weiterbildungsmassnahmen vorherrscht, die die Lernenden auf den (Wieder-)Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten (Standortbestimmung, Fachkurse, fachliche Weiterbildungen), sowie
- › in aktuell besuchten oder künftig wahrscheinlich notwendigen, allgemeinen, persönlichkeitsbezogenen und/oder fachlichen Qualifizierungsangeboten.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in fachlichen oder persönlichkeitsbezogenen Qualifizierungsangeboten oft höher sind als in den entsprechenden beruflichen Tätigkeitsfeldern, auf die sie vorbereiten.

Die Deutschförderung von fremdsprachigen Stellensuchenden geht im Rahmen arbeitsmarktlicher Massnahmen vom Sprachbedarf bei der Stellensuche und im Arbeitsalltag sowie vom Sprachbedarf in fachlichen und persönlichkeitsbezogenen Qualifizierungsangeboten aus.

2.2 Sprachverwendungsbedürfnisse

Ein wesentlicher Faktor für die Förderung und Aufrechterhaltung der Lernmotivation der Stellensuchenden ist, dass die Lernenden ihre Interessen und Kommunikationsbedürfnisse in den Lehr- und Lernprozess einbringen können. Ihre Interessen und kommunikativen Bedürfnisse sind deshalb von den Kursleitenden mit Instrumenten zu erheben, die den sprachlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden angepasst sind.

Die Teilnehmenden sollen fortlaufend dazu angeregt werden, über wichtige auserschulische Kommunikationssituationen nachzudenken und sich dazu zu äussern. Damit kann das Bewusstsein für sinnvolle Lehr-/Lernziele geweckt und geschärft werden.

Sobald Interessen und Kommunikationsbedürfnisse von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den Unterricht einbezogen werden, rücken Inhalte in den Vordergrund, die über den engen Arbeitsmarktbezug hinausgehen. Dies ist in arbeits-

marktbezogenen Deutschkursen im Hinblick auf die Steigerung und Erhaltung der Lernmotivation der Teilnehmenden zu begrüssen.

Themen wie «Das Schul- und Ausbildungssystem in der Schweiz», «Freizeitaktivitäten», «Gesundheit», «Krankheit und Arztbesuch» oder «Essen und Kochen» sollen deshalb auch in der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung aufgegriffen werden, sofern das Bedürfnis hierzu von einer Mehrheit der Kursteilnehmenden geteilt wird.

Kursleitende von arbeitsmarktbezogenen Deutschkursen erheben mit angemessenen, dem Sprachstand der Teilnehmenden angepassten Instrumenten die aktuellen Sprachverwendungsbedürfnisse. Sie beziehen die Ergebnisse in die Planung, Durchführung und Auswertung des Kurses ein.

Die Kursleitenden sind sich der Bedeutung bewusst, die die Berücksichtigung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse und Interessen für die Lernmotivation der Teilnehmenden hat.

3. Die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen

Für die systematische, ganzheitliche und handlungsorientierte Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen in Deutsch lassen sich drei grosse Kompetenzbereiche unterscheiden:

- › Allgemeine Kompetenzen: die Entwicklung von Berufsfelder übergreifenden Schlüsselkompetenzen;
- › Sprachhandlungskompetenzen: die Erbringung von besseren Leistungen in einer oder mehreren sprachlichen Aktivitäten;
- › Sprachkompetenz: die Erweiterung der linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Sprachkompetenz.

Die drei Förderbereiche lassen sich in folgende Teilkompetenzbereiche unterteilen, die ihrerseits für die Planung, Durchführung und Auswertung der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung grundlegend sind:

Allgemeine Kompetenzen	Sprachhandlungskompetenz	Sprachkompetenz
«savoir» Weltwissen, deklaratives Wissen	<i>Rezeption</i> Hörverstehen Leseverstehen	<i>Linguistische Kompetenz</i> Wortschatz Grammatik Aussprache, Intonation Orthografie
«savoir-faire» Berufsbezogene Methodenkompetenz, prozedurales Wissen	<i>Produktion</i> Monologisches Sprechen Monologisches Schreiben	<i>Soziolinguistische Kompetenz</i> Sprachverwendungsbezogene gesellschaftliche Konventionen
«savoir-être» Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen	<i>Interaktion</i> Dialogisches Sprechen Dialogisches Schreiben	<i>Pragmatische Kompetenzen</i> Prinzipien, nach denen Mitteilungen strukturiert sind
«savoir-apprendre» Lernkompetenzen		

3.1 Allgemeine Kompetenzen

3.1.1 Wissen («savoir»)

Weltwissen

Wissen, das durch Erfahrung, Erziehung oder aus Informationsquellen erworben werden kann.

- Wissen über Orte, z. B. Ortskenntnisse und Kenntnisse der Verbindungen öffentlicher Verkehrsmittel, um den Weg zu einem möglichen neuen Arbeitsort zu finden; Wissen über Institutionen und Organisationen, z. B. die Funktionsweise der Regionalen Arbeitsvermittlungszentren RAV (» VI Hinweise: 2. Glossar); Kenntnisse über die Dienstleistungen von Berufsinformationszentren (BIZ) oder Informationsstellen, die sich speziell an Personen mit Migrationshintergrund wenden.
- Auch das Wissen über wesentliche geografische, wirtschaftliche oder politische Merkmale des Zielsprachlandes gehören zum Weltwissen, z. B. Kenntnisse des Systems der sozialen Sicherheit in der Schweiz, der Organisation der Sozialversicherungen, insbesondere der Arbeitslosenversicherung, auch Kenntnisse über die historische Entwicklung der Beschäftigung in den einzelnen Wirtschaftssektoren (» VI Hinweise: 1. Literatur: ECHO – Informationen zur Schweiz).

Soziokulturelles Wissen

Das Wissen über die Merkmale, die für die schweizerische Gesellschaft und deren regionale und schichtspezifische Kultur(en) charakteristisch sind. Sie beziehen sich u. a.

- › auf sozioökonomische Lebensbedingungen und das tägliche Leben, z. B. die Beschäftigungslage auf dem Arbeitsmarkt, Wohnverhältnisse, Essgewohnheiten, Arbeitszeiten, Feiertage, Freizeitbeschäftigungen etc.
- › auf interpersonale Beziehungen, wie Beziehungen zwischen den Geschlechtern und zwischen den Generationen, auf soziale Konventionen, etwa in der Kommunikation mit Arbeitskollegen und Vorgesetzten.
- › auf arbeitsbezogene Leistungsansprüche wie Einhalten von Qualitätsstandards, Genauigkeit, Pünktlichkeit.
- › Auch die Kenntnis, was mit Körpersprache, Gestik und Mimik ausgedrückt wird, gehört zum soziokulturellen Wissen.

Interkulturelles Bewusstsein

Damit ist das Bewusstsein über die Beziehungen (Ähnlichkeiten, Unterschiede) zwischen der Welt des Herkunftslandes und der Welt des Zielsprachenlandes gemeint. Das interkulturelle Bewusstsein ist Grundlage für interkulturelle Kompetenz. Diese zeigt sich u. a. in einer kulturellen Sensibilität und der Fähigkeit, verschiedene, verständnisfördernde Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften und Kulturen zu verwenden.

Bildungsträger und Anbieter von Beschäftigungsprogrammen sollten bedenken und, soweit sinnvoll, in die Lehrpläne der arbeitsmarktorientierten Deutschkurse aufnehmen, welches Wissen für die allgemeine Orientierung der Lernenden in den gesamtschweizerischen, den regionalen und lokalen Lebensverhältnissen sowie zur Erhöhung der Arbeitsmarktchancen wesentlich ist und wie diese Kenntnisse unter Berücksichtigung des schon vorhandenen Weltwissens der Lernenden vermittelt werden können.

3.1.2 Methodenkompetenz («savoir-faire»)

Methodenkompetenz in beruflichen Handlungszusammenhängen bedeutet die Fähigkeit, die speziellen geistigen und körperlichen Handlungen auszuführen, die das jeweilige berufliche Tätigkeitsfeld erfordert, wie etwa besondere Gedächtnisleistungen in der Gastronomie und in der Hotellerie oder feinmotorische Fertigkeiten in der Uhrenindustrie. Sie beinhaltet auch die Fähigkeit, mit Informationstechnologie umzugehen, z. B. einen Personalcomputer zu bedienen, das Internet zu nutzen, E-Mails zu öffnen, zu lesen und ggf. zu beantworten oder das Nachrichten- und Steuerungsdisplay an einer Maschine zu bedienen.

Deutschkursleitende sollten sich über die geistigen und körperlichen Anforderungen informieren, die typische Arbeitshandlungen in denjenigen Berufsfeldern stellen, in denen Arbeitsvermittlungschancen für die Kursteilnehmenden bestehen.

Insbesondere sollten sie sich über den damit verbundenen Sprachgebrauch informieren und sich überlegen, mittels welcher Trainingsangebote sie die Lernenden auf die erfolgreiche Bewältigung der berufs-feldbezogenen sprachlich-kommunikativen Anforderungen vorbereiten können.

3.1.3 Persönlichkeitsbezogene Kompetenz («savoir-être»)

Zu den die Persönlichkeit charakterisierenden Faktoren gehören u. a.

- › Einstellungen, z. B. Offenheit und Interesse gegenüber Neuem
- › Motivation
- › Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl
- › weitere Persönlichkeitsfaktoren wie Mitteilungsfreudigkeit, Schweigsamkeit, Unternehmensgeist, Zurückhaltung, Schüchternheit, Optimismus, Pessimismus, Toleranz, Flexibilität etc.

Die genannten Faktoren beeinflussen nicht nur das kommunikative Verhalten der Lernenden, sondern insbesondere auch ihre Lernfähigkeit.

Kurs- und Programmträger sollten bedenken und in den Lehrplänen ihrer Kursangebote angeben, wie auf eine Verstärkung jener Persönlichkeitsfaktoren hingearbeitet werden kann, die den Lernenden die deutschsprachige Kommunikation und das Deutschlernen erleichtern.

3.1.4 Lernfähigkeit («savoir-apprendre»)

Die Förderung der Lernkompetenzen der Kursteilnehmenden gilt als zentrales Lehr- und Lernziel in arbeitsmarktorientierten Deutschkursen. Lernkompetenz wird als Fähigkeit verstanden, neue Erfahrungen und neues Wissen in bereits vorhandenes Wissen integrieren zu können. Lernfähigkeiten werden besonders gefördert, wenn die Lehrperson Lernsituationen schafft, in denen die Kurs- und Programmteilnehmenden

- › dem Lehr-/Lerngeschehen gegenüber aufmerksam bleiben können
- › selbst erkennen können, was in einer gestellten Aufgabe verlangt wird
- › in Partner- und Gruppenarbeiten effektiv zusammenarbeiten können
- › Deutsch häufig produktiv und in Interaktion anwenden können

Ebenso sollen die Lernenden

- › vorhandene Materialien zum selbständigen Lernen nutzen können;
- › Wahlmöglichkeiten erhalten, die ihnen erlauben, eigene (Lern-)Bedürfnisse und Ziele zu identifizieren und zu äussern (›› IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 1);

- › Gelegenheiten zur Reflexion des zurückgelegten Lernweges erhalten, die ihnen ermöglichen, eigene Stärken und Schwächen als Lernende realistisch einzuschätzen (›› IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 2);
- › in einer wertschätzenden Kursatmosphäre lernen, mit neuen Erfahrungen umzugehen, mit der neuen Sprache, mit neuen Menschen, neuen Lern- und Arbeitsweisen, neuen Verhaltensweisen;
- › lernen können, Informationen zu finden, diese zu verstehen und ggf. weiterzugeben; z. B. Informationen aus Nachschlagewerken, aus Informationsbrochüren, kurzen Zeitungsartikeln etc. (›› IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 3);
- › Gelegenheit erhalten, neue Technologien zu nutzen: PC, Internet, E-Mail oder Fax etc.
- › ...

Kurs- und Programmträger sind sich der zentralen Bedeutung bewusst, die der Entwicklung von Lernkompetenzen für die Bewältigung schnell ändernder arbeitsmarktlicher Anforderungen zukommt.

Sie räumen der Vermittlung von Lerntechniken und -strategien in der Planung und Durchführung ihrer Kurse unter dem Stichwort «Lernen lernen» einen hohen Stellenwert ein.

3.2 Sprachhandlungskompetenz

Sprachhandlungskompetenz besteht in der Erbringung von Verstehens- und Mitteilungsleistungen in einer oder kombiniert in mehreren der folgenden sprachlichen Aktivitäten:

- › Mündliche und schriftliche Rezeption (Hör- und Leseverstehen)
- › Mündliche und schriftliche Produktion (Sprechen und Schreiben)
- › Interaktion (dialogisches Sprechen und Schreiben)

3.2.1 Rezeption: Aufbau von Verstehensleistungen

Beispiele für Hörverstehen

- › Gespräche von Deutschsprachigen verstehen, auf Hochdeutsch und/oder in Mundart
- › Durchsagen, Ankündigungen, Mitteilungen z. B. auf Anrufbeantwortern verstehen (›› IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 4)
- › Mündliche Arbeitsaufträge, Anweisungen verstehen
- › ...

Beispiele für Leseverstehen

- › Informationen aus Texten entnehmen, z. B. gezielt Informationen aus Stelleninseraten «picken»: Firmenname, Stelle/Tätigkeit, Kontaktperson, Telefonnummer etc. (›› IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 5)
- › Korrespondenz und E-Mails verstehen
- › Schriftliche Arbeitsanweisungen, Notizen am Arbeitsplatz verstehen (›› IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 6)
- › Hausordnungen, Sicherheitsvorschriften verstehen
- › Arbeitsverträge, Lohnausweise und Sozialversicherungsausweise verstehen
- › ...

3.2.2 Produktion: Aufbau von Mitteilungsleistungen

Zusammenhängendes, monologisches Sprechen

- › Bisherige Arbeitsplätze und Arbeitserfahrungen beschreiben
- › Ankündigungen machen, eine Absenz anmelden und begründen
- › Vor Publikum sprechen, z. B. an einer Teambesprechung
- › Mündlich rapportieren, berichten, welche Arbeiten ausgeführt wurden und welche als Nächstes anstehen
- › Einen Sachverhalt, Beobachtungen schildern
- › Einen Schaden oder Fehler melden
- › ...

Schreiben

- › Schreiben zum Lernen, sowohl im Unterricht als auch ausserhalb, z. B. neue Wörter und Wendungen für sich notieren
- › Einen Lernrapport schreiben
- › Arbeitsleistungen dokumentieren
- › ...

3.2.3 Aufbau von sprachlichen Interaktionsfähigkeiten

Mündliche Interaktion (dialogisches Sprechen)

- › Sich telefonisch um eine Stelle bewerben
- › (Telefonisch) einen Termin vereinbaren
- › Am Arbeitsplatz mit Deutschsprachigen Gespräche führen (Konversation, Small Talk, Pausengespräche)
- › (Team-)Besprechungen
- › Dienstleistungsgespräche, z. B. im Verkauf, in der Gastronomie
- › Zielorientierte Kooperation bei der Arbeit in Gruppen und Teams

- › Informationen austauschen, nachfragen
- › Fragen stellen und beantworten
- › ...

Schriftliche Interaktion

- › Formulare ausfüllen (›› IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 7)
- › Einen Arbeitsrapport ausfüllen
- › Notizen zuhänden von Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen machen
- › Einfache Mitteilungen per E-Mail machen
- › ...

Kurs- und Programmträger unterstützen die Deutschlernenden beim systematischen Aufbau und bei der zielgerichteten, auf den Arbeitsmarkt bezogenen Verbesserung von mündlichen und schriftlichen Verstehens- und Mitteilungsleistungen. Sie richten die Deutschförderung einerseits auf die sprachlich-kommunikativen Erfordernisse aus, die der (Wieder-)Eintritt in den Arbeitsmarkt stellt, andererseits auf die von den Kursteilnehmenden genannten Sprachverwendungsbedürfnisse.

3.3 Sprachkompetenz

3.3.1 Linguistische Kompetenzen

Lexik

Zur Wortschatzarbeit gehören die Einführung und das Training folgender Strategien:

- › Wortschliessungsstrategien: Mündlich nach Wortbedeutungen fragen; kontextbezogene Erschliessung von Wörtern in schriftlichen Texten (›› IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 8);
- › Wortschatzverarbeitungsstrategien: Wichtigen Wortschatz bestimmen, einprägen und anwenden können;
- › Korrektur- und Nachschlagestrategien: Kennen lernen, einüben und trainieren, wie Nachschlagewerke, insbesondere zweisprachige Wörterbücher, für Korrektur und Bedeutungserschliessung von Wörtern sinnvoll genutzt werden können.

Der berufs- und arbeitsplatzspezifische Fachwortschatz veraltet aufgrund der sich schnell wandelnden Arbeitsorganisation und -inhalte in den meisten Branchen rasch. Dafür kommt an den Arbeitsplätzen fortlaufend neues, arbeitsfeldspezifisches berufliches Fachvokabular in Gebrauch. Die Lernenden sollen deshalb in der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung in verschiedenen, nicht nur beruflichen thematischen Feldern die oben genannten Strategien kennen lernen, einüben und systematisch trainieren können. Dies bereitet sie darauf vor, neuen

Wortschatz in sich verändernden Arbeitsbereichen zu erschliessen, für sich festzuhalten und abrufbar zu machen.

Grammatik

Die Vermittlung von grammatikalischem Wissen soll in erster Linie die Fähigkeit der Lernenden fördern, Wörter zu gebrauchen, Sätze zu bilden und Texte zu schreiben, um sich verständlich zu machen und die Äusserungen der Kommunikationspartner/innen auf Deutsch zu verstehen.

Grammatik nimmt in der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung eine Hilfsfunktion beim Aufbau sprachlich-kommunikativer Kompetenzen ein. Einsichten in den Aufbau der deutschen Sprache sollen nicht als Selbstzweck unterrichtet werden, sondern die Lernenden befähigen, verständlich und wirkungsvoll mit der deutschen Sprache zu handeln und sie in beruflichen Zusammenhängen als Instrument zur erfolgreichen Bewältigung kommunikativer Aufgaben einzusetzen.

Aussprache, Intonation

In der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung werden Aussprache und Intonation zur Verständnissicherung bei der Stellensuche und der künftigen beruflichen Tätigkeit gefördert. Sie sind insbesondere im Hinblick auf die Erhöhung der Verständlichkeit und der damit zusammenhängenden sozialen Akzeptanz der Deutschlernenden im beruflichen Kontext zu fördern.

Orthografische Kompetenz

Die Lernenden sollen gemäss ihren Lernvoraussetzungen in einem sinnvollen Umfang in folgenden Fähigkeiten gefördert werden:

- Buchstaben in gedruckter und handschriftlicher Form, gross und klein, in Schriftgrössen, die in der Arbeitswelt üblich sind, lesen und schreiben können.
- Die richtige Schreibweise der Wörter, inkl. Abkürzungen, erfragen bzw. nachschlagen können sowie Sprachverwendungszusammenhänge kennen, in denen die korrekte Schreibweise wichtig ist (z. B. Stellensuche, Bewerbungsunterlagen).

3.3.2 Soziolinguistische Kompetenzen

Soziolinguistische Kompetenzen erlauben den Deutschlernenden, in bestimmten Kommunikationssituationen im beruflichen, öffentlichen und privaten, nachbarschaftlichen Bereich sowie im Bildungsbereich mit folgenden sprachlichen Konventionen angemessen umzugehen:

- › Begrüßungs- und Verabschiedungskonventionen
- › Verwendung von Anredeformen
- › Konventionen des Sprecherwechsels
- › Höflichkeitskonventionen
- › Registerunterschiede im formellen, neutralen oder informellen Sprachgebrauch
- › soziale, schichtspezifische sowie regionale und berufsspezifische sprachliche Varietäten

3.3.3 Pragmatische Kompetenzen

Diese beinhalten das Wissen und die Fähigkeit, in konkreten Situationen in einen sprachlichen Austausch zu treten, etwa zu wissen, wie ein Telefongespräch, ein mündlicher Arbeitsrapport oder eine Teambesprechung funktionieren, wie non-verbale Mittel (Mimik, Gestik) einzusetzen sind, wie eine Geschichte, z. B. im Rahmen von Small Talk, oder eine Beschreibung, z. B. eines Arbeitsplatzes oder eines besonderen Ereignisses, thematisch entwickelt werden, wie Stelleninserate aufgebaut sind oder wie offizielle Briefe und E-Mails zu verfassen sind.

