

Sprachliche Anforderungen im Beruf – Ein Ansatz zur Systematisierung



BIRGIT ZIEGLER

Prof. Dr., Professorin für
Berufspädagogik an der
Technischen Universität
Darmstadt

Die Beziehung von Sprache und Beruf lässt sich aus zwei Perspektiven analysieren. Zum einen ist Sprache Medium zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, zum anderen ist auch das alltägliche berufliche Handeln ohne Sprache kaum denkbar. Im Beitrag werden eingangs beide Perspektiven kurz beleuchtet. Ausgehend von der letztgenannten wird sodann der Versuch unternommen, sprachliche Anforderungen nach dem primären beruflichen Handlungsbezug zu systematisieren. Als weiterer Faktor wird der organisationale Kontext, in dem berufliches Handeln stattfindet, betrachtet. Ziel ist die Entwicklung einer Systematik sprachlicher Anforderungen, die sowohl eine Referenz für die Aufarbeitung des Forschungsstands und die Planung künftiger Forschungsvorhaben als auch für curriculare und didaktische Entscheidungen bereitstellen soll.

Sprache als Medium zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz

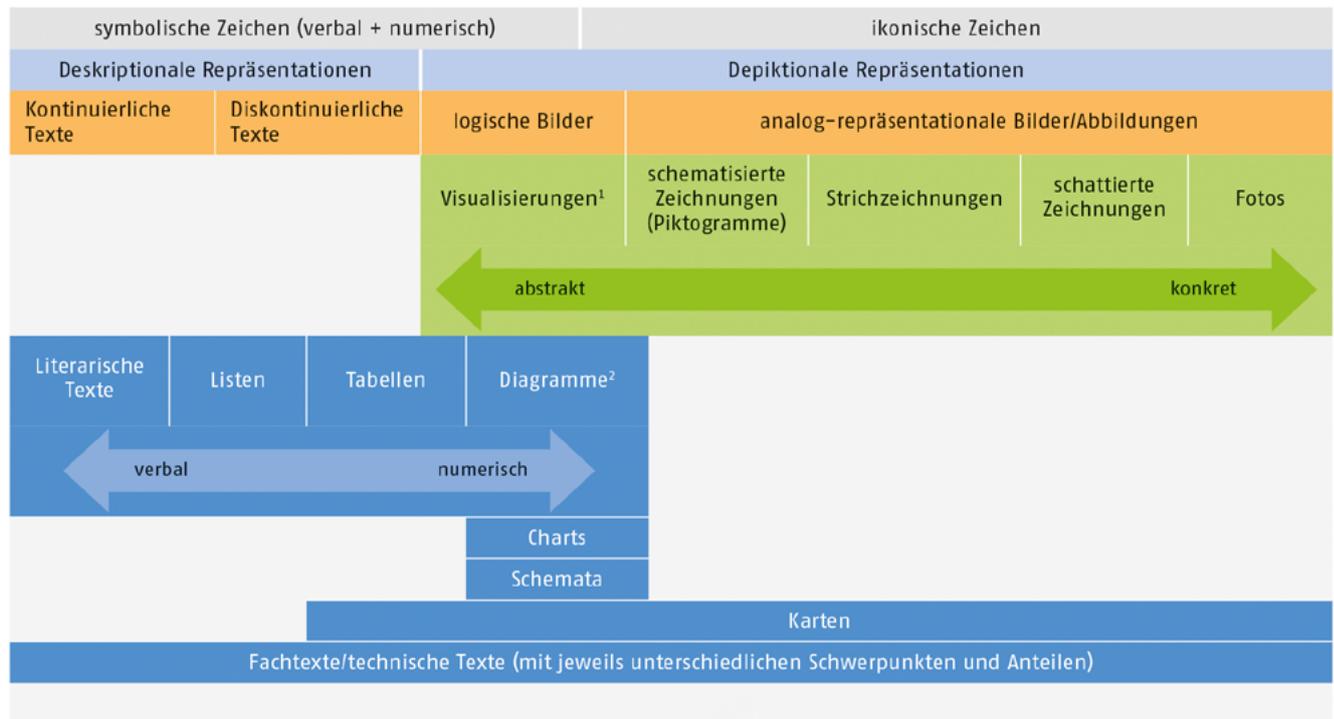
Sprache ist *das* Medium in Lehr-Lern-Prozessen und somit auch die Basis aller didaktisch arrangierten Prozesse in der beruflichen Bildung. So bestimmt ZABECK (2009) erst die »in Sprache eingebettete Imitatio« als »Urgestalt der Berufserziehung« (S. 33). Berufserziehung setze soziale Beziehungen voraus, die sich grundsätzlich sprachlich artikulierten (ebd.). Desgleichen verweist AEBLI (1985) auf die Relevanz von Sprache beim Beobachtungslernen. Neben sprachlichen Hinweisen auf relevante Aspekte dienen die sprachliche Kommentierung auch der gedanklichen Organisation des Vorgangs und dem Behalten (S. 74). Im derzeit prominenten Ansatz des Cognitive Apprenticeship wird die Bedeutung des »lauten Denkens« beim Modelllernen ebenfalls betont (vgl. COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989). Betrachtet man nun zum Beispiel den Lehrerberuf, lässt sich konstatieren, dass hier Sprache ein substantielles Werkzeug der beruflichen Leistungserbringung ist und somit Sprachkompetenz eine wesentliche Facette berufsfachlicher Kompetenz von Lehrenden darstellt. Gleichzeitig kann diese berufsfachliche Kompetenz nur über sprachlich vermittelte Lernprozesse erworben werden. Doch nicht in allen Berufen ist Sprache in dieser zweifachen Hinsicht elementar: Während Sprache in allen Berufen das Medium des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz ist, unterscheiden sich die sprachlichen Anforderungen in den beruflichen Handlungsfeldern.

