

Deutschförderung am Arbeitsplatz: Vorgesetzten-Schulung und Lernstatt Deutsch

Ernst MAURER

Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Sprache A/G/A/S,
Florastrasse 35, CH-8008 Zürich; ernst.maurer@bluemail.ch

Daniel STOTZ

Department Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften,
Zürcher Hochschule Winterthur, Postfach 805, CH-8401 Winterthur;
daniel.stotz@zhwin.ch

A set of further education workshops is described and analysed which aim to promote the communicative competence in German of foreign-language workers employed by the city of Zurich. The workshops were complemented with seminars for the employees' superiors, enabling them to enhance the language-learning potential of the workplace. The workshops did not only aim at language competence, but also at the workers' self-esteem and equality of the sexes. A qualitative evaluation study has delivered the finding that the desired outcomes have been achieved mainly as a result of the coupling of the superiors' and the employees' workshops, and because the latter were firmly oriented towards the workplace. A "Language Portfolio for People in Migration" could further enhance the development of action-oriented language competence.

1. Einleitung

Das Gesundheits- und Umweltdepartement der Stadt Zürich (GUD) setzte sich im Jahr 2001 zum Ziel, die Kommunikationskompetenzen der fremdsprachigen Mitarbeiterinnen am Arbeitsplatz zu fördern. Diese Zielsetzung hatte sich aus Überlegungen ergeben, wie das GUD als staatlicher Arbeitgeber im Rahmen der Personalentwicklung zur sozialen und beruflichen Integration, zur Gleichstellung der Geschlechter und zur Förderung der beruflichen Qualifikation der weniger qualifizierten, un- oder angelernten ausländischen MitarbeiterInnen beitragen kann.

Im Auftrag des GUD konzipierte die Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Sprache (AGAS) in der Folge innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Förderung der deutschsprachlichen kommunikativen Fähigkeiten von fremdsprachigen Mitarbeitenden. Im Rahmen des Projektes "Deutschförderung im GUD" führte die AGAS zwischen Mai 2001 und Mai 2002 in den Spitälern, Alters- und Pflegeheimen, in der Stadtküche sowie einer Dienstabteilung des Umwelt- und Gesundheitsschutzes der Stadt Zürich die entsprechenden Schulungen durch.

Konzeption und Durchführung basierten auf dem Lernstatt-Modell, das als Lernform arbeitsplatznaher Weiterbildung und zur sprachlichen und fachlichen Mitarbeitendenqualifizierung bereits über eine längere Tradition verfügte (Deppe 1989; Schneider & Stötzel 1993); der Lernstatt-Ansatz wurde in Deutschland bereits in den 1970-er Jahren in industriellen Betrieben zur Sprachförderung für Arbeitsmigranten eingesetzt (BMW AG 1990). Zudem waren in den Jahren 1999/2000 im GUD erste Erfahrungen mit Deutschkursen gesammelt worden, die sich am Lernstattansatz orientierten (Mantovani Vögeli 2001).

Das eigentliche Novum der “Deutschförderung im GUD” besteht darin, dass damit nicht ausschliesslich fremdsprachige Mitarbeiterinnen angesprochen werden, sondern auch das deutschsprachige Umfeld, insbesondere die deutschsprachigen direkten Vorgesetzten der fremdsprachigen Mitarbeitenden, mit einbezogen werden. Die Mitarbeitenden erhielten mit den Lernstätten die Möglichkeit, sich in der deutschen Sprache heimischer zu fühlen und ihre Kommunikationsfähigkeit in Deutsch zu verbessern, die Vorgesetzten bekamen durch die Übernahme von besonderen Aufgaben und Verantwortlichkeiten Gelegenheit, aktiv zum Gelingen der innerbetrieblichen Deutschförderung beizutragen.

Mit dem gewählten Ansatz konnte ein zentrales Postulat beruflicher und sozialer Integration eingelöst werden, wobei Integration verstanden wird

[...] als ein wechselseitiger Prozess, in den sowohl Menschen und Institutionen des Aufnahmelandes wie auch Zuwandererinnen und Zuwanderer eingebunden sind. Integrationsprozesse werden ausgelöst, indem durch die Institutionen des Aufnahmelandes und dessen Bevölkerung Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilnahme geschaffen und diese von den Zuwandererinnen und Zuwanderern effektiv genutzt werden. (Maurer 2002, 12)

Das Projekt “Deutschförderung im GUD” hat seit dessen Start vor drei Jahren folgende Auswirkungen gezeitigt:

- Die auf den zwei Säulen “Vorgesetzten-Schulung” und “Lernstätten Deutsch” basierenden Deutschförderungsmassnahmen haben zur Zufriedenheit aller Beteiligten im Gesundheits- und Umweltdepartement der Stadt Zürich gegriffen.
- Die Vorgesetzten-Schulung wird heute im regulären Fort- und Weiterbildungsprogramm für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stadtverwaltung Zürich angeboten und von Vorgesetzten verschiedener städtischer Betriebe besucht; Erfa-Workshops (Erfa = Erfahrungsaustausch), die sich an Absolventinnen und Absolventen der Vorgesetzten-Schulung richten und eine Plattform für den Austausch eigener

Erfahrungen mit der Deutschförderung am Arbeitsplatz bieten, ergänzen das Angebot für Vorgesetzte.

- Die Lernstätten Deutsch gehören im GUD seit 2002, dem Abschlussjahr des Pilotprojektes, zum festen innerbetrieblichen Weiterbildungsangebot der städtischen Spitäler, Altersheime und Pflegezentren. Die durch das Jahresziel 2001 initiierten Fördermassnahmen zur Entwicklung deutschsprachlicher kommunikativer Kompetenzen von fremdsprachigen MitarbeiterInnen wurden so zum “courant-normal”, zum festen Bestandteil des Weiterbildungsangebotes im Gesundheits- und Umweltdepartement der Stadt Zürich.
- Um die Effektivität der “Deutschförderung im GUD” zu erhalten, hat die AGAS sowohl die Vorgesetzten-Schulung wie auch die Lernstätten Deutsch auf der Grundlage betrieblicher Anforderungen kontinuierlich weiter entwickelt.