Kurs- und Programmträger sowie Deutschkursleitende sind sich der Hilfsfunktion von linguistischen Kompetenzen (Grammatik, Wortschatz, Aussprache/Intonation und Rechtschreibung) für den Aufbau von kommunikativen Kompetenzen bewusst. Sie kennen die Bedeutung, welche soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen für die Verständigung auf Deutsch einnehmen.

Sie beziehen die Förderung dieser Kompetenzbereiche auf die Teilnehmenden und die Berufsfelder bezogen ins Kursgeschehen ein. Motto: So wenig wie möglich, so viel wie für eine verständliche, soziokulturell angemessene Kommunikation nötig.

4. Inhalte arbeitsmarktorientierter Deutschförderung

4.1 Zweckorientierung

Die inhaltliche Planung der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung ist zweckgebunden. Sie geht einerseits vom Sprachbedarf aus, der bei der Stellensuche, auf dem Arbeitsmarkt und in beruflichen Qualifizierungsmassnahmen vorherrscht, andererseits von den persönlichen Kommunikations- und Sprachverwendungsbedürfnissen der Stellensuchenden (›› I Rahmenkonzept: 2. Lehr- und Lernzielsetzung).

Die Bestimmung von Feinzielen und die inhaltliche Detailplanung liegen ebenso wie die darauf basierende Durchführung und Auswertung der Deutschförde-

rungsangebote in der Verantwortung der Kurs- und Programmanbieter. Sie sollen innerhalb der konzeptionellen Eckpfeiler und Leitlinien verwirklicht werden, die das vorliegende Rahmenkonzept bietet.

Kurs anbietende Institutionen, Programmverantwortliche und Kursleitende sind aufgefordert, sich über die für den Zugang zum Arbeitsmarkt relevanten arbeitswelt-, branchen- und arbeitsplatzbezogenen Sprachverwendungssituationen und den damit verbundenen Sprachbedarf kundig zu machen, etwa durch Firmenbesuche, Arbeitsplatzrecherchen etc., und die Deutschförderung thematisch konsequent darauf auszurichten. Zugleich gilt es, die individuellen Kommunikationsbedürfnisse der Teilnehmenden im Verlaufe der Kursdurchführung kontinuierlich abzufragen und in die inhaltliche Planung des Unterrichts einzubeziehen.

4.2 Grundlegende Themen

Ausser diesen «vor Ort» erhobenen bedarfs- und bedürfnisorientierten Inhalten gibt es grundlegende Themen und Kommunikationssituationen, die in der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung aufgegriffen werden sollen. Dazu gehören:

- › Eine Übersicht über die für die Teilnehmenden wichtigen Branchen, Berufe und Arbeitsfelder (›› IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 9)
- › Stellenangebote auf dem regionalen Arbeitsmarkt
- › Wandel der Arbeitsgesellschaft, Veränderungen der Arbeitsorganisation
- › Arbeitserfahrungen der Stellensuchenden
- › Stellensuche und Bewerbung
- › Kommunikation am Telefon
- › Orientierung und Mobilität im öffentlichen Raum, in der Region, in der Stadt
- › Arbeitswege, öffentliche Verkehrsmittel
- › Kommunikation auf Beratungsstellen und Ämtern
- › ...

Inhaltlich und thematisch geht die arbeitsmarktbezogene Deutschförderung vom Sprachbedarf bei der Stellensuche und im Arbeits- und Qualifizierungsalltag sowie von den Sprachverwendungsbedürfnissen der Teilnehmenden in Deutschkursen und Beschäftigungsprogrammen aus.

Kurs anbietende Institutionen und Deutschkursleitende sind darum besorgt, sich über berufs- und arbeitsplatzbezogene Sprachverwendungssituationen zu informieren und die inhaltliche Schwerpunktsetzung ihres Unterrichtes darauf auszurichten.

5. Methoden arbeitsmarktorientierter Deutschförderung

Der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung liegen folgende didaktische Prämissen zugrunde:

- › Handlungsorientierung
- › Teilnehmerinnen- und Teilnehmerorientierung
- › Arbeitsmarktorientierung

Diese Prämissen sind stufengerecht, in einer den jeweiligen Lernvoraussetzungen und Sprachkenntnissen der Lernenden angemessenen Weise zu berücksichtigen. Folgende zwei Punkte sind dabei als übergeordnete didaktisch-methodische Zielsetzungen zu betrachten, insbesondere in Deutschförderungsangeboten mit einem hohen Anteil schulungewohnter Teilnehmer/innen:

- › Die Teilnehmenden sollen im Verlauf des besuchten Deutschkurses die Möglichkeit haben, das Lernen für sich (neu) zu entdecken und positiv zu erleben.
- › Sie sollen Vertrauen in ihre eigenen Lernfähigkeiten gewinnen und dieses stärken können.

5.1 Handlungsorientierung

Handlungsorientiertes Lernen ist die Voraussetzung dafür, dass die Lernenden sich nicht bloss (Fach- und Sprach-)Wissen aneignen, sondern auch personale, soziale und methodische Schlüsselkompetenzen erwerben bzw. stärken können, die (nicht nur) in der Arbeitswelt von grosser Bedeutung sind. Handeln soll deshalb zum Lernprinzip werden.

Merkmale handlungsorientierten Unterrichts

Handlungsorientierter Unterricht ermöglicht den Lernenden eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sowie einen intensiven Gebrauch der Sprache. Sie sollen die deutsche Sprache im Lernprozess auf vielfältige Art und Weise rezeptiv, produktiv und in Interaktionen anwenden können und zunehmend selbstgesteuert gebrauchen lernen.

Aufgaben sprachlich bewältigen

Sprachhandlungsorientierter Unterricht basiert auf Aufgabenstellungen, die die Anwendung und Kombination mehrerer sprachlicher Fertigkeiten verlangen. Das Lösen und sprachliche Bewältigen der Aufgaben wird durch Übungssequenzen, in denen einzelne sprachliche Teilfertigkeiten isoliert trainiert werden, vor- und/oder nachbereitet.

Die wichtigsten Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts sind:

- › Ganzheitlichkeit: Neben der kognitiven Dimension sind affektive und psychomotorische Dimensionen einzubeziehen.
- › Eigenaktivität: Ermöglichung eines selbsttätigen und zunehmend selbständigen Lernens. Die Eigenaktivität der Lernenden soll äusserlich durch entsprechende Aktions- und Sozialformen sichtbar sein. Die Unterrichtsgestaltung ist interaktionsbetont.
- › Reflexion: Rückschau halten, Erfahrungen reflektieren, besprechen, ggf. dokumentieren.

Formen eines handlungsorientierten Unterrichts, in dem Arbeitshandlungen systematisch mit Deutschlernaktivitäten verbunden werden können, sind z. B.:

- › Projekte oder projektartiges Arbeiten
- › Exkursionen: Aussenerkundungen planen, durchführen, auswerten
- › Aufgaben zur (auserschulischen) Informationsbeschaffung, z. B. ein zielgerichteter Bibliotheksbesuch, Besuch eines Berufsinformationszentrums (BIZ) oder eines Regionalen Arbeitsvermittlungszentrums (RAV) etc.
- › Arbeitsmarktbezogene Rollenspiele, szenisches Spiel
- › Simulationen, Probehandeln
- › Etwas gemeinsam herstellen, entwickeln: von Collagen, Lernmaterialien, Einrichtungs-, Dekorations- oder Gebrauchsgegenständen aus diversen Materialien bis zu szenischen Produktionen
- › ...

5.2 Teilnehmerinnen- und Teilnehmerorientierung

Teilnehmerinnen- und Teilnehmerorientierung in Deutschförderungsmaßnahmen bedeutet,

- › an die vorhandenen Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten der Lernenden anzuknüpfen und diese auf eine wertschätzende Art ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen
- › Partizipation der Teilnehmenden an der Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen, sie an der Wahl von Aufgaben und/oder Übungen, an der Wahl von Sozialformen zu beteiligen
- › Teilnehmer/innenorientierung bedeutet auch Orientierung an den einzelnen Lernenden durch Binnendifferenzierung und Individualisierung des Unterrichts und/oder einzelner im Voraus bestimmter Unterrichtssequenzen

5.3 Arbeitsmarktorientierung

Im arbeitsmarktbezogenen Deutschunterricht sollen u. a. methodische Verfahren eingesetzt werden, die als Formen der Arbeitsausführung auch in der Arbeitswelt zur Anwendung kommen. Beispiele zur Team- bzw. Gruppenarbeit sind in der folgenden Tabelle aufgeführt:

Im Unterricht	Am Arbeitsplatz
Mündliche Aufgabenstellung mit für die selbständige Bewältigung der Aufgabe relevanten, ausreichenden Anweisungen	Mündlich instruiert werden, einen Auftrag entgegennehmen
Gruppenarbeit: eine Arbeitsgruppe bilden und Arbeitsbeziehungen unter den Teilnehmenden herstellen lassen	Gruppenarbeitsauftrag: Verteilung der einzelnen Arbeiten unter den Teammitgliedern, Arbeitsbeziehungen untereinander herstellen
Die Lernenden eine gemeinsame Interpretation der Aufgabe finden lassen; die Lernenden zum Selber-Nachfragen ermutigen und, wenn möglich, erst bei entsprechenden Fragen Hilfestellungen anbieten	Einen gemeinsamen Kenntnisstand bezüglich der auszuführenden Arbeiten erlangen
Übereinstimmung über das Ziel der Aufgabe sowie über die zur Zielerreichung notwendigen Handlungen erreichen lassen	Übereinstimmung über Zielerreichung erlangen und die dafür notwendigen Arbeitsschritte koordinieren
Aufkommende Probleme, Schwierigkeiten identifizieren und beschreiben lassen	Während der Arbeit aufkommende Probleme identifizieren und kommunizieren
Einander zur Weiterarbeit ermutigen, das Erreichen von Teilzielen feststellen lassen	Teilzielerreichung feststellen, zur Weiterarbeit ermutigen, sich gegenseitig motivieren
Das Arbeitsergebnis präsentieren lassen, über den Verlauf der Arbeiten berichten lassen	Die Arbeit abschliessen, darüber rapportieren

Kursträger und Programmanbieter gewährleisten einen Unterricht, der den didaktisch-methodischen Grundsätzen Handlungsorientierung, Teilnehmer/innenorientierung und Arbeitsmarktorientierung gerecht wird.

In Kursen mit einem hohen Anteil von schulungsgewohnten Lernenden sind sie darum besorgt, dass die Teilnehmenden im Verlauf des Deutschkurses die Möglichkeit erhalten, das schulisch strukturierte Lernen für sich (neu) zu entdecken und positiv zu erleben sowie Vertrauen in ihre schulischen Lernfähigkeiten zu gewinnen bzw. dieses stärken zu können.

6. Evaluation des sprachlich-kommunikativen Kompetenzaufbaus

Die Evaluation des Lehr- und Lernprozesses in der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung ist sprachhandlungsorientiert anzulegen. Sie bezieht sich auf den Aufbau jener sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, die den Stellensuchenden Zugänge zum Arbeitsmarkt verschaffen und sie dabei unterstützen, eine neue Stelle zu behalten.

Der Evaluationsprozess umfasst folgende Schritte:

- › Bestimmung arbeitsmarktorientierter Lehr- und Lernziele für die angebotsspezifische Deutschförderung
- › Erhebung der sprachlich-kommunikativen Eintrittskompetenzen der Lernenden
- › Formative, im Unterricht integrierte Lehr-/Lernerfolgskontrollen
- › Summative Evaluation und Beschreibung der Austrittskompetenzen der Lernenden

6.1 Bestimmung angebotsspezifischer, arbeitsmarktorientierter Lehr- und Lernziele

In Kapitel V sind zentrale, arbeitsmarktrelevante Sprachhandlungskompetenzen in Form von detaillierten Kannbeschreibungen und ausgewählten konkretisierten Beispielen sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten aufgelistet. Die Listen sind nicht abschliessend und die Reihenfolge der Einträge ist nicht gewichtig ([» V Tools | Hilfsmittel: 2. Lehr- und Lernziele in arbeitsmarktbezogenen Deutschkursen](#)). Die erfassten Kommunikationsfähigkeiten übernehmen im Evaluationsprozess die Funktion von Referenzkompetenzen. Kannbeschreibungen und Beispiele sind von den anbietenden Institutionen zielgruppenspezifisch zu gewichten, anzupassen und allenfalls zu ergänzen, sodass ein auf ihr Angebot abgestimmter Lehr-/Lernzielkatalog für die Sprachförderung entsteht. Dieser bildet die Grundlage für die weiteren Evaluationsschritte.

6.2 Eintrittsverfahren

Der nächste Schritt im Evaluationsprozess besteht in der Erhebung der sprachlich-kommunikativen Eintrittskompetenzen der Lernenden. Kurs- und Programmträger sind aufgefordert, entsprechende Verfahren in Form von standardisierten Eintrittsgesprächen und Eintritts- bzw. Einstufungstests auszuarbeiten und anzuwenden. Das Eintrittsverfahren soll neben der Einteilung in eine passende Lerngruppe zu klaren Aussagen über den arbeitsmarktbezogenen sprachlich-kommunikativen Förderbedarf der Kurs- und Programmteilnehmenden führen. Die Angaben bilden die Grundlage für die teilnehmer/innenbezogene Planung, Umsetzung und Auswertung der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung.

6.3 Formative, im Unterricht integrierte Lehr- und Lernerfolgskontrollen

Formative Lehr- und Lernerfolgskontrollen sind fester Bestandteil des Unterrichtsgeschehens. Sie beziehen sich auf die behandelten Inhalte und greifen im Unterricht verwendete Lehr-/Lernmethoden auf.

Formative Erfolgskontrollen helfen Lehrenden und Lernenden, das Ergebnis der eigenen Lehr- bzw. Lernleistung in Bezug auf die im Lehr-/Lernzielkatalog gesetzten sprachlich-kommunikativen Ziele der Deutschförderung zu erfassen und transparent zu machen. Sie helfen, die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen, indem sie die Motivation der Lernenden stärken («wissen, wo man steht») und wichtige Hinweise für die Weiterplanung des Lehr-/Lernprozesses geben («wissen, wohin es geht»).

Kurs anbietende Institutionen sind darum besorgt, dass in ihren Deutschförderungsangeboten regelmässig im Unterricht integrierte, formative Lehr-/Lernerfolgskontrollen durchgeführt werden. Dabei sind Verfahren zu bevorzugen, in denen die Lernenden durch Selbsteinschätzungsmöglichkeiten aktiv in die Durchführung der Lernerfolgsbeurteilung einbezogen werden können.

6.4 Beschreibung der sprachlich-kommunikativen Austrittskompetenzen

Die Summe der festgehaltenen Lernfortschritte und/oder ein summativer Abschlusstest geben schliesslich Auskunft über den erreichten Stand der arbeitsmarktbezogenen Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden. Der erreichte Stand soll sowohl für die mündlichen wie auch für die schriftlichen Kompetenzen in Form von Kannbeschreibungen, die den Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (» VI Hinweise: 1. Literatur: GER) zugeordnet sind, erfasst werden. Daraus resultiert ein differenziertes Bild – ein individuelles Kompetenzprofil – der arbeitsmarktrelevanten Kommunikationsfähigkeiten der einzelnen Kurs- und Programmteilnehmenden.

Die skizzierten Evaluationsschritte fokussieren den Bereich der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen. Weitere in Betracht zu ziehende, arbeitsmarktrelevante Evaluationsbereiche sind die schulischen Lernkompetenzen sowie der Bereich der allgemeinen Kompetenzen (» I Rahmenkonzept: 3.1 Allgemeine Kompetenzen).

Kurs anbietende Institutionen evaluieren den Lehr-/Lernerfolg der Deutschförderung. Die Evaluation geht von einem arbeitsmarktbezogenen Lehr-/Lernzielkatalog aus und umfasst ein Einstufungsverfahren, formative und summative Lehr-/Lernerfolgskontrollen sowie einen abschliessenden Bericht zum Stand der arbeitsmarktbezogenen Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden.

7. Transparente Kursangebote

7.1 Umfassende Sprachförderung

Kurs anbietende Institutionen schaffen bezüglich ihrer Angebote zur Deutschförderung Transparenz, indem sie einerseits die für den Eintritt in einen bestimmten Kurs vorausgesetzten Ausgangskompetenzen der Kursteilnehmenden beschreiben und andererseits die durch den Kursbesuch zu erreichenden Zielkompetenzen veranschaulichen.

Für eine umfassende Sprachförderung sollen die vorausgesetzten bzw. erreichten Kompetenzen der Lernenden in folgenden drei Bereichen erfasst werden:

- › Kommunikationsfähigkeiten auf Deutsch
- › Schulische Lernkompetenzen
- › Allgemeine Kompetenzen

7.2 Kannbeschreibungen

Für den Bereich der Kommunikationsfähigkeiten auf Deutsch soll beschrieben werden, über welche sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten die Lernenden bei Kurseintritt verfügen müssen, auf welche sie vorbereitet werden und was von ihnen zur Zielerreichung erwartet wird.

Kapitel V enthält ein Globalraster zur Beschreibung von arbeitsmarktorientierten Kommunikationsfähigkeiten auf Deutsch. Das Raster enthält Kannbeschreibungen für die sprachlichen Aktivitäten Hören, Lesen, Sprechen (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen) und Schreiben. Es erfasst allgemeinsprachliche und arbeitsmarktbezogene kommunikative Fähigkeiten auf den europäischen Kompetenzniveaus A1, A2 und B1 (›› V Tools | Hilfsmittel: 2. Globale Beschreibung arbeitsmarktorientierter Kommunikationsfähigkeiten).

Kannbeschreibungen leisten für die Beschreibung und Erfassung kommunikativer Fähigkeiten eine unerlässliche Hilfe. Sie erlauben sprachlich-kommunikative Kompetenzen aufgrund eines breit abgestützten, kohärenten Bezugssystems (›› VI Hinweise: 1. Literatur: GER und Profile deutsch) in unterschiedlichen Konkretisierungsgraden transparent zu machen.

So können Zielkompetenzen, auf die die Kursteilnehmenden etwa im Bereich der mündlichen Interaktionsfähigkeit vorbereitet werden, durch detaillierte Kannbeschreibungen und arbeitsmarktspezifische Beispiele wie folgt erfasst werden:

- › Detaillierte Kannbeschreibung: Kann in alltäglichen Situationen elementare Angaben, die auf Zahlen basieren, verstehen und machen.
Beispiel: Kann eine Absprache über einen Termin verstehen und weitergeben, zum Beispiel «Besprechung am Freitag um 10 Uhr».
- › Detaillierte Kannbeschreibung: Kann in vertrauten, alltäglichen Bereichen auf einfache Art und Weise Informationen austauschen.
Beispiel: Kann bei einer Kollegin anfragen, ob sie mit einer ganz bestimmten Arbeit schon fertig ist.

Mit detaillierten Kannbeschreibungen und arbeitsweltspezifischen Beispielen lassen sich kommunikative Kompetenzen so weit konkretisieren, dass sie im Rahmen der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung als Lehr- und Lernziele erfasst werden können (» V Tools | Hilfsmittel: 3. Lehr- und Lernziele in arbeitsmarktbezogenen Sprachkursen).

7.3 Die Verwendung von Kannbeschreibungen in Einstufungsverfahren und Kursbestätigungen

Die Erfassung der vorausgesetzten, angestrebten und erreichten kommunikativen Kompetenzen auf Deutsch durch Kannbeschreibungen bildet zum einen die Grundlage für aussagekräftige Einstufungsverfahren, die eine optimale Einteilung der Deutschlernenden in verschiedene Lerngruppen gewährleisten. Zudem erlauben sie, die Kommunikationsfähigkeiten, die die Kursteilnehmenden bis zum Ende der Deutschförderungsmassnahme erworben haben, in einer Kursbestätigung bzw. einem Leistungsnachweis in einer allgemein verständlichen Sprache wiederzugeben.