Sprache als Facette beruflicher Handlungskompetenz

Inwieweit konstituieren sprachliche Fähigkeiten berufliche Handlungskompetenz? Dies zu klären ist notwendig, um zu entscheiden, in welcher Form und bis zu welchem Grad die adäquate Sprachnutzung systematisch in die berufliche Ausbildung zu integrieren ist. Dazu wird Sprache in einem weiten Sinn unter Einbeziehung numerischer und bildhafter bzw. ikonischer Zeichen verstanden. Dementsprechend meint »Text« im Folgenden alle im beruflichen Kontext anzutreffenden Dokumente, die schriftsprachlich-linear (deskriptional) bis hin zu non-linear bzw. rein bildlich (depektional) oder hybrider Art sein können (vgl. Abb., S. 10). Weiterhin wird zwischen direkter und indirekter Kommunikation unterschieden und zudem die Funktion von Sprache berücksichtigt. *Direkte Kommunikation* erfolgt in unmittelbarer Interaktion zwischen den Beteiligten vor allem über Sprechen und Hören. Zudem können auch Gestik und Mimik zum Einsatz kommen. Die Situationsgebundenheit unmittelbarer Kommunikation bedingt, dass die Sprache in der Regel konkreter wird, der Sprechakt aber irreversibel und nicht vollständig rekonstruierbar ist. *Indirekte Kommunikation* erfolgt vermittelt über eine Dokumentation. Der Kommunikationsinhalt muss mithilfe verbal-symbolischer, numerischer, grafischer bzw. bildhafter Zeichen codiert und decodiert werden. Die indirekte Kommunikation ist nicht situationsgebunden, die Darstellungsweise des Inhalts kann also zielbezogen erfolgen, wird dadurch

Abbildung

Kategorisierung von Lesematerial



¹ Visualisierungen bspw. stellen eine Hybridform zwischen symbolischen und ikonischen Zeichen dar, jedoch keine zwischen deskriptionalen Repräsentationen und depiktionalen Repräsentationen, da sie zwar mit konventionalisierten Zeichen arbeiten, jedoch diese nicht primär schriftbasiert sind.

Quelle: BALKENHOL 2016, S. 97 (mit weiteren Erläuterungen)

² Diagramme sind eine Unterart von Visualisierungen und schematisierten Zeichnungen und sind im Übergang von logischen Bildern zu analog-repräsentationalen Bildern, die sich im Bereich depiktionaler Repräsentationen befinden (nicht oder kaum schriftbasiert) und können sowohl symbolische Elemente als auch ikonische Elemente enthalten.

in der Regel formaler und abstrakter. Demgegenüber sind wiederholte Versuche zur Entschlüsselung der »Botschaft« möglich (vgl. z. B. WYGOTSKI 1969; BECKER-MRÖTZEK/DROMMLER 2006). Selbstredend sind dazu ausreichende Schreib- und/oder Lesekompetenzen erforderlich. Direkte oder indirekte Kommunikation kann primär der sachlich-rationalen Darstellung eines Sachverhalts dienen oder eher appellativ sein (vgl. BÜHLER 1934). Beide Funktionen sind im beruflichen Kontext bedeutsam.