Im vorliegenden Artikel werden in Abschnitt 2 in einem tabellarischen Überblick die zentralen Merkmale des Projektes “Deutschförderung im GUD” beschrieben; Abschnitt 3 geht ausführlicher auf den gewählten Sprachförderungsansatz ein und Abschnitt 4 schildert sowohl die Ausgangslage, Ziele und Vorgehensweise wie auch die Ergebnisse der aus einer pragmalinguistischen Optik vorgenommenen externen Evaluation. In Abschnitt 5 werden schliesslich weiterführende Überlegungen zur arbeitsplatzbezogenen Deutschförderung für fremdsprachige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemacht, indem u.a. eine verstärkte Anbindung von Massnahmen zur Förderung des Zweitspracherwerbs am Arbeitsplatz an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001), zum Beispiel mittels eines “Sprachenportfolios für die Migrationsbevölkerung”, vorgeschlagen sowie eine Perspektive zur Einbettung der innerbetrieblichen Sprachförderung in ein schweizerisches Modulsystem zum Sprachenlernen eröffnet werden.

2. Umsetzung

Die beiden ineinander greifenden Weiterbildungsmassnahmen “Vorgesetzten-Schulung” und “Lernstätten Deutsch”, die in dieser Form erstmals zwischen Frühjahr 2001 und Frühjahr 2002 im Gesundheits- und Umweltdepartement der Stadt Zürich umgesetzt worden sind, lassen sich wie folgt charakterisieren (AGAS Arbeitspapiere 2001):

2.1. Vorgesetzten-Schulung

Zielpublikum	Direkte Vorgesetzte von fremdsprachigen Mitarbeiterinnen, primär in den Arbeitsbereichen Hauswirtschaft, Reinigung, Küche, Cafeteria, z.T. auch im Bereich (Hilfs-)Pfleger und Betreuung; die Vorgesetzten kommen aus Betriebseinheiten, die im Anschluss an die Schulung oder zu einem späteren Zeitpunkt für ihre fremdsprachigen BasismitarbeiterInnen eine Lernstatt Deutsch durchführen wollen.
Großzielsetzungen	Ausbildung zu innerbetrieblichen Prozessverantwortlichen für die Förderung der arbeitsplatzbezogenen Deutschkenntnisse und Kommunikationsfähigkeiten von fremdsprachigen Mitarbeitenden; Befähigung, die Lernhaltigkeit des eigenen Arbeitsplatzes zu erkennen und mit dem Ziel zu nutzen, die Lern-, Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten der fremdsprachigen BasismitarbeiterInnen zu fördern; dies bedeutet u.a., lernförderliche Strukturen am Arbeitsplatz erkennen und mitgestalten sowie das Lernpotential einzelner Arbeitsaufgaben in Bezug auf die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten in Deutsch erkennen und nutzen können; Anbahnung der Zusammenarbeit mit den externen Lernstattleitenden.
Format	Sieben Halbtage, davon vier Schulungshalbtage und drei Gruppencoachings.
Durchführung	Von Mai bis Oktober 2001 haben insgesamt 24 Vorgesetzte (VG) die Schulung besucht; Durchführung in zwei Gruppen zu je 12 TeilnehmerInnen; Die Vorgesetzten hatten in folgenden Bereichen Führungsverantwortung inne: Hauswirtschaft, inkl. Reinigung (13 VG), Küche (7 VG), Pflege und Betreuung (4 VG); Die Dienstabteilungen stellten die Vorgesetzten während der Arbeitszeit für die Schulung frei.

2.2. Lernstätten Deutsch

Zielpublikum	Basismitarbeitende nichtdeutscher Muttersprache in den Arbeitsbereichen Hauswirtschaft, Reinigung, Küche, Cafeteria, z.T. auch im Bereich (Hilfs-)Pfleger und Betreuung. Ihre direkten Vorgesetzten haben die Vorgesetzten-Schulung besucht. Das Zielpublikum ist mehrheitlich schulungsgewohnt und findet ausserhalb der Arbeitszeit kaum Gelegenheit, einen Deutschkurs zu besuchen.
Zielsetzungen	Die Teilnehmenden <ul style="list-style-type: none"> • machen positive Lernerfahrungen und erleben auf vielfältige Art, was Lernen als Erwachsene heisst; • gewinnen Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten und können diese stärken; • setzen sich mit verschiedenen Kommunikationsformen am Arbeitsplatz auseinander; • verbessern ihre allgemeinen sowie insbesondere ihre arbeitsplatzbezogenen Deutschkenntnisse; • widmen sich in einer gegebenen Lernstatt einem der folgenden fünf Lernstatt-Modulthemen: <ul style="list-style-type: none"> – Wie sage ich es der Kundin, dem Kunden? – Was, bitte, ist ein ZBG (Zielvereinbarungs- und Beurteilungsgespräch)? – Tatsachen und Meinungen. – Das weiss ich und kann es jetzt auch auf Deutsch sagen. – Schriftlichkeit am Arbeitsplatz.

Format	30 Lektionen verteilt über 4-6 Kalendermonate; Lernunterstützung zwischen den Lernstatteinheiten durch die direkten Vorgesetzten am Arbeitsplatz.
Durchführung	Im Zeitraum vom Oktober 01 bis Mai 02 wurden in 13 Betriebseinheiten des GUD insgesamt 14 Lernstätten durchgeführt. 143 Mitarbeitende nichtdeutscher Muttersprache aus 24 verschiedenen Herkunftsländern haben daran teilgenommen (123 Frauen, 20 Männer). Die Betriebe rechneten den MitarbeiterInnen die Lernstatteilmahme vollumfänglich als Arbeitszeit an.

3. Innerbetriebliche Sprachförderung

Der Sprachförderungsansatz des Projekts "Deutschförderung im GUD" beruht auf den Prämissen

- Handlungsorientierung
- Teilnehmer/innenorientierung
- Orientierung am Sprachbedarf
- Einbezug des institutionellen Kontexts

Sprache wird als Handlungsinstrument zur Bewältigung der kommunikativen beruflichen Anforderungen verstanden, welche den fremdsprachigen Mitarbeitenden in den oben in Abschnitt 2.1 genannten Tätigkeitsfeldern gestellt werden.