Kurs anbietende Institutionen und Programmträger gewährleisten eine hohe Transparenz ihrer Deutschförderungsangebote, indem sie die sprachlich-kommunikativen Eintrittsvoraussetzungen, die Lehrziele ihrer Angebote sowie die von den Teilnehmenden erworbenen Sprachkompetenzen mit arbeitsmarktbezogenen Kannbeschreibungen und Beispielen erfassen.

8. Anforderungsprofil für Deutschkursleitende

8.1 Die Bedeutung der Kursleitenden für die Qualität arbeitsmarktbezogener Deutschförderung

Den Kursleitenden kommt in der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung eine besonders wichtige Rolle zu. Von ihrer Arbeit hängt es ab, ob die im Rahmen arbeitsmarktlicher Massnahmen erteilten Deutschstunden effektiv auf die Bewältigung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen vorbereiten, die die Stellensuche, berufliche Qualifizierungsangebote wie Fachkurse und insbesondere ein neuer Arbeitsplatz stellen.

Als Minimalanforderungsprofil für Kursleitende in arbeitsmarktlichen Deutschförderungsmassnahmen können die in Abschnitt 8.2 kursiv hervorgehobenen Punkte empfohlen werden. Sie sollen gewährleisten, dass der Deutschunterricht arbeitsmarktbezogen erteilt wird. Die nicht hervorgehobenen Punkte sind im Sinne einer stetigen Professionalisierung wünschenswert. Sie befähigen die Kursleitenden, der Vielzahl von Faktoren, die den arbeitsmarktbezogenen Deutschunterricht beeinflussen, mit umfassendem methodischem Geschick zu begegnen.

8.2 Professionalisierung

Von den Kursleitenden in arbeitsmarktlichen Deutschförderungsmassnahmen wird eine Professionalisierung in folgenden Kompetenzbereichen erwartet.

Fachkompetenz

Kenntnisse über Sprache, Sprachverwendung und Sprachlernprozesse

- › *Sprache als Kommunikationsmittel und Handlungsinstrument verstehen*
- › Sprache beschreiben und analysieren können (Regelsysteme, Nachschlagewerke kennen)
- › Theorien zum Zweitspracherwerb: Gesetzmässigkeiten des Zweitspracherwerbs Erwachsener kennen
- › Sprachvermittlung: Wissen über Vor- und Nachteile verschiedener methodischer Ansätze in der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung (vgl. auch Methodenkompetenz)
- › *Kenntnis über wichtige Sprachverwendungssituationen in beruflichen Tätigkeitsfeldern, in die die Kursteilnehmenden vermittelt werden können*

Methodenkompetenz

Didaktisch-methodische Kompetenz, Kenntnis von wirkungsvollen Sprachvermittlungs- und Sprachförderungsverfahren

- Auf die Zielgruppe abgestimmte methodische Instrumente zur Sprachvermittlung und -förderung kennen und anwenden können
- Zielgruppenadäquate Lehr-/Lernmittel kennen und lernwirksam einsetzen können
- *Lernförderlicher Umgang mit Heterogenität, mit den vielfältigen individuellen Lernvoraussetzungen der Deutschlernenden: binnendifferenzierende und individualisierende Lehr-/Lernverfahren kennen und anwenden können*
- *Selbständiges Lernen fördern: Lernstrategien und Arbeitstechniken vermitteln können, von den vorhandenen Lernfähigkeiten der Kursteilnehmenden ausgehen und diese erweitern helfen*
- Vorhandene Arbeitserfahrungen der Kursteilnehmenden als Expertenwissen in den Unterricht einbeziehen können
- Arbeitsmarktrelevante Schlüsselkompetenzen kennen und fördern können

Sozialkompetenz

Ein Gespür für die Lernenden entwickeln, für deren Lernvoraussetzungen, Lernpotentiale und -schwierigkeiten

- *Teilnehmer/innenorientierung: auf die Lernenden eingehen, von ihren Ressourcen ausgehen, Lebenswelt, Lebens- und Arbeitserfahrungen der Lernenden in den Unterricht einbeziehen können*
- Lernpotentiale, Lernschwierigkeiten erkennen
- *Den Lernenden mit Wertschätzung begegnen*
- *Ein vertrauensvolles, angstfreies Lernklima schaffen*
- Gruppenprozesse erkennen, mit Störungen und Konflikten umgehen können, ggf. angemessene Hilfe einholen können

Selbstkompetenz

Arbeit an sich selbst, eigene Tätigkeit und Fähigkeiten kritisch hinterfragen, beurteilen

- Ein persönliches Profil entwickeln und darin authentisch sein
- Sich der eigenen Motivation für die Arbeit mit fremdsprachigen Stellensuchenden bewusst sein
- Sich eigener Haltungen, Einstellungen, Wertmassstäbe bewusst sein
- Mit Verunsicherungen durch Unbekanntes umgehen können, diese klären und/oder ertragen können
- Konstruktiv mit Kritik umgehen können
- *Fähigkeit zur Selbstreflexion: die eigene Lernbiografie reflektieren, eigene Sprachlernerfahrungen bezüglich Auswirkungen auf das eigene Lehrverhalten kritisch hinterfragen können*
- Bereitschaft, die eigenen (Lehr-)Kompetenzen durch Weiterbildung zu fördern und zu vertiefen

Institutionen, die arbeitsmarktbezogene Deutschförderungsmassnahmen anbieten, stellen sicher, dass die Unterrichtenden über die dafür notwendigen Kompetenzen verfügen oder sich diese in angemessener Zeit aneignen können. Sie bieten den Kursleitenden des Weiteren die Möglichkeit, sich regelmässig in den genannten Bereichen weiterzubilden.

9. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

9.1 Kursvisitationen und Erfahrungsaustausch

Ein wichtiges Element der Qualitätssicherung und -entwicklung besteht in Kursbesuchen durch die Qualitätsverantwortlichen der auftraggebenden Institutionen, z. B. Arbeitsmarktbehörde. In Kapitel V stehen ein Kriterienkatalog und ein Raster für die Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung zur Verfügung (» V Tools | Hilfsmittel: 4. Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung, » 5. Raster für die Unterrichtsbeobachtung).

Die beiden Instrumente erlauben, arbeitsmarktbezogene Deutschförderungsmassnahmen auf der Grundlage des vorliegenden Rahmenkonzepts inhaltlich und methodisch zu beurteilen, kriterienbasierte Rückmeldungen an die Kursanbieter und Kursleitenden zu machen und Zielsetzungen für die Weiterentwicklung der Kurse festzulegen. Sie können nach Bedarf im Rahmen bestehender Qualitätssicherungssysteme angepasst, gekürzt oder erweitert werden.

Als ein weiteres wirkungsvolles Instrument zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität arbeitsmarktlicher Deutschförderungsmassnahmen hat sich der Austausch von Informationen und Erfahrungen zwischen Kurs- und Programmträgern und der auftraggebenden Behörde erwiesen. Die Nachhaltigkeit des Austausches wird erhöht, wenn dieser in Form von regelmässigen Erfahrungsaustauschtreffen institutionalisiert ist.

9.2 Qualitätssicherung und -entwicklung durch die Kursanbietenden

Kurs- und Programmanbieter gewährleisten durch interne Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmassnahmen einen wirkungsvollen, auf das Zielpublikum zugeschnittenen, arbeitsmarktbezogenen Deutschunterricht. Austauschforen für Kursleitende, Weiterbildungen sowie die Vernetzung mit anderen Anbieterinstitutionen sind empfehlenswerte Formen der Qualitätssicherung und -entwicklung.

Als besonders wichtig haben sich Weiterbildungen und der Erfahrungsaustausch unter Kursleitenden erwiesen. Folgende Verfahren haben sich dabei bewährt:

- › Interne Unterrichtsvisitationen durch Qualitäts- und Bildungsverantwortliche mit kriterienbasierten Rückmeldungen
- › Regelmässige Erfahrungsaustauschtreffen unter Kursleitenden und Programmverantwortlichen
- › Weiterbildungen zu didaktischen und methodischen Fragen der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung
- › Gegenseitige Unterrichtsbesuche der Kursleitenden (kollegiale Hospitationen)
- › Konferenzen und Fachgruppentreffen
- › Arbeitskreise, gemeinsame Unterrichtsdokumentationen
- › Intervention, Supervision

Es empfiehlt sich, die umgesetzten Massnahmen zuhanden der Auftraggebenden zu dokumentieren. In Kapitel V steht dazu ein Instrument zur Verfügung (» V Tools | Hilfsmittel: Interne Qualitätsentwicklung).

Kurs anbietende Institutionen gewährleisten die didaktisch-methodische Qualität ihrer Angebote durch interne Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmassnahmen und dokumentieren diese.

1. Arbeitsmarktbezug in Kollektivkursen

1.1 Zielsetzung

Die Zielsetzung der Deutschförderung in Kollektivkursen entspricht der in Kapitel I genannten allgemeinen Lehr- und Lernzielsetzung in der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung:

- › Verbesserung der deutschsprachigen Kommunikation für den Berufs- und Qualifizierungsalltag und die Stellensuche

Die Deutschförderung in Kollektivkursen geht vom Sprachbedarf aus, der in diesen Bereichen vorherrscht (›› I **Rahmenkonzept**: 2. Lehr- und Lernzielsetzung in der arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung).

1.2 Sprachbedarfsabklärungen in relevanten beruflichen Tätigkeitsfeldern

Kurs anbietende Institutionen sollten sich über den spezifischen Sprachbedarf in denjenigen Berufsfeldern kundig machen, in denen für die Kursteilnehmenden Chancen bestehen, eine Stelle zu finden. Dabei sind insbesondere die folgenden beruflichen Tätigkeitsfelder zu berücksichtigen:

- › Tourismus, Hotellerie und Gastronomie
- › Hauswirtschaft und Reinigung
- › Baugewerbe und Handwerk
- › Betagtenbetreuung und Krankenpflege
- › Industrielle Betriebe

Interviews mit Personalverantwortlichen, mit direkten Vorgesetzten von fremdsprachigen Mitarbeitenden und/oder Gespräche mit Arbeitnehmenden nichtdeutscher Muttersprache können Aufschluss geben über typische Kommunikationssituationen, die die Mitarbeitenden in den genannten Berufsfeldern zu bewältigen haben. Auch die Kursteilnehmenden können wertvolle Informationen über die Arbeitswelt und die darin vorherrschenden sprachlich-kommunikativen Anforderungen bieten, indem sie im Unterricht frühere Arbeitsplätze und deren Veränderung beschreiben.

Die gewonnenen Informationen dienen den Kursleitenden als Grundlage zur berufsfeld- und arbeitsplatzbezogenen Sprachförderung.

Weiterbildungsveranstaltungen und moderierte Erfahrungsaustauschtreffen (›› V **Tools** | **Hilfsmittel**: 6. Interne Qualitätsentwicklung) können die Deutschkursleitenden bei ihren Sprachbedarfserkundungen unterstützen und Wege aufzeigen,

wie die daraus resultierenden Informationen in den eigenen Deutschunterricht eingebaut werden können.

Kurs anbietende Institutionen und Kursleitende von Kollektivkursen machen sich kundig über den Sprachbedarf, der bei der Stellensuche und im künftigen Arbeits-, Berufs- und Qualifizierungsalltag der Kursteilnehmenden vorherrscht. Sie verwenden die gewonnenen Informationen als Grundlage für den arbeitsmarktbezogenen Deutschunterricht.

1.3 Unterrichtsthemen

1.3.1 Themen mit direktem Arbeitsmarktbezug

Folgende Themen bieten sich für einen Deutschunterricht bzw. für Unterrichtssequenzen mit direktem Arbeitsmarktbezug an. Die Liste ist nicht als abschließendes Pflichtprogramm zu verstehen. Sie stellt Themen mit hohem Arbeitsmarktbezug zur Wahl, die je nach Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden im Unterricht aufgegriffen und mit den dazu passenden arbeitsmarktrelevanten Sprachhandlungen und Textsorten (» I Rahmenkonzept: 3.2 Sprachhandlungskompetenz) bearbeitet werden sollen.

- › Branchen und Berufe (» IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 9)
- › Wirtschaftssektoren und Beschäftigung
- › Wandel der Arbeitsgesellschaft
- › Die Arbeitserfahrungen der Kursteilnehmenden
- › Stellenangebote auf dem regionalen Arbeitsmarkt
- › Stellensuche und Bewerbung
- › Schule, Ausbildung, Migrationsbiografie und tabellarischer Lebenslauf
- › Arbeitsvertrag und Arbeitszeugnis
- › Dialekt am Arbeitsplatz (» IV Umsetzungsbeispiele: Beispiel 10)
- › Arbeitswege, Mobilität, öffentlicher und privater Verkehr
- › Orts- und Stadtpläne, Orientierung in der Stadt, in der Region
- › Lebenskosten in der Schweiz
- › Sozialversicherungen, Arbeitslosenversicherung
- › Arbeitsmarktbezogene Werthaltungen

1.3.2 Allgemeinsprachliche Themen

Zur Wahl stehen je nach Interessen, Wünschen und Sprachverwendungsbedürfnissen der Kursteilnehmenden (» I Rahmenkonzept: 2.1 Sprachverwendungsbedürfnisse) folgende allgemeinsprachliche Themen, die auch im Hinblick auf eine mögliche Verwendung an künftigen Arbeitsplätzen der Kursteilnehmenden bearbeitet werden sollen. Die Liste ist wiederum offen und nicht verpflichtend.

- › Freizeitaktivitäten, Unterhaltung, Sport
- › Einkaufen, Essen, Trinken
- › Kochen
- › Medien, Radio, Fernsehen, Internet
- › Familie, Familienangehörige, Kinder
- › Feiertage und Feste
- › Gesundheit, Gesundheitsvorsorge, Unfallverhütung
- › Krankheit, Arzt, Spital
- › Wohnen, Wohnungswechsel, Wohnungssuche

2. Aufbau allgemeiner und berufsbezogener Sprachhandlungskompetenzen

2.1 Sprachverwendung in privaten, schulischen und beruflichen Situationen

Besonders für Lernende ohne Vorkenntnisse oder mit geringen Deutschkenntnissen ist eine generelle Trennung zwischen allgemeinsprachlichem und berufsbezogenem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wenig sinnvoll. So können in allgemeinsprachlich ausgerichteten DaZ-Kursen auf einer frühen Lernstufe berufsorientierte Inhalte aufgegriffen wie auch in speziell berufsbezogenen Deutschkursen allgemeinsprachliche Kompetenzen gefördert werden.

Aus den folgenden zwei Aufstellungen wird ersichtlich, dass die allgemeinsprachliche Deutschförderung potentiell berufsfeld- und arbeitsplatzbezogen ist und in diesem Sinne genutzt werden kann:

- › In Tabelle 1 finden sich Beispiele für allgemeine Sprachhandlungen in privaten und schulischen Kommunikationssituationen (Spalte «Grundsituation»), die durch lexikalische Erweiterungen in berufsbezogene Sprachhandlungen verwandelt werden können (Spalte «Berufliche Situation»). Die Erweiterung der Sprachmittel für berufliche Situationen kann schon auf frühen Lernstufen geübt werden.
- › Tabelle 2 zeigt, wie allgemeinsprachliche Mittel spezifiziert und für die arbeitsmarktorientierte und berufliche Verwendung aufgearbeitet werden können.

II

Tabelle 1

Grundsituation	Berufliche Situation
<p>Sich vorstellen Namen, Wohnort, Herkunftsland, Muttersprache, Interessen etc. nennen</p> <p>Sich zum Beispiel den Kolleginnen und Kollegen im Deutschkurs vorstellen, Familien- und Vornamen, das Herkunftsland, die Muttersprache, die Aufenthaltsdauer in der Schweiz, besondere Freizeitinteressen etc. nennen</p>	<p>Sich vorstellen Namen, Firma, Funktion, auszuführende Arbeit und dafür benötigte Zeit nennen</p> <p>Sich zum Beispiel einer Altersheimbewohnerin beim Betreten ihres Zimmers als Mitarbeiterin vom Hausdienst vorstellen; grüssen; den eigenen Familiennamen und die Funktion oder Teamzugehörigkeit sowie den auszuführenden Auftrag und die ungefähre Zeit, die dazu benötigt wird, nennen</p> <p>Oder Etagedienst im Hotel: An die Zimmertür klopfen; die Funktion und den Auftrag nennen; fragen, ob man eintreten und den Auftrag ausführen darf</p>
<p>Telefongespräch Anrufer/in: Begrüssung, den Familien- oder Vornamen nennen, einen Wunsch vorbringen oder nach Informationen fragen, Antworten entgegennehmen, sich bedanken und verabschieden</p>	<p>Telefongespräch Anrufer/in: Begrüssung, den Familiennamen und die Firma nennen, sich ggf. verbinden lassen, ein Anliegen, eine Anfrage vorbringen und/oder nach Informationen fragen, Informationen entgegennehmen, notieren, sich bedanken und verabschieden</p>
<p>Eine Verabredung mit Freunden treffen Anlass, Datum, Zeitpunkt, Ort nennen; evtl. verschiedene Möglichkeiten durchgehen</p>	<p>Einen Arbeitstermin vereinbaren Anlass und Teilnehmende, Datum, Zeitpunkt, Ort nennen; verschiedene Möglichkeiten durchgehen, Alternativen nennen</p>

Tabelle 2

Grundsituation	Berufliche Situation
<p>Einen Tagesablauf beschreiben Uhrzeiten und Tageszeiten nennen, Tätigkeiten (z. B. im Haushalt), Unternehmungen in der Freizeit nennen</p>	<p>Einen Arbeitstag beschreiben Uhrzeiten, Tageszeiten nennen, Tätigkeiten und Arbeitsvorgänge beschreiben, Routinen, Pausen nennen</p>
<p>Eine Wohnung beschreiben Grösse nennen, Räume bezeichnen, wichtige bzw. besondere Einrichtungsgegenstände lokalisieren und deren Herkunft und/oder Verwendungszweck nennen</p>	<p>Eine Werkstatt, einen Arbeitsraum, Arbeitsörtlichkeiten (z. B. eine Baustelle) beschreiben Raum/Örtlichkeit beschreiben (Grösse, Lage), Arbeitsgegenstände und/oder -maschinen und deren Verwendungszweck nennen</p>
<p>Besuch bei Bekannten/Freunden planen Verkehrsmittel wählen, Fahrplan konsultieren, Unternehmungen evtl. im Voraus (telefonisch) planen</p>	<p>Sich in einer Firma für ein Vorstellungsgespräch einfinden: Stadt-/Ortsplan konsultieren, Standort der Firma bestimmen, Verkehrsmittel wählen, Fahrplan konsultieren, Wegzeit klären</p> <p>Am neuen Arbeitsplatz an verschiedene Einsatzplätze gelangen: Sich über Einsatzplan kundig machen (Aufgaben, Termine, Ansprechpartner/innen), Verkehrsmittel wählen, Fahrplan konsultieren, evtl. im Voraus (telefonisch) Abmachungen treffen</p>
<p>Aus seinem Leben erzählen Wichtige Stationen der eigenen Biografie versprachlichen, z. B. biografisches Schreiben im Unterricht: Kindheit, Schule, Ausbildung, Arbeit, Familie etc.</p>	<p>Einen tabellarischen Lebenslauf schreiben Unterlagen für ein eigenes Bewerbungsdossier zusammenstellen, Ausbildung und Arbeitserfahrungen mittels Zeugnissen dokumentieren</p>

2.2 Register und Höflichkeitskonventionen

In der Arbeitswelt spielen formelle, neutrale und/oder informelle sprachliche Umgangsformen, sogenannte Register, und entsprechende Höflichkeitskonventionen eine wichtige Rolle für das Gelingen der Kommunikation (» I Rahmenkonzept: 3.3.2 Soziolinguistische Kompetenzen). Oftmals ist der Unterschied zwischen der Sprachverwendung im privaten, öffentlichen und beruflichen Kontext nur auf der Registerebene auszumachen (Tonfall, feste Wendungen und Höflichkeitskonventionen). Deshalb sollen auch Register und situationsbezogene Höflichkeitskonventionen aus dem Arbeitsbereich in den Unterricht einbezogen werden.

