

SPRACHE IM BERUF

Sprachlernort Berufsschule

► Sprachlernort Berufsschule

Sprachförderung

► Sprachförderung

in der Ausbildungsvorbereitung

► Berufsbezogenes Deutsch am Arbeitsplatz

Berufsbezogenes Deutsch am Arbeitsplatz

EDITORIAL

- 3 Sprache als Medium der Ausbildung**
REINHOLD WEIß

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Berufsbezogene Sprachförderung im Rahmen des ESF-BAMF-Programms**
ANNA LÜFFE

THEMENSCHWERPUNKT

- 6 Fachliches und Sprachlernen besser verzahnen**
Interview mit Iris Beckmann-Schulz zu den Rahmenbedingungen berufsbezogener Sprachförderung
- 9 Sprachliche Anforderungen im Beruf – Ein Ansatz zur Systematisierung**
BIRGIT ZIEGLER
- 14 Sprachlernort Berufsschule: Aktuelle Entwicklungen in Bayern**
JÖRG ROCHE, ELISABETTA TERRASI-HAUFE
- 19 Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld »Ernährung und Hauswirtschaft«**
ELISABETTA TERRASI-HAUFE, SUSANNE MIESERA
- 24 Förderung der Schriftsprachkompetenz mithilfe eines individuellen Diagnose- und Fördersystems**
ILONA LÖFFLER, SUSANNE WAHL
- 26 Sprachförderung in der Ausbildungsvorbereitung für zugewanderte Jugendliche**
BIRGIT KRUSE, HARTMUT STURM
- 28 Sprachen lernen per App?**
Anforderungen an die Gestaltung mobiler Lernmedien
CELIA SOKOLOWSKY
- 30 Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen**
ANKE SETTELMAYER, CHRISTINA WIDERA
- 34 Der Szenario-Ansatz in der berufsbezogenen Sprachförderung**
ANNE SASS, GABRIELE EILERT-EBKE

- 38 »Deutschunterricht an der Werkbank«**
Interview mit Reimund Beer, Leiter des Förderzentrums Osnabrück

- 40 Sprachliche Förderung an »bildungsfernen« Arbeitsplätzen**
JOACHIM SCHROEDER

- 44 Tabus überwinden – Perspektiven schaffen**
KARIN KÜBNER

- 46 eVideo: Web Based Training für arbeitsplatz-orientierte Grundbildung**
BJÖRN SCHULZ, LEONIE VON UNGERN-STERNBERG

- 48 Mit Einfacher Sprache durch den beruflichen Anerkennungsprozess**
JULIA LUBJUN, KATHARINA MORAHT

- 50 Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt**

WEITERE THEMEN

- 52 Duale Ausbildung und Abitur**
Gestaltung eines doppelqualifizierenden Bildungsgangs
MIRKO POLLMER, GERD ROSER
- 54 Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung**
Der österreichische Weg zur Erhöhung der Durchlässigkeit
MARTIN MAYERL

BERUFE

- 56 Fachklassenprinzip an Berufsschulen: Aktuelle Herausforderungen und Lösungsstrategien**
MONIKA HACKEL, MAGRET REYMERS, MARIA ZÖLLER

REZENSIONEN

- 58 Sprach- und Bildungsbiografien**
SYLVIA ESSER

KURZ UND AKTUELL

- 66 Autorinnen und Autoren Impressum**

Diese BWP-Ausgabe als E-Paper:
www.bibb.de/bwp-6-2016

Sprache als Medium der Ausbildung

**REINHOLD WEISS**

Prof. Dr., Ständiger Vertreter des
Präsidenten des Bundesinstituts für
Berufsbildung und Forschungsdirektor

Liebe Leserinnen und Leser,

der berufliche Alltag bietet vielfältige sprachliche Anlässe mit unterschiedlichen Anforderungen: Schriftsprache und mündliche Sprache, Fachsprache und Umgangssprache. Aber auch die Kommunikation in einer Fremdsprache und manchmal sogar in der Gebärdensprache ist zu meistern. Über Sprache artikuliert sich nicht zuletzt auch das Ziel der Berufsausbildung: die berufliche Handlungsfähigkeit. In der Abschlussprüfung müssen schriftliche, mündliche und praktische Aufgaben kommunikativ bewältigt werden.

Gelingende Kommunikation

In der Schriftsprache kommt es nach wie vor auf sprachliche Korrektheit an. Sprachliche Kompetenz ist aber mehr als die Beherrschung und Anwendung von Regeln der Rechtschreibung und Grammatik. Neben dem Leseverständnis, also der Fähigkeit, Informationen sinngemäß zu verstehen und einzuordnen, ist für den Erfolg in der Ausbildung eine verständliche und auf die jeweiligen Adressaten bezogene Kommunikation wesentlich. Gerade die Kommunikation mit elektronischen Medien zeigt: Oftmals reichen Kürzel aus, um sich zu verständigen. Die sprachliche Richtigkeit tritt gegenüber der Unmittelbarkeit und Schnelligkeit der Kommunikation zurück.

Mit Sprache werden zudem nicht nur fachliche Informationen ausgetauscht, sondern stets auch soziale Botschaften, zum Beispiel von Nähe und Distanz, Anerkennung und Kritik. Wichtig für den Erfolg der Ausbildung ist deshalb die Art und Weise, wie Ausbilder/-innen und Auszubildende miteinander kommunizieren. Sensibilität gegenüber der eigenen Kommunikation kann dazu beitragen, den Lernerfolg zu erhöhen und Kommunikationsprobleme zu vermeiden oder konstruktiv zu lösen.

Differenzierte Anforderungen

Darüber, welche sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Arbeitswelt bestehen, ist erstaunlicherweise recht wenig bekannt. So werden die Anforderungen im Rahmen

von Kompetenzfeststellungen meist nicht aus konkreten beruflichen Handlungssituationen, sondern aus allgemeinbildenden Zielen abgeleitet. Damit werden Querschnittskompetenzen abgebildet, die prinzipiell in vielen Berufen und Anforderungssituationen zum Tragen kommen. Das jeweils Spezifische der unterschiedlichen Berufe vermögen sie nicht zu identifizieren. Notwendig sind deshalb berufssystematische Arbeiten zur Kategorisierung der sprachlichen Anforderungen, ebenso empirische Arbeiten zum Spracheneinsatz in beruflichen Handlungssituationen. Sie können dazu beitragen, dem Umgang mit Sprache in der Ausbildung mehr Beachtung zu schenken.

Deutschtraining in der Ausbildung

Für zugewanderte und geflüchtete Menschen stellen die sprachlichen Anforderungen in der Ausbildung eine große Hürde dar. Um Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu haben, müssen sie die deutsche Sprache verstehen und sich ausreichend verständigen können. Im Allgemeinen wird das Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens als Mindestvoraussetzung angesehen. Für den Einstieg dürfte dies ausreichen, für eine erfolgreiche Ausbildung und das Bestehen der Abschlussprüfung muss die Möglichkeit bestehen, die Deutschkenntnisse während der Berufsausbildung zu verbessern. Ein begleitendes systematisches Sprachlernen ist dabei wichtig. Noch wichtiger dürfte aber das Sprachtraining in der täglichen beruflichen Praxis sein. Auch sollten Wege gefunden werden, um Menschen mit anderem muttersprachlichen Hintergrund die Abschlussprüfung zu erleichtern, ohne damit Standards abzusenken. Das fängt bei der Formulierung von Prüfungsaufgaben an, die verständlich sein sollten. Auch die Verwendung von Wörterbüchern oder Übersetzungshilfen sollte möglich sein.

Berufsbezogene Sprachförderung im Rahmen des ESF-BAMF-Programms – Ausrichtung und Trends

ANNA LÜFFE

Referentin für Berufsbezogene Sprachförderung beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Köln

Die ESF-BAMF-Kurse zum berufsbezogenen Deutsch sind ein Element im Kontext von Fördermaßnahmen zur Integration in Ausbildung und Beschäftigung. Im Beitrag werden Zahlen zur Ausrichtung der Kurse und Teilnehmerstruktur für den ersten und den seit 2015 laufenden zweiten Förderzeitraum vorgestellt.

Struktur und Förderzeiträume der ESF-BAMF-Kurse

Die berufsbezogene Deutschförderung des ESF-BAMF-Programms verbindet Deutschunterricht, berufliche Qualifizierung und Praktikum miteinander. Mit einem Eingangssprachniveau von A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens können alle Menschen mit Migrationshintergrund zur Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen teilnehmen. Das Kursangebot umfasst bis zu 730 Unterrichtseinheiten. Die inhaltliche Ausrichtung der Kurse (z. B. Lager/Logistik, gewerblich-technisch oder allgemein berufsorientierend) wird je nach Zusammensetzung der Kursteilnehmenden und deren beruflichen Vorkenntnissen bestimmt. Erstmals führte das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) das Programm von 2009 bis 2014 durch. Die externe Evaluation dieser abgeschlossenen Förderperiode durch das Europäische Zentrum für Wirtschaftsforschung (ZEW) und das Institut für angewandte Sozialwissenschaft (INFAS) zeigt, dass durchschnittlich rund 28 Prozent der Teilnehmenden nach Beendigung des Kurses in den Arbeitsmarkt integriert werden konnten (vgl. WALTER 2014); ein Ergebnis,

das angesichts der Teilnehmerstruktur (überwiegend Langzeitarbeitslose) sehr erfreulich ist.

Für den Zeitraum 2015 bis 2017 hat die EU das BAMF erneut mit der Durchführung des Programms zur berufsbezogenen Sprachförderung für Menschen mit Migrationshintergrund beauftragt. Parallel dazu läuft seit dem 1. Juli 2016 die berufsbezogene Deutschsprachförderung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, die ausschließlich aus Bundesmitteln finanziert wird und somit fester Bestandteil des Regelinstrumentariums zur Arbeitsmarktintegration ist.

Abgeschlossener Förderzeitraum 2009 – 2014

Im Zeitraum von 2009 bis 2014 wurden insgesamt 7.477 Kurse durchgeführt (vgl. Tab.). Die Kursausrichtungen wa-

ren in dieser Förderperiode sehr breit gefächert: Während knapp die Hälfte der Sprachkurse der allgemeinen berufsbezogenen Sprachförderung bzw. der allgemeinen Berufsorientierung dienten, bezog sich die andere Hälfte der Kurse auf spezielle fachliche Ausrichtungen. Die stärkste Branche war mit 575 Kursen das Gesundheits- und Sozialwesen, worunter vor allem Ärzte und Ärztinnen und Pfleger/-innen fielen, dicht gefolgt vom gewerblich-technischen Bereich mit 537 Kursen und den allgemeinen Dienstleistungen mit 536 Kursen.

An den Kursen nahmen insgesamt 148.594 Personen teil. In der ersten Förderperiode konnten sowohl SGB II- und SGB III-Empfänger/-innen als auch Beschäftigte teilnehmen. Mit 105.483 Teilnehmenden aus dem SGB II-Bereich ist diese Personengruppe am stärksten vertreten, gefolgt von 20.290 SGB III-

Tabelle

Anzahl der Kurse nach inhaltlicher Ausrichtung für den abgeschlossenen und laufenden Förderzeitraum

Inhaltliche Ausrichtung	Förderzeitraum 2009–2014	Förderzeitraum 2015–2017
Sprachförderung für unterschiedliche Berufe	658	98
Allg. Berufsorientierung	1.170	724
Allg. berufsbezogene Sprachförderung	2.467	690
Kaufmännischer Bereich/Handel	480	115
Allg. Dienstleistungsbereich	536	235
Gewerblich-technischer Bereich	537	76
Gesundheits- und Sozialwesen	575	46
Niedrig Qualifizierte	257	22
Akademiker/Höher Qualifizierte	283	96
Ingenieurwesen	3	0
Umweltbezogene Berufe	5	0
Baugewerbe	28	3
Erziehung und Unterricht	31	11
Verwaltung/Büroberufe	58	25
Hotel- und Gaststättengewerbe	78	10
Hauswirtschaft	94	14
Handwerk	106	8
Lager und Logistik	111	26
Gesamt	7.477	2.199

Quelle: BAMF Statistik 2016, Stand 30.09.2016

Empfängerinnen und -Empfängern aus den Agenturen für Arbeit. Ferner waren 3.810 sogenannte Nichtleistungsempfänger/-innen und 5.298 Beschäftigte unter den Teilnehmenden. Letztere besuchten die Kurse parallel zum Angestelltenverhältnis; zudem acht Selbstständige, die in der prozentualen Verteilung in der Abbildung jedoch nicht berücksichtigt sind. Asylbewerber/-innen und Flüchtlinge wurden seit Januar 2012 als Förderzielgruppe aufgenommen, sofern ein Zugang zum Arbeitsmarkt vorlag. Sie wurden über die damaligen IQ-Bleiberechtsnetzwerke an die Sprachkursträger gemeldet. In diesen drei Jahren nahmen insgesamt 13.705 Personen aus den Bleiberechtsnetzwerken an den Kursen teil.

Laufender Förderzeitraum 2015–2017

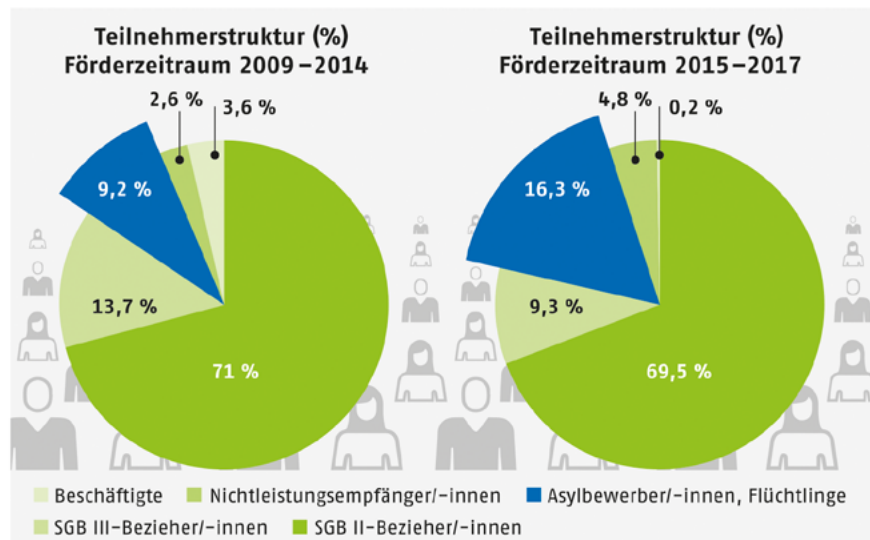
Schaut man sich die nun laufende Förderperiode an, so stellt man fest, dass im Bereich der beruflichen Ausrichtungen der Bereich der allgemeinen Berufsorientierung anteilig etwas stärker geworden ist. Mit bisher 1.414 Kursen von insgesamt 2.199 ist dieser Bereich angestiegen und umfasst nahezu zwei Drittel (vgl. Tab.). Bei den speziellen Fachrichtungen ist die Branche der allgemeinen Dienstleistungen mit 235 Kursen der stärkste Bereich, gefolgt vom kaufmännischen Bereich mit bereits 115 Kursen.

Seit dem Start im Jahr 2015 haben bereits 37.042 Personen an den ESF-BAMF-Kursen teilgenommen. Die nach wie vor größte Gruppe ist die aus dem SGB II-Bereich mit 25.732 Teilnehmenden, gefolgt von 3.451 Personen aus dem Leistungsbereich des SGB III und 1.762 sogenannte Nichtleistungsempfänger/-innen. Mit 6.028 Teilnehmenden ist der Anteil der Asylbewerber/-innen und Flüchtlinge (vgl. Abb.) gestiegen. Diese werden von den derzeit existierenden IvAF-Netzwerken* nach der ESF-Integrationsrichtlinie Bund an

* Integration von Asylbewerbern und Flüchtlingen

Abbildung

Teilnehmerstruktur im abgeschlossenen und im laufenden Förderzeitraum



* Im erstem Förderzeitraum Teilnahme nur in den Jahren 2012–2014

Quelle: BAMF Statistik 2016, Stand 30.09. 2016

die Sprachkursträger vermittelt. Wenn gleich in der zweiten Förderphase nicht mehr förderfähig, nahmen 69 Beschäftigte als Selbstzahler teil.

Andere Teilnehmergruppen, andere Schwerpunkte in der beruflichen Ausrichtung

Im bereits abgeschlossenen Förderzeitraum waren der Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens sowie gewerblich-technische Berufe stärker als in der laufenden Förderperiode vertreten. Das lässt sich dadurch erklären, dass sich in diesem Förderzeitraum ein Großteil der Beschäftigten aus diesen Berufsfeldern wiedergefunden hat. Additive berufsbezogene Sprachförderung für Ärztinnen und Ärzte, Pfleger/-innen und Arbeitnehmer/-innen im verarbeitenden Gewerbe ist ein wesentlicher Aspekt für den Arbeitsmarktzugang und schlug sich somit auch auf die Ausrichtung im ESF-BAMF-Programm nieder. In der laufenden Förderperiode ist die Gruppe der Beschäftigten nicht mehr förderfähig, was mit zur Verschiebung der Branchenausrichtung beigetragen hat. Der Bereich der Dienstleistungen und des Handels ist nunmehr an die Stelle des gewerblich-technischen und

des Gesundheitsbereichs gerückt. Ebenfalls ist im laufenden Förderzeitraum die Gruppe der Asylbewerber/-innen und Flüchtlinge mit bereits 6.028 Teilnehmenden stark vertreten. Viele dieser jüngst geflüchteten Menschen müssen sich zunächst in Deutschland (beruflich) neu orientieren. Somit lässt sich auch erklären, warum der Bereich der allgemeinen berufsbezogenen Sprachförderung, also ohne eine spezielle Berufsausrichtung, prozentual im Vergleich zur bereits abgeschlossenen Förderperiode angestiegen ist. Seit Juli 2016 hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales das BAMF mit der Durchführung der neuen berufsbezogenen Deutschsprachförderung aus nationalen Mitteln gemäß § 45a Aufenthaltsgesetz beauftragt. Mit Beginn dieser Kurse, die nun bis zum Ende der ESF-BAMF-Förderperiode parallel laufen, wurde die erfolgreiche Projektförderung in ein Regelinstrument überführt. ◀

Literatur

WALTER, T. u.a.: Evaluation »Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung für Personen mit Migrationshintergrund (ESF-BAMF-Programm)«. Abschlussbericht. Mannheim 2014 – URL: www.niwi.de/index.php/publikationen-detailseite/items/946.html (Stand: 11.10. 2016)

Fachliches und Sprachlernen besser verzahnen

Interview mit Iris Beckmann-Schulz zu den Rahmenbedingungen berufsbezogener Sprachförderung

Seit dem 1. Juli ist die Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung in Kraft. Damit wurden Rahmenbedingungen unabhängig von einer Förderung durch den Europäischen Sozialfonds geschaffen. Die berufsbezogene Sprachförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales dient dem fortgeschrittenen Spracherwerb im Anschluss an die Integrationskurse nach Aufenthaltsgesetz und soll dazu beitragen, die Chancen von neu Zugewanderten auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Wie dies gelingen kann und welche weiteren Schritte erforderlich sind, erläutert die Leiterin der IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.

