

Sprache und Beruf

Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag!

Sprachliche oder kommunikative
Fähigkeiten – was wird in der
Ausbildung verlangt?

Fachsprache, Fachidentität
und Verständigungskompetenz

Sprache – Handwerkszeug
kaufmännischer Berufe

Mehrsprachigkeit im
Übergangsbereich

Englisch als Lingua Franca
in Unternehmen



EDITORIAL

- 3 Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag!**
Friedrich Hubert Esser

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Weiterhin hohe Quote vorzeitig gelöster
Ausbildungsverträge**
Alexandra Uhly

**THEMENSCHWERPUNKT:
SPRACHE UND BERUF**

- 6 Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten –
was ist der Unterschied und was wird in der
Ausbildung verlangt?**
Christian Efing
- 10 Fachsprache, Fachidentität und Verständigungs-
kompetenz – zu einem spannungsreichen
Verhältnis**
Nina Janich
- 14 Sprache – Handwerkszeug kaufmännischer Berufe**
Franz Kaiser
- 18 Mehrsprachigkeit im Übergangsbereich**
Sprachbildung als integralen Bestandteil etablieren!
Andrea Daase
- 22 Sprachförderung in der betrieblichen Ausbildung**
Monika Bethscheider
- 24 Berufsbezogene Deutschkurse für Pflegekräfte**
Sprachförderung im Rahmen des ESF-BAMF-Programms
Anna Lüffe, Jens Reimann
- 28 Integration funktionaler Analphabetinnen und
Analphabeten in das Beschäftigungssystem**
Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie
Klaus Buddeberg, Wibke Riekmann, Anke Grotlüschen
- 32 Englisch als Lingua Franca in Unternehmen**
Herausforderungen und Chancen von Sprachdiversität
in interkulturellen Arbeitsteams
Christiane Hohenstein, Sylvia Manchen Spörri
- 37 Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung an
französischen Ingenieurhochschulen**
Christophe Morace
- 41 Lehrerfortbildung zur Unterstützung bilingualen
Unterrichts an berufsbildenden Schulen**
Anka Fehling
- 43 Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachen-
kompetenz in der beruflichen Erstausbildung**
Der duale Studiengang Bachelor Luftverkehrsmanagement
Maiken Gbur

WEITERE THEMEN

- 45 Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung
einer nachhaltigen Kompetenzreifeung**
Rolf Arnold
- 49 Tarifvertraglich geregelte Finanzierung der
beruflichen Weiterbildung am Beispiel der
Sozialkasse im Gerüstbaugewerbe**
Klaus Berger, Dick Moraal, Stefan Häusele
- 54 Informationsoffensive „Berufliche Bildung –
praktisch unschlagbar“**
Marlene Lohkamp-Himmighofen, Annette Schnopp

RECHT

- 56 Verpflichtung zum Deutschkurs durch Arbeitgeber**
Markus Richter

Rezensionen

Abstracts/
Impressum

Autorinnen und Autoren

Sie finden diese BWP-Ausgabe im Internet unter
www.bibb.de/bwp-2-2012



FRIEDRICH HUBERT ESSERProf. Dr., Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildung

Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag!

Liebe Leserinnen und Leser,

die am 31. Januar 2012 geschlossene Vereinbarung von Bund, Ländern sowie Wirtschafts- und Sozialpartnern über die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ist ein wichtiger Meilenstein für die berufliche Bildung in Deutschland.

Über den DQR und seine Verknüpfung zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der bereits in Kraft ist, kann jetzt auch strukturell die Verbindung zwischen unserem Berufsbildungssystem und dem europäischen Bildungsraum hergestellt werden. Einheitliche Qualifikationsstandards werden in Europa für mehr Transparenz sorgen und damit die Mobilität fördern.

Darüber hinaus wird im nunmehr für das deutsche Bildungssystem gültigen DQR zum ersten Mal das dokumentiert, was bislang in Deutschland mehr beschworen als faktisch geregelt war: die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung sowie die Relevanz der Durchlässigkeit für in Zukunft offene Bildungs- und Qualifizierungswege!

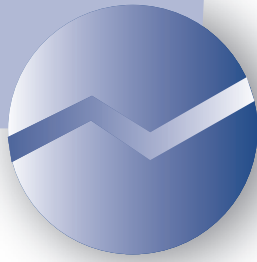
Mit dem Qualifikationsrahmen steht nun ein Systematisierungsraster für berufliche Handlungskompetenz auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus zur Verfügung. Damit eignet sich der DQR auch als Schablone für die weitere Entwicklung des Berufsbildungssystems. Und besonders ist hervorzuheben: Er ist ein im Bildungssystem allgemein verbindlicher Rahmen, an dem sich die Weiterentwicklung aller Teilsysteme unseres Bildungssystems in Zukunft auszurichten hat!

Mit dem DQR müssen aus berufsbildungspolitischer Sicht vor allem und besonders die für die berufliche Bildung wichtigen Anschlusspunkte zum Hochschulbereich hervorgehoben werden. Endlich liegen sowohl für die Berufs- als auch für die Hochschulbildung gemeinsame Kriterien für Qualifikationsniveaus verbindlich vor. Im DQR spiegelt sich zudem für beide Bereiche ein gemeinsames Bildungsziel wider: die Handlungskompetenz. Damit sind wesentliche Rahmenbedingungen geschaffen, um systemisch mehr Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen des Bildungssystems zu fördern.

Ob uns bei der Umsetzung nun wirklich alles gelingt, ist sicherlich noch offen, aber die Grundlage ist nunmehr dafür gegeben, berufliche und hochschulische Curricula besser aufeinander abzustimmen. Und letztlich sind wir auf dem Weg zu mehr Gleichwertigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung einen entscheidenden Schritt weitergekommen, wenn man demnächst auf dem Meisterbrief die gleiche Niveaustufe wiederfindet wie auf einem Bachelorzeugnis der Hochschulen. Das wird uns helfen, den Stellenwert von Spitzenqualifikationen in der beruflichen Bildung deutlich zu machen und damit die Reputation des Berufsbildungssystems zu fördern.

Deshalb muss jetzt an der Umsetzung des DQR mit viel Energie weitergearbeitet werden. Es geht zum einen darum, die Voraussetzungen zu schaffen, dass die DQR- bzw. EQR-Niveaus – möglichst noch in diesem Jahr – auf den Zeugnissen der beruflichen Aus- und Fortbildung erscheinen können. Die Berufsbildungsexperten gehen zurzeit davon aus, dass dafür zunächst untergesetzliche Regelungen ausreichen, aufwendige Verfahren bis hin zu Gesetzesänderungen vorerst nicht erforderlich werden. Zum anderen müssen die Akteure nicht nur im Berufsbildungssystem, sondern auch darüber hinaus mit dem Thema „EQR/DQR“ weiter vertraut gemacht werden, damit die mit den Qualifikationsrahmen einhergehende Philosophie der Kompetenzorientierung auf allen Systemebenen, von der ordnungspolitischen Ebene bis hin zur Bildungspraxis, gelebt wird.

Auch aus diesem Grund wird die BWP-Redaktion ab der kommenden Ausgabe (3/2012) den anstehenden Umsetzungsfragen rund um den Qualifikationsrahmen eine eigene Rubrik widmen. Unter der Überschrift „DQR konkret“ werden in den kommenden Heften einzelne Fragestellungen aufgegriffen; so z. B. Fragen zu den Konsequenzen der Einführung des DQR für die Neuordnung von Ausbildungsberufen oder für die Weiterentwicklung von Verfahren zur Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen. So tun sich mit dem Thema DQR nicht nur für das Bildungssystem Perspektiven auf. „Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag (...)“, heißt es in Goethes Faust. Wir dürfen gespannt sein! ■



Weiterhin hohe Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge

ALEXANDRA UHLY

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung“ im BIBB

► Die Stabilität von Ausbildungsverhältnissen kann als ein Indikator für die Effizienz und Leistungsfähigkeit des dualen Systems der Berufsausbildung betrachtet werden. Vor Ablauf der vertraglich vereinbarten Ausbildungsdauer gelöste Ausbildungsverträge (kurz: Vertragslösungen) sind zwar nicht gänzlich vermeidbar und in einigen Fällen auch sinnvoll. Allerdings bedeuten sie i. d. R. zumindest einen Ressourcenverlust und sie können im schlimmsten Fall zum Ausstieg aus der Bildungsbeteiligung führen. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde auf Basis der Berufsbildungsstatistik dargestellt.

BUNDESWEIT WIRD FAST JEDER VIERTE AUSBILDUNGSVERTRAG VORZEITIG GELÖST

Bundesweit werden schon seit Anfang der 1990er-Jahre zwischen 20 Prozent und 25 Prozent der begonnenen Ausbildungsverträge des dualen Systems vorzeitig gelöst (vgl. Tab. 1). Auch im Jahr 2010 betrug die Lösungsquote 23 Prozent, insgesamt wurden im Berichtsjahr rund 142.000 Ausbildungs-

verträge gelöst (vgl. BIBB 2012, Kap. A 4.7). Die vom BIBB nach dem Schichtenmodell (LQ_{neu}) berechnete Quote kann als Näherungswert für das jeweilige Berichtsjahr betrachtet werden (detaillierte Erläuterungen zur Berechnungsweise nach dem Schichtenmodell vgl. EBBINGHAUS/GERICKE/UHLY 2012; UHLY/GERICKE 2011).

Tabelle 1 **Vertragslösungsquoten, Bundesgebiet 1993–2010**

Jahr	LQ_{alt} , in %	LQ_{neu} *, in %
1993	23,2	-
1994	23,6	-
1995	22,7	-
1996	21,3	-
1997	20,5	-
1998	21,3	-
1999	22,1	-
2000	23,7	-
2001	23,7	-
2002	24,1	-
2003	21,9	-
2004	21,0	-
2005	19,9	-
2006	19,8	-
2007*	-	-
2008	21,5	-
2009	22,6	22,1
2010	23,3	23,0

* Für 2007 wurden aufgrund erheblicher Meldeprobleme keine Lösungsdaten veröffentlicht. Werte vor und nach 2007 können aufgrund weitreichender Umstellungen in der Berufsbildungsstatistik nicht unmittelbar miteinander verglichen werden. Neue (verbesserte) Berechnungsweise ist erst ab 2009 möglich.

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des BIBB, Berichtsjahre 1993–2010 (vollständige Quellenangabe vgl. Tab.2)

VERTRAGSLÖSUNG ≠ AUSBILDUNGSABBRUCH

Eine Vertragslösung stellt jedoch für einen großen Teil der Auszubildenden keinen Ausbildungsabbruch dar! Eine BIBB-Studie zu Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüchen aus dem Jahr 2002 ergab, dass ca. die Hälfte der Auszubildenden mit gelöstem Ausbildungsvertrag erneut einen Ausbildungsvertrag im dualen System abschließt (vgl. SCHÖNGEN 2003, S. 37). Im Berichtsjahr 2010 waren mindestens 8 Prozent der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge Vertragswechsel (vgl. BIBB 2012, Kap. A 4.3). Solche Ausbildungsberufs- und Betriebswechsel werden auch als Vertragslösungen gezählt. Da die individuellen Ausbildungsverläufe der Auszubildenden mit gelöstem

Vertrag nicht nachverfolgt werden können, kann auf Basis der Berufsbildungsstatistik nicht festgestellt werden, welche Vertragslösung einen endgültigen Ausbildungsabbruch darstellt. Das BIBB entwickelt derzeit ein Berechnungsmodell zur Einschätzung der Abbruchquoten auf Basis der Berufsbildungsstatistik; die Datenlage wird dessen Anwendung aber erst in den kommenden Jahren erlauben.

FAST ZWEI DRITTEL DER LÖSUNGEN IM ERSTEN JAHR

Die Berufsbildungsstatistik erhebt seit 2007 auch Monat und Jahr von ausbildungsrelevanten Ereignissen, somit kann die Zeitdauer zwischen Vertragsbeginn und Vertragslösung ermittelt werden. Insgesamt werden nur solche Verträge erfasst, die auch angetreten wurden. Vor Ausbildungsantritt gelöste Verträge sind somit auch nicht enthalten. Die Abbildung stellt die Verteilung aller gelösten Verträge des Berichtsjahrs 2010 über verschiedene Zeiträume dar (nicht die Lösungsquoten!).

Fast zwei Drittel aller vorzeitigen Vertragslösungen erfolgten innerhalb des ersten Jahres nach Ausbildungsantritt (ca. 1/3 der Verträge dauerte nur maximal 4 Monate [Probezeit], weitere 31 % zwischen 5 und 12 Monaten). Relativ viele Lösungen fallen auch noch in das zweite Jahr nach Ausbildungsbeginn. Später ereignet sich nur noch ein geringer Anteil aller Lösungen (zu graduellen Unterschieden in den Zuständigkeitsbereichen vgl. BIBB 2012, Tab. A 4.7–5). Die Häufung der Lösungen im ersten Jahr nach Vertragsbeginn ist auch der Grund dafür, dass Lösungsquoten, die als Quotient aus Lösungen und Auszubildenden-Bestandszahlen (also aller Jugendlichen in Ausbildung) berechnet werden, zu deutlich geringeren Lösungsquoten führen. Sie bilden allerdings das Vertragslösungs-geschehen nicht adäquat ab (Artefakt). Denn im Bestand sind von den begonnenen Verträgen der Vorjahre diejenigen mit hohem Lösungsrisiko schon nicht mehr enthalten. Deshalb berech-

net das BIBB die Lösungsquoten auf Basis der begonnenen Ausbildungsverträge (vgl. EBBINGHAUS/GERICKE/UHLY 2012).

JE NIEDRIGER DER SCHULABSCHLUSS, UMSO HÖHER DIE LÖSUNGSQUOTE

Die Lösungsquoten können seit dem Berichtsjahr 2009 auch nach verschiedenen Personenmerkmalen berechnet werden (vgl. BIBB 2011, Kap. A 4.8); ein Beispiel hierfür ist die Differenzierung nach dem allgemeinbildenden Schulabschluss, den die Auszubildenden vor Beginn der Berufsausbildung erzielt haben. Tabelle 2 zeigt, dass die Lösungsquote umso höher ausfällt, je niedriger der allgemeinbildende Schulabschluss der Auszubildenden ist. So weisen Auszubildende ohne Hauptschulabschluss mit 37,4 Prozent eine nahezu dreimal höhere Lösungsquote auf als Studienberechtigte (13,2%). Diese Rangfolge der Lösungsquoten ergibt sich in fast allen Zuständigkeitsbereichen (vgl. BIBB 2012, Kap. A 4.7), wobei – mit Ausnahme der freien Berufe – der Abstand in den Lösungsquoten zwischen Real- und Hauptschulabschluss am größten ist.

VORSICHT BEI DER INTERPRETATION VON UNTERSCHIEDEN IN DEN LÖSUNGSQUOTEN

Eine hohe Lösungsquote einer Personengruppe heißt nicht, dass diese Jugendlichen häufiger Verträge lösen. Wer die Vertragslösung aus welchem Grund veranlasst hat, wird im Rahmen der Berufsbildungsstatistik nicht erhoben. Dies muss auch nicht bedeuten, dass der Schulabschluss oder damit einhergehende Personeneigenschaften Ursache für die Vertragslösungen waren. Die Vertragslösungen fallen in unterschiedlichen Berufen und Berufsgruppen deutlich unterschiedlich aus (vgl. BIBB 2012, Kap. A 4.7) und sie dürften sich je nach Betriebsmerkmalen – wie Betriebsgröße (wird von der Berufsbildungsstatistik nicht erhoben) und Wirtschaftszweig (aufgrund von

Meldeproblemen im Bereich Handwerk noch nicht auswertbar) – auch deutlich unterscheiden. Eine höhere Lösungsquote einer Personengruppe kann auch daraus resultieren, dass ungleiche Zugangschancen zu stabilen oder instabileren Ausbildungsplätzen bestehen. Daher ist bei der Interpretation solcher bivariater Zusammenhänge Vorsicht geboten.

AUSBLICK

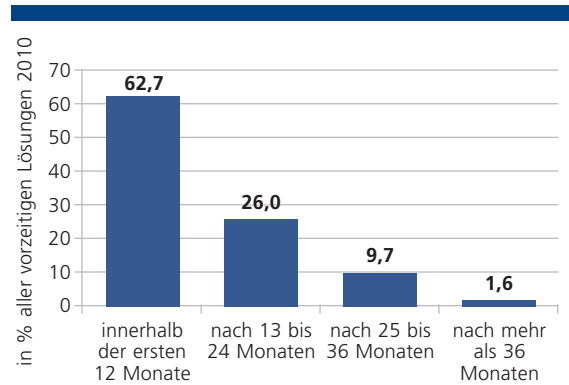
Die Analysemöglichkeiten der Berufsbildungsstatistik haben sich seit der in 2007 in Kraft getretenen Revision kontinuierlich verbessert. Hier konnte nur ein kleiner Ausschnitt der Auswertungen des BIBB dargestellt werden. Weitere Befunde – insbesondere auch neue Analysemöglichkeiten – enthält der BIBB-Datenreport 2012. Trotz der erweiterten Möglichkeiten auf Basis der Individualdaten der Berufsbildungsstatistik sind zusätzliche sozialwissenschaftliche Datenerhebungen zu Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüchen dringend erforderlich. Das BIBB plant für 2013 eine erneute Erhebung zu Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüchen.

Literatur

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2011 – URL: http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf (Stand: 07.02.2012)

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2012 – URL: http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2012.pdf (vorläu-

Abbildung Vorzeitige Vertragslösungen nach bisheriger Vertragsdauer (Angaben in % aller Lösungen 2010; N = 142.242)



Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des BIBB, Berichtsjahr 2010 (vollständige Quellenangabe vgl. Tab. 2)

fige Fassung erscheint voraussichtlich Mitte April 2012)

EBBINGHAUS, M.; GERICKE, N.; UHLY, A.: Indikatoren zur Effizienz der dualen Berufsausbildung. In: DIONISIUS, R.; LISSEK, N.; SCHIER, F. (Hrsg.): Beteiligung an beruflicher Bildung – Indikatoren und Quoten im Überblick. (Wissenschaftliches Diskussionspapier, Heft 133) Bonn 2012 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6830> (Stand: 07.02.2012)

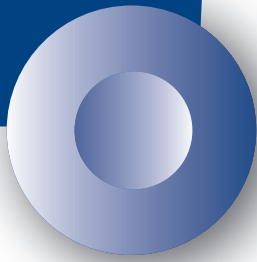
SCHÖNGEN, K.: Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: BWP 32 (2003) 5, S. 35–39 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/828>

UHLY, A.; GERICKE, N.: Erläuterungen zu den Auszubildenden-Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.), den Berufsmerkmalen und den Berechnungen des BIBB. Datenstand 2010 – Veröffentlichung im Internet: 14.12.2011. Datensystem Auszubildende (DAZUBI). Bonn 2011 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_dazubi_daten.pdf (Stand: 07.02.2012; Ausgabe wird regelmäßig aktualisiert)

Tabelle 2 Vertragslösungsquoten nach Schulabschluss und Zuständigkeitsbereichen, Bundesgebiet 2010

Höchster allgemeinbildender Schulabschluss	Lösungsquote nach dem BIBB-Schichtenmodell (LQ _{neu}), in %						
	Insgesamt	Industrie und Handel	Handwerk	Öffentlicher Dienst	Landwirtschaft	Freie Berufe	Hauswirtschaft
Ohne Hauptschulabschluss	37,4	41,0	37,3	12,5	26,1	40,3	27,5
Hauptschulabschluss	32,2	33,2	32,4	10,0	23,6	29,4	25,5
Realschulabschluss	20,2	19,6	23,2	6,1	15,6	22,0	16,4
Studienberechtigung	13,2	12,2	18,8	5,8	13,2	19,7	17,8
Insgesamt	23,0	21,1	28,6	6,2	20,1	22,8	24,5

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.), Berichtsjahr 2010



Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt?

► Die allfälligen Klagen über die mangelnde Rechtschreibkompetenz von Auszubildenden sind hinlänglich bekannt. Diese sprachlichen Verstöße werden oft als Indikator für generell mangelnde sprachliche und kommunikative Fähigkeiten interpretiert. Verstöße gegen die Rechtschreibnorm bedeuten jedoch keineswegs, dass eine Person nicht kommunikativ erfolgreich sein kann. Der Beitrag nimmt aus sprachwissenschaftlicher Perspektive eine systematische Differenzierung zwischen sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten vor und erläutert, welche Fähigkeiten damit gemeint sind. Auf Basis empirischer Erhebungen wird sodann diskutiert, welche sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten von Auszubildenden verlangt werden und inwiefern die im Bewerbungsverfahren abgefragten Kompetenzen in Zusammenhang mit den in der Ausbildung erforderlichen Kompetenzen stehen.

Sprachliche versus kommunikative Fähigkeiten

Ein Themenheft, das sich dem Zusammenhang von „Sprache und Beruf“ widmet, muss klären, welche Perspektive auf Sprache es verfolgen sollte, vor dem Hintergrund des Bezugs auf berufliche Tätigkeiten. Diese Forderung mag banal erscheinen, aber seitdem in den letzten Jahren u. a. in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie in der berufsschulbezogenen Deutschdidaktik die Relevanz von Sprache für die berufliche Handlungskompetenz in den Fokus des Interesses gerückt ist (vgl. GRUNDMANN 2007; PÄTZOLD 2010), ist immer wieder undifferenziert die Rede von den „sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten/Kompetenzen“ von Auszubildenden – wobei oft nur einseitig die Lesekompetenz als nur ein Teil sprachlich-kommunikativer Kompetenzen thematisiert wird.

Seit den Anfängen der modernen Sprachwissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts kommt keine Sprachbetrachtung mehr ohne die auf DE SAUSSURE (1967) zurückgehende Unterscheidung von *langue* und *parole* aus, die im Deutschen mit dem Begriffspaar Sprachsystem und Rede wiedergegeben werden kann. Das Sprachsystem (*langue*) ist dabei, vereinfacht gesagt, ein abstraktes, virtuelles Regelsystem einer Sprache, in der geregelt ist, was systemkonform und funktional ist. Das Sprachsystem regelt beispielsweise grammatische Fragen, bspw. der Verbstellung („Im Nebensatz steht das finite Verb an letzter Stelle.“) oder der Flexion („Das Präteritum kann mithilfe von <t> [*kochen* > *kocht-e*] oder mithilfe des sogenannten Ablauts [*Stammvokalwechsel: schwimmen* > *schwamm*] gebildet werden.“).

In der konkreten Rede (*parole*) kann es zu sprachlichen (sprachsystematischen) Fehlern als Verstößen gegen die *langue* kommen. Aber nicht allein das Sprachsystem regelt, ob eine konkrete Sprachverwendung als richtig oder falsch zu beurteilen ist. Da das, was innerhalb einer Sprache funktional ist, nicht identisch ist mit dem, was innerhalb einer Sprachgemeinschaft angemessen ist und akzeptiert wird, hat COSERIU (1975) in Ergänzung zu DE SAUSSURE eine weitere Ebene zwischen *langue* und *parole* angesetzt, nämlich die (deskriptive) Norm, die den sprachlichen Usus darstellt und beschreibt, was als sozial akzeptables bzw. auffälliges, da



CHRISTIAN EFING

Dr., Akademischer Rat am Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Heidelberg

normabweichendes Sprechen gilt. Eine bei Kindern in einer gewissen Spracherwerbsphase häufig anzutreffende Übergeneralisierung wie „*ich schwimmte*“ für das Präteritum wäre demnach systemkonform, da funktional eindeutig als Präteritumform erkennbar, gilt aber dennoch als falsch, da normwidrig („*Schwimmen* bildet das Präteritum per Ablaut.“). Wenn wir Sprachformen der *parole* als „falsch“ empfinden, kann also entweder ein Sprachsystem- oder ein Sprachnormverstoß oder beides in einem vorliegen. Die sprachlichen Fähigkeiten einer Person können vor dem Hintergrund von Sprachsystem und Sprachnorm tendenziell mit einem dichotomen Bewertungskriterium richtig/falsch, möglich/unmöglich oder üblich/unüblich bewertet werden.

Will man sprachliche von kommunikativen Fähigkeiten analytisch trennen, kann man sagen:

- **Sprachliche Fähigkeiten** kann man auch als Sprachsystemkompetenz und Sprachnormkompetenz bezeichnen; diese beziehen sich insbesondere auf Phonologie (Lautlehre), Morphologie (Flexion und Wortbildung), Semantik (Wortbedeutung), Syntax (Satzbau). Die (Nicht-)Einhaltung der Vorgaben von Sprachsystem und Sprachnorm kann man als Außenstehender *ohne Kenntnis von Kontext und Kommunikationssituation* (mit dichotomen Bewertungen) beurteilen. Fokussiert wird die Sprache in dieser Perspektive unter *formalen* Gesichtspunkten.
- Ist die Rede von **kommunikativen Fähigkeiten**, die auch als *Sprachgebrauchskompetenz* bezeichnet werden können, nimmt man die Anwendung sprachlicher Fähigkeiten, das *Handeln* mit Sprache in einem konkreten Kontext in den Blick – und damit zwangsläufig Kommunikationspartner, -situation und -ziel. Sprache rückt in dieser Konstellation in ihrer *Funktion* als Mittel zur (außersprachlichen) Zweckrealisierung in den Fokus. Für die Bewertung kommunikativer Handlungen bieten sich polare Kriterien mit mehr als zwei Ausprägungsgraden an, etwa (un)angemessen, (in)effizient oder (nicht) zielführend, wobei die Angemessenheit ein und derselben kommunikativen Handlung je nach Kontext variieren kann. Was z. B. unter Auszubildenden kommunikativ-stilistisch angemessen sein kann, muss es dem Meister oder der Kundschaft gegenüber noch lange nicht sein – auch, wenn das Sprachsystem korrekt eingehalten wird.

In die Bewertung kommunikativer Fähigkeiten spielen also stark soziale Aspekte mit hinein. Man könnte daher in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER; Europarat 2001, S. 109) definieren, dass über kommunikative Fähigkeiten verfügt, wer fähig ist, seine sprachlichen Fähigkeiten in einem konkreten Handlungskontext situativ, sozial und funktional angemessen zu aktivieren. Kommunikative Fähigkeiten umfassen demnach (basale) sprachliche sowie soziolinguistische und pragmatische Fähigkeiten. Unter die sprachlichen Fähigkeiten subsumiert der GER insbesondere eine lexika-

lische (Wortschatz, feste Wendungen), grammatische, semantische, phonologische und orthografische Kompetenz (Europarat 2001, S. 110–118). Den „Mehrwert“, der die umfassenderen kommunikativen Fähigkeiten ausmacht, schlüsselt der GER wie folgt auf:

- Unter die **soziolinguistischen Kompetenzen** fallen die Fähigkeiten zur Kennzeichnung sozialer Beziehungen, zur Nutzung von Höflichkeitskonventionen und üblichen Redewendungen; das Verfügen über und angemessene Einsetzen von verschiedene(n) Register(n) ((in)formell, freundschaftlich, vertraut, ...) und Varietäten (Standard-, Fach-, Jugendsprache, Dialekt, ...).
- Unter die **pragmatischen Kompetenzen** fallen die Fähigkeit zur kohärenten Äußerungsgestaltung, zur Erfüllung der kommunikativen Funktionen sowie die Kenntnis sozialer Interaktionsschemata (z. B. Verkaufsgespräch) (Europarat 2001, S. 118–130).

Über kommunikative Fähigkeiten zu verfügen heißt demnach, sprachliche, soziale und pragmatische Fähigkeiten in einen Zusammenhang bringen zu können, also nicht (nur), grammatisch wohlgeformte Sätze zu produzieren, sondern mit diesen angemessene und zielführende sprachliche Handlungen in Form von Sprechakten und Textmustern zu produzieren. Für die Wahl der jeweils angemessenen sprachlichen Mittel muss ein Individuum einerseits die Situation analysieren können und andererseits über ein ausreichend großes Stilrepertoire und das Wissen verfügen, wie Situation, sprachlicher Ausdruck und die Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Stilwirkung konventionell zusammenhängen. Damit werden Aspekte wie Sprachbewusstheit, Fähigkeit zur Sprachreflexion, Perspektivübernahme und Strategiewissen relevant für die nähere Beschreibung kommunikativer Fähigkeiten.

Auch kommunikative Fähigkeiten richten sich also nach gesellschaftlichen Normen, doch diese Normen beziehen sich nicht auf das Sprachsystem, sondern auf kommunikative Handlungsmuster, wie sie in Text- und Gesprächsarten einer Sprachgemeinschaft vorkommen. Denn Text- und Gesprächsarten, nicht Sätze oder Einzeläußerungen, sind die zentralen Grundgrößen kommunikativen Handelns. Dabei sind nicht diejenigen am kompetentesten, die vorhandene Textmuster besonders eng befolgen, sondern diejenigen, die auch in der Lage sind, sie kreativ zu verändern, infrage zu stellen, zu problematisieren etc.

In dieser Perspektive ist es folgerichtig, Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben, die man zu gewissen Anteilen (z. B. Buchstaben/Laute analysieren und synthetisieren, Wortschatz erkennen/aktivieren, Satzbau korrekt einhalten) als sprachliche Fähigkeiten ansehen könnte, dennoch insgesamt als kommunikative Fähigkeiten zu klassifizieren, da Lesen und Schreiben normalerweise eingebettet sind in einen funktionalen Handlungskontext (z. B. Lesen, um eine Maschine bedienen zu können; Schreiben, um eine Information weiterzugeben).

Sprachliche und kommunikative Anforderungen in der Ausbildung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass es kaum reale Situationen gibt, in denen vorwiegend die sprachlichen Fähigkeiten im Vordergrund stehen. Im Bereich der Diagnostik wären entsprechende Sprach(stands)tests die Ausnahme, im beruflichen Bereich ist das Bewerbungsschreiben ein Anlass für den Arbeitgeber, sich für die sprachlichen Fähigkeiten zu interessieren. Dabei steht nicht, wie etwa im Bewerbungsgespräch, die Frage im Vordergrund, ob Bewerber/-innen (z. B. mit Deutsch als Zweitsprache) über ausreichende sprachliche Fähigkeiten verfügen, um den Berufsanforderungen gerecht zu werden, sondern die sprachlichen Fähigkeiten werden instrumentalisiert und als Indikator für personale Kompetenzen oder für den Bildungsstand herangezogen. Dies ist problematisch, da dies kein valides Vorgehen ist, das vorhandene mit erforderlichen Kompetenzen vergleicht.

Ein Beispiel

Auf einer großen Tagung zur Beruflichen Bildung erklärte der Vertreter einer Versicherung das Verfahren der Bewerberauswahl für die Auszubildenden des versicherungseigenen Call-Centers (Fachkräfte für Dialogmarketing): Im ersten Schritt des Auswahlverfahrens würden alle Bewerber/-innen mit Rechtschreibfehlern im Bewerbungsschreiben automatisch aussortiert. Auf Nachfrage gestand er ein: Die Rechtschreibung sei für das sprachliche Handeln in der Ausbildung irrelevant, werde aber als Indikator für Arbeitseinstellung, Motivation, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit gesehen. Das heißt, ein Zusammenhang zwischen den sprachlichen Anforderungen der Ausbildung und den realen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Bewerber/-innen wurde gar nicht herzustellen versucht – und dies scheint auch in anderen Betrieben gängige Praxis zu sein.

Sprache im beruflichen Kontext scheint daher aus mindestens zwei Perspektiven relevant:

1. Sprache als Mittel beruflichen Handelns, das unbeachtet bleibt, wenn die sprachlich zu realisierenden Ziele erreicht werden (hier interessiert das Wofür und Wozu des Spracheinsatzes);
2. formal korrekte Sprache um ihrer Korrektheit willen – um daraus Rückschlüsse auf sprachunabhängige, charakterliche Dispositionen der (potenziellen) Auszubildenden zu ziehen

Für den Bereich der beruflichen, insbesondere der betrieblichen Ausbildung läuft an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg derzeit eine Studie, die die sprachlichen und kommunikativen Anforderungen an Auszubildende in der Bewerbungs- und Ausbildungsphase erhebt. Hierfür wurden teilnehmende Beobachtungen (Ethnografie der Kommunikation)¹ und halb standardisierte Interviews mit ins-

gesamt 16 Ausbilderinnen und Ausbildern und 30 Auszubildenden von durchschnittlich 30 Minuten Länge² durchgeführt. Untersucht wurden in einem industriellen Großbetrieb im Zeitraum von Mai bis Juli 2009 (vgl. EFING 2010) sowie in sechs klein- und mittelständischen Betrieben im Zeitraum von November 2010 bis Januar 2011 (vgl. EFING/HÄUßLER 2011) im Großraum Stuttgart/Heidelberg die vier Berufsbilder (Industrie-)Mechaniker/-in, Mechatroniker/-in, Elektroniker/-in und Technische/-r Zeichner/-in. Im Folgenden werden die Ergebnisse auf die Fragestellung dieses Beitrags bezogen.

SPRACHLICHE ANFORDERUNGEN

Insbesondere die Interviews mit dem Ausbildungspersonal, aber auch die teilnehmende Beobachtung zeigen, dass im Rahmen der Ausbildung sprachliche Fähigkeiten nur in der Dimension der Rechtschreibkompetenz relevant sind – und dies auch fast ausschließlich im Kontext des Bewerbungsschreibens und anlässlich der Durchsicht und Korrektur der Berichtshefte. Weitere sprachsystematische Fähigkeiten spielen, solange sie auf basalem Niveau vorhanden sind und nicht das Verständnis beeinträchtigen, keine große Rolle. Dies belegt die Äußerung eines Ausbilders, es sei „nicht wichtig, wenn derjenige nur gebrochen Deutsch kann, aber er muss richtig kommunizieren können“. Nur wenige Ausbilder/-innen bemängeln zudem – aus einer Perspektive der sprachsystematischen Korrektheit – die grammatischen Fähigkeiten der Auszubildenden, die allerdings in keiner erkennbaren Situation kommunikativ bzw. handlungsrelevant werden.

KOMMUNIKATIVE ANFORDERUNGEN

Ein Bewusstsein für die kommunikativen Anforderungen der Ausbildung ist beim befragten Ausbildungspersonal wenig ausgeprägt; auch im Bewerbungsgespräch spielt das kommunikative (wie sprachliche) Auftreten der Bewerber/-innen laut Aussagen der Ausbilder/-innen keine oder nur eine vernachlässigungswerte Rolle und wird, wenn überhaupt, dann unter dem sozialen Blickwinkel betrachtet, ob die Bewerber/-innen sich kommunikativ ins Team einfügen könnten; Sprache und Kommunikation werden weitgehend auf die scheinbar objektiv messbaren Bereiche Rechtschreibung und Grammatik reduziert. Aussagen zu kommunikativen Anforderungen und zur Relevanz kommunikativer Fähigkeiten werden zwar bisweilen getroffen, bleiben aber sehr unkonkret, obwohl der kommunikative Anteil an der täglichen Arbeit von Ausbildungspersonal wie Auszubildenden auf immerhin 30 bis 40 Prozent der Arbeitszeit taxiert wird. Der Zusammenhang von Kommunikation und Arbeitsergebnis wird aber nur vage erahnt, beispielsweise wenn ein Ausbilder erklärt, Auszubildende, die über kommunikative Fähigkeiten verfügen, machen „sich damit einfach viel wichtiger für den Betrieb“, oder

¹ Im Rahmen dieser teilnehmenden Beobachtung wurden insb. alle vorkommenden Textsorten dokumentiert und relevante, typische Gesprächssorten exemplarisch aufgezeichnet.

² Die Audiomitschnitte umfassen insgesamt rund 14 Stunden.

wer nicht kommunizieren könne, könne „auch keine präziseren, qualifizierteren Arbeiten ausführen“.

Dass kommunikatives Handeln im Beruf vor allem den produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten (Schreiben und Lesen) und Gesprächen (Reden und Zuhören) sowie dabei mit Fachsprache bedeutet, wird kaum erkannt. Die befragten Ausbilder/-innen erwähnen lediglich die Anforderungen, dass Auszubildende aktiv zuhören, mündliche wie schriftliche Texte zielführend strukturieren und komplexe Sachverhalte pointiert formulieren können müssen. Insgesamt erwies sich für den Bereich der kommunikativen Anforderungen die teilnehmende Beobachtung als aussagekräftiger. Die Textsorten, die sich hier als relevant herausstellten, sind zu großen Teilen³ stark standardisierte Formulare und Tabellen (z. B. Berichtsheft, Messprotokoll, Arbeitsplan, Arbeitsauftrag, Listen), die sich durch eine rudimentäre Versprachlichung (Stichworte) und ausgeprägte Multimodalität (Kombination aus Text, Bild, Grafik, Tabelle, Diagramm ...) auszeichnen, also gerade keine großen Anforderungen an die sprachlichen (z. B. komplexer Satzbau), aber an die kommunikativen Fähigkeiten stellen: Denn Informationen verschiedener Darstellungsmodi aufeinander beziehen und in Handlung umsetzen zu können, komplexe fachliche Zusammenhänge und Tätigkeiten komprimiert versprachlichen zu müssen, verlangt eine hohe kommunikative Kompetenz, wenn gewährleistet werden soll, dass die Funktion der Textsorten (z. B. Arbeitsnachweis gegenüber Kunden) sowie die Verständlichkeit trotz mangelnder verbaler Ausführlichkeit angemessen erfüllt wird. Nur sehr selten hingegen müssen Auszubildende Texte produzieren oder rezipieren, die der schulisch vermittelten Definition eines Textes als lineares, kohärentes, komplex versprachlichtes Gebilde („Fließtext“) entsprechen. Im mündlichen Bereich erwiesen sich das aktive Erklären- und Darstellen-Können als zentrale kommunikative Anforderungen.

In Hinblick auf den Umgang mit Fachsprache, der den Auszubildenden laut eigenen wie den Aussagen der Ausbilder/-innen schriftlich recht schnell problemlos gelingt, stellt sich den Auszubildenden im Mündlichen das Problem, aus einer Vielfalt an konkurrierenden Synonymen aus Fachsprache, fachlicher Umgangssprache und Alltagssprache den situativ jeweils angemessenen Terminus zu wählen.

Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten stärker an realen Anforderungen orientieren

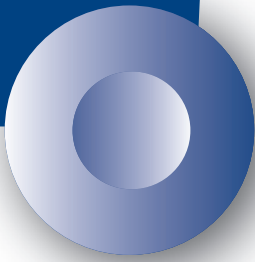
Die sprachlichen Fähigkeiten, die im Rahmen von Bewerbungsverfahren oft als einstellungsrelevant gesetzt werden, spiegeln in keinster Weise die sprachlichen und kommunikativen Anforderungen im Berufsalltag wider – und wollen dies auch gar nicht. Die konkreten kommunikativen Anforderungen einer Ausbildung sowie die fachliche Relevanz von Kommunikation sind den meisten befragten Ausbilderinnen und Ausbildern selber nur wenig präsent. In einem Interview erklärte ein Ausbilder in Hinblick auf die in seinen Augen unnötig hohen kommunikativen Anforderungen der Dokumentation und Präsentation im Rahmen der Abschlussprüfung: „Wir brauchen keine *Diskussionsmechaniker*.“ Für eine erfolgreiche Berufsausübung seien nur die fachlichen Fähigkeiten relevant. Eine gemäßigte Position nahmen viele andere Ausbilder/-innen ein, die betonten, das „Was“ der sprachlichen Übermittlung, der Kommunikationsakt, sei wichtiger als das „Wie“, also die sprachsystematische Korrektheit (kommunikativ orientierter Standpunkt); nur wenige Ausbilder/-innen vertraten einen stark sprachsystematisch orientierten Standpunkt und forderten eine korrekte Beachtung der Rechtschreibung und Grammatik ein.

3 Eine Ausnahme bildet die – im Rahmen des Prüfungsverfahrens singuläre – ausführliche Dokumentation.

Zum Abschluss bleibt zu erwähnen, dass die Interviews mit den Auszubildenden einen weiteren bedenkenswerten Aspekt zutage förderten: Befragt danach, ob und wie gut sie sich durch die allgemeinbildende Schule auf die sprachlichen und kommunikativen Anforderungen der Ausbildung vorbereitet fühlen, war ein durchgängiger Tenor der Antworten, dass Schule ausführlich auf sprachliche Fähigkeiten wie Rechtschreibung und Grammatik(analyse), die für den Beruf als irrelevant empfunden werden, vorbereitet habe, aber nicht (ausreichend) auf kommunikative Fähigkeiten und typische berufliche Textsorten und Sprachhandlungsmuster (z. B. Berichtsheft; Erklären). Betriebe wie allgemeinbildende Schulen sollten daher die Gewichtung der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten stärker an den realen Anforderungen ausrichten. ■

Literatur

- COSERIU, E.: *System, Norm und Rede [1952]. In: Ders.: Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft. 5 Studien. München 1975, S. 11–101*
- EFING, C.: *Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: Fachsprache (2010) 1–2, S. 4–19*
- EFING, C.; HÄUßLER, M.: *Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: bwp@ Spezial 5 – HT 2011 (www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf).*
- EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a. 2001*
- GRUNDMANN, H.: *Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler 2007*
- PÄTZOLD, G.: *Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. Sprachkompetenz und Berufsbildungskarriere. In: ZBW 106 (2010) 2, S. 161–172*
- DE SAUSSURE, F.: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin 2. Aufl. 1967*



Fachsprache, Fachidentität und Verständigungskompetenz – zu einem spannungsreichen Verhältnis

► Im Beitrag wird, ausgehend von einer Definition von Fachsprache, diskutiert, welche Rolle Fachsprache und fachsprachliche Kompetenz für die Fachidentität spielen. Befördert durch eine zunehmende Spezialisierung und Ausdifferenzierung von Fächern und Berufen, gerät eine sprachlich konstituierte Fachidentität in interfachlichen oder fachexternen Zusammenhängen nicht selten in Konflikt mit den Erwartungen von Laien in Bezug auf eine verständliche Vermittlung von Expertenwissen. Der Beitrag betont vor diesem Hintergrund die Bedeutung einer Verständigungskompetenz von Expertinnen und Experten und legt abschließend dar, was unter einer „fachlichen Sprachkultiviertheit“ im gesellschaftlichen Kontext verstanden werden könnte.

Fachsprache als Bestandteil der Ausbildung

Bis heute erscheint die Fachsprachen-Definition der Sprachwissenschaftler DIETER MÖHN und ROBERT PELKA aus ihrer Fachsprachen-Einführung (1984, S. 26) als eine besonders klare und differenzierte:

„Wir verstehen unter Fachsprache heute die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt. Fachsprache ist primär an Fachleute gebunden, doch können an ihr auch fachlich Interessierte teilhaben. Entsprechend der Vielzahl der Fächer, die man mehr oder weniger exakt unterscheiden kann, ist die Variante ‚Fachsprache‘ in zahlreichen mehr oder weniger exakt abgrenzbaren Erscheinungsformen realisiert (...).“

Das Zitat zeigt, dass der erste Bezugspunkt der Definition ein funktionaler ist: Fachsprache wird benötigt, um den kommunikativen Bedürfnissen in unterschiedlichen Fächern *fachspezifisch* gerecht zu werden. Diese kommunikativen Bedürfnisse unterscheiden sich im Hinblick auf die unterschiedlichen „Fächer“ nicht nur in Bezug auf das „Worüber“, also auf die Gegenstände und Sachverhalte, über die geredet und geschrieben wird, sondern auch in Bezug auf das „Wie“, also die Art und Weise der Verständigung. Die Differenzierung von Fächern und ihren spezifischen Perspektiven auf fachspezifisch gewählte Ausschnitte von Welt bedingt demnach eine Differenzierung auch von Fachsprachen (weshalb die Sprachwissenschaft diese Bezeichnung inzwischen prinzipiell im Plural benutzt, um das Missverständnis einer schlichten Dichotomie von Fach- und Alltagssprache zu vermeiden). Da Fachsprachen – und das ist das zweite wesentliche Definitionskriterium, das im ersten implizit bereits mitschwingt – „primär an Fachleute gebunden“ sind, ist die Konsequenz, dass fachsprachliche Kompetenz ein ganz entscheidendes Ziel der Ausbildung zur/zum jeweiligen Expertin/Experten darstellt: Man wird Expertin oder Experte in einem Fach dadurch, dass man die fachspezifischen Gegenstände und Sachver-



NINA JANICH

Prof. Dr., Fachbereich 2 – Institut für
Sprach- und Literaturwissenschaft, Technische
Universität Darmstadt

halte mit fachspezifischem Erkenntnisziel mit fachspezifischen Methoden in den Blick nimmt – und dies tut man ganz wesentlich mithilfe von Sprache. Das heißt, man lernt im Lauf der Ausbildung die fachspezifische Terminologie, aber auch fachspezifische Textsorten und Diskursregeln rezeptiv kennen und selbst produktiv anzuwenden. Davon zeugen nicht nur die zahlreichen Fachwörterbücher, sondern auch diverse Anleitungen zum Abfassen fachlicher Texte, z. B. Geschäftsbriefe.

Fachliche Kompetenz basiert daher – so die These – genuin auf fachsprachlicher Kompetenz. Erstere ist ohne letztere nicht denkbar, weder in der Ausbildung noch in der Anwendung.

Fachidentität durch fachsprachliche Kompetenz

Dass sich Gruppen von Menschen sehr häufig über eine gemeinsame Sprache identifizieren, wenn nicht gar konstituieren, ist in der Soziolinguistik seit Langem ein anerkanntes Faktum. Doch teilen nicht nur sozial, regional oder/und durch gemeinsames Alter begründete Gruppen eine gemeinsame Sprache (beispielsweise Jugendgruppen), sondern auch funktional begründete (z. B. Fachleute desselben Faches). Sprache kann dabei – über gruppenspezifisch geteilte Interessen hinaus – nach innen der gegenseitigen (Wieder-)Erkennung und als Zeichen von Zugehörigkeit dienen, nach außen der Gruppenkonsolidierung und der Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen oder Individuen. Damit wird sie zu einem Teil der Gruppenidentität: Identität wird hier als einheitsstiftende Konstruktion verstanden, durch die Verhaltensweisen und Einstellungen verstehbar werden. Neben der Gruppenidentität existiert jedoch auch eine individuelle Identität, die in ganz ähnlicher Weise eine solche einheitsstiftende Funktion hat und in Bezug auf einzelne Menschen meist eher „Persönlichkeit“ oder „Charakter“ genannt wird (OPPENRIEDER/THURMAIR 2003, S. 40 f.). Doch auch individuelle Identität wird immer in der Interaktion mit anderen, als Spiegel der Wahrnehmung durch die anderen geprägt, bestätigt oder infrage gestellt. Das ist es, was GOFFMAN unter „Image“ versteht: ein sich in Interaktion konstituierendes Bild, das sich andere von einem machen, und das man je nach Übereinstimmung mit der Innensicht als Image anzunehmen bereit oder nicht bereit ist. Unser kommunikatives Handeln ist daher ganz wesentlich dadurch geprägt, dieses Image zu bestätigen oder zu korrigieren (vgl. GOFFMAN 1986).

Fachsprachen als funktional begründete Sprachvarianten erhalten dadurch eine zweite kommunikative Dimension: Nicht nur werden sie benötigt, um sich überhaupt in einer fachlich-funktional angemessenen Form über fachspezifisch interessierende Gegenstände und Sachverhalte ver-

ständigen zu können. Sie weisen auch diejenigen, die sie beherrschen, als Mitglieder einer Gemeinschaft von Expertinnen und Experten aus, und zwar sowohl – mehr oder weniger kompetitiv – innerhalb der eigenen Expertengemeinschaft, als auch – mehr oder weniger exklusiv – außerhalb der eigenen Expertengemeinschaft. In jedem Kontext, in jeder Situation, ist zu entscheiden, ob fachsprachliche Kompetenz von der Sache her gefordert ist und wie stark/intensiv/dicht und elaboriert (und bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auch: auf welchem Abstraktionsniveau) die jeweilige Fachsprache verwendet werden soll. Will man sich als kompetent erweisen, gehört es zur Wahrung des fachmännischen Images, nicht nur durch nichtsprachliches, sondern auch durch sprachliches Handeln zu zeigen, dass man sich in seinem Fach auskennt.

Dabei sind Fachsprachen besonders in ihrer identitätsstiftenden Funktion diversen Einflüssen ausgesetzt: Was als fachlich und fachsprachlich angemessen gilt (und dementsprechend zum Aufbau eines positiven Expertenimages und als Beweis der Zugehörigkeit zu einer Expertengemeinschaft geeignet ist), kann kultur-, zeit- und fachspezifisch sehr unterschiedlich sein. So können etwa wissenschaftssprachliche Textsortenstile als kulturspezifisch gelten: Englischsprachige Wissenschaftstexte sind zum Beispiel in der Summe linearer aufgebaut als deutschsprachige, in denen mehr Exkurse zu finden sind. Englischsprachige Wissenschaftler/-innen tendieren außerdem mehr als ihre deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen dazu, sprechende Kapitelüberschriften und metakommunikative Hinweise zur Leserführung zu verwenden, weshalb englische Wissenschaftstexte in der Regel als deutlich klarer und verständlicher beurteilt werden (vgl. ausführlich dazu DEPPERT 2001).

Dass auch Zeit ein wichtiger Faktor für die Ausprägung von Fachsprachen, von Fachidentitäten und damit für Expertenkulturen ist, zeigt der kontinuierliche Wandel im Bestand von Fachsprachen: So sterben durch die Entwicklung neuer Technologien alte Handwerkssprachen aus, während durch die zunehmende Spezialisierung und Arbeitsteilung in den meisten Berufsfeldern neue Ausdrucksbedürfnisse und damit neue Fachsprachen entstehen. So definiert sich stetig und immer neu, was noch als ein Fach zu gelten hat – und was sich bereits weiter auffächert und ausdifferenziert: Eine Restauratorin oder ein Restaurator ist nicht einfach Restaurator/-in, sondern hat sich zum Beispiel auf Möbel oder Kunst oder museale Kleidung spezialisiert. Mit der Spezialisierung sind aber zwangsläufig auch sehr unterschiedliche Fertigkeiten verbunden, diese wiederum mit einem Umgang mit sehr unterschiedlichen Werkzeugen, Werkstoffen und Arbeitsverfahren – und diese eben auch wieder mit sehr unterschiedlichen Begrifflichkeiten. Gleichmaßen ist eine Juristin oder ein Jurist nicht einfach Jurist/-in, sondern spezialisiert sich früh

Alphabetisierung

Gebrauch von Schriftsprache

Erstmalig wurde in Deutschland am Beispiel eines Hamburger Stadtteils eine ethnographische Studie zur Literalität als soziale Praxis durchgeführt.

Durch die Erfassung von Schriftsprache im öffentlichen Raum anhand von Fotodokumentationen, Sontan- und Intensivinterviews zu Gebrauch und Bedeutung von geschriebener Sprache wurde eine Einschätzung von literalen Praktiken in einer Art Mikrokosmos möglich. Die Ergebnisse geben Anregungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Grundbildungsangeboten für Erwachsene.



Christine Zeuner,
Antje Pabst

„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“

Literalität als soziale Praxis
– Eine ethnographische Studie

2011, 304 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4686-0

ISBN E-Book

978-3-7639-4687-7

Best.-Nr. 6004130

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



zum Beispiel auf Bürgerliches Recht, Steuerrecht oder internationales Recht – und hat es dementsprechend mit ganz unterschiedlichen Texten und Rechtsbezügen zu tun und entwickelt damit auch eine spezifische Fachidentität.

Spezialisierung und ihre Folgen für den „Common Sense“

Spezialisierung heißt aber nun nicht, dass Fachleute nur innerhalb ihrer Gruppe agieren könnten und müssten – Spezialisierung bedeutet mehr noch als früher Kooperation, denn für die Lösung lebensweltlicher Probleme müssen die vielen „Expertisesplitter“, die ausdifferenzierten Spezialerkennnisse wieder in größere Zusammenhänge zusammengeführt werden. Was früher ein Universalgelehrter wie ALEXANDER VON HUMBOLDT auf seinen Exkursionen erforschte, würde sich heute – mit entsprechenden Herausforderungen für die interfachliche Kommunikation – mindestens ein Wissenschaftlerteam aus den Disziplinen Anthropologie, Zoologie, Botanik, Geografie und Geologie zum Gegenstand machen (und selbst diese disziplinären Kategorisierungen stellen aus der Perspektive der jeweiligen Fachidentitäten sicherlich noch grobe Pauschalisierungen dar).

So bedeutet Kooperation im beruflichen Kontext dann auch, über die Sachfragen hinaus die eigene Fachidentität in konstruktiver Weise ins Spiel zu bringen und umgekehrt fremde Fachidentitäten als solche wahrzunehmen. Kommunikationsprobleme, die im interfachlichen Kontext durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Blickrichtungen und Methoden, im fachexternen Kontext durch deren notwendige Popularisierung fast immer entstehen, können oft genug nur metakommunikativ geklärt werden. Die in der sozialwissenschaftlichen Forschung so viel beschworene „gemeinsame Sprache“, die in inter- und transdisziplinären Kontexten jeweils im ersten Stadium der Zusammenarbeit zu entwickeln sei, erscheint im Licht alltäglich zu beobachtender Missverständnisse und aktueller Forschungsergebnisse zur interdisziplinären Kommunikation weitgehend als Illusion (JANICH/ZAKHAROVA 2011).

Die zunehmende Spezialisierung hat aber gravierende Konsequenzen nicht nur für die interfachliche Kommunikation zwischen ganz unterschiedlichen Expertinnen und Experten, sondern insbesondere auch für die Experten-Laien-Kommunikation. LUDWIG JÄGER (1996, S. 73 f.) spricht im Zusammenhang mit der zunehmenden Spezialisierung von Arbeitsfeldern von einem „Kompetenzverlust des Common Sense“: Die Gruppen von Menschen, die sich über einen bestimmten Sachverhalt fachsprachlich kompetent unterhalten können, werden immer kleiner – schon im interfachlichen, umso mehr aber im fachexternen Kontext ist nun eine viel größere Vermittlungs- und Verständigungskompetenz gefordert, um im Hinblick auf mögliche gesell-

schaftspolitisch relevante Entscheidungen eine gemeinsame Wissensbasis, eben einen Common Sense zu schaffen.

Die kommunikative Verantwortung von Expertinnen und Experten

JÄGER (1996) fordert daher, aus meiner Sicht völlig berechtigt, von Fachleuten nicht nur Sach-, sondern auch Verständigungskompetenz, und zwar im Sinne einer „Schnittstellenkompetenz“, die den Kommunikationsbedarf zwischen Expertinnen und Experten unterschiedlicher Fächer und Berufe, aber auch zwischen Fachleuten und Laien zu erfüllen in der Lage ist. Zu einer Sachkompetenz, die Verständigungskompetenz einschließt, zählen die Fähigkeiten,

1. implizites, Expertinnen und Experten gemeinsames Wissen im Transferprozess explizit zu machen, statt es vorzusetzen,
2. die Frage nach der sachadäquaten Form der Darstellung prinzipiell in Abhängigkeit vom Adressatenbezug abzuwägen und
3. auch durch die sprachliche Form glaubhaft zu machen, dass das Kommunikationsziel in aufrichtiger Information und glaubwürdiger Argumentation besteht (vgl. JÄGER 1996, S. 74 f.).

Die Verantwortung für Qualität und Erfolg von Fachkommunikation liegt daher zuerst einmal bei den Kommunikationsteilnehmerinnen und -teilnehmern. Diese müssen außer einer allgemeinsprachlichen Kompetenz und einer prinzipiellen Bereitschaft zu kooperativem Handeln auch noch ihr Fachwissen in Verbindung mit einer fachbezogenen Verständigungskompetenz einbringen, die unter anderem in einem reflexiven Umgang mit fachspezifischen Diskursregeln und der adressatengerechten Berücksichtigung fachsprachlicher Kommunikationsmaximen besteht. So müssen sich Expertinnen und Experten beispielsweise im Klaren sein, dass sich die für Fachkommunikation sinnvollen Prinzipien, etwas ökonomisch (also sprachlich komplex und verdichtet) und intersubjektiv nachvollziehbar (also argumentativ abwägend und frei von Emotionen und subjektiven Wertungen) darzustellen, nicht für alle Kommunikationssituationen eignen, sondern möglicherweise mit gegenläufigen Erwartungen auf der Laien-Hörerseite kollidieren und so zu Verständnisschwierigkeiten oder Akzeptanzproblemen führen können.

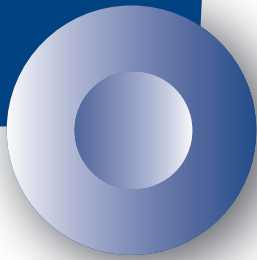
Daher scheint es geboten, die Schulung einer interfachlichen wie fachexternen Verständigungskompetenz stärker in die fachliche, und das heißt ganz konkret: in die fachsprachliche Ausbildung einzubeziehen. Das bedeutet, dass Sprachausbildung und Fachausbildung stärker miteinander verbunden werden müssten, dass also ganz grundsätzlich bei Lehrenden und Auszubildenden wie bei den Lernenden/

Auszubildenden ein Bewusstsein dafür geschaffen werden müsste, welche Relevanz eine reflektierte Fachsprachenkompetenz für die Fachidentität wie für Vermittlungskompetenzen hat. Voraussetzung für beides ist eine solide allgemeinsprachliche Kompetenz – ohne ein solches Fundament lässt sich keine Fachsprache (über eine punktuelle Fachwortkenntnis hinaus) vernünftig lernen!

Mehr noch: Fachidentität auf der Basis einer spezifischen Fachsprache bedeutet auch Verantwortung: einerseits für die Experten-Sprachkultur, zu der man sich zugehörig fühlt, andererseits für die Sprachgemeinschaft (z. B. des Deutschen) allgemein, die seit jeher von der Befruchtung durch die verschiedensten Fachsprachen lebt. Hierzu zählt unter anderem der Ausbau von Terminologien und damit von einzelsprachlichen Fach- und Wissenschaftssprachen. Ihr Fehlen oder eine Stagnation ihrer (Weiter-)Entwicklung hätte nicht nur für den Bereich der Fachkommunikation selbst, sondern letztlich auch für die Alltagskommunikation gravierende Folgen: Wenn eine einzelsprachliche Sprachkultur keine oder nur unzureichend ausgebaute Fachsprachen aufweist, bedeutet das nicht nur, dass die einzelspracheninterne Fachkommunikation gefährdet ist oder unmöglich wird – Fachsprachen fallen dann auch als „Gebervarietäten“ aus, um die Standardsprache zu bereichern und neu entstehenden Kommunikationsbedürfnissen über gesellschaftlich relevante Probleme der Lebenswelt in der öffentlichen Kommunikation gerecht zu werden (vgl. hierzu ausführlich JANICH 2004, S. 176–185). ■

Literatur

- DEPERT, A.: *Verstehen und Verständlichkeit. Wissenschaftstexte und die Rolle themaspezifischen Vorwissens*. Wiesbaden 2001
- GOFFMAN, E.: *Techniken der Imagepflege. Eine Analyse ritueller Elemente in sozialer Interaktion*. In: Ders.: *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main 1986, S. 10–53
- JÄGER, L.: *Expertenkultur und Sprachkultur. „Innersprachliche Mehrsprachigkeit“ und das Problem der Transparenz des Expertenwissens*. In: BÖKE, K.; JUNG, M.; WENGLER, M. (Hrsg.): *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven. Georg Stötzel zum 60. Geburtstag*. Opladen 1996, S. 68–76
- JANICH, N.: *Die bewusste Entscheidung. Eine handlungsorientierte Theorie der Sprachkultur*. Tübingen 2004
- JANICH, N.; ZAKHAROVA, E.: *Wissensasymmetrien, Interaktionsrollen und die Frage der „gemeinsamen“ Sprache in der interdisziplinären Fachkommunikation*. In: *Fachsprache. International Journal for Specialized Communication* (2011) 3–4, S. 187–204
- MÖHN, D.; PELKA, R.: *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen 1984
- OPPENRIEDER, W.; THURMAIR, M.: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. In: JANICH, N.; THIM-MABREY, C. (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen 2003, S. 39–60



Sprache – Handwerkszeug kaufmännischer Berufe

► Sprachverwendung in Schrift und in sozialer Interaktion ist für kaufmännische Berufe wesentlich. Das zeigt dieser Beitrag mit Verweisen auf die Geschichte der kaufmännischen Berufe und Inhaltsanalysen aktueller kaufmännischer Ausbildungsordnungen. Vorgestellt werden Erkenntnisse aus dem BIBB-Forschungsprojekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)“, die die Bedeutung von Sprache für kaufmännisches Handeln veranschaulichen. Hierbei wird deutlich, dass für die professionelle Ausübung kaufmännischer Tätigkeiten die auf Sprache basierende Kontrolle komplexer Geschäftsprozesse sowie die kommunikative Vermittlungstätigkeit zentral sind. Deren systematische Vermittlung wird jedoch überwiegend in den arbeitsplatzfernen Sprachunterricht der Berufsschule delegiert.

Kaufmännische Tätigkeiten sind überwiegend sprachvermittelte Tätigkeiten

Bei den Tätigkeiten von kaufmännischen Angestellten handelt es sich meist nicht um gegenständliche Handlungen im Sinne der Herstellung oder Verarbeitung von Gegenständen. Die kaufmännische Tätigkeit ist vielmehr geprägt durch die auf Sprache zurückgreifende Vermittlung zwischen Kundschaft und Produkten bzw. Dienstleistungen, zwischen realen Prozessabläufen und deren Abbildungen in Rechnungen, Belegen, Grafiken und Schriftsätzen sowie der Verarbeitung und Transformation von Information. Sprachkompetenz in kaufmännischen Berufen umfasst sowohl die korrekte Anwendung des Sprachsystems und der Norm (Satzbau, Wortbedeutung, Rechtschreibung etc.) als auch die kontextbezogene Anwendung in der unmittelbaren Gesprächssituation oder Korrespondenz (zur Unterscheidung von sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten vgl. EFING in diesem Heft). Kaufleute nutzen demzufolge die Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich zur zwischenmenschlichen Verständigung zwischen verschiedenen Handlungszusammenhängen, Denkweisen, Interessen und Medien und zugleich als genormtes Werkzeug und Abbildsystem von realen Vorgängen, z. B. in Verträgen und Buchungssystemen des kaufmännischen Controllings.

Dass Kaufleute bei der Planung, Steuerung und Dokumentation von Geschäftsprozessen (Warenproduktion, Absatz, Logistik, Beratungsdienstleistung etc.) in Abbildsystemen mit symbolischen Gegenständen (Zeichnungen, Verträgen, Zahlen, Mails etc.) handeln, die sich auf reale Gegenstände und Handlungen beziehen, hat insbesondere TRAMM (2009) unter Bezug auf RESCH (1988) herausgestellt. Dieses Handeln in einem von den realen Gegenständen getrennten Handlungsfeld in Form von Buchungen oder schriftlichen Anweisungen stellt besondere Anforderungen an das Begreifen und Abstrahieren von konkreten Geschäftsprozessen und an die Beherrschung von Sprache.



FRANZ KAISER¹

Dr., Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche
Dienstleistungsberufe und Berufe der
Medienwirtschaft“ im BIBB

¹ Unter Mitarbeit von VANESSA WARBOLD-JAQUINET

Historische und soziologische Aspekte der Sprachnutzung bei den Kaufleuten

Blickt man in die Geschichte, so begegnen einem bereits vor dem Mittelalter die Vorläufer der kaufmännischen Tätigkeit bei den fahrenden Händlern. Bei ihnen fallen Handlungsplanung und -ausführung noch weitgehend zusammen. Dennoch waren sie in besonderer Art darauf angewiesen, Informationen zu Markttagen, Warennachfrage und zu erzielenden Preisen, vorgeschriebenen Gewichten, Sicherheit der Transportwege und zu errichtende Abgaben in Erfahrung zu bringen und ihr Handeln darauf auszurichten. Diese Informationen wurden aber von ihnen noch nicht dokumentiert. Einhergehend mit der Expansion der Marktbeziehungen im ausgehenden zwölften Jahrhundert entstanden größere Handelsunternehmungen wie z. B. die norddeutsche Hanse (BRUCHHÄUSER 1989), mit ersten Funktionsdifferenzierungen zwischen dem Handelsherrn, den Beschäftigten im Kontor, die als Kassierer, Schreiber und Kopisten angestellt waren und den Transportfunktionen sowie den Funktionen, die sich auf den Verkauf und die Ausgestaltung der Handelsbeziehungen vor Ort bezogen. Dieser Übergang und „das damit einhergehende Erfordernis der Schriftkundigkeit markiert eine zentrale qualitative Veränderung des kaufmännischen Arbeitsvermögens in qualifikatorischer und mentaler Hinsicht.“ (REINISCH 2011, S. 33). Erst aus dieser Zeit sind schriftliche Belege überliefert, die Hinweise auf Qualifikationsanforderungen an Kaufleute aufführen und so deutlich machen, dass „das Beherrschen der Schrift, der gängigen Kaufmannstechniken dieser Zeit und der Sprache des fremden Landes“ (REINISCH 2011, S. 45) für die Leiter der ausländischen Niederlassungen selbstverständlich waren.

Für die Angestellten in den Kontoren wurde die Beherrschung der Schriftsprache zur Erledigung der Korrespondenz notwendig. Wurde noch im 13. Jahrhundert für die Korrespondenz auf die Lateinkenntnisse der Geistlichen zurückgegriffen (daher das Wort „clerk“ als die gebräuchliche Bezeichnung von Büroangestellten im Englischen), so wurde auch durch die schriftliche Dokumentation der Ein- und Ausgaben der Bedarf nach schulischem Unterricht in der Kaufmannslehre deutlich. Ende des 15. Jahrhunderts finden sich erste Gründungen von sogenannten Schreib- und Rechenschulen, die z. B. in Nürnberg „über den reinen Elementarunterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen hinausgingen. Nachweisbar ist die kaufmännische Korrespondenz, das Schönschreiben und das Rechnen ‚auf der Linie‘ und in Anfängen das Rechnen mit arabischen Ziffern als Unterrichtsgegenstand.“ (REINISCH 2011, S. 64). Die Lehrbücher für Kaufleute, die erst in größerer Zahl im 17. und 18. Jahrhundert erscheinen, heben demzufolge neben dem Rechnen immer auch den Gebrauch der Sprache und den schriftlichen Ausdruck hervor.

Soziologische Erkenntnisse zu sprachlichen Anforderungen an kaufmännische Angestellte seit dem 19. Jahrhundert weisen in eine ähnliche Richtung. Die kaufmännischen Angestellten sind Träger der delegierten Funktionen des Unternehmers in der Steuerung und Dokumentation industrieller Arbeitsprozesse und des Warenvertriebs einerseits und in dem Verkauf von Waren in den entstehenden großen Kaufhäusern andererseits. Hierfür benötigen sie spezielle Kenntnisse hinsichtlich der Buchführung, der Dokumentation von Geschäftsvorgängen, der Korrespondenz im industriellen Kontext und die Fähigkeit zur Gestaltung der Kommunikation im Bereich Beratung und Verkauf.

Die zunehmende Automatisierung der Datenverarbeitung seit den 1980er-Jahren setzt den bereits erwähnten Umgang mit abstrakteren Abbildsystemen voraus, die neben dem Zahlenwerk wesentlich auf sprachlichen Codierungen beruhen. Nachfolgend steigen, aufgrund der zunehmenden Konkurrenz auf dem globalisierten Anbietermarkt, die Ansprüche an die Gestaltung der Kundenkommunikation, sei es durch die Entwicklung gezielter Marketingstrategien oder durch individualisierte Dienstleistungen und Produkte, die nur auf der Basis gelungener Kommunikation zwischen der Kundschaft und den kaufmännischen Angestellten erfolgen kann (vgl. KAISER/BRÖTZ 2011). Vergleichsweise jung ist die Anforderung an kaufmännische Angestellte, die Kundschaft zum Ko-Produzenten zu machen und sie mit Argumenten für einen gemeinsamen Produktentwicklungs- und -erstellungprozess zu gewinnen. Die hierbei notwendigen emotionalen Kompetenzen werden in der neueren Forschung (vgl. BÖHLE/GLASER 2006) z. B. mit Blick auf spezifische Verkaufstrainings betont. Welche Anforderungen sich aus diesen Veränderungen an die sprachliche Kompetenz von Kaufleuten ergeben, ist jedoch bislang noch nicht systematisch erforscht.

Erkenntnisse aus der Analyse aktueller kaufmännischer Ausbildungsordnungsmittel

In dem BIBB-Forschungsprojekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)“ (vgl. BRÖTZ u. a. 2011) wurden neben einer historischen und einer soziologischen Studie auch systematische Inhaltsanalysen der aktuellen Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenlehrpläne durchgeführt (vgl. BRÖTZ/SCHAPPEL-KAISER 2009).

Für die Analyse der Ausbildungsordnungsmittel (Ausbildungsordnungen und schulische Rahmenlehrpläne) wurde aus den bestehenden Texten (Lernziele, Berufsbildpositionen, Lernfelder, Inhalte) heraus ein Analyseraster entwickelt und die Textbestandteile dementsprechend sortiert und in Oberkategorien gebündelt. Insgesamt wurden 55 Aus-

Abbildung Kategorien mit Bezügen zur Sprache in kaufmännischen Ordnungsmitteln



bildungs- und 33 Fortbildungsberufe mit einem Analyseraster, das ca. 80 Kategorien umfasst, untersucht. Dabei wurden über 37.000 Textstellen in den Ausbildungsordnungen und 5.000 Textstellen in den Fortbildungsverordnungen codiert. Nach einer Gegenüberstellung der Ergebnisse mit exemplarischen Analysen an gewerblich-technischen Berufen wurden die Oberkategorien auf der ersten Ebene wie folgt unterschieden:

1. kaufmännische Gemeinsamkeiten,
2. kaufmännische Vertiefungen und Besonderheiten,
3. übergreifende Qualifikationen (die auch in anderen Berufen benötigt werden) und
4. nicht kaufmännische Qualifikationen.

Kaufmännische Gemeinsamkeiten (1) umfassen jene Kategorien, die in nahezu allen kaufmännischen Ausbildungsordnungsmitteln enthalten sind und insofern auf Kernfelder kaufmännischen Denkens und Handelns verweisen (Bürowirtschaft, Unternehmensorganisation, Kaufmännische Steuerung, Beratung und Verkauf, Recht, etc.). Die kaufmännischen Vertiefungen und Besonderheiten (2) bündeln jene Handlungsbereiche, die nur in einigen kaufmännischen Berufen vorkommen und die zuvor angesprochenen Gemeinsamkeiten in einigen Bereichen vertiefen (spezielle Rechtsanwendungen, Transportlogistik, branchenspezifische Produktkenntnisse etc.). Betrachtet man die Ausbildungsordnungsmittel hinsichtlich Sprachanwendung, so stößt man auf die in der Abbildung zusammengestellten Kategorien.

Dabei ist auffallend, dass alle genannten Kategorien, bis auf „Fremdsprachen/interkulturelle Kompetenzen“ der Oberkategorie der Kaufmännischen Gemeinsamkeiten und somit Kernqualifikationen der kaufmännischen Berufe zuzuordnen sind.

Mit Blick auf die Lernziele, die sich in einigen Kategorien verbergen, hat die Kategorie „Kundenberatung“, die sich im Wesentlichen auf die Schnittstelle zwischen Unternehmen bzw. Verwaltungen und Kunden bezieht, mit fast 1.000 Fundstellen die meisten zugeordneten Textstellen in den Ordnungsmitteln. Exemplarisch finden sich dort folgende Formulierungen:

- Beratungs- und Verkaufsgespräche führen,
- Kundenanfragen beantworten und Aufträge bearbeiten,
- Regeln kundenorientierter Kommunikation anwenden,
- Inhalt und Form von Schriftsätzen und mündlichen Mitteilungen nach Informationsziel und Adressatenkreis transparent gestalten,
- Kundinnen und Kunden situations- und fachgerecht über Angebote und Leistungen der Branche beraten und informieren.

Der Kategorie „Information für betriebliche Prozesse“, die sich auf Beschaffung und Weiterleitung primär unternehmensinterner Informationen bezieht, wurden ca. 500 Textstellen zugewiesen. Lernziele lauten hier z. B.:

- warenwirtschaftliche Informationen auswerten und Entscheidungen vorbereiten,
- Informationen für die Kalkulation von Projekten einholen,
- Kommunikation mit vorausgehenden und nachfolgenden Funktionsbereichen sicherstellen.

In einer gesonderten Auswertung wurde der vorhandene Datensatz nach Verben, die auf die Verwendung von Sprache hindeuten, durchsucht und über 4.000 Textstellen erschlossen, die sich auf das korrekte Verfassen von Texten beziehen, z. B. im Zusammenhang mit Marketing, dem Schriftverkehr und dem Verfassen von Vertragsentwürfen und Erstellen von Begleitpapieren in der Logistik. Noch häufiger beziehen sich aber die Formulierungen auf die Gestaltung der unmittelbaren Kommunikation in Gesprächen. Hierbei wird von den Kaufleuten erwartet, mit sprachlichen Mitteln und Methoden der Kommunikationsgestaltung Informationsstörungen festzustellen und zu deren Vermeidung beizutragen, spezielle Kommunikationstechniken in der Teamarbeit und im Verkauf einzusetzen und auch bei der Präsentation von neuen Konzepten innerhalb oder außerhalb des Unternehmens Kommunikationsregeln zu berücksichtigen.

Trotz der vielen Hinweise auf die Notwendigkeit der Sprachbeherrschung finden sich explizite Hinweise auf deren Entwicklung nahezu ausschließlich im Bereich der Anwendung von Fremdsprachen. Diese Befunde verdeutlichen, dass Sprache eine bedeutende Rolle spielt, ohne dass der formale Umgang mit Sprache als Ausbildungsgegenstand in den Ordnungsmitteln explizit genannt wird.²

Dies geht vermutlich auf drei Faktoren zurück:

1. Die Ordnungsmittel formulieren Kompetenzen, über die Auszubildende mit Abschluss ihrer Ausbildung verfügen sollen, darum sind lernbezogene Formulierungen und Hinweise nicht enthalten.
2. Die Beherrschung der Sprache im schriftlichen und mündlichen Ausdruck wird bereits bei Ausbildungsbeginn vorausgesetzt und wird deshalb nicht zusätzlich erwähnt und explizit zum Gegenstand der Ausbildung.
3. Die Analyse der Ordnungsmittel umfasst neben den betrieblichen Ausbildungsanteilen nur die berufsbezogenen Unterrichtsanteile, die noch durch den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule ergänzt werden.

Betrachtet man z. B. die grundlegenden Lernziele für das Fach Deutsch in der Berufsschule im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung des Saarlandes, so trifft man auf Hinweise zur situationsangemessenen Sprachanwendung, Umgang mit orthografischen, grammatikalischen und stilistischen Normen, bis hin zum Ziel „mündliche Kommunikation als Zusammenwirken von Sprache, Akzentuierung, Gestik und Mimik zu begreifen und den Gebrauch der Fachsprache des Ausbildungsberufes als ein zu lösendes kommunikatives Problem zu erkennen“ (KMS 2008, S. 2). Somit ist Sprache in den berufsbildenden Schulen Gegenstand systematischer Qualifizierung, nicht jedoch in den Lernsituationen am Arbeitsplatz. Vor dem Hintergrund des Forschungsstands zum Sprachkompetenzerwerb in beruflichen Kontexten (vgl. GRÜNHAGE-MONETTI/SCHAPFEL-KAISER 2002) stimmt dieses Ergebnis nachdenklich.

Fazit und Konsequenzen

Sowohl die Inhaltsanalyse der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne als auch der Rückblick in die Geschichte der Kaufleute verdeutlichen die hohe Bedeutung der Sprache innerhalb der kaufmännischen Qualifikationen. Dies bestätigen auch berufsspezifische Auswertungen der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung von 2006, bei denen Tätigkeiten wie „Informationen sammeln, Recherchieren, Dokumentieren“ und „Beraten, Informieren“ überdurchschnittlich häufig bei kaufmännischen Berufen auftreten. Kaufleute sind darauf angewiesen, Informationen mittels Sprache zu analysieren und diese auch gezielt in der Kommunikation intern und extern zu nutzen (KUTSCHA 1976). Zugleich reflektieren die aktuellen Ordnungsmittel vergleichsweise wenig auf diesen Zusammenhang am Lernort

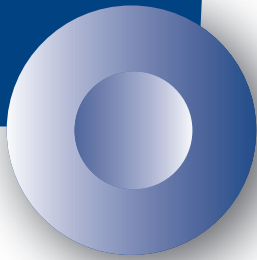
Betrieb. Die Entwicklung von systematischer Sprachkompetenz scheint an den Lernort Berufsschule delegiert zu sein.