Dies betrifft insbesondere:

- › Branchenadäquate Anredeformen (per Sie/ per du) innerhalb betrieblicher Hierarchien
- › Begrüßungs- und Verabschiedungskonventionen im Kontakt mit Personen in verschiedenen Rollen und Funktionen (Arbeitskolleginnen und -kollegen, Vorgesetzte, Kundinnen und Kunden)

Aber auch folgende sprachlich-kommunikative Handlungen:

- › Wie bringe ich Fragen am Arbeitsplatz und in Kurs- oder Weiterbildungssituationen vor?
- › Wie melde ich mich angemessen zu Wort?
- › Wie behalte ich bei Bedarf das Wort und wie schliesse ich ein Gespräch höflich ab?

Kurs anbietende Institutionen und Deutschkursleitende verbinden in arbeitsmarktorientierten Deutschkursen schon auf (sehr) frühen Lernstufen die niveaugerechte Förderung von allgemeinen und berufsbezogenen Sprachhandlungskompetenzen. Sie beziehen dazu auch sprachliche Register und Höflichkeitskonventionen aus dem privaten, öffentlichen und beruflichen Bereich mit ein.

3. Anforderungsprofil für Deutschkursleitende in Kollektivkursen

Im Rahmen des umfassenden Anforderungsprofils für Kursleitende in arbeitsmarktlichen Deutschförderungsmassnahmen (» I Rahmenkonzept: 8. Anforderungsprofil für Deutschkursleitende) sind folgende Kompetenzen als Minimalstandards für die Ausübung der Kursleiter/innentätigkeit zu betrachten.

Fachkompetenz

- › Die Kursleitung vermittelt die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel und Handlungsinstrument
- › Sie verfügt über Grundkenntnisse des Sprachverwendungsbedarfs in Berufsfeldern, in die die Kursteilnehmenden vermittelt werden können

Methodenkompetenz

- › Die Kursleitung begegnet den heterogenen, individuellen Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden ressourcenorientiert mit Binnendifferenzierung und/oder Individualisierung im Unterricht
- › Sie fördert die Selbständigkeit der Kursteilnehmenden beim Deutschlernen

Sozialkompetenz

- › Die Kursleitung setzt die Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung teilnehmer/innenbezogen um
- › Sie pflegt einen wertschätzenden Umgang mit den Lernenden
- › Sie stellt ein entspanntes, angst- und stressfreies Lernklima her

Selbstkompetenz

- › Die Kursleitung reflektiert ihre Rolle in der zweckorientierten, arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung und ist darin authentisch
- › Sie kann mit Verunsicherungen und ggf. Kritik konstruktiv umgehen

4. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Kurs anbietende Institutionen gewährleisten einen wirkungsvollen, auf das Zielpublikum zugeschnittenen, arbeitsmarktbezogenen Deutschunterricht ([» I Rahmenkonzept: 9. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung](#)). Sie bestimmen dazu auf ihre Institution und deren Entwicklungsstand abgestimmte Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und dokumentieren deren Umsetzung ([» V Tools | Hilfsmittel: 6. Interne Qualitätsentwicklung](#)).

Folgende Massnahmen sind aufgrund der Ausrichtung des Rahmenkonzeptes zur arbeitsmarktbezogenen Deutschförderung als vorrangig zu betrachten:

- › Qualitätssicherung: Interne Unterrichtsvisitationen mit kriterienbasierten Auswertungsgesprächen ([» V Tools | Hilfsmittel: 4. Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung](#)).
- › Massnahmen zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung wie Austauschforen und Weiterbildungen für Kursleitende ([» I Rahmenkonzept: 9.2 Qualitätssicherung und -entwicklung durch die Kursanbietenden](#)).

[III]

1. Bezugsgrößen für die Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen

Die Deutschförderung geht vom Sprachbedarf in Beschäftigungsprogrammen aus und berücksichtigt die Sprachverwendungsbedürfnisse der am Programm teilnehmenden fremdsprachigen Stellensuchenden. Für die Planung, Durchführung und Auswertung der integrierten Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen sind grundsätzlich folgende drei Bezugsebenen zu berücksichtigen:

- › Bezug zu den im Beschäftigungsprogramm gegebenen beruflichen Tätigkeitsfeldern

Die Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen geht vom Sprachbedarf in den darin zur Verfügung gestellten beruflichen Praxis- und Trainingsfeldern aus.

- › Bezug zur angebotenen beruflichen (Teil-)Qualifizierung

Die Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen berücksichtigt den Sprachbedarf, der in den integrierten beruflichen Qualifizierungsangeboten, z. B. in Fachkursen, gegeben ist.

- › Bezug zu den Sprachverwendungsbedürfnissen der Stellensuchenden

Die Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen geht auch auf die alltagsbezogenen Deutschverwendungsbedürfnisse ein, die die fremdsprachigen Stellensuchenden anmelden.

2. Zweckorientierung

Das Deutschlehren und -lernen in Beschäftigungsprogrammen unterliegt einer dreifachen Zweckorientierung.

Es fördert die sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten von fremdsprachigen Stellensuchenden auf Deutsch,

- › damit sie die berufspraktischen Anforderungen im Beschäftigungsteil sprachlich meistern können;
- › damit sie das fachliche Wissen, das in den Bildungssequenzen vermittelt wird, aufnehmen können.

Zudem fördert das Deutschlehren und -lernen in Beschäftigungsprogrammen den gezielten Aufbau allgemeinsprachlicher Kompetenzen, die den Stellensuchenden erlauben, wichtige Alltagssituationen ausserhalb des Beschäftigungsprogramms sprachlich erfolgreich zu bewältigen.

3. Förderbereiche

Für die ganzheitliche und handlungsorientierte Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen in Deutsch lassen sich drei Kompetenzbereiche unterscheiden (» I Rahmenkonzept: 3. Die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen):

- › Allgemeine Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen)
- › Sprachhandlungskompetenzen (rezeptive, produktive und interaktive sprachliche Aktivitäten)
- › Sprachkompetenz (linguistische Kompetenzen und soziokulturelle Angemessenheit sprachlicher Äusserungen)

Eine systematische Förderung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Stellensuchenden berücksichtigt die drei genannten Kompetenzbereiche gleichwertig.

4. Die Praxis der Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen

In Beschäftigungsprogrammen ist das berufliche Praxisfeld unmittelbar gegeben. In Gastrobetrieben sind es zum Beispiel Arbeitsplätze im Service oder am Buffet und in der Küche (Koch, Küchenhilfe). Weitere berufliche Tätigkeitsfelder sind in Holz-, Metall- oder Velowerkstätten, in Recyclingbetrieben, in Nähateliers etc. gegeben. Den Vorteil der unmittelbaren Nähe beruflicher Praxisfelder gilt es für die Deutschförderung in zweifacher Hinsicht zu nutzen:

- › durch die Verknüpfung des im Bildungsteil vorgesehenen Deutschkurses mit der im Beschäftigungsteil erforderlichen Sprachpraxis;
- › durch eine im Beschäftigungsteil integrierte Sprachförderung.

4.1 Integrierte Sprachförderung

Die Umsetzung der im Beschäftigungsteil integrierten Sprachförderung basiert auf

- › der Erhebung des Sprachbedarfs,
- › der Rolle von Projektmitarbeitenden als Deutsch-Sprachmodell,
- › der Verbindung von Deutschförderung und Vermittlung von Fachinhalten.

4.1.1 Sprachbedarfserhebung

Die Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen geht vom Sprachbedarf aus, der im Beschäftigungs- und Qualifizierungsteil sowie im Bewerbungstraining vorherrscht. Projektmitarbeitende sind fähig, diesen systematisch zu erheben.

Es geht insbesondere darum, zentrale Kommunikationssituationen im Beschäftigungsprogramm zu erfassen, die von den fremdsprachigen Teilnehmenden auf Deutsch gemeistert werden müssen. Die Projektmitarbeitenden eruierten aufgrund eines Erhebungsblattes, das die Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben umfasst, in welchen Situationen die Projektteilnehmenden welche Hör- und Leseleistungen bzw. welche Sprech- und Schreibleistungen erbringen müssen, damit die Zusammenarbeit im Beschäftigungsprogramm möglichst gut verläuft und die Arbeitsabläufe möglichst verlässlich klappen. Die Leitfragen zum Ausfüllen des Erhebungsblattes (» V Tools | Hilfsmittel: 7. Raster für die Sprachbedarfserhebung) lauten wie folgt:

- › Hören und verstehen

Mit welchen mündlichen Mitteilungen, Informationen, (Arbeits-)Anleitungen, Aufforderungen etc. wenden sich deutschsprachige Projektleitende, -mitarbeitende und/oder -teilnehmende im Verlaufe eines Arbeitstages auf Deutsch an die fremdsprachigen Projektteilnehmenden?
- › Lesen und verstehen

Welche schriftlichen Mitteilungen, Informationen, Anleitungen etc. richten sich an die Projektteilnehmenden (Hausregeln, Sicherheitsvorschriften, Arbeits- und Einsatzpläne, Laufzettel, Notizen etc.)?
- › Sprechen

In welchen Gesprächssituationen werden von den fremdsprachigen Projektteilnehmenden mündliche Äusserungen auf Deutsch verlangt bzw. wird ihnen Gelegenheit gegeben, sich auf Deutsch zu äussern (Teamsitzungen, Arbeitsbesprechungen, Pausengespräche etc.)? Welche mündlichen Mitteilungen werden von ihnen erwartet (Mitteilungen zum Stand der Arbeiten etc.)?
- › Schreiben

Welche schriftlichen Mitteilungen werden von den fremdsprachigen Projektteilnehmenden im Verlaufe eines Arbeitstages, einer Arbeitswoche oder ihres gesamten Aufenthaltes im Programm erwartet? Welche Formulare und/oder Meldezettel gilt es auszufüllen, welche Notizen festzuhalten?

Die Ergebnisse der Sprachbedarfserhebung bilden die Grundlage für die integrierte, team- und tätigkeitsbezogene Deutschförderung im Beschäftigungsprogramm. Ziel ist es, im Prozess der Arbeit und im Deutschkurs Lernsituationen zu schaffen, in denen die fremdsprachigen Projektteilnehmenden die im Projekt erforderlichen sprachlichen Leistungen auf Deutsch auf- und ausbauen können.

4.1.2 Sprachverwendungsmodelle und sprachliche Hilfestellungen

Die Verwendung der deutschen Sprache durch die Projektleitung und die Projektmitarbeitenden (Standarddeutsch und Dialekt) wirkt sich auf den Spracherwerb der fremdsprachigen Projektteilnehmenden aus. Sie bildet den unmittelbaren sprachlich-kommunikativen «Input», der von den Deutschlernenden en passant aufgenommen und verarbeitet wird. Dadurch kommt der Verwendung der deutschen Sprache durch Projektleitende und -mitarbeitende eine Modellfunktion zu.

Ebenso wichtig sind sprachliche Hilfestellungen, die im Arbeitsprozess, im Pausengespräch, an Besprechungen, in Beratungen etc. von den deutschsprachigen Projektleitenden und Projektmitarbeitenden erbracht werden, um den Deutsch-erwerb der fremdsprachigen Teilnehmenden zu unterstützen.

Projektmitarbeitende sollten daher die eigene Verwendung der deutschen Sprache im Hinblick auf das Sprachverwendungsmodell, das sie den fremdsprachigen Stellensuchenden im Beschäftigungs- und Qualifizierungsalltag bieten, sowie im Hinblick auf die Hilfestellungen, die den Deutschlernenden damit angeboten werden können, reflektieren. Eine Checkliste für die Selbstbeobachtung und/oder die kollegiale Fremdbeobachtung ermöglicht eine gezielte Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs. Sie ist in Kapitel V enthalten ([» V Tools | Hilfsmittel: 8.1 Checkliste 1: Der eigene Sprachgebrauch](#)).

Projektmitarbeitende sind sich ihrer Rolle als Deutsch-Sprachmodell bewusst. Sie setzen sowohl Standarddeutsch wie auch Mundart in der Kommunikation mit fremdsprachigen Stellensuchenden im Beschäftigungs- und Qualifizierungsteil des Beschäftigungsprogramms lernförderlich ein.

4.1.3 Deutschförderung in der Vermittlung von Fachinhalten

Berufliche Fertigkeiten und Fachwissen werden im Beschäftigungsprogramm durch Kommunikation auf Deutsch vermittelt. In der integrierten Deutschförderung geht es deshalb darum, die fachliche Anleitung didaktisch-methodisch so aufzubereiten, dass auch sie der Deutschförderung dient. Der Faktor Zeit spielt dabei eine besonders wichtige Rolle: Die Vermittlung von weniger Stoff in einem gegebenen Zeitabschnitt bringt oft die grösseren Lernergebnisse, wenn Berufs- und Fachpersonen den Lernenden dafür Hilfestellungen anbieten, die mit der Stoffvermittlung verbundenen sprachlichen Hindernisse zu überwinden.

Dazu müssen Projektmitarbeitende unterscheiden können, welche Lernschwierigkeiten sich auf den Fachgegenstand beziehen und welche sich aufgrund sprachlicher Verstehens- und Mitteilungshürden ergeben. So können deutschsprachige Projektmitarbeitende dazu beitragen, sprachliche Hindernisse im Rahmen der fachlichen Qualifizierung abzubauen. Sie tun dies insbesondere, indem sie bei

ihren fachlichen Ausführungen auf Anschaulichkeit und Verständlichkeit achten und konsequent auf das Vorwissen, die Alltags- und Lebenserfahrungen der Projektteilnehmenden Bezug nehmen. Damit schaffen sie lernförderliche Anknüpfungspunkte für die neuen Fachinhalte.

Eine Checkliste in Kapitel V gibt Hinweise, worauf in Bezug auf Anschaulichkeit und Verständlichkeit in der Kommunikation mit fremdsprachigen Projektteilnehmenden, insbesondere in der fachlichen Anleitung, geachtet werden kann (» V Tools | Hilfsmittel: 8.2 Checkliste 2: Verständlichkeit und Anschaulichkeit).

Projektmitarbeitende verstehen die Vermittlung von Fachwissen und beruflichen Fertigkeiten auch als Sprachförderung. Sie bereiten ihre Qualifizierungsbeiträge didaktisch-methodisch so auf, dass fremdsprachige Teilnehmende auch die für das Verstehen der vermittelten Fachinhalte notwendigen Deutschkenntnisse aufbauen können.

4.2 Vernetzung von Sprachkurs und Beschäftigungsteil

Die Verknüpfung der beruflichen Tätigkeitsfelder des Beschäftigungsprogramms mit dem im Programm integrierten Deutschkurs zielt einerseits auf die Anbindung des Deutschunterrichts an die Sprachpraxis im Beschäftigungsteil. Andererseits sollen Projektmitarbeitende im Beschäftigungsteil gezielt Lernstoff aus dem Deutschkurs aufgreifen und mit den fremdsprachigen Teilnehmenden trainieren können.

Zur praktischen Umsetzung der Verknüpfung von Sprachunterricht und Beschäftigung empfehlen sich u. a. folgende Vorgehensweisen.

4.2.1 Arbeitsrapport – Deutschrapport

Die Teilnehmenden schreiben im Deutschkurs in Analogie zu einem Arbeitsrapport Lernrapporte. Sie weisen die am Ende einer Deutschkurssequenz (Doppelktion, Halbtage) ausgefüllten Deutschrapporte dem/der zuständigen Projektmitarbeitenden vor. Diese/r sorgt dafür, dass die im Deutschunterricht behandelten Themen auch im Beschäftigungsalltag angewendet und geübt werden können, z. B. die Perfektformen von am Projektplatz gebräuchlichen Verben, mit denen die Teilnehmenden die von ihnen erledigten Arbeiten beschreiben können.

4.2.2 Szenisches Spiel

Die für einen Projektplatz typischen sprachlich-kommunikativen Interaktionen werden im Sprachunterricht szenisch nachgespielt und sprachlich eingeübt. Um authentische Grundlagen für dieses Sprachhandlungstraining zu erhalten, lassen sich die Deutschlehrkräfte die Situationen und die darin von den Projektteilnehmenden erwarteten sprachlichen Äußerungen von den beruflichen Fachleuten im Beschäftigungsprogramm aufschreiben oder sie erheben diese selber vor Ort mittels teilnehmender Beobachtung in den betrieblichen Einheiten.

4.2.3 Lerntechniken für das effektive Wortschatztraining

Erfolgversprechende Lerntechniken für das Wortschatzlernen im Sprachunterricht einführen und üben lassen, im Beschäftigungsteil aufgreifen und von den Teilnehmenden anwenden lassen, zum Beispiel:

- › Im Deutschunterricht Lernkarten zu alltagsbezogenen Themen beschriften lassen. Ebenso am Projektplatz zu arbeitsbezogenen Themen. Dazu Bilder aus (Fach-)Katalogen, Prospekten und Bestelllisten verwenden.
- › Im Unterricht Wortfelder erarbeiten, auf Papierbögen festhalten und aufhängen lassen. Ebenso am Arbeitsplatz, in der Werkstatt, in der Küche etc.
- › Im Unterricht: Lernen mit Wort- und/oder Satzstreifen. Am Projektplatz arbeitsplatzrelevante Bilder auf einer Magnetwand befestigen und mit Wortstreifen beschriften lassen.
- › Arbeitsgeräte, -utensilien und ggf. Werkstoffe in den Ablagen am Projektplatz gut lesbar auf mobilen, austauschbaren Plaketten oder Aufklebern beschriften, diese periodisch von den Teilnehmenden entfernen und neu zuordnen lassen.

Deutschkursleitende machen sich u. a. mittels teilnehmender Beobachtung mit der Kommunikation in den beruflichen Tätigkeitsfeldern des Beschäftigungsprogramms vertraut und verknüpfen den Deutschunterricht systematisch mit der Sprachpraxis der Betriebseinheiten.

5. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

5.1 Qualitätssicherung: Geplante, strukturierte Absprachen

Die Vernetzung der Deutschförderung verlangt regelmässige Absprachen zwischen den Sprachlehrkräften und den Projektleitenden, den Mitarbeitenden und den Fach- und Beratungspersonen, die im Beschäftigungsprogramm tätig sind.

Zur Sicherstellung der Qualität und zur Erhöhung der Wirkung der integrierten Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen müssen die Absprachen einen festen Bestandteil der Besprechungsplanung in einem Beschäftigungsprogramm ausmachen und in regelmässigen Abständen stattfinden. Die Zeitinvestition, die dafür getätigt wird, zahlt sich erfahrungsgemäss aus:

Je wirkungsvoller die vernetzte, tätigkeitsbezogene Deutschförderung im Beschäftigungsprogramm ist, desto reibungsloser und zeitsparender lassen sich die arbeitsplatzbezogene Kommunikation und die Arbeitsabläufe gestalten.

5.2 Qualitätsentwicklung: Weiterbildung und Coaching

Voraussetzung für das Gelingen der koordinierten Sprachförderung in Beschäftigungsprogrammen ist zweierlei:

- › Eine Sensibilisierung der Projektmitarbeitenden für Sprachlernbelange und Deutschförderungsmöglichkeiten, die im Arbeitsprozess und/oder in fachlichen Instruktionen gegeben sind.
- › Die Befähigung der Deutschlehrkräfte, aus den im Beschäftigungsprogramm gegebenen beruflichen Tätigkeitsfeldern heraus und auf diese bezogen Deutschförderungsmassnahmen abzuleiten und im Deutschkurs umzusetzen.

Spezifische Weiterbildungen und Coachings, an denen sowohl Deutschkursleitende wie auch Projektleitende und/oder -mitarbeitende teilnehmen, tragen zu einem kontinuierlichen Ausbau der genannten Deutschförderungskompetenzen bei und festigen die Vernetzung der Sprachförderung im Beschäftigungsprogramm. Weiterbildungsveranstaltungen und Coachings empfehlen sich auch für Fachkursleitende, die fachliche Qualifizierungsangebote für fremdsprachige Projektteilnehmende auf Deutsch durchführen.

Die Deutschförderung für fremdsprachige Teilnehmende in Beschäftigungsprogrammen ist vernetzt zu gestalten. Die Projektmitarbeitenden tauschen sich dazu regelmässig untereinander aus. Sie sensibilisieren und professionalisieren sich mittels Weiterbildungen für ihre Sprachförderungsarbeit.