BWP Frau Beckmann-Schulz, was ist mit der neuen Verordnung anders, was ist besser geworden?

BECKMANN-SCHULZ Besser ist, dass es jetzt ein verlässliches Regelinstrument für die berufsbezogene Sprachförderung gibt. Dafür hatte sich die Fachstelle bereits in den vergangenen Jahren ausgesprochen. Natürlich war es zunächst richtig, die Sprachförderung im Rahmen des Europäischen Sozialfonds unterzubringen. Aber uns war immer wichtig, dass der nächste Schritt eine gesetzliche Verankerung in den Regelangeboten sein muss. Und die ist jetzt erfolgt.

Mit der Unterscheidung in Basis- und Spezialmodule ist zudem eine breitere Auffächerung möglich. In den Basismodulen können noch einmal grundständig Sprachkompetenzen erweitert werden, man kann höhere Niveaustufen erreichen und im Rahmen der Spezialmodule können berufsfeldbezogene Sprachkompetenzen ausgebaut werden.

BWP Lässt sich angesichts der heterogenen Voraussetzungen der Teilnehmer die berufsbezogene Sprachförderung hinreichend differenzieren?

BECKMANN-SCHULZ Von der Grundstruktur her ist es in Ordnung. Was wir zu knapp berechnet finden, ist der Umfang der Unterrichtseinheiten pro Modul. Gerade im Bereich der kompetenten Sprachverwendung, also den Niveaus C1 und C2, sind 300 Unterrichtseinheiten sehr ambitioniert, zumal ja – in den Basismodulen – noch eine Prüfung hinzukommt, auf die in diesem Rahmen auch vor-

IRIS BECKMANN-SCHULZ leitet seit 2011 die IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.

Die Fachstelle engagiert sich im Rahmen des bundesweiten Förderprogramms Integration durch Qualifizierung (IQ) für die nachhaltige berufliche Weiterbildung und Integration von Migrantinnen und Migranten. Ziel ist es, den Dialog mit allen Akteuren im Handlungsfeld Berufsbezogenes Deutsch zu führen und die Anforderungen aufzugreifen, die sich aus den Veränderungen in der Arbeitsorganisation sowie den gestiegenen Anforderungen an die berufliche Qualifizierung ergeben. Zu den zentralen Aufgaben der Fachstelle gehören die Schulung von Multiplikatoren, die Verbreitung von Fachmaterialien sowie die Koordination der Fachdiskussion.

Iris Beckmann-Schulz ist Sprachlehrforscherin (MA) mit dem Schwerpunkt DaF/DaZ. Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen im Bereich der Konzeptentwicklung und Qualitätssicherung sowie der Mitarbeit in bundesweiten Gremien (wie z. B. dem IQ-Dialoggremium Berufsbezogenes Deutsch) und transnationalen Arbeitszusammenhängen, so u. a. dem Expertenforum DaZ.



bereitet werden muss. Das ist besonders für die Teilnehmer, die nicht so günstige Lernvoraussetzungen mitbringen, eine echte Herausforderung.

BWP Der Gesetzgeber betont, dass mit der neuen Verordnung die Möglichkeit besteht, Sprachkurse enger mit Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik zu verknüpfen. Welche Vorzüge ergeben sich daraus für die Teilnehmer?

BECKMANN-SCHULZ Der Ansatz, Sprachlernen von Anfang an mit dem fachlichen Lernen zu verzahnen, entspricht genau dem, was wir als Fachstelle propagieren. Durch die Verknüpfung der Instrumente im Rahmen der Regelförderung ist das nun theoretisch auch möglich. Die Frage ist nur, wie es praktisch umgesetzt wird.

BWP Wo liegen die Herausforderungen?

BECKMANN-SCHULZ Aktuell sehen wir das bei den KompAS-Maßnahmen, die seit dem 1. August nach § 45 SGB III gefördert werden. Diese Maßnahmen – Kompetenzfest-

stellung, frühzeitige Aktivierung und Spracherwerb – sind eine Kombination von Integrationskursen mit Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, die in der Praxis sehr unterschiedlich läuft. Zum Teil stehen die Maßnahmen unverbunden nebeneinander. Das entspricht nicht dem, was wir uns vorstellen. Wenn die Leute vormittags in einen Sprachkurs gehen und nachmittags bei einem anderen Träger eine Berufsorientierungs- oder berufliche Qualifizierungsmaßnahme besuchen, ohne dass diese Maßnahmen aufeinander bezogen sind, kann es leicht passieren, dass man das Thema »Deutsch lernen« verbrennt und die Teilnehmer recht schnell demotiviert sind. Sie haben den Eindruck, dass sie im Deutschkurs gar nicht das lernen, was sie am Nachmittag in ihrer Qualifizierung brauchen. Es ist wichtig, die Angebote aufeinander abzustimmen.

BWP Wie könnte das funktionieren?

BECKMANN-SCHULZ Eine Möglichkeit wäre, dass sich zumindest die Lehrkräfte untereinander abstimmen: Welche Lernfelder werden am Nachmittag in der Qualifizierung behandelt? Wie können die Teilnehmer im Sprachkurs am Vormittag darauf vorbereitet werden? Eine solche interdisziplinäre Verständigung wäre schon mal sehr hilfreich. Die Kür wäre allerdings, wenn man nicht zehn Stunden Sprach- und Fachqualifizierung durchführt, die hintereinander geschaltet sind, sondern vielleicht sechs oder sieben Stunden, von denen dann beispielsweise drei im Team von Fachlehrkraft und Sprachlehrkraft gestaltet werden.

BWP Welche Erfahrungen liegen mit dem integrierten Fach- und Sprachlernen vor?

BECKMANN-SCHULZ Wir haben in den letzten zwei Jahren gute Erfahrungen im IQ-Förderprogramm machen können.

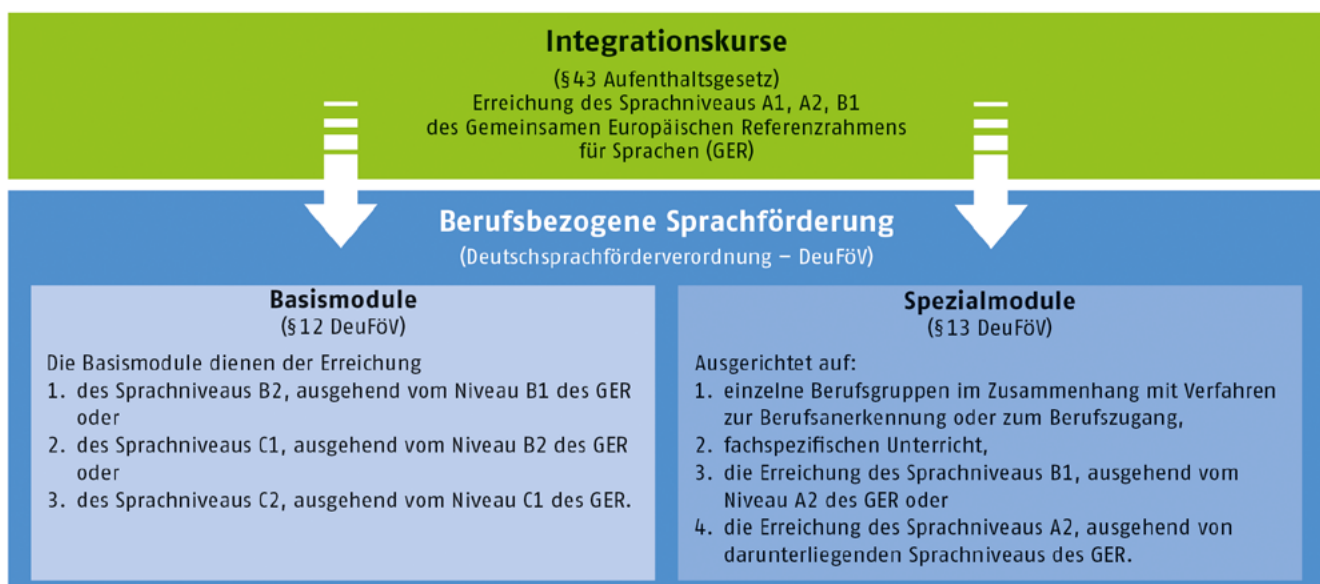
Aus den 16 Landesnetzwerken wird berichtet, dass beispielsweise Anpassungsqualifizierungen gar nicht ohne Sprache umgesetzt werden können. Berufliche Handlungskompetenz ist immer auch sprachliche Kompetenz. Das ist nicht auseinanderzudividieren. Denn dort, wo ich in der Zweitsprache fachlich qualifiziere, qualifiziere ich automatisch auch sprachlich. Das funktioniert z. B. gut mit der Methode des Team-Teachings, bei der sich Sprach- und Fachdozenten absprechen und gemeinsam unterrichten. Im Rahmen der neuen Deutschförderverordnung haben wir als Fachstelle die Aufgabe übernommen, Konzepte für Spezialmodule im Kontext der Berufsanerkennung zu entwickeln. Derzeit erarbeiten wir das Konzept für die Sprachausbildung u. a. von Medizinerinnen in Vorbereitung auf die Fachsprachprüfung. Zudem ist ein fachspezifisches Modul für gewerblich-technische Berufe in der Entwicklung. Da sollen die Rahmenbedingungen von vornherein so gestaltet werden, dass ein interdisziplinäres Vorgehen zwischen Sprach- und Fachdozenten möglich ist. Das wäre bildungspolitisch und im Bereich der beruflichen Weiterbildung ein Meilenstein, wenn es gelingt!

BWP Müssten dazu Förderbedingungen angepasst werden?

BECKMANN-SCHULZ Wo Maßnahmen sowohl zur sprachlichen als auch zur fachlichen Qualifizierung unter einem Dach stattfinden, funktioniert das Zusammenspiel am ehesten. In den meisten Fällen haben wir es aber mit unterschiedlichen Trägern zu tun, die nach unterschiedlichen Vorgaben gefördert werden, was eine Abstimmung erschwert. Das sind Baustellen, an denen wir gerade arbeiten und um die es in nächster Zukunft bei der Umsetzung gehen wird. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales spricht ja davon, dass es sich bei der neuen Verordnung

Abbildung

Sprachförderung des Bundes



um ein »Lernendes Instrument« handelt. Eine Aufgabe der Fachstelle wird es sein, zusammen mit unseren Partnern im IQ-Programm auf Veränderungen oder mögliche Weiterentwicklungen hinzuweisen.

BWP Die Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch hat bereits zu Beginn des Jahres auf den eklatanten DaZ-Lehrkräftemangel hingewiesen und angekündigt, den Ausbau von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte zu unterstützen. Was ist bislang in Angriff genommen worden?

BECKMANN-SCHULZ Da ist zum einen unser »Basisangebot«: die Weiterbildung von DaZ-Lehrkräften zum *berufsbezogenen* DaZ. Das bieten wir als IQ-Förderprogramm bundesweit in enger Kooperation mit den Landesnetzwerken an; d.h. wir finanzieren in den Bundesländern nahezu flächendeckend diese Schulungsangebote. Sie werden zurzeit wegen der großen Nachfrage von den Landesnetzwerken aufgestockt. Zum anderen geht es darum, Fachlehrkräfte in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache weiterzubilden. Auch dazu läuft derzeit schon einiges; zum Beispiel werden neue Modulreihen für die Berufsbilder Erzieher/-in, Ingenieur/-in, Pflegeberufe und Mediziner erprobt.

BWP Wie sieht es mit Angeboten für das betriebliche Bildungspersonal aus? Gerade im Betrieb bieten sich zahlreiche Anlässe, Deutsch zu lernen. Welche Unterstützungsmöglichkeiten sehen Sie diesbezüglich gerade für KMU?

BECKMANN-SCHULZ Das sind u. a. diejenigen, die wir mit unseren Fortbildungen erreichen wollen: die Fachdozentinnen und -dozenten, aber eben auch die Anleiter und Ausbilderinnen im Betrieb.

BWP Wie viel Zeit ist für so eine Fortbildung vorgesehen?

BECKMANN-SCHULZ Dreimal anderthalb Tage. Darüber hinaus machen wir uns aber auch Gedanken, wie man Sprachförderung nachhaltig in betrieblichen Strukturen auf informeller Basis verankern kann. Es müssen nicht immer Kursangebote sein. Wir arbeiten aktuell an einem Fortbildungskonzept für betriebliche Sprach-Mentoren.

BWP Was können solche Mentoren im Betrieb leisten?

BECKMANN-SCHULZ Sie sollen zum Beispiel prüfen, wie Arbeitsplätze sprachförderlich gestaltet werden können; ob und an welchen Stellen Visualisierungen möglich sind. Wichtig ist es, eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen, in der nachgefragt und dieses Nachfragen auch geübt werden kann. Es geht vor allem darum, die Beschäftigten im Betrieb für das Thema Sprache zu sensibilisieren und darauf hinzuweisen, wie wichtig es ist, Dinge zu wiederholen, deutlich zu sprechen, Handlungen sprachlich zu begleiten und Informationen klar zu formulieren. Über die Mentoren sollen diese Themen als Handlungsempfehlungen in den Betrieben verankert werden.

BWP Wie ist die Resonanz bei den Betrieben?

BECKMANN-SCHULZ Wir nehmen ein großes Interesse vonseiten der Betriebe wahr. Unsere Broschüre »Deutsch habe ich im Betrieb gelernt« ist hier eine gute Handreichung, um Betrieben eine erste Orientierung zu geben. Auf dieser Grundlage haben meine Kolleginnen mit Akteuren in den Betrieben ein Schulungsformat entwickelt, das ab 2017 erprobt und weiterentwickelt wird. Wir wollen den Betrieben nicht nur eine Broschüre in die Hand drücken und sagen: »Macht mal«. Vielmehr möchten wir sie dafür gewinnen, Mentoren einzusetzen oder zu qualifizieren, die sich dann als Ansprechpersonen für die Sprachförderung im Betrieb verstehen.

BWP Können wir von anderen Ländern in puncto berufsbezogene Sprachförderung lernen?

BECKMANN-SCHULZ Als wir als kleines Projekt im Jahr 2005 gestartet sind, hatten wir ein Vorbild: die Niederlande. Dort gab es bereits in den 1990er-Jahren das Programm »Niederländisch am Arbeitsplatz«. Auch von Frankreich können wir lernen. Dort gilt sprachliche bzw. zweitsprachliche Kompetenz als Teil der beruflichen Handlungskompetenz. Wir sind hier immer noch dabei zu überzeugen, dass dies so ist. In Frankreich stehen den Beschäftigten in den einzelnen Branchen Programme zur zweitsprachlichen Weiterbildung am Arbeitsplatz zur Verfügung. Bei uns sieht die neue Verordnung leider nur eine Förderung für Arbeitssuchende und Arbeitslose vor, also in erster Linie für Leistungsempfänger nach SGB II und SGB III. Wir haben im Moment kein Regelinstrument, auf das Betriebe zurückgreifen können, um ihre Beschäftigten sprachlich weiterzubilden. In der ersten Förderperiode der ESF-BAMF-Sprachkurse gab es diese Möglichkeit. Sie wurde gestrichen, weil in der zweiten Runde weniger Fördermittel zur Verfügung standen. Das bedauern wir sehr. Die Förderung von Beschäftigten ist zwar im ESF-BAMF-Programm zunächst sehr schleppend angelaufen, aber am Ende hat sie gut funktioniert. Die Betriebe haben die Freistellung der Beschäftigten als Kofinanzierung eingebracht. Ein ganz wichtiger Aspekt übrigens: Wir sind dagegen, dass so eine Art von Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit stattfindet. Das klappt in der Regel nicht. Daher war es eigentlich ein gutes Konstrukt: Der Betrieb muss für die Sprachförderung nichts bezahlen, aber dafür sorgen, dass sie im Rahmen der Arbeitszeit stattfinden kann. Das haben wir im Moment nicht, hoffen aber – Stichwort »Lernendes Instrument« –, dass wir in den nächsten Jahren Gelegenheit haben, diese Ansätze weiterzuentwickeln.

BWP Dafür wünschen wir Ihnen viel Erfolg und bedanken uns sehr für das Gespräch.