Am Arbeitsplatz ist Sprache sowohl Instrument der Informationsvermittlung und der Verständigung über Aufgaben und Vorgänge, als auch Teil der Identität der Mitarbeitenden und Vorgesetzten (Hall, Sarangi & Slembrouck 1999; Sarangi & Roberts 1999). Unter den sich verändernden Bedingungen der Arbeitswelt treten die Sozial- und Kommunikationskompetenzen aller Mitarbeitenden immer stärker in den Vordergrund. Eine zunehmende Kundenorientierung in den Betrieben läuft zentral über die sprachliche und nonverbale Kommunikation. Aus der Interaktion zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiterinnen, zwischen Mitarbeitern und Kundinnen oder Klienten erwachsen Facetten von Identitäten und Muster von Beziehungen. Kommunikative Praktiken formen die Struktur der sozialen Situationen und damit langfristig der Institutionen (Giddens 1979).

In den letzten Jahren ist ein Ruck durch die Arbeitswelt gegangen: Zuerst in der Privatwirtschaft, verstärkt nun aber auch bei der öffentlichen Hand treten der Kunde, die Klientin, der Patient oder die Bewohnerin mit ihren Bedürfnissen in den Mittelpunkt. Die Fragmentierung der Arbeitswelt in verschiedene funktionsabhängige Aufgaben wird durch diese Perspektive relativiert. Eine Mitarbeiterin, die das Spitalzimmer reinigt, darf auch mit einer

funktionsverwandten Bitte angesprochen werden. Dies ist aber nur möglich, wenn die betreffende Mitarbeiterin offen ist für eine solche Kommunikation und über Verstehensfähigkeit verfügt. Ferner gehören auch Grundkenntnisse der Terminologie verwandter Arbeitsplätze zur heute oft erforderlichen Berufskompetenz. Eine kritische Würdigung dieser "neuen Ordnung der Arbeit" findet sich in Gee, Hull & Lankshear (1996); deren Analyse bezieht sich auf den Zwang des Kapitalismus um die Jahrtausendwende, dauernd seine Produkte zu ändern und den Launen der Kunden anzupassen, um in der harten Konkurrenz nicht unterzugehen. Auch in weniger kompetitiven Branchen werden von den Institutionen oft neue Formen der Arbeitsteilung erprobt, indem Verantwortlichkeiten in der Hierarchie nach unten delegiert werden; damit werden Mitarbeiterinnen mit neuen Kompetenzen und Aufgaben ausgestattet.

Ob es sich hier um eine echte Stärkung ("Empowering") handelt, sei dahingestellt; jedenfalls wachsen häufig in erster Linie die Anforderungen an die kommunikative Kompetenz der Mitarbeitenden. Arbeitnehmerinnen, die früher ihre Aufgaben oft ohne viele Worte befriedigend erledigen konnten, sind heute gefordert zu kommunizieren (Cameron, 2000). Meistens beziehen sich diese Bedürfnisse, die sich natürlich oft auch mit den Wünschen der Mitarbeitenden selbst decken, auf die lokale Sprache; manchmal werden aber auch Basismitarbeitende als Sprachmittlerinnen eingesetzt, um etwa informell zwischen einem Patienten, der eine Fremdsprache spricht, und einer Ärztin zu dolmetschen.

Wie viele andere Arbeitgebende auch hat die Stadt Zürich im Rahmen des Qualifikationssystems ein Zielvereinbarungs- und Beurteilungsgespräch (ZBG) eingeführt. Diese sowohl für Vorgesetzte als auch für Basismitarbeitende anspruchsvolle Form der Leistungsbeurteilung setzt voraus, dass beiderseits Strategien vorhanden sind, um eine komplexe Kommunikationssituation zu bewältigen. Eine ungenügende Kompetenz in der Sprache des ZBG könnte zu Missverständnissen und folglich zu Schwierigkeiten führen. Umgekehrt können Fortschritte im Deutschen auch als Voraussetzung für eine bessere Erfüllung des Leistungsauftrags angerechnet werden.

Die Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Sprache hatte in der Konzeptionsphase des Projekts eine differenzierte Sprachbedarfsabklärung vorgenommen und aufgezeigt, dass die Situationen an den Arbeitsplätzen oft noch wesentlich komplexer sind, als hier auf beschränktem Raum dargestellt werden kann. Folgende Muster und Schwierigkeiten haben sich u.a. herauskristallisiert:

- Verstehensschwierigkeiten in der mündlichen internen Kommunikation, die zu Rückzug und Schweigen oder vorschnellem Signalisieren des Verstehens verleiten können;
- Verstehensschwierigkeiten bei schriftlichen Kommunikationssituationen und am Telefon (Bestellungen, Erstellen von Listen, Rückfragen etc.);
- Verwendung von direkten und als unhöflich empfundenen Sprachformen, von denen andere dann (ob zu Recht oder nicht) auf einen Mangel an Umgangsformen schliessen;
- unsystematische Verwendung von Dialekt und Standardsprache.

Obschon viele Basismitarbeiterinnen oberflächlich betrachtet ihre Routineaufgaben an ihren Arbeitsplätzen nach guter Einschulung und mit langjähriger Erfahrung auch mit einem geringen Grad an Sprachbeherrschung in Deutsch und dank vieler Kompensationsstrategien bewältigen können, ist ein klar ausgewiesener Weiterbildungsbedarf vorhanden.

4. Evaluation

4.1. Ausgangslage der externen Evaluation

Auf Wunsch der Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Sprache sollte das Projekt Lernstätten einer Analyse und Bewertung durch eine externe neutrale Fachstelle unterzogen werden. Der Auftrag erging an das Departement Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften der Zürcher Hochschule Winterthur. Mit geringen personellen und finanziellen Ressourcen sollte untersucht werden, ob die Lernstätten mit den vorgeschalteten Schulungen der Vorgesetzten die angestrebten Wirkungen entfalteten. Das Augenmerk richtete sich insbesondere auf folgende Fragen:

- Wurden die Vorgesetzten ausreichend auf ihre Aufgabe der Deutschförderung vorbereitet?
- Trägt die Verständigung zwischen Vorgesetzten und Lernstättenleitenden zum Erfolg der Lernstätten bei?
- Erfüllen die Lernstätten die vielgestaltigen Erwartungen in Bezug auf Fortschritte der Basismitarbeiterinnen in der Sprach- und Kommunikationskompetenz, auf ihre Weiterbildungsbereitschaft und ihr Selbstvertrauen?
- Entspricht das Projekt Deutschförderung den Erfordernissen eines genderneutralen bzw. frauenfördernden Ansatzes?