1. Einleitung

Kapitel IV zeigt anhand von zehn Beispielen, wie ausgewählte konzeptionelle Ansätze der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung in der Praxis umgesetzt werden können. Die Beispiele sind dem Lehrwerk «Deutsch in der Schweiz» entnommen (» VI Hinweise: 1. Literatur) und beziehen sich wie folgt auf das Rahmenkonzept:

- Beispiel 1 Wahlmöglichkeiten anbieten
 » I Rahmenkonzept: 3.1.4 Lernfähigkeit («savoir-apprendre»)
- Beispiel 2 Reflexion des Lernweges
 » I Rahmenkonzept: 3.1.4 Lernfähigkeit («savoir-apprendre»)
- Beispiel 3 Nachschlagewerke nutzen
 » I Rahmenkonzept: 3.1.4 Lernfähigkeit («savoir-apprendre»)
- Beispiel 4 Mitteilungen auf dem Anrufbeantworter verstehen
 » I Rahmenkonzept: 3.2.1 Rezeption: Aufbau von Verstehensleistungen (Hörverstehen)
- Beispiel 5 Stelleninserate verstehen
 » I Rahmenkonzept: 3.2.1 Rezeption: Aufbau von Verstehensleistungen (Leseverstehen)
- Beispiel 6 Leseverstehen am Arbeitsplatz
 » I Rahmenkonzept: 3.2.1 Rezeption: Aufbau von Verstehensleistungen (Leseverstehen)
- Beispiel 7 Formulare ausfüllen
 » I Rahmenkonzept: 3.2.3 Aufbau von sprachlichen Interaktionsfähigkeiten (Schriftliche Interaktion)
- Beispiel 8 Wörter erschliessen
 » I Rahmenkonzept: 3.3.1 Linguistische Kompetenzen (Lexik)
- Beispiel 9 Berufe und Branchen
 » I Rahmenkonzept: 4.2 Grundlegende Themen
- Beispiel 10 Dialekt am Arbeitsplatz
 » I Rahmenkonzept: 3.2.1 Rezeption: Aufbau von Verstehensleistungen (Hörverstehen)

Beispiel 1 Wahlmöglichkeiten anbieten

In der Leseübung unten werden die Lernenden aufgefordert, zu entscheiden, ob sie Text 1 oder 2 lesen möchten. Der Entscheid soll vor der Lektüre von den Lernenden individuell getroffen und auf der Linie «Meine Textwahl» festgehalten werden. Danach lesen sie den Text allein oder zu zweit und in Gruppen von Lernenden, die die gleiche Wahl getroffen haben. Sie lösen den Leseauftrag und tragen die verlangten Informationen (Name der Mitarbeiterin/des Mitarbeiters, Beruf/ Stellung etc.) analog dem Blockblattbeispiel in eine Liste ein.

Arbeitsplätze: Das Italian Sweet

Welchen Text möchten Sie lesen? Wählen Sie. Lesen Sie dann und machen Sie Notizen. Die Tabelle hilft Ihnen dabei. Erzählen Sie danach in einer Dreiergruppe, was Sie gelesen haben. Benutzen Sie Ihre Notizen dazu.

1 Die Kellnerin

Barbara ist im Kanton Tessin geboren und auch dort aufgewachsen. Jetzt studiert sie in Zürich. Sie arbeitet als Kellnerin im **Italian Sweet** und verdient so das Geld für ihr Studium. Heute arbeitet Barbara von 8 bis 15 Uhr. Von 11 bis 12 Uhr hat sie Pause. Um diese Zeit isst das ganze Personal zusammen zu Mittag. Oft muss Barbara aber ihr Mittagessen unterbrechen und Kunden bedienen. Barbara verkauft Gebäck und Glace an der Theke und bedient die Kunden im Restaurant. Weil die Küche im Erdgeschoss und das Restaurant im ersten Stock ist, muss Barbara immer die Treppe hinauf- und hinuntergehen. «Das ist zwar anstrengend, aber man bleibt dabei fit», sagt Barbara. Sie spricht gerne mit den Kunden und freut sich, wenn sie sich wohl fühlen. Deshalb mag sie nicht, wenn am Mittag viele Leute kommen und alles schnell gehen muss. «Da haben wir Stress und keine Zeit zum Sprechen!»



2 Der Küchenchef

Giovanni ist der Küchenchef im **Italian Sweet**. Er kommt aus Italien. Schon seine Grossmutter war Köchin. Von ihr hat Giovanni kochen gelernt. Heute ist er ein Meister im Kochen neapolitanischer Spezialitäten. Aber am liebsten macht er moderne Torten. Giovanni liebt seinen Beruf. Deshalb kennt er keine genauen Arbeitszeiten. Er meint: «Ich arbeite 28 Stunden am Tag.» Als Küchenchef macht Giovanni die Arbeitspläne für den Hilfskoch und für den Pâtissier. Er muss die Menüpläne schreiben, die Nahrungsmittel bestellen und vieles mehr. Auch wenn er oft Stress hat, gefällt ihm das Arbeitsklima. «Wir alle sind junge Leute und haben ein freundschaftliches Verhältnis zueinander. Da sagt man sich auch manchmal seine Meinung, aber nach einer Minute ist alles wieder in Ordnung.»



Meine Textwahl:

Ich habe Text ... gelesen.
Die Kellnerin heisst ...

...

Name	Beruf Stellung	Arbeitszeit	Tätigkeit	Das macht Spass	Das bringt Stress

Beispiel 2 Reflexion des Lernweges

Die Ankreuztabelle listet verschiedene Lernaktivitäten auf, die zu Beginn eines Deutschkurses durchgeführt werden können. Die Kursteilnehmer/innen kreuzen an, welche Lernaktivitäten ihnen zusagen und welche ihnen weniger gut gefallen. Beim Vergleichen ihrer Vorlieben und Abneigungen ergibt sich in der Regel ein angeregtes Gespräch über den Verlauf des bisherigen Lernweges.



Deutsch lernen	Das mache ich gern	Das mache ich nicht so gern
A Mit Kollegen und Kolleginnen ein Interview machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B Eine Grammatiktafel ergänzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C Sätze bauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D Die Augen schliessen und eine Hörübung hören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E Eine Hörübung hören, im Kursbuch mitlesen und mitsprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F Dialoge schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G Dialoge spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H Ping-Pong-Übungen machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I Kettenübungen machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J Wörter und Sätze ergänzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K Kurze Texte schreiben, zum Beispiel zum Thema «Mein Land».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L Eine Collage machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M In Gruppen arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N Selber eine Übung schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Eine Übung mit Kolleginnen und Kollegen vergleichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P Eine Übung mit dem Schlüssel vergleichen und selber korrigieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q Namen buchstabieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
R Wörter alphabetisch ordnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S Ein Lied hören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T Wörter im Wörterbuch suchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[IV]

Beispiel 3 Nachschlagewerke nutzen

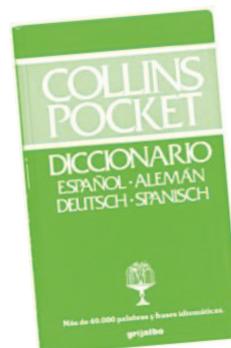
Eines der wichtigsten Nachschlagewerke beim Sprachenlernen ist nach wie vor das Wörterbuch. Die Übung fordert die Deutschlernenden auf, sich mit dem Aufbau und der Verwendung eines zweisprachigen Wörterbuchs zu beschäftigen. Die Lehrkräfte sind darum besorgt, dass sich die Lernenden ein solches Wörterbuch beschaffen (oder Zugang dazu haben), und bieten ihnen oft Gelegenheit, dessen Gebrauch zu trainieren.

Mein Wörterbuch

Ergänzen Sie und vergleichen Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen im Kurs.

klein
sehr klein
sehr gross
mittelgross
gross

- Mein Wörterbuch ist _____.
- Die Sprachen in meinem Wörterbuch sind Deutsch und _____.
- Mein Wörterbuch hat _____ Seiten.
- In meinem Wörterbuch sind _____ Wörter.
- Ich benutze das Wörterbuch
- im Deutschkurs
 - zu Hause
 - im Bus
 - im Zug
 - im Restaurant
 - _____
- Ich finde die Wörter
- sehr schnell
 - schnell
 - langsam, aber sicher



Beispiel 4 Mitteilungen auf dem Anrufbeantworter verstehen

Ansagetexte und/oder Nachrichten auf einem Telefonbeantworter zu verstehen, ist heute ein wichtiger Bestandteil der Medienkompetenz. In dieser Übung möchte Frau Fanconi telefonisch einen Arzttermin vereinbaren, die Praxis ist jedoch geschlossen. Der Anrufbeantworter gibt Auskunft, wann die Arztpraxis geöffnet ist und an wen sie sich in dringenden Fällen wenden kann. Mit ähnlichen Nachrichten werden Stellensuchende bei der Kontaktnahme mit Firmen und/oder Ämtern konfrontiert. Grundlage für die Planung weiterer Schritte ist jeweils das genaue Verstehen der Mitteilung auf dem Anrufbeantworter. Die Übung leistet einen Beitrag zum Aufbau dieser Verstehenskompetenz.

Der Telefonbeantworter

Lesen Sie. Lösen Sie die Übung in Gruppen.



Frau Fanconi hat seit zwei Wochen Husten. Der Husten wird einfach nicht besser. Seit gestern hat sie auch Probleme mit dem Atmen. Frau Fanconi ruft jetzt eine Ärztin an. Sie möchte einen Termin. Aber die Praxis ist geschlossen. Frau Fanconi hört nur den Telefonbeantworter.

Was meinen Sie? Was sagt die Ärztin auf dem Telefonbeantworter? Notieren Sie Ihre Ideen in Gruppen. Hören Sie danach den Hörtext. Was ist gleich? Was ist verschieden?



Der Hörtext ist auf der Audio-CD 2 von «Deutsch in der Schweiz» zu hören (CD 2: Track 24). Weitere, direkt auf den Arbeitsmarkt bezogene Hörübungen sind u. a. CD 3, Track 21 und 22 (Telefonische Bewerbung und Vorstellungsgespräch) sowie CD 4, Track 27 (Telefonische Bewerbung/Dialekt am Telefon) >> VI Hinweise: 1. Literatur: Deutsch in der Schweiz.

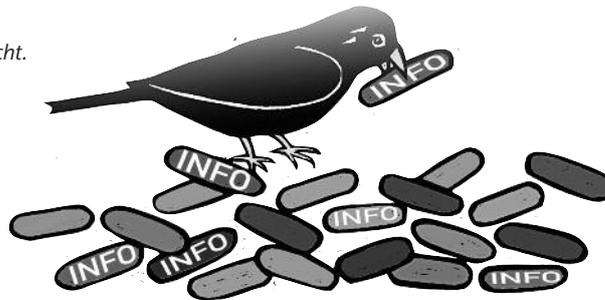
IV

Beispiel 5 Stelleninserate verstehen

Die Übungen verweisen auf eine der wirkungsvollsten Lesetechniken, auf das gezielte Zugreifen («Picken») von wichtigen Informationen aus Lesetexten (= selektives Lesen). Das Raster auf dem Blockblatt kann angepasst (reduziert) werden. Es hilft, authentische Stelleninserate aus der Tagespresse etc. nach spezifischen Informationen abzusuchen und gezielt zu verstehen.

Informationen suchen

So verstehen Sie Texte leicht.



Texte verstehen, das heisst Informationen finden.
Suchen Sie Informationen.
Lesen Sie selektiv: **Picken Sie Informationen.**
So verstehen Sie Texte schnell. So verstehen Sie Texte leicht.

Stelleninserate verstehen

Lesen Sie die vier Inserate und picken Sie Informationen. Die Tabelle hilft Ihnen dabei.

P i z z a B l i t z

sucht für Stadt und Region **Zürich**
Pizza-Kurier/in
Voll- oder Teilzeit, gute Ortskenntnisse erforderlich
Tel. 044/267 77 99

A

Wir suchen für unser Personalrestaurant freundliche

Mitarbeiter/innen

für die Kasse und die Mithilfe im Restaurant.
Sie verfügen über einen guten Umgang mit Kunden, arbeiten selbständig und sind belastbar.
Sind Sie interessiert? Dann senden Sie Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen an:

INCOMS AG, Elisabethenstr. 245, **4051 Basel**.
Frau P. Huber steht Ihnen für weitere Auskünfte gerne zur Verfügung (Tel. 061/691 84 45).

B

MODELLO CHIC

Für unsere Mode-Filiale in St. Gallen suchen wir per sofort

Verkäuferin

mit Verkaufserfahrung sowie gepflegter und modischer Erscheinung.
Idealalter: 25 – 35 Jahre, gute Deutschkenntnisse erforderlich.
Frau G. Schüpbach freut sich auf Ihre Bewerbung.

Modello Chic, Augustinergasse 122, **9000 St. Gallen**
Tel. 071/223 15 38

C

Gesucht:

Chauffeur für Möbeltransporte

Voraussetzungen: Gute Deutschkenntnisse, Zuverlässigkeit, Flexibilität, wenn möglich mit Schreiner-Erfahrung.

Büchler AG, Herr T. Nussbaumer, **3052 Zollikofen BE**,
Tel. 031/910 27 93

D

Mit wem kann ich sprechen?

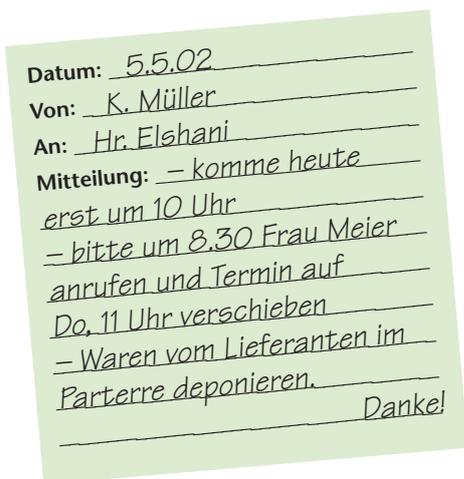
	Firma	Für wen?	Arbeit als ...	Adresse	Telefon	Kontaktperson	Bewerbung	
							schriftlich	telefonisch
A	Pizza Blitz	für Frauen und Männer	...	–		x

Beispiel 6 Leseverstehen am Arbeitsplatz

Eine (didaktisierte) schriftliche Mitteilung, wie sie in ähnlicher Form am Arbeitsplatz vorkommen kann. Die Übung erlaubt den Deutschlernenden, sich ohne Arbeitsdruck mit der Sprache und dem Inhalt der Mitteilung zu beschäftigen und untereinander eigene Erfahrungen mit schriftlichen Informationen an früheren Arbeitsplätzen auszutauschen.

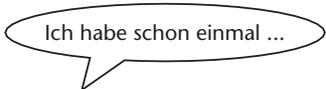
Eine Notiz am Arbeitsplatz

Lesen Sie die Notiz und beantworten Sie die Fragen. Diskutieren Sie dann in Gruppen.



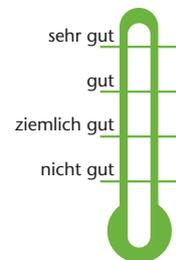
Fragen

- 1 Wer hat die Notiz geschrieben?
- 2 Was muss Herr Elshani machen?



Diskussion

- Haben Sie an Ihrem Arbeitsplatz schon einmal eine Notiz bekommen?
- Haben Sie andere Notizzettel bekommen?
- Was hat da gestanden? War alles klar?



Wie ist es gegangen?

Wie gut habe ich die Notiz verstanden?

[IV]

Beispiel 7 Formulare ausfüllen

Die Fähigkeit, auf Deutsch mündlich und schriftlich Angaben zur Person machen zu können, gilt als eine elementare sprachliche Kompetenz. Sie hat einen hohen Stellenwert für die Kommunikation auf Ämtern, bei Behörden und mit Arbeitgebern. Die Übung ermöglicht es Deutschlerner/innen, schon auf einer frühen Lernstufe sowohl mit häufig vorkommenden Fragen zur Person wie auch mit wichtigen Rubriken in (authentischen) Formularen vertraut zu werden.

Ein Formular und viele Fragen

Wo passen die Buchstaben? Notieren Sie die Buchstaben und füllen Sie danach das Formular aus.

Formular

a Name _____

b Vorname _____

c Strasse, **d** Nr. _____

e PLZ, **f** Ort _____

g Telefon P _____

h Telefon G _____

i Beruf _____

k Alter _____

l Nationalität, Herkunftsland _____

m Zivilstand _____

n Ausweis, Aufenthaltsbewilligung _____

Unterschrift _____

- ___ Wie ist Ihr Vorname?
- ___ Wie ist Ihre Telefonnummer privat?
- ___ Was sind Sie von Beruf?
- ___ Als was arbeiten Sie momentan?
- ___ Sind Sie verheiratet?
- ___ Wie alt sind Sie?
- ___ Wo wohnen Sie?
- e Wie ist die Postleitzahl?
- ___ Wie ist Ihr Familienname?
- ___ Was für einen Ausweis haben Sie?
- ___ Welche Aufenthaltsbewilligung haben Sie?
- ___ Wie heisst die Strasse, bitte?
- ___ Welche Hausnummer?
- ___ Wie ist Ihre Telefonnummer im Geschäft, bitte?
- ___ Woher kommen Sie?

Beispiel 8 Wörter erschliessen

Ein besonderes Merkmal der deutschen Sprache ist das häufige Vorkommen zusammengesetzter Nomen (Komposita) wie Arbeits/vermittlungszentrum. Diese Wortart kommt im Zusammenhang mit der Stellensuche besonders häufig vor. Die Übungen helfen Deutschlernenden, zusammengesetzte Nomen auf einer relativ frühen Lernstufe zu entschlüsseln. Dabei gilt es, die richtige Wortunterteilung zu finden und das zusammengesetzte Wort von rechts nach links zu lesen.

Wortbildung: Komposita verstehen

Monatslohn Personalrestaurant Stelleninserat
Arbeitsvermittlungszentrum Bewerbungsunterlagen
Arbeitsvertrag

Zusammengesetzte Nomen liest man am besten von rechts nach links. So versteht man sie besser.

Der Monatslohn ← Lese-Start
Das heisst: Der Lohn für einen Monat

Ein Personalrestaurant ← Lese-Start
Das heisst: Ein Restaurant für das Personal

Das Arbeitsvermittlungszentrum ← Lese-Start
Das heisst: Das Zentrum für die Vermittlung von Arbeit

Ein Stelleninserat ← Lese-Start
Das heisst: Ein Inserat für eine Stelle

Die Bewerbungsunterlagen ← Lese-Start
Das heisst: Die Unterlagen für eine Bewerbung

Der Arbeitsvertrag ← Lese-Start
Das heisst: Der Vertrag für die Arbeit

Wortkombinationen

Aus welchen Wörtern sind die Komposita zusammengesetzt? Ergänzen Sie die Liste.

Beispiele:
 der Personalchef → das Personal + der Chef ← Lese-Start
 der Arbeitsvertrag → die Arbeit + der Vertrag ← Lese-Start

Komposita	→	die	Stellen	+	das	Angebot
das Stellenangebot	→	die	Stellen	+	das	Angebot
die Beratungsstelle	→	die	Beratung	+	die	_____
die Informationsbroschüre	→	die	_____	+	_____	Broschüre
die Personalvermittlung	→	das	_____	+	die	_____
der Bewerbungsbrief	→	die	_____	+	der	_____
die Arbeitszeit	→	_____	_____	+	_____	_____
die Lohnabrechnung	→	der	_____	+	_____	_____
der Monatslohn	→	der	_____	+	_____	_____
die Kinderzulage	→	die	_____	+	die	Zulage
die Kündigungsfrist	→	die	_____	+	die	Frist
die Verkaufserfahrung	→	der	Verkauf	+	_____	_____
der Kundenkontakt	→	die	Kunden	+	_____	_____
die Ortskenntnisse	→	der	_____	+	_____	Kenntnisse
die Betriebsferien	→	der	_____	+	_____	_____
das Rückenproblem	→	_____	_____	+	_____	_____

IV

Beispiel 9 Berufe und Branchen

Kenntnisse über Berufe und Branchen, die für die eigene Stellensuche relevant sind, gehören zum zentralen Orientierungswissen (Weltwissen) der Stellensuchenden. Die Übungen vermitteln sprachliche Mittel zur Beschreibung von beruflichen Tätigkeiten. Sie bereiten auf die Verwendung von authentischen Unterlagen aus lokalen Zeitungen oder dem Internet vor (Stellenanzeiger, Stelleninserate, Tätigkeitsbeschreibungen), die für die reale Stellensuche gebraucht werden.