(Interview: Christiane Jäger)

Sprachliche Anforderungen im Beruf – Ein Ansatz zur Systematisierung



BIRGIT ZIEGLER

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

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

Sprache als Medium zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz

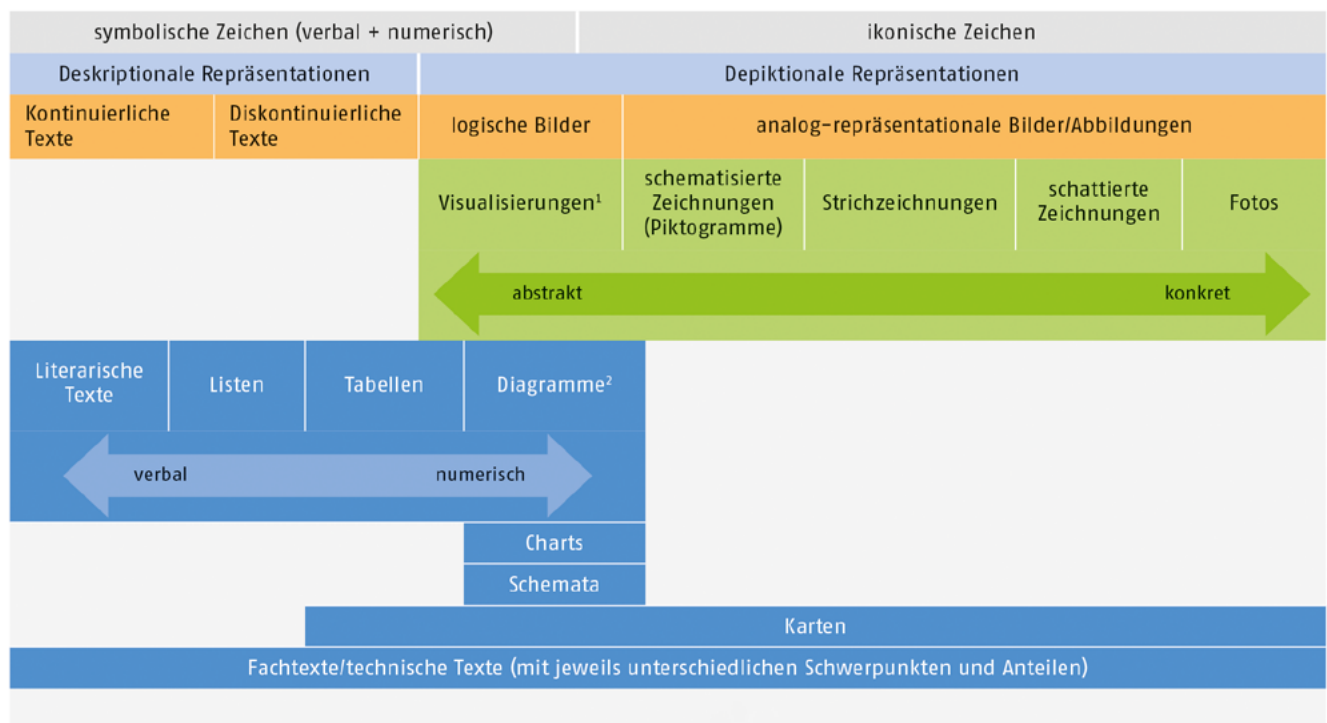
Sprache ist *das* Medium in Lehr-Lern-Prozessen und somit auch die Basis aller didaktisch arrangierten Prozesse in der beruflichen Bildung. So bestimmt ZABECK (2009) erst die »in Sprache eingebettete Imitatio« als »Urgestalt der Berufserziehung« (S. 33). Berufserziehung setze soziale Beziehungen voraus,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

Sprache als Facette beruflicher Handlungskompetenz

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

Abbildung

Kategorisierung von Lesematerial



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

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

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

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

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

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

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

Tabelle

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

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

Sprachliche Anforderungen nach dem primären beruflichen Handlungsbezug

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

Auf Realien bezogenes Handeln

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

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

Auf Symbole bezogenes Handeln

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

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

Auf Personen bezogenes Handeln

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

Auf Wissen bezogenes Handeln

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

Sprachliche Anforderungen in Abhängigkeit vom organisationalen Kontext

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

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

Zum potenziellen Nutzen einer Systematik

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

BÜHLER, K.: Sprachtheorie. Jena 1934

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sprachlernort Berufsschule: Aktuelle Entwicklungen in Bayern



JÖRG ROCHE

Prof. Dr., Institut für Deutsch
als Fremdsprache an der
Ludwig-Maximilians-
Universität München



**ELISABETTA
TERRASI-HAUFE**

Dr., wiss. Mitarbeiterin am
Institut für Deutsch als
Fremdsprache an der
Ludwig-Maximilians-
Universität München

Mit der Einführung des Unterrichtsprinzips »Berufssprache Deutsch« und des neuen Lehrplans für Deutsch reagiert das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) auf den steigenden Bedarf an Sprachbildung an beruflichen Schulen. Der Beitrag zeigt die empirischen Grundlagen dafür auf und skizziert den in Zusammenarbeit zwischen dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München entwickelten konzeptionellen Hintergrund für einen fachintegrierten Deutschunterricht und sprachsensiblen Fachunterricht an Berufs- und Berufsfachschulen.

Systemische Veränderungen aus sprach- didaktischer Perspektive

Der Deutschunterricht an bayerischen Berufsschulen erlebt zurzeit bedeutungsvolle Veränderungen. Dies ist unter anderem auf die starken Synergien zwischen Arbeitsmarkt, Wirtschaft und technischer Entwicklung zurückzuführen. In den vergangenen fünf Jahren wurde eine Abnahme der Bewerberzahlen insbesondere für gewerblich-technische Ausbildungsstellen festgestellt. Als Gründe für die Schwierigkeiten, Lehrstellen zu besetzen, werden sehr häufig als erstes die mangelnden sprachlichen Kompetenzen der Bewerber/-innen genannt. Von zentraler Relevanz ist aber auch, dass die sprachlichen Anforderungen in der Ausbildung gestiegen sind. Zugenommen haben die Anteile an selbstreguliertem Lernen, die höhere Anforderungen an die Lesekompetenz stellen, sowie die fach- und berufssprachlichen Kompetenzen (vgl. TERRASI-HAUFE/ROCHE/RIEHL 2017). Neben komplexer werdenden Ausbildungsanforderungen und Berufsbildern sind in diesem Zusammenhang auch neue Prüfungsformate zu nennen, in denen umfassende Leseverstehens- und Schreibkompetenzen, mündliche Interaktionsfähigkeit und selbstbewusstes Sprechen verlangt werden.

Gleichzeitig wächst innerhalb der Schülerschaft die Heterogenität bezüglich Deutschkenntnissen, Bildungsnähe und Arbeitstechniken. Bei vielen Berufsschülerinnen und -schülern werden zunehmend Schwierigkeiten in der Entwicklung primärer Strategien sowie von Lern- und Arbeitstechniken beobachtet. Daneben sind weitere Defizite

Projekt »Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen«

Der Beitrag basiert auf Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Befragungen, die im Rahmen des Projekts »Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen: Entwicklung, Pilotierung und Implementierung handlungsorientierter Unterrichtskonzepte im Fach Deutsch für Berufsschulen und in der Lehrerbildung« zwischen April und Dezember 2014 durchgeführt wurden. Neben einer Bestandsaufnahme anhand von Experteninterviews und einer Online-Befragung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern umfasst das Projekt eine Materialentwicklungsphase und drei Wirksamkeitsstudien. Die Ergebnisse gehen in die Ausgestaltung des Unterrichtsfachs »Sprache Kommunikation Deutsch« ein, dessen Implementierung evaluiert wird.

Das Projekt wird vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache gefördert und durch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst unterstützt. Das dreijährige Projekt ist ein Kooperationsvorhaben zwischen dem Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München (Prof. Dr. JÖRG ROCHE [Leitung], Dr. ELISABETTA TERRASI-HAUFE [Koordination] und Prof. Dr. CLAUDIA MARIA RIEHL) und dem Lehrstuhl für Pädagogik an der TU München (Prof. Dr. ALFRED RIEDL). Die Teilprojekte werden von SUSANNE KIRNDORFER, MARTINA HOFFMANN, FELIX STEFFAN und BARBARA BAUMANN durchgeführt. Weitere Informationen: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

im Bereich der Grammatik und der Orthografie festzustellen. Zudem haben die Schüler/-innen große Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Fachvokabular, bei der Interpretation von Diagrammen und der Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache (vgl. TERRASI-HAUFE/ROCHE/RIEHL 2017).

Angesichts dieser Sachlage wird die Forderung nach einer verstärkten Sprachförderung in berufsschulvorbereitenden Maßnahmen sowie einer durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern im Unterricht der Fachklassen laut. Eine weitere Veränderung zeigt sich aktuell durch den Anstieg an berufsschulpflichtigen Asylbewerberinnen und -bewerbern und Flüchtlingen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen.

Bereits im Schuljahr 2010/2011 wurde damit begonnen, die Einrichtung von Sprachintensiv- und Berufsintegrationsklassen an bayerischen Berufsschulen auszubauen. Die Anzahl solcher Maßnahmen hat sich laut StMBW von damals bayernweit ca. 20 auf rund 440 Klassen (Stand Juli 2016, ab Herbst 2016 geschätzte 1.200) erhöht (vgl. auch GEIGER 2016). Neben Sprach- und Kulturerwerb steht bei diesen Maßnahmen das Erreichen der Ausbildungsreife und aller damit verbundenen Kompetenzen im Vordergrund, ein Ziel, das nur durch eine intensive ganzheitliche Förderung sprachlich-kommunikativer Fertigkeiten erreicht werden kann.

In naher Zukunft wird ein wachsender Anteil an Absolventinnen und Absolventen der Berufsintegrationsklassen den Regelunterricht an beruflichen Schulen besuchen. Auch dies gilt es bei dem Entwurf curricularer Veränderungen zu berücksichtigen.

Deutschunterricht an Berufsschulen

Im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen (vgl. TERRAS-HAUFE/ROCHE/RIEHL 2017) konnte festgestellt werden, wie stark die Qualität des Deutschunterrichts an bayerischen Berufsschulen von den personellen Ressourcen und der jeweils vorhandenen Expertise abhängt. An vielen Schulen mangelt es an Deutschlehrkräften. Nur zwölf Prozent aller an beruflichen Schulen beschäftigten Lehrkräfte verfügt über eine sprachdidaktische Ausbildung. An Berufsschulen muss jede dritte Lehrkraft fachfremd Deutsch unterrichten (vgl. a. a. O.).

Berufliche Schulzentren in Ballungsräumen, die viele Klassen einzelner Fachrichtungen anbieten, können im wöchentlichen Schulbetrieb und aufgrund spezialisierter Lehrkräfte fachintegrierten Deutschunterricht durchführen. Berufsschulen, die seltene Ausbildungsberufe für einen großen Sprengel anbieten, müssen Blockunterricht in großen Klassen anbieten. Lehrkräfte, die in solchen Klassen Theorie- und Fachunterricht gestalten, haben keine zeitlichen Ressourcen, darin den Deutschunterricht zu bestreiten. Dieser wird z. T. von Lehrkräften gehalten, die blockweise in so vielen Klassen unterrichten, dass sie nicht an der didaktischen Jahresplanung aller von ihnen unterrichteten Ausbildungsberufe mitwirken können. Die didaktische Jahresplanung wird folglich auf unterschiedlichem Niveau praktiziert und oft werden dabei die vom

Lehrplan Deutsch vorgesehenen Lernziele nicht berücksichtigt bzw. zugunsten von fachlichen Inhalten zurückgestellt (vgl. a. a. O.).

Der beobachtete *Deutschunterricht* fokussiert meistens auf berufsbezogene Themen (»Stress am Arbeitsplatz«, »Kommunikation unter Kollegen«, »betriebliche Qualitätssicherung«) oder die Förderung von allgemeinen Kompetenzen (Techniken der mündlichen Präsentation und Kommunikation, selten Schreiben) und erfolgt in abgeschlossenen, lehrerzentrierten Einheiten. Hier dominiert der Lehrervortrag im Wechsel mit Gruppenarbeiten und der Ergebnispräsentation im Plenum.

Der *fachintegrierte Deutschunterricht* erfolgt im Vergleich dazu lernerzentrierter. Dort findet neben berufsbezogenem auch sprachliches Handeln statt (mündliche Beschreibung von Verfahren und Deuten von technischen Zeichnungen, Anfertigen von Dokumentationen, Verstehen eines technischen Merkblattes, Produktpräsentation). Insgesamt werden allerdings selten schriftliche Einträge oder Notizen verfasst, schriftliche Beiträge werden tendenziell nicht eingesammelt, korrigiert und überarbeitet.

Genauso selten findet im *praktischen Unterricht* eine sprachdidaktische Binnendifferenzierung z. B. in Bezug auf das Lesen von Fachtexten und Anwenden von Lesestrategien statt. Die Unterrichtsinteraktion bleibt tendenziell lehrerzentriert. Ihre Steuerung bereitet insgesamt manchen Lehrkräften Mühe: Aufgabestellungen bleiben unklar und Lehrerfragen werden hauptsächlich zur Überprüfung von Schülerwissen oder als Aufforderung zum Üben des mündlichen Ausdrucks genutzt (»Wer hat noch Schwierigkeiten und möchte das nochmals beschreiben?«). Daneben sind Unsicherheiten im Rückmelde- und Korrekturverhalten zu beobachten.

Der Einsatz von Bildungssprache ist sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite selten zu beobachten. Von den Lehrkräften wird er bei den Schülerinnen und Schülern zwar vermisst, u. U. gefordert, aber nie gefördert. Der Gebrauch von Fachsprache beschränkt sich auf einzelne Fachtermini. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der Unterricht an Berufsschulen sehr stark auf die Vermittlung von Fach- und Berufswissen konzentriert. Obwohl die Unterrichtsgestaltung nach den curricularen Vorgaben lernfeldzentriert und fachübergreifend sein soll, wird der Deutschunterricht häufig aus der didaktischen Jahresplanung ausgeschlossen.

Sprachdidaktische Methoden zur Förderung kommunikativer Kompetenzen und Ausbildung von Registern werden selten eingesetzt. Die »Sprech- und Schreibzeiten« der Schüler/-innen sind gering, beim Lesen von Fachtexten werden sie oft sich selbst überlassen.

Das Unterrichtskonzept »Berufssprache Deutsch«

Eine handlungsorientierte, fachübergreifende und stark binnendifferenzierende Unterrichtsgestaltung ist die zentrale Voraussetzung, um Berufsschüler/-innen sowohl im Regelunterricht der dualen Ausbildung als auch in den Berufsintegrationsklassen sprachlich und fachlich in die Lage zu versetzen, Ausbildung und Berufsalltag in Deutschland zu meistern. Da der Bedarf für Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache genauso gegeben ist (vgl. ROCHE 2008) wie für jene, die Deutsch neben ihrer Muttersprache als Zweitsprache erlernt haben, für solche mit Migrationshintergrund bzw. neu Zugewanderte mit geringen Deutschkenntnissen wie Geflüchtete, gilt es an dieser Stelle, die Dichotomie zwischen den Didaktiken für Deutsch als Erst- und Zweitsprache aufzulösen und eine fundierte Sprachbildung für alle Schüler/-innen in allen Unterrichtsfächern einzuführen.

Grundgedanke bei der Konzeptionalisierung des Deutschunterrichts an Berufsschulen im Rahmen von »Berufssprache Deutsch« ist es, authentische Sprache in berufsrelevanten Situationen zum Ausgangspunkt zu nehmen. In Anlehnung an BÜHLERS Organon-Modell (1934) erfüllt das sprachliche Zeichen die Funktion von Symbol, Symptom und Signal (vgl. TERRASI-HAUFE/ROCHE 2016). Demnach kommt Sprache immer in der Dreieckskonstellations zwischen Sender, Gegenständen und Sachverhalten und Empfänger vor. Das Symbol bei der Darstellung oder Repräsentation von Gegenständen und Sachverhalten ist aber nicht objektiv oder neutral gegeben, sondern geschieht als subjektiver Ausdruck (Symptom) der Perspektive eines Sprechers oder Schreibers, kurz eines Senders, der damit (Signal) an einen Empfänger appelliert. Kommunikation ist dann authentisch, wenn alle drei Bezüge nach BÜHLERS Modell realisiert sind. Für die berufliche Kommunikation spielen demnach das Wissen über Fachinhalte und die Versprachlichung von Sachverhalten sowie die Bewältigung von betrieblichen Abläufen zusammen mit der Einschätzung der hierarchischen Position und den Aufgabengebieten von Sender und Empfänger eine ganz zentrale Rolle für den Kommunikationserfolg. Die Möglichkeit, Erfahrungen in solchen Situationen zu sammeln, fördert wiederum das Wissen über Fachinhalte, Sachverhalte und betriebliche Abläufe und sensibilisiert für angemessenes sprachliches Handeln mit unterschiedlichen Gesprächspartnern. Das Potenzial von Differenz kann hier in vollem Maße ausgeschöpft werden, weil durch die unterschiedlichen Konstellationen von Sprechern und Adressaten in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlichen Kommunikationszwecken eine variantenreiche Auseinandersetzung entsteht. Wenn eine bestimmte Aufgabe gegenüber dem Ausbilder, einem anderen Azubi, einer Kundin oder im Berichtsheft artikuliert werden muss, dann erfor-

dert dies jedes Mal eine andere Realisierung, die ihrerseits unterschiedliche Rückmeldungen generiert und zu einer größeren Variationspalette und im Endeffekt zu größerer Sprachbewusstheit beiträgt.

In Anlehnung an das Konzept der handlungsorientierten Sprachdidaktik (vgl. HÖLSCHER/PIEPHO/ROCHE 2006) gilt es, im Deutschunterricht an Berufsschulen solche kommunikativen Konstellationen zu erzeugen, die den Schülerinnen und Schülern bekannt sind – oder sein sollten – und ihnen etwas bedeuten, und zwar inhaltlich und in Bezug auf die kommunikative Aufgabe. Sprachliches Wachstum, ist immer ein individueller Prozess. Um diesen zu fördern, sind folgende Punkte entscheidend:

- integrierte Lernzielbestimmung: Förderung sprachlicher, fachlicher und methodischer Kompetenzen,
- Einbindung in Ausgangs-Handlungssituationen mit echten Inhalten und Aufgaben (fallbasiertes Lernen, Szenarios),
- systematische Planung der Abläufe in Teilaufgaben, die betrieblichen Abläufen entsprechen (unter aktiver Beteiligung der Schüler/-innen),
- Bereitstellung von Hilfsmitteln für selbstständiges Arbeiten und Recherchieren,
- authentische und ansprechende Visualisierungen,
- Multimedialität (angemessen in Bezug auf die kommunikative Situation) zur Förderung aller Fertigkeiten (kein Medienaktionismus),
- keine pseudo-handlungsorientierten Übungen (z.B. Partner-Diktate, Chorsprechen, Abschreiben, es sei denn, sie sind kommunikativ im Sinne des Modells von BÜHLER begründbar),
- keine rein formbasierten, sondern integrierte zweckgerichtete Grammatik- und Orthografieübungen (vgl. ROCHE/REHER/SIMIC 2012).