Der Evaluationsbericht (Stotz, 2002) war an die Auftraggeberin, das Gesundheits- und Umweltdepartement der Stadt Zürich, gerichtet und ist bisher unveröffentlicht. Dieser Abschnitt bietet eine Zusammenfassung des Berichts.

Am Ausgangspunkt stand die Hypothese, dass mit dem Projekt viel mehr als eine reine Sprachförderungsmassnahme angestrebt wird. Im Folgenden soll dargelegt werden, wie die Lernstätten in einer sich wandelnden und an Komplexität zunehmenden Arbeitswelt greifen können.

4.2. Ziele, Methode und Vorgehen der Evaluationsstudie

Das Projekt Deutschförderung verfolgt einen Fächer von Zielen, die der komplexen und dynamisch sich entfaltenden Ausgangslage im Gesundheits- und Umweltdepartement Rechnung tragen (siehe oben, Abschnitt 2).

Eine herausfordernde Frage für die Evaluation war, ob die attraktive Vielfalt der Ziele, die hier mit einem einzigen Projekt angestrebt wurden, etwa die Gefahr von Zielkonflikten berge. Dies wäre zu fürchten gewesen, wenn die Prioritäten nicht ganz klar gesetzt und die Ressourcen unangemessen beschränkt wären. Insbesondere wollten wir die Hypothese prüfen, ob Ziele, die die Förderung der Gleichstellung oder die Förderung des Selbstwertgefühls der Lernstatteilnehmerinnen betreffen, die eher sprachlich orientierten in den Hintergrund drängen würden.

Der Ansatz des Projekts Deutschförderung fusst auf einer ganzheitlichen Betrachtung des sozialen Umfelds der beteiligten Institutionen. Wenn die Sozial- und Kommunikationskompetenzen der Mitarbeiterinnen gestärkt werden sollen, ist von einer Sicht auszugehen, die im Sinne der Ethnographie der Kommunikation und der interaktionalen Soziolinguistik die institutionellen Kontexte und die Konstruktion von gemeinsamen Interpretationen gleichermaßen mit einbezieht (Gumperz 1982; Hinnenkamp 1989). Ein wesentlicher Teil des Projekts war die Schulung der Vorgesetzten der Basismitarbeitenden. Frühere Versuche mit Lernstätten im Hauswirtschafts-, Reinigungs- und Pflegebereich, wie sie im Rahmen des Projektes "Lernen Entdecken – Lernstatt Hauswirtschaft" durchgeführt worden waren (Mantovani Vögeli 2001), hatten gezeigt, dass ohne eine Verankerung der Anliegen und Ziele in den Köpfen der Verantwortungstragenden kein nachhaltiger Erfolg zu erzielen war.

In der Evaluation gehen wir davon aus, dass das Delta des Projekts Deutschförderung, also der entscheidende Zuwachs an Wirkung, durch die

Verzahnung der Weiterbildungsmassnahmen für Vorgesetzte und Basismitarbeiterinnen erreicht werden sollte.

Als innerbetriebliche Prozessverantwortliche für die Förderung der arbeitsplatzbezogenen Deutschkenntnisse und Kommunikationsfähigkeiten der Basismitarbeiterinnen sollten die Vorgesetzten am Ende der Schulung befähigt sein, die Lernchancen am Arbeitsplatz aufzuzeigen und zu Gunsten der Unterebenen zu nutzen.

Um den Grad der Zielerreichung in diesem Bereich zu überprüfen, legte die AGAS den Teilnehmenden der Vorgesetztenschulung zwei Fragebogen vor, die im Rahmen der Evaluation ausgewertet wurden. Von den insgesamt 24 geschulten Kadermitarbeitern und -mitarbeiterinnen konnten 22 bzw. 19 Feedbackbogen analysiert werden. Zusätzlich wurden neun Vorgesetzte in Gruppeninterviews (2 bis 3 Personen) über ihre Einstellung zur Deutschförderung und den Erfolg der Schulungsmassnahme befragt. Die interviewten Vorgesetzten vertraten insgesamt über zweihundert Mitarbeitende. Die Spanne von nicht-deutschsprachigen Mitarbeitenden in ihren Betrieben reichte von 17% bis 97%, der Durchschnitt lag gemäss Aussagen der Vorgesetzten bei 70%.

Die Lernstätten für die Basismitarbeitenden sollten ursprünglich mittels eines Action-Research-Ansatzes auf die Umsetzung der Lernziele hin untersucht werden. Ein umfangreicheres Evaluationsdesign mit Eintritts- und Schlusstests wäre nicht nur mangels Ressourcen unangebracht gewesen, es hätte sich auch zu stark auf die Sprachkompetenzen konzentriert. Stattdessen beabsichtigten wir, in der letzten Lernstätte des Zyklus mit Simulationen typische Konversationssituationen zu inszenieren, die eine Beurteilung der Kommunikationspraktiken und der Sprach- und Kommunikationskompetenzen der Teilnehmenden in einem situativen Kontext ermöglicht hätten. Dieses Design erwies sich aber als nicht angemessen. Damit wäre den verschiedenen Lernstätten, die sich auf Grund der unterschiedlichen (Lern-) Voraussetzungen der Teilnehmenden differenziert in leicht unterschiedliche Richtungen entwickelt hatten, Zwang angetan worden. Zudem hätte für manche Teilnehmerinnen, für die die Weiterbildung ungewohnt war, dieser Action-Research-Ansatz den Anstrich einer Prüfung oder Inspektion gehabt und eine ausgewogene Analyse verfälscht.

Stattdessen besuchte der Verantwortliche der Evaluation vier unterschiedliche Lernstätten an deren Schlussnachmittagen, bei denen ein Rückblick und eine teilnehmerinnenorientierte Auswertung vorgenommen wurden¹. Dieser Einblick und die Tatsache, dass während den Schlussveranstaltungen auch Zeit für informelle Gespräche blieb, verhalfen dem Autor zu einem guten Aufschluss über die Lernstätten. Ergänzend zu den Besuchen führte der Berichtersteller zwei Interviews mit je zwei Vertreterinnen der AGAS und der Lernstättenleitenden durch. Schliesslich konnten auch die verschiedenen Dokumentationen und Verlaufsberichte der AGAS beigezogen werden.