Aktuelle Forschung zur Bedeutung von Sprache in der Berufsbildung ist rar und bezieht sich zumeist auf das Erlernen von Fremdsprachen im Rahmen kaufmännischer Berufsausbildung oder auf die kommunikative Kompetenz im Kontext der Kundenberatung. So kommt auch Wittmann 2003 zu dem Schluss, dass Erkenntnisse zur verbalen Feinstruktur kommunikativen Handelns aus der linguistischen Diskursforschung in der wirtschaftspädagogischen Forschung bislang kaum Beachtung finden (S. 431). Im Rahmen einer wachsenden Bedeutung von Sprachförderung und Sprachbildung im beruflichen Kontext (vgl. BETHSCHEIDER und DAASE in diesem Heft), wird dies künftig stärker in den Blick zu nehmen sein. ■

Literatur

- BÖHLE, F.; GLASER, J. (Hrsg.): *Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktion in der Dienstleistung*. Wiesbaden 2006
- BRÖTZ, R.; SCHAPFEL-KAISER, F.: *Gemeinsamkeiten in kaufmännischen Ausbildungsberufen ermitteln. Zwischenergebnisse einer computergestützten Dokumentenanalyse*. In: BWP 39 (2010) 4, S. 26–30 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6290 (Stand 08.02.2012)
- BRÖTZ, R. u. a.: *Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)*. Zwischenbericht. Bonn 2011 – URL: www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_42202.pdf (Stand 08.03.2012)
- BRUCHHÄUSER, H.-P.: *Kaufmannsbildung im Mittelalter. Determinanten des Curriculums deutscher Kaufleute im Spiegel der Formalisierung von Qualifizierungsprozessen*. Köln 1989
- GRÜNHAGE-MONETTI, M.; SCHAPFEL-KAISER, F.: *Vom Sprachunterricht zum Kommunikationstraining. Berufsbezogene Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache*. In: BWP 31 (2002) 2, S. 27–29 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/678 (Stand 08.02.2012)
- KAISER, F.; BRÖTZ, R.: *Arbeit und Mentalität kaufmännischer Angestellter im Licht der Industriosozologie. Eine Einleitung und Essenzen*. In: HAIPETER, T.: *Kaufleute zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche*. (Wissenschaftliches Diskussionspapier Heft 126) Bonn 2011 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6721 (Stand 08.02.2012)
- KMS – MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR DES SAARLANDES (Hrsg.): *Lehrplan Deutsch im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung*. Saarbrücken 2008
- KUTSCHA, G.: *Das politisch-ökonomische Curriculum*. Kronberg 1976
- REINISCH, H.: *Geschichte der kaufmännischen Berufe*. (Wissenschaftliches Diskussionspapier Heft 125) Bonn 2011 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6719 (Stand 08.02.2012)
- RESCH, M.: *Die Handlungsregulation geistiger Arbeit*. Bern 1988
- TRAMM, T.: *Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse*. In: BRÖTZ, R.; SCHAPFEL-KAISER, F. (Hrsg.): *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht*. Bonn 2009, S. 65–88
- WITTMANN, E.: *„Kommunikative Kompetenz“ in der persönlichen Kundenberatung*. In: ZBW 99 (2003) 3, S. 417–434

2 Eine der wenigen Ausnahmen bilden die Büroberufe aus den 1990er-Jahren. Hier findet sich z. B. in der Ausbildungsordnung der Bürokaufleute das Lernziel „Texte nach vorgegebenen Sachverhalten unter Nutzung von Nachschlagewerken formulieren sowie maschinell und formgerecht gestalten“ und in dem Rahmenlehrplan das Lernziel: „Texterstellung und -reproduktion“.



Mehrsprachigkeit im Übergangsbereich

Sprachbildung als integralen Bestandteil etablieren!

► Der Übergang Schule – Beruf ist mehrsprachig, was aber in den Curricula eine untergeordnete Rolle spielt. Die Wahrnehmung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt und ihre Nutzung für die pädagogische Arbeit bleiben damit einzelnen pädagogischen Fachkräften überlassen, die damit häufig allein gelassen werden. Im Beitrag wird dafür plädiert, Mehrsprachigkeit und Sprachbildung als einen integralen Bestandteil des Übergangs zu etablieren und Fachkräfte entsprechend zu qualifizieren. Einen Ansatzpunkt bietet das Konzept der durchgängigen Sprachbildung, das allerdings im Übergangsbereich noch nicht flächendeckend angekommen ist. Transparenz und Kooperation zwischen allen Akteurinnen und Akteuren ist dafür grundlegend, die Qualifizierung der Mitarbeitenden ein Desiderat.

Mehrsprachigkeit sichtbar machen

Mehr noch als im Schulsystem ist im Übergangsbereich Mehrsprachigkeit keine Ausnahme, sondern der Normalfall, wenn man bedenkt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund hier überproportional vertreten sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 92).

Die meisten von ihnen sind in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen und haben in der Regel die Herkunftssprache(n) der Eltern als Erstsprache(n) erworben. Spätestens mit dem Eintritt in Kindergarten und Schule kamen der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) sowie die Herkunftssprachen von Klassenkameradinnen und Klassenkameraden hinzu.

Um einen Zugang zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aller Jugendlichen (nicht nur jener mit Migrationshintergrund) zu erhalten, wurden im Xenos-Projekt „Menschen fördern – Welten verbinden. Kasseler Produktionsschule als interkultureller Lernort“ (vgl. Kasten) mit neuen Jugendlichen in kleinen Gruppen Sprachenporträts erstellt.

„Menschen fördern – Welten verbinden. Kasseler Produktionsschule als interkultureller Lernort“

Zielsetzung	Implementierung von Mehrsprachigkeit, arbeitsweltbezogener Sprachförderung und interkulturellem Lernen als integrale Bestandteile des Produktionsschulansatzes
Zielgruppe	Jugendliche in einer Maßnahme des Übergangsbereiches (Produktionsschüler/-innen), Mitarbeitende in dieser Maßnahme
Projekträger	BuntStift gemeinnützige GmbH, Kassel
Wissenschaftliche Begleitung	Universität Bielefeld, FB Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Prof. Dr. Udo Ohm, Andrea Daase)
Laufzeit	15. Juli 2009 bis 14. März 2012
Förderung	Xenos – Integration und Vielfalt www.buntstift-kassel.de/xenos

Dabei wurde das eigene linguistische Porträt in (vorgegebene oder selbst erstellte) Körperumrisse gemalt, indem jeder Sprache (Dialekte, Soziolekte etc. mit eingeschlossen), die im Alltag der Jugendlichen eine Rolle spielt, eine Farbe zugeordnet und in die Silhouette gemalt wird. Hierfür ist es unerheblich, ob man die jeweilige Sprache gut beherrscht, nur ein paar Wörter kennt oder sie einfach gerne hört. Im



ANDREA DAASE

M.A., Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Bielefeld

Anschluss an die Malphase wurden die Porträts in der Gruppe vorgestellt, eine anschließende Verschriftlichung ergänzte das Bild. Die Sprachenporträts der Jugendlichen ergaben ein vielfältiges Bild; einfarbig war keines der Porträts. Deutsche Muttersprachler/-innen integrierten die Sprachen ihrer Freundeskreise, einige gaben dem Deutschen verschiedene Funktionen: Muttersprache, Nordstadt-Deutsch, Cliques-Sprache etc. Eine Jugendliche nannte eine Varietät A für „Allgemein“, mit der das Leben und die funktionierende Kommunikation in einem multilingualen Umfeld verdeutlicht werden sollten. Das Neben- und Miteinander der einzelnen Sprachen war für die meisten selbstverständlich, was in den Porträts der Jugendlichen mit mehrsprachigem Hintergrund z. B. in zu gleichen Teilen zweifarbig gestalteten Köpfen o. Ä. deutlich wurde (vgl. Abb. 1). In den Beschreibungen der Porträts dieser Jugendlichen wurde die hohe Bedeutung sowohl der Erstsprache als auch der Zweitsprache Deutsch hervorgehoben.

In sprachbiografischen Erzählungen wurde die Dynamik der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit deutlich: In vielen Familien haben im Laufe der Zeit Sprachwechsel stattgefunden, sodass die eigentliche Erstsprache der Kinder nicht mehr oder nur noch in Teilen gesprochen wird (vgl. DAASE 2012). Die Begriffe Muttersprache und Zweitsprache beschreiben das Spracherleben der Jugendlichen nur unzureichend. Laut HOODGARZADEH (2010) entspricht die von außen vorgenommene Zuschreibung der Herkunftssprache der Eltern als Muttersprache der Kinder nicht zwangsläufig den eigenen Verständnissen: Die Jugendlichen nehmen eine individuelle und sich ggf. verändernde Zuschreibung vor und bezeichnen entweder die Herkunftssprache(n) der Eltern, die deutsche Sprache oder beide als ihre Muttersprache(n). Der kreative Zugang über die Sprachenportraits war ein erster Schritt zu einer ressourcenorientierten Wahrnehmung und Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Identitäten der Jugendlichen als selbstverständliche und bereichernde Normalität.

Mehrsprachigkeit – blinder Fleck im Übergangsbereich

Mehrsprachigkeit ist im Übergangsbereich nicht in die Curricula integriert. Noch stärker als in der Schule gilt, dass die „vorhandene Vielsprachigkeit [...] weder gefördert [wird], noch werden die Chancen genutzt, die sich daraus für den Unterricht sowie für die interkulturelle Bildung aller [...] Jugendlichen sowie der Lehrkräfte ergeben“ (HOODGARZADEH 2010, S. 37). Angebote zur Förderung der Herkunftssprachen gibt es je nach Bundesland in Abhängigkeit von Bedarf und Ressourcen in den am stärksten vertretenen Sprachen in der Primarstufe und z. T. in der Sekundarstufe I (vgl. KARAKASO LU 2001, S. 203). Im Übergangsbereich sind sie nicht vorgesehen. Die Wahrnehmung der sprachlichen Vielfalt als Ressource und ihre Nutzung für die pädagogi-

sche Arbeit bleiben dem Engagement einzelner pädagogischer Fachkräfte überlassen.

Zu Beginn des Projekts fanden Expertinnen- und Experteninterviews sowie Gespräche im Rahmen ethnografischer Beobachtungen mit Mitarbeitenden¹ der Institution statt, um ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Kontakt mit den Jugendlichen für die Projekt-Planung zu nutzen. So wurde u. a. auch nach den unterschiedlichen (sprachlichen) Bedarfen und Schwierigkeiten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gefragt. Die Mehrheit der Befragten sah keine nennenswerten Unterschiede. Jugendliche aus mehrsprachigen Familien wurden häufig nicht als Personen mit einer anderen sprachlichen Sozialisation und zusätzlichen sprachlichen Ressourcen wahrgenommen. Pausengespräche in den Herkunftssprachen wurden z. T. als störend erlebt und von Verbotsversuchen begleitet.

Mitarbeitende, die hinsichtlich der Mehrsprachigkeit sensibilisiert waren, versuchten diese in ihre pädagogische Arbeit zu integrieren, stießen aber vielfach auf Grenzen (vor allem Zeit, personelle Ressourcen, mangelnde Kooperation untereinander). Sie formulierten einen Bedarf an Informationen und fachlicher Unterstützung hinsichtlich des Umgangs mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit sowie der Möglichkeiten von DaZ-Förderung.

Sprachbildung – (k)eine Aufgabe des Übergangs?

Auch Sprachbildung ist kein integraler Bestandteil im Übergangsbereich. Einzelne lokale DaZ-Maßnahmen sind als zusätzliche Förderangebote – für den Problem- und Ausnahmefall – organisiert. Vereinzelt gibt es darüber hinausgehende Modellprojekte, die aber nicht ausreichend in die Fläche getragen und nur selten nachhaltig implementiert werden.

Jugendliche aus mehrsprachigen Familien, die sich heute in Maßnahmen des Übergangsbereichs befinden, wurden mit sehr heterogenen Deutschkenntnissen eingeschult. Deutsch war für sie das Medium, über das ihnen Fachinhalte vermittelt wurden, und zugleich Ziel des Zweitspracherwerbs. Hinzu kamen die Anforderungen des Schrift-

Abbildung 1 Sprachenporträt



¹ Befragt wurden in elf Expertinnen- und Experteninterviews Lehrkräfte, die auf den Hauptschulabschluss vorbereiten, pädagogische Mitarbeiter/-innen sowie Abteilungsleiter/-innen aus den Produktionsbereichen. Durch ethnografische Interviews/Gespräche sowie Mitarbeiter/-innen-Fortbildungen konnten zusätzliche Einblicke gewonnen werden.

spracherwerbs in der (i. d. R. weniger gut beherrschten) Zweitsprache. Dies wurde in der Grundschulzeit der heutigen Jugendlichen nur wenig beachtet.

Mit fortschreitender Bildungsbiografie werden die sprachlichen Anforderungen komplexer. Abstrakte und komplexe Inhalte müssen zunehmend unabhängig von einer konkreten Interaktionssituation verstanden und verbalisiert werden. Der Begriff Bildungssprache beschreibt dieses Register: Bedeutung wird in erster Linie durch sprachliche Hinweise vermittelt und nicht durch Verweise auf einen geteilten Kontext. Dadurch ist die Lexik differenzierter und präziser und der Satzbau komplexer als im alltagsprachlichen Kontext.

Im Kasseler Projekt verdeutlichten erhobene Texte den bildungssprachlichen Förderbedarf – nicht nur bei Jugendlichen aus mehrsprachigen Familien: Neben Orthografie- und Interpunktionsfehlern fielen die Verwendung mündlicher Strukturen sowie Schwierigkeiten bei der Herstellung eines Gesamtzusammenhangs des Textes durch Pronomina und Nebensatzgefüge auf. Demgegenüber stand die oft geäußerte Einschätzung der befragten Fachkräfte, dass es sprachlich keine Schwierigkeiten gäbe, sondern psychosoziale Probleme im Zentrum der pädagogischen Arbeit stünden. Hier kann mit KNAPP (1997, S. 5 ff.) von *verdeckten Sprachschwierigkeiten* gesprochen werden: Lehrkräfte überschätzen die Sprachkompetenz der Jugendlichen ausgehend von der mündlichen alltagsprachlichen Kompetenz und schließen bei schulischen Schwierigkeiten auf mangelnde Intelligenz, fehlende Motivation oder gar auf eine Lernbehinderung.

Einige Mitarbeitende machten allgemein Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben aus – auch bei Jugendlichen aus deutschsprachigen Elternhäusern. Der Zusammenhang zwischen fachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten in den Arbeitsbereichen wurde hingegen häufig nicht wahrgenommen, so wurden z. B. Gründe für Schwierigkeiten im Wortschatz nicht mit der Zweisprachigkeit, sondern mit mangelnder Allgemeinbildung erklärt. Sprache galt nicht generell als unwichtig, wurde aber als Aufgabe des Deutschunterrichts betrachtet. Zudem existierten viele andere wichtigere Themen, die im Arbeitsalltag Vorrang hatten. Hier wurden die Grenzen der Rahmenbedingungen deutlich (vor allem der Faktor Zeit).

Ansätze durchgängiger Sprachbildung im Übergangsbereich

Das im Rahmen des Modellprogramms *FörMig* (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entstandene Konzept der durchgängigen Sprachbildung (vgl. GOGOLIN/LANGE 2010) sieht die individuelle sprachliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen während der gesamten Bildungsbiografie vor. Sprachbildung wird damit als Querschnittsaufgabe im Bildungssystem betrachtet: zum

einen durch alle Bildungsstufen von der vorschulischen bis zur beruflichen Bildung, zum anderen in allen Fächern und Arbeitsbereichen. Entscheidend ist die Herstellung von Kontinuität an den Übergängen zwischen den Bildungsstufen sowie innerhalb einer Stufe zwischen den einzelnen Lernbereichen, Instanzen und Institutionen durch Transparenz und Kooperation (ebd., S. 18). Der Fokus liegt auf der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen unter Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und dem Einbezug der Herkunftssprachen.

Bislang wird dieses Konzept vorwiegend für die Schule rezipiert, ein Transfer auf den Übergang, die berufliche Ausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung (vgl. BETHSCHEIDER u. a. 2011) ist bislang ein Desiderat. Anregungen aus dem *FörMig*-Projekt für die berufliche Bildung liegen bereits vor (vgl. GOGOLIN/LANGE 2010, S. 27 f.; OHM u. a. 2007) und werden im Folgenden aufgegriffen.

Sprachen und vor allem die Muttersprachen haben eine identitätsstiftende Funktion (vgl. DAASE 2012; HOODGARZADEH 2010). Sie werden nicht isoliert gelernt, sondern alle Sprachkenntnisse und -erfahrungen tragen zur kommunikativen Kompetenz bei und interagieren miteinander. Grundlage eines auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Übergangsbereichs ist eine detaillierte Erhebung der Sprachdaten aller Jugendlichen – die Frage „Welche Sprache spricht ihr zu Hause?“ greift zu kurz. Sprachenporträts bieten dafür einen kreativen Einstieg. Im Projekt wurde zudem ein umfangreicher Fragebogen zu den verwendeten Sprachen im Elternhaus und Freundeskreis entwickelt, der fester Bestandteil der individuellen Förderplanung geworden ist. Im Arbeits- und Lernalltag sollten diese Sprachen immer wieder mit einbezogen werden.

Eine fachlich fundierte Diagnostik ist insbesondere im Übergangsbereich aufgrund der schulbiografischen Unterschiede der Jugendlichen notwendig, um die Heterogenität umfassend wahrzunehmen. Im *Xenos*-Projekt wurde mit den *FörMig*-Instrumenten gearbeitet, wobei die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung für den Übergang mit seinen besonderen Bedarfen konstatiert wurde. Ein Desiderat ist die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit, wie beim Instrument „Bumerang“ (vgl. DIRIM/DÖLL 2009) mit Türkisch und Russisch beispielhaft vorgenommen.

Instrumente im Rahmen von Portfolioarbeit im Übergangsbereich wie z. B. der Berufswahl- oder der Profilpass sind nicht auf mehrsprachige Jugendliche ausgerichtet und blenden die Spracharbeit aus. Im Kasseler Projekt wurden sie um Ansätze aus Sprachenportfolios ergänzt (Erhebungsbögen, Selbsteinschätzungen zu den Kompetenzen in den einzelnen Sprachen, Zielsetzungen der Spracharbeit etc.). Sprachbildung sollte transparente Ziele verfolgen und handlungsorientiert in die Berufsvorbereitung eingebunden sein. Im Sinne der durchgängigen Sprachbildung ist z. B. eine stärkere Vernetzung zwischen Deutschlehrerinnen/-lehrern und Fachkräften aus den Arbeitsbereichen sinnvoll, um sprachliche Probleme dort zu bearbeiten, wo

sie auftauchen. Team-Teaching stellt eine für alle bereichernde Möglichkeit dar, aber auch die Spracharbeit im Deutschunterricht anhand von Fachtexten aus den Arbeitsbereichen bietet Möglichkeiten durchgängiger Sprachbildung. Im Rahmen des FörMig-Programms entstand das „Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf“ (OHM u. a. 2007), das vielfältige Anregungen bietet. Damit kann den Jugendlichen die notwendige Methodenkompetenz für das Lesen und Schreiben von (Fach-)Texten vermittelt werden. Im Projekt wurde z. B. die Lesekarte (vgl. Abb. 2) eingesetzt: Die Deutschlehrer/-innen führten Lesestrategien und Anwendung der Karte ein, in den Arbeitsbereichen wurde auf sie zurückgegriffen. Lese- und Schreibwerkstätten boten einen kreativen und spielerischen Umgang mit Schreiben an, zudem wurde der Schreibprozess selbst zum Thema gemacht.

Ausblick

Mehrsprachigkeit und Sprachbildung sollten zu festen Planungsgrößen des Übergangs und zu integrativen Bestandteilen der Curricula werden. Additive Förderangebote (z. B. für Seiteneinsteiger/-innen) könnten bedarfsorientiert ergänzt werden. Analog zum „sprachsensiblen Fachunterricht“ (LEISEN 2010) könnte von einer „sprachsensiblen Berufsvorbereitung“ die Rede sein, d. h. bei der Vermittlung von Fachinhalten werden die dafür notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen weiterentwickelt. Voraussetzung ist die Sensibilisierung und Fortbildung aller im Übergangsbereich tätigen Fachkräfte und damit die Konzipierung von Fortbildungen, die den Bedarfen dieser heterogenen Lerngruppen gerecht werden. Ansätze für ein solches Angebot finden sich bei KIMMELMANN (2010). Für zukünftige Mitarbeitende ist die Implementierung von DaZ-Anteilen in Ausbildungs- und Studiengängen (z. B. Erzieher/-innenausbildung, Studium Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Ausbilder/-innenschulungen) notwendig. Für die Erarbeitung geeigneter Materialien für den Übergangsbereich ist die Zusammenlegung von Expertise aus dem DaZ-Bereich und der Berufsbildung wünschenswert, die Vorschläge von OHM u. a. (2007) stellen dafür eine gute Grundlage dar.

Einig ist man sich heute, dass die Ursachen von mangelnden Bildungserfolgen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht allein sprachlich bedingt sind. Die sprachlichen Schwierigkeiten, die vorliegen, sollten aber erkannt und die Zeit im Übergangsbereich für die Förderung genutzt werden. HOODGARZADEH (2010, S. 44) sieht das Themenfeld Sprache(n) zudem als gute Grundlage, sich von Klischeedenken über Zugewanderte zu lösen und eine umfassende Empathiefähigkeit zu entwickeln: „Erst in einem Gespräch über die individuelle Sprachenvielfalt, unabhängig vom Schulalltag, lernen sich Lehrkraft und Schüler/-innen auf eine Art und Weise kennen, die das gegenseitige Verständnis und damit die Lehr-Lernprozesse fördert.“ ■

Abbildung 2 Lesekarte „Lesetechniken“

LESEKARTE

Lesetechniken

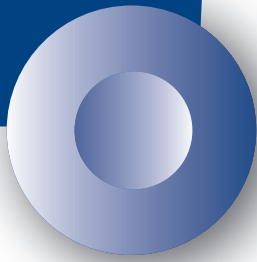


0. Nummerierung der Zeilen des Textes in Fünferschritten
1. Lesevorbereitung
 - a. Mit welchem Ziel will ich den Text lesen (Leseabsicht)
 - b. Was weiß ich bereits über das Thema? (Vorwissen)
 - c. Was kann ich von diesem Text erwarten? (Leseerwartungen)
2. Orientierendes Lesen
 - a. **Orientierungshilfen:** Klappentext, Inhaltsverzeichnis, Überschriften, Hervorhebungen, Grafiken, erste Sätze
 - b. **W-Fragen:** Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Warum?
3. Selektives und gründliches Lesen
 - a. **vorgegebene Leseaufgaben:** Welche Informationen muss ich suchen?
 - b. **Wichtige Textstellen:** Kerngedanken, Definitionen, Schlüsselwörter
 - c. **Unklare Textstellen:** unbekannte Wörter, unverständliche Sätze
 - d. **Markierungszeichen:** siehe Rückseite
4. Lernendes Lesen

Das Gelesene schriftlich festhalten; eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld 2010
- BETHSCHEIDER, M.; DIMPL, U.; OHM, U.; VOGT, W.: *Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung.* 3. Aufl. Frankfurt 2011
- DAASE, A.: *Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund im Übergangssystem – Ein soziokulturell erweiterter Blick auf Bildungsbenachteiligung und Mehrsprachigkeit.* In: OHM, U.; BONGARTZ, C. (Hrsg.): *Die Verbindung des soziokulturellen und psycholinguistischen Paradigmas der Zweitspracherwerbsforschung.* Frankfurt am Main 2012 (im Druck)
- DIRIM, I.; DÖLL, M.: „Bumerang“ – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen von Türkischen und Deutschen einer Schülerin. In: LENGYEL, D.; REICH, H. H.; ROTH, H.-J.; DÖLL, M. (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung.* FörMig Edition, Band 5. Münster 2009, S. 139–146
- GOGOLIN, I.; LANGE, I.: *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung.* Münster 2010
- HOODGARZADEH, M.: *Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst! Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund.* In: *Deutsch als Zweitsprache (2010) 3*, S. 37–48
- KARAKASOĞLU, Y.: *Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen Entwicklungsplan „Migration und Bildung Bremen 2011 – URL: www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Migration%20und%20Bildung%20lang.pdf (Stand: 07.02.2012)*
- KIMMELMANN, N.: *Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachlehrkräfte und Auszubildende – Möglichkeiten und Grenzen. Deutsch als Zweitsprache (2010) 3*, S. 6–16
- Knapp, W.: *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache.* Tübingen 1997
- Leisen, J.: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis.* Bonn 2010
- Ohm, U.; Funk, H.; Kuhn, C.: *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten.* Münster 2007



Sprachförderung in der betrieblichen Ausbildung

MONIKA BETHSCHEIDER

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Berufliche Bildungsgänge und Lernverläufe/Förderung zielgruppenbezogener Berufsbildung“ im BIBB

► **Nicht alle jungen Leute, die eine Ausbildung beginnen bzw. beginnen wollen, sprechen so gut Deutsch, dass sie die damit verbundenen sprachlichen und kommunikativen Anforderungen bewältigen können. Wie ein BIBB-Forschungsprojekt zur Bedeutung des Migrationshintergrunds in der Ausbildung zeigt, ist das Ausbildungspersonal auf Schwierigkeiten, die sich daraus im betrieblichen Alltag ergeben können, in der Regel nicht vorbereitet. Damit sprachlich-kommunikative Fähigkeiten auch am Lernort Betrieb gefördert werden können, sollte das Ausbildungspersonal dafür sensibilisiert und qualifiziert werden.**

Die Bedeutung von Sprachkenntnissen in der betrieblichen Ausbildung

Die deutsche Sprache ist in der betrieblichen Ausbildung wichtige Verständigungsgrundlage. Lernprozesse müssen in der deutschen Sprache bewältigt und alltägliche Interaktionen mit Kundschaft und Kolleginnen/Kollegen kommunikativ gestaltet werden. Daher sind entsprechende Fähigkeiten und Kenntnisse von zentraler Bedeutung für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz. Missverständnisse können dazu führen, dass fachliche Fehler gemacht werden oder konflikthafte Situationen entstehen. Auch der

persönliche Kontakt mit der Kundschaft kann durch Sprachschwierigkeiten gehemmt und erschwert werden. Neben dieser funktionalen Seite hat Sprache auch eine symbolische Bedeutung, schafft sie doch eine „Orientierung durch die kollektive und umfassende Einbindung des Einzelnen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eines gemeinschaftlichen Kontextes“ (MECHERIL 2003, S. 192): Neben Merkmalen wie z. B. dem äußeren Erscheinungsbild, religiösen Orientierungen und Konventionen im Umgang mit Autoritäten wirkt auch die Sprache als ein „Signal der Unterscheidung“. Dies kann z. B. deutlich werden, wenn Auszubildende eine andere Sprache als Deutsch sprechen, was im Betrieb – wenn überhaupt – meist nur in klar definierten Situationen zugelassen wird, oder ihr Deutsch einen hörbaren Akzent hat.

Wie gehen Betriebe mit Sprachschwierigkeiten ihrer Auszubildenden um?

Diese Frage war ein Aspekt, dem das BIBB-Forschungsprojekt nachgegangen ist (vgl. Kasten). Grundsätzlich zeigt sich, dass das Ausmaß, in dem die Betriebe bereit sind, sprachliche Schwierigkeiten und Normabweichungen bei ihren Auszubildenden hinzunehmen, je nach den Anforderungen in Branche und Beruf unterschiedlich ist. Darüber hinaus zeigen sich erhebliche Differenzen je nach gegebenen betrieblichen Rahmenbedingungen und den persönlichen Haltungen, Erfahrungen und Bewertungen der Ausbilder/-innen. Sie spielen nicht nur eine Rolle bei der Auswahl der Auszubildenden, sondern auch bei der Art und Weise, auf Sprachschwierigkeiten von Auszubildenden in betrieblichen Interaktionen zu reagieren.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Aussagen der befragten Ausbilder/-innen im Friseurberuf. Ein Teil von ihnen schließt Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten per se von einer Ausbildung aus („Wer für mich ein Ausländer ist, der kann hier nicht anfangen. Wer sich also nicht gut ausdrücken kann“, 5/86) oder sucht durch Tests sicherzustellen, dass ihre Auszubildenden den sprachlich-kommunikativen Anforderungen ohne Unterstützung gewachsen sind. Andere Ausbilder/-innen nehmen dagegen selbst erhebliche Verständigungsschwierigkeiten hin, da sie aufgrund ihrer Erfahrung davon ausgehen, dass im Zuge der Ausbildung mit einer deutlichen Verbesserung zu rechnen ist, wenn ausbildungsbegleitende Hilfen in Anspruch genommen werden („Deutsch – das lernen die. (...) Wenn sie aufgeschlossen sind, lernen die das hier ja unheimlich schnell“, 4/260). Diese Ausbilder/-innen ergreifen aber keine eigene Initiative, um eine positive Entwicklung zu unterstützen. Eine dritte Gruppe bemüht sich dagegen persönlich, Auszubildende auch sprachlich zu fördern. Das Spektrum reicht von gezielten Nachfragen bei vermuteten

BIBB-Projekt Handlungskompetenz und Migrationshintergrund: Schulabsolventinnen und -absolventen mit Migrationshintergrund in der Ausbildung

Fragestellung	Welche Aspekte des Migrationshintergrunds werden in der Ausbildung durch das Ausbildungspersonal und die Auszubildenden wahrgenommen, in welcher Weise werden sie bewertet und welche Folgen kann dies für die Vermittlung bzw. den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz haben?
Methode	Explorative Studie; leitfadengestützte Interviews mit Auszubildenden unterschiedlicher Herkunft in den Berufen Friseur/-in (n = 11) und Groß-/Außenhandelskaufleute (n = 12) sowie Ausbildungspersonal in den beiden Berufen (Friseur/-in n = 11; Groß- und Einzelhandelskaufleute n = 6)
Laufzeit	II/2007–III/2010
Projektmitarbeiterinnen	Monika Bethscheider, Karola Hörsch, Anke Settelmeyer
Weitere Informationen	www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_24201.pdf

Verständnisschwierigkeiten über kleinere Korrekturen, die „Übersetzung“ von Fachbegriffen in eine einfache Sprache und einem humorvollen Umgang mit Fehlern, bis hin zu aufwendigeren Formen des Eingreifens (z. B. werden Auszubildende angehalten, mündlich erteilte Anweisungen schriftlich festzuhalten, um sie vom Fachpersonal korrigieren zu lassen oder Ausbilder/-innen greifen bei Missverständnissen und daraus resultierenden Konflikten vermittelnd ein). Diese Interventionen erfolgen allerdings nicht systematisch, sondern situationsabhängig und hängen von den persönlichen Erfahrungen und dem Engagement der Ausbilder/-innen ab.

Qualifizierung des Ausbildungspersonals

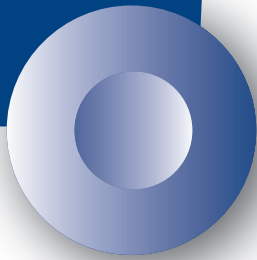
Obwohl die Ausbilder/-innen in den Interviews des Öfteren Sprachschwierigkeiten thematisieren, betrachten sie die Auseinandersetzung mit diesem Aspekt der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in aller Regel nicht als ihre Aufgabe und formulieren deshalb auch keinen Unterstützungsbedarf (vgl. BETHSCHEIDER/HÖRSCH/SETTELMAYER 2011; KIMMELMANN 2010; AMKA 2011): Sprachförderung wird im Deutschunterricht verortet und Ausbilder/-innen sind keine Deutschlehrkräfte.

Angesichts der demografischen Entwicklung wird ein Teil von ihnen gleichwohl in zunehmendem Maße darauf verwiesen sein, auch Jugendliche mit sprachlichen Förderbedarfen einzustellen, um den Fachkräftebedarf decken zu können. Damit sie sich künftig mehr für diese Herausforderung und die damit verbundenen neuen pädagogischen Aufgaben öffnen (BRATER/WAGNER 2008) und lernen können, Auszubildende mit Sprachschwierigkeiten bei Bedarf pragmatisch und situationsgerecht zu unterstützen, sind

Qualifizierungsangebote notwendig. Bisher vorliegende Sprachförderkonzepte beziehen sich vor allem auf schulisches Lernen (vgl. z. B. LEISEN/SEYFAHRT 2006; LEISEN 2010; OHM/KUHN/FUNK 2007). Sie sollten mit Blick auf die Besonderheiten der betrieblichen (Ausbildungs-)Praxis und damit verbundene kommunikative Anforderungen überarbeitet und weiterentwickelt werden. Ziel ist es nicht, „Deutschunterricht im Rahmen der Ausbildung“ zu erteilen, sondern die Befähigung des Ausbildungspersonals für eine sprachlernförderliche Art der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in betrieblichen Alltagssituationen. Dazu gehört es z. B., gezielt „Sprechansätze“ zu schaffen, beim Abbau von Sprechhemmungen zu unterstützen und lernförderlich mit Fehlern umzugehen, ohne Auszubildende bloßzustellen oder ihre sprachlichen Schwächen zu tabuisieren. Wichtig ist auch ein anerkennender Umgang mit der Mehrsprachigkeit von Auszubildenden, der den Gebrauchswert unterschiedlicher Herkunftssprachen nutzt, aber auch Angebote für eine systematische berufsbezogene Förderung (SETTELMAYER 2010) macht. ■

Literatur

- AMT FÜR MULTIKULTURELLE ANGELEGENHEITEN/STADT FRANKFURT A. M. (AMKA) (Hrsg.): *Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung*. Frankfurt a. M. 2011
- BETHSCHEIDER, M.; HÖRSCH, K.; SETTELMAYER, A.: *Handlungskompetenz und Migrationshintergrund. Schulabsolvent/innen mit und ohne Migrationshintergrund in der Ausbildung*. Bonn 2011
- BRATER, M.; WAGNER, J.: *Qualifikationsbedarf des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie*. In: *BWP 37 (2008) 6*, S. 5–9 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/1402 (Stand 18.01.2012)
- KIMMELMANN, N.: *Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachkräfte und Auszubildende – Möglichkeiten und Grenzen*. In: *Deutsch als Zweitsprache (2010) 3*, S. 6–16
- LEISEN, J.; SEYFAHRTH, M.: *Was macht das Lesen von Fachtexten so schwer?* In: *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik*, (2006) 5, S. 9–11
- LEISEN, J.: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn 2010
- MECHERIL, P.: *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit*. Münster 2003
- OHM, U.; KUHN, C.; FUNK, H.: *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachtexten arbeiten*. Münster u. a. 2007
- SETTELMAYER, A.: *Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf*. In: *Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): „Sprache ist der Schlüssel zu Integration“*, Bonn 2010, S. 68–67



Berufsbezogene Deutschkurse für Pflegekräfte

Sprachförderung im Rahmen des ESF-BAMF-Programms

► In der Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft gibt es kaum mehr Tätigkeiten, bei denen Sprachkenntnisse keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Berufssprachliche und arbeitsplatzbezogene Deutschkenntnisse spielen daher eine zentrale Rolle bei der Integration und Beschäftigungssicherung von Menschen mit Migrationshintergrund. Im Beitrag werden Zielsetzung, Rahmenbedingungen und Inhalte des ESF-geförderten Programms „Berufsbezogene Förderung Deutsch als Zweitsprache“ des BAMF am Beispiel der Zielgruppe Pflegekräfte beschrieben. Ziel der Kurse ist es, durch eine Verbindung von sprachlicher und fachlicher Qualifizierung zugewanderte Fachkräfte für die Anforderungen im Beruf fit zu machen.

Das ESF-BAMF-Programm

Berufssprachliche und arbeitsplatzbezogene Deutschkenntnisse sind ein zentraler Bestandteil der beruflichen Handlungsfähigkeit und damit auch wichtige Voraussetzungen für die Teilhabe am Erwerbsleben und an beruflicher Weiterbildung (vgl. BAMF 2010). Laut Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk bezieht sich berufsbezogenes Deutsch „auf sprachliche Anforderungen im Kontext eines bestimmten Arbeitsplatzes, einer Branche oder eines (Ausbildungs-)Berufs. Dabei geht es jedoch nicht zuerst um das Erlernen bzw. Beherrschen von Fachwortschatz und Grammatik, sondern vor allem um die schriftliche und mündliche Kommunikation, die mit einer bestimmten Arbeitstätigkeit – oder der Vorbereitung darauf – einhergeht.“¹

Für die Förderperiode 2007 bis 2013 ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales mit der aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) finanzierten Durchführung des bundesweiten Programms „Berufsbezogene Förderung Deutsch als Zweitsprache für Personen mit Migrationshintergrund“ (ESF-BAMF-Programm) betraut worden. Insgesamt stehen für die Förderperiode 230 Millionen Euro zur Verfügung. Das ESF-BAMF-Programm richtet sich an Menschen mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache. Die Teilnehmenden können arbeitssuchend sein oder bereits in einem Beschäftigungsverhältnis stehen. Für Arbeitssuchende aus dem SGB-II- und SGB-III-Bereich erfolgt die Vermittlung über die JobCenter bzw. Agenturen für Arbeit. Bei Beschäftigten wendet sich das jeweilige Unternehmen direkt an das Bundesamt, um eine Absprache mit dem zuständigen Träger zu vereinbaren. Seit Januar 2012 können auch Teilnehmende aus dem „ESF-Bundesprogramm Bleibeberichtigte und Flüchtlinge II“ die ESF-BAMF-Kurse besuchen. Das Bundesamt hat für die Förderperiode zwei umfangreiche Wettbewerbsverfahren durchgeführt. In der Folge konnte in 122 Förderregionen² je ein Träger ausgewählt



ANNA LÜFFE

Referentin im Referat „ESF-berufsbezogene Sprachförderung“, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Köln



JENS REIMANN

Referent im Referat „Fragen der sprachlichen und politischen Bildung, Kurskonzepte, Lehrkräftequalifizierung“ beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg

¹ Vgl. www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/grundlagen.html

² Zur Übersicht über die Förderregionen und die berechtigten Träger vgl. www.bamf.de/DE/Infothek/ESFTraegerinformationen/Grundlagendokumente/grundlagendokumente-node.html

werden, der für seine Region, gemeinsam mit Kooperationspartnern, die Berechtigung zur Durchführung der ESF-BAMF-Kurse bis Ende der Förderperiode erhalten hat. Bei den Trägern handelt es sich um verschiedene Sprachkursanbieter, die sowohl private Vereine, Unternehmen oder auch öffentliche Einrichtungen sind. Seit 2009 haben 2.866 ESF-BAMF-Kurse mit insgesamt 51.965 Teilnehmenden begonnen. Die Kurse können sowohl berufsorientierend sein als auch spezifische Branchen abdecken. Die meisten Kurse werden in den Bereichen gewerblich-technisch, kaufmännisch, Lager-Logistik, Gesundheitswesen sowie in der allgemeinen Berufsorientierung angeboten (vgl. Tab).

Berufsbezogene Deutschkurse am Beispiel von Pflegepersonal

Im Pflegebereich ergibt sich laut Untersuchungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft (IW) Köln ein „doppeltes Demografieproblem“ (vgl. IW 2011). Einerseits wächst angesichts der zunehmenden Alterung der Gesellschaft die Zahl der Pflegebedürftigen. Nach Berechnungen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2010, S. 28) steigt die Zahl der Pflegebedürftigen in Deutschland seit 2005 von 2,1 Millionen auf 3,4 Millionen bis zum Jahr 2030. Andererseits prognostiziert das IW für das Jahr 2025 einen Mangel an 200.000 Pflegefachkräften (IW 2011). Der bereits heute spürbare Fachkräftemangel bei gleichzeitig steigenden Patientenzahlen führt dazu, dass in Deutschland vermehrt Pflegepersonal aus dem Ausland angeworben werden muss.