Berufe raten

Was sind die Leute von Beruf? Als was arbeiten sie?
Raten Sie und ergänzen Sie die Sätze.



A Sie fährt mit einem Hubstapler. Sie räumt Waren aus und ein und sie nimmt Bestellungen entgegen. Sie ist _____.



B Er reinigt Treppenhäuser, Böden und Teppiche. Er putzt Fenster und er räumt das Altpapier weg. Er arbeitet als _____.



C Er ist Spezialist für Computersprachen. Er schreibt und testet Programme. Er ist _____.



D Sie untersucht Patientinnen und Patienten und sie stellt ihnen viele Fragen. Sie gibt Ratschläge und schreibt Rezepte. Sie ist _____.



E Er mischt Farben und streicht Wände. Er renoviert Wohnungen. Er arbeitet als _____.



F Sie macht Termine ab und sie berät ihre Kundinnen und Kunden. Sie schneidet, färbt und föhnt Haare. Sie ist _____.

- | | | |
|---------------------|---------------|------------|
| Lager-Mitarbeiterin | Maler | Coiffeuse |
| Verkäuferin | Kellner | Sekretärin |
| Elektromonteur | Raumpfleger | Ärztin |
| Zahnarztassistentin | Programmierer | |

Branchen

Zu welchen Branchen passen die Berufe? Ordnen Sie zu.

Branchen	Berufe
Verkauf	_____
Baugewerbe	Maler
Pflege und Medizin	_____
Gastgewerbe	_____
Kaufmännische Berufe	_____
Informatik	_____
Hauswirtschaft / Reinigung	_____
Diverse Berufe	_____

Beispiel 10 Dialekt am Arbeitsplatz

Die Fähigkeit, Dialekt zu verstehen, ist wichtig für die Arbeitsmarktfähigkeit fremdsprachiger Stellensuchender in der Deutschschweiz. Die Übung thematisiert den Dialektgebrauch in der Arbeitswelt der Deutschschweiz und fordert die Lernenden auf, die Erfahrungen, die sie selber damit gemacht haben, untereinander auszutauschen.

Wo muss man Deutsch können? Wo muss man Dialekt können?

Lesen Sie und diskutieren Sie in Gruppen.

Deutsch am Arbeitsplatz

Viele Arbeitgeber verlangen heute, dass man als Arbeitnehmerin oder Arbeitnehmer am Arbeitsplatz Deutsch versteht und auch Deutsch spricht. In den Stelleninseraten steht dann: «Deutschkenntnisse erwünscht.» Oder: «Minimale Deutschkenntnisse erforderlich.» Oder auch: «Beherrschung der deutschen Sprache ist Voraussetzung.» An vielen Stellen muss man auch etwas Mundart verstehen. An einigen Arbeitsplätzen muss man sogar gut Dialekt verstehen und zum Teil auch sprechen können.

Ich habe schon als ... gearbeitet.
Dort muss man ...

Was meinen Sie?

Für welche Branchen und in welchen Berufen sind minimale oder gute Deutschkenntnisse erforderlich? Wo muss man ein wenig Dialekt verstehen? Wo muss man Schweizerdeutsch gut verstehen und manchmal auch sprechen können? Was sind Ihre Erfahrungen?

- Ein Verkäufer muss Schweizerdeutsch ...
- Auf dem Bau spricht man ...
- Als Coiffeuse muss man ...
- Ein Programmierer muss ...
- Als Sekretärin muss man ...
- Im Service muss man Hochdeutsch ...
- Eine Raumpflegerin muss Anweisungen auf ... verstehen können.
- ...

Ich glaube ...

[V]

1. Einleitung

Kapitel V stellt Arbeitsinstrumente zur Verfügung, die für die Formulierung von Lehr- und Lernzielen, für die Evaluation sowie für die Qualitätssicherung und -entwicklung der arbeitsmarktorientierten Deutschförderung in Kollektivkursen und Beschäftigungsprogrammen nützlich sind.

- › Globale Beschreibung arbeitsmarktorientierter Kommunikationsfähigkeiten (Seite 59 bis 60)
 Ein Raster mit Deskriptoren für die Erfassung arbeitsmarktorientierter kommunikativer Kompetenzen auf den Kompetenzniveaus A1, A2, B1 des GER.
 >> I Rahmenkonzept: 7.2 Kannbeschreibungen
- › Lehr- und Lernziele in arbeitsmarktbezogenen Deutschkursen (Seite 61 bis 73)
 Sechs Listen mit detaillierten Beschreibungen von ausgewählten, arbeitsmarktorientierten kommunikativen Fähigkeiten, die sich für die Lehr-/Lernzielformulierung und als Grundlage für die Evaluation der Deutschförderungsmassnahmen eignen. >> I Rahmenkonzept: 6. Evaluation des sprachlich-kommunikativen Kompetenzaufbaus
- › Qualitätssicherung: Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung (Seite 74 bis 75)
 Eine Kriterienliste für die Beurteilung des arbeitsmarktorientierten Deutschunterrichts. >> I Rahmenkonzept: 9. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung
- › Qualitätssicherung: Raster für die Unterrichtsbeobachtung (Seite 76 bis 83)
 Das Raster erlaubt, auf der Basis von Unterrichtsbesuchen kriterienbezogene Rückmeldungen zur arbeitsmarktorientierten Deutschförderung zu machen.
 >> I Rahmenkonzept: 9.1 Kursvisitationen und Erfahrungsaustausch
- › Interne Qualitätsentwicklung: Dokumentation der getroffenen Massnahmen (Seite 84 bis 85)
 Ein Raster, mit dem Kurs- und Programmträger die Massnahmen zur Entwicklung der Qualität ihrer Deutschförderungsangebote dokumentieren können.
 >> I Rahmenkonzept: 9.2 Qualitätssicherung und -entwicklung durch die Kursanbietenden
- › Raster für die Sprachbedarfserhebung (Seite 86)
 Das Raster erlaubt, die Sprachverwendung in den Tätigkeitsfeldern der Beschäftigungsprogramme zu erfassen. >> III Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen: 4.1.1 Sprachbedarfserhebung
- › Deutschförderung durch Projektmitarbeitende in Beschäftigungsprogrammen (Seite 87 bis 89)
 Zwei Checklisten, die deutschsprachige Mitarbeitende in Beschäftigungsprogrammen unterstützen, den eigenen Beitrag zur Deutschförderung zu planen und kritisch zu reflektieren. >> III Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen: 4.1.2 Sprachverwendungsmodelle und sprachliche Hilfestellungen sowie 4.1.3 Deutschförderung in der Vermittlung von Fachinhalten

2. Globale Beschreibung arbeitsmarktorientierter Kommunikationsfähigkeiten

A1	A2	B1	
<p>Kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf ihn/sie selbst, die Familie oder auf konkrete Dinge um ihn/sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.</p> <p>Kann Zahlen, Preisangaben, einfache Mengenangaben und Uhrzeiten verstehen.</p> <p>Kann Fragen und Anweisungen verstehen, die sich auf konkrete Dinge im Unterricht oder am Arbeitsplatz beziehen, sofern einfach formuliert sowie langsam und deutlich gesprochen wird.</p>	<p>Kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für ihn/sie wichtige Dinge geht, z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, zum Einkaufen, zur Arbeit, zur Wohnsituation und näheren Umgebung.</p> <p>Kann das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen verstehen.</p>	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn deutlich gesprochen und klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit etc. geht.</p> <p>Kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus seinem/ihrem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.</p> <p>Kann Standardinformationen aus dem eigenen Arbeitsgebiet verstehen.</p> <p>Kann den wesentlichen Punkten von längeren Gesprächen und Besprechungen folgen, die sich auf weniger komplexe Aspekte des beruflichen Tätigkeitsbereichs beziehen, wenn deutlich gesprochen und die Standardsprache verwendet wird.</p>	Hören
<p>Kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.</p> <p>Kann ganz einfache schriftliche Mitteilungen verstehen.</p> <p>Kann einen einfachen Fragebogen oder ein Formular so weit verstehen, dass er/sie die wichtigsten Angaben zur Person machen kann.</p>	<p>Kann ganz kurze, einfache Texte verstehen.</p> <p>Kann in einfachen Alltagstexten, z. B. Anzeigen, Prospekten, Fahrpläne, konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden.</p> <p>Kann kurze, einfache schriftliche Mitteilungen, Notizen, Briefe oder E-Mails, z. B. zu Terminabsprachen, verstehen.</p> <p>Kann einfachen Texten, z. B. Einladungen, die wichtigsten Informationen entnehmen (was, wo, wann).</p>	<p>Kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt, z. B. Stellenanzeigen, Weiterbildungsbroschüren.</p> <p>Kann am Arbeitsplatz routinemässig verwendete Standardtexte, gebräuchliche Standardbriefe und Mitteilungen verstehen, z. B. Informationen über Arbeitsabläufe oder Produktbeschreibungen.</p> <p>Kann die Hauptaussage und wichtige Details in kürzeren Artikeln über Themen aus dem eigenen Arbeitsgebiet verstehen.</p>	Lesen



	A1	A2	B1
Sprechen An Gesprächen teilnehmen	<p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und hilft, zu formulieren, was er/sie zu sagen versucht.</p> <p>Kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und sehr vertraute Themen handelt.</p> <p>Kann Kunden, Kundinnen und Kolleginnen, Kollegen begrüßen bzw. verabschieden, indem er/sie einfache Gruss- und Abschiedsformeln gebraucht.</p> <p>Kann einfache Fragen zu Person und Arbeitsplatz stellen und beantworten, z. B. Name, Wohnort, Standort der Firma, Produkte.</p> <p>Kann Zahlen, Angaben zu Mengen, Preisen, Grössen und Angaben zu Zeit und Datum verwenden.</p> <p>Kann auf klar, deutlich und langsam formulierte Anweisungen sprachlich in knappen Worten reagieren.</p>	<p>Kann sich in routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht.</p> <p>Kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, wenn der Gesprächspartner das Gespräch in Gang hält.</p> <p>Kann einfache Fragen zum Tätigkeitsbereich beantworten und Fragen dazu stellen.</p> <p>Kann am Arbeitsplatz einfache Telefonate annehmen/führen.</p> <p>Kann einfache arbeitsplatzbezogene Informationen erfragen und auf diese reagieren.</p> <p>Kann kurze Angaben zum Standort der Firma und Wegbeschreibungen machen und um Orientierungshilfen bitten.</p> <p>Kann kurze Absprachen bezüglich Treffpunkt, Datum, Uhrzeit treffen.</p> <p>Kann Kolleginnen/Kollegen und Kundinnen/Kunden begrüßen bzw. sich von ihnen verabschieden und einfache Höflichkeitsformeln austauschen, z. B. übliche Reaktionen auf Einladungen, Entschuldigungen.</p>	<p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen er/sie im Alltag begegnet.</p> <p>Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihm/ihr vertraut sind.</p> <p>Kann Informationen über Tätigkeit, Abteilung, Firma, Produkte und Arbeitsabläufe geben.</p> <p>Kann in einfachen Sätzen Vereinbarungen treffen.</p> <p>Kann seine/ihre Ansichten, Handlungen und Entscheidungen kurz begründen.</p> <p>Kann Arbeitsabläufe und -schritte beschreiben und über Arbeitserfahrungen berichten.</p>
Zusammenhängend sprechen	<p>Kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die er/sie kennt, zu beschreiben und um zu sagen, wo er/sie wohnt und/oder arbeitet.</p>	<p>Kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. die Familie, andere Leute, die Wohnsituation, Ausbildung und gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.</p>	<p>Kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse, Ziele, Hoffnungen und Wünsche zu beschreiben.</p> <p>Kann kurz Meinungen, Pläne und Entscheidungen erklären und begründen.</p>
Schreiben	<p>Kann kurze einfache Texte schreiben, z. B. Listen.</p> <p>Kann auf Formularen, z. B. auf Meldezetteln, Namen, Adresse, Nationalität etc. eintragen.</p> <p>Kann eine einfache, kurze Notiz schreiben, um jemanden zu informieren, wo er/sie ist oder wo man sich trifft.</p>	<p>Kann eine kurze einfache Mitteilung und einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben.</p> <p>Kann auf Formularen, z. B. einfachen Personalbögen, Daten zur Person eintragen.</p> <p>Kann in einem einfachen Brief Anredeformeln, Grussformeln und Formeln, um zu danken oder um etwas zu bitten, verwenden.</p> <p>Kann einfache Kurzmitteilungen, z. B. Telefonnotiz, E-Mail, nach vorgegebenen Mustern verfassen.</p> <p>Kann ein Ereignis beschreiben und sagen, was wann wo stattgefunden hat.</p>	<p>Kann über Themen, die ihm/ihr vertraut sind oder ihn/sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben.</p> <p>Kann auf einem Laufzettel oder per E-Mail kurze Sachinformationen weitergeben oder nach solchen fragen.</p> <p>Kann in einer Besprechung recht genaue Notizen machen, wenn die Thematik vertraut und vorhersehbar ist.</p> <p>Kann einen kurzen Bericht oder ein Protokoll über Ereignisse oder Entwicklungen im eigenen, vertrauten Arbeitsfeld schreiben.</p> <p>Kann offizielle Briefe mit Hilfe von jemandem Dritten schreiben.</p> <p>Kann für eine Bewerbung einen tabellarischen Lebenslauf schreiben.</p>

3. Lehr- und Lernziele in arbeitsmarktbezogenen Deutschkursen

Lehr- und Lernziele für den Aufbau von arbeitsmarktbezogenen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten lassen sich auf der Grundlage des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) mit spezifischen Kompetenzbeschreibungen, sogenannten detaillierten Kannbeschreibungen, und Beispielen, die diese veranschaulichen, erfassen (» VI Hinweise: 1. Literatur: GER, Profile deutsch).

Die folgenden Listen umfassen eine Auswahl von arbeitsmarktbezogenen Lehr- und Lernzielen auf den Kompetenzstufen A1, A2 und B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) für folgende sprachlichen Aktivitäten:

- › Rezeption mündlich (Hören)
- › Rezeption schriftlich (Lesen)
- › Produktion mündlich (Sprechen, monologisch)
- › Produktion schriftlich (Schreiben, monologisch)
- › Interaktion mündlich (Sprechen, dialogisch)
- › Interaktion schriftlich (Schreiben, dialogisch)

Die detaillierten Kannbeschreibungen sind in den Listen in Normalschrift wiedergegeben, die konkretisierten Beispiele kursiv. Die Listen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie erfassen wichtige, arbeitsmarktbezogene sprachlich-kommunikative Lehr- und Lernziele, die je nach beruflichen Tätigkeitsfeldern, in denen für die Deutschlernenden reelle Vermittlungschancen bestehen, variiert, ergänzt und/oder weiter konkretisiert werden können. Vgl. dazu » I Rahmenkonzept: 6. Evaluation des sprachlich-kommunikativen Kompetenzaufbaus, insbesondere » 6.1 Bestimmung angebotsspezifischer, arbeitsmarktorientierter Lehr- und Lernziele sowie » 7. Transparente Kursangebote.



Lehr- und Lernziele: Rezeption mündlich (Hören) A1, A2

A1 Kann im vertrauten Bereich einfache Informationen, die Zeit- und Ortsangaben enthalten, verstehen.

Kann eine einfache Terminmitteilung von der Chefin verstehen, zum Beispiel «Die Teambesprechung ist am Freitag um 10 Uhr».

Kann eine einfache Mitteilung der Sekretärin über Zeiten, Termine und Räume, in denen ein Kurs abgehalten wird, verstehen.

Kann in mündlichen Texten häufig gebrauchte Formeln (z. B. für Begrüssungen, Verabschiedungen oder Entschuldigungen) verstehen.

Kann verstehen, wenn die Arbeitskollegen ein schönes Wochenende wünschen.

Kann verstehen, wenn sich eine Arbeitskollegin für zwei Wochen Urlaub verabschiedet.

Kann in vertrauten Situationen kurze, einfache und klare Anweisungen verstehen.

Kann die Anweisung des Kursleiters «Schlagen Sie das Buch auf Seite 14 auf» verstehen, besonders wenn diese gestisch oder visuell unterstützt wird.

Kann am Arbeitsplatz eine einfache Anweisung des Chefs verstehen, zum Beispiel «Bitte schliessen Sie die Fenster».

Kann bei einer Computerschulung einfache Anweisungen verstehen, zum Beispiel «Drücken Sie jetzt auf 'Enter'».

A2 Kann in vertrauten Situationen einfache sachliche Informationen und Zahlenangaben verstehen.

Kann in einer Kantine mit Bedienung mündlich angegebene Menü-Preise verstehen.

Kann im vertrauten Arbeitsfeld eine Terminverschiebung verstehen, zum Beispiel «Die Teambesprechung ist nächste Woche am Mittwoch, nicht am Freitag».

Kann in alltäglichen Situationen einfache Anweisungen verstehen.

Kann verstehen, was sie mit ihren Kurskolleginnen in einer Teamarbeit machen soll.

Kann beim Arzt die Anweisung verstehen, wie oft und in welcher Dosis er ein Medikament einnehmen soll.

Kann auf der Sozialberatung verstehen, welche Dokumente sie/er an den nächsten Gesprächstermin mitbringen muss.

Kann in Gesprächen, die in seiner/ihrer Gegenwart stattfinden, das Thema erkennen, wenn das Gespräch langsam geführt und deutlich Standardsprache gesprochen wird.

Kann in einem Gespräch zwischen Kolleginnen, bei dem sie als ZuhörerIn anwesend ist, das Thema erkennen.

Kann bei einem Pausengespräch in der Firma als zufällige ZuhörerIn das Thema erkennen.

Kann die wichtigsten Fakten einer einfachen Präsentation zu einem vertrauten Thema verstehen, wenn diese visuell und/oder gestisch unterstützt wird.

Kann bei einer Einführung am ersten Arbeitstag einfache Informationen über Arbeitszeiten, Pausenregelungen,

Sicherheitsvorschriften oder den Standort des Personalbüros verstehen, wenn diese gleichzeitig veranschaulicht werden.

Lehr- und Lernziele: Rezeption mündlich (Hören) B1

Kann konkrete mündliche Anweisungen und Aufträge verstehen.

Kann im Unterricht mündliche Arbeitsaufträge verstehen.

Kann am Arbeitsplatz Aufträge von einem Vorgesetzten verstehen.

B1

Kann eine Argumentation über ein aktuelles oder vertrautes Thema in groben Zügen erfassen.

Kann in einer Diskussion von Arbeitskollegen die Argumente für oder gegen den Zeitausgleich von Überstunden verstehen.

Kann die generellen Aussagen und die wichtigsten Informationen der meisten Vorträge, von kurzen Reden und kurzen Präsentationen über bekannte Themen verstehen, wenn diese unkompliziert und klar strukturiert dargestellt werden.

Kann in einem Fortbildungsseminar die wichtigsten Informationen über die Einführung eines neuen Zeiterfassungsinstrumentes verstehen.

Kann bei einer Abschiedsfeier die Glückwünsche und Danksagungen der Redner verstehen.



Lehr- und Lernziele: Rezeption schriftlich (Lesen) A1

A1 Kann in knappen, einfachen Texten in geläufigsten Alltagssituationen Namen, Zahlen, Wörter und sehr einfache Strukturen verstehen.

Kann am Arbeitsplatz einen Aushang über den Betriebsausflug verstehen (z. B. Termin, Abfahrtszeiten, Zielort).

Kann am Arbeitsplatz eine kurze schriftliche Arbeitsanweisung der Chefin verstehen, zum Beispiel «Bitte 10 Stück zuschneiden» – «Bitte Waschmaschine um 8.30 Uhr starten».

Kann den Inhalt von sehr einfachen Informationstexten und listenartigen Darstellungen zu vertrauten Themen erfassen, besonders wenn diese viele internationale Wörter und/oder visuelle Elemente enthalten.

Kann aus einem Fahrplan Abfahrts- und Ankunftszeiten für ein einfaches Reiseziel entnehmen.

Kann Materiallisten im vertrauten Arbeitsumfeld verstehen.

Kann dem Ferienplan am Arbeitsplatz entnehmen, wer wann in den Ferien ist.

Kann aus kurzen informierenden Texten Angaben zu Personen und Orten entnehmen.