Für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die diesen Anforderungen genügen, wurde in Zusammenarbeit mit den ISB-Arbeitskreisen »Berufssprache Deutsch« und »Berufsintegrationsklassen« das folgende Vorgehen entwickelt: Zunächst werden die Fachlehrpläne bezüglich der zur Bewältigung eines Lernfelds geforderten Sprachkompetenzen analysiert. Auf dieser Grundlage werden plausible beruflich relevante Handlungssituationen als Ausgangspunkt für eine Unterrichtssequenz bestimmt.¹ Diese werden anhand authentischer Sprecher/-innen sowie Adressatinnen und Adressaten sowie einer problembasierten und produktorientierten Aufgabenstellung konkretisiert.

¹ Im ISB-Arbeitskreis werden seit 2014 Muster solcher Szenarien für die berufliche Bildung für neun Ausbildungsberufe und für die Beschulung im Rahmen der Berufsvorbereitung von Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF) entwickelt. Sie werden demnächst im Downloadbereich unter: www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/berufssprache-deutsch/unterrichtsmaterialien/ für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt.

Abbildung

Kompetenzstrukturmodell im Lehrplan Deutsch für Berufs- und Berufsfachschulen



Quelle: ISB 2016, S. 8

Letztere muss sinnvoll sowie für die berufliche Ausbildung zweckbezogen sein und auf betrieblichen Vorgängen basieren.

Die Didaktisierung solcher Handlungssituationen erfolgt nach dem Prinzip der vollständigen Handlung in Anlehnung an die Handlungsregulationstheorie (vgl. SCHELTEN 2002) durch die folgenden Schritte, die wiederum als Teilaufgaben formuliert werden:

- orientieren und informieren,
- planen und durchführen,
- präsentieren und dokumentieren,
- bewerten und reflektieren.

Eine didaktische Differenzierung ist dabei auf zwei Ebenen möglich: Erstens können die Schüler/-innen auf unterschiedliche sprachliche Produkte hinarbeiten (z. B. ein Beratungsgespräch führen, eine Beschwerde entgegennehmen, Telefonate führen, eine Gesprächsnotiz erstellen, Briefe verfassen, Bestellungen aufnehmen oder eine Präsentation erstellen). Zweitens wird ihnen ein differenziertes Angebot an Hilfsmitteln zur Verfügung gestellt.

Ein neuer Lehrplan für DaM und DaZ

Auf der Grundlage des dargestellten pragmalinguistischen, integrierten und handlungsorientierten Konzepts wurde ein neuer Lehrplan für Deutsch entworfen. Durch dessen Einführung sollte eine engere Einbindung der Sprachvermittlung in die didaktische Jahresplanung gewährleistet werden. Ihm liegt ein Kompetenzstrukturmodell zugrunde, das sprachliches Wissen und kommunikatives Handeln in

Wechselwirkung mit Allgemeinwissen, Fach- und Berufswissen und der Anwendung von Methoden, Strategien und Arbeitstechniken zur Wissensaneignung vorsieht (vgl. Abb.). Damit wird jeder Unterricht auch zum Sprachunterricht.

Daneben enthält der neue Lehrplan auch eine explizite Berücksichtigung von DaZ- und allgemeinbildenden Inhalten sowie einen Schwerpunkt auf Methoden des autonomen Lernens. Somit geht er direkt auf den für die Schülerschaft neu konstatierten Bedarf ein.

Genauso nimmt er sich der Binnendifferenzierung an: Er umfasst einen Regel- und einen Basislehrplan, der in Berufsintegrationsklassen verbindlich ist und die grundlegenden Kompetenzen für die zielgerichtete Sprachbildung in Klassen der Berufsorientierung/-vorbereitung und in der Berufsausbildung darstellt (vgl. SOGL 2016). In den Regelklassen wird der Regellehrplan angewendet, der auch die Kompetenzerwartungen nach Jahrgangsstufen ausweist. Bei Bedarf (z. B. für Seiteneinsteiger/-innen oder schwache Schüler/-innen) kann zum Zweck der Binnendifferenzierung der Basislehrplan eingesetzt werden.

Basis- und Regellehrplan umfassen neben den sprachlich-kommunikativen Kompetenzerwartungen und einer Verortung in den einzelnen Handlungsphasen nach dem Prinzip der vollständigen Handlung (vgl. ISB 2016, S. 3) einen Bezug zu den Rahmenlehrplanrichtlinien durch einen Querverweis auf Sprachhandlungsverbren und Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung in Form einer offenen Liste an Methoden, Strategien und Arbeitstechniken (vgl. TERRASI-HAUFE/MIESERA in diesem Heft). Dies soll Lehrkräfte bei der praktischen Umsetzung unterstützen.

Durch die Einführung dieses Lehrplans im Herbst 2016 wird »Berufssprache Deutsch« zum Unterrichtsprinzip erhoben.² Die Einführung bewirkt, dass alle Schüler/-innen in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im Fachunterricht und in den allgemeinbildenden Fächern gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben und damit die Grundlage für erfolgreiche Lebenskarrieren gelingt. ◀

² www.isb.bayern.de/download/16565/unterrichtsprinzip_berufssprache_deutsch.pdf (Stand: 15.09.2016)

Literatur

BÜHLER, K.: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena 1934

GEIGER, R.: Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen und deren Integration mit einer berufssprachlichen Ausrichtung. Vortrag anlässlich der Tagung »Berufssprache Deutsch – Sprachliches Wissen und kommunikatives Handeln in der beruflichen Ausbildung« am 15./16. März 2016 – URL: www.hss.de/fileadmin/media/downloads/160315_Vortrag_Geiger.pdf (Stand: 15.09.2016)

HÖLSCHER, P.; PIEPHO, H.-E.; ROCHE, J.: Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel 2006 – URL: www.isb.bayern.de/download/1015/handlungsorientierter-unterricht-mit-lernszenarien.pdf (Stand: 15.09.2016)

ISB: Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch. Hrsg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 2016 – URL: www.isb.bayern.de/download/17803/lp_bs_bfs_deutsch.pdf (Stand: 15.09.2016)

ROCHE, J.: Instruktion versus Immersion? Zur Rolle der Fremdsprachenspezifik in Forschung und Ausbildung. In: BAUSCH, K.-R. u. a. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen 2008, S. 189–198

ROCHE, J.; REHER, J.; SIMIC, M.: Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Bericht eines Pilotprojekts. Münster 2012

SCHULTEN, A.: Über den Nutzen der Handlungsregulationstheorie für die Berufs- und Arbeitspädagogik. In: Pädagogische Rundschau 56 (2002) 6, S. 621–630

SOGL, P.: Berufssprache Deutsch: Sprachliche und berufliche Integration verknüpfen! In: Pädagogische Führung (PädF) (2016) 3, S. 105–108

TERRASI-HAUFE, E.; ROCHE, J.: Handlungsbasierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: EFING, C.; KIEFER, K.-H. (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M. 2016

TERRASI-HAUFE, E.; ROCHE, J.; RIEHL, C. M.: Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven. In: FREUDENFELD, R. u. a. (Hrsg.): In Sprachwelten übersetzen. Göttingen 2017 (in Vorbereitung)

Anzeige

Neu: BIBB Report 3/2016



Informationsdienst BIBB REPORT

- Daten, Fakten und Analysen zu aktuellen Fragestellungen der Berufsbildung
- Zielgruppen sind Entscheidungsträger/-innen und Multiplikatoren in Politik, Wirtschaft, Verbänden, Sozialparteien, Wissenschaft und Medien
- Informationen kompakt auf 8 bis 16 Seiten
- BIBB REPORT erscheint als kostenlose Printausgabe und online open access
- Sie können den BIBB REPORT print oder online abonnieren oder einzelne Exemplare bestellen: bibbreport@bibb.de
- Kostenloser Download und weitere Informationen: www.bibb.de/bibbreport

Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
www.bibb.de

Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld »Ernährung und Hauswirtschaft«



**ELISABETTA
TERRASI-HAUFE**
Dr., wiss. Mitarbeiterin am
Institut für Deutsch als
Fremdsprache der Universität
München



SUSANNE MIESERA
Diplom-Ökotrophologin,
wiss. Mitarbeiterin
Fachdidaktik Life Sciences,
Technische Universität
München

Die im Beruf geforderten Sprachkompetenzen variieren mit den jeweiligen Aufgaben und Tätigkeiten. Doch wie lassen sie sich berufsspezifisch identifizieren und im Rahmen der Ausbildung vermitteln und fördern? Im Beitrag wird am Beispiel des Ausbildungsberufs Hauswirtschaftler/-in aufgezeigt, wie ausgehend von den fachlichen und (fach-)sprachlichen Kompetenzen, die im Ausbildungsrahmenplan und im Rahmenlehrplan festgelegt sind, Fach- und Berufssprache im schulischen Unterricht handlungsorientiert und differenziert vermittelt werden können.

Die Rolle von Sprache im Beruf

Sprachliches Handeln bildet nach ROCHE (2015, S. 233) die Grundlage für das berufliche Handeln. Neben der praktischen Erfahrung im Beruf sind sprachliche Kompetenzen unabdingbar, um

- einerseits die enorme Informationsvielfalt im beruflichen Alltag recherchieren, erfassen, bewerten und nutzen zu können und
- andererseits Techniken und Strategien zur Bewältigung von relevanten Handlungssituationen zu erwerben und erfolgreich anzuwenden.

Im beruflichen Kontext sind das Wissen über Fachinhalte und die Versprachlichung von Sachverhalten sowie die Bewältigung von betrieblichen Abläufen und Kommunikationssituationen von zentraler Bedeutung. Zusammen mit der Einschätzung der hierarchischen Position und den Aufgabengebieten der Gesprächspartner/-innen tragen sie zum Kommunikationserfolg bei (vgl. TERRASI-HAUFE/ROCHE/RIEHL 2017).

Bei der Entwicklung von Fachwissen spielen Fachsprachen eine zentrale Rolle: Sie benennen die zentralen Konzepte und Sachverhalte einer Disziplin. Für den Ausbildungsberuf Hauswirtschaftler/-in sind z. B. Kenntnisse der Fachsprache Ernährung, der technischen- und betriebswirtschaftlichen Fachsprache als auch die des Dienstleistungssektors unentbehrlich. In Abgrenzung dazu umfasst die *Berufssprache* jene Redemittel und Strukturen, die eingesetzt werden, um den spezifischen kommunikativen Aufgaben und Gesprächspartnerinnen und -partnern im Berufsalltag gerecht zu werden. Zu Letzteren gehören neben

Vertreterinnen und Vertretern des Ausbildungsberufs in den jeweiligen hierarchischen Positionen (Mitarbeiter/-innen, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte) auch jene aus benachbarten Berufen sowie die Abnehmer/-innen von Dienstleistungen und Produkten.

Anforderungen in der Ausbildung als Hauswirtschaftler/-in

Die sprachlichen Anforderungen an die in der Hauswirtschaft Tätigen nehmen seit Jahren kontinuierlich zu. Dies schlägt sich auch in den Ausbildungsinhalten und Prüfungsanforderungen nieder. Bei schriftlichen Prüfungen werden umfassende Leseverstehens- und Schreibkompetenzen verlangt, bei Gruppenprüfungen und den Fachgesprächen mündliche Interaktionsfähigkeit und selbstbewusstes Sprechen. Auf all dies soll im Unterricht vorbereitet werden. Auch der Stellenwert von schriftlichen Kompetenzen steigt. Gefragt ist die Beherrschung berufsrelevanter Textsorten: z. B. Dokumentation von Tätigkeiten, Verfassen von Arbeitsplänen, Werbetexten und Dienstleistungsmappen. Zudem sieht die Ausbildung einen zunehmenden Anteil an selbstreguliertem Lernen vor. Dies erfordert verstärkt Lesekompetenz bei den Auszubildenden. Neben der selbstständigen Anwendung von Lernstrategien, Arbeitstechniken und metasprachlichen Kompetenzen müssen komplexe grammatikalische Strukturen und Orthografieregeln beherrscht werden.

Für den Erwerb beruflicher Qualifikationen und der späteren beruflichen Tätigkeiten ist die Weiterentwicklung der Lesekompetenz in der Berufsausbildung besonders relevant (vgl. NICKOLAUS/GSCHWENDTNER/GEIBEL 2008;

Tabelle 1

Betriebliche Geschäftsvorgänge

Lfd. Nr.	Teil des Ausbildungsberufsbildes	Fertigkeiten und Kenntnisse
2.6	Betriebliche Geschäftsvorgänge (§ 4 Abs. 1 Nr. 2.6)	a) Mitteilungen und Aufträge entgegennehmen, bearbeiten und weiterleiten b) Einnahmen und Ausgaben für ausgewählte Leistungsbereiche erfassen c) Bedarf für den Einkauf von Gütern ermitteln d) Bestellungen und Einkäufe durchführen e) Waren annehmen und kontrollieren f) bei der Vergabe von Dienstleistungen mitwirken g) Liefer- und Kaufbelege prüfen und betriebsbezogen bearbeiten

BAUMERT 2001). Eine gute Lesekompetenz trägt zu einem autonomen und lebenslangen Lernen und dadurch zum beruflichen Erfolg bei (vgl. HURRELMANN 2002, S. 137f.). Fachliche Informationen müssen aus verschiedenen Textquellen erschlossen und reflektiert werden. Dabei handelt es sich einmal um Fachbücher und Fachberichte (vgl. BECKER-MROTZEK 2006, S. 15), daneben müssen aber auch andere fach- und berufssprachliche Textsorten rezipiert werden können. Für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft sind dies u. a. Patente, Verordnungen, Anleitungen sowie Artikel in Fachzeitschriften aus den Bereichen Ökotrophologie, Verfahrenstechnik und Marketing.

Curriculare Vorgaben

Die Ausbildungsverordnung Hauswirtschaftler/Hauswirtschaftlerin aus dem Jahr 1999¹ legt eine Ausbildungsdauer von drei Jahren fest. Damit wird der Ausbildungsabschluss auf Niveau 4 des Deutschen Qualifikationsrahmens eingestuft. Niveaustufe 4 orientiert sich an Aufgabenstellungen, die selbstständiges Planen und Bearbeiten in einem sich beruflich veränderten Tätigkeitsfeld bzw. Arbeitsgebiet voraussetzen.² Die fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen lassen sich einerseits aus den beruflichen Einsatzorten der Hauswirtschaftler/-innen, andererseits aus ihren Tätigkeiten herleiten. Sie arbeiten zum einen in Kantinen oder Großküchen, Krankenhäusern, Pflegeeinrichtungen und Heimen, zum anderen in der Einzelverpflegung in Privathaushalten. Zu ihren Aufgaben zählen die Organisation, Umsetzung und Steuerung von hauswirtschaftlichen Versorgungs- und Betreuungsleistungen. Zu den Versorgungsleistungen gehören u. a. die Speisenzubereitung und der Service der Speisen. Daneben gehört das Pflegen von Räumen und Textilien dazu. Die Betreuungsleistungen umfas-

sen Tätigkeiten wie Hilfe bei Alltagsverrichtungen, zudem Erzeugung und Vermarktung von Produkten und Dienstleistungen sowie selbstständiges und kundenorientiertes Arbeiten unter Berücksichtigung von Arbeitsorganisation und -schutz und Hygienestandards.³

Der sprachliche Hauptkompetenzbereich liegt im Sprechen und Zuhören und Lesen bzw. im Umgang mit Texten und Medien. Diese sprachlichen Anforderungen zeigen sich bei der Aufgabenbeschreibung im Ausbildungsrahmenplan z. B. in Abschnitt I (1.1) »Grundfunktionen des auszubildenden Betriebes wie Einkauf, Produktion, Dienstleistung, Vermarktung und Verwaltung erklären«. Die sprachliche Tätigkeit »erklären« setzt die Anwendung fachsprachlicher Begriffe und die Anwendung fachlichen Wissens zur kohärenten Beschreibung betrieblicher Abläufe voraus.

Zu den Anforderungen im Bereich »Lesen – mit Texten und Medien umgehen« heißt es in Abschnitt I (2.5): »a) Fachinformationen systematisch einholen, erfassen und ordnen b) Informationssysteme und Kommunikationseinrichtungen nutzen«.

Die Bewältigung betrieblicher Geschäftsvorgänge wird in Abschnitt I (2.6) dargestellt (vgl. Tab. 1). Damit korrespondiert das Lernfeld 2 »Güter und Dienstleistungen beschaffen« des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf im BGJ, das als erstes Ausbildungsjahr der dualen Ausbildung anerkannt wird (vgl. Tab. 2). Es werden Sprachkompetenzen aus den vier Fertigkeiten Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen gefordert.

Aus sprachlicher Perspektive müssen Hauswirtschaftler/-innen demnach in der Lage sein:

- Kaufverträge zu verstehen (*Lesen*) und die damit verbundenen Anforderungen zu erfüllen: Auszahlungen in die Wege leiten (*Schreiben*), Wareneingang dokumentieren (*Schreiben*), Reklamationsbriefe schreiben, Telefonate mit der Servicehotline führen (*Sprechen* und *Hörverstehen*) usw.,
- sich über Güter und Dienstleistungen zu informieren: Produktbeschreibungen verstehen (*Lesen*), Produkteigenschaften kategorisieren, Kriterien zu ihrem Vergleich formulieren (*Schreiben*).

¹ Vgl. BGBl. I Nr. 35 v. 6. Juli 1999 – URL: www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/9212101%20.pdf (Stand: 05.10.2016)

² Vgl. www.dqr.de/content/2334.php (Stand: 05.10.2016)

³ Vgl. www.bibb.de/de/berufeinfo.php/profile/apprenticeship/9212101_ (Stand: 05.10.2016)

Vermittlung von Fach- und Berufssprache im Unterricht

Hier setzt das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* an. Mithilfe des neuen bayerischen Lehrplans für Deutsch werden die curricularen Vorgaben aus Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan sowohl für den sprachsensiblen Fachunterricht als auch für den integrierten Sprachunterricht didaktisiert. Das bedeutet, dass die Vermittlung fach- und berufssprachlicher Kompetenzen sowohl im Fachunterricht als auch in den allgemeinbildenden Fächern stattfinden soll (vgl. ROCHE/TERRASI-HAUFE in diesem Heft). Wie dies in der Unterrichtsgestaltung umgesetzt wird, soll im Folgenden anhand eines kurzen Beispiels skizziert werden.