Warum nun die Frage nach der Funktion und Bedeutung von Sprache für die alltägliche berufliche Leistungserbringung? Berufliche Anforderungen bilden schon seit Langem die Referenz für die Planung beruflicher Bildungsgänge. Hinzu kommt, dass in der Folge von Ausbildungsmisere und Diskussionen um Ausbildungsreife sowie der internationalen Sprachstanderhebungen die teilweise defizitären sprachlichen Kompetenzen von Jugendlichen auch in den Fokus der Berufsbildungsforschung gerieten (vgl. SIMON/KIMMELMANN/ZIEGLER 2016). Daraus resultieren u. a. Befunde, die Zweifel nähren, ob unser Bildungssystem angemessen auf sprachliche Anforderungen im Beruf vorbereitet (vgl. z. B. EFING 2012; JAKOBS 2008). Gleichzeitig nehmen infolge steigender Standardisierungs- und

Dokumentationspflichten die schriftsprachlichen Anforderungen zu (vgl. z. B. JAKOBS 2008). Indes offenbaren Studien zu sprachlichen Fördermaßnahmen, dass speziell auf berufliche Anforderungen und konkrete berufliche Handlungssituationen abgestimmte Zugänge notwendig sind, um die Jugendlichen zu erreichen (vgl. z. B. NORWIG u. a. 2013). Demgegenüber mangelt es an differenzierten Erkenntnissen zu sprachlichen Anforderungen in einzelnen Berufsfeldern. Diese sind jedoch für die Entwicklung curricularer und passgenauer didaktischer Konzepte unabdingbar, besonders angesichts der neuen Herausforderung, zugewanderte Personen angemessen auf die berufssprachlichen Anforderungen vorzubereiten und zügig in das Erwerbssystem zu integrieren.

Daher erfolgt hier der Versuch, auf Grundlage systematischer Überlegungen und ausgehend von einer Typologie beruflicher Handlungsbezüge einen Ansatz zur Systematisierung sprachlicher Anforderungen in Berufsfeldern zu entwickeln. In einem weiteren Schritt wird der organisationale Kontext, in dem berufliches Handeln stattfindet, betrachtet, da sowohl Einflüsse der Funktion innerhalb einer Organisation als auch der Organisationsstruktur auf die sprachlichen Anforderungen unterstellt werden können.

Tabelle

(Vorläufige) Synopse zu sprachlichen Anforderungen nach dem primären beruflichen Handlungsbezug

Beruflicher Handlungsbezug	Realien	Symbole	Personen	Wissen
Tätigkeiten, z. B.	abbauen, bearbeiten, herstellen	entwickeln, planen, organisieren, verwalten	beraten, pflegen, erziehen, therapieren	produzieren, dokumentieren, systematisieren
Primäre Funktion von Sprache als Medium der Leistungserbringung	mittelbar, vorwiegend arbeitsorganisatorisch in direkter Kommunikation	unmittelbar, vorwiegend indirekte Kommunikation, sachlich-rational und appellativ	unmittelbar, vorwiegend direkte Kommunikation, appellativ	unmittelbar, mehr indirekte als direkte Kommunikation, vorwiegend sachlich-rational
Kompetenz-relationaler Bezug: sprachliche Fähigkeiten als ...	arbeitsbezogene Kompetenz	z. B. kaufmännische oder technische Literalität als Facette der Fachkompetenz	bes. sozial-kommunikative Fähigkeiten als Facette der Fachkompetenz	als Facette der Fachkompetenz

Sprachliche Anforderungen nach dem primären beruflichen Handlungsbezug

Wenngleich in einem Berufsfeld eine Vielfalt unterschiedlicher sprachlicher Anforderungen vorkommt, lassen sich in jedem Berufsfeld bestimmte Grundstrukturen erkennen und ausgehend vom primären beruflichen Handlungsbezug sprachliche Anforderungen ableiten. Idealtypisch kann danach unterschieden werden, ob das berufliche Handeln primär auf Realien, Symbole, Personen oder Wissen bezogen erfolgt (vgl. Tab.). Alle Tätigkeitsfelder sind durch die rasante Entwicklung der Informationstechnologien in unterschiedlichem Ausmaß einem erheblichen Veränderungsdruck unterworfen.