Bei aus dem Ausland rekrutiertem Pflegepersonal ist oft bereits eine gute kommunikative Alltagssprachliche Kompetenz vorhanden. Jedoch sind fehlende berufsbezogene Deutschkenntnisse und Kenntnisse über Kommunikationsstrukturen häufig der Grund für Missverständnisse und Fehler im Arbeitsablauf. Besonders schwerwiegend sind dabei fehlende schriftsprachliche Kompetenzen, die im Bereich der Pflege und der ärztlichen Betreuung zu Fehlern in der Dokumentation von Patientenakten und damit im schlimmsten Fall zu Behandlungsfehlern führen können. Zusätzlich finden sich auch Wissenslücken im fachlichen Bereich, wozu vor allem Kenntnisse über das deutsche Gesundheitssystem und der dahinter stehenden Institutionen zählen.

KOMPETENZ- UND BEDARFSFESTSTELLUNG ZU BEGINN DES KURSES

Eine Maßnahme im Rahmen des ESF-BAMF-Programms setzt sich grundsätzlich aus zwei Hauptkomponenten zusammen: dem berufsbezogenen Deutschunterricht und der sogenannten Qualifizierung. Je nach Bedarf der Teilnehmenden können die beiden Komponenten anteilig variabel gestaltet werden, wobei der Rahmen von maximal 730 Unterrichtseinheiten eingehalten werden muss. So

Tabelle Sprachkurse im ESF-BAMF-Programm nach Branchen

Branche	Anzahl
Allgemeine berufsbezogene Sprachförderung	1055
Allgemeine Berufsorientierung	400
Gewerblich-Technischer Bereich	337
Allgemeiner Dienstleistungsbereich	220
Sprachförderung für unterschiedliche Berufe	216
Kaufmännischer Bereich/Handel	207
Gesundheits- und Pflegebereich*	149
Lager und Logistik	75
Handwerk	62
Hotel- und Gaststättengewerbe	46
Hauswirtschaft	36
Verwaltung/Büroberufe	31
Baugewerbe	11
Sonstige	11
Umweltbezogene Berufe	5
Erziehung und Unterricht	5
Gesamt	2866

* Davon sind 141 Kurse mit Teilnehmenden aus dem SGB-II und SGB-III-Bereich und acht Kurse mit Teilnehmenden, die bereits im Pflegebereich beschäftigt sind und für die Maßnahme durch ihren Arbeitgeber freigestellt wurden.

Quelle: ESF-BAMF-Datenbank – EVA (Stand: Januar 2012)

können z. B. 500 Unterrichtseinheiten auf den berufsbezogenen Deutschunterricht fallen und 230 auf die Qualifizierung. Liegt der Qualifizierungsbedarf weniger im kommunikativen Bereich, können die Anteile der Qualifizierung entsprechend höher ausfallen. Wie das Verhältnis im Einzelfall festgelegt wird, entscheidet der durchführende Träger auf der Grundlage einer dem Kurs vorausgehenden Kompetenzfeststellung bei den Teilnehmenden. Hier werden vorhandene Qualifikationen, der Sprachstand sowie der Sprach- und Qualifizierungsbedarf der Teilnehmenden ermittelt (vgl. BAMF 2011, S. 16).

Für alle Teilnehmenden wird dann eine Mappe mit folgenden Dokumenten angelegt:

- Lernzieldefinitionen zu Beginn auf Basis der Kompetenzfeststellung,
- Festlegung der Zwischenschritte (in Zusammenarbeit von Teilnehmenden und Lehrkräften),
- Nachweis über eine Lernstandskontrolle im Verlauf der Maßnahme durch Lehrkräfte und Teilnehmende (auf Basis einer Selbstevaluation, z. B. mithilfe von Checklisten, in denen sie beschreiben, was sie schon können und wo sie noch Lernbedarf sehen),
- Nachweis über eine abschließende Lernstandskontrolle durch Lehrkräfte und Teilnehmende,
- Praktikumsbericht³ inklusive Zeugnis des Arbeitgebers,
- Teilnahmebestätigung.

³ Ein Praktikum ist fakultativ und wird vor allem in Kursen mit Teilnehmenden angeboten, die keine feste Beschäftigung haben.

ZIELE UND INHALTE

Ziel des berufsbezogenen Deutschunterrichts ist der Auf- und Ausbau von berufsbezogenen Deutschkenntnissen. Dies umfasst neben der Behandlung berufs(feld)- und arbeitsplatzbezogener Inhalte die Vermittlung von Kenntnissen über kommunikative Regeln am Arbeitsplatz sowie die Behandlung der sprachlichen Fertigkeiten, Lese- und Hörverstehen, Sprechen und Schreiben.

In der Qualifizierung erwerben die Teilnehmenden weiteres Fachwissen. Die Themenpalette reicht hier vom Erwerb interkultureller Kompetenzen bis hin zur Vertiefung von fachspezifischen Themen aus dem eigenen Arbeitsbereich. Die Grundlagen, die in jedem Kurs unterrichtet werden, sind:

- Mathematische Grundlagen,
- EDV – Textverarbeitung,
- Umgang mit Internet und E-Mail,
- Allgemeine Berufskunde,
- gegebenenfalls Bewerbungstraining.

Darüber hinaus finden im Rahmen der Qualifizierung häufig Betriebsbesichtigungen sowie ganze Praktika statt.

Lernziele und inhaltliche Schwerpunkte der berufsbezogenen Deutschkurse für Beschäftigte im Pflegebereich liegen vor allem auf der arbeitsplatzbezogenen Kommunikation sowie der Erweiterung des Fachwortschatzes, sodass eine verbesserte Dokumentation der einzelnen Patientenakten und übergreifenden Betriebsabläufe gewährleistet wird.

Um der Dokumentationspflicht im Pflegebereich gerecht zu werden, muss anhand von authentischen Szenarien das Verstehen und Dokumentieren von verschiedenen Arbeitsaufträgen trainiert werden, wozu beispielsweise das Führen von Dienstplänen gehört. Oft bietet es sich an, die Teilnehmenden auch im Bereich der Berufskunde und in für die Pflege relevanten rechtlichen Zusammenhängen zu schulen. Um die Teilnehmenden optimal für ihren Berufsalltag fit zu machen, ist es daher unabdingbar, dass das Unterrichtskonzept möglichst genau an die jeweilige Arbeitsrealität und die sich daraus ergebenden Bedarfe angepasst wird. Wichtig ist dabei vor allem, dass das leitende Personal des Pflegebetriebs den Kursträger über die Arbeitsabläufe sowie die sprachlichen und fachlichen Anforderungen im Arbeitsalltag informiert.

Darüber hinaus sind der Erwerb von Fachwissen in den Bereichen Hygiene, Grundpflege, Patientenansprache und weitere umfassende Betreuungsaspekte Gegenstand eines solchen Kurses. Die Patientenansprache stellt eine wichtige Komponente im Lehrplan dar. Gerade in der Pflege müssen die Angestellten sich mündlich auf fachlicher sowie alltagssprachlicher Ebene gegenüber den Patientinnen und Patienten sicher bewegen können. Nur durch eine professionelle Ansprache durch die Pfleger/-innen können Vertrauen und Transparenz über die verschiedenen Arbeitsschritte hergestellt und folglich die Zufriedenheit der Patientinnen und Patienten gesteigert werden.

Die ESF-BAMF-Kurse schließen grundsätzlich mit einer trügereigenen Abschlussprüfung ab. Es ist den Trägern freigestellt, bei Bedarf auch mit einer Sprachprüfung mit Berufsbezug (wie sie z. B. The European Language Certificates – telc durchführt), abzuschließen. Erfahrungsgemäß sind vor allem bei Kursen mit Beschäftigten zertifizierte Prüfungen von hoher Bedeutung.

METHODEN DES UNTERRICHTS

Die Auswahl der Methoden in den ESF-BAMF-Kursen erfolgt gemäß dem pädagogischen Rahmenkonzept (vgl. BAMF 2011) und folgt einem ganzheitlichen Lernansatz. Im Mittelpunkt steht ein kommunikativ-handlungsorientierter Sprachunterricht. Der Spracherwerb soll an konkrete Erfahrungen der Teilnehmenden geknüpft sein. Es wird mit Szenarien aus dem Pflegebereich gearbeitet, welche meist an Projekte, Exkursionen und Simulationen gekoppelt sind. Im Unterricht wird in Form von wechselnden Sozialformen wie z. B. Unterricht in Kleingruppen, Frontalunterricht, Gruppen-, Einzel- und Projektarbeit, immer eine Vielzahl von Methoden angewendet. Ein wichtiges methodisches Instrument in den beruflichen Deutschkursen ist das geleitete Gruppengespräch. Damit sollen vor allem die vorhandenen Sprachhemmnisse abgebaut werden. Auch Gruppen- und Partneraufgaben sowie verschiedene Rollenspiele, die vor allem Szenarien am Arbeitsplatz widerspiegeln, bieten sich als Methoden zur Zielerreichung an.

Eine entscheidende Rolle spielt bei Kursen im Pflegebereich der Einsatz von authentischem Material. Gerade wenn die Teilnehmenden bereits im Arbeitsmarkt integriert sind und lediglich für einen ganz bestimmten Arbeitsbereich noch sprachlichen Nachholbedarf haben, bieten sich Übungen an, die sich am Arbeitsalltag der Teilnehmenden orientieren. In diesem Zusammenhang ist ein sogenanntes Pflegezimmer mit verschiedenen Gegenständen aus der Praxis empfehlenswert. So können die Teilnehmenden verschiedene Szenarien des Behandlungsablaufes mit authentischem Material, z. B. mithilfe einer Pflegepuppe oder verschiedenen berufsspezifischen Instrumenten, durchspielen. Für den Bereich Hygiene bieten sich beispielsweise die Sicherheits- und Hygienevorschriften aus dem jeweiligen Arbeitsalltag der Teilnehmenden an.

Ausblick

Nicht nur im Bereich Pflege wird Deutschland in Zukunft auf die Unterstützung von Arbeitskräften aus dem Ausland angewiesen sein. Für eine gelungene Integration in Arbeitsmarkt und Gesellschaft ist daher eine frühzeitige Investition in die Sprachförderung von Beschäftigten mit Zweitsprache Deutsch von großer Bedeutung.

Die angeworbenen Pflegekräfte sind in ihren Heimatländern fachlich gut ausgebildet und sollten daher zum Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit so schnell wie möglich die Chance erhalten, ihre berufsbezogenen Deutschkenntnisse zu optimieren. Das vorgestellte Kurskonzept bietet hier ein hohes Maß an Flexibilität: Es berücksichtigt nicht nur die individuellen Kompetenzen und Lernbedürfnisse der Teilnehmenden, sondern bezieht auch in enger Abstimmung mit dem Betrieb spezifische Arbeitsabläufe und kommunikative Anforderungen in die Gestaltung des Kurskonzepts mit ein.

Auf Grundlage von Abfragen des BAMFs bei den Kursträgern vor Ort zeichnet sich ab, dass die bisher beobachtete Vermittlungsquote in Arbeit, Ausbildung und allgemeine Weiterbildungsmaßnahmen trotz der oft schwierigen Lebenssituationen der Kursteilnehmenden bei ca. 20–30 Prozent liegt. Ergänzend zu diesen Abfragen hat das BMAS im November 2010 die externe Evaluation des ESF-BAMF-Programms an das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) und die Firma infas vergeben. Zum 30. April 2011 hat das ZEW einen ersten Sachstandsbericht vorgelegt (vgl. ZEW 2011). Hier deutet sich an, dass die tatsächliche Vermittlungsquote sogar noch höher liegen könnte. Damit würden die Erwartungen an das Programm und das im Dialogforum 3 des Nationalen Aktionsplans Integration gesetzte Ziel von 20 Prozent deutlich übertrof-

fen. Für eine abschließende Beurteilung werden die Ergebnisse einer Vergleichsgruppe (Nicht-Teilnehmende an den ESF-BAMF-Kursen) benötigt. Mit diesen ist noch im Jahr 2012 zu rechnen. ■

Literatur

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): *Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Expertise für das Bundesamt durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)*. Nürnberg 2010

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE: *Berufsbezogene Förderung Deutsch als Zweitsprache des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF-BAMF-Programm) – Pädagogisches Konzept (Überarbeitete Fassung)*. Nürnberg 2011

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (Hrsg.): *Doppeltes Demografieproblem*. In *IW-Dienst 21* (2011), S. 7

SZABLEWSKI-ÇAVU, P.; BECKMANN-SCHULZ, I.: *Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien*. Hamburg o. J. – URL: www.migration-online.de/data/93_qualitätskriterien_bod1sablewski.pdf (Stand: 02.02.2012)

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (Hrsg.): *Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 2: Auswirkungen auf Krankenhausbehandlungen und Pflegebedürftige im Bund und in den Ländern*. Wiesbaden 2010 – URL: www.statistikportal.de/statistik-portal/demografischer_wandel_heft2.pdf (Stand: 02.02.2010)

ZENTRUM FÜR EUROPÄISCHE WIRTSCHAFTSFORSCHUNG: *1. Sachstandsbericht, Evaluation „Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung für Personen mit Migrationshintergrund (ESF-BAMF Programm)“*. Mannheim 2011

Anzeige

Analphabetismus

Hilfestellung zur Umsetzung eines arbeitsorientierten Qualifizierungsangebots

Der Leitfaden geht auf die Ursachen und Auswirkungen von funktionalem Analphabetismus ein. Er beschreibt die Lebenssituation der Betroffenen und wird durch Fallbeispiele und Zitate ergänzt.

Fachkräfte, die mit der Implementierung entsprechender Angebote vor Ort betraut sind, erhalten eine praxisnahe Hilfestellung zur Umsetzung eines arbeitsorientierten Qualifizierungsangebots.



Beatrice Preisung, Kathleen Rothe

Arbeitsorientierte Grundbildung

Funktionale Analphabeten qualifizieren

Leitfaden für die Bildungspraxis, 47

2011, 56 S., 19,90 € (D)

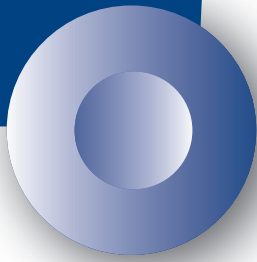
ISBN 978-3-7639-4669-3

ISBN E-Book 978-3-7639-4670-9

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de





Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem

Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie

► Ist die sichere Beherrschung der Schriftsprache Voraussetzung, um im Beschäftigungssystem integriert zu sein? Ein systematischer Ausschluss funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten aus dem Erwerbsleben lässt sich auf Basis aktueller empirischer Befunde nicht bestätigen. Dies wird aus den Ergebnissen der leo. – Level-One Studie deutlich, nach der 57 Prozent der Betroffenen einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Ihre Erwerbsmöglichkeiten sind aber häufig auf Tätigkeitsfelder beschränkt, in denen einfache Hilfstätigkeiten für Un- oder Angelernte mit der Implikation niedriger Einkommen und geringer Aufstiegsmöglichkeiten vorherrschen. Der insgesamt hohe Grad an Beschäftigung eröffnet jedoch Perspektiven für mögliche Kampagnen zur Information von Betroffenen und ihrem Umfeld.



KLAUS BUDDEBERG

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg



WIBKE RIEKMANN

Dr., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg



ANKE GROTLÜSCHEN

Prof. Dr., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg

Funktionaler Analphabetismus und gesellschaftliche Teilhabe

Laut der Definition des Alphas und ist „Funktionaler Analphabetismus‘ (...) dann gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen“ (EGLOFF 2010, S. 4).

Vor dem Hintergrund der hier postulierten Einschränkungen in den Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe stellt sich auch die Frage, ob schwache schriftsprachliche Kompetenz nicht zu einem Ausschluss der Betroffenen aus der Erwerbswelt bzw. zu Einschränkungen der Teilhabe durch Erwerbstätigkeit führt. Dieser Frage gehen wir in diesem Beitrag* nach.

Um überhaupt Aussagen über die gesellschaftliche Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten treffen zu können, bedurfte es zunächst verlässlicher Zahlen zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus. Diese gab es für Deutschland im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern bisher nicht. Auch fehlte das wissenschaftliche Instrumentarium, eine Erhebung zum Umfang des Phänomens in repräsentativer Form durchzuführen.

Die leo. – Level-One Studie

Im Frühjahr 2011 veröffentlichte die Universität Hamburg mit der leo. – Level-One Studie Zahlen zum Ausmaß des

* Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde mit BMBF-Mitteln unter dem Förderkennzeichen W135900 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren. Die Studie wurde unter Leitung der Universität Hamburg mit Unterstützung der Professoren JOHANNES HARTIG, ROBERT JÄCKLE und RAINER LEHMANN sowie von FRAUKE BILGER und BERNHARD VON ROSENBLADT von TNS Infratest Sozialforschung umgesetzt.

funktionalen Analphabetismus unter der erwerbsfähigen, deutschsprachigen Bevölkerung in Deutschland. Demnach sind rund 14,5 Prozent dieser Personengruppe, das entspricht 7,5 Millionen Erwachsenen, von funktionalem Analphabetismus betroffen, also erheblich mehr, als bislang vermutet. So beliefen sich Schätzungen des Bundesverbandes Grundbildung und Alphabetisierung auf 4 Millionen Personen. Die Anlage der Studie ermöglicht neben Aussagen zum Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten an der Gesamtbevölkerung eine Beschreibung der Personengruppe anhand soziodemografischer Merkmale, die u. a. Rückschlüsse auf ihre gesellschaftliche Integration und Partizipation erlauben.

In der Studie wurden die unteren literalen Kompetenzniveaus differenziert in „funktionalen Analphabetismus“ und „fehlerhaftes Schreiben“. Dieser Differenzierung liegen umfangreiche Kann-Bestimmungen und eine feinere Unterteilung von Levels zugrunde, die in dem Projekt „lea.-Literatärentwicklung von Arbeitskräften“ entwickelt wurden (vgl. GROTLÜSCHEN 2011). Funktionaler Analphabetismus bedeutet demnach, dass eine Person maximal kürzere Sätze lesen bzw. schreiben kann, dies jedoch mit viel Mühe und verbunden mit einer erheblichen Fehlerquote, dass sie an zusammenhängenden – auch einfachen – Texten aber scheitert.

Die Ergebnisse der Studie resultieren aus der Befragung von 8.436 Personen (vgl. Kasten). Hierbei handelte es sich um ein Zusatzmodul im Anschluss an den Adult Education Survey, der regelmäßigen repräsentativen Befragung zum Weiterbildungsverhalten, die im Jahr 2010 von TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt wurde.

Zusammensetzung der Stichprobe

Hauptstichprobe (AES): 7.035 Personen als Zufallsauswahl in Deutschland lebender Personen (18–64 Jahre) mit ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen.

+

Zusatzstichprobe (leo): 1.401 Personen im unteren Bildungsbereich, also dort, wo funktionaler Analphabetismus vor allem zu erwarten ist.

=

Gesamtstichprobe: 8.436 Personen

Faktorielle Gewichtung der Stichprobe anhand Daten des Mikrozensus (Bundesland, Erwerbstätigkeit, Nationalität, Altersgruppe, Geschlecht).

Die Stichprobe ist repräsentativ, die Ergebnisse können somit auf die Grundgesamtheit von rund 51 Millionen Personen (18–64 Jahre) hochgerechnet werden.

Die Personen, die im Rahmen des AES befragt wurden, bekamen dabei nach Beendigung der regulären, literalitätsneutral als computergestütztes persönliches Interview (CAPI) durchgeführten Befragung ein sogenanntes „Rätselheft“ mit Aufgaben zur Kompetenzdiagnostik. Den Befragungspersonen der Zusatzstichprobe wurden anstelle der AES-Fragen einige Fragen zum soziostrukturellen Hintergrund gestellt, bevor ihnen dann ebenfalls das Rätselheft zur Bearbeitung vorgelegt wurde (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011a).

Mit dem Rätselheft wurde zunächst ermittelt, ob die Personen möglicherweise zur Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten zu zählen sind. Personen, die bei dem Rätselheft schwach abschnitten, bearbeiteten einen Satz weiterer leichterer Aufgaben, damit auf den unteren Kompetenzniveaus genauer differenziert werden konnte. Mithilfe statistischer Schätzverfahren, wie sie in ähnlicher Form auch im Rahmen der PISA-Untersuchungen zum Einsatz kommen, ließ sich für alle Befragten ein Wert auf einer Kompetenzskala ermitteln.

Die zentralen Ergebnisse der Studie lesen sich wie folgt: 7,5 Millionen Menschen in Deutschland im Alter zwischen 18 und 64 Jahren sind von funktionalem Analphabetismus betroffen. Das entspricht 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung. Von den betroffenen Personen können 5,2 Millionen (10% der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren) immerhin einzelne Sätze lesen oder zu Papier bringen, wenn auch sehr fehlerbehaftet und mit erheblichem Zeitaufwand. 2 Millionen Personen (3,9 %) können allenfalls einzelne Wörter erkennen und schreiben und weitere 300.000 Menschen scheitern bereits an der Wortebene, erkennen also allenfalls einzelne Buchstaben. Hierbei zeigt sich, dass die Frage des (fehlenden) Schulabschlusses und die Frage der in der Kindheit erlernten Erstsprache (Deutsch oder eine andere Sprache) die mit Abstand stärksten Prädiktoren für die literale Kompetenz sind (vgl. Tab. 1) (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011b, S. 33 ff.).

Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem

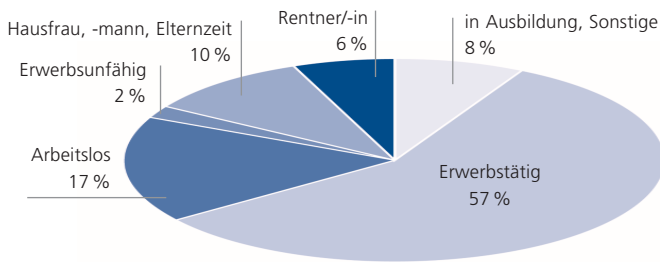
Von den funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten im Alter zwischen 18 und 64 Jahren sind 57 Prozent erwerbstätig (vgl. Abb., S. 30), ein Ergebnis, das in ähnlicher Form auch im Rahmen des Alpha-Panels ermittelt wurde (vgl. HOLTSCH/LEHMANN 2010). Von einem systematischen Ausschluss aus dem Erwerbsleben kann daher auf Grundlage dieser Ergebnisse nicht gesprochen werden.

Tabelle 1 Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten an der erwerbsfähigen Bevölkerung (18–64 Jahre) nach Erstsprache und Schulabschluss

	Bevölkerung 18–64 Jahre	Erstsprache		Schulabschluss			
		Deutsch	Andere	Ohne	Niedriger	Mittlerer	Höherer
Funktionaler Analphabetismus	14,5 %	9,9 %	40,7 %	59,0 %	23,1 %	8,5 %	5,7 %
Fehlerhaft schreibend trotz gebräuchlichem Wortschatz	25,9 %	24,4 %	34,1 %	27,2 %	35,5 %	25,0 %	17,6 %
Literalisiert	59,7 %	65,7 %	25,2 %	13,8 %	41,4 %	66,5 %	76,7 %
Gesamt	100,1 %*	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Hochgerechnete Daten (Ausgangszahl n = 8.436)

*Abweichung von 100 % aufgrund von Rundungseffekten

Abbildung **Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem**

Hochgerechnete Daten (Ausgangsfallzahl n = 1.220)

Insofern unterscheiden sich funktionale Analphabetinnen und Analphabeten hinsichtlich der Erwerbstätigkeit eher graduell als grundsätzlich von anderen Teilen der Gesellschaft (im Bevölkerungsdurchschnitt sind 66% der Altersgruppe erwerbstätig). Mit rund 70 Prozent der erwerbstätigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ist die deutliche Mehrheit dabei in der Lage, einzelne und kürzere Sätze zu lesen bzw. zu schreiben und damit offenbar den Minimalanforderungen ihrer jeweiligen Erwerbssituation gerecht zu werden.

BILDUNGSWEGE

Bei dem Weg in die Erwerbstätigkeit – Schule und Ausbildung – zeigen sich im Vergleich funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten mit der gesamten erwerbstätigen Bevölkerung erwartungskonforme Ergebnisse. Während unter allen Erwerbstätigen der Anteil derer ohne Schulabschluss knapp unter vier Prozent liegt, beträgt er unter den erwerbstätigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten rund 16 Prozent. Und während im Durchschnitt der Erwerbstätigen 29 Prozent einen unteren Schulabschluss erworben haben (Hauptschule, Volksschule, Förderschule), sind es unter den erwerbstätigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten fast 50 Prozent. Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten unterscheiden sich übrigens mit ihrer Einschätzung der eigenen Schulzeit nicht grundlegend von literalisierten Personen. So finden sich keine substantiellen Unterschiede etwa hinsichtlich der Schulängstlichkeit, devianten Verhaltens in Form von Schulabsentismus oder hinsichtlich der Beliebtheit im Kreis der Mitschüler/-innen.

Trotz des insgesamt geringeren schulischen Bildungsniveaus haben immerhin gut zwei Drittel der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten eine berufsqualifizierende Ausbildung abgeschlossen. Sie liegen damit gleichwohl deutlich unter dem Anteil der berufsqualifizierenden Abschlüsse aller Erwerbstätigen (87%).

Sofern erwerbstätige funktionale Analphabetinnen und Analphabeten eine Berufsqualifikation erreicht haben, handelt es sich dabei zumeist (68%) um einen dualen Ausbildungsabschluss. Etwa jede/-r zehnte Betroffene hat ein Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahr oder eine Berufs-

fachschule mit Vermittlung beruflicher Grundbildung absolviert. Unter den erwerbstätigen Betroffenen sind aber auch Personen mit Abschlüssen an Fachschulen oder Berufsakademien, an Berufsfachschulen oder Hochschulen. Insbesondere im Falle der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten mit Hochschulabschluss ist, sofern sie Deutsch als Muttersprache erlernt haben, vermutlich von einem nachträglichen Kompetenzverlust etwa durch Erkrankungen oder erworbene Behinderungen auszugehen.

BERUFSFELDER UND BRANCHEN

Die 57 Prozent funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten, die erwerbstätig sind, verteilen sich auf fast sämtliche Branchen und Tätigkeitsfelder. Das heißt, es gibt keine Branche, die nicht betroffen ist. Allerdings ist der Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in einigen Branchen und Tätigkeitsfeldern ganz besonders hoch. So verhindert die Tatsache, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten mehrheitlich eine berufsqualifizierende Ausbildung absolviert haben nicht, dass sie häufig in Branchen bzw. Tätigkeitsfeldern mit einem hohen Anteil von Hilfstätigkeiten arbeiten. Dazu zählen das Baugewerbe, das Transport- und Lagergewerbe, Tätigkeiten im Bereich der Büro- und Gebäudereinigung oder Hilfstätigkeiten in der Fertigung. Dies lässt üblicherweise eine geringe Entlohnung erwarten, ebenso geringe Aufstiegschancen und geringe Arbeitsplatzsicherheit. Diese Ergebnisse decken sich mit Ergebnissen des Alpha-Panels, wonach „die Arbeitsbeschreibungen (...) zumeist un- oder angelernte Tätigkeiten (umfassen, d. Verf.), für die eine abgeschlossene berufliche Ausbildung keine zwingende Voraussetzung ist“ (HOLTSCH 2011, S. 102).

Die ausgeübten Tätigkeiten zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie nicht ausgewiesene schriftsprachliche Kompetenz voraussetzen, sondern vielmehr andere Fertigkeiten technisch-manueller, gestalterischer oder kommunikativer (freilich nicht schriftsprachlicher) Natur nachfragen. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, ist das Bauhilfsgewerbe besonders betroffen. Der Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten unter den Hilfskräften im Baugewerbe liegt bei 56 Prozent. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Männer, überdurchschnittlich oft mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und überdurchschnittlich oft ohne oder nur mit einem niedrigen Schulabschluss. Mehrheitlich sind sie älter als 40 Jahre.

Auch unter Reinigungshilfskräften in Büros, Hotels oder vergleichbaren Einrichtungen ist der Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten mit rund 40 Prozent sehr hoch. In diesem Fall sind über 90 Prozent der Betroffenen Frauen, ebenfalls vielfach mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Es handelt sich um eine eher ältere Personengruppe, 70 Prozent von ihnen sind 40 Jahre oder älter. Auch innerhalb dieser Personengruppe ist der Anteil derer ohne Schulabschluss oder mit unterem Bildungsabschluss weit überdurchschnittlich.

Von den Hilfskräften in der Fertigung sind rund 29 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen. In dieser Personengruppe ist der Anteil an Männern (45 %) und Frauen (55 %) nahezu ausgewogen. 60 Prozent dieser Personengruppe sind 40 Jahre oder älter. Der Anteil der Personen ohne Schulabschluss bzw. mit unterem Bildungsabschluss ist überdurchschnittlich hoch.

Konsequenzen für die Erwachsenen- und Weiterbildung

Allein die Tatsache, dass es mit 7,5 Millionen Menschen weitaus mehr funktionale Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland gibt als bislang angenommen, zeigt, dass es gemeinschaftlicher Anstrengungen aller beteiligten Akteure bedarf. Um das durch die EU definierte Ziel zu erreichen, bis zum Jahr 2020 die Zahl der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten europaweit um 20 Prozent zu senken, müssten in Deutschland pro Jahr mehr als 150.000 Menschen Alphabetisierungskurse besuchen – gegenwärtig sind es nach aktuellen Schätzungen gerade einmal 20.000 Personen (vgl. VON ROSENBLADT 2011). Unklar bleibt, warum die Mehrheit der Betroffenen nicht an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung teilnimmt: Fehlen ihnen die entsprechenden Informationen, oder entscheiden sie sich möglicherweise ganz bewusst dagegen, nachträglich ihre Lese- und Schreibfähigkeit zu verbessern. So wird es zunächst darum gehen müssen, die Motivlage funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten weiter zu erforschen, um auf dieser Grundlage sowohl die Kursangebote auszubauen als auch insbesondere die Nachfrage nach Kursen deutlich zu erhöhen.

Die Tatsache, dass über die Hälfte der Betroffenen erwerbstätig ist, rückt daher bei der Frage der Erreichbarkeit die Betriebe stärker in den Fokus. Informationskampagnen mit dem Ziel, Betroffene und deren soziales und berufliches Umfeld anzusprechen, um allen Betroffenen das Angebot von Weiterbildung zu machen, können sich also auch gezielt an die Betriebe richten. Da besonders wichtige Branchen mit einem hohen Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten unter den Beschäftigten bekannt sind, lässt sich die Kontaktaufnahme und Ansprache über die Betriebe grundsätzlich gezielt planen. Nun zeigt aber der Bericht *Bildung in Deutschland 2010*, dass es sich bei den genannten Branchen mehrheitlich um diejenigen handelt, in denen die Teilnahme der Beschäftigten an Weiterbildungsmaßnahmen besonders gering ist (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 143). Gerade dort also, wo prozentual viele funktionale Analphabetinnen und Analphabeten tätig sind, gibt es – von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. BERGER/HÄUSELE/MORAAL in diesem Heft) – eine kaum ausgeprägte betriebliche Weiterbildungstradition, an die mögliche Kampagnen im Kontext von Alpha-

betisierungsanstrengungen anknüpfen könnten, ein Sachverhalt, der bei der Planung von Informationsangeboten zu berücksichtigen bleibt. Zu bedenken ist aber gleichzeitig, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten grundsätzlich in allen Branchen zu finden sind und sich die Sensibilisierung zu diesem Thema

damit nicht auf wenige Branchen beschränken sollte.

Unter der Annahme, dass regelmäßiger Gebrauch von Schriftsprache im beruflichen Alltag dazu beitragen kann, erworbene Kompetenz zu festigen, hätte die Literalisierung gerade bei dieser Personengruppe besondere Aussicht auf Erfolg.

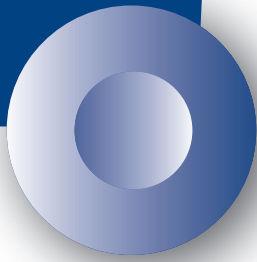
Auch wenn der Begriff des funktionalen Analphabetismus in der wissenschaftlichen Diskussion und in der Weiterbildungspraxis etabliert ist, ist es erfahrungsgemäß nicht sinnvoll, die Betroffenen mit der Bezeichnung „funktionale Analphabetinnen/Analphabeten“ anzusprechen, da der Begriff nach wie vor stark als stigmatisierend wahrgenommen wird (und das, obwohl die Studienergebnisse belegen, dass es sich gerade nicht um ein Problem einer kleinen Minderheit handelt). Als zielführender dürfte es sich erweisen, die Betroffenen etwa über Internet- und Computer-Kurse zunächst überhaupt erst einmal mit Weiterbildung vertraut zu machen. ■

Tabelle 2 Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in ausgewählten Tätigkeitsbereichen

Bauhilfsarbeiter/-innen	56 %
Reinigungshilfskräfte	40 %
Transport- und Frachtarbeiter/-innen	34 %
Hausmeister/-innen, Hauswartinnen und Hauswarte und verwandte Berufe	30 %
Hilfskräfte in der Fertigung	29 %
Köche/Köchinnen bzw. Küchenhilfen	26 %
Maler/-innen und Tapezierer/-innen	26 %
Kraftfahrer/-innen	25 %
Hochgerechnete Daten	

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bonn 2010
- EGLOFF, B.: *Definition funktionaler Analphabetismus. Präsentation im Rahmen der Alphabund Statuskonferenz 2010 (Fachgruppe 2)*. Bonn 2010 – URL: www.alphabund.de/Statuskonferenz_2010.375.0.html (Stand: 03.02.2012)
- GROTLÜSCHEN, A. (Hrsg.): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster 2011
- GROTLÜSCHEN, A.; RIEKMANN, W.: *Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland*. In: *Report 34 (2011a) 3*, S. 24–35
- GROTLÜSCHEN, A.; RIEKMANN, W.: *leo. – Level-One Studie. Kurzbericht*. Hamburg 2011b
- HOLTSCH, D.: *Berufliche und soziale Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Erste Befunde aus dem AlphaPanel*. In: EGLOFF, B.; GROTLÜSCHEN, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster 2011, S. 101–110
- HOLTSCH, D.; LEHMANN, R.: *Schul- und Berufswege funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland. Erste Befunde aus dem Projekt AlphaPanel*. In: *BWP 39 (2010) 5*, S. 23–26 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6453 (Stand: 03.02.2012)
- VON ROSENBLADT, B.: *Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen?* In: EGLOFF, B.; GROTLÜSCHEN, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster 2011, S. 89–99



Englisch als Lingua Franca in Unternehmen

Herausforderungen und Chancen von Sprachdiversität in interkulturellen Arbeitsteams

► **Multinationale Unternehmen wählen Englisch als Unternehmenssprache, weil sie davon ausgehen, dass dieses als Lingua Franca die Kommunikation über sprachliche und kulturelle Differenzen hinweg erleichtert. Allerdings unterscheiden sich in interkulturellen Teams die Erwartungen an Kommunikation: so können alltägliche Äußerungen wie Bitten oder Rückfragen bereits als unhöflich verstanden werden, wenn muttersprachliche Muster des Bittens oder Fragens in die Fremdsprache übertragen werden. Mehrsprachige Teams stehen damit vor sprachlichen Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, wenn eine effiziente Zusammenarbeit und Kommunikation möglich sein soll. Im Beitrag werden anhand eines Fallbeispiels mögliche Probleme in der Lingua-Franca-Kommunikation sowie Lösungsstrategien skizziert. Hierbei werden beobachtbare Sprachpraxis sowie Einschätzungen der Teammitglieder gegenübergestellt und die Rolle der Sprachpolitik des Unternehmens herausgestellt.**

CHRISTIANE HOHENSTEIN*

Prof. Dr., Department Angewandte Linguistik,
ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte
Wissenschaften, Winterthur/Schweiz



SYLVIA MANCHEN SPÖRRI*

Prof. Dr., Departement Life Sciences und
Facility Management, ZHAW Zürcher
Hochschule für Angewandte Wissenschaften,
Wädenswil/Schweiz

Blick auf Sprachen – ein Thema für multinationale Unternehmen

Migrationsbewegungen und die Internationalisierung von Konzernen führen dazu, dass die Zahl mehrsprachiger, interkultureller Arbeitsteams zunimmt. Was tun, wenn Expertinnen und Experten aus Deutschland, Frankreich, den USA, der Türkei, Malaysia, Thailand, Großbritannien, der Slowakei und Indien gemeinsam komplexe Probleme und Lösungsvorschläge erarbeiten müssen? Aus der Diversität der Herkunftssprachen ergeben sich sprachliche Herausforderungen für das Management, für die Teams und für die Sprachpolitik des Unternehmens, denn die effiziente Bewältigung ihrer Aufgaben beruht maßgeblich auf funktionaler und unmissverständlicher Verständigung. Unternehmen sehen meist das Englische als den größten gemeinsamen Nenner für solche Situationen, da es in der Regel ermöglicht, Inhalte für alle verstehbar auszutauschen. Doch selbst bei guter Beherrschung der Sprache können Unsicherheiten im Ausdruck und im Verstehen entstehen: Vorschläge werden nicht geäußert, aus dem Gefühl, sich nicht präzise und schnell genug ausdrücken zu können, wodurch unter Umständen wertvolle Problemlösungen verloren gehen; oder die Dringlichkeit einer Anweisung wird nicht verstanden, weil sie in eine modalisierte Frage gekleidet war.

In Untersuchungen zur Leistung multinationaler, interkultureller Teams wurde gezeigt, dass interkulturelle Teams aufgrund ihrer Heterogenität zwar prinzipiell innovativere Ideen entwickeln und flexibler Entscheidungen treffen können. Allerdings dauert es, bis im Team diese Synergie erreicht wird, und der Teamaufbau ist aufwendiger als in homogenen, einsprachigen Teams (vgl. VAN DEN BERGH/LEHMANN 2004). Auf dem Weg dorthin müssen Missverständnisse und Misserfolge in Kauf genommen und überwunden werden. Diese bleiben oft lange unbemerkt oder werden bewusst nicht thematisiert (vgl. ADLER/GUNDERSEN

* Wir danken CORINNE KOBEL für die Aufbereitung der englischen Daten, ihre Anregungen und ihre Unterstützung bei dieser Publikation. Außerdem danken wir CAROLINE WEINZINGER für ihre Bearbeitung der deutschen Daten. Besonderer Dank gilt unserem Partnerunternehmen für die vertrauensvolle Zusammenarbeit und Unterstützung.