Ausgangspunkt für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien ist eine problembasierte Handlungssituation. Für das Lernfeld 2 »Güter und Dienstleistungen beschaffen« (vgl. Tab. 2) würde sich z. B. die folgende Handlungssituation eignen:

Bei der täglichen Dienstbesprechung teilt Ihnen Ihre Vorgesetzte mit: »Unsere alte Geschirrspülmaschine funktioniert nicht mehr. Wir brauchen eine Entscheidung, welche Industriegeschirrspülmaschine für den Einsatz in unserer Großküche geeignet ist. Bitte erstellen Sie eine Informationsübersicht. Sie können gerne mit Frau Mainzer aus der Küche sprechen, die hat lange Erfahrung mit unserer Geschirrspülmaschine. Informieren Sie sich dann im Elektrogroßhandel über Preise, Maße und Verbrauchs- und Wartungskosten. Ich brauche die Informationen bis nächste Woche Dienstag.«

Durchsucht man nun die Lernfeldbeschreibung (vgl. Tab. 2) nach Sprachhandlungsverben, trifft man als Erstes auf erkennen und Informationen einholen. Diese wiederum können anhand des Basislehrplans (vgl. Tab. 3, S. 22) in der Phase »Orientieren und informieren« verortet werden. Der Basislehrplan ist Teil des neuen bayerischen Lehrplans für Deutsch (vgl. ROCHE/TERRASI-HAUFE in diesem Heft). Er gilt verbindlich für Klassen der Berufsschulvorbereitung und kann bei Bedarf in schwachen Regelklassen eingesetzt werden. Neben einer Ausweisung der Kompetenzerwartungen stellt er auch Methoden (ein Handbuch wird mitgeliefert) zur Umsetzung im Unterricht zur Verfügung.

Aus der Rubrik Methoden wird für die hier angestrebte Veranschaulichung das »Placemat« ausgesucht. Bei Placemat handelt es sich um eine Methode, bei der Schüler/-innen erst eigene Gedanken zu einem Thema oder Ablauf sammeln, sie dann vergleichen und gemeinsam eine Auswahl treffen.⁴

Im genannten Beispiel soll mithilfe eines entsprechend aufgeteilten Arbeitsblatts vorhandenes Wissen zu dem zu bearbeitenden sprachlichen Produkt (eine Informationsübersicht), zu den betrieblich angebrachten Verfahren

Tabelle 2

Auszug aus dem Rahmenlehrplan Hauswirtschafter/in

Lernfeld 2: Güter und Dienstleistungen beschaffen

Zielformulierung	Die Schülerinnen und Schüler erkennen den Einkauf als wirtschaftliches Handeln und begreifen ihre Verantwortung als Vertragspartner beim Kauf und als Teilnehmer im Marktgeschehen. Sie sind in der Lage, ihre sich daraus ergebenden Rechte einzufordern und Pflichten einzuhalten. Über das sich stets ändernde Güter- und Dienstleistungsangebot erwerben sie Kenntnisse, holen Informationen ein und bilden Preis- und Qualitätsbewusstsein aus. Unter Beachtung qualitativer, ökonomischer und ökologischer Aspekte stellen sie Vergleiche an, wägen ab und treffen am Markt orientierte begründete Entscheidungen. Die Schülerinnen und Schüler können Einnahmen und Ausgaben dokumentieren sowie mit Zahlungsmitteln und branchenspezifischen Anwenderprogrammen umgehen. Sie kennen die Bedeutung der Kontrolle bei der Annahme von Gütern und Dienstleistungen und führen diese unter qualitativen Aspekten durch.
Inhalte	• Marktinformationen • Verbraucherorganisationen • Warenkennzeichnung • Zahlungsverkehr • Kaufvertrag • Kassenführung • Finanzierungsmöglichkeiten

(Bedarfsermittlung, Recherche usw.) und fachlichen Inhalten (technische Daten von Industriegeschirrspülern) aktiviert werden. Gleichzeitig fördert die Methode den kommunikativen Austausch zu Entscheidungszwecken in Kleingruppen.

Zur Binnendifferenzierung werden unterschiedliche Hilfsmittel und Arbeitsmaterialien angeboten, die sich nach dem Unterstützungsbedarf bzw. der Fähigkeit der Schüler/-innen richten, selbstständig zu arbeiten. Die Abbildung (S. 22) veranschaulicht das für die Phase »Orientieren und informieren«.

Genauso werden die anderen Phasen ausgestaltet: Im Mittelpunkt stehen entsprechend den Leitgedanken des Lehrplans (vgl. ISB 2016, S. 6f.) die Authentizität der Materialien, die Selbsttätigkeit der Schüler/-innen sowie die Förderung von deren Planungs- und Reflexionskompetenz. Hilfestellungen und Rückmeldungen werden kontinuierlich, bedarfsgerecht und niveauspezifisch angeboten. Die Lehrkraft unterstützt den Kompetenzerwerb durch sprachsensibel formulierte Aufgaben, Handlungsaufträge

⁴ Vgl. z. B. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/placemat.pdf> (Stand 05.10.2016)

Tabelle 3

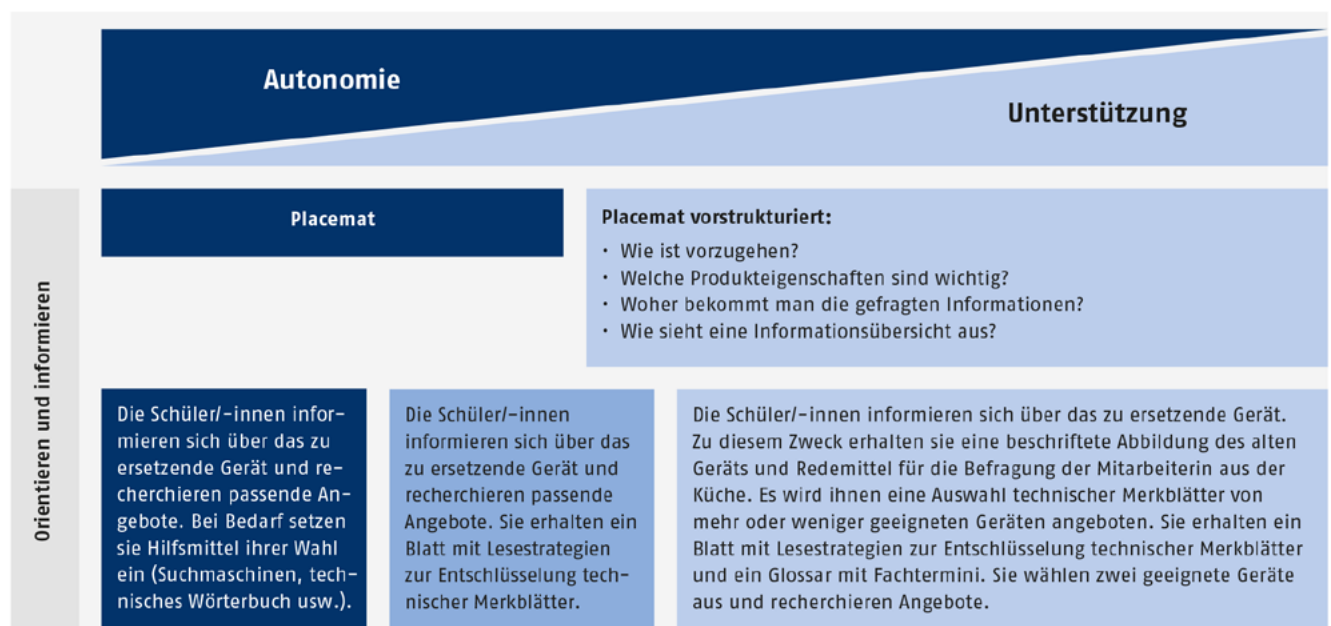
Auszug aus dem Basislehrplan für Berufsintegrationsvorklasse/Sprachintensivklasse

Handlungsphase: Orientieren und informieren	
Sprachhandlungsverben aus den Lehrplanrichtlinien	z. B. abgrenzen, aufnehmen, auswählen, beschaffen, eingrenzen, erfassen, erkennen, erkunden, erschließen, Kenntnisse erwerben, klären, lesen, konkretisieren, sammeln, sich mit Informationsmaterial auseinandersetzen, sich befassen mit, sich einen Überblick verschaffen, sich informieren, sich vertraut machen.
Kompetenzerwartungen	Die Schülerinnen und Schüler • erkennen vertraute Aufgabenstellungen. • erfassen die gestellten Anforderungen und klären diese im kooperativen Lernen unter Einhaltung der Gesprächsregeln. • entschlüsseln den Inhalt bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen unter Rückgriff auf Visualisierungen. • erschließen die Bedeutung verschiedener Operatoren. • identifizieren vorentlastete Schlüsselbegriffe aus der Aufgabenstellung. • verwenden sprachsensibel gestaltetes Informationsmaterial, um es mit Vorwissen zu verknüpfen. • formulieren einfache Erwartungen an Sprechakte, Texte und Medien. • entnehmen kurzen einfachen Sprechakten, Texten und Medien 2 bis 3 wesentliche Aussagen zur Aufgabenlösung. • halten erarbeitete Informationen schriftlich fest. • verwenden einfache berufliche Fachbegriffe. • entschlüsseln die Fachsprache auf Wortebene mithilfe von Visualisierungen. • fassen Informationen in einfachen Worten/mit Formulierungshilfen zusammen.
Methoden, Strategien und Arbeitstechniken	z. B. Bildergeschichte, -sequenz, Bild-Wort-Domino, Fachwörterlexikon mit Visualisierung, Informationsbeschaffungsstrategie, Kartenabfrage, Lesestrategie, Markiertechnik, Pantomime, Placemat, Puzzle-Wortbildung, Scaffolding, Sprechblase, ThinkPair-Share, Textoptimierung, Wort-Bild-Karte, Wortliste, Wortfeld

Quelle: ISB 2016, S. 23

Abbildung

Übersicht zu Aktivitäten und Hilfsmitteln in der Phase »Orientieren und informieren«



Quelle: eigene Darstellung

und Rückmeldungen. Durch die Präsentation und Überarbeitung sprachlicher Produkte wird die sprachliche Ausdrucksfähigkeit gefördert.

Zusammenfassung

Berufliche Handlungskompetenz setzt die berufs-, situations- und adressatenspezifische Anwendung von Fach- und Berufssprache voraus. Hauswirtschaftler/-innen benötigen im vielfältigen Arbeitsalltag sowohl Lese- und Schreibkompetenzen für den Umgang mit beruflich relevanten Textsorten als auch mündliche Interaktionsfähigkeit in berufsspezifischen Handlungssituationen. Aufgabe der Berufsschule ist es, mit didaktisierten sprachsensiblen Lernsituationen auf die beruflichen Handlungssituationen vorzubereiten. Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts in unterrichtlich aufbereitete Lernsituationen unter Beachtung der Förderung der sprachlichen Kompetenzen kann nur im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichtskonzepts erfolgen. Lehrerteams vermitteln dabei fachliche und sprachliche Kompetenzen in enger Verzahnung und legen den Grundstein für den beruflichen Erfolg der angehenden Hauswirtschaftler/-innen. ◀

Literatur

BAUMERT, J. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

BECKER-MROTZEK, M.: Sachtexte lesen (lernen). In: EFING, C.; JANICH, N. (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn 2006, S. 107–132

HURRELMANN, B.: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: GROEBEN, N.; HURRELMANN, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München 2002, S. 123–149

ISB: Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch. Hrsg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 2016 – URL: www.isb.bayern.de/download/17803/lp_bs_bfs_deutsch.pdf (Stand: 05.10.2016)

NICKOLAUS, R.; GSCHWENDTNER, T.; GEIBEL, B.: Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2008) 1, S. 48–73

ROCHE, J.: Zur Sprachlosigkeit des Sprachunterrichts und seiner Didaktik – Das Prinzip der Handlungs- und Aufgabenorientierung als Alternative im Erwerb und der Vermittlung von Sprache. In: HOFFMANN, S.; STORK, A. (Hrsg.): Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Tübingen 2015, S. 235–246

TERRASI-HAUFE, E.; ROCHE, J.; RIEHL, C. M.: Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven. In: FREUDENFELD, R. u. a. (Hrsg.): In Sprachwelten übersetzen. Göttingen 2017 (in Vorbereitung)



© Fotolia, palpitoya

Messe Stuttgart
Mitten im Markt

**Richtungswechsel
ermöglichen**

Aktuelle Trends, innovative Angebote und Konzepte rund um die Themen Berufliche Bildung, Personalentwicklung und Qualifizierung:
Lassen Sie sich inspirieren, informieren Sie sich in Workshops und Vorträgen, diskutieren Sie mit Experten.

14.–18. Februar 2017
Messe Stuttgart

Willkommen bei der didacta – der weltweit größten Bildungsmesse!
www.didacta.de | #didacta17

di
Bildungsmesse

Förderung der Schriftsprachkompetenz mithilfe eines individuellen Diagnose- und Fördersystems

ILONA LÖFFLER

Dr., Leiterin des Löffler Instituts, Speyer und Bochum

SUSANNE WAHL

Leiterin des Löffler Instituts, Speyer und Bochum

Schwächen in der Schriftsprachkompetenz sind in fast allen Bildungsgängen der Berufsschulen ein altbekanntes Problem. Für ihren spezifischen Bedarf fehlten bislang geeignete Diagnosekonzepte und Fördermaterialien. Das »Individuelle Diagnose- und Fördersystem der Schriftsprachkompetenz an Berufskollegs« wurde auf empirisch breiter Basis für nordrhein-westfälische Berufskollegs entwickelt. Es wird im Beitrag vorgestellt.

Warum die Förderung von Schriftsprachkompetenz an Berufskollegs notwendig ist

Nach Veröffentlichung der PISA- und IGLU-Studien herrscht inzwischen allgemeiner Konsens darüber, dass Qualität und Effektivität des deutschen Schulsystems einschließlich der Berufskollegs erhöht werden müssen. Vor diesem Hintergrund sieht die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (APO-BK) in § 8 Abs. 3 vor, die deutsche Sprache durch den Unterricht in allen Fächern zu fördern. Schriftsprachkompetenz ist als Schlüsselqualifikation eine Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer und nicht allein Aufgabe des Deutschunterrichts. Defizite beim Verstehen von Texten und Aufgabenstellungen führen auch in anderen Unterrichtsfächern zu Problemen.

In der modernen Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft ist Schriftsprachkompetenz das Fundament, um die eigene Berufs- und Lebensperspektive gestalten und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Es gibt kaum mehr Ausbildungs- und Arbeitsplätze, die ohne Computerkenntnisse und Nutzung des Internets auskommen. Für jene, welche diese Kenntnisse nicht besitzen, sind damit weitreichende Nachteile in beruflichen und sozialen Zusammenhängen und der Ausschluss von Informationen und Wissen verbunden. Alle am Berufsschulunterricht beteiligten Akteure mahnen deshalb seit Jahren die Förderung von Grundkompetenzen, insbesondere im Bereich Deutsch, an.

In allen Bildungsgängen der Berufskollegs gibt es bei den Schülerinnen und Schülern Förderbedarf, häufig bedingt durch zum Teil gravierende Schwächen in der Schriftsprachkompetenz (vgl. Abb. 1). Die Folgen mangelnder Schreibkompetenz sind u.a. schlechte Vermittlungschancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt und hohe Abbruchquoten. Die Defizite in der Schreibkompetenz an den Berufskollegs sind bildungsgang- und lerngruppenspezifisch unterschiedlich ausgeprägt. Die Bandbreite der vorhandenen Kompetenzen reicht von der rudimentären Schriftsprachkompetenz bis hin zur entwickelten Schreibkompetenz, die kaum einer Verbesserung bedarf.

Die bisher geleistete Förderung ist unzulänglich. Alle bekannten kompensatorischen Maßnahmen waren wenig erfolgreich. Als Gründe können unter anderem genannt werden:

- zu geringe bzw. fehlende analytische Kompetenz der Lehrkräfte,
- nicht individualisierte Förderansätze (meist in Großgruppen oder im Klassenverband),
- unzureichende Einbeziehung und damit Verantwortlichkeit aller Lehrkräfte für die Förderung der Schriftsprachkompetenz.