Auf Realien bezogenes Handeln

In diese Kategorie fallen alle Tätigkeiten wie z. B. das Abbauen, Bearbeiten oder Herstellen von konkreten Stoffen und Produkten. Ein solcher Handlungsbezug dominiert in Handwerks-, Kunsthandwerks- sowie in industriellen Fertigungsberufen oder bei der Instandsetzung und direkten Steuerung von Maschinen; weiterhin in Bauberufen, inklusive des Land- und Gartenbaus und des Bergbaus. Ein Merkmal dieser Kategorie ist, dass Sprache kein direktes Medium der beruflichen Leistungserbringung ist. Sprachliche Anforderungen stellen sich vornehmlich in arbeitsorganisatorischer Hinsicht. Hier dominiert der Anteil direkter mündlicher Kommunikation gegenüber der indirekten Kommunikation. Insgesamt überwiegen rezeptive ([zu-]hören, lesen) gegenüber produktiven Anforderungen (anweisen, dokumentieren). Empirische Befunde im Berufsfeld Bautechnik (vgl. KEIMES 2014), Anlagenmechanik im Bereich Sanitär, Heizung, Klima (vgl. BAUMANN 2014) und in vier gewerblich-technischen Industrieberufen (vgl.

EFING 2012) lassen sich dementsprechend interpretieren. Limitierend ist, dass alle genannten Studien im Ausbildungskontext durchgeführt wurden. Direkt auf Realien bezogene berufliche Tätigkeiten dürften aufgrund der technologischen Entwicklung perspektivisch abnehmen und zunehmend symbolisch vermittelt erfolgen.

Auf Symbole bezogenes Handeln

Die zweite Kategorie umfasst Tätigkeiten, bei denen das berufliche Handeln primär über den Umgang mit Symbolen erfolgt. Dazu gehören Tätigkeiten wie die Planung, Organisation und Verwaltung von Leistungserstellungsprozessen, inklusive der Produktentwicklung. Sprachliche Fähigkeiten sind dafür konstitutiv und erfordern neben direkter verstärkt indirekte Kommunikation. Unterschiede bestehen dahingehend, ob dafür primär verbal-symbolische Zeichen genutzt werden oder – wie in technologischen Domänen – überwiegend numerische oder pikturale bzw. ikonische Zeichen. Verbal-symbolische Zeichensysteme sind arbiträr, d. h. die Zuordnung von Worten und Bedeutung ist in hohem Maß willkürlich entstanden. Zudem gibt es eine Vielfalt an Sprachvariationen. Die numerische und pikturale Zeichensprache dagegen ist indexialisch oder ikonisch, d. h. die Zeichen sind durch das Objekt selbst motiviert. Daher lässt sie sich oft intuitiv erschließen und ist international einsetzbar (vgl. BALKENHOL 2016). Doch davon unabhängig ist die Fähigkeit, Symbolsysteme domänenspezifisch adäquat zu nutzen, eine wesentliche Basis der beruflichen Leistungserbringung und muss in der Ausbildung explizit erlernt werden. Sie ist damit konstitutiv für die berufsfachliche Kompetenz. Im kaufmännischen Bereich wird diesem Sachverhalt mit dem Konstrukt der kaufmännischen Literalität Rechnung getragen (vgl. WINTHER u. a. 2016). Die primäre Anforderung liegt in der

sachlich-rationalen Darstellung von Sachverhalten, während die appellative Funktion von Sprache eher auf der arbeitsorganisatorischen Ebene bedeutsam wird, wobei die Ebenen hier schwer zu trennen sind. Der Veränderungsdruck in diesen Tätigkeitsfeldern ist ebenfalls enorm.

Auf Personen bezogenes Handeln

Bei Tätigkeiten dieser Kategorie liegen die sprachlichen Anforderungen in der direkten Kommunikation mit einer ausgeprägt sozial-appellativen Funktion. Darunter fallen Tätigkeiten wie beraten, betreuen, pflegen, erziehen, lehren und therapieren. Mitunter ist deren Erfolg abhängig davon, inwieweit es gelingt, die Personen, auf die sich das berufliche Handeln richtet, zu überzeugen, dass auf Grundlage fachlicher Expertise in ihrem Interesse gehandelt wird. Sozusagen muss in direkter Interaktion mit den Personen sprachlich-kommunikativ eine Arbeitsbasis aufgebaut werden. Dies trifft auf Professionen zu, ist aber auch in sämtlichen nicht akademischen Gesundheitsberufen, pädagogischen Berufen, Pflegeberufen sowie in Verkaufsberufen, die in unmittelbarem Kundenkontakt stehen, eine wesentliche Komponente der beruflichen Leistungserbringung. Dementsprechend sind sprachlich-kommunikative Fähigkeiten in allen auf Personen bezogenen Berufsfeldern eine relevante Facette der berufsfachlichen Kompetenz, während schriftsprachliche Anforderungen eher auf der Ebene der allgemeinen Arbeitsorganisation liegen, z. B. für die Dokumentation der Tätigkeit, oder je nachdem darin liegen, das Expertenwissen auf dem aktuellen Stand zu halten, was in den Professionen am stärksten ausgeprägt ist. Veränderungsdruck besteht überwiegend auf der arbeitsorganisatorischen Ebene und weniger in der direkten Kommunikation.