2008). Dabei können verschiedene Faktoren eine Rolle spielen: die Einschätzung, dass es unnötige Zeit koste, über Irritationen im Team zu sprechen; die Unsicherheit, nicht den richtigen Ton zu treffen und so die Zusammenarbeit zu gefährden; die Hoffnung, dass es sich von selbst aufkläre. Sprache ist somit ein Faktor, der den Erfolg – oder Misserfolg – von internationalen Teams beeinflusst (vgl. STUDER/HOHENSTEIN 2011, S. 9 ff.). Neuere Studien zur Sprachpolitik in multinationalen Unternehmen zeigen, dass es dennoch für viele Unternehmen ein weiter Weg zu einer Sprachpolitik ist, die die Erfordernisse des Unternehmens mit den Bedürfnissen der Mitarbeitenden in der Zusammenarbeit verbindet (vgl. STUDER/HOHENSTEIN 2011, S. 6 ff.; MANCHEN SPOERRI/HOHENSTEIN 2010).

Die Untersuchung

Um es Unternehmen zu ermöglichen, die Arbeit interkultureller, mehrsprachiger Teams optimal zu fördern und damit die Voraussetzungen für eine effiziente Zusammenarbeit zu schaffen, fragt das Forschungsprojekt „Sprachliche Diversität in Arbeitsprozessen“ (vgl. Tab. 1) danach, wie mehrsprachige Teams effizient in einer gemeinsamen Lingua Franca miteinander kommunizieren können. Welche Probleme treten in der Kommunikation auf? Welche Strategien entwickeln langjährig kooperierende Teams, um mit ihrer sprachlichen Diversität umzugehen? Welche Rahmenbedingungen werden durch die Sprachpolitik der Unternehmen gesetzt?

Um diesen Fragen nachzugehen, konnten nach zweijähriger Vorarbeit und einem Pilotprojekt zwei Partnerunternehmen gewonnen werden, von denen eines Englisch als Lingua Franca (ELF) verwendet. Die folgende Darstellung beschränkt sich daher auf dieses Unternehmen (vgl. Tab. 1). Das Unternehmen war zur Mitarbeit bereit, weil es die Notwendigkeit einer unternehmensweiten Sprachpolitik bereits erkannt hat und Erfahrungen damit sammeln konnte. Es wollte wissen, wie die Kommunikation in seinen sprachdiversen Teams noch besser gefördert werden kann und in welchen Aspekten dies nötig ist.

Um die oben skizzierten Fragen zu beantworten, werden im Projekt Methoden und Instrumente der Sprachwissenschaft und der Arbeits- und Organisationspsychologie interdisziplinär eingesetzt, insbesondere die funktional-pragmatische Gesprächs- und Diskursanalyse zur Auswertung von Sitzungsaufnahmen, die Dokumentenanalyse und die Inhaltsanalyse von Team- sowie Experteninterviews (vgl. Tab. 1). Anhand der Auswertung der in den Teamsitzungen beobachtbaren Sprachpraxis sowie den in den Interviews dokumentierten Einschätzungen der Teammitglieder lassen sich Problembereiche, aber auch Lösungsstrategien in der ELF-Kommunikation identifizieren. Diese sollen im Folgenden vor dem Hintergrund der Sprachpolitik des untersuchten Unternehmens skizziert werden.

Tabelle 1 Projekt „Sprachliche Diversität in Arbeitsprozessen“

Projektlaufzeit	06/2010–05/2012
Untersuchtes Unternehmen	<ul style="list-style-type: none"> • International tätiges Finanzdienstleistungsunternehmen • Unternehmenssprache Englisch; regional Deutsch, Französisch und weitere lokale Sprachen • Die untersuchte Organisationseinheit setzt sich aus hochqualifizierten Führungskräften der Kommunikationsabteilungen aus Tochterunternehmen und Muttergesellschaft zusammen (Frauen: 25; Männer: 23). Erstsprachen: Deutsches, Schweizer und Österreichisches Deutsch (25), Amerikanisches, Britisches und Indisches Englisch (8), Französisch (4), Italienisch (2), sowie Türkisch, Ungarisch, Tschechisch/Deutsch, Kroatisch, Slowakisch, Bulgarisch, Portugiesisch, Polnisch, Niederländisch (je 1).
Untersuchungsmethoden	Um ein möglichst umfassendes Bild von der existierenden Sprachpraxis, den Einschätzungen der Teammitglieder und des Managements sowie den bereits festgelegten Regelungen zur Sprachverwendung im Unternehmen zu erhalten, wurden audio- und videobasierte Beobachtungsdaten von drei je zweitägigen Teammeetings über einen Zeitraum von ca. anderthalb Jahren erhoben. Im Anschluss an Meetings wurden sechs Interviews anhand von Fotos aus den vorangegangenen Meetings mit ausgewählten Team-Mitgliedern durchgeführt. Diese Mitarbeitersicht wurde durch vier Experteninterviews mit Führungspersonen aus den HR- und Kommunikationsabteilungen des Unternehmens komplettiert.
Weitere Informationen	http://www.projectdb.snf.ch/WebForms/Frameset.aspx

Das Forschungsprojekt wurde ermöglicht durch die DoRe-Förderung des Schweizerischen Nationalfonds (Projektnr.: 130170) und Anschubmittel der ZHAW.

Bisherige Sprachpolitik des Unternehmens

Das untersuchte Unternehmen hat den sprachpolitischen Grundsatz, als gemeinsame Unternehmenssprache das Englische für alle internationalen Bereiche der Kommunikation als Lingua Franca zu verwenden; auch die schriftlichen Dokumente und im Netz verfügbaren Unterlagen existieren auf Englisch. Zusätzlich werden in allen Tochterunternehmen die Regionalsprachen verwendet.

Obwohl der Hauptsitz mit rund 30 Prozent der Mitarbeitenden in Deutschland ist, wurde Englisch vor zehn Jahren zur Unternehmenssprache auf der Managementebene gemacht. Dies wurde schriftlich festgehalten, weitere Leitlinien zur Sprachpolitik jedoch nicht. Eine offene und klare Kommunikation ist Teil des Leitbildes, die Mitarbeitenden sollen die kommunikative Fähigkeit haben, in Gesprächen Beziehungen zu Klientinnen und Klienten und Stakeholdern herzustellen. Während in den lokalen Niederlassungen die jeweilige Landessprache verwendet wird, sprechen die Teams auf den internationalen Treffen und bei grenzüberschreitender Zusammenarbeit Englisch. Die gemeinsame Verständigung zu sichern, ist ein ausdrückliches Ziel des Managements. Daher dürfen sich die Teammitglieder z. B. gegenseitig in ihrer Muttersprache aushelfen, wenn im Englischen Verständnisprobleme auftreten, obgleich Parallelgespräche in der Muttersprache während gemeinsamer Arbeitsphasen nicht toleriert werden.

Auch wenn die Umstellung auf Englisch als Lingua Franca für den internationalen Bereich bereits vor zehn Jahren erfolgte, sind die englischen Sprachkenntnisse der Teammitglieder z. T. noch sehr unterschiedlich, da vor der Umstellung Englischkenntnisse bei der Personalauswahl keine Voraussetzung für den untersuchten Unternehmensbereich (Kommunikation) waren. An den Meetings nehmen daher auch Personen mit geringeren Englischkenntnissen teil, „Erbe“ der früheren Situation und Personalpolitik. Sie werden dazu ermutigt, aktiv kommunikativ an den Meetings teilzunehmen und die Teammitglieder äußern eine große Toleranz gegenüber den unterschiedlichen Sprachkenntnissen und damit verbundenen Schwierigkeiten. Durch Trainings, Austauschprogramme und eine firmeneigene Managementakademie werden Sprachkenntnisse und kommunikative Kompetenzen individuell gezielt gefördert. Für eine Managementposition ist Englisch ein notwendiges Auswahlkriterium. In Assessments für Beförderungen wird die Sprachkompetenz im Englischen evaluiert, doch wird der angemessenen kommunikativen Kompetenz einer Person eine höhere Priorität eingeräumt (z. B. auch in schlechtem Englisch eine Beziehung zum Gegenüber im Gespräch aufzubauen). Deutlich wird daran, dass das Unternehmen bereits eine Reihe von Maßnahmen implementiert hat, die die Mitarbeitenden vor allem indi-

viduell und im Rahmen von Personalauswahlverfahren bei der Verwendung von Englisch als Lingua Franca unterstützen und fördern. Dennoch sind in den Team-Meetings wiederholt Situationen beobachtbar, in denen sprachlich und kulturell unterschiedliche Kommunikationsstrategien die Effizienz der Teamkommunikation beeinträchtigen.

Beobachtbare Sprachpraxis der Teammitglieder

Die Analysen der Sitzungsaufnahmen zeigen, dass die Lingua-Franca-Situation die Arbeit des untersuchten Teams in verschiedenen Bereichen des sprachlichen Handelns beeinflusst. Im Folgenden sollen hier zwei Problembereiche näher betrachtet werden: das Erzählen als funktionalisiertes Muster für das Lösen gemeinsamer Aufgaben und das Moderieren und Strukturieren von Teamarbeit im Team selbst.

ERZÄHLEN ALS PROBLEMLÖSUNGSTRATEGIE

In den Team-Meetings sind verschiedene Muster und Strategien der Problemlösung beobachtbar. In zahlreichen Fällen ist aus den Daten gesprächsanalytisch und handlungstheoretisch rekonstruierbar, dass Teammitglieder ver-

Anzeige

Lernkonzepte für Geringqualifizierte

Neue Ideen für die Grundbildung

Das Hamburger Projekt GRAWiRA hat neue Angebote entwickelt und erprobt:

Das **LernCafé** ist ein Lernsetting für individualisiertes, computergestütztes Lernen in ungezwungenen Lerngruppen und mit spezieller Lernbegleitung.

Beim Konzept des **JobPaten** rückt ein persönlicher Berater die positiven Lebenserfahrungen und tatsächlichen Fähigkeiten der Lernenden in den Vordergrund.

Das Konzept **Alpha-Team** bindet Kursteilnehmende in Öffentlichkeitsarbeit und Entwicklung von Grundbildungsangeboten mit ein.



Tuija Schulte-Hyttiäinen

LernCafé – JobPate – Alpha-Team

Neue Ideen für die Grundbildung

2010, 171 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4702-7

ISBN E-Book 978-3-7639-4703-4

Best.-Nr. 6004136

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail fachtagung@wbv.de



suchen, mithilfe von erzählenden Mustern wie Anekdoten und Schilderungen – z. B. von einzelnen, krisenhaften Begebenheiten im Unternehmen – den Teamkolleginnen und -kollegen singulär Erlebtes nacherfahrbar und so als gemeinsame Wissensbasis nutzbar zu machen. Jedoch wird das Erzählen von Teilen des Teams nicht als ein Muster (an-)erkannt, das der zielgerichteten gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben dient. So wendet sich beispielsweise in einer Arbeitsphase, als eine ungarische Teamkollegin auf Englisch ein Beispiel erzählt, ein deutsches Teammitglied auf Deutsch an einen Teamkollegen und bemerkt „*Das ist so unstrukturiert. Ich kann auch nur Anekdoten erzählen.*“ Wenig später unternimmt er einen Versuch, steuernd einzugreifen, wird aber durch eine weitere einsetzende Erzählung unterbrochen. Erst auf mehrfaches Intervenieren erreicht das deutsche Teammitglied eine Verteilung der Aufgaben im Team (Protokollieren, Vorbereiten der Präsentation mit Stichworten auf Flipchart) (vgl. WENDEL 2011).

Dieses Beispiel zeigt, dass auch das Verstehen und Lösen von Aufgaben sprachlich und kulturell geprägt sind. So können Aufgaben im Team unterschiedlich verstanden werden, und unterschiedliche Präferenzen beim Lösen von gemeinsamen Aufgaben können dazu führen, dass Lösungsansätze nicht erkannt werden. Hierbei scheinen sich insbesondere erzählorientierte und eher zusammenfassende Vorgehensweisen gegenüberzustehen. Das wiederholte Auftreten solcher Fälle deutet darauf hin, dass das Erzählen zum Erschließen von Wissensressourcen nicht problemlos funktioniert. Das führt dazu, dass die im Erzählen „angezapften“ Wissensquellen nicht sinnvoll genutzt werden können und nicht der ganzen Gruppe bzw. dem Unternehmen zugänglich gemacht werden können.

STRUKTURIERUNG DER TEAMKOMMUNIKATION

Auch benennt der von dem deutschen Teammitglied angesprochene Mangel an Strukturiertheit nach unseren ersten Erkenntnissen einen allgemeineren Problembereich in Lingua-Franca-Kommunikation: mehrsprachige, interkulturelle Teams haben häufig Schwierigkeiten, ihre internen Prozesse im Gespräch in der Lingua Franca zu steuern, d. h. Rollen zu übernehmen und auszuüben, Handlungsmuster konsequent zielorientiert umzusetzen und Ergebnisse zusammenzufassen. Dies könnte daran liegen, dass die Teammitglieder in der Lingua-Franca-Kommunikation stark davon beansprucht werden, ihre jeweiligen Äußerungen und Verstehensprozesse in der Fremdsprache zu steuern und zu koordinieren, und weniger die übergeordneten Prozesse im Blick haben als in muttersprachlicher Kommunikation.

Die hier beispielhaft genannten Bereiche erscheinen auf der Basis der bisherigen Analysen als mögliche Ansatzpunkte für unterstützende Maßnahmen in der Entwicklung von interkulturellen ELF-Teams. Stellt man nun diesen Beob-

achtungen die Selbstbeobachtung der Teammitglieder gegenüber, so ergibt sich ein sehr differenziertes Bild des Umgangs mit der Lingua-Franca-Situation.

Aussagen der Mitarbeitenden zur Sprachpraxis

In den fotogestützten Interviews äußerten die Teammitglieder, dass sie auf den gemeinsamen Treffen den Austausch und die Beziehungspflege sehr schätzten und durch das gute Team-Klima sprachliche Verständigungsprobleme kompensiert würden. Die trotz des hohen Ausbildungsstands (Hochschulabschlüsse) der untersuchten Gruppe großen Unterschiede in den Englischkenntnissen werden von den Teammitgliedern der Gruppe wahrgenommen. So gab es zu Beginn der gemeinsamen internationalen Treffen Personen, die fast kein Englisch sprachen. Die Teammitglieder beschreiben jedoch einen Entwicklungsprozess in der Fähigkeit sich auszutauschen über mehrere Meetings hinweg (französische Muttersprachlerin: „*The first [problem] is language, because I think it's [getting] better and better. But at the beginning, it was very difficult, [...]*“). Teilnehmende mit geringeren Sprachkenntnissen werden als reservierter wahrgenommen, sie bleiben still, wenn Fragen gestellt werden sollen, da sie erst Zeit bräuchten, diese zu formulieren. Sie könnten, obwohl sie fachlich sehr gut seien, ihren Beitrag nicht adäquat einbringen (englischer Muttersprachler 1: „*They can't articulate quickly enough what it is they want to say, which is a shame. [...] some people from a language point of view, don't contribute as much as they could or should*“).

Eine andere Problematik liegt im erschwerten Verstehen der englischen Muttersprachler/-innen, aufgrund von Sprechgeschwindigkeit und Ausdrücken (französische Muttersprachlerin: „*[...] if English is spoken by an English people is not English, for when a non-native speak English. And sometimes they, he speaks very fast, and it's like a strange language*“). Teammitglieder mit schlechteren Englischkenntnissen beschreiben jedoch, dass sie sich nicht scheuen nachzufragen (italienischer Muttersprachler: „*I'm concentrating listening and maybe with the sentences repeat, and then for me is too, easy to catch the general meaning. Maybe [...] I lose some specific argument [...] But I don't care about this, because I speak when I not understand*“). Sie haben also nichtmuttersprachliche Hörerstrategien entwickelt, die den Fokus auf Zuhören und Abwarten setzen, bis die zentrale Aussage verstehbar ist. Redundanzen und Wiederholungen sind für sie entsprechend wichtig – eine Tatsache, die englischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern unter Umständen nicht bewusst ist.

Im untersuchten Team reflektieren Muttersprachler/-innen und Gruppenmitglieder mit sehr guten Englischkenntnis-

Tabelle 2 Empfehlungen zur gezielten Förderung mehrsprachiger Teams

Personalauswahl	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachkenntnisse in der Lingua Franca/Unternehmenssprache auf Niveau B2 (gemäß Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen GER) als Basisvoraussetzung. • Bereitschaft des ausgewählten Personals zu sprachlicher Weiterbildung.
Team-Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • In multinationalen, mehrsprachigen Teams zusätzlich Zeit für die gegenseitige Verständigung einplanen (über die reine Arbeitszeit an der Teamaufgabe hinaus). • Partizipation im Team fördern, z. B. Sprachschwächere gezielt einbeziehen, Redundanzen und Wiederholungen in Formulierungen anbieten. • Mehrere Jahre zur Vertrauensbildung und Teamentwicklung zur vollen Funktionsfähigkeit investieren (= mehr als zwei Jahre).
Sprachpolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel von Unternehmenssprache/Lingua Franca mit Erstsprachen zulassen, um Klärungen vorzunehmen. • Fördern von rezeptiver Mehrsprachigkeit unter den Teammitgliedern. • Fördern allgemeiner professioneller Kommunikationskompetenzen des Moderierens, Erklärens, Zusammenfassens bei allen Teammitgliedern. • Anreizsysteme für Sprachkenntnisse schaffen.

sen die Verständigungsprobleme und passen ihre Aussagen an, indem sie sich z. B. kurz und prägnant ausdrücken und sich auf die Hauptaussagen beschränken, sowie einfachere Wörter verwenden. Dabei kann es durch die Vereinfachung zu einer falschen Komplexitätsreduktion kommen, indem ‚schwierige‘ Ausdrücke vereinfacht werden, obwohl diese möglicherweise verstanden würden (englischer Muttersprachler 2: „*Yeah, I would say I’m aware sometimes that I can see a word coming in my mind that might not be very ‘comprehensible’, I would rather say it ‘easy to understand’. I’m also probably making judgment calls in my head that might be completely wrong, that might be patronising [...], but you do that*“). Eine Rolle scheint hier zu spielen, dass viele englische Muttersprachler/-innen selbst nicht mehrsprachig sind und dadurch geringe Fähigkeiten besitzen, sich in die Hörerrolle als Nichtmuttersprachler/-in zu versetzen. Einerseits liegt offenbar ein Mangel an Wissen über fremdsprachige Hörerstrategien vor, andererseits ist den Aussagen zu entnehmen, dass sprachliches Lernen in den Meetings bei der gemeinsamen Arbeit selbst stattfindet und so eine gemeinsame Lingua Franca mit eigenen Hörverstehens- und Sprechstrategien als Arbeitssprache entwickelt wird.

Förderung der Kommunikation in Lingua-Franca-Teams

Am Beispiel des untersuchten englischsprachigen Lingua-Franca-Teams wurde deutlich, dass die Teammitglieder aufgrund einer langjährigen Zusammenarbeit eine große Kooperationsfähigkeit und zahlreiche Strategien im Um-

gang mit Ausdrucks- und Verstehensschwierigkeiten entwickelt haben. Die Beobachtungsdaten zeigen aber auch, dass ihre gemeinsame Arbeit weiterhin eine Reflexion der Lingua-Franca-Situation erfordert. Insbesondere Problemlösungswege und gemeinsame Prozesssteuerung sollten dabei zum Gegenstand einer weiteren Teamentwicklung gemacht werden. So sollte über Schulungen und Fortbildungen die professionelle Sprachkompetenz in der Unternehmenssprache gefördert werden, mit besonderem Augenmerk auf Moderation, Vorschlägen und Planen, Entscheidungsfindung, Umgang mit konkurrierenden Vorschlägen, Zusammenfassen von (Zwischen-)Ergebnissen sowie dem Erkennen von „fremden“ Mustern des Erzählens und Vorschlagens. Hierbei kann auch die Förderung von mindestens rezeptiven Sprachkenntnissen (Hör-/Leseverstehen) in weiteren im Team vertretenen Sprachen unterstützend wirken. Zudem sollte eine weitere Sensibilisierung der Teammitglieder in Bezug auf kulturell unterschiedliche Erwartungen an Besprechungen und unterschiedliche Formen des Thematisierens von Erwartungen an Zusammenarbeit und Ergebnisse erfolgen. Diese individuellen Maßnahmen sollten zudem durch weitere Maßnahmen im Bereich der Personal- und Unternehmenspolitik sowie der Teamentwicklung flankiert werden (vgl. Tab. 2). So kann es gelingen, die Sprachdiversität interkultureller Teams als Ressource besser zu nutzen und die Effizienz ihrer Arbeit weiter zu verbessern. ■

Literatur

- ADLER, N. J.; GUNDERSEN, A.: *International dimensions of organizational behavior*. Cengage Learning 2008
- MANCHEN SPOERRI, S.; HOHENSTEIN, CH.: *Language diversity in cooperative work processes of task-oriented teams*. Paper präsentiert auf dem EAWOP Small Group Meeting on Managing Diversity in Organizations. Birmingham, 23.–24.09.2010
- STUDER, P.; HOHENSTEIN, CH.: *Linguistic diversity in business contexts: a functional linguistic perspective*. (Working Papers in Applied Linguistics 1). ZHAW 2011
- VAN DEN BERGH, S.; LEHMANN, R.: *Die Dynamik von multikulturellen Teams als Wettbewerbsvorteil*. In: *Babylonia 4* (2004), S. 53–55
- WENDEL, A. S.: *Effiziente Kommunikation in Besprechungen mit Englisch als Lingua Franca. Eine funktional-pragmatische Analyse der strukturierenden Handlungsmuster*. Masterarbeit Angewandte Linguistik. ZHAW 2011

Berufsbezogene Fremdsprachen- ausbildung an französischen Ingenieur- hochschulen

► Mit zunehmender Internationalisierung der Arbeitsmärkte gewinnen die Fremdsprachenkenntnisse von Beschäftigten neben ihren fachlichen Qualifikationen an Bedeutung. An der Ecole Nationale Supérieure des Techniques Avancées (ENSTA) Bretagne wurde der Erwerb der Zweitfremdsprache im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausrichtung des Ingenieurstudiums neu konzipiert. Ziel ist es, Ingenieurinnen und Ingenieure berufs- und anwendungsbezogen so zu qualifizieren, dass sie nach ihrem Studium sowohl technologisch anspruchsvolle Tätigkeiten als auch Führungsaufgaben in internationalen Arbeitskontexten übernehmen können. Am Beispiel des Erlernens einer zweiten Fremdsprache wird im Beitrag dargestellt, wie der Fremdsprachenerwerb in das Ingenieurstudium integriert wird, das in weiten Teilen projektförmig organisiert ist und auf Selbstlernphasen basiert. Abschließend werden erste Erfahrungen in der Umsetzung bilanziert.

Rahmenbedingungen des Fremdsprachenerwerbs an Ingenieur- hochschulen

Unter Berufung auf Empfehlungen des Bologna-Prozesses (vgl. BECKER 2010; VDI 2011) schreiben die zuständigen Ministerien und die Hochschulkonferenz der Management- und Ingenieurhochschulen (Conférence des Grandes Ecoles - CGE) in Frankreich die Entwicklung von Curricula vor, die den Erwerb von Fach-, Sozial- und Fremdsprachenkompetenzen fördern sollen. Damit geht der Beschluss einher, den Anteil an obligatorischem Präsenzunterricht an französischen Hochschulen zu reduzieren, um so mehr Zeit für Selbstlernphasen, praxisorientierte Projektarbeit sowie internationale Mobilität, z. B. für Praktika im Ausland zu gewinnen. Im Zuge der wachsenden Internationalisierung empfiehlt die Kommission zur Vergabe des Ingenieurgrads (Commission des Titres des Ingénieurs – CTI 2010) neben Englisch als Pflichtfach den Erwerb einer zweiten Fremdsprache. Die Fremdsprachenleistungen des Ingenieur-Diploms werden nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GERS) bewertet.

Der GERS, ein Dokument des Europarats, liefert eine Basis für die Entwicklung von Curricula. Er bezieht sich auf einen Kompetenzansatz, der Sprachlernende als soziale Akteure betrachtet. „Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.“ (GERS 2001). Demzufolge führt der/die Sprachverwender/-in sprachliche Aktivitäten und kommunikative Strategien aus, um Aufgaben zu erfüllen. Der GERS beschreibt Lerninhalte und -ziele für *linguistische Kompetenzen* (Lexik, Syntax, Grammatik und Phonologie), *soziolinguistische Kompetenzen* sowie *pragmatische Kompetenzen*. Für die Zielsetzung und Evaluation der kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen bietet der GERS gemeinsame Referenzniveaus anhand von Deskriptoren mit „Kann-Bestimmungen“ wie: der/die Lernende „kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu



CHRISTOPHE MORACE

Dr. phil., Enseignant Chercheur an der
ENSTA Bretagne, CRF CNAM Paris (EA 1410)

müssen.“ (GERS 2001 [5.2]). Die Bewertung der Sprachkompetenzen erfolgt anhand einer Skala mit sechs Referenzniveaus:

- elementare Sprachverwendung (A1-A2),
- selbstständige Sprachverwendung (B1-B2) und
- kompetente Sprachverwendung (C1-C2) (vgl. Kasten).

Damit ist es möglich, die kommunikativen Aktivitäten *auditive und visuelle Rezeption* (Hören, Lesen), *mündliche Produktion* (zusammenhängendes Sprechen), *mündliche Interaktion* (an Gesprächen teilnehmen) und *schriftliche Interaktion* (Schreiben) nach einer 6-Stufen-Skala von A1 bis C2 zu unterteilen. Die Skalen sind sowohl benutzer- als auch beurteilungsorientiert, da sie beschreiben, was die Lernenden tun können und wie gut sie etwas tun können.

Die Kommission zur Vergabe des Ingenieurgrades (CTI) empfiehlt für die zweite Fremdsprache mindestens das Niveau B1 der selbstständigen Sprachverwendung. Beim ersten Einstufungstest in ihrer zweiten Fremdsprache im fünften Semester, d. h. unmittelbar nach dem Grundstudium, weisen die meisten Ingenieurstudentinnen und -studenten jedoch ein Niveau der elementaren Sprachverwendung zwischen A1 und A2 auf, bevor sie ihr Hauptstudium an der Ingenieurhochschule ENSTA Bretagne aufnehmen. Angesichts der skizzierten Rahmenbedingungen stellt sich die Frage, wie das Erlernen einer zweiten Fremdsprache konzeptionell und mit vertretbarem Aufwand in das Ingenieurstudium integriert werden kann.

GERS – Kompetenzen der Sprachlernenden

Lernen, Lehren, Beurteilen

Allgemeine Kompetenzen

Deklaratives Wissen
Fertigkeiten und prozedurales Wissen
Persönlichkeitsbezogene Kompetenz
Lernfähigkeit

Kommunikative Sprachkompetenzen

Linguistische Kompetenzen
Soziolinguistische Kompetenzen
Pragmatische Kompetenzen

Kommunikative Sprachaktivitäten

Auditive und visuelle Rezeption (Hören, Lesen)
Mündliche Produktion (Zusammenhängendes Sprechen)
Mündliche Interaktion (an Gesprächen teilnehmen)
Schriftliche Interaktion (Schreiben)

Deskriptoren für die 6 Referenzniveaus

A1–A2 elementar
B1–B 2 selbstständig
C1–C2 kompetent

Reform des Fremdspracherwerbs an der ENSTA Bretagne

Die Reform des Fremdspracherwerbs ist als Teil einer Gesamtreform der ENSTA Bretagne zu verstehen, die sich auf einen Kompetenzansatz stützt (vgl. LEMAITRE u. a. 2006), damit die Studierenden für ihren zukünftigen Ingenieurberuf akademisch, handlungsorientiert und anwendungsbezogen qualifiziert werden. Das Masterstudium wurde 2008 mit den Wahlpflichtfächern Mechanik, Elektronik, Informatik, Schiffbau oder Pyrotechnik in ein Projektstudium umgestaltet (vgl. JUNGE 2009). Dabei wurden für den Fremdspracherwerb Ausbildungsziele und -inhalte sowie Lehr- und Lernmethoden der Fachbereiche Technologie und Humanwissenschaft in ein gemeinsames Curriculum integriert. An der ENSTA Bretagne werden neben dem Pflichtfach Englisch die vier Zweitfremdsprachen Deutsch, Chinesisch, Spanisch oder Russisch als Wahlpflichtfach angeboten. Eine dritte Sprache (Arabisch, Italienisch, Japanisch oder Portugiesisch) steht noch als Wahlfach zur Verfügung. Ziel der Sprachabteilung ist, dass die Studierenden, die beim Eingangstest im fünften Semester mit dem Elementarniveau von A1 bis A2 eingestuft werden, mindestens das Niveau der selbstständigen Sprachverwendung B1 bis B2 oder sogar C1 im zehnten Semester erreichen. Dafür steht nach der Gesamtreform der Hochschule nur eine einzige Semesterwochenstunde Präsenzunterricht zur Verfügung, d. h. insgesamt 26 Unterrichtsstunden im Semester bzw. 130 Stunden in sechs Semestern auf drei Jahre verteilt. Ein großer Teil des Fremdspracherwerbs findet somit in Projektarbeit statt. Ziel ist, dass die Studierenden im letzten Studienjahr in Teams ein technologisches Projekt im internationalen Kontext bearbeiten, das Fachkompetenz, sozial-kommunikative und interkulturelle Kompetenz sowie Sprachkompetenzen erfordert.

Wie werden die berufsbezogenen Sprachkompetenzen vermittelt?

Das für die zweite Fremdsprache zuständige Dozententeam hat nach Abstimmung mit den Fachbereichen Technologie und Humanwissenschaft ein gemeinsames Curriculum für das Projektstudium erarbeitet. Dabei wurde für das dreijährige Studium eine Methode entwickelt, um Lernziele, Niveaus und Deskriptoren mit den entsprechenden Kann-Bestimmungen (vgl. MEIßNER/SCHRÖDER-SURA 2009) nach dem GERS zu beschreiben. Neben frei gewählten Themen hat jeder/jede Sprachdozent/-in folgende prüfungsrelevante Themen mit einem Mindestziel B1 zu konzipieren:

- Lernfähigkeit für den Erwerb der Zweitfremdsprache entwickeln.
- Berufliches Projekt einschließlich Auslandssemester und Praktikum erstellen (mündlich/schriftlich).

- Vorstellungsgespräch für Auslandsunternehmen oder -universität auf der Basis eines fremdsprachlichen Bewerbungsschreibens und Lebenslaufes trainieren.
- Als Abschlussprojekt eine einstündige Projektsitzung mit Management- und Technologieinhalten, die von den Studierenden eigenständig geleitet werden soll.

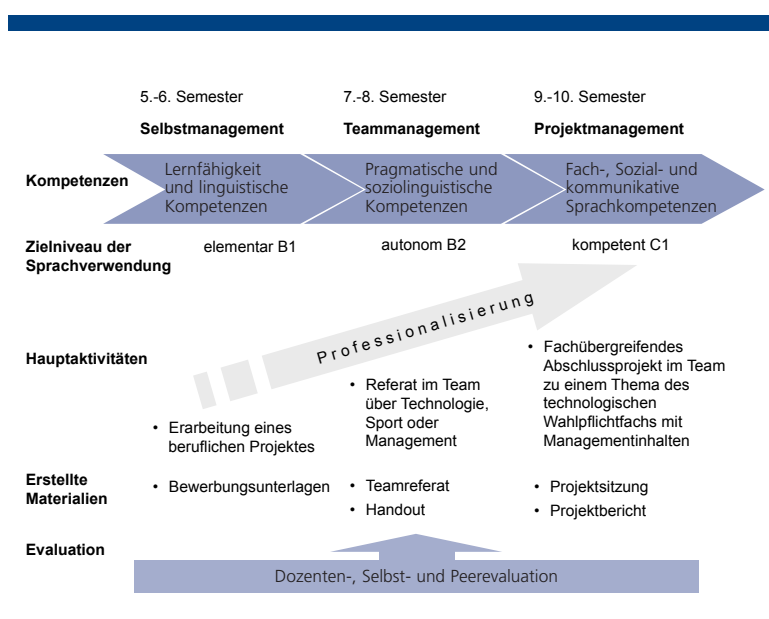
Im ersten Studienjahr des Hauptstudiums (5. und 6. Semester) an der ENSTA Bretagne wird das fachübergreifende Hauptthema „Selbstmanagement“ behandelt (vgl. Abb.). Der Unterricht in Kleingruppen von zehn bis 17 Studierenden, der handlungsorientierte Ansatz und die damit verbundenen didaktischen Mittel und Aktivitäten fördern die Lernfähigkeit durch Kognition, Verhalten und Emotion. Die Studierenden lernen darüber hinaus, in ihrer zweiten Fremdsprache eigene Materialien zu erarbeiten und beispielsweise interkulturelle Aspekte in einem Bewerbungsverfahren zu berücksichtigen. Vorlage dafür sind der Lebenslauf und das Bewerbungsschreiben, die bereits vom Französischen ins Englische übersetzt wurden. Am Ende des Semesters liefern die fremdsprachlichen Bewerbungsunterlagen so die Grundlage für die ersten simulierten Vorstellungsgespräche, die im Fachbereich Management stattfinden. Das behandelte Thema des Selbstmanagements und die zu entwickelnde Lernfähigkeit legen den Grundstein für das Selbststudium. Das Sprechen und die phonologischen Kompetenzen werden bevorzugt im Präsenzunterricht trainiert. Außerdem werden die Studierenden vom Dozententeam schrittweise dazu angeleitet, die Grundfertigkeiten Lesen, Hören und Schreiben sowie linguistische, d. h. semantische, syntaktische, grammatische und zum Teil auch phonologische Kompetenzen außerhalb der wöchentlichen Unterrichtsstunde zu lernen. Hierzu werden sie im Sprach- und im Multimedialabor ausgebildet. Mithilfe von Selbstlernsoftware können sie ihre Grundfertigkeiten und linguistischen Kompetenzen üben und evaluieren. Das webbasierte Selbstlernen (vgl. BARRY/REES 2006) konfrontiert die Studierenden mit einer neuen Form der Selbstevaluation. Zur Anwendung kommen das Portfolio von Kompetenzen und des ePortfolio LOLIPOP (Language On Line Portfolio Project), das sich auf den GERS stützt. In diesem Zusammenhang werden die Studierenden über Internet in das elektronische Europäische Sprachenportfolio (vgl. GOURVÈS/ MORACE/ SIMPSONS 2009) eingewiesen. Mit LOLIPOP können sie im „Sprachenpass“ ihre Lerndiagnose, -ziele und -ergebnisse selbst feststellen. Lernfortschritte können sie in der „Sprachbiografie“ und selbst erstellte Materialien in einem elektronischen „Dossier“ dokumentieren, die man über das Internet abrufen und präsentieren kann.

Im zweiten Studienjahr (7. und 8. Semester) behandeln die Studierenden das fachübergreifende Thema des „Teammanagements“. Sie halten zu zweit Referate zu einem bestimmten Thema aus den Bereichen Technologie oder Management. Mit diesen Referaten soll die Beherrschung

der neu eingeführten pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen nachgewiesen werden, die die Grundfertigkeiten und die linguistischen Kompetenzen des ersten Studienjahrs ergänzen. Das Zweitsprachenstudium wird so immer mehr zum begleiteten Selbststudium. Die Dozenten- und Selbstevaluation werden bei den Referaten durch Peer-Evaluationen ergänzt. Die Studierenden und das Dozententeam verwenden zunehmend Online-Plattformen wie MOODLE und LOLIPOP.

Im dritten und letzten Studienjahr (9. und 10. Semester) lernen die Studierenden, die kommunikativen Sprach-, Sozial- und Fachkompetenzen zu kombinieren und synergetisch einzusetzen. Das dreijährige Projektstudium auf Hochschulebene findet seinen Abschluss im Thema „Projektmanagement“ (vgl. BECKER 2010). Im Lauf des neunten Semesters führen die Studierenden in ihrer zweiten Fremdsprache eine Projektarbeit mit technologischen Inhalten ihres Wahlpflichtfachs (Mechanik, Elektronik, Informatik, Schiffbau oder Pyrotechnik) durch, bei der auch Managementaspekte Berücksichtigung finden. Das Projekt wird am Ende des zehnten Semesters in Form der Leitung einer Projektsitzung (vgl. DLASKA 1999) vor einer Prüfungskommission präsentiert. Die Studierenden übernehmen hier in Teams die Leitung einer 75-minütigen Unterrichtseinheit. Dabei haben sie die komplette Verantwortung für die Entwicklung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation der Projektsitzung. Sie präsentieren einen oder mehrere Aspekte ihres technologischen Wahlpflichtfachs und stellen dafür die notwendigen Materialien inklusive sprachlicher Ressourcen und der notwendigen Software in der jeweiligen Fremdsprache zur Verfügung. So lässt z. B. eine Studentin

Abbildung **Zweitspracherwerb: Kommunikative Sprachkompetenzen im Projektstudium**



die Kalkulation einer Schiffbaustruktur von ihren Kommilitonen mit der Software durchführen, die sie selbst in ihrem Praktikum in einer ausländischen Werft verwendet hat. Anschließend werden die Aufgaben gelöst, die verschiedenen Lösungen miteinander verglichen und in einer Diskussion besprochen. Die Projektsitzung endet mit einer Feedbackrunde in Form einer Selbst- und Peer-Evaluation der Studierenden.

Reflexion erster Erfahrungen

Durch die selbstständige Leitung einer Projektsitzung auf C1-Niveau zu Technologie- und Managementthemen als Ergebnis eines 6-semesterigen Studiums können die Studierenden zeigen, inwieweit sie ihre kommunikativen Sprachkompetenzen in Verbindung mit Fach- und Sozialkompetenzen einsetzen können.

Abschließend stellt sich die Frage der Kompetenzerfassung. Das für die Zweitsprache zuständige Dozententeam benutzt Evaluationskriterien nach dem GERS, um zu bewerten, ob das Mindestniveau B1 erreicht wird. Dem Team obliegt es, die linguistischen sowie soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen nach den Kann-Bestimmungen des GERS einzustufen. Es sind aber vor allem die Studierenden und die anderen Teilnehmenden, d. h. Vertreter/-innen aus den Fachbereichen Technologie und Management, die das deklarative und prozedurale Wissen der technischen Inhalte und Methoden evaluieren können. Die Managementdozentinnen und -dozenten sowie die Studierenden mit guten Sprachkenntnissen können zum Teil auch linguistische, pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen beobachten, dürfen sie aber weder beurteilen noch benoten. Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und Lernfähigkeit sind zwar feststellbar, sind aber wiederum kein Bestandteil der Evaluation.