Das Design der Evaluation orientierte sich also an der Komplexität des Projekts Deutschförderung und vertraute auf einen heuristisch-qualitativen Ansatz. Der beschränkte Umfang der Evaluation und die delikate sozio-kulturelle Situation liessen es ratsam erscheinen, von den zu Papier gebrachten Konzepten der AGAS und deren Auftraggeberin auszugehen und über intensive stichprobenartige Beobachtungen und Rückmeldungen der Teilnehmenden zu vorläufigen Schlüssen zu gelangen. Im Folgenden wird geschildert, welche der beabsichtigten Wirkungen in einem komplexen Umfeld und auf einer reich befrachteten Palette von Zielen nachgewiesen werden können und wo sich allenfalls Lücken und Fragezeichen zeigen.

4.3. Ergebnisse der Evaluation: Vorgesetztenschulung

Vorweg kann festgestellt werden, dass das Projekt Deutschförderung im Gesundheits- und Umweltdepartement der Stadt Zürich vor allem dank der Verbindung der Vorgesetzten-Schulung mit den Lernstätten positive Ergebnisse erbracht hat. Die Kadermitarbeitenden, die von der speziellen Schulung mit sieben massgeschneiderten Kursnachmittagen profitierten, waren nach eigenem Bekunden gut im Bilde über ihre Aufgaben und Kompetenzen in der Deutschförderung ihrer untergebenen Basismitarbeiterinnen. Sie hatten ein besseres Verständnis für die Probleme der Fremdsprachigen entwickeln können und waren eher in der Lage, deren Sprachbedarf einigermaßen einzuschätzen. Auch fühlten sie sich in der Lage, ihren eigenen Sprachgebrauch verständlicher zu gestalten. Etwas weniger sicher waren sie sich, wenn sie das Lernpotential von Alltagssituationen erkennen sollten. Der Begriff der Lernhaltigkeit des Arbeitsumfelds müsste

1 Eine Lernstätte wurde bei der zweitletzten Durchführung besucht, in der die Teilnehmerinnen ihre Arbeitsplätze vor Ort vorstellten, was sehr aufschlussreich war.

noch vermehrt Gestalt annehmen: Situationen für das Deutschlernen zu gestalten, lernhinderliche Strukturen zu erkennen und zu beheben oder selber Deutschlernsequenzen durchführen, dies sind Umsetzungsschritte, die den Vorgesetzten schwerer fielen.

Ein Aspekt, der mit den wachsenden Anforderungen am Arbeitsplatz zusammenhängt, ist die Wahrnehmung der Vorgesetzten von der Qualifikation und dem Potential bestimmter Mitarbeiterinnen. Die Strategien, die manche anderssprachigen Mitarbeiterinnen gebrauchten, um in der Arbeitswelt zu bestehen, erweisen sich angesichts der kombinierten Anforderungen von Kommunikationsfähigkeit und Qualifikationsnachweis als untauglich, insbesondere da die Motivation, Deutsch zu lernen, nicht bei allen Mitarbeitenden als selbstverständlich vorausgesetzt werden konnte. Bei manchen Männern steht gemäss Aussage einer Vorgesetzten die Arbeit vor der Kommunikation: "Es genügt, wenn ich anpacke, darüber sprechen lohnt sich nicht." Einige Frauen empfänden dagegen die Doppelbelastung mit Arbeit und Familie/Haushalt als lernhinderlich; dazu komme noch die anfänglich als ungewohnt empfundene Weiterbildung. Bei dieser zum Teil ungünstigen Motivationslage war es eminent wichtig, dass die Mitarbeitenden wahrnehmen konnten, dass ihre Vorgesetzten ebenfalls eine Weiterbildung besuchten, und dass daraus konkrete Verhaltensänderungen resultierten. Die Vorgesetzten-schulung wirkte vorbildhaft für die Basismitarbeitenden, und zugleich sensibilisierte sie die Kader für die Herausforderungen, denen ihre Untergebenen gegenüberstanden.

Es wäre interessant, die Konzeptualisierungen im Detail zu untersuchen, mit denen die Vorgesetzten die Problematik der Sprache und Kommunikation in ihren Betrieben zu fassen versuchten.

Manche Vorgesetzte gehen mit Wahrnehmungs- und Denkmustern an die Deutschförderung heran, die sie in Jahren der Arbeit in Dienstleistungsbetrieben und davor noch der eigenen Bildungs- und Erfahrungserfahrungen aufgebaut haben. Dazu gehören auch Alltagskonzepte über die Beschaffenheit von Sprachen, den Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur und Identität und den Einsatz von Kommunikation bei der Bewältigung von alltäglichen Arbeiten.

Interessant ist nun zu beobachten, wie einige dieser Muster als Folge der Kurse und Coachings in Bewegung geraten. Die Sensibilisierung auf sprachliche und kommunikative Fragestellungen zeigte sich gemäss Interviewaussagen an den folgenden Punkten: Die geschulten Vorgesetzten

- wollten ihre Kommunikation gut verständlich gestalten, ohne in eine reduktionistische Sprachverwendung zu verfallen (“Ausländerdeutsch”);
- entschieden sich, die Standardsprache konsequenter zu verwenden anstelle des Dialekts und von Mischformen Standard-Dialekt;
- erkannten besser, wenn eine Mitarbeiterin vorschnell Verstehen signalisiert, ohne wirklich verstanden zu haben;
- trafen mit den Mitarbeiterinnen explizite Absprachen darüber, ob sie Fehler während der Konversation, erst später oder überhaupt nicht korrigieren sollten;
- achteten vermehrt auf die Beschränkungen des Illetrismus und gingen bedachter mit Formen der Schriftlichkeit um.