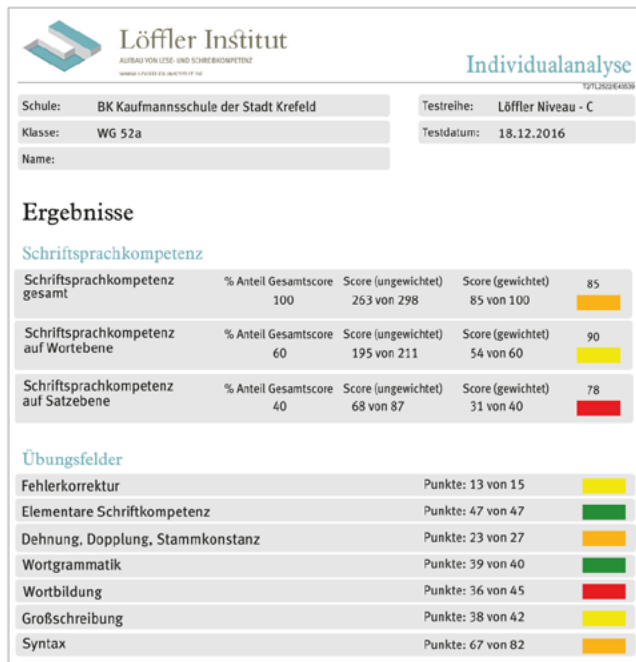
Abbildung 1

Brief eines 19-jährigen (in Deutschland geborenen) Schülers im Berufsgrundschuljahr

Ich wie! 3 der 10 Schreibtischlampen
Reklamieren
:.
Ser geerte Firma Brightluf
.
Ich habe eine Bestellung aufgegeben
am 28.11.2005 bei B-Bestand aus
10 Schreibtischlampen in die
einen Gesamtsumme von 298€
Betrag es wurden aber 3 der
Schreibtischlampen mit den
falschen Stecker geliefert USA-Norm
und die passen nicht das Halp wie
ich 3 neue Schreibtischlampen mit
einen normalen Stecker die
Reklamation bitte etwas beschleunigen
da wir nur zwischen handler
die aber nicht in 7 Tage Lieferungszeit
.
Mit freundlichen grüßen
Hein Braun

Abbildung 2

Beispiel einer Individualanalyse



Entwicklung eines Diagnose- und Förderkonzepts

Mit Beginn des Schuljahrs 2004/05 wurde im Regierungsbezirk Arnsberg im Rahmen der Lehrerfortbildung eine Planungsgruppe Deutsch eingerichtet. Arbeitsschwerpunkt war die Entwicklung eines Konzepts zur Schriftsprachförderung. Hierbei ging es sowohl um die Weiterentwicklung der Kenntnisse im Bereich der Schriftsprachdiagnostik als auch um die Erstellung individueller Förderpläne und die Entwicklung von Fördermaterialien, die auf die individuellen Defizite der Schüler/-innen zugeschnitten sind. Als Ergebnis ihrer zweijährigen Arbeit musste die Planungsgruppe die Erkenntnis gewinnen, dass für Berufskollegs passende Konzepte zur Diagnose und Förderung der Schriftsprachkompetenz nicht vorhanden sind. Es schien notwendig, Verfahren zur Schriftsprachstandsdiagnose und zur Erstellung individueller Förderpläne erst zu entwickeln.

Unter Federführung der Bezirksregierung in Arnsberg und in Kooperation mit dem Löffler Institut (ehemals gut-schrift) wurde ein individuelles Diagnose- und Fördersystem zur Schriftsprachkompetenz entwickelt. Kern dieses Fördersystems ist es, die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler/-innen anhand einer kategoriengeleiteten Diagnostik zu erheben und darauf aufbauend einen individuell zugeschnittenen Förderplan zu entwickeln.

Die erste empirische Erhebung an Berufskollegs des Regierungsbezirks Arnsberg erfolgte 2007, danach in anderen Regierungsbezirken. Das Löffler Institut konnte somit auf Grundlage eines breiten Datenmaterials sieben Fehler-

schwerpunkte herausarbeiten. Diese wurden in fünf Förderschwerpunkten umgesetzt:

- Dehnung, Dopplung und Stammkonstanz,
- Wortgrammatik,
- Wortbildung,
- Großschreibung,
- Syntax.

Umsetzung NRW-weit

Im Juni 2009 wurde das während der Entwicklungs- und Pretestphase auf den Regierungsbezirk Arnsberg beschränkte Diagnose- und Fördersystem für Berufskollegs in ganz Nordrhein-Westfalen geöffnet. Ende 2015 war die Zahl der beteiligten Berufskollegs aus allen fünf Regierungsbezirken des Landes Nordrhein-Westfalen auf 168 angewachsen. Der Datenpool des Diagnose- und Fördersystems, das auf drei unterschiedlichen Niveaus das gesamte Anforderungsspektrum der Schriftsprachkompetenz in den Berufskollegs abdeckt, wächst stetig. Die Anzahl der getesteten Schüler/-innen lag Ende 2015 bei 40.000.

Neben der wissenschaftlichen Untersuchung und Verfeinerung des Diagnoseinstruments auf Grundlage der wachsenden Fallzahlen werden Fördermaterialien kontinuierlich weiterentwickelt. An diesem Prozess sind Lehrer/-innen beteiligt, die gemeinsam mit dem Löffler Institut Materialien in einem laufenden Prozess in ihrem Unterricht erproben und evaluieren.

Nutzen für die Berufskollegs

Durch ein breit erprobtes Diagnosesystem erhält jedes Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen, das sich zur individuellen Förderung nach diesem Konzept entschließt, präzise Informationen über die Stärken und Schwächen der Schüler/-innen in der Schriftsprache sowohl innerhalb einer Lerngruppe als auch in Bezug auf jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin (vgl. Abb. 2). Die Ampelfarben zeigen die Stärken und Schwächen der Schülerin/des Schülers, der Förderbedarf (rot) im Beispiel liegt im Kompetenzbereich der Wortbildung.

Aus der Diagnose wird der individuelle Förderbedarf abgeleitet und in Form eines Förderplans zur Verfügung gestellt, sodass die Ergebnisse unmittelbar für den Unterricht und die Förderung verwertbar sind.

Zudem stehen den Lehrkräften erprobte zielgruppenspezifische Handreichungen zu den Förderschwerpunkten zur Verfügung, die einen systematischen Aufbau der Schriftsprachkompetenz ermöglichen. ◀

Sprachförderung in der Ausbildungsvorbereitung für zugewanderte Jugendliche in Hamburg

BIRGIT KRUSE

Leiterin des Referats »Übergangsmanagement und berufliche Qualifizierung« im Hamburger Institut für berufliche Bildung – HIBB, Hamburg

HARTMUT STURM

Leiter des Geschäftsbereichs »Übergang Schule – Beruf« im Hamburger Institut für berufliche Bildung – HIBB, Hamburg

Seit Februar 2016 bietet Hamburg mit AvM-Dual speziell für zugewanderte Jugendliche eine dualisierte Ausbildungsvorbereitung mit integrierter Sprachförderung als Regelangebot an. Ziel ist es, den Unterricht durchgehend sprachsensibel zu gestalten und den Lernort Betrieb für die Jugendlichen als Ort zur Sprachaneignung strukturell zu erschließen. Im Beitrag werden das Konzept und erste Erfahrungen mit dem Angebot beschrieben.

Aus AvDual wird AvM-Dual

In der dualisierten Ausbildungsvorbereitung (AvDual) können Jugendliche in Hamburg seit 2011 schulisches und betriebliches Lernen miteinander verknüpfen. Ziel ist es, je nach individuellen Voraussetzungen, eine begründete Berufswahlentscheidung zu treffen und möglichst nach einem Jahr eine berufliche Ausbildung oder einen weiterführenden Bildungsgang aufzunehmen.

Angesichts des sehr hohen Flüchtlingszustroms hat die Hamburger Bürgerschaft im November 2015 entschieden, auch alle Bildungsangebote für neu zugewanderte Jugendliche nach dem Vorbild von AvDual in eine Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten »AvM-Dual« umzugestalten. Eine Integration der Migrantinnen und Migranten in AvDual wäre zum einen zahlenmäßig nicht möglich gewesen (zum Stichtag September 2016 befanden sich ca. 2.000 Schüler/-innen in AvDual und ca. 3.000 Schüler/-innen in AvM-Dual), zum anderen erschienen konzeptionelle Anpassungen sinnvoll.

Die wesentlichen Strukturelemente von AvDual – Ganztagsbetrieb mit Unterstützung durch Ausbildungsvorbereitungsbegleiter/-innen, systematische Verzahnung der Lernorte, kontinuierliche Begleitung der Jugendlichen durch Mentorinnen und Mentoren im Betrieb – wurden übernommen und um ein integriertes Sprachförderkonzept er-

gänzt. Statt der Ausbildungsvorbereitungsbegleitung wird in AvM-Dual das schulische Angebot durch betriebliche Integrationsbegleiter/-innen, die jeweils über Bildungsträger eingeworben werden, ergänzt. In ihrer Heimatsprache nicht oder kaum alphabetisierte Jugendliche erhalten vor AvM-Dual ein bis zu zwölfmonatiges Bildungsangebot zur Alphabetisierung.

AvM-Dual steht allen in Hamburg schulpflichtigen, neu zugewanderten Jugendlichen unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus und ihrer Bleibeperspektive offen. Die flächendeckende Einführung erfolgte in Abstimmung mit der Jugendberufsagentur, den Hamburger Kammern und allen übrigen Sozialpartnern.

Integrierte Sprachförderung in Betrieb und Schule

Der zweijährige Bildungsgang AvM-Dual sieht nach einer Ankommensphase drei dualisierte Phasen vor (vgl. Abb.) und hat das Ziel, unterstützt durch ein gezieltes Übergangsmanagement die Jugendlichen direkt in Ausbildung oder andere geeignete Anschlussmaßnahmen der Agentur für Arbeit, z. B. PerJuf oder EQ zu bringen.

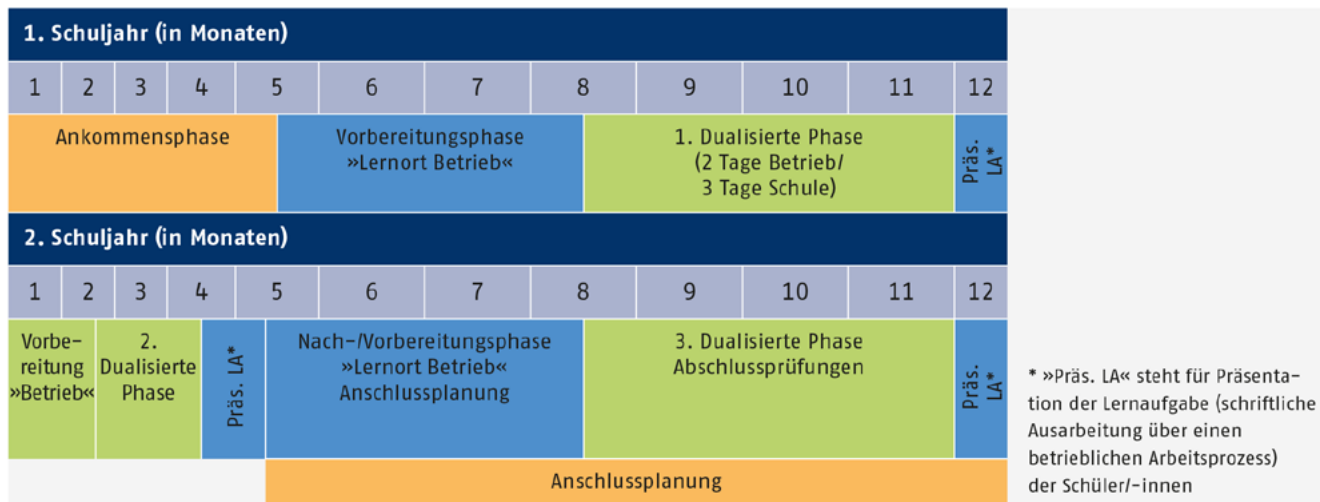
Sprachanlässe im Betrieb

Im Betrieb begegnen die Jugendlichen vielfältigen Kommunikationssituationen. So besteht ein bestimmter Kodex, wie die Kommunikation der Beschäftigten untereinander oder mit Vorgesetzten erfolgt. In Pausen findet Smalltalk über gesellschaftliche Themen sowie über private Erlebnisse statt. Von der Bewältigung dieser Sprachhandlungen hängen Akzeptanz und erfolgreiche soziale Integration im Betrieb ab.

Die betriebliche Realität ist zudem bestimmt durch normierte Arbeitsabläufe, die in vorgegebener Weise durchgeführt werden. Um sich in die Abläufe einzufügen und Tätigkeiten sachgerecht ausführen zu können, ist es notwendig, Handlungsanweisungen zu verstehen. Dabei erfordert jedes Berufsfeld einen speziellen Wortschatz, die Fachsprache. Sie stellt mit ihrem häufig schwierigen Wortschatz und ungewohnten grammatikalischen Strukturen eine besondere Herausforderung dar. Vermeintlich bekannte Wörter haben im Arbeitsalltag eine andere Bedeutung. Betriebliche Tätigkeiten beinhalten hohe kommunikative Anforderungen (z. B. Fehlermeldungen in Prozessabläufen, im Kundenkontakt, mit Lieferanten, am Telefon). Auch diese Sprachhandlungen sind einerseits reglementiert, andererseits aber auch abhängig vom jeweiligen Betrieb.

Abbildung

Jahresstruktur in AvM-Dual



Quelle: Hamburger Institut für Berufliche Bildung

Verzahnung von informellem und formalem Sprachlernen

»Schwimmen lernt man nur im Wasser, Berufssprache nur im Betrieb!« Getreu diesem Motto werden in AvM-Dual die Sprachhandlungen im Betrieb gemeinsam mit den Jugendlichen und den in den Betrieben verantwortlichen Anleiterinnen und Anleitern identifiziert und so zum Ausgangspunkt für das Sprachlernen im Unterricht. Gleichzeitig können sich die betrieblichen Anleiter/-innen mit ihren Fragen an die Mentorinnen und Mentoren wenden und erhalten Unterstützung, um die Kommunikation im Betrieb sprachlich einfacher zu gestalten bzw. bestimmte Sprachhandlungen auch immer wieder aktiv zu fordern. In wöchentlichen Mentorengruppen werden im Unterricht die betrieblichen Erfahrungen reflektiert. So entwickelt sich die Sprache durch Reflexion und formalen Spracherwerb weiter. In der betrieblichen Lernaufgabe verzahnen sich informelle und formale Sprachlernprozesse.

Begleit- und Qualifizierungsstruktur für das Bildungspersonal

Zur Implementierung von AvM-Dual wurde eine Begleit- und Qualifizierungsstruktur aufgebaut. Alle Pädagogen (Betriebliche Integrationsbegleiter/-innen und Lehrer/-innen) in den Schulen werden unterstützt durch moderierte Teamsitzungen, Fallbesprechungen sowie schulgenaue Qualifizierungsangebote und Coaching. Es werden regelmäßig Fachtage zu folgenden Themen durchgeführt:

- Verzahnung von betrieblichem und schulischem Sprachlernen,
- Berufssprache und Deutsch als Zweitsprache,
- Sichtbarmachen informell erworbener Kompetenzen,

- Entwicklung von Lernmaterialien und Betreuung von Lernaufgaben,
- Akquise betrieblicher Lernorte und Arbeitsplatzanalysen,
- Übergangsmanagement mit der Jugendberufsagentur.

Erste Erfahrungen und Ergebnisse

Dualisierung: Die Praxis im AvM-Pilotprojekt hat gezeigt, dass man kein bestimmtes Sprachniveau festlegen kann als Voraussetzung für die erfolgreiche Akquise eines Praktikumsplatzes und den erfolgreichen Einstieg in die erste dualisierte Phase. Ob Jugendliche den Anforderungen am betrieblichen Lernort (sprachlich) gewachsen sind, hängt von den jeweiligen Gegebenheiten im Betrieb, den Erwartungen der Anleiter/-innen und von der psychischen und physischen Belastbarkeit der Jugendlichen ab. Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren sowie individuelles Matching von Betrieb und Jugendlichen sorgen dafür, dass alle Jugendlichen einen betrieblichen Lernort haben.

Integrierte Sprachförderung: Für die Jugendlichen entstand durch die betriebliche Einbindung des Spracherwerbs eine hohe Motivation zum Sprachlernen. Ihr Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen, Deutsch zu sprechen, sind durch die Praktika erheblich gestiegen.

Verzahnung: Qualifizierte betriebliche Begleitung, Reflexion der Erfahrungen, Anfertigung von betrieblichen Lernaufgaben und das systematische Anknüpfen an betriebliche Lernanlässe in allen Unterrichtsangeboten führten zu hoher Motivation und Erfolgen bei den Jugendlichen.

Qualifizierung: AvM-Dual stellt hohe Anforderungen an die Qualifikationen des pädagogischen Personals. Fachtage und begleitendes Coaching sind unerlässlich.

Übergänge: Erste Ergebnisse zu Übergängen in Ausbildung und anderen Anschlüssen liegen Ende 2016 vor. ◀

Sprachen lernen per App?

Anforderungen an die Gestaltung mobiler Lernmedien

CELIA SOKOLOWSKY

Leiterin des Projekts »Ich will Deutsch lernen«
beim Deutschen Volkshochschul-Verband
(DVV), Bonn

Das berufsbezogene Deutschsprachförderprogramm der Bundesregierung empfiehlt den intensiven Einsatz digitaler Lernmedien innerhalb und außerhalb des Unterrichts.* Dies scheint nicht nur aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung aller Lebens- und Arbeitsbereiche geboten, sondern auch, um das Lernziel im Rahmen von 300 Unterrichtseinheiten zu erreichen. Welche Anforderungen digitale, mobile Lernmedien erfüllen müssen, um den Spracherwerb durch selbstständiges Lernen auch außerhalb des Kursraums wirksam zu unterstützen, wird im Beitrag beleuchtet.

Mobiles Lernen auf dem Vormarsch

Mittlerweile können Lehrende wie Bildungsplaner/-innen davon ausgehen, dass praktisch jede/-r Lernende über ein Smartphone verfügt, das die Leistungsfähigkeit der Rechner in den PC-Kabinetten der Sprachschulen übertrifft. Trotz dieser technischen Leistungsfähigkeit unterliegt das Lernen mit dem Smartphone Beschränkungen, die sich z.B. aus der Bildschirmgröße oder den Eingabemöglichkeiten ergeben. Dies stellt hohe Anforderungen an die inhaltliche Gestaltung von Lernmedien.

Die ständige Verfügbarkeit der digitalen Begleiter bietet große Chancen für ein flexibles und individuelles Lernen. Dieser Vorzug kann jedoch einem konstanten, vor allem ungestörten Lernen zuwiderlaufen, da jede eingehende Benachrichtigung dazu führen kann, das Lernprogramm zu unterbrechen oder gar zu beenden. Eine Herausforderung besteht folglich darin, Lernangebote so zu gestalten, dass sie längerfristig interessant bleiben und sich in der

konkreten Benutzung so gut anfühlen, dass sie wenig »störanfällig« sind. Dazu müssen nicht nur Technik und Design stimmen, sondern auch didaktisch-inhaltliche Fragen auf zufriedenstellende Art gelöst sein.