Nach drei Jahren Erfahrungen mit der Reform ist es möglich, eine erste Bilanz über die Lernergebnisse der Studierenden zu ziehen. Nach drei Jahren Hauptstudium haben 90 Prozent der Studierenden mindestens das B1-Niveau erreicht, wie es von der CTI und der Hochschule erwartet wird. Dies bedeutet, dass zehn Prozent der Studierenden immer noch auf dem Niveau A1 oder A2 bleiben. Ein Vergleich der Lernziele, -inhalte und -methoden der Fremdsprachenausbildung im Projektstudium mit den Evaluationskriterien durch den GERS deckt allerdings auch Widersprüche auf: Die „Projektsitzung“ in der zweiten Fremdsprache im zehnten Semester zielt auf die notwendigen kommunikativen Sprachkompetenzen der angehenden Ingenieurinnen und Ingenieure für Führungsaufgaben in internationalen Projekten, wie es von den Unternehmen erwartet wird. Somit verlangt die Abschlussprüfung laut Deskriptoren ein Niveau C1, das letztlich nur noch 25 Prozent der Studierenden erreichen. Somit stellen sich nach

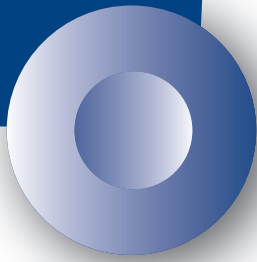
Auswertung der Lernergebnisse und Erfahrungen der ersten Absolventinnen und Absolventen zwei zentrale Fragen:

1. Welche Lernziele der Kommission zur Vergabe des Ingenieurgrades, der Unternehmen und der Ingenieurhochschulen sollten gemeinsam erarbeitet werden?
2. Welche realistischen Lernziele können mit einer einzigen Semesterwochenstunde Sprachunterricht trotz Selbst- und Projektstudium über drei Jahre erreicht werden?

Die Dozentinnen und Dozenten des Fachbereichs Humanwissenschaften werden diese Fragen bei der Weiterentwicklung des Studiengangs berücksichtigen, damit die Studierenden der ENSTA Bretagne berufsbezogene und kommunikative Sprachkompetenzen ihrer zweiten Fremdsprache entwickeln können, die sie für die Professionalisierung ihres Ingenieurstudiums benötigen. ■

Literatur

- BARRY, R.; REES, M.: *Is (self-directed) learning the key skill for tomorrow's engineers?* In: *European Journal of Engineering Education, Special Issue, Engineering Competencies in an Engineering Curriculum* 31 (2006) 1, S. 73–83
- BECKER F.S.: *Why don't young people want to become engineers? Rational reasons for disappointing decisions.* In: *European Journal of Engineering Education* 35 (2010) 4, S. 349–366
- COMMISSION DES TITRES D'INGÉNIEUR (CTI): *References and Guidelines. Adapted English version of the document Références et Orientations* 2009. Paris 2010
- DLASKA, A.: *Suggestions for a Subject-specific Approach in Teaching Foreign Languages to Engineering and Science Students.* In: *System* 27 (1999), S. 401–417
- EUROPARAT: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS): Lernen, lehren, beurteilen.* Berlin u.a. (2001) – URL: www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm (Stand: 03.02.2012)
- GOURVÈS-HAYWARD, A.; MORACE, C.; SIMPSONS, V.: *Using LOLIPOP for Intercultural Communication and Management. The LOLIPOP Experience – Teachers and Students reflect. Symposium.* Dublin City University 2009
- JUNGE, H.: *Projektstudium zur Förderung beruflicher Handlungskompetenzen in der Ingenieurausbildung.* In: *Journal Hochschuldidaktik* 20 (2009) 2, S. 24–26
- LEMAITRE, D. u. a.: *Focusing on competence.* In: *European Journal of Engineering Education. Special Issue "Engineering Competencies in an Engineering Curriculum"* 31 (2006) 1, S. 45–55
- LOLIPOP (Language On Line Portfolio Project) – URL <http://lolipop-portfolio.eu> (Stand: 03.03.2012)
- MEIßNER, F. J.; SCHRÖDER-SURA, A.: *RePA – Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen.* Europäisches Fremdsprachenzentrum. Graz 2009
- VDI: *„Chancen von Bologna nutzen“.* Ingenieurinnen und Ingenieure für die Zukunft ausbilden. Stellungnahme des Vereins Deutscher Ingenieure 2011 – URL: www.vdi.de/46153.0.html (Stand: 03.02.2012)



Lehrerfortbildung zur Unterstützung bilingualen Unterrichts an berufsbildenden Schulen

ANKA FEHLING

Pädagogische Mitarbeiterin am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka

► Im Beitrag werden im Rahmen des LEONARDO-Innovationstransferprojekts BILVOC II konzipierte Fortbildungsmaßnahmen beschrieben, die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen bei der Ein- und Durchführung bilingualer Module im Sachfachunterricht nachhaltig unterstützen. Neben Voraussetzungen, die es bei der Einführung bilingualen Unterrichts zu beachten gilt, werden Faktoren für die erfolgreiche Implementierung benannt.

BILINGUALER UNTERRICHT AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Mit neuen Impulsen durch die Verabschiedung des Aktionsplans zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2004–2006) durch die Europäische Kommission im Jahr 2003 versehen, entwickelten sich bilinguale Lehr- und Lernangebote in Europa in den letzten Jahren auf einer breiten Basis (vgl. EURYDICE 2006). Auch in Deutschland wurden insbesondere im Bereich der allgemeinbildenden Schulen zahlreiche neue bilinguale Unterrichtsangebote eingerichtet. Neben bilingualen Zügen spielen dabei flexible Modelle wie der phasen- oder auch jahrgangswise Einsatz der Fremdsprache als Arbeitssprache und bilinguale Module eine wichtige Rolle.

Angesichts dieser Entwicklung und der Bedeutung, die der Fremdsprachenkompetenz als Schlüsselkompetenz für den

europäischen Arbeitsmarkt zukommt, wird bilingualer Unterricht auch für berufsbildende Schulen zu einem interessanten Thema. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Unterbreitung adäquater Unterstützungsangebote für Schulen und Lehrkräfte. Aufgegriffen wurde diese Frage im Rahmen des europaweiten Projekts „Bilingual Teaching at Vocational Colleges (BILVOC) II“, das von 2008 bis 2010 unter Beteiligung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) in Bad Berka als einem von 13 Projektpartnern durchgeführt wurde. Hierbei bestand die Aufgabe des Thillm in der Unterstützung der Implementierung bilingualen Sachfachunterrichts an berufsbildenden Schulen durch die Konzeption und Umsetzung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien (vgl. www.schulportal-thueringen.de/web/guest/bilinguales_lernen/bilinguales_lernen_anbbs).

DIE UNTERBREITUNG BEDARFSGERECHTER LEHRERFORTBILDUNGSANGEBOTE

Mit Einstieg in das Projekt führte das Thillm eine Befragung aller staatlichen berufsbildenden Schulen in Thüringen durch, um Auskunft über die Rahmenbedingungen für die Implementierung bilingualen Lehrens und Lernens an berufsbildenden Schulen zu erhalten. Es wurde u. a. erhoben, welche Lehrkräfte für bilinguale Unterrichtsangebote zur Verfügung stehen und welche Herausforderungen die Schulen bei der Implementierung dieser Angebote sahen. Die Ergebnisse dieser Befragung verdeutlichten, dass ein Angebot bedarfsgerechter Lehrerfortbildung folgenden Voraussetzungen Rechnung tragen musste:

- Bilinguale Unterrichtsangebote an berufsbildenden Schulen müssen sich an den Rahmenbedingungen der dualen Ausbildung orientieren (z. B. heterogene Lerngruppen, Lernfeldunterricht, Turnus- bzw. Blockunterricht, deutschsprachige Kammerprüfungen).
- Englisch ist die Fremdsprache, die an allen Thüringer berufsbildenden Schulen angeboten wird und die für den Berufsalltag der meisten Auszubildenden große Relevanz hat (vgl. CILT 2006).
- Nur ein geringer Teil der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen Thüringens verfügt über eine berufspädagogische Ausbildung in Verbindung mit einer Fakultas in der Fremdsprache Englisch und damit über optimale Voraussetzungen für die Durchführung bilingualen Unterrichts.
- Bilinguale Lehr- und Lernangebote stellen in der Regel ein optionales Zusatzangebot dar. Eine Verankerung in Lehrplänen und Handreichungen zur Umsetzung von KMK-Rahmenlehrplänen ist in Thüringen vorerst nur für wenige, meist kaufmännische Ausbildungsberufe gegeben.
- Aufgrund der noch geringen Verbreitung bilingualen Sachfachunterrichts an berufsbildenden Schulen und der hohen Fachspezifik des Unterrichts existiert nur in geringem Umfang geeignetes Lehr- und Lernmaterial.

Desiderat der Lehrerfortbildung war somit Berufsschullehrkräfte zu befähigen, selbstständig bilinguale Module zu Themen des Lernfeldunterrichts planen, durchführen und evaluieren sowie eigene Unterrichtsmaterialien für bilinguale Module entwickeln zu können. Unter diesem Blickwinkel wurden vom Thillm Fortbildungsangebote für die Zielgruppen Fremdsprachenlehrkräfte, Sachfachlehrkräfte und Schulleitungsmitglieder konzipiert. Neben Fortbildungen für Schulleitungsmitglieder, die das Anliegen verfolgten, Chancen bilingualer Unterrichtsangebote sowie Möglichkeiten der schulinternen Organisation und Umsetzung aufzuzeigen, sowie speziellen Fortbildungsangeboten für Fremdsprachenlehrkräfte, bildeten Sachfachlehrkräfte ohne Fakultas in der Fremdsprache, die über kommunikative Kompetenz mindestens auf Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen verfügten, die wichtigste Zielgruppe für Fortbildungsangebote. Für diese Lehrkräfte wurden mithilfe externer Partner über den Zeitraum von anderthalb Jahren hinweg Sprachkurse angeboten, die auf die Erhöhung der allgemeinen und fachspezifischen Fremdsprachenkompetenz abzielten. Zusätzlich wurde am Thillm eine fachrichtungsspezifische, modulare Fortbildungsreihe pilotiert (vgl. Kasten).

Ausgewählte Kerninhalte der Fortbildungsreihe für Fachlehrer/-innen im Bereich Metalltechnik

- Bilinguales Lehren und Lernen – Begriffsklärung, Varianten der schulischen Umsetzung,
- Einführung in grundlegende Prinzipien von Content and Language Integrated Learning (CLIL),
- Hör-, Hör-/Seh-, Sprech-, Schreib-, Lese- und Sprachmittlungsaufgaben in CLIL,
- Scaffolding (Sprachliche und inhaltliche Unterstützung)
- Micro-Teachings (in der Fortbildung durchgeführte Unterrichtssequenzen mit anschließender Reflexion),
- Einwöchiger Lernaufenthalt in Großbritannien (VETPRO-Mobilität).

Die Vermittlung der Kerninhalte und die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien erfolgt unter Bezugnahme auf **fachspezifische Schwerpunkte**, z. B. Tools in the metalworking industries, Application and properties of metalworking tools, Safety signs and regulations, Personal safety equipment, Measuring and testing, Materials, Manufacturing processes.

Die Auswahl der fachrichtungsspezifischen Inhalte erfolgte in enger Absprache mit den Teilnehmenden. Über einen Zeitraum von anderthalb Jahren hinweg erarbeiteten sich die Lehrkräfte für die Durchführung bilingualer Module notwendige sprachliche Kenntnisse und erwarben zugleich auch didaktisch-methodische Kompetenzen. Erste praktische Erfahrungen sammelten sie im Rahmen von Micro-Teachings.

DIE ERFOLGREICHE IMPLEMENTIERUNG BILINGUALER UNTERRICHTSANGEBOTE

Während der Projektlaufzeit führte das Thillm 21 Veranstaltungen durch, die über Möglichkeiten und Chancen bilingualen Lehrens und Lernens an berufsbildenden Schulen

informierten und Erfahrungen multiplizierten. Dieses Angebot erreichte insgesamt 280 Personen. Im gleichen Zeitraum besuchten 33 Lehrkräfte Sprachkurse. 59 Lehrkräfte nahmen an fünf Fortbildungsveranstaltungen teil, die sich ausgewählten Sachfachinhalten und ihrer bilingualen Umsetzung widmeten, eine Gruppe aus 14 Lehrkräften besuchte die modulare fachrichtungsspezifische Fortbildungsreihe sowie insgesamt 150 Lehrkräfte neun Fortbildungsveranstaltungen mit methodisch-didaktischem Schwerpunkt.

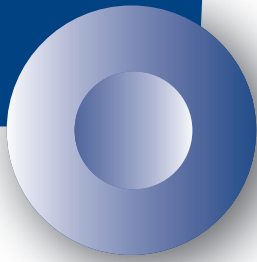
Auch nach Projektende wurde der Schwerpunkt „Implementierung bilingualen Lehrens und Lernens an berufsbildenden Schulen“ am Thillm beibehalten und durch ein entsprechendes Fortbildungsangebot unterlegt. So wird aktuell z. B. eine Fortbildungsreihe für Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen durchgeführt, deren Aufbau und Umsetzung an die im Rahmen von BILVOC II pilotierte modulare Fortbildungsreihe angelehnt sind.

Die Erfahrungen aus BILVOC II zeigen, dass für die erfolgreiche Etablierung bilingualer Unterrichtsangebote an berufsbildenden Schulen die Unterstützung der Schulleitung unabdingbar ist. Insbesondere in der Anfangsphase muss die Belastung der neu in bilingualen Unterricht einsteigenden Lehrkräfte als ausgesprochen hoch eingeschätzt werden. Materialrecherche und -aufbereitung, sprachliche und methodisch-didaktische Vorbereitung sind zeitintensiv und verlangen eine wesentlich umfangreichere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Soll ein nachhaltiges bilinguales Lehr- und Lernangebot entstehen, müssen Lehrkräfte im Schulalltag entlastet und durch kontinuierliche Fortbildungs- und Austauschangebote unterstützt werden. So zeigen die Projekterfahrungen, dass die Einführung bilingualer Unterrichtsangebote an den Schulen besonders erfolgreich ist, wo Lehrkräfte gerade in der Anfangsphase durch eine Reduzierung ihrer Unterrichtsverpflichtung unterstützt werden und ihnen die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen und Netzwerktreffen ermöglicht wird.

Durch das Projekt BILVOC II wurden berufsbildende Schulen für bilinguales Lehren und Lernen sensibilisiert. Die Zahl der Schulen, die bilinguale Module anbieten, stieg, auch unterstützt durch verbindliche Regelungen zur Durchführung bilingualer Module in den Thüringer Handreichungen zur Umsetzung der KMK-Rahmenlehrpläne, von ehemals drei auf nunmehr ca. 15 Schulen. Darüber hinaus wurden mit dem Schuljahr 2011/2012 bilinguale Module im Umfang von mindestens 25 Stunden an Beruflichen Gymnasien verbindlich. Damit einher geht ein nach wie vor großer Qualifizierungsbedarf in Hinsicht auf sprachliche wie methodisch-didaktische Kompetenzen. ■

Literatur

- EURYDICE (Hrsg.): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel 2006
- The National Centre for Languages (CILT): *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. 2006



Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenkompetenz in der beruflichen Erstausbildung

Der duale Studiengang Bachelor Luftverkehrsmanagement

MAIKEN GBUR

Leiterin kaufmännische Berufsbildung, Fraport AG Frankfurt

► **International aktive Unternehmen wie die Fraport AG sind auf interkulturell kompetente Beschäftigte angewiesen, die sprachlich versiert und mit großem Feingefühl mit Menschen anderer Kulturen umgehen können. Um Frankfurt als internationales Drehkreuz weiter auszubauen und der internationalen Ausrichtung des Konzerns Rechnung zu tragen, wird auch die berufliche Erstausbildung junger Menschen zunehmend international gestaltet. In dem kooperativen, dualen Studiengang Bachelor Luftverkehrsmanagement ist die Förderung der interkulturellen Kompetenz und der Fremdsprachenkompetenz fester Bestandteil des Curriculums.**

INTERNATIONALE BRANCHE LUFTVERKEHR

Die Fraport AG betreibt mit dem Frankfurter Flughafen eines der bedeutendsten Luftverkehrsdrehkreuze weltweit. Auch über den Standort Frankfurt hinaus ist das Unternehmen an zahlreichen Standorten auf vier Kontinenten vertreten.

Bereits seit 1995 bietet die Fraport AG Auslandspraktika als festen Bestandteil der Ausbildung in zahlreichen Ausbildungsberufen an. Eines der Ziele ist dabei die frühzeitig internationale Ausrichtung der Nachwuchskräfte. Beim breiten Portfolio an Ausbildungsberufen mit jährlich 110 Ausbildungsplätzen entfallen ein Viertel auf duale Studiengänge. Allen Teilnehmenden an dualen Studiengängen sowie den Luftverkehrskaufleuten wird ein Auslandspraktikum ermöglicht.

DER DUALE STUDIENGANG BACHELOR LUFTVERKEHRSMANAGEMENT

Ein Beispiel für die Vermittlung von interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen während der Berufsausbildung ist der duale Studiengang Bachelor Luftverkehrsmanagement. In Kooperation mit der Fachhochschule Frankfurt wurde ein Studiengang konzipiert, der nach sechs Semestern mit dem Bachelor of Arts abschließt und für betriebswirtschaftlich geprägte Tätigkeiten im Luftverkehrsbereich qualifiziert. Jährlich bietet Fraport zwölf Nachwuchskräften einen Platz in diesem Studiengang an. Die enge Kooperation mit der Fachhochschule Frankfurt und zentralen Dienstleistungsunternehmen des Luftverkehrs – neben der Fraport AG die Flughafen München GmbH, Deutsche Flugsicherung, Condor und weitere Kooperationspartner – garantiert den besonderen Qualitätsstandard des Intensivstudiengangs. Die Berufsbefähigung wird vor allem durch die enge Verzahnung der betrieblichen Praxis mit den Theoriephasen an der Hochschule erstellt. Die 13-wöchigen theoretischen Studienphasen an der FH Frankfurt wechseln sich mit gleich langen betriebspraktischen Studienabschnitten ab, die integraler Bestandteil des Curriculums sind.

MOBILITÄT WÄHREND DER BERUFSAUSBILDUNG

Für eine berufliche Entwicklung im Bereich Luftverkehr sind englische Sprachkenntnisse unabdingbar, stellt Englisch doch die wichtigste und am häufigsten verwendete Sprache in dieser Branche dar. Der Umgang mit fremden Kulturen und anderen Sprachen ist alltäglich und Grundvoraussetzung. Da die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Luftverkehrsmanagement Nachwuchskräfte für das internationale Umfeld des Luftverkehrs sind, richten sich Anforderungsprofil und Ausbildungsinhalte des Studiengangs an diesen Erfordernissen aus.

Die Bewerber/-innen durchlaufen ein mehrstufiges Auswahlverfahren. Eine zentrale Voraussetzung sind gute Englischkenntnisse, daneben lassen Auslandsaufenthalte während der Schulzeit auf eine interkulturelle Basiskompetenz schließen und zeigen Motivation, Belastbarkeit und Flexibilität.

Diese Kompetenzen werden während des Studiums sowohl in den Theorie- als auch in den Praxisphasen intensiv gefördert. In den Vorlesungsmodulen „Business English“ und „Aviation English“ wird die fachbezogene Fremdsprachenkompetenz ausgebaut. In fortgeschrittenen Semestern werden die betriebswirtschaftlichen Module Marketing, Logistics and Purchasing Management, International Management sowie Cross Cultural Management in Englisch abgehalten; daneben finden viele Gastvorträge im Bereich der Luftverkehrswirtschaft auf Englisch statt.

Des Weiteren erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ein komplettes Theorie-Semester im Ausland an einer Kooperationshochschule zu verbringen.

Eine der dreimonatigen Praxisphasen wird in einer Beteiligungsgesellschaft der Fraport AG verbracht. Mögliche Einsatzorte sind Xi'an (China), Riad oder Jeddah (Saudi-Arabien), Varna oder Burgas (Bulgarien), Dakar (Senegal), Lima (Peru), St. Petersburg (Russland), Delhi (Indien) sowie Antalya (Türkei) oder Kairo (Ägypten). Die im Ausland erstellten Projektarbeiten enthalten administrative oder operative Aufgabenstellungen, z. B. aus den Bereichen Terminalmanagement, Bodenverkehrsdienste oder Retailing und sind akkreditierte Prüfungsleistungen.

Vorbereitend bzw. ergänzend absolvieren die Studierenden Sprachkurse an der Fachhochschule Frankfurt und bei Fraport und bereiten sich in interkulturellen Trainings intensiv auf den Auslandsaufenthalt vor, um für die Besonderheiten anderer Kulturen sensibilisiert zu sein (vgl. Abb.).

Fraport fördert diese Auslandsaufenthalte finanziell und stellt dafür im Jahr 2012 aus dem Budget der Berufsausbildung ca. 60.000 Euro zur Verfügung. Durchschnittlich erhalten 32 Auszubildende im Jahr die Möglichkeit, ein Auslandspraktikum zu absolvieren, was in etwa einem Anteil von 30 Prozent eines Ausbildungsjahrgangs entspricht.

Abbildung Kompetenzentwicklung im Studiengang Bachelor Luftverkehrsmanagement



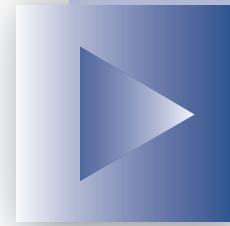
EINE „WIN-WIN“-SITUATION

„Zweifelsfrei ein Highlight meiner Ausbildung, ich habe interessante Einblicke gewonnen und wertvolle Erfahrungen gesammelt, von denen ich sowohl beruflich als auch privat profitieren werde“, „Ich würde jedem, der diese Gelegenheit bekommt, solch einen Aufenthalt empfehlen“ sind zwei exemplarische Rückmeldungen von Auszubildenden zu ihren Auslandsaufenthalten während der Berufsausbildung.

Die Qualitätssicherung der Auslandspraktika erfolgt bei Fraport durch eine systematische Auswertung. Diese zeigt den hohen Nutzen der Praktika für die Auszubildenden und für das Unternehmen: Mit einem Auslandsaufenthalt wird der Erfahrungshorizont von Auszubildenden vor allem um sprachliche, fachliche und persönliche Kompetenzen erweitert:

- Hervorzuheben ist die individuelle Weiterentwicklung der Auszubildenden, die an Selbstständigkeit gewinnen, da sie für sich selbst verantwortlich sind und aus eigener Initiative Kontakte aufbauen.
- Durch die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Kulturkreisen und der Bereitschaft zur Anpassung des eigenen Verhaltens an die Gepflogenheiten im Ausland, bauen die Auszubildenden ihre interkulturelle Kompetenz aus und stärken ihre Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit.
- Neben der Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz bauen die Studierenden durch das Kennenlernen eines Partnerflughafens, seiner Prozesse und Strukturen und der Anwendung von erworbenem Wissen Fachkenntnisse aus. Sie gewinnen Erkenntnisse über ausländische Märkte und deren Besonderheiten und sammeln Erfahrungen in der Projektarbeit.
- Die Auszubildenden beweisen durch den Auslandsaufenthalt Flexibilität, Mobilität und Organisationstalent. Langfristig ist ein Anstieg der Leistungs- und Arbeitsmotivation sowie die Bereitschaft für weitere Auslandseinsätze erkennbar.

Aus Unternehmenssicht ist zu ergänzen, dass der Bedarf an Fachkräften mit internationaler Erfahrung in einem global ausgerichteten Arbeitsumfeld weiter steigt. Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenkompetenz der Mitarbeiter/-innen sind dabei unverzichtbare Voraussetzungen. Auslandspraktika im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung wie dem dualen Studiengang Bachelor Luftverkehrsmanagement stellen ein wichtiges Instrument zum Aufbau dieser Kompetenzen dar. Die Berufsausbildung leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur bedarfsorientierten Nachwuchskräftegewinnung eines Unternehmens. Zudem machen die internationalen Elemente den Studiengang Bachelor Luftverkehrsmanagement und die Fraport AG für Bewerber sehr attraktiv. Sie bieten den Nachwuchskräften Grundlage und Perspektiven für weitere Auslandseinsätze in einem international ausgerichteten Unternehmen und sind ein langfristiges Bindungsinstrument. ■



Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifeung

► Die europäische Bildungsstrategie ist eine Outcomestrategie. Sie fokussiert auf die tatsächlichen Kompetenzen der Menschen, wodurch die Inputgrößen (z. B. Curriculum, Lernzielpräzisierung), aber auch die auf den Prozess bezogenen Professionalisierungsbemühungen (z. B. Lehrerbildung) viel von ihrer bisherigen Substanz einbüßen. Der Blick auf die *Evidenz der Kompetenz* verdeutlicht: Inhalte allein bilden nicht, und sie stiften auch keine Kompetenzen. Es ist vielmehr die innere Bewegung der Aneignung und Erprobung von Problemlösungen, von denen nachhaltige Veränderungen im Selbstwirksamkeitserleben und in der Kompetenzreifeung der lernenden Subjekte angestoßen werden können. Diese nicht neue Einsicht hat den Mainstream der Debatten in Pädagogik und Bildungspolitik erst in Ansätzen erreicht. Die Kompetenzdebatte wird vornehmlich unter curricularer und weniger unter didaktischer Perspektive geführt. Der Beitrag untersucht deshalb die Fragestellung, welche didaktischen Konsequenzen mit der Outcomeorientierung für die Aus- und Weiterbildung verbunden sind.

Der Weg vom Input zum Outcome

Bisweilen hat man den Eindruck, dass die Kompetenzorientierung auch Verwirrung stiftet, zumal man klare und verbindliche Definitionen vergeblich sucht. Und viele fragen sich auch, was aus der Lernzielorientierung wird, wenn man sich jetzt an Kompetenzen orientiert. Gleichwohl gibt es Klärungen und auch Trost: Die Lernzielorientierung ist nicht obsolet, sie entstammt nur einer – inputorientierten – Phase des berufs- und erwachsenenpädagogischen Denkens, in der man letztlich den Inhalt und dessen Anforderungen als das eigentlich kompetenzbildende Element konzipierte. Lernziele sind deshalb inhaltliche Ziele: Sie beschreiben möglichst genau, welche Inhalte die Lernenden sich aneignen sollen, um die geforderte „Endverhaltensweise“ – so hieß es in den 1970er-Jahren (vgl. ROBINSON 1970) – auch tatsächlich zeigen zu können. Auch damals schon versuchte man, sich – zumindest ansatzweise – outcomeorientiert zu öffnen: Die Operationalisierung der Lernziele bezeichnete eine beobachtbare Verhaltensweise der Lernenden, an der man ablesen konnte, dass sie die vom inhaltlichen Anspruch her kommenden Lernziele erreicht hatten. Deshalb ist die kompetenzorientierte Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik auch nicht ein völlig anderer Ansatz, sondern vielmehr eine weitere Bewegung in Richtung Outcomeorientierung. Eine überblicksartige Darstellung dieses „Schubs“ in Richtung Outcomeorientierung zeigt Tabelle 1 (S. 46), die zugleich einige Begriffe der Debatte justiert.

Diese grobe Ordnung der Begriffe bedeutet nicht etwa, dass alle bisherigen didaktischen Denkgewohnheiten und Begriffe aufgegeben werden müssen. Sie zeigt lediglich, dass die Berufs- und Erwachsenenpädagogik sich in eine Richtung entwickelt, in der das Lernsubjekt mit seinen „Dispositionen für ein selbstorganisiertes Handeln“ (vgl. ERPENBECK 2010) stärker im Fokus steht. Gleichzeitig verabschiedet man sich von einigen Illusionen der Fachorientierung und Lehrorientierung, beginnt zu verstehen, dass Lernen nicht „vermittelt“, sondern lediglich ermöglicht und gefördert werden kann und bemüht sich um die Verlagerung der curricularen Präzision vom Input zum Outcome



ROLF ARNOLD

Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der TU Kaiserslautern

Tabelle 1 Bewegung von der Input- zur Outcomeorientierung

	INPUTWELT →→→→ Lernzielorientierung	Zwischenwelten →→→→ Bezüge	OUTPUTWELT bzw. OUTCOMEWELT →→→→ Kompetenzorientierung
Ziel	... operationalisierte Endverhaltensbeschreibung (unter Verwendung bestimmter Verben, die Handeln bezeichnen, wie nennen können, aufschreiben etc.)	... integrative Entwicklung fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen zur selbstgesteuerten und situationsangemessenen Problemlösung (in unvorhersehbaren, unsicheren und komplexen Lagen)	
Lernverständnis	Erwerb von Qualifikationen als Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns (Wissens- und Fertigkeitsdispositionen).	Die Debatte um die Schlüsselqualifikationen und die Neuordnung der Ausbildungsberufe seit 1985 („Auszubildende sollen Handlungen selbstständig planen, durchführen und kontrollieren“).	Profilierung von Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns (vgl. ERPENBECK 2010), welches den einzelnen zum kreativen und problemlösenden Handeln befähigt.
Implizite Annahmen	Die optimale Vorbereitung und Didaktisierung des Inputs gewährleistet den Erfolg.	Projektunterricht, Handlungsorientiertes Lernen etc.	Die optimale Ermöglichung von selbstständigen Lern-, Such- und Problemlösungsprozessen gewährleistet den Erfolg.
Bildungspolitik	Gestaltete und möglichst öffentlich verantwortete Ausbildungsgänge verleihen Berechtigungen.	Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung, Öffnung der Hochschulen	Kompetenzen können auch informell erworben werden, weshalb auch eine Recognition of prior Learning Berechtigungen verleiht.
Vokabular	Curriculum Lernziele Unterricht Vermitteln Didaktik als Lehrwissenschaft	→→→→	Kompetenzprofile Lernarrangements Aneignen Selbstlernen Didaktik als Subjektwissenschaft

– ein Trend, der nicht nur die europäische Bildungsdebatte bestimmt, sondern auch die neuwissenschaftlichen Anregungen zum Lehren und Lernen (vgl. ROTH/LÜCK 2010; HÜTHER 2011a und b) sowie die berufspädagogischen und erwachsenendidaktischen Forschungen neu justiert (vgl. SIEBERT 2011).

Ermöglichungsdidaktik: Jenseits der Vermittlungsdidaktik

Systeme handeln selbstreferentiell, d. h., sie beziehen sich bei dem, was sie tun auf das, was sie bereits als Potenzial und Möglichkeit in sich tragen. Dies gilt auch für die kognitiven und emotionalen Systeme, mit denen Menschen sich in der Welt zu ihren eigenen inneren Bedingungen orientieren. So reagiert deshalb auch z. B. der undisziplinierte Schüler nicht auf die Versuche des Lehrers, ihn zu motivieren, er (re)agiert vielmehr im Kontext seiner eigenen systemischen Dynamiken. Diese kennen die Lehrenden oft zu wenig – ein diagnostisches Defizit, welches zeigt, dass wir nicht wissen, worauf wir uns einlassen, wenn wir unter-

weisen, belehren, beurteilen, ermahnen etc. Das empfangende System nimmt diese Aktionen im Kontext seiner Vorprägtheiten, Erfahrungen und Bedürfnislagen wahr, und es kann nicht anders, als im Einklang mit diesen auszudrücken, was es ausdrückt. Wie kann dieser Sachverhalt durch externe Interventionen gestaltet oder gar durchkreuzt werden?

Folgt man den Einsichten der neueren Systemtheorien, so ist eine solche Intervention (z. B. Motivation) nicht möglich, da die Bedingungen für ihr Gelingen nicht erfolgssicher von der Person, die interveniert, kontrolliert werden können. Die systemisch-konstruktivistische Didaktik spricht deshalb davon, dass Menschen lernfähig aber unbelehrbar seien (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2003) und bezieht sich damit auf die unvermeidbare subjektive Rahmung, innerhalb derer das als Selbstbewegung möglich ist, was möglich ist. Menschen lernen zwar in Lehr-Lernveranstaltungen, doch folgt dieses Lernen einer eigenen, biografisch-systemischen Logik. Man kann sie zwar „belehren“, doch folgt ihre Aneignungsbewegung ihren eigenen bzw. „eigensinnigen“ Mustern in Kognition und Emotion. Lernen ist stets ein durch Differenz und Vielfalt gekennzeichneter Weg, der sich nicht in erster Linie an externen Standards orientiert (oder gar zu orientieren vermag), sondern immer schon dann stattfindet, wenn Individuen das aufgreifen und aneignen, was ihnen für ihre Lebenspraxis bedeutsam erscheint, oder eben (mit zumeist guten eigenen Gründen) nicht aufgreifen und aneignen. Lehrende können deshalb lediglich die Motivation des Gegenübers zu entdecken, zu verstehen und nachzuvollziehen versuchen, wie dieses Gegenüber seine Motivation handhabt, und entsprechend vielfältig strukturierte Lernarrangements „vorhalten“. Dies ist einer der grundlegenden Ansprüche der Ermöglichungsdidaktik.

ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK KONKRET 1: DIE KONSTRUKTION VON LERNARRANGEMENTS

Lernarrangements sind keine Lehrarrangements, obgleich man bei ihrer Konstruktion immer wieder in der Gefahr steht, sie zu solchen zu „machen“. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn man versucht, vorhandene Curricula bzw. konkrete Inhaltsanforderungen („Das müssen die Lernenden wissen“) kompetenzorientiert umzugestalten. Was dabei herauskommt, ist vielfach ein halbherziger Versuch auf dem Weg von der Input- zur Outcomeorientierung; und häufig ist man in der Lage, die Fachkompetenz sehr genau (als modifizierten Inhaltskatalog) zu definieren, indem man das zu beherrschende Know-how als Fähigkeit definiert – eine Transferierung, die nur wenige Schritte aus der Input-Welt des Lernens herausführt. Eine entschiedene Bewegung aus der Input-Didaktik, die zudem selbst zu halten vermag, was sie verspricht, kann durch eine entschlossene Hinwendung zur *Situationsorientierung* erreicht werden (vgl. ARNOLD u. a. 2011). Ihr Ziel ist die Beschreibung von Kern-

situationen, an deren sachgemäßer („professionellen“) Gestaltung sich zeigt, ob und in welchem Maße Lernende die Kompetenz beherrschen (oder nicht beherrschen). Die Definition von typischen Anforderungssituationen – möglichst detailliert und vielfältig variiert – kann deshalb als die wohl überzeugendste Definition von Kompetenzen angesehen werden. Aus ihnen heraus lässt sich ein Kompetenzprofil erstellen – die wohl wichtigste Anfangsklärung auf dem Weg zu einer Outcome-Didaktik.

Kompetenzprofile markieren die Ziellinie, auf die sich Lernende mit ihrer Kompetenzentwicklung hinbewegen. Damit diese Reise gelingt, ist es wichtig, dass die Infrastruktur („Züge“) vorhanden sind und ein Angebot an Reisemöglichkeiten („Zugverbindungen“ inklusive „Zugbegleiterinnen und -begleitern“) besteht – um es bildhaft auszudrücken. Diese Klärung – die Vorbereitung, Wartung und Instandhaltung des „Schienen- und Servicenetzes“ ist die Aufgabe einer modernen ermöglichungsdidaktischen Infrastrukturplanung. Sie findet Ausdruck in der Gestaltung von Lernarrangements, deren Art der „Bestückung“ letztlich einer wohl begründeten didaktischen Entscheidung entspringt, denn es gibt nicht „das“ Lernarrangement. Ein Lernarrangement ist die Gestaltung der Lerninfrastruktur für die möglichst selbst gesteuerte Aneignung der Lernenden. Diese Aneignung benötigt Klarheit und Vielfalt, aber keine lineare Detailsteuerung. Die fachliche Exaktheit drückt sich nicht (länger) in der Detaillierung der Inputs, sondern in der Sachgemäßheit der Situationsgestaltung durch die Lernenden aus.

ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK KONKRET 2: LERNEN PROFESSIONELL BERATEN UND BEGLEITEN

Ein *ermöglichungsdidaktisches Vorgehen* orientiert sich an den Lernenden und traut diesen grundsätzlich mehr zu, als wir gewohnt sind, diesen zuzutrauen. An die Stelle der „Vermittlung“ muss die *Konstruktion durch die Lernenden selbst* treten, welche durch nichts – und schon gar nicht durch das „Behandeln“ durch die Lehrenden – wirklich ersetzt werden kann. Die erwähnten Einsichten rücken andere Formen eines didaktisch begründeten „Intervenierens“ in den Blick, denen die Praxis selbst aber mit einem zählebigen Traditionalismus entgegensteht und dadurch eine Lernkultur am Leben erhält, deren Kompetenzbildungswirkungen eine erschreckend geringe Nachhaltigkeit aufweisen.

Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik drängt uns darüber hinaus zu einer Neubestimmung des lernenden Subjekts, dessen Kompetenzentwicklung ohne eine Stärkung seiner „Ich-Kräfte“ (vgl. BRATER/BAUER 1990) nicht wirklich gelingen kann. Dies wird in der neueren didaktischen Forschung immer deutlicher (vgl. ARNOLD/GOMEZ/TUTOR 2008; SIEBERT 2011). Sie hat herausgearbeitet, dass methodische Kompetenzen vom bisherigen Selbstwirk-

Anzeige

Kompetenzorientierung



MONIKA BETHSCHEIDER,
GABRIELA HÖHNS,
GESA MÜNCHHAUSEN

Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung

Berichte zur beruflichen Bildung

Die Debatte um den Kompetenzbegriff und dessen Bedeutung für Forschung und Praxis der Berufsbildung hat in den letzten Jahren eine starke Aufmerksamkeit erfahren. Kompetenzforschung soll Handlungsmöglichkeiten eröffnen, um vielfältigen Anforderungen im Bildungsbereich angemessen zu begegnen, die internationale Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationen sicherzustellen und auch informell erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse zu erfassen. Dieser Sammelband gibt einen Überblick über verschiedene Facetten der Diskussion im Bereich der Kompetenzforschung allgemein sowie über aktuelle Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB). Er spiegelt so die große Bandbreite an theoretischen Konzepten und Anwendungssituationen von Konzepten wider.

BiBB 2011, 158 Seiten, 28,90 EUR,
ISBN 978-3-7639-1136-3

Sie erhalten diese
Veröffentlichung beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 911 01-11
Telefax: (0521) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BiBB

samkeitserleben und soziale Kompetenzen von den früh eingespurten Formen des Umgangs grundlegend (vor)geprägt sind. Ähnliches gilt für die emotionale Kompetenz, die zudem wieder mehr und mehr als das Erleben und das Lernen des Subjektes durchwirkende Größe in den Blick gerät.

Welche Folgerungen ergeben sich für das praktische Handeln?