Auf Wissen bezogenes Handeln

Im Unterschied zu den zuvor genannten Kategorien liegen die sprachlichen Anforderungen hier weniger in der direkten Kommunikation als in der adäquaten Dokumentation von Wissen. Wissensproduktion erfolgt über die sachlich-rationale Zeichensprachliche Darstellung von Inhalten. Wissen selbst ist ein Produkt und dessen Produktion und Verbreitung ist (noch) nicht in dem hohen Maß ökonomischen Kalkülen unterworfen, wie in anderen Berufsfeldern. Auf die Produktion, Dokumentation, Systematisierung und Verwaltung von Wissen gerichtete Tätigkeiten dominieren in der Wissenschaft, im Verlagswesen, in Bibliotheken, im Journalismus. Auch im unternehmerischen Kontext gewinnt das Wissensmanagement an Bedeutung. Weil hier das Wissen selbst zum Produkt wird, sind selbstredend sprachliche Kompetenzen in jeglicher Hinsicht die Basis berufsfachlicher Kompetenz.

Sprachliche Anforderungen in Abhängigkeit vom organisationalen Kontext

Je nach Position innerhalb einer Arbeitsorganisation variieren die sprachlichen Anforderungen. So identifiziert KEIMES (2014) bei Leseanforderungen im Berufsfeld Bau-technik einen Hierarchieeffekt abhängig von der Funktion (Auszubildender, Geselle, Polier). Auch BUHOFER (1983) berichtet von zunehmenden Anforderungen an das berufliche Schreiben abhängig von der Position innerhalb der Organisation. Insgesamt dürften mit steigender Verantwortung operative Aufgaben zunehmen. Bemerkenswert an den Befunden von KEIMES ist, dass Gesellinnen und Gesellen mit höheren Leseanforderungen konfrontiert werden, während man die Auszubildenden im Betrieb kaum explizit auf diese Anforderungen vorzubereiten scheint. Stattdessen wird offenbar vorausgesetzt, dass die notwendigen sprachlichen Fähigkeiten entweder vorhanden sind oder implizit erworben werden. In curricularer Hinsicht ist daher die Funktionsebene innerhalb einer Organisation, auf die ein Ausbildungsgang vorbereiten soll, auch in sprachlicher Hinsicht zu berücksichtigen.

Ein weiterer Einflussfaktor ist die Organisationsform. Sprachliche Anforderungen an Auszubildende variieren abhängig von der Betriebsgröße (vgl. EFING 2012). Es lässt sich vermuten, dass mit der Größe eines Unternehmens die Arbeitsteilung und damit der Bedarf an indirekter Kommunikation innerhalb und zwischen den Ebenen zunimmt, wobei allerdings die Flexibilität der Organisationsstruktur ein zusätzlicher Faktor ist. Selbst bei gleicher Unternehmensgröße ist in bürokratisch strukturierten Organisationen eine stärker ausgeprägte Arbeitsteilung wahrscheinlich als in Organisationen mit flexiblen Strukturen und eher flachen Hierarchien. Bei flachen Hierarchien ist die Vielfalt an sprachlichen Anforderungen vermutlich höher. Organisationsstrukturelle Aspekte in den Ordnungsmitteln angemessen zu berücksichtigen, ist schwierig, weil berufliche Ausbildung nun einmal berufsbezogen und nicht betriebsbezogen konzipiert ist. Dennoch wäre jeweils darüber nachzudenken, auf welchen Grad an Flexibilität sprachlich angemessen in beruflichen Lehr-Lern-Prozessen vorbereitet werden soll. Dazu bedarf es der Verbesserung des Erkenntnisstandes über sprachliche Anforderungen in Arbeitskontexten.