Kann in einem Zeitungsartikel Angaben zu Alter, Wohnort und Beschäftigung einer Person verstehen.

Kann Wörter und Ausdrücke in öffentlichen Aufschriften, denen man im Alltag oft begegnet, verstehen, besonders wenn sie konventionelle Logos oder Farben enthalten.

Kann wichtige Orientierungsschilder auf der Strasse (z. B. «Bahnhof», «Parkplatz») verstehen.

Kann wichtige Hinweisschilder am Arbeitsplatz verstehen, insbesondere wenn diese illustriert sind, zum Beispiel «Bitte Türe schliessen» – «Bitte Geschirr abwaschen» – «Nur PET-Flaschen» – «Rauchen verboten».

Kann kurze, einfache schriftliche Anleitungen verstehen, besonders wenn diese illustriert sind.

Kann kurze, einfache Orientierungshilfen wie «2. Stock rechts, Zimmer 24» verstehen, besonders wenn diese zusätzlich illustriert sind.

Kann die wichtigsten Informationen aus den Sicherheitsvorschriften am Arbeitsplatz verstehen, wenn diese mit Logos illustriert sind, zum Beispiel «Achtung Rutschgefahr!» – «Immer Schutzmaske tragen!» – «Verhalten bei Feuer» – «Notausgang».

Kann elementare Befehle eines Computerprogramms verstehen.

Kann als Benutzer eines Computers Wörter wie «speichern», «löschen», «öffnen», «schliessen» verstehen.

Lehr- und Lernziele: Rezeption schriftlich (Lesen) A2

Kann kurzen, alltäglichen informierenden Texten wichtige Informationen entnehmen.

Kann am Arbeitsplatz auf dem Etikett eines vertrauten Arbeitsartikels (z. B. Büromaterialien, andere Arbeitsutensilien) diejenigen Informationen finden, die für eine Nachbestellung wichtig sind.

Kann in der Apotheke ein Medikament identifizieren, das für alltägliche Beschwerden (z. B. Halsweh, Kopfweg) geeignet ist. Kann Hinweise verstehen, was für Notdienste es gibt und wie man diese verständigt.

Kann in listenartigen Texten zu vertrauten Themen spezifische Informationen auffinden und die gesuchte Information entnehmen.

Kann in einem Katalog gezielt Ersatzteile zu einem ihr/ihm vertrauten Gerät auffinden.

Kann einer Lohnabrechnung den Bruttolohn, die Abzüge und den Nettolohn entnehmen.

Kann in Texten mit Illustrationen und anderen Wort-Bild-Kombinationen die Hauptinformation verstehen.

Kann auf einer Wetterkarte die Prognose mit Hilfe der Legende verstehen.

Kann in einer illustrierten Arbeitsanleitung die einzelnen Arbeitsschritte und deren Reihenfolge verstehen.

Kann Verträgen Informationen entnehmen, die den Kernbereich (Preise, Fristen, Gültigkeit) betreffen.

Kann im Arbeitsvertrag die Angaben zur Arbeitszeit verstehen.

Kann einfache Unterlagen oder kurze Berichte zu vertrauten Themen verstehen.

Kann im Protokoll einer Teambesprechung verstehen, was für den Arbeitsablauf wichtig ist.

Kann den Kursunterlagen entnehmen, was an den jeweiligen Terminen schwerpunktmässig behandelt wird.

Kann in einem Zwischenzeugnis des Arbeitgebers wichtige Informationen verstehen (Dauer des Arbeitsverhältnisses, Arbeitsbereich, Aufgaben, Qualifikation).

Kann einfache Anleitungen verstehen, wenn sie schrittweise aufgebaut sind und durch Illustrationen unterstützt werden.

Kann in einem Lehrbuch Arbeitsaufgaben und Anweisungen verstehen, um diese selbstständig ausführen zu können.

Kann als Mitarbeiterin in der Küche eine einfache schriftliche Zubereitungsanleitung verstehen.

Kann einfachen Anleitungen zur Zubereitung von Lebensmitteln (z. B. auf einer Packung Spaghetti) folgen.

Kann einfachen Standardbriefen wichtige Informationen entnehmen.

Kann am Arbeitsplatz eine Routinebestellung verstehen, die einfache Angaben enthält.

Kann einem Brief des Personalberaters die wichtigsten Informationen entnehmen (z. B. AHV-Ausweis mitbringen; sich innerhalb einer bestimmten Frist persönlich melden).

Kann einfachen, klar formulierten Anzeigen in der Zeitung mit wenigen Abkürzungen wichtige Informationen entnehmen.

Kann in Stellenanzeigen überprüfen, ob für ihre/seine berufliche Qualifizierung Angebote enthalten sind.

A2



Lehr- und Lernziele: Rezeption schriftlich (Lesen) B1

B1 Kann Beschreibungen von vertrauten oder ihn/sie persönlich interessierenden Dingen und Sachverhalten verstehen.

Kann in Stellenanzeigen die Tätigkeitsbeschreibungen verstehen.

Kann einfache Anzeigen mit klaren Informationen und wenigen Abkürzungen verstehen.

Kann in einer Stellenanzeige aus ihrem Arbeitsbereich das Firmenprofil, die Anforderungen und die Leistungen des Arbeitgebers verstehen.

Kann die Hauptpunkte von Verträgen des alltäglichen Lebens verstehen.

Kann in einem Arbeitsvertrag verstehen, welchen Urlaubsanspruch sie hat und wie die Kündigungsfristen sind.

Kann in Texten zu aktuellen oder vertrauten Themen die Grundaussagen und wichtige Argumente erfassen.

Kann am Arbeitsplatz in einem Schreiben der Geschäftsleitung der Argumentation über die Einführung neuer Arbeitszeiten folgen.

Kann in kurzen Berichten oder Zeitungstexten wichtige Fakten und Informationen finden, zum Beispiel wer was wo gemacht hat.

Kann in einem Bericht über geschäftliche Vereinbarungen verstehen, wer mit wem welche Entscheidungen getroffen hat.

Lehr- und Lernziele: Produktion mündlich (Sprechen) A1, A2

Kann mit einfachen, meist unverbundenen Ausdrücken sich selbst beschreiben, was er/sie macht und wo er/sie wohnt.

Kann im Sprachkurs sagen, woher sie kommt und wo sie jetzt wohnt.

Kann Kolleginnen sagen, was sie beruflich macht bzw. beruflich machen möchte.

A1

Kann mit einfachen, meist unverbundenen Ausdrücken über sich, andere Personen und die unmittelbare Umgebung sprechen.

Kann beschreiben, wie die Firma heisst, in der sie arbeitet, und was sie dort macht.

Kann beschreiben, wie die Firma heisst, in der sie zuletzt gearbeitet hat, und wo diese liegt.

Kann Zahlen, wichtige Zeit- und Mengenangaben sowie Daten gut verständlich sprechen.

Kann die eigene Telefonnummer so deutlich sprechen, dass sie mitgeschrieben werden kann.

Kann auf einem Amt wichtige Angaben wie Geburtsdatum oder Adresse verständlich sagen.

Kann ihm/ihr vertraute Dinge oder Personen in einfacher Form beschreiben und vergleichen.

Kann seine frühere Arbeitsstelle beschreiben und sagen, wie die künftige Stelle sein soll.

A2

Kann einfach und kurz von persönlichen Erfahrungen, Ereignissen und eigenen Aktivitäten berichten.

Kann den eigenen Ausbildungsweg mit den wichtigsten Stationen schildern.

Kann über alltägliche Dinge auf einfache Weise seine/ihre Meinung äussern.

Kann sagen, welche Arbeiten sie gern macht.

Kann über Pläne und Absprachen mit anderen in einfacher Form sprechen.

Kann einer Arbeitskollegin die geplanten Aktivitäten für das kommende Wochenende schildern.

Kann nach einer Besprechung die Vorhaben für die nächste Zeit wiedergeben.

Kann mit einfachen sprachlichen Mitteln Vermutungen äussern.

Kann am Arbeitsplatz mögliche Gründe äussern, warum ein Arbeitskollege noch nicht da ist.

Kann vor Publikum mit kurzen, eingeübten Wendungen etwas vortragen oder ankündigen.

Kann in einer Gruppe organisatorische Ansagen machen, zum Beispiel zur Abfahrtszeit oder zum nächsten Treffpunkt.



Lehr- und Lernziele: Produktion mündlich (Sprechen) B1

B1 Kann ihm/ihr vertraute oder ihn/sie persönlich interessierende Dinge oder Personen einfach und klar beschreiben.
Kann im Deutschkurs seinen (früheren) Arbeitsplatz, die Chefin, den Chef und die Arbeitskolleginnen, Arbeitskollegen beschreiben.

Kann verständlich beschreiben, wie man etwas macht.
Kann in einer kurzen Präsentation seinen/ihren Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen die Bedienung eines ihm/ihr bekannten Gerätes beschreiben.

Kann Träume, Gefühle und Ziele einfach beschreiben.
Kann sagen, was er sich von einem neuen Arbeitsplatz erhofft.

Kann seine/ihre Ansichten, Pläne oder Handlungen begründen oder erklären.
*Kann am Arbeitsplatz die nächsten Arbeitsschritte erklären und deren Abfolge begründen.
Kann in einem Unterrichtsprojekt die wichtigsten Arbeitsschritte beschreiben und deren Reihenfolge begründen.*

Lehr- und Lernziele: Produktion schriftlich (Schreiben) A1, A2

Kann Namen, einzelne Wörter und kurze Wortgruppen aufschreiben.

Kann in einem Kurs Aufzeichnungen der Lehrperson von Tafel, Folie oder Flipchart-Bogen selbst notieren.

A1

Kann in sehr vertrauten Bereichen einfache Notizen für sich machen, die Zeit- und Ortsangaben enthalten.

Kann sich geänderte Kursräume und Terminänderungen für die folgende Kurswoche von einem Aushang notieren.

Kann in Stichworten Fakten und Daten aufschreiben, die sich auf alltägliche Aufgaben beziehen.

Kann sich im Betrieb auf Anweisung des Chefs notieren, wann und wo bestimmte Arbeiten ausgeführt werden müssen, zum Beispiel Reinigungs- oder Wartungsarbeiten: Tag, Uhrzeit, Ort.

Kann sich aufgrund einer Information der Chefin notieren, wann und wo die regelmässigen Teambesprechungen stattfinden.

Kann alltägliche Aspekte der eigenen Situation mit einfachen Mitteln beschreiben.

Kann im Deutschkurs kurz schriftlich Auskunft über seine/ihre Tätigkeiten am (letzten) Arbeitsplatz geben.

Kann in einer kurzen E-Mail ihren/seinen täglichen Weg zum Arbeits- oder Kursort beschreiben.

A2

Kann mit Hilfe von Textbausteinen oder Mustern Informationen aus einem vertrauten Bereich aufschreiben.

Kann am Arbeitsplatz mit Hilfe eines Artikelverzeichnisses und eines Bestellformulars eine Materialbestellung aufgeben.

Kann mit Hilfe einer Vorlage einen tabellarischen Lebenslauf schreiben.

Kann nach einer Vorlage eine eigene Sprachlernbiografie schreiben, die wichtige Abschnitte und Stationen enthält.

Kann über alltägliche Dinge schreiben und dabei auf einfache Weise seine/ihre Meinung ausdrücken.

Kann für seine/ihre Kolleginnen und Kollegen im Deutschkurs schriftlich festhalten, was er/sie an seinem/ihrer letzten Arbeitsplatz gut bzw. nicht gut gefunden hat.

Kann in vertrauten Situationen wichtige Informationen für sich notieren.

Kann als Grundlage für eine Besprechung die in der letzten Woche erledigten Arbeiten notieren.

Kann für eine Besprechung im Kurs notieren, was ihr bisher leicht oder schwer gefallen ist.

Kann Pläne und Aufgaben kurz und in einfacher Form aufschreiben.

Kann bei einer Teamarbeit die übernommenen Aufgaben aufschreiben.

Kann nach einer Besprechung den Arbeitsplan für die nächsten Tage notieren.



Lehr- und Lernziele: Produktion schriftlich (Schreiben) B1

B1 Kann ihm/ihr vertraute oder ihn/sie persönlich interessierende Dinge einfach und klar beschreiben.

Kann in einer E-Mail seinen/ihren aktuellen oder früheren Arbeitsplatz beschreiben.

Kann über Alltagsthemen und über speziellere Themen aus dem eigenen Erfahrungsbereich einfache Texte schreiben und darin persönliche Ansichten und Meinungen ausdrücken.

Kann in einem kurzen Arbeitsbericht die erledigten Arbeitsschritte darstellen und hervorheben, was noch zu tun ist.

Kann über die wichtigsten Einzelheiten eines unvorhergesehenen Ereignisses berichten.

Kann eine schriftliche Schadenmeldung machen und die wichtigsten Einzelheiten in dem dafür vorgesehenen innerbetrieblichen Formular festhalten.

Kann zu einem ihm/ihr vertrauten Thema Notizen machen, die für seinen/ihren späteren Gebrauch ausreichend genau sind.

Kann sich während eines Vortrags über die Sozialversicherungen in der Schweiz die wichtigsten Informationen in Stichworten notieren.

Lehr- und Lernziele: Interaktion mündlich (Sprechen) A1, A2

Kann einfache Begrüßungen und Verabschiedungen verstehen und diese erwidern.

Kann bei Arbeitsschluss den Abschiedsgruss einer Kollegin/eines Kollegen verstehen und mit einer entsprechenden Verabschiedung darauf reagieren.

Kann sich nach einem offiziellen Termin auf einem Amt verabschieden.

A1

Kann sich selbst und andere vorstellen und reagieren, wenn er/sie vorgestellt wird.

Kann verstehen, wenn ihm/ihr am Arbeitsplatz eine Kollegin/ein Kollege vorgestellt wird, und auf die Vorstellung reagieren.

Kann entsprechend reagieren, wenn er/sie neu zu einer Gruppe hinzukommt und dieser vorgestellt wird.

Kann in alltäglichen Situationen elementare Angaben, die auf Zahlen basieren, verstehen und machen.

Kann eine Absprache über einen Termin verstehen und weitergeben, zum Beispiel «Besprechung am Freitag um 10 Uhr».

Kann in vertrauten, alltäglichen Bereichen auf einfache Art und Weise Informationen austauschen.

Kann bei einem Kollegen/einer Kollegin anfragen, ob er/sie mit einer ganz bestimmten Arbeit schon fertig ist.

A2

Kann in Alltagssituationen Informationen, die wesentlich auf Mengen-, Preis- oder Terminangaben basieren, erfragen und austauschen.

Kann in einem Kurs oder am Arbeitsplatz nachfragen, ob die Termine in der nächsten Woche gleich bleiben.

Kann in vertrauten oder alltäglichen Situationen auf einfache Art Bedürfnisse mitteilen.

Kann der Kursleiterin/dem Kursleiter mitteilen, dass er/sie zur Lösung der Aufgabe noch mehr Zeit braucht.

Kann am Arbeitsplatz bei einem Problem mit dem Computer eine Kollegin/einen Kollegen um Hilfe bitten.

Kann das Wesentliche kurzer, einfacher und alltäglicher Telefonanrufe verstehen und entsprechend antworten.

Kann am Arbeitsplatz einen Anruf entgegennehmen, in dem eine Terminänderung mitgeteilt wird.

Kann in einer vertrauten Situation einfache Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren, z. B. zustimmen, ablehnen oder Alternativen vorschlagen.

Kann am Arbeitsplatz auf den Vorschlag eines Arbeitskollegen, länger Mittagspause zu machen, zustimmend oder ablehnend reagieren.



Lehr- und Lernziele: Interaktion mündlich (Sprechen) B1

B1 Kann Informationen über bekannte Themen oder Themen aus seinem/ihrem Fach- oder Interessengebiet austauschen.

Kann kurze telefonische Anfragen zu Produkten oder Arbeitsschritten stellen und beantworten.

Kann seine/ihre Meinung sagen und Vorschläge machen, wenn es darum geht, Probleme zu lösen oder praktische Entscheidungen zu treffen.

Kann seine/ihre Meinung dazu äussern, ob ein neues Gerät (z. B. ein Computer) für die Arbeit angeschafft werden soll.

Kann in einer Lerngruppe (Arbeitsgruppe/Team) Vorschläge machen, wie die gestellte Aufgabe gelöst werden kann.

Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen.

Kann sich mit Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen in Pausen über alltägliche Dinge, wie das Wetter, Freizeitaktivitäten etc., unterhalten.

Lehr- und Lernziele: Interaktion schriftlich (Schreiben) A1, A2, B1

Kann einfache Formulare und Fragebögen mit Angaben zu seiner/ihrer Person verstehen und ausfüllen.

A1

Kann auf einem einfachen Formular Angaben zur Person machen, zum Beispiel Vorname, Name, Wohnadresse, Telefonnummer, Geburtsjahr, Herkunftsland.

Kann ganz einfache Mitteilungen schreiben.

Kann einen Arbeitskollegen mit einer kurzen Notiz informieren, wo er/sie ist oder wann er/sie zurückkommt, zum Beispiel «Bin in ...» – «Bin um 13.30 Uhr zurück».

Kann in einer einfachen schriftlichen Notiz der Kursleiterin mitteilen, dass er/sie in der nächsten Woche nicht da ist.

Kann kurze Informationen zu vertrauten Bereichen einholen und geben.

A2

Kann am Arbeits- oder Kursort einer abwesenden Kollegin die (Arbeits-)Aufgaben für die nächste Woche auf einem Notizzettel weitergeben.

Kann einfache und sehr gebräuchliche Formulare, die persönliche oder berufsbezogene Angaben erfordern, ausfüllen.

Kann bei einem erstmaligen Arztbesuch das Formular mit den erforderlichen persönlichen Daten und Versicherungsangaben ausfüllen.

Kann in einem Fragebogen über ihre speziellen Kenntnisse Auskunft geben.

Kann in der Firma ein Standardformular ausfüllen, um Urlaub zu beantragen.

Kann in offiziellen Schreiben Gruss-, Anrede-, Bitt- und Dankesformeln anwenden.

Kann in einer einfachen schriftlichen Bewerbung passende Anrede- und Grussformeln einsetzen.

Kann auf eine Einladung zu einem formellen Anlass reagieren und sich entschuldigen.

Kann kurze, einfache, oft formelhafte Mitteilungen schreiben, die alltägliche Bereiche und Bedürfnisse betreffen.

Kann einer Kontaktperson in einer E-Mail einen vereinbarten Termin bestätigen (Ort und Zeit).

Kann in einer kurzen Notiz einen Kollegen um präzise Auskunft bitten, zum Beispiel mit welchem Bus man zu einem vereinbarten Treffpunkt kommt.

Kann kurze, einfache Sachinformationen, Aufgaben oder Problemstellungen weitergeben und erklären.

B1

Kann nach einer Besprechung mit der Chefin einem Arbeitskollegen die Arbeitsaufträge für den nächsten Tag per Laufzettel weitergeben.

Kann in einfachen Situationen mit Behörden verkehren.

Kann bei einem Amt schriftlich Informationsmaterial anfordern.

Kann auf Annoncen und Inserate reagieren und mehr oder genauere Informationen verlangen.

Kann in einem Bewerbungsbrief sein Interesse an einer Stelle bekunden und um ein Vorstellungsgespräch bitten.

4. Qualitätssicherung: Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung

Die Unterrichtsbesuche in arbeitsmarktbezogenen Deutschkursen dienen dazu, den Unterricht unter folgenden Gesichtspunkten zu beurteilen.

Rahmenbedingungen

- › Sind die räumlichen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen lernförderlich?

Zweckorientierung des Unterrichts

Inhalte

- › Sind die Unterrichtsinhalte arbeitsmarktbezogen?
- › Werden allfällige Berufs- und Arbeitserfahrungen der Kursteilnehmenden (im Herkunftsland und/oder in der Schweiz) in den Unterricht einbezogen?
- › Unterstützen die behandelten Themen die Kursteilnehmenden bei der Stellensuche und beim (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt?
- › Wird eine Verbindung hergestellt zwischen alltagssprachlich orientierter Deutschförderung und arbeitsmarktbezogener Deutschförderung?
- › Werden die Lernbedürfnisse der Kursteilnehmenden, ihre thematischen Interessen motivationsfördernd in den Unterricht einbezogen?
- › Sind Exkursionsprojekte, Firmenbesichtigungen u. a. vorgesehen?