Zunächst geht es um die Kenntnis solcher systemischen Zusammenhänge. Man muss wissen, was wirksam ist und über die Fähigkeiten verfügen, dieses in konkreten pädagogischen Handlungssituationen – dort, wo es nötig ist – ans Licht zu bringen. Die systemische Pädagogik hat sich in den letzten Jahren deshalb verstärkt der Methodenfrage zugewandt (vgl. REICH 1996, S. 224 ff.) und dabei auch Zusammenstellungen und Sichtungen von Methoden

Tabelle 2 Rollenwandel der Lehrenden im Lernprozess

Lehren	Lernberatung
Auswahl und „Vermittlung“ These: „Wer über die Lerninhalte verfügt, verfügt über den Lernerfolg.“ (<i>Lehrerfixierung</i>)	Lernarrangement und Lernbegleitung These: „Wer vielfältige Anschlussmöglichkeiten schafft, erhöht die Nachhaltigkeit der Aneignung.“ (<i>Vielfalt gestalten</i>)
Implizite Defizitorientierung These: „Lernende sind unfertig, sie können zu ihrem Lernprozess noch nichts beitragen.“ (<i>„gelernte Hilflosigkeit“</i>)	Annehmende Beratung These: „Lernende sind kompetente Lerner/-innen, die wissen, wie sie ihren Lernprozess gestalten.“ (<i>Selbstlernkompetenz</i>)
Sachfixierung These: „Der Inhalt ist für alle gleich, es kommt darauf an, ihn zu didaktisieren.“ (<i>Primat des Inhalts</i>)	Emotionale Selbstreflexivität These: „Der Lernprozess verläuft stets eingebettet in und beruhend auf Lernerbiografien und Gefühlen der Selbst(un)wirksamkeit.“ (<i>Primat des Selbst</i>)
Lernverantwortung These: „Wenn die Verantwortlichkeit für den Lernprozess nicht klar geregelt ist, wird nicht gelernt.“ (Entmündigung des Lerners)	Pädagogik des Zulassens These: „Lernende haben stets die Verantwortung für ihren Lernprozess; die Lehrenden können lediglich Verantwortungsübernahme erschweren oder verhindern.“ (Mündigkeit des Lerners)
Antizipierende Planung These: „Je besser der Prozess geplant ist, desto besser gelingen die Lernprozesse.“ (Planungsüberschätzung)	Situative Unterrichtsplanung These: „Je offener und situativer die Prozessgestaltung ist, desto größer ist die Chance der Anpasstheit auf die Situationen der Lernenden.“ (<i>Offenheit und Flexibilität</i>)

entwickelt, die zwar nicht sämtlich neu sind, sich aber grundlegend von den Vermittlungsmethoden der mechanistischen Didaktik abgrenzen (z. B. Selbsterschließungsmethoden, Vernetzungs- und Kooperationsmethoden).

Die neueren Systemtheorien entziehen dem „pädagogischen Bezug“ gewissermaßen den Boden, zeigen sie doch auch, dass solche Systeme eben gerade nicht „bezogen“ sind, außer auf sich selbst, d. h. ihre eigenen Zustände, Strukturen und Elemente. Die Ermöglichungsdidaktik greift diese systemtheoretische Einsicht auf und eröffnet dadurch den Weg zu einer nicht-trivialisierenden Konzeption von Lernen, Bildung und Erziehung. Ausgangspunkt einer solchen nicht-trivialisierenden Konzeption ist der Sachverhalt, dass „psychische Systeme ihre Gedanken (und) die sozialen Systeme ihre Kommunikationen selbst (erzeugen)“ (vgl. BÖKMANN 2000, S. 24). Als zentrale ermöglichungsdidaktische Konsequenz ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, sich von der Offenheit und Nichtlinearität von Lernprozessen leiten zu lassen. Zudem müssen „Lernbegleiter/-innen“ (vgl. SIEBERT 2002) einiges über die Vielfalt der unterschiedlichen Aneignungslogiken wissen, um diese erkennen und adäquat „bedienen“ zu können. Um hierzu in der Lage zu sein, ist eine systemische bzw. „konstruktivistische Haltung“ notwendig, bei der es vornehmlich um die Fähigkeit geht, die eigene Steuerungsleistung zu relativieren und mit Offenheit und Unsicherheiten in Lehr-Lernprozessen umgehen zu lernen. Dies bedeutet nicht, dass Lehrende sich aus ihrer Verantwortung für den Lern-

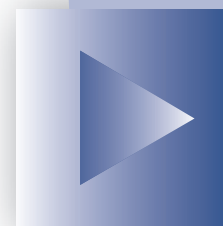
prozess verabschieden könn(t)en. Es geht vielmehr um eine andere Art von Verantwortung, die ihren professionellen Ausdruck stärker in einer Lernberatung als im Lehren oder gar Vermitteln(wollen) findet.

Mit dem Hinweis, dass der Erwerb einer systemischen Haltung eine notwendige Professionalitätsvoraussetzung sei (vgl. ARNOLD/ARNOLD-HAECKY 2009), wurde bereits die Richtung der professionalisierungsstrategischen Argumentation aufgezeigt, die sich folgendermaßen auffächern lässt: Eine solche Haltung kann ihrerseits nicht durch Belehrung angebahnt und zugrunde gelegt werden, sie erfordert vielmehr ein Lernen, das auch die Systemik der eigenen Lernprozesse selbst als solche erleb- und beobachtbar werden lässt. Dies allein genügt aber nicht. Lehrende müssen auch ihre eigene Rolle im Lernprozess bewusst wandeln und ihre Unterrichtsarbeit mehr als Begleitung und Beratung des selbst gesteuerten Lernens begreifen und gestalten. Für diese sich zur Lernberatung wandelnde Rolle sind einige Merkmale von zentraler Bedeutung, über die in der aktuellen pädagogischen Diskussion stark nachgedacht wird. In Tabelle 2 sind diese Aspekte vergleichend zusammengestellt. ■

Literatur

- ARNOLD, R. u. a.: *Von der Handlungsorientierung zur Kompetenzentwicklung. Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern. Nr. 37. Kaiserslautern 2011*
- ARNOLD, R./ARNOLD-HAECKY, B.: *Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009*
- ARNOLD, R./GOMÉZ TUTOR, C.: *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007*
- ARNOLD, R./SIEBERT, H.: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler, 4. AUFL. 2003*
- BÖKMANN, M. B. F.: *Systemtheoretische Grundlagen der Psychosomatik und Psychotherapie. Berlin u. a. 2000*
- BRATER, M.; BAUER, H. G.: *Schlüsselqualifikationen. Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die betriebliche Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn 1990, S. 51–69*
- ERPENBECK, J.: *Vorwort. Ein Praxisbuch für Beratung und Berater. In: HARP, S. u. a.: Praxisbuch ProfilPASS. Bielefeld 2010, S. 11–13*
- HÜTHER, G.: *Belohnung ist genauso falsch wie Bestrafung. Gerald Hüther im Interview. In: Managerseminare (2011 a) 159, S. 44–47*
- HÜTHER, G.: *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt 2011 b*
- REICH, K.: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1996*
- ROBINSOHN, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1970*
- ROTH, G.; LÜCK, M.: *Mit Gefühl und Motivation lernen. Neurobiologische Grundlagen der Wissensvermittlung im Training. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (2010) 1, S. 40–43*
- SIEBERT, H.: *Lehren als Lernbegleitung. In: Voß, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied 2002, S. 223–232*
- SIEBERT, H.: *Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld 2011*

Tarifvertraglich geregelte Finanzierung der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der Sozialkasse im Gerüstbaugewerbe



► Tarifliche Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung und Qualifizierung wurden in den letzten Jahren in einer Reihe großer Tarifbereiche vereinbart. Nur wenige dieser Tarifverträge beteiligen über ein Fondssystem alle zugehörigen Betriebe an der Weiterbildungsfinanzierung und begreifen damit die Qualifizierung von Fachkräften nicht mehr als einzelbetriebliches Problem, sondern als Herausforderung für die gesamte Branche. Regelungsmuster, aktuelle Umsetzungspraxis und Potenzial tariflicher Weiterbildungsfonds werden am Beispiel der Sozialkasse des Gerüstbaugewerbes dargestellt.

Tarifliche Weiterbildungspolitik und Branchenfonds

Im letzten Jahrzehnt wurden in der Chemischen Industrie (2003), der Metall- und Elektroindustrie (2001/2006), im öffentlichen Dienst (2005/2006), der Versicherungswirtschaft (2008), aber auch in kleineren Branchen wie der Branche Textil Service (2008), der Schmuckwarenindustrie (2011) und der Miederindustrie (2012) tarifliche Qualifizierungsregelungen vereinbart. Der Geltungsbereich allein dieser neuen Tarifabkommen umfasst etwa fünf Mio. Beschäftigte (vgl. BAHNMÜLLER/HOPPE 2011).

Tarifvereinbarungen, die Fragen der Qualifizierung regeln, reichen bis in die 1960er-Jahre zurück. Oft reagierten die Tarifparteien mit diesen Abkommen auf den technologisch-ökonomischen Strukturwandel (vgl. BISPINCK 2001; BAHNMÜLLER 2002). Erst in jüngster Zeit werden zunehmend auch originäre Weiterbildungsvereinbarungen abgeschlossen.

REGELUNGSINHALTE DER QUALIFIZIERUNGSTARIFVERTRÄGE

Die Mehrzahl der Qualifizierungstarifverträge regelt Verfahrensweisen des Weiterbildungsmanagements auf einzelbetrieblicher Ebene (vgl. Tab. 1, S. 50). Hierzu gehört z. B. der verbindliche Anspruch auf ein jährliches Qualifizierungsgespräch, wie er im Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes (TVöD) geregelt ist. Seltener und oft mit Einschränkungen enthalten Tarifverträge auch einen „zeitlich quantifizierten Anspruch aller Beschäftigten auf Weiterbildung bei gleichzeitiger Fortzahlung des Lohnes“ (vgl. BAHNMÜLLER 2009). Ein relativ neues Beispiel hierfür ist der im Jahr 2009 zwischen der Gewerkschaft ver.di und den kommunalen Arbeitgebern des Tarifgebiets West vereinbarte zweitägige Fortbildungsanspruch pro Jahr für die Beschäftigten im Erziehungsdienst.

Beispiele für tarifliche Regelungen zur Einrichtung überbetrieblicher Unterstützungsstrukturen sind die Agentur Q zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Metall-



KLAUS BERGER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB



DICK MORAAL

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB



STEFAN HÄUSELE

Dr., Vorstand Sozialkasse des
Gerüstbaugewerbes, Wiesbaden

Tabelle 1 Regelungsinhalte der Qualifizierungstarifverträge

Verbreitungsgrad	Regelungsinhalte
Häufig	<i>Generelle Verfahrensweisen des Weiterbildungsmanagements, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Verfahren zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs • Förderung spezifischer Beschäftigtengruppen • Mitarbeitergespräche • Zeiten für Weiterbildungsmaßnahmen • Voraussetzung für Abschluss von Betriebsvereinbarungen
Selten und mit einschränkenden Bedingungen	<i>Quantifizierte Weiterbildungsansprüche der Beschäftigten bei Lohnfortzahlung, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungsanspruch der Beschäftigten auf z. B. zwei Tage pro Jahr oder • fünf Tage Fortbildungsanspruch für max. 2 Prozent der Beschäftigten pro Jahr in der Textil- und Bekleidungsindustrie
Selten... ... und in kleinen Branchen	<i>Überbetriebliche Unterstützungsstrukturen</i> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Institutionen zur Weiterbildungsförderung • Überbetriebliche Fonds zur Weiterbildungsfinanzierung

und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V. sowie die Chemie-Stiftung Sozialpartner-Akademie (CSSA). Beide Institutionen werden von den Tarifparteien getragen und bieten den Betriebsparteien ihres Tarifbereichs Information, Beratung und Unterstützung bei Fragen der betrieblichen Weiterbildung.

TARIFLICHE BRANCHENFONDS ZUR WEITERBILDUNGSFINANZIERUNG

Eine besondere Form der tariflich geregelten Unterstützungsstrukturen sind Branchenfonds zur Finanzierung betrieblicher Weiterbildung. Der zentrale Ansatz eines solchen Finanzierungssystems beruht auf der Entkopplung der betrieblichen Weiterbildungsentscheidung von der betrieblichen Weiterbildungsfinanzierung. So zahlen alle Betriebe, die einem solchen Tarifvertrag unterliegen, einen bestimmten Prozentsatz ihrer Bruttolohnsumme oder einen festen Beitrag pro Beschäftigten in einen meist von beiden Tarifparteien paritätisch verwalteten Fonds ein. Aus diesem Fonds können Betriebe, die in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten investieren, ihre Kosten refinanzieren.

Tariffonds zur überbetrieblichen Weiterbildungsfinanzierung haben dabei drei Vorteile (vgl. BAHNMÜLLER 2009). Erstens tragen sie dazu bei, dass Weiterbildungsaktivitäten zur Sicherung qualifizierter Fachkräfte und die hierfür erforderliche Bedarfs- und Angebotsermittlung nicht mehr nur als einzelbetriebliches Problem, sondern als Aufgabe der gesamten Branche erkannt und angegangen werden. Zweitens entlasten sie gerade kleinere Einzelbetriebe nicht nur finanziell, sondern auch bei der Organisation von Weiterbildung. Nicht zuletzt weist BAHNMÜLLER (2009) darauf hin, dass fondsfinanzierte Weiterbildungsinvestitionen unabhängig von konjunkturellen Schwankungen und der aktu-

ellen wirtschaftlichen Lage eines Betriebs erfolgen. Relativierend ist hier jedoch anzumerken, dass die Einzahlung in die Tariffonds von der Anzahl der Beschäftigten in der jeweiligen Branche und somit auch durch die wirtschaftliche Lage der Betriebe bestimmt wird.

Trotz der hier genannten Vorteile stimmen die Arbeitgeberverbände einer solchen Fondslösung zur Weiterbildungsfinanzierung oft erst dann zu, wenn die Gewerkschaften ihrerseits auf andere Forderungen verzichten. Insofern handelt es sich bei Qualifizierungstarifverträgen immer um sogenannte „Kompensationstarifverträge“, da der Finanzierungsbeitrag der Arbeitgeber meist durch Verzicht der Arbeitnehmer/-innen kompensiert wird. Beim Tariffonds der Textil- und Bekleidungsindustrie nahmen diese z. B. eine geringere Steigerung ihres Urlaubsgelds in Kauf.

Tabelle 2 zeigt, dass bisher nur in wenigen kleinen Branchen, wie z. B. in der Forst- und Landwirtschaft sowie in einzelnen Untergliederungen der Bekleidungs- und Textilindustrie und im Gerüstbaugewerbe tarifliche Fonds zur Weiterbildungsfinanzierung gelten. Dabei stellt die Sozialkasse im Gerüstbaugewerbe den finanziell bedeutendsten Tariffonds dar, der gleichzeitig auch die meisten Betriebe einschließt und über eine lange Tradition verfügt.

Sozialkasse im Gerüstbaugewerbe

GESCHICHTE DES TARIFVERTRAGS

In Anlehnung an die 1975 vereinbarte tarifliche Umlagefinanzierung für die überbetriebliche Ausbildung in den Bauberufen, schlossen der Bundesverband Gerüstbau und die Bundesinnung für das Gerüstbauer-Handwerk mit der damaligen Industriegewerkschaft Bau Steine Erden (Industriegewerkschaft Bauen-Agrar-Umwelt) 1981 einen Tarifvertrag, der die Errichtung eines überbetrieblichen Fonds zur Finanzierung unterschiedlicher Sozialleistungen einschließlich der beruflichen Weiterbildung regelte. Mit dem Tarifvertrag über die Berufsbildung im Gerüstbaugewerbe (TV Berufsbildung) wurde 1991 schließlich auch die Durchführung und Finanzierung der Ausbildung im Gerüstbaugewerbe in das tarifliche Regelungsnetzwerk eingeschlossen (MORAAL/SCHMIDT 1998). Der Tarifvertrag wurde vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales für allgemeingültig erklärt und ist somit für alle Betriebe der Branche bindend. Ende der 1970er-Jahre ergriffen die Tarifparteien im Gerüstbaugewerbe die Initiative zur Einführung von Aus- und Fortbildungsberufen. Damit taten sie einen ersten Schritt zur Lösung eines branchenspezifischen Qualifikationsproblems. Denn das Qualifikationsniveau der meist un- und angelernten Beschäftigten im gewerblichen Bereich des Gerüstbaus genügte nicht mehr den gestiegenen technischen Anforderungen. 1978 wurde die Fortbildungsverordnung zum „Gepürften Gerüstbau-Kolonnenführer“ und 1982 auf der Grundlage eines Tarifvertrages die Fortbildung

zum „Geprüften Gerüstbau-Obermonteur“ geregelt. Der zweite entscheidende Schritt zur Bewältigung der gestiegenen Qualifikationserfordernisse war die tarifliche Einigung auf einen überbetrieblichen Fonds zur Finanzierung dieser Fortbildungsmaßnahmen. Diese Einigung kam zustande, weil sich die Betriebe dieser vorrangig klein- und mittelbetrieblich geprägten Branche kaum in der Lage sahen, die berufliche Aus- und Weiterbildung vollständig allein durchzuführen. Zur Lösung des Problems wurde ein branchenübergreifender Ansatz als sinnvoll und notwendig erachtet.

FINANZIERUNGS- UND ERSTATTUNGSMODALITÄTEN

Im Jahr 1982 nahm die paritätisch vom Bundesverband Gerüstbau und der damaligen Industriegewerkschaft Bau, Steine, Erden (heute IG BAU) verwaltete Sozialkasse ihre Arbeit auf.

Neben den Kosten für die berufliche Aus- und Fortbildung erstattet sie auch die Kosten für weitere tarifvertraglich festgelegte Leistungen für die gewerblichen Beschäftigten im Gerüstbau wie z. B. Urlaubsgeld, Lohnausgleich und Überbrückungsgeld. Zur Finanzierung dieser tarifvertraglichen Leistungen sind die Betriebe des Gerüstbaugewerbes (ohne das Bundesland Berlin) verpflichtet, einen Gesamtbeitrag von derzeit 24,2 Prozent der Bruttolohnsumme an die Sozialkasse abzuführen.

Hierin enthalten ist der Betrag von 2,5 Prozent der Bruttolohnsumme, der ausschließlich zur Finanzierung der Berufsbildung zur Verfügung steht. Eine Besonderheit des Tarifvertrags über die Berufsbildung im Gerüstbau besteht darin, dass er nicht nur Ansprüche auf Leistungen zur Teilnahme an den beruflichen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen im Gerüstbaugewerbe, sondern auch die Durchführung und Teilnahmevoraussetzungen der Fortbildungsmaßnahmen regelt.

Aktuell werden dabei folgende Lehrgänge gefördert:

- Geprüfte/-r Gerüstbau-Kolonnenführer/-in,
- Lehrgang nach der Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft (Ausbildereignungsprüfung),
- Vorbereitungslehrgang für die Abschlussprüfung zum Gerüstbauer/zur Gerüstbauerin in Anwendung von § 45 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz. Wegen der geringen Nachfrage fanden diese Lehrgänge in den letzten Jahren nicht statt.

Die Sozialkasse des Gerüstbaugewerbes trägt die Lehrgangskosten einschließlich der Lernmittel und Prüfungsgebühren sowie die Kosten der Lohnfortzahlung zuzüglich 45 Prozent Sozialaufwand für die Lohnnebenkosten, ferner die Kosten für Unterkunft, Verpflegung und die Reisekosten.

Tabelle 2 Tarifliche Branchenfonds zur Weiterbildungsfinanzierung

Branche/ Tarifvertrag	Erst- maliger Abschluss	Anzahl der tarifgebun- denen Betriebe (Beschäftigte)	Tarifliche Beitragsregelung	Förderzweck
Textilbranche				
Tarifvereinbarung über die Errichtung eines Vereins und einer Stiftung für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Niederindustrie ¹	1963	4 (ca. 2.000)	Arbeitgeberbeitrag von 3,4 % der jährlichen Bruttolohn- und Gehaltssumme	Förderung der Altersversorgung, Bildung sowie Pflege und Förderung der Gesundheit aller Arbeitnehmer/-innen
TV zur Förderung von Aus-, Fort- und Weiterbildung der Beschäftigten der Textilindustrie und der Bekleidungsindustrie ²	1997	372 (ca. 41.000)	jährliche Pauschale von 12,50 € pro Beschäftigten, denen ein zusätzl. Urlaubsgeld gezahlt wird	Förderung von Aus-, Fort- und Weiterbildung der Beschäftigten
TV Sicherung u. Förderung der Beschäftigung, der Wettbewerbsfähigkeit u. zur tarifpolitischen Zusammenarbeit in der Branche Textil Service ²	2009	15 (10.700)	35,- € je Beschäftigten pro Jahr	Förderung der Altersversorgung, Bildung und Gesundheit der Arbeitnehmer/-innen
Gerüstbaugewerbe				
Sozialkasse des Gerüstbaugewerbes ³	1981	2.864 (ca. 20.000)	Arbeitgeberbeitrag von 24,2 % der Bruttolohnsumme darin enthalten 2,5 % für Aus- und Fortbildung	Finanzierung tarifvertraglicher Leistungen wie z. B. Urlaubsgeld, Lohnausgleich usw. sowie von Ausbildungsleistungen und Fortbildungslehrgänge für drei tariflich festgelegte Berufsabschlüsse.
Land- und Forstwirtschaft				
Qualifizierungsfonds Forstwirtschaft Niedersachsen ⁴	2001	ca. 300 (k.A.)	Monatlicher Beitrag: 5,- € für den Arbeitgeber und 3,- € für den Beschäftigten	Förderung von Aus-, Fort- und Weiterbildung von Beschäftigten, die in der Branche tätig sind oder waren und eine forstwirtschaftliche Tätigkeit fortsetzen wollen
Qualifizierungsfonds Land- und Forstwirtschaft in Schleswig-Holstein ⁵	2001	1.802 (ca. 4.500)	Monatlicher Beitrag von 5,11 € je Arbeitnehmer/-in, 70 % trägt der Arbeitgeber und 30 % der Beschäftigte	Förderung von Aus-, Fort- und Weiterbildung von Beschäftigten, die in der Branche tätig sind oder waren und eine land- und forstwirtschaftliche Tätigkeit fortsetzen wollen

1 Auskunft des IG Metall-Vorstands Ressort Operative Tarifpolitik vom 23.01.2012

2 Auskunft der Stiftung zur Förderung von Bildung, Erholung und Gesundheitshilfe von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern Kritische Akademie Inzell vom 11.01.2012

3 Jahresbericht 2010 der Sozialkasse des Gerüstbaugewerbes. Wiesbaden 2011 sowie Auskunft der Sozialkasse

4 Auskunft des Vereins zur Förderung der Land- und Forstarbeiter e. V., Kassel vom 24.01.2012

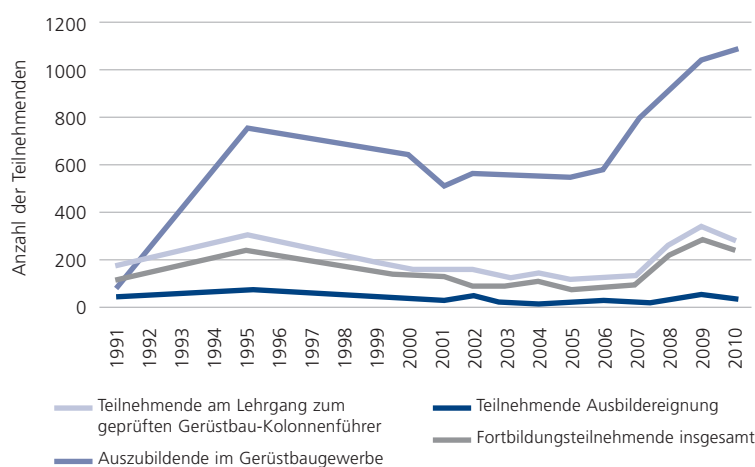
5 Auskunft des Qualifizierungsfonds Land- und Forstwirtschaft in Schleswig-Holstein (QLF S.H.) e. V. vom 16.01.2012 und vom 24.01.2012

INANSPRUCHNAHME

Zur Förderung der Berufsbildung im Gerüstbau standen der Sozialkasse im Jahr 2010 insgesamt 10,2 Mio. Euro zur Verfügung. Davon wurden 8,95 Mio. Euro für durchgeführte Berufsbildungsmaßnahmen, darunter 1,76 Mio. Euro für die Fortbildungsförderung der gewerblichen Beschäftigten im Gerüstbau, ausgezahlt.

Das für die Förderung von Fortbildungsmaßnahmen genutzte Mittelvolumen belief sich im Jahr 2000 noch auf 1,27 Mio. Euro und ist damit im letzten Jahrzehnt erheblich gestiegen. Dieser Bedeutungszuwachs bei der Fortbildung erklärt sich dadurch, dass auch die Anzahl der gewerblichen Arbeitnehmer/-innen im Gerüstbaugewerbe im zurückliegenden Jahrzehnt angestiegen ist. Verzeichnete das Gerüstbaugewerbe im Jahr 2000 im Jahresdurchschnitt noch 14.800 Arbeitnehmer/-innen, so waren es im Jahr 2010 bereits durchschnittlich 20.000. Ihren gestiegenen Arbeitskräftebedarf deckten Gerüstbaubetriebe in erster Linie dadurch, dass sie un- und angelernte Arbeitskräfte am Arbeitsmarkt rekrutierten. Eine Folge dieser Personalgewinnungsstrategie war, dass der Anteil der Un- und Angelernten im Gerüstbaugewerbe, der im Jahr 1990 noch bei über 80 Prozent der gewerblichen Beschäftigten lag und der innerhalb von zehn Jahren mithilfe der tariflichen Berufsbildungsförderung auf knapp 63 Prozent reduziert werden konnte, im Jahr 2010 wieder auf 73 Prozent anstieg. Zwar intensivierten die Gerüstbaubetriebe auch ihre Ausbildungsaktivitäten zur Fachkräftegewinnung, indem sie die Anzahl der Auszubildenden im letzten Jahrzehnt von rund 600 auf über 1000 steigerten. Der Schwerpunkt der Arbeitskräftegewinnung lag jedoch bei der Rekrutierung von Un- und Angelernten. Damit stieg auch der Bedarf für Gerüstbau-Kolonnenführer/-innen (vgl. Abb.), der über die geförderten Fortbildungsmaßnahmen der Sozialkasse gedeckt wurde.

Abbildung **Auszubildende und Fortbildungsteilnehmende: Entwicklung im Gerüstbaugewerbe 1991 bis 2010**



Quelle: Sozialkasse des Gerüstbaugewerbes

Insgesamt haben im letzten Jahrzehnt mehr als 1.750 Beschäftigte an einem über die Sozialkasse finanzierten Lehrgang zum/zur geprüften Gerüstbau-Kolonnenführer/-in (rund 1.450 Beschäftigte) bzw. an einem Lehrgang zur Ausbildereignung (rund 300 Beschäftigte) teilgenommen. Wahrgenommen wird der erhöhte Weiterbildungsbedarf allerdings vorrangig von Betrieben, die aufgrund ihres Tätigkeitsprofils Arbeitnehmer/-innen mit hoher Qualifikation benötigen, beispielsweise Betriebe, die im Industrie-, Trag- oder Hängegerüstbau oder in der Einrüstung historischer Gebäude tätig sind. Entsprechend waren es auch nur 160 Gerüstbaubetriebe, die im Jahr 2010 die Sozialkasse für die Refinanzierung ihrer Mitarbeiterfortbildung nutzten.

Potenziale des Branchenfonds

Inwieweit treffen nun die von BAHNMÜLLER (2009) hervorgehobenen Vorteile der überbetrieblichen Tariffonds auch auf die Sozialkasse im Gerüstbaugewerbe zu? Da der veränderte Fachkräftebedarf im Gerüstbaugewerbe letztlich Anlass für die Einrichtung eines Tariffonds zur Weiterbildungsfinanzierung war, wurde die Orientierung am branchenspezifischen Qualifikationsbedarf zu einem zentralen Regelungsgegenstand des Tarifvertrags über die Berufsbildung im Gerüstbaugewerbe. So vereinbarten die Tarifparteien in dem Tarifabkommen nicht nur die Finanzierungsmodalitäten, sondern auch die Fortbildungsmaßnahmen (wie z. B. geprüfte/-r Gerüstbau-Kolonnenführer/-in), die über den Tariffonds gefördert werden sollten. Insofern wirkt der Fonds für die Fachkräftequalifizierung strukturgebend. Perspektivisch stellt sich jedoch die Frage, ob die tarifliche Beschränkung auf ausschließlich drei förderfähige Fortbildungsmaßnahmen künftig den Qualifizierungsbedarf der Branche abdeckt.

Ein zweiter Vorteil der Sozialkasse besteht im Aufbau überbetrieblicher Unterstützungsstrukturen. So werden die meist kleinen und mittleren Gerüstbaubetriebe erst durch die von der Sozialkasse organisierte Kooperation mit überbetrieblichen Berufsbildungseinrichtungen in die Lage versetzt, ihren Beschäftigten die erforderliche Fortbildung anzubieten. Hinsichtlich der Konjunkturabhängigkeit der Weiterbildungsfinanzierung wurde bereits angemerkt, dass zumindest die bereitstehenden Fondsmittel durch Anbindung der Beitragzahlungen an die Beschäftigtenzahl auch von der Wirtschaftslage der Branche abhängig sind. Für das Gerüstbaugewerbe bedeutete dies jedoch, dass sich mit dem Personalaufwuchs auch das für Berufsbildung zur Verfügung stehende Mittelvolumen der Sozialkasse erhöhte. Gleichzeitig stieg der für Fortbildung genutzte Fondsanteil gerade auch in wirtschaftlichen Krisenjahren wie z. B. im Jahr 2009 weiter an.

Ein weiterer Vorteil der Fortbildungsförderung über die Sozialkasse ist eher von branchenspezifischer Natur. Im Gerüstbaugewerbe arbeiten nach wie vor überwiegend un-

und angelernte Beschäftigte, die im letzten Jahrzehnt wieder vermehrt eingestellt wurden. Der hierdurch ausgelöste Anstieg der geförderten Fortbildungsteilnahmen macht deutlich, dass der Sozialkasse auch eine arbeitsmarktpolitische Funktion zukommt. Der Tarifvertrag zur Berufsbildung bietet zwar keinen quantifizierbaren Weiterbildungsanspruch für diese Arbeitskräfte. Entscheidet sich aber ein Betrieb für die Fortbildung seiner Beschäftigten, so haben diese einen tariflichen Anspruch auf Förderung und finanzielle Absicherung während der Fortbildungsteilnahme. Der gesellschaftliche Vorteil liegt darin, dass die Qualifizierung von Un- und Angelernten ins Beschäftigungsverhältnis integriert wird. Im Gegensatz zur staatlichen Arbeitsmarktförderung geschieht dies nicht erst bei drohender Erwerbslosigkeit bzw. bei deren Eintritt. Gleichzeitig werden die Kosten von allen Unternehmen der Branche getragen, ohne dass eine staatliche Förderung erforderlich ist. Das Beispiel der Sozialkasse zeigt: Tariffonds zur überbetrieblichen Weiterbildungsfinanzierung beinhalten ein erhebliches arbeitsmarktpolitisches Potenzial, das allerdings auch im Gerüstbaugewerbe noch unterschätzt und zu wenig ausgeschöpft wird. Die seit Bestehen der Sozialkasse insgesamt rückläufige Entwicklung des Anteils der Beschäftigten im Gerüstbaugewerbe ohne Berufsabschluss zeigt, dass sich – wenn

auch langsam – die Erkenntnis durchsetzt, dass qualifizierte Beschäftigte gebraucht werden, um den steigenden Anforderungen gerecht zu werden. Die tarifliche Regelung einer überbetrieblichen Fondsfinanzierung der Fortbildung im Gerüstbaugewerbe dürfte die betriebliche Weiterbildungsentscheidung besonders in den Betrieben mit spezialisiertem Leistungsangebot begünstigt haben. ■

Literatur

- BAHNMÜLLER, R.: *Tarifpolitik und Weiterbildung – neue Entwicklungen und alte Fragen*. WSI-Mitteilungen (2002) 1, S. 38–44
- BAHNMÜLLER, R.: *Tarifverträge als Instrument der beruflichen (Weiter-) Bildung in Deutschland. Die Rolle der Gewerkschaften in der beruflichen Bildung. Deutschland – China im Vergleich. Shanghai 2009*
- BAHNMÜLLER, R.; HOPPE, M.: *Überbetriebliche und betriebsbezogene tarifvertragliche Qualifizierungsregelungen in Deutschland: Ein Überblick in 13 Punkten*. BIBB-Kongress 2011, Berlin 2011 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/ak_5-1_bahnmueeller.pdf (Stand: 03.02.2012)
- BISPINCK, R.: *Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen. Bisherige Entwicklung und Perspektiven*. In: DOBISCHAT, R. u. a.: *Lernzeiten neu organisieren*. Berlin 2001, S. 153–180
- MORAAL, D.; SCHMIDT, G.: *Die Sozialkasse im Gerüstbaugewerbe: Ein tarifvertraglich geregeltes Finanzierungsmodell der Aus- und Weiterbildung*. In: GRÜNEWALD, U.; MORAAL, D.: *Modelle zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung Beschäftigter und Arbeitsloser*. Berlin 1998, S. 122–130

Anzeige

Weiterbildung für Geringqualifizierte

Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler

Der Leitfaden basiert auf den Erfahrungen des Hamburger GRAWiRA-Projektes. Er stellt die erarbeiteten, erprobten und evaluierten innovativen Ansätze und Produkte zur Verfügung, mit denen Unternehmen für das Thema sensibilisiert und bildungsferne Mitarbeiter für die Teilnahme an Grundbildungsangeboten gewonnen wurden.

Es wird deutlich, dass Arbeitnehmer und Arbeitgeber von der Einbindung der Zielgruppe in das Konzept des Lebensbegleitenden Lernens profitieren.



Ellen Abraham

Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte

Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler

2010, 142 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4700-3

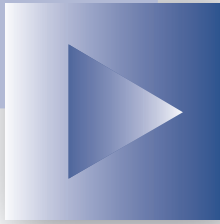
ISBN E-Book 978-37639-4701-0

Best.-Nr. 6004135

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail fachtagung@wbv.de





Informationsoffensive „Berufliche Bildung – praktisch unschlagbar“

MARLENE LOHKAMP-HIMMIGHOFEN

Dr., Referentin, „Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung“, BMBF

ANNETTE SCHNOPP

Referentin, „Bildungspolitik, Berufliche Bildung im gewerblich-technischen Bereich“, BMWi

► **Die Vorzüge der dualen Berufsausbildung und der beruflichen Weiterbildung sind bei Jugendlichen und Beschäftigten noch nicht ausreichend bekannt. Eine gemeinsame Informationsoffensive der Bundesministerien für Bildung und Forschung (BMBF) sowie Wirtschaft und Technologie (BWi) mit den im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs vertretenen Wirtschaftsverbänden soll dies ändern.**

CHANCEN DER DUALEN BERUFSAUSBILDUNG

Getragen von einem breiten gesellschaftlichen Konsens, ermöglicht das duale System der Berufsausbildung in Deutschland Jahr für Jahr vielen jungen Menschen eine moderne und qualitativ hochwertige Ausbildung und damit attraktive Perspektiven und Karrierewege auf dem Arbeitsmarkt. Zugleich leistet es einen wesentlichen Beitrag zur Fachkräftesicherung und Wettbewerbsfähigkeit von Betrieben und Unternehmen. Gerade auch in wirtschaftlichen Krisen hat die berufliche Bildung ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis gestellt, wie die im internationalen Vergleich niedrige Jugendarbeitslosigkeit zeigt.

Außer Zweifel steht, dass der hohe Praxisbezug einer dualen Ausbildung eine gute Basis für den Berufseinstieg, für Karriere und Aufstieg innerhalb eines Betriebes und auch

für eine spätere Selbstständigkeit darstellt. Insbesondere auch in innovativen Technologiefeldern – wie z. B. den Erneuerbaren Energien oder der Mikroelektronik – sind in den letzten Jahren eine ganze Reihe moderner Ausbildungsberufe entstanden, die Jugendlichen berufliche Perspektiven in expandierenden Wirtschaftsbereichen bieten. Die duale Berufsausbildung hat in den vergangenen zehn Jahren an Flexibilität und Attraktivität gewonnen, z. B. durch zusätzliche Qualifikationsmöglichkeiten während der Erstausbildung. Eine weitere Option bieten Duale Studiengänge, die eine Berufsausbildung mit einer akademischen Ausbildung verbinden. Die verbesserte Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse und mehr Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Teilsystemen des deutschen Bildungssystems führen ebenso zu mehr Aufstiegsmöglichkeiten. Dadurch erhöht sich auch der Stellenwert beruflicher Aus- und Weiterbildung.

VORHANDENE POTENZIALE BESSER ERSCHLIESSEN

Gleichwohl steht die berufliche Bildung angesichts demografischer und wirtschaftlicher Veränderungen vor großen Herausforderungen. In vielen Teilen des Landes gehen die Schulabgängerzahlen spürbar zurück, ebenso gibt es eine steigende Tendenz zu akademischen Ausbildungsgängen. Dies führt dazu, dass Betriebe in ihrem Bemühen um Nachwuchskräfte nicht nur untereinander im Wettbewerb stehen, sondern auch mit anderen Bildungsgängen, etwa von Fachhochschulen und Universitäten, konkurrieren.

Trotz der Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt fällt es jedoch auch weiterhin vielen ausbildungswilligen jungen Menschen schwer, nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden. Angesichts dieser Situation muss es darum gehen, alle Potenziale auf dem Ausbildungsmarkt noch besser zu erschließen und sich dabei z. B. auch verstärkt um diejenigen Jugendlichen zu bemühen, die bislang in nur geringem Maße den Weg in eine duale Ausbildung finden.

Daher haben Bundesregierung und Wirtschaft im Jahr 2010 bei der Verlängerung des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs bis 2014 eine Vielzahl von Maßnahmen vereinbart, die sich insbesondere an Altbewerber/-innen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte sowie lernbeeinträchtigte Jugendliche wenden. Darüber hinaus sollen gemeinsame öffentlichkeitswirksame Aktionen gezielt für duale Ausbildung werben, um insbesondere auch leistungsstärkere Jugendliche anzusprechen und gezielt für die Berufsausbildung zu gewinnen. Zur Sicherung des Fachkräftebedarfs und Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit ist es allerdings auch erforderlich, den Fachkräften, die bereits im Arbeitsleben stehen, mehr Angebote für weitere Qualifizierungen zu unterbreiten. Der technologische Wandel und steigende Anforderungen an die Kenntnisse und Qualifikationen der Beschäftigten erfor-

dem daher innovative Konzepte zur Erschließung von Beschäftigungsreserven und zur Sicherung der Beschäftigung von Arbeitnehmer/-innen. Auch die Demografie weist hier in eine eindeutige Richtung: Das Fachkräftepotenzial älterer Arbeitnehmer/-innen sollte nicht ungenutzt brachliegen. Das bedeutet: Auch der gesamte Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung bedarf einer stärkeren Beachtung, als dies bislang der Fall ist.