Als Fazit der Vorgesetztenschulung lässt sich sagen, dass dieses Angebot für den Erfolg der Förderungsmassnahme unabdingbar ist. Nur wenn in den Schulungen und in der darauf folgenden täglichen Interaktion Rollen-erwartungen und Zuschreibungen von Eigenschaften in Bewegung geraten, kann die Deutschförderung in den Betrieben verankert werden, so dass daraus mehr resultiert als aus einem externen Kurs. Aus der Perspektive der interaktionalen Soziolinguistik ist die individuelle Identität ein Prozess, eine soziale Konstruktion: “It is unfinalised and negotiable, as similarities and differences between individuals and collectivities are established and signified.” (Hall, Sarangi & Slembrouck 1999, 293)

Obschon die Kader auf relativ wenige selbst ausgestaltete Umsetzungen der Deutschförderung am Arbeitsplatz verwiesen (wie Sprachecken, Minilektionen am Arbeitsort, Glossare, Wort- und Kartenspiele), kann davon ausgegangen werden, dass ein Veränderungsprozess in Gang gekommen ist. Ihre Rollenidentität ist erweitert worden um den Aspekt der Achtsamkeit für Sprach- und Kommunikationsprobleme und um den Aspekt, dass sie sich als hierarchisch Vorgesetzte um ihre eigene Weiterbildung bemühen zu einem Zweck, der letztlich vor allem den Basismitarbeitenden zu Gute kommt.

4.4. Ergebnisse der Evaluation: Lernstätten Deutsch

Die Zielsetzungen für die Lernstätten (siehe oben, Abschnitt 2) gehen auf eine Sprachbedarfsanalyse zurück, welche die AGAS im Verlauf der Vorgesetzten-schulung unter dem Aspekt der vier Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) vorgenommen hatte. Ein wesentlicher Vorteil war, dass Mitglieder der AGAS Berufserfahrungen aus entsprechenden

Bereichen mitbrachten (Spitex-Leitung, Pflege). In ihrer Schulung beschrieben zudem die Vorgesetzten für ihre Institution typische Verständigungssituationen, was eine dichte Beschreibung der Wirklichkeit vor Ort ermöglichte.

Bei der Auswahl der Teilnehmenden an den Lernstätten waren Kriterien wie Auswahl von Mitarbeitenden mit (sehr) geringen Deutschkenntnissen, Bildung von reinen Frauengruppen, Teambildung, besondere Förderwürdigkeit berücksichtigt worden. Eine sprachlich-kommunikative Einstufung der Mitarbeitenden wurde nicht ins Auge gefasst, wichtiger waren die betrieblichen Möglichkeiten. So konnten die Lernstätten direkt am Arbeitsort und während der Arbeitszeit abgehalten werden.

Die Vorgesetzten wählten in Absprache mit der AGAS die Module aus, die thematisch ihren Mitarbeitenden am meisten bringen würden. Folgende Lernstätten wurden in der Zeit vom Oktober 01 bis Mai 02 durchgeführt:

- Wie sage ich es der Kundin? (8 Mal)
- Was bitte ist ein Zielvereinbarungs- und Beurteilungsgespräch? (5)
- Tatsachen und Meinungen (4)
- Das weiss ich und kann es auch auf Deutsch sagen (2)
- Schriftlichkeit am Arbeitsplatz (1)

Diese Wahl spiegelt eindeutig die im Abschnitt 3 gemachten Beobachtungen in Bezug auf die Neuorientierung der Arbeitswelt.

Charakteristisch für die Lernstätten war, dass die Zielformulierungen eine Auswahl von Inhalten und Feinzielen umfassten, die sich während der Lernstatt selbst konkretisieren mussten. Dabei gab die AGAS eine Mindestzahl von Themenaspekten vor, die behandelt werden mussten. Zum Teil schienen die Feinziele hoch gegriffen und es konnte gemäss AGAS nicht gewährleistet werden, dass die umfassende Sprachhandlungskompetenz für ein komplexes Feinziel gleichermassen von allen Teilnehmenden erreicht werde. Der Grad der Zielerreichung hing in den heterogen zusammengesetzten Lernstatt-Gruppen stark von den unterschiedlichen Anfangskompetenzen der einzelnen Teilnehmerinnen ab.

Die AGAS legte Wert auf ein angst- und stressfreies Lernklima in den Lernstätten. Die Atmosphäre in allen besuchten Lernstätten kann als freundlich, oft herzlich und jedenfalls verbindlich bezeichnet werden.

Die Lernstättenleiterinnen orientierten sich vor allem in der Rhythmisierung der Lektionen an den Teilnehmenden. Für manche Aktivitäten wurde das Tempo

gedrosselt und viel Zeit gegeben. Nach Möglichkeit wurde auf die z.T. beschränkten Schreib- und Lesefertigkeiten Rücksicht genommen. Viele Sequenzen wurden als Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit arrangiert.

Die Leiterinnen gingen während der besuchten Lektionen auf die spontan vorgebrachten Anliegen und Fragen konsequent ein. Manchmal führten solche Fragen zu längeren Exkursen, bei denen der Lerneffekt nicht für alle offensichtlich war. Unterschiede gab es auch in der Art, mit der die Lernstättenleiterinnen Äusserungen der Teilnehmenden (seien es gelungene oder nicht) auf ihr sprachliches Lernpotential hin ausschöpften. In zwei Lernstätten konnte von einem agilen und bewussten Umgang mit Sprachmustern und Redemitteln gesprochen werden. Sowohl Fehler als auch gute Wendungen wurden gezielt als Lerngelegenheiten genutzt.

Gemäss Aussage einer AGAS-Vertreterin erwarteten Basismitarbeiterinnen von der Deutschförderung in erster Linie, dass sie korrekt sprechen lernen würden; sie suchten also eine Stärkung ihrer Kompetenz im Bereich der grammatikalischen Fundamente und der Aussprache. Erst in zweiter Linie folgte der Wunsch, sich mit den Klienten besser verständigen und einen Sachverhalt differenzierter erklären zu können. An dritter Stelle stand der Wunsch nach einer Weiterbildung als solcher. Diese Priorisierung von Sprachkompetenz ist verständlich, wenn man von den erfahrungsbasierten Konzeptualisierungen von Schule und Lernen ausgeht, welche viele Teilnehmerinnen mitbrachten. Insofern überraschte es auch nicht, dass in den eigenen Auswertungen der Kursteilnehmerinnen das eigentliche Modulthema nur wenig zur Sprache kam.