Methodik

Teilnehmer/innenbezug

- › Werden die Lernvoraussetzungen und individuellen Fähigkeiten der Kursteilnehmenden (schulgewohnte/schulungsgewohnte Teilnehmer/innen) angemessen berücksichtigt?
- › Wird bei erkennbarem Bedarf eine Binnendifferenzierung und/oder Individualisierung im Unterrichtsgeschehen vorgenommen?
- › Wird die Lebens- und Alltagserfahrung der Kursteilnehmenden als Ressource in den Unterricht einbezogen?
- › Findet der Lehr-/Lernprozess in einer entspannten Atmosphäre statt?
- › Werden die Kursteilnehmenden bei der Gestaltung des Unterrichts miteinbezogen, werden den Lernenden z. B. Wahlmöglichkeiten angeboten?

Sprachliche Handlungsorientierung und Lernen lernen

- › Ist der Unterricht handlungsorientiert? Worin zeigt sich die Handlungsorientierung?

- › Wird die sprachliche Eigenaktivität der Lernenden gefördert?
- › Werden Lerntechniken und -strategien trainiert?
- › Erhalten die Kursteilnehmenden Gelegenheit, elektronische Informationstechnologie zu nutzen (PC, Internet, E-Mail)?
- › Wird Ganzheitlichkeit im Lernen angestrebt?

Kompetenzen der Kursleitung

Fachkompetenz

- › Vermittelt die Kursleitung (KL) die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel und Handlungsinstrument?
- › Verfügt die KL über Kenntnisse des Sprachverwendungsbedarfs in Berufsfeldern, in die die Kursteilnehmer/innen vermittelt werden können?

Methodenkompetenz

- › Begegnet die KL den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmer/innen mit Binnendifferenzierung und/oder Individualisierung im Unterricht?
- › Fördert die KL die Selbständigkeit der Kursteilnehmer/innen beim Deutschlernen?

Sozialkompetenz

- › Unterrichtet die KL teilnehmer/innenbezogen? Geht die KL von den Ressourcen der Kursteilnehmenden aus?
- › Pflegt die KL einen wertschätzenden Umgang mit den Lernenden?
- › Gelingt es der KL, ein entspanntes, angst- und stressfreies Lernklima aufzubauen?

Selbstkompetenz

- › Findet seitens der KL Selbstreflexion bez. der zweckorientierten, arbeitsmarktbezogenen Unterrichtstätigkeit mit fremdsprachigen Stellensuchenden statt?
- › Kann die KL mit Verunsicherungen und Kritik konstruktiv umgehen?

Einstufung der Kursteilnehmenden

- › Sind die (sprachlichen) Eintrittskompetenzen der Kursteilnehmenden erfasst worden? Sind die Kursteilnehmenden aufgrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen (schulgewohnte/schulungsgewohnte Teilnehmende) und ihrer Vorkenntnisse in der deutschen Sprache richtig eingestuft und in eine passende Lerngruppe eingeteilt worden?



5. Qualitätssicherung: Raster für die Unterrichtsbeobachtung

Unterrichtsbeobachtung

Kurs

Anbieter

Ort, Datum

Kursleiter/in

QS Sachbearbeiter/in

Besuch erfolgte

angemeldet

unangemeldet

Unterrichtsthemen

Rahmenbedingungen

Kurslokal, Infrastruktur

Bemerkungen

Sind die räumlichen, infrastrukturellen
Rahmenbedingungen lernförderlich?

Ja

Nein

Inhalt: Zweckorientierung

Arbeitsmarktbezug	Bemerkungen
<p>Sind die gewählten Unterrichtsinhalte arbeitsmarktbezogen?</p> <p><input type="checkbox"/> direkter Bezug <input type="checkbox"/> indirekter Bezug <input type="checkbox"/> kein Bezug</p>	
<p>Arbeitserfahrung der Teilnehmenden (TN)</p> <p>Werden allfällige Berufs- und Arbeitserfahrungen der Kursteilnehmenden (im Herkunftsland und/oder in der Schweiz) in den Unterricht einbezogen?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	
<p>Stellensuche</p> <p>Wird der (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt sprachlich vorbereitet? Wie?</p> <p><input type="checkbox"/> Inserate lesen (Lesetechnik) <input type="checkbox"/> telefonische Bewerbung (Telefontraining) <input type="checkbox"/> schriftliche Bewerbung (Unterstützung) <input type="checkbox"/> Vorstellungsgespräch (Interviewtraining) <input type="checkbox"/> Bewerbungsunterlagen (Inhalt der Zeugnisse klären etc.) <input type="checkbox"/> tabellarischer Lebenslauf (Erarbeiten)</p>	
<p>Verbindung Alltagssprache und Arbeitsmarkt</p> <p>Wird eine Verbindung hergestellt zwischen alltags-sprachlich orientierter und arbeitsmarktbezogener Deutschförderung? Wenn ja, welche?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	



Lernbedürfnisse der TN

Bemerkungen

Werden die Lernbedürfnisse der Kursteilnehmenden, ihre thematischen Interessen in den Unterricht einbezogen? Wenn ja, welche?

Ja

Nein

Exkursionen, Aussenerkundungen

Werden die TN zu Aussenerkundungen angeleitet?
Wenn ja, welche?

Ja

Nein

Sind Exkursionsprojekte, Firmenbesichtigungen u. a. im Kursprogramm vorgesehen? Wenn ja, wohin?

Ja

Nein

Methodik: Teilnehmer/innenbezug, Handlungsorientierung, Lernen lernen

Lernvoraussetzungen der TN	Bemerkungen
<p>Werden die Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der Kursteilnehmenden angemessen berücksichtigt (Lehrtempo, Anschaulichkeit)?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	
<p>Binnendifferenzierung</p> <p>Findet im Unterricht bei erkennbarem Bedarf Binnendifferenzierung und/oder Individualisierung statt?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	
<p>Einbezug von TN-Erfahrungen</p> <p>Werden die Lebens- und Alltagserfahrungen der Kursteilnehmenden aktiv in den Unterricht einbezogen?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	
<p>Stressfreies Lernklima</p> <p>Findet der Lehr-/Lernprozess in einer entspannten Atmosphäre statt?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	
<p>Wahlmöglichkeiten für die TN</p> <p>Werden die Kursteilnehmenden bei der Gestaltung des Unterrichts einbezogen?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p> <p>Werden den Lernenden Wahlmöglichkeiten bezüglich Lernstoff und/oder Arbeitsformen angeboten?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	



Handlungsorientierung	Bemerkungen
<p>Ist der Unterricht handlungsorientiert (Projekte, außerschulische Informationsbeschaffung, szenisches Spiel, Simulationen, Collagen ...)?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	
<p>Eigenaktivität der TN</p> <p>Wird die sprachliche Eigenaktivität der Lernenden gefördert? Wenn ja, woran ist diese erkennbar (Sprechanteile der Kursleitung und der TN; selbst-regulierte Gruppen- und/oder Partnerarbeiten)?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	
<p>Lerntechniken</p> <p>Werden Lerntechniken und -strategien trainiert?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p> <p>Werden Hilfsmittel eingesetzt? Wenn ja, welche (zweisprachige Wörterbücher u. a.)?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	
<p>Informationstechnologie nutzen</p> <p>Erhalten die TN Gelegenheit, den Umgang mit elektronischer Informationstechnologie zu üben (PC, Internet, E-Mail)?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	
<p>Kopf, Herz und Hand</p> <p>Wird Ganzheitlichkeit im Lernen angestrebt? Wenn ja, woran ist diese erkennbar?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	

Kompetenzen der Kursleitung

*Fachkompetenz***Orientierung an Sprachverwendung****Bemerkungen**

Vermittelt die Kursleitung (KL) die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel und Handlungsinstrument?

 Ja

 Nein
Kenntnisse des Sprachgebrauchs in relevanten Berufsfeldern

Verfügt die KL über Kenntnisse der Sprachverwendung in Berufsfeldern, in denen die Kursteilnehmer/innen eine Stelle finden können?

 Ja

 Nein
*Methodenkompetenz***Binnendifferenzierung****Bemerkungen**

Geht die KL mit Binnendifferenzierung und/oder Individualisierung auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kursgruppe ein?

 Ja

 Nein
Förderung der TN-Selbständigkeit

Fördert die KL die Selbständigkeit der Kursteilnehmer/innen beim Deutschlernen?

 Ja

 Nein



Sozialkompetenz

TN-bezogener Unterricht

Bemerkungen

Unterrichtet die KL teilnehmer/-innenbezogen?
Ressourcenorientierung:
Werden die TN «dort abgeholt, wo sie stehen»?

Ja Nein

Wertschätzung

Pflegt die KL einen wertschätzenden Umgang
mit den Lernenden?

Ja Nein

Entspanntes Lehr-/Lernklima

Gelingt es der KL, ein entspanntes, angst- und
stressfreies Lernklima aufzubauen?

Ja Nein

Selbstkompetenz

KL-Selbstreflexion

Bemerkungen

Findet Selbstreflexion bezüglich der zweckorientier-
ten, arbeitsmarktbezogenen Unterrichtstätigkeit
mit fremdsprachigen Stellensuchenden statt?

Ja Nein

Kritikfähigkeit

Kann die KL mit Verunsicherungen und Kritik
konstruktiv umgehen?

Ja Nein

Einstufung der Kursteilnehmenden

Einstufungsverfahren	Bemerkungen
<p>Sind die sprachlichen Eintrittskompetenzen der Kursteilnehmenden erfasst worden?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	
<p>Kurszuteilung</p> <p>Sind die TN hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse, Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten in der richtigen Lerngruppe bzw. im richtigen Kurs?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	

Zusätzliche Kommentare

Folgerungen Massnahmen	Wer	Termin

6. Interne Qualitätsentwicklung: Dokumentation der getroffenen Massnahmen

Die Anbieterinstitutionen sind um die interne Qualitätsentwicklung besorgt. Sie weisen diese mittels Angaben zu folgenden Punkten nach:

1. Interne Vernetzung, Austauschforen für Kursleitende
2. Unterstützungsangebote für Kursleitende: Weiterbildungen, Kursbegleitung
3. Ggf. Vernetzung mit anderen Anbietern arbeitsmarktbezogener Deutschförderungsmassnahmen

1. Interne Vernetzung, Austauschforen für Kursleitende

Art der Massnahme

Umsetzung

Datum, Dauer	Thema	Teilnehmende (Anzahl, Funktion)

2. Weiterbildungen, Kursbegleitung

Art der Massnahme

Umsetzung

Datum, Dauer	Thema	Leitung	Teilnehmende

3. Vernetzung mit anderen Anbietern

Art der Massnahme

Umsetzung

Datum	Anlass, Thema	Teilnehmende (Anzahl, Funktion)



7. Raster für die Sprachbedarfserhebung

	mündlich	schriftlich
Verstehen	<i>Hören und verstehen</i>	<i>Lesen und verstehen</i>
Mitteilen	<i>Sprechen</i>	<i>Schreiben</i>

8. Deutschförderung durch Projektmitarbeitende in Beschäftigungsprogrammen

8.1 Checkliste 1: Der eigene Sprachgebrauch

Darauf achte ich als Projektmitarbeiter/in bzw. Projekt- oder Gruppenleiter/in, wenn ich mit fremdsprachigen Projektteilnehmenden zusammenarbeite:

Priorität	Das mache ich ...			
	oft	manchmal	selten	nie
<input type="checkbox"/> Ich achte während der Arbeit auf mein Sprachverhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich spreche korrekt. (Kein «Ausländerdeutsch» wie «Du beginnen zweite Stock»)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich spreche Schriftdeutsch (Standarddeutsch).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich spreche langsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich spreche deutlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich lasse (auch sprachlich einfache) Fragen zu und räume Zeit für deren Beantwortung ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich verwende während der Arbeit die beiden Sprachformen Standarddeutsch und Mundart bewusst arbeitsmarktbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich Sorge für Gesprächssituationen (an Besprechungen, Teamsitzungen etc.), in denen ausschliesslich Standarddeutsch gesprochen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Wenn ich fremdsprachigen Projektteilnehmenden einen Arbeitsschritt zeige bzw. vormache, beschreibe ich die von mir ausgeführten Tätigkeiten simultan in einfachem Standarddeutsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Priorität	Das mache ich ...			
	oft	manchmal	selten	nie
<input type="checkbox"/> Ich benenne die von mir beim Arbeiten benutzten Materialien, Werkzeuge und Unterlagen in Anwesenheit von fremdsprachigen Projektteilnehmenden immer wieder auf Deutsch bzw. mit den im Arbeitsalltag üblichen Fach- und Sachbegriffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich bitte Projektteilnehmende regelmässig, die von ihnen gerade ausgeführten Tätigkeiten und Arbeitsschritte auf Deutsch zu benennen und zu kommentieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich biete im Gespräch Formulierungshilfen an, wenn ich merke, dass fremdsprachige Projektteilnehmende auf Deutsch «nicht mehr weiterwissen».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.2 Checkliste 2: Verständlichkeit und Anschaulichkeit

Darauf achte ich als Projektmitarbeiter/in bzw. Projekt- oder Gruppenleiter/in, wenn ich mit fremdsprachigen Projektteilnehmenden zusammenarbeite, die über wenig bzw. elementare Deutschkenntnisse verfügen.

Priorität	Das mache ich ...			
	oft	manchmal	selten	nie
<input type="checkbox"/> Ich nehme mir Zeit für Erklärungen und Arbeitsanleitungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich beziehe meine Fragen und Anweisungen auf konkrete Dinge am Arbeitsplatz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich knüpfe in der Arbeitsanleitung und/oder in der fachlichen Instruktion systematisch an das Vorwissen, die Lebens- und Alltagserfahrungen sowie im gegebenen Fall an die fachlichen Vorkenntnisse der Projektteilnehmenden an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich setze für Erklärungen und Arbeitsanleitungen Vorlagen, fertige Teilarbeiten, Werk- und Demonstrationsmuster ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich setze Fotos von Teilarbeiten bzw. vom Endprodukt ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich setze Skizzen und Pläne ein und bin mir bewusst, dass die Projektteilnehmenden Lerngelegenheiten erhalten müssen, um diese lesen und verstehen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich setze Gestik und Mimik, Handbewegungen und Gesichtsausdruck verständnisfördernd ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich schreibe Infoblätter, Hinweisschilder etc. in (ganz) einfachen Sätzen und verwende dabei einfache, im Alltag häufig verwendete Wörter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[VI]

1. Literatur

Die folgenden Publikationen werden im Rahmenkonzept «Deutsch für den Arbeitsmarkt» explizit erwähnt. Weitere Literaturhinweise sind auf der am Schluss genannten Website zugänglich.

GER

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Strassburg 2001

Der GER bildet ein breit abgestütztes Referenzwerk für die Sprachförderung in Europa. Darin sind u. a. die international vergleichbaren Referenzniveaus für Fremdsprachen A1, A2, B1, B2, C1, C2 festgelegt.

ECHO

ECHO – Informationen zur Schweiz.

HEKS Ostschweiz (Hrsg.); Klett und Balmer AG, Zug 2005

www.echo-ch.ch

Die Publikation kann als «Gebrauchsanweisung für die Schweiz» beigezogen werden. Sie bietet auf knappem Raum Informationen u. a. zur Geschichte, zu den politischen Institutionen, den Sozialwerken und – für die Verwendung in arbeitsmarktlichen Massnahmen besonders wichtig – über die Arbeitswelt in der Schweiz.

Deutsch in der Schweiz

Ein Sprachkurs für Erwachsene und Jugendliche.

Klett und Balmer AG, Zug 2001 ff.

«Deutsch in der Schweiz» ist ein speziell für die Deutschschweiz konzipiertes Lehrwerk für Deutsch als Zweitsprache. Es befähigt die Lernenden, Kommunikationssituationen im gesellschaftlichen Alltag, im Kontakt mit Institutionen und in Arbeitszusammenhängen sprachlich erfolgreich zu bewältigen. Zudem bietet es eine systematische Förderung der schulischen Sprachlernfähigkeit («savoir-apprendre»).

Profile deutsch

Glaboniat M. et al., Langenscheidt Verlag, Berlin und München 2005

Die Publikation (Buch und CD-ROM) stellt auf der Basis des GER globale und detaillierte Kannbeschreibungen sowie ausführliche sprachlich-kommunikative Mittel auf den europäischen Kompetenzniveaus A1 bis C2 zur Verfügung.

www.deutsch-am-arbeitsplatz.de

Dieses Portal zum berufsbezogenen Zweitsprachunterricht wird in Deutschland von der Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch betrieben. Hier finden sich Konzepte und Materialien, wie Tagungsberichte, Literaturhinweise und Buchbesprechungen, zum berufsbezogenen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache.

2. Glossar

Die **arbeitsmarktlichen Massnahmen** (Abkürzung: **AMM**) umfassen alle Bildungsprojekte, Beschäftigungsangebote wie auch weitere arbeitsmarktbezogene Integrationsleistungen (Zuschüsse etc.), welche die schweizerische Arbeitslosenversicherung zur arbeitsmarktlichen Integration von Stellensuchenden erbringt (weitere Informationen unter: www.treffpunkt-arbeit.ch).

Beschäftigungsprogramme sind Angebote, in denen Stellensuchende arbeitsmarktnahe Tätigkeiten ausführen (z. B. Recycling-Werkstatt, Restaurationsbetrieb etc.). Die Mehrzahl der Beschäftigungsprogramme richtet sich an gering qualifizierte Stellensuchende. Beschäftigungsprogramme enthalten auch Qualifizierungsangebote. In den allermeisten Fällen handelt es sich dabei um Bewerbungskurse, Sprachkurse (für fremdsprachige Stellensuchende) oder Fachkurse. Eine andere übliche Bezeichnung lautet *Programme zur vorübergehenden Beschäftigung* (PvB).

Berufsinformationszentren (Abkürzung: **BIZ**) sind kantonale Einrichtungen, welche Jugendliche – und zum Teil auch Erwachsene – in Bezug auf Berufswahl oder Weiterbildungsmöglichkeiten beraten.

Kollektivkurse sind Bildungsangebote für Stellensuchende, die von privaten oder öffentlichen Bildungsträgern angeboten werden und nur von registrierten Erwerbslosen besucht werden können.

Die **Regionalen Arbeitsvermittlungszentren** (Abkürzung: **RAV**) sind öffentliche Dienststellen, welche die Stellensuchenden bei der Arbeitsuche beraten und vermitteln. Bei Bedarf entscheiden sie über den Besuch einer arbeitsmarktlichen Massnahme.

Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten zählen in der heutigen Arbeitswelt zu den wichtigsten Merkmalen beruflicher Handlungskompetenz.

«Deutsch für den Arbeitsmarkt» bietet eine praxisorientierte, kohärente konzeptionelle Grundlage für die Planung, Durchführung und die Evaluation von arbeitsmarkt-orientierten Deutschförderungsangeboten für Stellensuchende nichtdeutscher Erstsprache. Das Konzept richtet sich an Projektverantwortliche in auftraggebenden Institutionen, in Schulen und Beschäftigungsprogrammen sowie an Kursleitende von arbeitsmarkt-orientierten Kursen in Deutsch als Zweitsprache.

«Deutsch für den Arbeitsmarkt» ist in sechs übersichtliche Kapitel gegliedert:

- » I **Rahmenkonzept**: legt die konzeptionelle Grundlage für den Aufbau und die Erweiterung von arbeitsmarktbezogenen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache.
- » II **Deutschförderung in Kollektivkursen**: enthält Spezifikationen für die Deutschförderung in Kursangeboten.
- » III **Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen**: geht auf die Besonderheiten der vernetzten Deutschförderung in Beschäftigungsprogrammen ein.
- » IV **Umsetzungsbeispiele**: illustriert ausgewählte konzeptionelle Ansätze mit praktischen Unterrichtsbeispielen.
- » V **Tools | Hilfsmittel**: stellt Kursanbietern und auftraggebenden Arbeitsmarktbehörden Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zur Verfügung.
- » VI **Hinweise**: verweist auf Literatur und enthält ein kurzes Verzeichnis zentraler Begriffe.

ISBN 978-3-264-95040-3



9 783264 950403