Spracherwerb an Handlungssituationen koppeln

Oft fehlt in digitalen Lernmaterialien die Einbettung der Lerninhalte in ein kommunikatives Szenario. Der Markt bietet viele Vokabeltrainer mit Übungen zum Matching von Wort und Übersetzung/Bild sowie Grammatikübungen im Lückentextformat – selten dagegen wird Sprache im Kontext angeboten, noch seltener Sprachhandlungskompetenz systematisch aufgebaut. Soll die Anwendung nicht nur den im Unterricht vermittelten Stoff mit Automatisierungsübungen unterstützen, sondern auch selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, fehlt hier etwas Entscheidendes: der Bezug zu kommunikativen Herausforderungen des Alltags- und Arbeitslebens.

Eine im Auftrag des BAMF erstellte Expertise zum sprachlichen Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben zeigt, »dass die Unternehmen vor allem auf funktionierende Kommunikationsabläufe Wert legen und weniger auf die korrekte Sprachanwendung« (vgl. DIE 2010, S. 54). Kurse, die über linguistische Kompetenz hinaus auch Sprachhandlungskompetenz vermitteln wollen, müssen sprachliches Handeln im Kontext eines Szenarios abbilden – und somit auch komplexe Texte und Bilder beinhalten.

Übungstypen variieren und Motivation aufrechterhalten

Komplexe Sprachhandlungen und Texte müssen sorgfältig erschlossen und in Übungen aufbereitet werden, wenn sie als Grundlage für das Lernen dienen sollen. Vielfältige Übungstypen sorgen dafür, dass neue sprachliche Inhalte zunächst über verschiedene Kanäle aufgenommen und im Kontext verstanden werden, bevor sie imitiert, analysiert, variiert und schließlich in der freien Produktion verwendet werden. Neben den Klassikern der digitalen Lernwelten

* Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Konzept für ein Basismodul B2 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach §45a AufenthG, Stand: 09/2016, S. 15 – URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/03_VordruckeAntraege/Deutschfoerderung45a/modulkonzept.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 06.10.2016)

wie Multiple Choice, Lückentext und Matching braucht es weitere Übungstypen, zum Beispiel

- »Hotspots« (Berührung eines Bilddetails löst eine Ton- oder Texterklärung aus, umgekehrt können Fragen mit Berührung von Bilddetails beantwortet werden),
- Übungen zum Sortieren und Reihenbilden,
- Übungen mit Tonaufnahme zum Bewerten des Selbstgesprochenen und
- generell Übungen, die eine freie Produktion und damit das Einbringen von Inhalten zulassen, die von den Lernenden selbst stammen und somit ihre eigenen Interessen widerspiegeln.

Vielseitigkeit von Übungstypen schafft Vielseitigkeit im Lernen. Sie ist Grundlage für die Berücksichtigung aller Grundfertigkeiten beim digital unterstützten Sprachenlernen und fördert ein anhaltendes Interesse am Lernprogramm. Einschränkend wirkt allerdings das Streben nach intuitiver Bedienbarkeit von Anwendungen, denn mit jedem neuen Übungstyp kommen weitere Funktionalitäten hinzu, die bewältigt werden müssen. Die Entwicklung innovativer Übungsformen in digitalen Umgebungen birgt somit die Gefahr, Nutzer/-innen zu frustrieren, zu demotivieren und im schlimmsten Fall zu verlieren. Eine hohe Benutzerfreundlichkeit, die sich an bereits gelernten Funktionalitäten und Bedienungsweisen orientiert (z.B. Voicerecording funktioniert in der Lernapp genauso wie bei WhatsApp), ist also von zentraler Bedeutung, um diesen Risiken zu begegnen.

Feedback und tutorielle Betreuung

Das schnelle und unmittelbare Feedback, das digitale Programme in geschlossenen Übungen an die Lernenden übermitteln können, ist ein großer Pluspunkt: Nicht korrekte Lösungen bzw. Eingaben können sofort wiederholt und korrigiert werden. Hierdurch werden Lernprozesse potenziell beschleunigt, da Lernende in ihren Hypothesen direkt bestätigt oder korrigiert werden und in ihrem eigenen Tempo voranschreiten oder wiederholen können. Soll mit einem Lernprogramm jedoch nicht bloß der Unterricht mit Zusatz- und Automatisierungsübungen ergänzt werden, müssen auch offene, produktive Aufgaben angeboten werden, die Lernenden die Möglichkeit bieten, einen Bezug zwischen Lernzielen und dem eigenen Leben herzustellen. Feedback kann in solchen Übungen nur von Tutorinnen und Tutoren geleistet werden, die neben der reinen Fehlerkorrektur auch den Kontext berücksichtigen und Einschätzungen zum individuellen Lernfortschritt geben können. Zwar schätzen einige Lernende gerade deshalb digitale Kurse, weil sie das »ungestrafte« Ausprobieren von Sprache jenseits von Kursen und Lerngruppen bieten, doch die zentrale Motivation beim Sprachenlernen ist in jedem Fall der Wunsch, mit anderen in Kontakt zu treten.

Vielsprechende Entwicklungen im Bereich Gamification und Belohnungssysteme sind sicher geeignet, die Motivation von Lernenden positiv zu verstärken. Die Zukunft im mobilen digitalen Sprachenlernen gehört allerdings solchen Apps, die über ein Lern-Management-System im Hintergrund tutorielle Betreuung und damit menschliche Beziehung bieten. Diese bringen eine besondere Qualität in das Angebot. Tutorinnen und Tutoren korrigieren nicht nur, sondern motivieren, sind Lernberater/-innen und Vertrauenspersonen.

Auch digitales Lehren will gelernt sein

Digitale und mobile Lernangebote im Bereich der Arbeits- und Berufssprache Deutsch können das Lernen bereichern, vielseitiger sowie individuell passender machen. Sie können auch Teilnehmer/-innen erreichen, denen Schichtdienste oder andere Belastungen im Wege stehen, um Präsenzkurse zu besuchen.

Sie sind allerdings keine »billige Lösung« für die Herausforderungen, die das Sprachenlernen im berufsbezogenen Kontext und on the job mit sich bringt. Zum einen braucht es Ressourcen, um geeignete, intelligente Lernumgebungen zu entwickeln und zu betreiben. Zum anderen ist die Qualifizierung von Lehrenden in diesem Feld eine Selbstfrage, denn ihnen fällt die Aufgabe zu, sowohl in tutorieller Funktion Lernprozesse zu begleiten und individuell zu unterstützen als auch das klassische Lernen in Präsenz mit den erweiterten digitalen Lernwelten zu verbinden.

Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung spüren das Potenzial der digitalen Begleiter ihrer Teilnehmenden in Kursen und können es doch oft nicht nutzbar machen, weil sie selbst unsicher und nicht mit dem didaktischen Rüstzeug ausgestattet sind. Im Projekt »Ich will Deutsch lernen«, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und vom Deutschen Volkshochschul-Verband umgesetzt wird, liegt neben der Entwicklung von Online-Kursen und Sprachlern-Apps daher auch ein Schwerpunkt auf der Fortbildung von Lehrenden sowie der Entwicklung von Lehrerhandreichungen und Materialien, die den Einsatz der digitalen Angebote im Kontext von Kursen entscheidend unterstützen. Die große Nachfrage nach diesen Schulungen und Materialien spricht für einen lange nicht gedeckten Bedarf nach Qualifizierung in diesem Bereich. ◀

Literatur

DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung): Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Bonn 2010 – URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 06.10.2016)

Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen



ANKE SETTELMAYER
Wiss. Mitarbeiterin im
Arbeitsbereich »Kompetenz-
entwicklung« im BIBB¹



CHRISTINA WIDERA
Dr., wiss. Mitarbeiterin in
der Stabsstelle Forschungs-
koordination im BIBB¹

Ein adäquater Umgang mit Sprache wird als elementar für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und für berufliches Handeln angesehen. Aber welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen müssen Auszubildende in der beruflichen Ausbildung bewältigen? Am Beispiel der Ausbildungsberufe Einzelhandelskauffrau/-mann und Kfz-Mechatroniker/-in werden die jeweiligen typischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb aufgezeigt und deutlich gemacht, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Berufen gibt. Die Ergebnisse betonen, wie wichtig die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen für die berufliche Ausbildung ist.

Die Funktion von Sprache in der Ausbildung

Sprachliche Kompetenzen werden als elementar für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und für berufliches Handeln angesehen. Die Bedeutung ergibt sich aus ihrer doppelten Funktion für die berufliche Ausbildung: Sprachkompetenz ist zum einen unverzichtbar, um sich die für den Beruf wichtigen Sachverhalte, Denkweisen und Konzepte anzueignen. Sprache dient dabei als »Werkzeug«. Sprachkompetenz ist zum anderen Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz. Eine adäquate Verwendung der Sprache wird als Teil beruflicher Kompetenz angesehen. Auszubildende lernen z. B., Fachwörter zu verwenden, fachspezifische Texte zu erstellen und Gespräche zu führen. Nachdem die Sprachbildung insbesondere des Elementarbereichs und der allgemeinbildenden Schule im Fokus stand, rückt seit neuerer Zeit die berufliche Ausbildung verstärkt in den Vordergrund. Dabei wird häufig auf einzelne Dimensionen des sprachlichen Handelns, z. B. das Lesen, fokussiert (ZIEGLER u. a. 2012). In anderen Untersuchungen steht die Verwendung von Sprache unabhängig von einzelnen Berufen im Mittelpunkt (vgl. BETHSCHEIDER/WULLENWEBER 2016). Vor allem durch die Diskussion zur Sprachförderung von Geflüchteten wird das Thema Sprache und Ausbildung derzeit intensiv diskutiert. Dabei werden auch die Möglichkeiten und Grenzen des Betriebs als Ort der Sprachbildung reflektiert.²

Ziel dieses Beitrags ist es darzustellen, was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. Dieser Frage wurde in einem Forschungsprojekt des BIBB in Zusammenarbeit mit dem Büro für berufliche Bildungsplanung (bbb) Dortmund nachgegangen (vgl. Infokasten).

Angenommen wird, dass sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den Tätigkeiten verschiedener Ausbildungsberufe unterscheiden. Ausgewählt wurden daher Berufe aus unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen und mit unterschiedlichem Tätigkeitsspektrum. Um die Ergebnisse für eine große Zahl Auszubildender nutzen zu können, wurden stark besetzte Ausbildungsberufe ausgewählt. Am Beispiel der Ausbildungsberufe Kauffrau im Einzelhandel/Kaufmann im Einzelhandel (Bereich Textil) und Kfz-Mechatronikerin/Kfz-Mechatroniker (Schwerpunkt Pkw-Technik) werden sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung aufgezeigt. Da Ordnungsmittel nur bedingt Hinweise zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen enthalten, wurden zusätzlich teilnehmende Beobachtungen und Interviews durchgeführt.

Im Folgenden werden die typischen Tätigkeiten in den beiden Ausbildungsberufen vorgestellt und hinsichtlich der Anforderungen an Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören analysiert. Hierzu werden die Text- und Gesprächssorten durch verschiedene sprachwissenschaftliche Kriterien beschrieben, wie z. B. nach ihrer Standardisierung, Strukturierung und Angemessenheit. Die Darstellung orientiert sich an der berufstypischen Struktur der Handlungen: Für

¹ unter Mitwirkung von Santina Schmitz und Kerstin Schneider (BIBB)

² Vgl. u. a. die Website zum Ausbilderhandbuch des DIHK und ZWH (www.stark-fuer-ausbildung.de/ausbilderhandbuch/wissensbausteine-von-a-z/wissensbausteine-s/sprachfoerderung) sowie die Ausführungen der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch zum integrierten Fach- und Sprachlernen (www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/ifs_l_all.html); jew. Stand: 10.10. 2016.

den Einzelhandel werden die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den unabhängig voneinander auszuführenden Aufgaben und für den Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker/-in in Tätigkeiten mit aufeinanderfolgenden Arbeitsschritten beschrieben.

Sprachlich-kommunikative Anforderungen in Betrieben des Textileinzelhandels

Auszubildende zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel schreiben, lesen, sprechen und hören bei vielen ihrer Tätigkeiten: bei warenbezogenen Tätigkeiten, bei der Kommunikation mit Kundinnen und Kunden im Verkauf und an der Kasse, der innerbetrieblichen Kommunikation sowie bei Fortbildungen und betriebsspezifischen Maßnahmen der Ausbildung.

Warenbezogene Tätigkeiten, z. B. das Auffüllen der Bestände und die Kontrolle des Wareneingangs, sind typisch für diesen Beruf. Der Wareneingang wird mittels Lieferscheinen bearbeitet. Auszubildende müssen diese tabellenförmigen Texte mit handelsspezifischen Kennnummern, Kurzbezeichnungen der Artikel, Stückzahlen und Preisangaben lesen. Einwandfreie Artikel werden abgehakt, das Fehlen von oder Schäden an Artikeln handschriftlich am Rand notiert.

Zentral ist die mündlich geführte *Kommunikation mit Kundinnen und Kunden*. Wie komplex die Anforderungen sind, wird am Beispiel Beratung und Verkauf dargestellt. Auszubildende begrüßen Kundinnen und Kunden, lassen ihnen ggf. Zeit zum Umschauen, um sie dann erneut anzusprechen. Das Gespräch müssen Auszubildende nach einer

vorgegebenen Abfolge strukturieren: Sie erfragen Bedarfe oder hören sie aus den Ausführungen der Kundinnen und Kunden heraus bzw. präzisieren sie gemeinsam, schlagen ggf. alternative Artikel vor, nennen Argumente für vorgelegte Produkte und beantworten Fragen dazu.

Wichtig dabei ist, dass Auszubildende

- Kundinnen und Kunden aufmerksam zuhören;
- Kundinnen und Kunden individuell und adressatengerecht ansprechen, z. B. dem Alter und Auftreten entsprechend, dabei ggf. betriebliche Vorgaben umsetzen, z. B. Kundschaft über die Ware ansprechen (»Ich suche Ihnen das Shirt gerne in der passenden Größe heraus«);
- sich durch fachsprachliche Ausdrücke und Warenkenntnis als Expertin/Experten ausweisen;
- Kundinnen und Kunden ehrlich beraten, z. B. vom Kauf unvorteilhaft wirkender Kleidungsstücke abraten, selbst wenn sie den Kunden besonders gefallen;
- sich authentisch äußern;
- auch durch ihre Wortwahl Freundlichkeit, Höflichkeit und Verständnis vermitteln.

Die Kundenkommunikation umfasst auch *Schriftliches*: Bei Reklamationen z. B. sind Formulare auszufüllen mit Kontaktdaten, ggf. handelsspezifischen Kennnummern, einem Stichwort zum Grund der Reklamation. E-Mails zur Beantwortung von Kundenanfragen sind den Projektergebnissen zufolge die Ausnahme.

Die *betriebsinterne Kommunikation* umfasst sprachlich-kommunikative Anforderungen unterschiedlichster Art in allen Sprachdimensionen. Auszubildende müssen schriftliche Informationen des Betriebsrats und Betriebs

BIBB-Projekt »Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung«

Zugrundeliegendes Sprachverständnis	Sprachlich-kommunikative Anforderungen • sind Teil beruflichen Handelns • beziehen sich auf das Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören • bestehen darin, bei verschiedenen Tätigkeiten mit Sprache zielgerichtet und angemessen zu handeln (handlungstheoretischer Ansatz von Sprache, vgl. HARTUNG 2000)
Forschungsfragen	• Welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen müssen Auszubildende in Betrieb und Berufsschule bewältigen? • Welche Faktoren beeinflussen die Anforderungen? • Wie wird mit den Anforderungen umgegangen?
Methoden	• 22 teilnehmende Beobachtungen (8 Tage pro Berufsschule; 2–8 Tage pro Betrieb) • 46 leitfadengestützte Interviews mit Berufsschullehrkräften, Auszubildenden, Auszubildenden • Literatur- und Dokumentenanalysen
Sample	• Ausbildungsberufe Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Kfz-Mechatroniker/-in, Medizinische/-r Fachangestellte/-r • 2 Untersuchungsstandorte in Nordrhein-Westfalen • 6 Berufsschulen, 16 Groß- bzw. Kleinbetriebe
Weitere Informationen	www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=2.2.304

lesen, z. B. Umtauschregelungen und Arbeitspläne (meist Fließtexte, z. T. mit Abbildungen und Fachwörtern) sowie tabellenförmige Texte und sich mit Kolleginnen und Kollegen absprechen, um anstehende Arbeiten zu organisieren. Bei Arbeitsanweisungen und Einweisungen in neue Tätigkeiten sowie bei mündlichem Feedback zu ihrem Arbeiten und ihrer persönlichen Entwicklung müssen sie aufmerksam zuhören und Nachfragen stellen. In größeren Betrieben müssen sie in der Lage sein, Personen unterschiedlicher Hierarchieebenen angemessen anzusprechen. Hin und wieder führen sie auch private Gespräche.

Ergänzend zur Ausbildung lesen Auszubildende Fachartikel in ausliegenden Zeitschriften oder nehmen in manchen Betrieben an formellen Fortbildungen teil, z. B. Verkaufs- und Produktschulungen. Verpflichtend ist das Führen des Berichtshefts, das neben der stichwortartigen Auflistung ausgeführter Tätigkeiten auch einer der wenigen regelmäßigen Anlässe ist, längere, zusammenhängende Fachberichte zu schreiben. Einige Auszubildende müssen zusätzlich betriebsinterne Aufgaben zu ausbildungsbezogenen Themen schriftlich bearbeiten, teilweise sogar präsentieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Auszubildende zur Einzelhandelskauffrau/zum Einzelhandelskaufmann Anforderungen in allen vier Sprachhandlungsdimensionen bewältigen müssen. *Lesen* müssen sie überwiegend standardisierte und stark strukturierte Texte, die *Schreibaufgaben* umfassen in erster Linie das leserliche und vollständige Bearbeiten entsprechender Texte, z. T. unter Verwendung handels- und betriebsspezifischer Kennnummern und Fachwörter. Insbesondere bei ausbildungsbezogenen Anlässen müssen Auszubildende längere, strukturierte Texte schreiben. Zentral sind jedoch *Gespräche* mit Kundinnen und Kunden und Kollegenschaft. Die Gespräche müssen nicht nur inhaltlichen und formalen Vorgaben genügen, sondern gleichzeitig in hohem Maße Kontext, Situation und Adressaten berücksichtigen. Dies gilt in besonderem Maße für längere Beratungen mit intensivem Kundenkontakt, aber auch für sich ständig wiederholende Tätigkeiten, z. B. an der Kasse oder bei organisatorischen Absprachen. Beim *Hören* müssen Auszubildende nicht nur Anweisungen, Erklärungen und längere Ausführungen ihrer Vorgesetzten und Kollegenschaft vollständig aufnehmen, sondern bei Kundinnen und Kunden auch nicht Ausgesprochenes heraushören.