Dass Sprache gerade in ihrem Fall mit Handeln und Sich-vernehmen-Lassen zu tun hat, kam in den im Rahmen der Evaluation besuchten Abschlusslektionen oft nur indirekt an die Oberfläche. Am deutlichsten wurde die Orientierung an der eigenen Arbeit an demjenigen Lernstattnachmittag, an dem eine Führung durch das Altersheim auf dem Programm stand. In den informellen Präsentationen vor Ort kam nicht nur ein deutlich erhöhtes Engagement und Selbstvertrauen zum Ausdruck, sondern es wurden auch Sprachhandlungen durchgespielt und vorgeführt. Zum Beispiel beschrieb, erklärte und begründete eine Teilnehmerin das Arrangement und die Bedienungstätigkeiten im Speisesaal und zitierte ohne Aufforderung der Lernstattleiterin, was sie typischerweise einem Bewohner in einer bestimmten Situation sagen würde ("Bitte nehmen Sie mit der Zange").

Diese Erfahrungen können als Modell dienen dafür, wie nach einer einführenden Phase, in der den Teilnehmenden die konkreten Redemittel vermittelt werden, auf die Sprachhandlungsebene am (echten oder simulierten) Arbeitsplatz gewechselt werden kann. Die Umsetzung dieses Modells stellt an die Lernstattleitenden und die in der Regel wenig schulgewohnten Lernenden hohe Ansprüche. Die beobachteten Lernstätten waren von erfahrenen und ausgebildeten DaZ-Lehrkräften gemäss einem überzeugenden Konzept gestaltet worden. Wenn im Folgenden ein kritischer Aspekt beleuchtet wird, geht es nicht darum, deren Leistungen zu schmälern. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass die Schwelle, die überwunden werden muss, um wenig bildungsgewohnte Mitarbeiterinnen zur Teilnahme an neuen Lernformen wie Simulationen und Rollenspielen zu bewegen, oft hoch ist. Das zeigte sich zum Beispiel in den für die Schlusslernstätten vorgesehenen simulierten Interviews unter der Annahme, man wolle "eine Freundin im Tram über ihren Deutschkurs ausfragen". Was vielen in der Schweiz geschulten und später mit Seminaren und Workshops vertrauten Weiterbildungsbürgern leicht fällt, nämlich das freiwillige Eingehen auf die Fiktionen des Klassenzimmers, bereitete manchen Lernstättenteilnehmerinnen Mühe.

Wie einleitend gesagt, hätte es den Rahmen der Evaluation gesprengt, eine Beurteilung der Fortschritte in den sprachlich-kommunikativen Kompetenzen durchzuführen. Die vielen Aussagen in den Auswertungsrunden, in denen sich die Teilnehmenden selbst wachsende Kenntnisse und Fähigkeiten zuschrieben, werden hier im ethnographischen Sinn zum Nennwert genommen.

Doch soll hier ein wesentliches Merkmal der Teilnehmerinnenschaft erwähnt werden, nämlich die Heterogenität der Sprach- und Kommunikationskompetenzen. Diese sind durch eine ganze Anzahl von soziolinguistischen Variablen bedingt, von denen hier nur einige aufgelistet seien:

- Nähe oder Distanz der Erstsprache zu Deutsch;
- soziale Herkunft der Teilnehmerinnen;
- Sozialisierung und Bildung mittels Sprache;
- Beherrschen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben;
- familiäre Sprachensituation (evtl. bi- oder trilingual);
- frühere Anstrengungen, Deutsch zu lernen;
- Positionierung auf der Skala der Zwei- oder Mehrsprachigkeit;

- Verwendung und Vertrautheit mit Dialekt gegenüber Hochsprache;
- Möglichkeiten und Zwang zur Interaktion in der Peer Group.

Die Liste könnte fortgesetzt werden, und es wäre vermessen, ohne umfassende Beurteilung aller dieser Faktoren eine Analyse oder Prognose auf die Entwicklung der Sprachkompetenz in einer 30 Lektionen umfassenden Weiterbildungsmassnahme vorlegen zu wollen. In der Auswertung der beobachteten Lernstätten bezogen sich viele Teilnehmerinnen auf den Bereich der grammatikalischen und lexikalischen Kompetenz. Dies kann heissen, dass die handlungsorientierten Lernziele noch zu wenig im Bewusstsein verankert sind. Es ist deshalb durchaus richtig und angemessen, wenn andere Elemente aus der Zielpalette in den Vordergrund drängen. Es ist gut möglich, dass persönlichkeitsstärkende Veränderungen einen grossen Motivationsschub für das Sprachenlernen bedeuten.

Anzeichen und Bestätigungen für einen gesteigerten Selbstwert und für positive Lernerfahrungen als Erwachsene gab es in allen besuchten Lernstätten. Neben Rückmeldungen der Teilnehmerinnen, die mit der Stärkung von Identität oder dem "Empowerment" zu tun hatten, liessen auch einzelne Beobachtungen auf eine Wirkung schliessen: eine teilnehmende Frau leitete eine Entspannungsübung für die ganze Gruppe an; zwei Frauen erzählten in gebrochenem, aber verständlichem Deutsch über ihre Jugenderfahrungen ohne Schule; eine Frau, die kurz vor der Pensionierung stand und noch nie auf Deutsch telefoniert hatte, rief zum ersten Mal in dienstlichem Auftrag an; mehrere Teilnehmerinnen verlangten eine Kursbestätigung; viele zeigten starkes Interesse an weiteren Lernangeboten.

Insgesamt kann mit einiger Sicherheit gesagt werden, dass die Lernstätten am Arbeitsort geschätzt wurden und sehr positive Wirkungen auslösten, gerade weil sie arbeitsplatzorientiert waren und von den Vorgesetzten unterstützt wurden. Als wirkliche Innovation hat sich die Verknüpfung der verschiedenen, wohl definierten Kompetenzbereiche erwiesen. Ein herkömmlicher Sprachkurs ohne Bezug auf die Berufswelt wäre für diese Anspruchsgruppe wirkungslos. Eine Lernstätte, die den Weiterbildungsrückstand der Teilnehmerinnen ausser Acht liesse, würde in den Startlöchern stecken bleiben. Eine Förderungs-massnahme, die den vielschichtigen familiären und sozialen Hintergrund der arbeitenden Frauen ignorieren würde, käme bei den Adressatinnen kaum an. Und Lernstätten, deren Leiterinnen wenig Ahnung hätten von der Gestaltung und den Anforderungen der täglichen Arbeit der Teilnehmenden, blieben im Ungefähren.