Zum potenziellen Nutzen einer Systematik

Es sollte deutlich geworden sein, dass sprachliche Kompetenzen eine bedeutende Facette beruflicher Handlungskompetenz darstellen und in beruflichen Lehr-Lern-Prozessen systematisch weiterentwickelt werden müssen. Die vorgelagerten Bildungsgänge liefern dazu allenfalls die notwendige Basis. Welchen Beitrag kann dazu eine Sys-

tematik beruflicher Anforderungen in den Dimensionen primärer Handlungsbezug und organisationaler Kontext leisten? Zum einen kann sie einen Rahmen für die Analyse und Dokumentation empirischer Befunde zu sprachlichen Anforderungen in unterschiedlichen beruflichen Domänen sowie für die Planung weiterer Studien bieten. Aus vorhandenen Einzelbefunden könnte eine zusammenhängende Erkenntnislandschaft entstehen, die sukzessive zu ergänzen wäre.

Parallel dazu kann eine Systematik beruflicher Anforderungen schon jetzt curriculare Planungen und die Entwicklung didaktischer Konzepte unterstützen, um im Sinne einer antizipativen Berufsausbildung auf aktuelle sowie künftige sprachliche Anforderungen der jeweiligen beruflichen Domänen vorzubereiten. Anhand der Typologie beruflicher Handlungsbezüge können z. B. Berufsfelder

analysiert und es kann abgeschätzt werden, welcher Handlungstyp jeweils dominiert und in welchem Umfang und bis zu welchem Ausprägungsgrad weitere Handlungstypen vertreten sind. Auch eine weitere Ausdifferenzierung der Typologie mag daraus resultieren. Zudem sollte berücksichtigt werden, in welchen organisationalen Kontexten die berufliche Tätigkeit potenziell angesiedelt sein wird. Entsprechend können Curricula beruflicher Bildungsgänge strukturiert und didaktische Konzepte zur Entwicklung und Förderung sprachlicher Kompetenzen berufsfeldbezogen spezifiziert werden. Diese berufsfeldbezogene Strategie sprachlicher Kompetenzförderung könnte ggf. eher Erfolg versprechend sein, als allgemeine Standards sprachlicher Voraussetzungen zu formulieren, die eher normativ begründet als empirisch fundiert scheinen. ◀

Literatur

AEBLI, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. 2. Aufl. Stuttgart 1985

BALKENHOL, A.: Lesen in beruflichen Handlungskontexten. Anforderungen, Prozesse und Diagnostik. Dissertation, Darmstadt 2016

BAUMANN, K.: »Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!« Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn 2014

BECK, K.; LANDENBERGER, M.; OSER, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld 2016

BECKER-MROTZEK, M.; DROMMLER, R.: Texte lesen. In: BECKER-MROTZEK, M.; KUSCH, E.; WEHNERT, B.: Leseförderung in der Berufsbildung (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A 2/2006). Duisburg 2006, S. 17–44

BÜHLER, K.: Sprachtheorie. Jena 1934

BUHOFFER, A.: Das alltägliche Schreiben im Berufsleben. In: Sprache der Gegenwart 59 (1983), S. 137–178

COLLINS, A.; BROWN, J. S.; NEWMAN, S. E.: Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In: RESNICK, L. B. (Hrsg.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale 1989, S. 453–494

EFING, C.: Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: BWP 41 (2012) 2, S. 6–9 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6858 (Stand: 29.08.2016)

JAKOBS, E.-M.: Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand. In: JAKOBS, E.-M.; LEHNEN, K. (Hrsg.): Berufliches Schreiben. Frankfurt/M. u. a. 2008, S. 1–14

KEIMES, C.: Lesen. Lesekompetenz in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. Marburg 2014

NORWIG, K. u. a.: Förderung der Lesekompetenz mittels Reciprocal Teaching – auch in der beruflichen Bildung ein Erfolg? In: ZBW 109 (2013) 1, S. 67–93

SIEMON, J.; KIMMELMANN, N.; ZIEGLER, B.: Sprache in der beruflichen Ausbildung – Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata. In: SIEMON, J. u. a. (Hrsg.): Beruf und Sprache (ZBW Beiheft 28). Stuttgart 2016, S. 7–33

WINTHER, E. u. a.: Large scale assessments in der kaufmännischen Berufsbildung – Das Unternehmensassessment ALUSIM (CoBALIT). In: BECK, K.; LANDENBERGER, M.; OSER, F. (Hrsg.): a.a.O. 2016, S. 55–73

WYGOTSKI, L.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1969

ZABECK, J.: Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn 2009