NEUE WEGE IN DER KOMMUNIKATION EINSCHLAGEN

Wer hier Änderungen bewirken will, muss bereit sein, neue Wege der Kommunikation zu gehen, um Jugendlichen und Beschäftigten die Vorteile betrieblicher Aus- und Weiterbildung stärker als bislang nahezubringen. Das BMBF sowie das BMWi möchten daher in einer gemeinsamen Aktion auf neue Art und Weise für die berufliche Aus- und Weiterbildung werben. Gemeinsam mit den im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs vertretenen Wirtschaftsverbänden wurde Anfang November 2011 die Informationsoffensive „Berufliche Bildung – praktisch unschlagbar“ gestartet. Sie soll bestehende Aktionen und Maßnahmen aller Paktpartner und weiterer interessierter Partner zusammenführen und transparent darstellen. Die Kampagnen-Webseite „www.praktisch-unschlagbar.de“ ist seither online. Ziel ist es, Jugendlichen, Schulen und Eltern, Beschäftigten und Arbeitgebern sowie anderen Interessierten mit einem breiten Spektrum von Informationsangeboten die vielfältigen Chancen und Möglichkeiten einer dualen Berufsausbildung sowie die Bedeutung beruflicher Weiterbildung aufzuzeigen. Beide Ministerien stellen hierfür jeweils 4,5 Millionen Euro bis Ende 2013 zur Verfügung.

Die Initiative setzt stark auf Kommunikation und Dialog mit den Zielgruppen, um die Jugendlichen und Beschäftigten dort zu erreichen, wo sie die meiste Zeit ihres Alltags verbringen – in Schule, Betrieb, Familie und zunehmend auch im Internet und in sozialen Mediennetzwerken. „Berufliche Bildung – praktisch unschlagbar“ setzt daher darauf, viele unterschiedliche Lebensbereiche zu bedienen und dabei jede Zielgruppe möglichst individuell anzusprechen.

Dies erfolgt direkt in Schulen, Betrieben, auf Marktplätzen, Messen und Fachveranstaltungen. Drei Infomobile werden dazu in den nächsten zwei Jahren auf Deutschlandtour gehen. Mit einem auffälligen Flyer (vgl. Abb.) und einer Facebook-Anzeige wurden junge Auszubildende aufgefordert, sich an einem Gestaltungswettbewerb zu beteiligen und Entwürfe einzureichen. Die Gewinnerteams gestalten die Fahrzeuge gemeinsam in einer Berliner Werkstatt. Anfang Mai starten dann die Infomobile ihre Reise durch die Republik. Die Tourroute wird im Frühjahr auf dem Kampagne-Portal veröffentlicht. Bei den Stopps sind Aus- und Weiterbildungsexperten sowie Auszubildende und Weiterbildungsabsolventinnen und -absolventen vor Ort, die Aus-

Abbildung Flyer zum Gestaltungswettbewerb



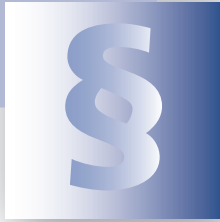
kunft über ihren persönlichen Bildungsweg geben können. In Sozialen Netzwerken wie z. B. Facebook und Schüler-VZ werden Informationsoffensive und Infotour ebenfalls publik gemacht.

Das Webportal www.praktisch-unschlagbar.de stellt alle Aktivitäten und Informationen der Kampagne gebündelt vor und versteht sich zugleich als Sprungbrett zu bereits bestehenden Informationsangeboten, bspw. auf den Seiten der Bundesministerien, der Paktpartner und anderer Einrichtungen.

Zwei Fachkampagnen flankieren die Informationsoffensive und vertiefen die Themen Aus- und Weiterbildung. Für die Fachkampagne „Ausbildung“ werden junge Reporter/-innen durch Deutschland fahren und z. B. Webvideos zum Thema Ausbildung erstellen, Ausbildungsberufe darstellen und Auszubildende und Unternehmer/-innen interviewen. Die Fachkampagne „Weiterbildung“ präsentiert sowohl gelungene Beispiele erfolgreicher Weiterbildung von Berufstätigen als auch nachahmenswerte Modelle der Weiterbildung in Betrieben.

Mit der Koordinierung aller Aktivitäten der Informationsoffensive haben BMBF und BMWi eine bei der Programmstelle JOBSTARTER beim BIBB eingerichtete Koordinierungsstelle beauftragt.

Um möglichst viele Menschen zu erreichen, benötigt die Initiative starke, engagierte Partner. Alle sind daher eingeladen, die Informationsoffensive zu unterstützen und so dazu beizutragen, die Anstrengungen zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses sichtbar zu machen. Interessierte können sich unter praktisch-unschlagbar@bibb.de oder telefonisch (0228/107-1999) an die Koordinierungsstelle wenden. ■



Verpflichtung zum Deutschkurs durch Arbeitgeber

MARKUS RICHTER

Dr., Referatsleiter im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

► **Die Aufforderung eines Arbeitgebers, Angestellte zum Besuch eines Deutschkurses außerhalb der Arbeitszeit auf eigene Kosten zu verpflichten, hat das Bundesarbeitsgericht (BAG) in seinem Urteil vom 22. Juni 2011 (8 AZR 48/10) beleuchtet. Laut Urteilsbegründung kann die Aufforderung Beschäftigte, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, mittelbar diskriminieren. Dies führt dann zu möglichen Schadensersatzansprüchen (§ 15 AGG). Außerdem kann damit gegen arbeitsrechtliche Pflichten verstoßen werden.**

SACHVERHALT

In dem zugrunde liegenden Fall hatte ein Schwimmbadbetreiber seine Kassiererin angehalten, einen Deutschkurs zu besuchen. Grund dafür war, dass sie muttersprachlich nicht die deutsche Sprache spricht und Verständigungsprobleme zwischen ihr und der Kundschaft der Belegschaft sowie Vorgesetzten bestünden. Die Kassiererin hat auf eine Entschädigung i. H. v. 15.000 Euro geklagt (§ 15 Abs. 2 AGG). Sie habe in der Folge der wiederholten Aufforderungen zur Sprachkursteilnahme und einer förmlichen Abmahnung psychische Beeinträchtigungen erlitten. Das BAG hat die Klage letztinstanzlich abgewiesen. Hintergrund der Aufforderung Deutsch zu lernen ist die Vorgabe, „Mitarbeiter an der Kasse müssen der deutschen Sprache in einem Umfang mächtig sein, der es gestatte, die erforderliche Kommunikation mit Gästen, Kollegen und Vorge-

setzten zu führen.“ Diese Vorgabe kann Beschäftigte mit ausländischen Wurzeln zwar mittelbar gegenüber deutschen Beschäftigten benachteiligen und damit auch diskriminieren, da die Vorgabe Deutsch zu lernen an Merkmalen wie der Herkunft zumindest verdeckt anknüpft. Im konkreten Fall sei aber die Diskriminierung nicht gegeben, da die Aufforderung des Arbeitgebers gerechtfertigt sei. Der Schwimmbadbetreiber verfolge ein legitimes Ziel und die Differenzierung nach der Herkunft diene der Zielerreichung.

WER ZAHLT DIE KOSTEN DES DEUTSCHKURSES?

Es bleibt die Frage, ob ein Arbeitgeber berechtigt ist, Mitarbeiter/-innen aufzufordern, außerhalb der Arbeitszeit auf eigene Kosten einen Deutschkurs zu besuchen. Das BAG führt dazu aus, dass beispielsweise der TVöD die Übernahme der Qualifizierungskosten durch den Arbeitgeber vorsieht. In diesen Fällen müssen aber die Beschäftigten ihre vertraglichen oder tarifvertraglichen Rechte – notfalls gerichtlich – geltend machen.

Angesichts des demografischen Wandels und des Bedarfs an qualifizierten Fachkräften erscheint es jedoch wenig nachvollziehbar, dass Arbeitgeber nach wie vor nicht bereit sind, betroffene Mitarbeiter/-innen zumindest mit geringen Anteilen von der Arbeit freizustellen, um einen der geförderten Deutschkurse zu besuchen. Oftmals ist den streitenden Parteien nicht bekannt, dass es ein flächendeckendes Angebot an Deutschkursen gibt, die aus öffentlichen Mitteln zumindest bezuschusst oder gar kostenfrei angeboten werden.

ANGEBOTE ZUR SPRACHFÖRDERUNG

Bundesweit gibt es ein flächendeckendes Netz an Deutschkursen, die auf einem hohen pädagogischen Niveau angeboten werden. Darin werden allgemeinsprachliche (z. B. in den öffentlich geförderten Integrationskursen) und auch berufsbezogene fachsprachliche Kenntnisse vermittelt (z. B. im Rahmen des ESF-BAMF-Programms; vgl. LÜFFE/REIMANN in diesem Heft). So gibt es Kurse z. B. für Ingenieure, Ärzte und Pflegepersonal, bei denen das fachspezifische Vokabular besonders im Fokus steht. Dabei werden alle Sprachniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen bedient. Auch hier bestehen grundsätzlich die oben skizzierten Fördermöglichkeiten aus öffentlichen Töpfen. In beidseitigem Interesse von Arbeitgebern und Beschäftigten sollte bei der Auswahl eines Sprachförderkurses auf die Expertise von erfahrenen Anbietern zurückgegriffen werden. Zudem ist stets die individuelle Bedarfslage zu berücksichtigen. Auch die Unterrichtsmethoden sind Kernelemente, wenn es um den Erfolg des Kurses geht. Die Qualitätsstandards in diesem Bereich steigen kontinuierlich an. Deutschland verfügt über ein dichtes Netz an Kooperationen im Bereich der berufsbezogenen Sprachförderung. Innerhalb der offenen Kooperationen werden individuell Angebote erarbeitet, die passgenau sowohl mit Blick auf den Sprachstand, also auch auf die jeweilige Fachrichtung

zugeschnitten sind. Es bestehen also bereits ausgereifte Praxiskonzepte, auf die ohne große Hürden zurückgegriffen werden kann.

SPRACHFÖRDERUNG KANN BESCHÄFTIGUNGSVERHÄLTNISSE SICHERN UND PERSPEKTIVEN ERÖFFNEN

Der zweite Integrationsindikatorenbericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration¹ führt aus, dass von guten konjunkturellen Entwicklungen auch Arbeitsuchende mit Migrationshintergrund und mit einem besonderen Sprachförderbedarf profitieren. In vielen Bereichen werden sie allerdings zu Hilfstätigkeiten herangezogen. Bei betrieblichen Engpässen verlieren sie aber die Arbeitsstelle schnell wieder. Dabei ist die mangelnde Sprachkompetenz eine der Hauptursachen. Eine betriebliche Personalentwicklung erscheint sinnvoll, wenn sie das Ziel verfolgt, den Beschäftigten eine Perspektive zu eröffnen, von der auch das Unternehmen profitiert. In vielen Fällen werden Entwicklungsperspektiven mit Verweis auf mangelnde Sprachkenntnisse erst gar nicht angedacht. Dabei ist die Vermittlung der deutschen Sprache eine der grundlegenden Maßnahmen, die bei den existierenden Angeboten in überschaubaren Zeitfenstern erfolgen können.

Auch Arbeitnehmer/-innen mit einem besonderen Sprachförderbedarf sollten ein hohes Eigeninteresse an einem Deutschunterricht haben. Wie das BAG in einer anderen Entscheidung vom 28.01.2010 (2 AZR 764/08) festgehalten hat, ist eine Kündigung zulässig, wenn die Deutschkenntnisse nicht den Erfordernissen des Arbeitsplatzes entsprechen. Selbst wenn Mitarbeiter/-innen zu Beginn des Arbeitsverhältnisses noch über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, so ist nicht immer gesichert, dass diese Kenntnisse unbegrenzt fortbestehen. Sowohl die Schriftsprache als auch das gesprochene Deutsch kann sich verlieren, wenn Sprachkompetenzen nicht regelmäßig oder nur eingeschränkt gefordert werden. Je nach Aufgabengebiet und Entwicklungsmöglichkeiten kommt es also in vielen Fällen entscheidend auf die Fähigkeit an, die Kommunikation entsprechend den Gepflogenheiten im Betrieb führen zu können.

Laut BAG rechtfertigt bereits allein das Ziel der möglichst optimalen Erledigung der anfallenden Arbeiten die Vorgabe des Arbeitgebers gegenüber Beschäftigten, Deutsch zu lernen. Je nach Umständen des Einzelfalls kann eine personenbedingte Kündigung auch ohne vorherige „Abmahnung“ ausgesprochen werden, wenn Arbeitnehmer/-innen keine Bereitschaft zeigen, an der Behebung von Leistungshindernissen mitzuwirken. Wer also als Arbeitnehmer/-in mit einem besonderen Sprachförderbedarf sein Beschäftigungsverhältnis nachhaltig sichern oder sich Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen will, sollte sich vor Deutschkursen nicht verschließen.

¹ Vgl. www.integrationsbeauftragte.de

Anzeige

Deutsch als Fremdsprache

GÜNTER KÜHN, TOMAS M. MIELKE

Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt
Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien

Berichte zur beruflichen Bildung

Gute Deutschkenntnisse erleichtern den Zugang zum Arbeitsmarkt enorm. Migranten mit guten Deutschkenntnissen können aktiv am Arbeits- und Sozialleben teilnehmen. Auch die Unternehmen profitieren von guten Deutschkenntnissen der Zuwanderer, die zu einem Großteil bereits über qualifizierte Bildungsabschlüsse verfügen.

Für die Bibliografie wurden zahlreiche aktuelle Print- und Digitalmedien ausgewählt und kommentiert. Im Mittelpunkt stehen Materialien, in denen die Arbeits- und Berufswelt thematisiert wird und Sprechsituationen für das Arbeitsleben trainiert werden können. Der Band bietet bereits in fünfter aktualisierter Auflage eine systematische und klare Übersicht über die einschlägigen Lehr- und Lernmittel.

BIBB, 5. aktualisierte Aufl. 2012, 210 Seiten, 28,90 EUR, ISBN 978-3-7639-1149-3



Sie erhalten diese Veröffentlichung beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 911 01-11
Telefax: (0521) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BIBB

CHANCEN FÜR ARBEITGEBER UND BESCHÄFTIGTE

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Sprachförderung bietet Chancen für Arbeitgeber und Beschäftigte. Das Streiten um Sinn und Zweck sowie Nutzen für beide Seiten sollte auf Basis der geschilderten Erkenntnisse der Vergangenheit angehören. Wer seine berufliche Zukunft sichern will und wer seinen Betrieb auch vor dem Hintergrund des demografischen Wandels optimal positionieren will, der kann sich dem Thema Deutschkurse für Beschäftigte mit besonderem Sprachförderbedarf nicht verschließen.

Die skizzierten Urteile verdeutlichen, dass abgesehen von der Motivationslage oftmals darum gestritten wird, wer in welchem Umfang finanzielle und zeitliche Ressourcen für die Fortbildung zur Verfügung stellt. Da es öffentlich geförderte und qualitativ hochwertige Angebote gibt, sollte auch dieser Streit der Vergangenheit angehören.

Es bedarf vielmehr dem gegenseitigen Verständnis und einer nüchternen Betrachtung der Interessenlage von Arbeitgeber und Beschäftigten. Entwickeln beide Seiten die Bereitschaft, sich bei der Frage des Deutschunterrichts aufeinander zuzubewegen, wird die Umsetzung an der Frage einer anteiligen Freistellung von der Arbeitszeit für den Kurs nicht scheitern. ■

Alphabetisierung und Grundbildung



Projekträger im DLR e.V. (Hg.)
**Zielgruppen in Alphabetisierung
und Grundbildung Erwachsener**
Bestimmung, Verortung, Ansprache
Alphabetisierung und Grundbildung
Erwachsener, 1
2011, 280 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4710-2
Best.-Nr. 6004139

Die Zielgruppe der funktionalen
Analphabeten und Analphabe-
tinnen ist auf den ersten Blick
nur schwer zu erkennen. Wie
grenzt man sie ein und wie geht
man auf sie zu?

Das Buch beschäftigt sich mit der
Erfassung und Beschreibung der
Zielgruppe, um sie für Angebote
der kompensatorischen Bildung
zu öffnen.

Das Buch ist sehr empfehlenswert [...] für alle, die sich mit dem Thema Basisbildung für Erwachsene näher auseinandersetzen möchten.
BILDUNGSNETZWERK STEIERMARK



Projekträger im DLR e.V. (Hg.)
**Lernprozesse in
Alphabetisierung und
Grundbildung Erwachsener**
Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung
Alphabetisierung und Grundbildung
Erwachsener, 2
2011, 312 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4712-6
Best.-Nr. 6004140

Im Mittelpunkt dieses Bandes
stehen Projekte zur Weiterent-
wicklung der Professionalisierung
von Lehrenden in der Alphabeti-
sierung und Grundbildung: Von
der Barrierenbewältigung über die
Diagnostik bis zur Evaluation von
Lern- und Lehrmaterialien. Der
Band schließt mit einem Ausblick
auf die Professionalisierungsent-
wicklung im Bereich Alphabetisie-
rung und Grundbildung.



Karsten Schneider, Annegret Ernst,
Johanna Schneider (Hg.)
Ein Grund für Bildung?!
Konzepte, Forschungsergebnisse,
Praxisbeispiele
2011, 360 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4803-1
Best.-Nr. 6004181

Das Buch zeigt, wie bildungs-
benachteiligte Erwachsene einen
individuell angemessenen und sie
selbst motivierenden Zugang zu
Grund- und Weiterbildungs-
maßnahmen erhalten können.
Die Autoren beschreiben die
Gestaltung von Angeboten in
regionalen Netzwerken und leiten
hieraus Forderungen an die
Bildungspolitik ab.

Das Buch richtet sich an Verant-
wortliche und Lehrende in
Bildungseinrichtungen, Bildungs-
berater und Bildungspolitiker.

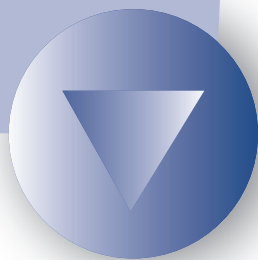
Mit einem Vorwort von Rita Süßmuth

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de





Das Duale Studium

MICHAEL HEISTER

Prof. Dr., Leiter der Abteilung „Förderung und Gestaltung der Berufsbildung“ im BIBB

Das Duale Studium

Dirk Bachem, Bernd P. Pietschmann

Verlag für angewandte Wirtschaftswissenschaften, Köln, 2011, 194 Seiten, 39,90 Euro, ISBN 978-3-942845-04-5



Im Klappentext des Buchs wird die Latte ziemlich hoch gelegt: „Die ... fundierte, strukturierte Beschreibung des Dualen Studiums, ist die derzeit wohl ausführlichste und umfangreichste Darstellung dieser Studien- und Ausbildungsform, die insbesondere nach dem Bologna-Prozess, das Modell der Zukunft sein kann.“ Daraus ergeben sich gleich

zwei Fragestellungen: Können die Verfasser die Latte überspringen? Und kann das „Duale Studium“ den propagierten Anspruch einlösen bzw. was sagen die Verfasser zum Wert dieses Studiums?

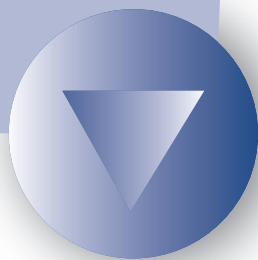
Nach einer knappen Einleitung enthält der zweite Teil die Erläuterung einer Vielzahl von Definitionen, die vom „Dualen Studium“ bis hin zur „Personalentwicklung“ reichen. Dabei geht es weniger um (berufs-)bildungspolitische Aspekte als vielmehr um personalwirtschaftliche Fragestellungen. Im dritten Teil „Das Duale Studium“ erfolgt eine ausführlichere Beschreibung dieses Studientyps. Im Mittelpunkt steht dabei stets das Informationsinteresse sowohl von Unternehmen als auch von Studierenden und im Übrigen auch von Hochschulen, sofern sie diesen Studientypus noch nicht eingeführt haben. In diesem Kernteil des Buches werden Vor- und Nachteile des Dualen Studiums für alle Beteiligten benannt, wobei nach Meinung der Verfasser die Vorteile für alle drei Gruppen eindeutig überwiegen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere der personalwirt-

schaftliche Wettbewerbsvorteil für kooperierende Unternehmen herausgearbeitet: „Das Duale Studium kann ... als effektives, wirksames Instrument insbesondere im Bereich der Personalbeschaffung, -auswahl, -entwicklung und -bindung angesehen werden.“ Und dies gilt „trotz der relativ hohen anfallenden Kosten“ (S. 115).

Die bisher eher allgemein gehaltenen Ausführungen werden in Teil 4 anhand des Dualen Studiengangs Betriebswirtschaft PLuS an der Fachhochschule Aachen konkretisiert. Gegenstand von Teil 5 ist die Frage, inwieweit Duale Studiengänge sich für den textilen Einzelhandel eignen und ob der genannte Studiengang in Aachen klassischen Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen im textilen Einzelhandel vorzuziehen ist. Auch hier ergibt sich aus personalwirtschaftlicher Sicht wieder eine sehr positive Einschätzung. Das Buch endet mit einem die Argumentationen sehr schön zusammenfassenden Fazit.

Aus der Inhaltsbeschreibung zum Buch sollte deutlich geworden sein, dass personalwirtschaftliche Aspekte eindeutig im Vordergrund stehen. Die herausgestellten positiven Aspekte sind sehr gut nachvollziehbar und insgesamt überzeugend. Allerdings wird ein wichtiger Aspekt nicht angesprochen, nämlich die Frage nach der Güte der Lernortkooperation zwischen Unternehmen und Hochschule, die oftmals nicht (gut) funktioniert. Grundsätzlich entsteht der Eindruck, dass kritische Fragen gar nicht erst benannt werden: Wie verhält sich die Forderung nach Freiheit von Wissenschaft und Lehre zu dem hohen Maß der Beteiligung von großen Unternehmen an Dualen Studiengängen? Ist es wünschenswert, wenn in Dualen Studiengängen die Bachelor- oder auch Masterarbeiten regelmäßig mit Fragestellungen eines kooperierenden Unternehmens verbunden werden? Am meisten irritiert allerdings, dass die Frage der internationalen Bedeutung „Dualer Studiengänge“ nicht aufgenommen wird. Neben Deutschland gibt es sie in Europa nur noch in Österreich bzw. der Schweiz. Duale Studiengänge als das(!) Modell der Zukunft zu bezeichnen erscheint vor diesem Hintergrund doch etwas gewagt.

Fazit: Das vorliegende Buch bietet einen ersten Einstieg in den Themenbereich „Duales Studium“. In Buchform gibt es derzeit tatsächlich nichts Ausführlicheres. Trotzdem ist das Ergebnis bei Weitem nicht überwältigend. Um auf das anfängliche Bild zurückzukommen: Die Latte wurde zwar übersprungen, aber sie liegt auch noch ziemlich niedrig. ■



Quereinstieg in Studium und Beruf

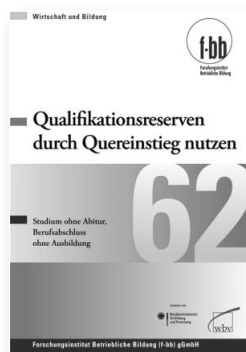
ANGELA FOGOLIN

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Qualitätssicherung und -entwicklung/
Fernlernen/Bildungspersonal/DEQA-VET im BIBB

Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung

Franziska Diller, Dagmar Festner, Thomas Freiling,
Silke Huber

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 253 Seiten, 24,90
EUR, ISBN 978-3-7639-3607-6



Das „Normalarbeitsverhältnis“ vergangener Jahrzehnte ist inzwischen weitgehend abgelöst von Beschäftigungsbiografien, die durch Diskontinuität, Arbeitgeberwechsel und eine Diversifizierung der ausgeübten Tätigkeiten geprägt sind. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Fachkräftemangels und sinkender Beschäftigungschancen von An-

und Ungelernten, aber auch im Hinblick auf die angestrebte Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen in Europa, gewinnt das Thema „Quereinstieg“ an bildungspolitischem Gewicht.

Das institutionelle Gefüge des deutschen Bildungssystems zeigt sich jedoch nach wie vor als relativ undurchlässig. Dort wo es Optionen zum Quereinstieg bietet – z. B. ohne Vorliegen der formalen Voraussetzung im Rahmen der Externenprüfung einen anerkannten Berufsabschluss zu erwerben, oder als beruflich Qualifizierte/-r ein Hochschulstudium aufzunehmen –, werden sie bislang kaum genutzt.

Der vorliegende Band stellt Ergebnisse einer vom BMBWF geförderten, qualitativen Studie des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) vor, die am Beispiel der beiden

oben genannten Quereinstiegsvarianten Motive und Erfahrungen von Teilnehmenden sowie individuelle Erträge und bildungsökonomische Effekte untersucht und auf dieser Basis Handlungsempfehlungen für relevante Akteure ableitet.

Die Publikation ist in sieben, jeweils auch separat lesbare Kapitel gegliedert:

Nach einleitenden Erläuterungen zum forschungsmethodischen Vorgehen erfolgt im zweiten Kapitel zunächst eine Einordnung der Quereinstiegs-thematik in den gesellschaftlichen, ökonomischen und europäischen Diskurs zur bildungspolitisch angestrebten Durchlässigkeit im Bildungssystem.

Anschließend werden in den nächsten beiden Kapiteln gruppenbezogene Erkenntnisse zu Externenprüflingen und quereingestiegenen Studierenden jeweils separat vorgestellt. Die inhaltliche Strukturierung der beiden Kapitel ist dabei weitgehend identisch: Nach einem Überblick über rechtliche Rahmenbedingungen und den jeweiligen Forschungsstand werden der bildungs- und berufsbiografische Hintergrund der Befragten, ihre individuellen Motive sowie Einflussfaktoren auf den Verlauf der beiden Quereinstiegsvarianten dargestellt und abschließend zusammengefasst. Dabei zeigen sich in beiden Samples Ähnlichkeiten vor allem in Bezug auf Teilnahmemotive (Aufsteigen, Verändern, Bewahren) und Bildungsaffinität der Befragten.

Anschließend werden per Typologienbildung sampleübergreifend vier idealtypische Persönlichkeitsmuster (Pragmatiker, Aufsteiger, Selbstverwirklicher und Patchworker) identifiziert. Zusätzlich bietet ein ergänzender, differenzierter Vergleich zwischen den beiden Quereinstiegsarten Anregungen für eine verbesserte Adressatenorientierung. Nach dieser eher persönlichkeitsbezogenen Auswertung schließt sich im sechsten Kapitel eine bildungsökonomische Betrachtung der persönlichen und sozialen Effekte der beiden Quereinstiegsvarianten an. Hierzu werden ergänzend auch andere Studien herangezogen, die eine breitere Einbettung der Ergebnisse ermöglichen.

Differenzierte Handlungsempfehlungen für bildungspolitische und institutionelle Akteure (Hochschulen, Kammern, Betriebe) runden den Band ab. Dabei gilt es zu beachten, dass institutionelle Unterstützungsangebote der Pluralität der Interessen- und Motivlagen von Quereinsteigenden gerecht werden müssen.

Fazit: Die gut lesbare Studie bietet einen anschaulichen Überblick über die Vielfalt der Motivlagen, aber auch die Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen berufliche und hochschulische Quereinsteiger/-innen konfrontiert sind. Sie ermöglicht damit einen wichtigen Einblick in eine Thematik, die trotz ihrer bildungspolitischen Bedeutung bislang nur unzureichend untersucht ist, und eignet sich insbesondere als Einstiegslektüre. ■

CHRISTIAN EFING

Language and communication skills – what is the difference and what is required in training?

The paper adopts a linguistic perspective in carrying out a systematic differentiation between language and communication skills. Empirical surveys then serve as a basis for discussing which skills trainees are required to have and the extent to which there is a correlation between the competences tested in the recruitment procedure and the competences necessary in training.

NINA JANICH

Specialist language, professional identity and communication competence: a conflictive relationship

The paper discusses the role played in professional identity by specialist language and specialist language competence. Specialisation and differentiation of specialist subjects and occupations are increasing the requirement to impart expert knowledge in a comprehensible manner. Against this background, it is necessary to promote the communication competence of experts.

FRANZ KAISER

Language – a tool of the trade for commercial occupations

This paper presents findings of a BIBB research project on commercial and business management occupations. These illustrate that language-based control of complex business processes is central to the professional exercising of commercial tasks. Notwithstanding this, the systematic imparting of such competences is delegated to language teaching at vocational schools, a venue far removed from the workplace.

ANDREA DAASE

Multi-lingualism within the transitional area

Establishing language teaching as an integral component

The author advocates the establishment of language teaching as an integral part of the transitional process and to provide skilled workers in this field with appropriate training. The concept of continuous language teaching offers one possible approach, although there is not as yet universal coverage within the transitional area.

ANNA LÜFFE, JENS REIMANN

Occupationally related German courses for care staff

Language support within the scope of the ESF-Federal Office for Migration and Refugees (BAMF) Programme

Workplace related knowledge of German plays a central role in the integration of persons from a migrant background and in securing their employment. The present paper takes the group of care workers as an example in describing the objective, general conditions and contents of the BAMF programme "Occupationally related support for German as a second language", promoting a combination of language and professional training to equip migrant skilled workers to meet their occupational requirements.

KLAUS BUDDEBERG, WIBKE RIEKMANN, ANKE GROTLÜSCHEN

Integration of functional illiterates into the employment system

Results from the leo. – Level One Study

Is firm mastery of written language a prerequisite for integration into the employment system? The latest results from the leo. – Level One Study indicate that 57 percent of the functionally illiterate are in active employment. Such work is, however, often limited to areas of activity in which simple auxiliary tasks for unskilled or semi-skilled workers prevail, the implications being lower levels of income and poorer advancement opportunities.

CHRISTIANE HOHENSTEIN, SYLVIA MANCHEN SPÖRRI

English as a lingua franca in companies

Challenges and opportunities of language diversity in intercultural work teams

Although multinational companies choose English as their corporate language, because they assume that this will facilitate communication to transcend language and cultural differences, often this is not the case. The present paper takes a case study as an example to outline possible problems in lingua franca communication and solution strategies.

CHRISTOPHE MORACE

Occupationally related foreign language training at French institutes of higher education specialising in engineering

The increasing internationalisation of labour markets means that the foreign language knowledge of employees is gaining in significance alongside their professional qualifications. The present paper depicts how acquisition of foreign languages is integrated into degree studies in Engineering at the Ecole Nationale Supérieure des Techniques Avancées (ENSTA) Bretagne. The paper concludes by summarising initial experiences with regard to implementation.

ROLF ARNOLD

Facilitation didactics – the necessary support framework for sustainable competence maturity

The European Education Strategy is an outcome strategy which focuses on people's actual competences. As the debate on competence tends to be conducted from much more of a curricular rather than a didactic perspective, the author investigates the question as to which didactic consequences are associated with the outcome orientation of initial and continuing training.

KLAUS BERGER, DICK MORAAL, STEFAN HÄUSELE

Collective wage agreement based regulation for the funding of continuing vocational training in the scaffolding sector

Collective wage agreement based regulation of continuing vocational training has been established across a wide range of major sectors over recent years. Only a few of these collective wage agreements have a fund system in place to involve all member companies in the financing of continuing training. The present paper takes the Social Fund in the scaffolding sector as an example in presenting current implementation practice and the potential which training funds based on collective wage agreements have to offer.

Translation: Martin Kelsey, Global SprachTeam

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

41. Jahrgang, Heft 2/2012, März 2012

Redaktionsschluss 08.03.2012

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Dr. Astrid Recker (stellv. verantw.),

Katharina Reiffenhäuser,

Nicole Wickendick, Christian Woll

Telefon: 02 28 - 107-17 23/-17 24

E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Thomas Bergzog, BIBB; Prof. Dr. Sandra Bohlinger,

Universität Osnabrück; Prof. Dr. Gerhard Christe,

Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg; Margit Ebbinghaus, BIBB;

Melanie Hoppe, BIBB; Barbara Lorig, BIBB; Dr. Loert de

Riese-Meyer, Henkel AG & Co. KGaA, Düsseldorf

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich

geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit

Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion

als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge

stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers

dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare

werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341-4515

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 0521 - 9 11 01 -11, Fax -19

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 € jeweils

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines

Jahres beim Verlag erfolgen.



■ **PROF. DR. ROLF ARNOLD**

TU Kaiserslautern
Lehrstuhl für Pädagogik,
insbesondere Berufs- und
Erwachsenenpädagogik
Erwin-Schrödinger-Straße, Geb. 57
67663 Kaiserslautern
arnold@sowi.uni-kl.de

■ **KLAUS BUDBERG**

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissen-
schaft
Binderstr. 34, 20146 Hamburg
klaus.budberg@uni-hamburg.de

■ **ANDREA DAASE, M.A.**

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literatur-
wissenschaft, Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
andrea.daase@uni-bielefeld.de

■ **DR. CHRISTIAN EFING**

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Im Neuenheimer Feld 561
69120 Heidelberg
efing@ph-heidelberg.de

■ **ANKA FEHLING**

Thüringer Institut für Lehrerfortbil-
dung, Lehrplanentwicklung und
Medien
Heinrich-Heine-Allee 2–4
99438 Bad Berka
anka.fehling@thillm.de

■ **MAIKEN GBUR**

Fraport AG/Frankfurt Airport
Services Worldwide
Personalserviceleistungen, PSL-PB1
60547 Frankfurt/Main
m.gbur@fraport.de

■ **PROF. DR. ANKE GROTLÜSCHEN**

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissen-
schaft
Binderstr. 34, 20146 Hamburg
anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

■ **DR. STEFAN HÄUSELE**

Sozialkasse des Gerüstbaugewerbes
Mainzerstraße 98–102
65189 Wiesbaden
stefan.haeusele@sokageruest.de

■ **PROF. DR. CHRISTIANE HOHENSTEIN**

ZWAH Zürcher Hochschule für
Angewandte Wissenschaften
Department Angewandte Linguistik
Theaterstr. 15c, CH-8401 Winterthur
hohc@zhaw.ch

■ **PROF. DR. NINA JANICH**

Technische Universität Darmstadt
Fachbereich 2 – Institut für Sprach-
und Literaturwissenschaft,
Hochschulstraße 1, 64289 Darmstadt
janich@linglit.tu-darmstadt.de

■ **DR. MARLENE LOHKAMP-HIMMIGHOFEN**

Bundesministerium für Bildung und
Forschung
Heinemannstraße 2, 53175 Bonn
marlene.lohkamp@bmbf.bund.de

■ **ANNA LÜFFE**

Bundesamt für Migration und
Flüchtlinge
Poller Kirchweg 101, 51105 Köln
anna.lueffe@bamf.bund.de

■ **PROF. DR. SYLVIA MANCHEN SPÖRRI**

ZWAH Zürcher Hochschule für
Angewandte Wissenschaften
Department Angewandte Linguistik
Theaterstr. 15c, CH-8401 Winterthur
sylvia.manchen@zhaw.ch

■ **DR. CHRISTOPHE MORACE**

ENSTA Bretagne
2 rue François Verny
F-29806 Brest cedex 9
christophe.morace@ensta-bretagne.fr

■ **JENS REIMANN**

Bundesamt für Migration und
Flüchtlinge
Frankenstraße 210, 90461 Nürnberg
jens.reimann@bamf.bund.de

■ **DR. MARKUS RICHTER**

Bundesamt für Migration und
Flüchtlinge
Frankenstraße 210, 90461 Nürnberg
dr.markus.richter@bamf.bund.de

■ **DR. WIBKE RIEKMANN**

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissen-
schaft
Binderstr. 34, 20146 Hamburg
wibke.riekmann@uni-hamburg.de

■ **ANNETTE SCHNOPP**

Bundesministerium für Wirtschaft
und Technologie
Scharnhorststraße 34–37
10115 Berlin
annette.schnopp@bmwi.bund.de

AUTOREN DES BIBB

■ **KLAUS BERGER**

berger@bibb.de

■ **DR. MONIKA BETHSCHEIDER**

bethscheider@bibb.de

■ **PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER**

esser@bibb.de

■ **ANGELA FOGOLIN**

fogolin@bibb.de

■ **PROF. DR. MICHAEL HEISTER**

heister@bibb.de

■ **DR. FRANZ KAISER**

kaiser@bibb.de

■ **DICK MORAAL**

moraal@bibb.de

■ **DR. ALEXANDRA UHLY**

uhly@bibb.de

BWP-Archiv-DVD 2012



Jahrgänge 2000 – 2011

Nutzen Sie das Fachwissen der vergangenen Jahre aus dem BWP-Archiv-Service!

Die BWP-Archiv-DVD enthält die BWP-Jahrgänge seit 2000 und wird jährlich aktualisiert. Sie enthält eine komfortable Suchfunktion und bringt Sie schnell ans Ziel.

Als Neuabonnent erhalten Sie die BWP-Archiv-DVD gratis!

BIBB (Hrsg.)

BWP-Archiv DVD 2012

Jahrgänge 2000 – 2011

2012, DVD, 69,- € (D)

ISBN 978-3-7639-5076-8

Best.-Nr. bwp-cd-2012

BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
Die Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung

BWP
BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAKTIK

Jahrgänge 2000–2011

Bundesinstitut für Berufsbildung **BIBB**
► Forschen
► Beraten
► Zukunft gestalten

wbv.de/fachzeitschriften

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de



1. DGFP-PERSONALDIENSTLEISTUNGS-BÖRSE 20. DGFP-KONGRESS

7. und 8. Mai 2012
Congress Center Messe Frankfurt am Main

1. DGFP-PERSONALDIENSTLEISTUNGS-BÖRSE DIE NEUE REZEPTUR FÜR PERSONALMANAGER UND HR-DIENSTLEISTER



**Eines unserer vier Schwerpunktthemen steht aktuell auf Ihrer Agenda?
Sie suchen dazu die beste Lösung?**

Im Internet kann man alles erzählen – auf Messen wird zuviel erzählt.
Bei uns wird Klartext geredet: HR-Dienstleister stehen Ihnen Rede und
Antwort und präsentieren erfolgreich umgesetzte Kundenprojekte in
Workshops, Vorträgen und Vier-Augen-Gesprächen.

Treffen Sie die Richtigen und nehmen Sie Ihre Lösung gleich mit!

Schwerpunktthemen 2012

Montag, 7. Mai

- Employer Branding /
Personalmarketing / Recruiting
- Talentmanagement

Dienstag, 8. Mai

- Gesundheitsmanagement
- HR Social Media

Zulassung ausschließlich über Voranmeldung und nur für Personen
mit Personalfunktion.

 WWW.DGFP.DE/BOERSE



DGFP

DGFP-DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR PERSONALFÜHRUNG MBH

SPONSOREN 20. DGFP-KONGRESS

PREMIUM-SPONSOREN



PREMIUM CORPORATE-SPONSOREN



MIT FREUNDLICHER UNTERSTÜTZUNG