5. Fazit

Die Befunde der Evaluation weisen klar darauf hin, dass eine gute Grundlage für den weiteren Spracherwerb der Basismitarbeiterinnen gelegt worden ist. Eine nachhaltige und längerfristige Fortsetzung des Konzepts Lernstätten mit Vorgesetztenschulung sollte die Vielfalt der Zielvorstellungen beibehalten und noch konkretisieren. Eine noch konsequentere Ausrichtung auf klar definierte Sprachhandlungskompetenzen wäre für weitere Lernstätten zuträglich. Sie müsste begleitet sein von einem Instrument, das es den Lernenden erlaubt, Fortschritte auf eine niederschwellige Art festzustellen und sich Lernleistungen anerkennen zu lassen. Dazu dürfte sich ein "Portfolio für die Migrationsbevölkerung" eignen, dessen Entwicklung an der jüngst zum Thema "Spracherwerb über Standards steuern?" durchgeführten Fachtagung des Bundesamtes für Flüchtlinge zur Diskussion gestellt worden ist (BFF, Referat E. Maurer & S. Schläppi, 29.01.2004).

Ausgehend vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat, 2001) und von den daraus abgeleiteten "Profilen Deutsch" (Glaboniat et al., 2002) sowie von einem – noch zu entwickelnden – Portfolio für die Migrationsbevölkerung könnten den einzelnen Modulen oder ganzen Sets von Modulen Kann-Beschreibungen zugeordnet werden. Je nach Bedarf können diese auf die Niveauskalen abgebildet werden. Für die Teilnehmenden der Lernstätten selbst wäre dann der lange Weg, den sie unter Umständen gehen müssen, kartographiert, und die Lernstätten könnten nicht nur in einen sachlich-funktionalen Zusammenhang gestellt werden, sondern auch in den des lebenslangen Lernens von Sprach- und Kommunikationskompetenz. Der lernerzentrierte Ansatz des Sprachenportfolios (vgl. EDK, 2001) würde es ihnen auch erlauben, sprachliche Ressourcen, die normalerweise nicht unbedingt anerkannt werden (z.B. die Erstsprache, ausserschulische Lernleistungen etc.) zu dokumentieren.

Eine weitere Möglichkeit, die sprachliche und kommunikative Seite der Deutschförderung im Hinblick auf eine zyklische Durchführung von Lernstätten nachhaltig zu stärken, wäre eine Anbindung an das modulare Baukastensystem, das gegenwärtig in der Schweiz im Aufbau begriffen ist. Für den wichtigen Bereich der Sprachen (welche ja viele Berufsfelder übergreifen) hat eine breit abgestützte Arbeitsgruppe kürzlich einen Projektbericht vorgelegt, in dem Wege aufgezeigt werden, wie berufsorientierte Sprachlerneinheiten modular aufgebaut, miteinander verknüpft und auf den Referenzrahmen abgestimmt werden können (Stotz et al., 2002). Wichtig ist auch an diesem Projekt die Anerkennung von Lernleistungen durch den Portfolio-Ansatz.

Damit werden Lernende zu Eignerinnen und Eignern ihrer Weiterbildung und können ihre Fortschritte, auch wenn sie eng an ein Berufsfeld angelehnt sind, an einer breit abgestützten Skala festmachen.

LITERATUR

- AGAS, Maurer, E., Ricklin, P. & Russenberger, C. (2001). *Deutschförderung im GUD – Feinkonzept Teilprojekt 2: Lernstätten Deutsch*. AGAS Arbeitspapiere, unveröffentlicht. Zürich.
- (2002). *Deutschförderung im GUD – Verlaufsbericht zur Durchführung der Lernstätten*. AGAS Arbeitspapiere, unveröffentlicht. Zürich.
- AGAS, Maurer, E. (2002). *Deutschförderung im GUD – Verlaufsbericht zur Vorgesetztenschulung*. AGAS Arbeitspapiere, unveröffentlicht. Zürich.
- BMW AG (Hrsg.) (1990). *BMW Lernstatt. Organisationsentwicklung im Unternehmen*. München.
- Cameron, D. (2000). *Good to Talk? Living and Working in a Communication Culture*. London: Sage.
- Deppe, J. (1989). *Quality Circle und Lernstatt. Ein integrativer Ansatz*. Bochumer Beiträge. Wiesbaden.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München etc.: Langenscheidt.
- Gee, J., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Sydney: Allen & Unwin.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2002). *Profile Deutsch – Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hall, C., Sarangi, S. & Stembrouck, S. (1999). The legitimation of the client and the profession: Identities and roles in social work discourse. In S. Sarangi & C. Roberts (Eds). *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings* (p. 293 – 322). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Hinnenkamp, V. (1989). *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Mantovani Vögeli, L. (2001). *"Wenn man Deutsch lernt, das macht Mut für weiter"*. *Evaluationsbericht Lernstatt Hauswirtschaft*. Hrsg. von der Fachstelle Frauenfragen FFF der Stadtverwaltung Zürich.
- Maurer, Ernst et al. (2002). *Deutsch in der Schweiz. Ein Sprachkurs für Erwachsene und Jugendliche. Handbuch*. Zug: Klett & Balmer.
- Sarangi, S. & Roberts, C. (Eds). (1999). *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Schneider, G., North, B. & Koch, L. (2001). *Europäisches Sprachenportfolio, Version für Jugendliche und Erwachsene*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Schneider, J. & Stötzel, B. (1993). *Lernen in der Lernstatt*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Stotz, D. (2002). *Evaluationsbericht Deutschförderung im Gesundheits- und Umweltdepartement der Stadt Zürich*, unveröffentlicher Bericht. Zürcher Hochschule Winterthur.

Stotz, D., Bell, N., Ali-Lawson, D., Hughes, G., Hull, R., & Marchini, D. (2002). *Sprachenlernen im Baukastensystem*. Wissenschaftlicher Schlussbericht KTI-DO-RE Projekt 00030.1. Hrsg. von der Zürcher Hochschule Winterthur, zu beziehen bei D. Stotz (daniel.stotz@zhwin.ch).