Sprachlich-kommunikative Anforderungen im Kfz-Betrieb

Auch Auszubildende in Kfz-Werkstätten werden mit unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Anforderungen (Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören) konfrontiert. Grundlage für die Durchführung von Werkstattarbeiten bildet in der Regel der Werkstattauftrag. Auf ihm werden

die durchzuführenden Arbeiten, Reparaturhinweise und Defekte festgehalten. Der Werkstattauftrag wird meist vom Personal im Front-Desk-Bereich aufgenommen. Dabei handelt es sich um ein Formular mit Angaben zur Kundin oder zum Kunden und zum Fahrzeug. Charakteristisch dafür sind stichpunktartige Beschreibungen der Arbeiten, Defekte oder Reparaturhinweise und der Gebrauch von Abkürzungen.

Das *Lesen* verschiedener Informationsmaterialien ist wichtiger Bestandteil der Vorbereitung und Durchführung der Arbeiten. Es handelt sich dabei häufig um strukturierte Texte, z. B. Montageanleitungen oder Wartungslisten. Montageanleitungen beschreiben die durchzuführende Arbeit im zeitlichen Verlauf. Sie enthalten vielfach kurze einfache Sätze, stichpunktartige Aufzählungen, Abbildungen, Tabellen und/oder Symbole. Im Gegensatz hierzu beinhalten Wartungslisten einzelne in sich geschlossene Aufgaben, formuliert als Anweisungen, die vergleichbar zum Werkstattauftrag stichpunktartig aufgezählt werden (z. B. »Motoröl wechseln«). Zudem finden sich Informationen in Form von Tabellen, Datenbanken oder Schaltplänen.

Verschriftlichen: Während der Durchführung oder nach Beendigung des Werkstattauftrags müssen die Arbeiten, genutzten Materialien, ggf. Arbeitszeiten und insbesondere sicherheitsrelevante Hinweise protokolliert werden. Die durchgeführten Arbeiten werden auf Wartungslisten abgehakt oder notiert, z. B. auf dem Werkstattauftrag oder in Computerprogrammen. Wie beim Werkstattauftrag handelt es sich um stichpunktartige Aufzählungen. Weiterhin müssen Werte aufgeschrieben werden, z. B. der Kilometerstand. Das Protokoll dient als Vorlage für den Front-Desk-Bereich zur Erstellung der Rechnung. Hierbei wird Wert auf die Vollständigkeit der Auflistung durchgeführter Arbeiten und verwendeter Betriebsmittel gelegt. Unabdingbar ist, dass die Aufstellungen lesbar sind. Dies betrifft zum einen die Schrift, zum anderen aber auch die Orthografie. Entsprechend der Ausbildungsordnung müssen Kfz-Mechatroniker/-innen einen Ausbildungsnachweis führen. Bei dem Berichtsheft handelt es sich um einen standardisierten Text, in dem die ausgeführten Arbeiten stichpunktartig festgehalten werden.

Typische *Gesprächssituationen* ergeben sich im Arbeitsablauf. Sie betreffen die Arbeitsunterweisung und -organisation. Auszubildende lernen fachliche Zusammenhänge kennen und die entsprechenden Fachwörter. Wird im Team gearbeitet, so muss der Ablauf der Arbeiten und ggf. der aktuelle Arbeitsstand geklärt werden. Von den Auszubildenden wird gefordert, bei Unklarheiten und Verständnisschwierigkeiten nachzufragen. Die *mündliche Kommunikation* ist durch Fachwörter, häufig auch in verkürzter Form, und Werkstattsprache geprägt. Es gibt kurze Anweisungen »Gib mal den Kreuzschlitz«. Auch finden sich routiniertere Gesprächsabläufe, z. B. beim Prüfen der Beleuchtung:

»Standlicht vorne links?« »Rechts?« »Abblendlicht links?« »Rechts?«.

Die Untersuchungen zeigen, dass in der betrieblichen Ausbildung zur Kfz-Mechatronikerin/zum Kfz-Mechatroniker *Lesen* und *Zuhören* besonders relevant sind.

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen sind auf innerbetriebliche Vorgänge ausgerichtet. Auszubildende müssen relevante Informationen erfassen und sie in den Arbeitsablauf einbinden. Sie müssen präzise und vollständig durchgeführte Arbeiten protokollieren. Die *Schriftsprache* ist gekennzeichnet durch diskontinuierliche oder strukturierte Texte mit einfacher Syntax oder stichpunktartigen Aufzählungen, Tabellen und technischen Abbildungen. Durchgeführte Arbeiten werden auf Listen abgehakt oder stichpunktartig festgehalten. Besondere Bedeutung wird den Fachwörtern zugesprochen, da sie es ermöglichen, einen Sachverhalt kurz und präzise zu beschreiben.

Innerbetriebliche Gespräche dienen vor allem der Arbeitsunterweisung und -organisation. Verwendet wird die Werkstattsprache. Im Vergleich zur Ausbildung im Einzelhandel kommen Gespräche zwischen Auszubildenden und Kundinnen und Kunden selten vor, es sei denn, dass dem/der Auszubildenden eine gewisse Kommunikationskompetenz zugetraut wird. Dabei wird vor allem gefordert, dass er oder sie sich der Situation angemessen sprachlich ausdrücken kann. Hierzu gehört es, Fachwörter in die Umgangssprache zu übersetzen.

Tätigkeitsanalysen als Grundlage für systematische Sprachförderung

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den hier betrachteten Ausbildungsberufen umfassen alle vier Dimensionen sprachlichen Handelns – Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören –, die abhängig von der Tätigkeit unterschiedliches Gewicht haben. So beinhalten z. B. warenbezogene Tätigkeiten der Auszubildenden im Einzelhandel das Lesen standardisierter, stark strukturierter Texte und notizartiges Schreiben. Beim Beraten und Verkaufen – der zentralen Aufgabe – dominieren Sprechen und Zuhören, am Rande werden Produktinformationen gelesen und z. B. Änderungskarten ausgefüllt.

Im Vergleich zu den Kaufleuten des Einzelhandels spielt bei den Auszubildenden zum/zur Kfz-Mechatroniker/-in das Lesen eine wichtige Rolle. Zur Unterstützung einzelner Arbeitsschritte werden vor allem standardisierte und strukturierte Texte mit stichpunktartigen Aufzählungen, Abbildungen, Tabellen und Symbolen gelesen. Die mündliche Kommunikation findet vor allem auf der innerbetrieblichen Ebene statt.

In der Ausbildung sind entsprechende Kompetenzen zu vermitteln. Sollte hierfür eine systematische Sprachförderung notwendig sein, können Anforderungsanalysen wie die hier vorgestellten als Vorlage für die Gestaltung praxisnaher Maßnahmen und von Lehr-Lern-Materialien zur berufsspezifischen Sprachbildung dienen. Die Szenario-Methode eignet sich besonders gut, da sie mit »handlungsbezogenen Aufgaben mit einem realistischen Hintergrund [...] konkrete auf den Arbeitsplatz bezogene Sprachhandlungen« simuliert (vgl. SASS/EILERT-EBKE 2014, S. 6). Die Ergebnisse der Anforderungsanalysen können zudem genutzt werden, um das Ausbildungspersonal für berufsspezifische sprachliche Aspekte zu sensibilisieren. Ergänzend zu Ansätzen, in denen der Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten von Auszubildenden im Vordergrund steht (vgl. BETHSCHEIDER/WULLENWEBER 2016; BETHSCHEIDER 2012), können die Materialien als Vorlage für die Bewusstmachung und Reflexion von sprachlich-kommunikativen Anforderungen bei berufstypischen Tätigkeiten dienen. Nicht zuletzt können auf der Grundlage berufsspezifischer Anforderungsprofile Instrumente zur Sprachstandsfeststellung entwickelt werden, die den Sprachstand dokumentieren und auf die eine gezielte Förderung aufsetzen kann.

Die Ausführungen zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen zeigen, wie eng Sprache mit beruflichen Handlungen verflochten ist. Sie präzisieren und belegen die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen für berufliches Handeln nachdrücklich. ◀

Literatur

BETHSCHEIDER, M.: Sprachförderung in der betrieblichen Ausbildung. In: BWP 41 (2012) 2, S. 22–23 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6854 (Stand 10.10.2016)

BETHSCHEIDER, M.; WULLENWEBER, K.: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit von Auszubildenden. In: BWP 45 (2016) 3, S. 44–47 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8008 (Stand 10.10.2016)

HARTUNG, W.: Kommunikationsorientierte und handlungstheoretisch ausgerichtete Ansätze. In: BRINKER, K. u. a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York 2000, S. 83–96

SASS, A.; EILERT-EBKE, G.: Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele. Hamburg 2014

ZIEGLER, B., u. a.: Diagnostik »funktionaler Lesekompetenz«. In: bwp@ (2012) 22 – URL: www.bwpat.de/content/ausgabe/22/ziegler-et al/index.html (Stand: 10.10.2016)

Der Szenario-Ansatz in der berufsbezogenen Sprachförderung



ANNE SASS
Supervision, Sprachtraining,
Coaching, Köln



GABRIELE EILERT-EBKE
Beraterin im Bereich
berufsbezogene Fremd-
sprachen, Sulzburg

Angesichts der Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt kommt dem Spracherwerb zur Bewältigung typischer Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz eine große Bedeutung zu. Diese Forderung stellt Sprachlehrende vor neue Herausforderungen, die mit der alleinigen Konzentration auf das Regelwerk Sprache nicht zu erfüllen sind. Der hier vorgestellte Szenario-Ansatz bietet eine bedarfs-, handlungs- und teilnehmerorientierte Methode, die die Lernenden zielgerichtet und effektiv auf die Kommunikation am Arbeitsplatz vorbereitet.

Woher kommt der Szenario-Ansatz?

Für den berufsbezogenen Deutschunterricht wurde vor einigen Jahren vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ein Pädagogisches Konzept entwickelt, das den Schwerpunkt auf die gezielte Förderung von Kommunikations- und Handlungskompetenz legt. Die Deutschsprachförderverordnung (DeuFöV)¹, die im Sommer 2016 in Kraft getreten ist, schafft zudem neue Handlungsräume, um neu Zugewanderte sprachlich gezielt auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Sprachkompetenz wird als Bewältigung der kommunikativen Prozesse im Alltag und im beruflichen Umfeld verstanden und bekommt damit eine zentrale Rolle für den Integrationsprozess.

Dieser Ansatzpunkt geht u. a. zurück auf die Sprachwissenschaftler JOHN L. AUSTIN und JOHN R. SEARLE, die in ihren Veröffentlichungen zur Sprechaktheorie sprachliche Äußerungen in einen handlungsbezogenen Kontext stellten (vgl. z. B. SEARLE 1969). Sprechen und Handeln werden als sich gegenseitig bedingende Tätigkeiten gesehen, denn Sprechen resultiert in der Regel aus nichtsprachlichem Handeln und führt wiederum zu weiterem Handeln. Sprachliches Handeln ist also stets zweckgebunden. 1974 postulierte H. E. PIEPHO hierauf aufbauend die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Prinzip der Sprachdidaktik für den Englischunterricht. Sprache wird als Mittel gesehen, um mit passenden Redemitteln kommunikative Absichten äußern zu können, und zwar kann dies auch mit einfachen oder unvollkommenen sprachlichen Mitteln gelingen.

Parallel hierzu wurden in der betrieblichen Ausbildung Überlegungen angestellt, wie Lernen handlungsorientiert

und interaktiv gestaltet werden könnte. Auszubildende sollten mittels typischer Fallstudien und Szenarien mit strategischen Planungsmethoden aus der betrieblichen Praxis vertraut gemacht werden.

Dieser handlungsorientierte Blick auf die Didaktik sowohl in der Sprachwissenschaft als auch der betrieblichen Ausbildung trug maßgeblich zur Entwicklung der Szenario-Methode für den berufsbezogenen Sprachunterricht bei. Ein Arbeitskreis unter Leitung des Deutschen Industrie- und Handelsstags (DIHT) und unter Mitwirkung der Industrie- und Handelskammer zu Düsseldorf formulierte 1995 in einer leider vergriffenen Publikation Möglichkeiten zur Förderung berufsbezogener sprachlicher Kompetenzen (vgl. DIHT 2001). Typische Situationen am Arbeitsplatz sollten für den berufsbezogenen Sprachunterricht adaptiert und zu einer handlungsorientierten Methode ausgearbeitet werden.

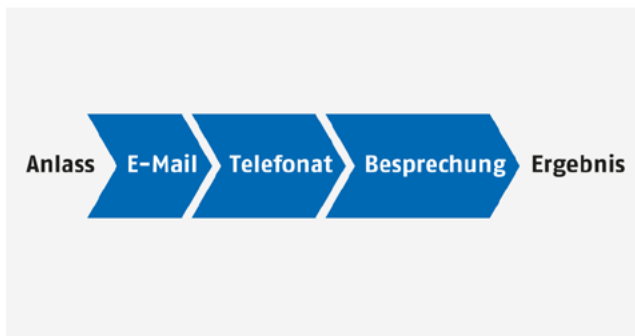
Sowohl für Sprachkurse als auch für Sprachprüfungen wurde in der Folge ein methodisch-didaktisches Vorgehen erarbeitet, das sich an typischen Kommunikationssituationen und Aufgaben des jeweiligen Arbeitsplatzes orientierte und bis heute Anwendung findet.² Die Entwicklung

¹ Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) – URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/01_Grundlagen/vo-berufsbezogene-deutschsprachfoerderung.html (Stand: 07.10. 2016)

² Verwiesen sei auch auf die Weiterbildungsprüfungen der IHK Düsseldorf oder den Ansatz des Schweizer Bundesamts für Migration unter fide-info.ch. Prüfungsrelevant ist er im Bereich Auslandsgermanistik der Universität Jena.

Abbildung 1

Sprachhandlungen als Handlungskette



der Szenario-Methode geht also sowohl auf Überlegungen im theoretischen Bereich der Sprach- und Kommunikationswissenschaften als auch auf praktische Erfahrungen im innerbetrieblichen Ausbildungswesen der letzten 40 Jahre zurück.

Wie wird die Szenario-Methode umgesetzt?

Bei der Szenario-Methode geht es um die Simulation typischer Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz. Dabei bauen die für einen Tätigkeitsbereich relevanten Sprachhandlungen als realitätsnaher Prozess aufeinander auf. Zum Beispiel könnte der Anlass für eine auf diese Weise entstehende Handlungskette ein neues Produktionsverfahren sein. Die Akteure schreiben zunächst eine E-Mail, um einen Besprechungstermin zu vereinbaren, eine Agenda für die Besprechung wird telefonisch festgelegt und anschließend die geplante Besprechung durchgeführt. Die Ergebnisse werden abschließend präsentiert oder in einem Protokoll festgehalten.

Jedes Szenario geht also von einem konkreten Anlass aus und steuert auf eine mögliche Lösung oder ein vertretbares Ergebnis hin (vgl. Abb. 1). Wichtig ist hierbei, dass die einzelnen Schritte der Handlungskette nicht isoliert behandelt werden, sondern in einen situativen Kontext eingebunden sind.

Wie lassen sich mit der Szenario-Methode Kurse planen?

Auf der Grundlage der kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz, dem Bedarf des Betriebs und den Bedürfnissen der Lernenden werden die Ziele ermittelt und als Sprachhandlungen und Kann-Beschreibungen definiert. Darauf basierend werden Ziele für den konkreten Kurs formuliert, die als Basis zur Erstellung von Szenarien dienen. Somit spiegeln diese Szenarien die für das jeweilige Berufsfeld relevanten Handlungssituationen am Arbeitsplatz wider. Die notwendigen Strukturen und Redemittel für die einzelnen Handlungsschritte eines Szenarios werden im Unterricht erlernt und kommen gezielt in der Durchführung eines Szenarios zur Anwendung.

Um das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung in die konkrete Unterrichtspraxis übertragen zu können, bietet es sich an, den in Abbildung 2 skizzierten Kurszyklus als Rahmen für die Kursplanung, Durchführung und Evaluation zu nutzen.

Wie geht die/der Kursleitende nun im Einzelnen vor? Um die Vielzahl der Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz didaktisch zu reduzieren und sich auf das Wesentliche zu konzentrieren, empfiehlt es sich, das Berufsbild, den Arbeitsplatz sowie den Lernenden bzw. die Lerngruppe in den Blick zu nehmen. Für die Bedarfsermittlung und

Abbildung 2

Kurszyklus



die daran anschließende Kursplanung sind Gespräche mit Personalverantwortlichen, Berufspraktikern und Kursteilnehmenden aufschlussreich. Die so ermittelten Kommunikationssituationen werden zunächst in typische Sprachhandlungen und dann in hieraus resultierende Kann-Beschreibungen übersetzt. Im oben genannten Beispiel *Einführen eines neuen Produktionsverfahrens* werden die Sprachhandlungen

- *E-Mail*: Anlass umreißen und Termin vereinbaren,
- *Telefonat*: Inhalte und Agenda festlegen,
- *Besprechung*: neue Möglichkeiten in der Produktion erörtern

und anschließend die relevanten Kann-Beschreibungen formuliert, die für einen optimalen Arbeitsablauf notwendig sind.

Die Teilnehmenden können

- per E-Mail Termine vereinbaren und kurze Sachinformationen weitergeben,
- telefonisch über Stand des Produktionsverfahrens Auskunft geben und Diskussionspunkte für eine Besprechung festlegen,
- in einer Besprechung Arbeitsabläufe in der Produktion beschreiben und über gemachte Erfahrungen, Verbesserungsmöglichkeiten berichten.

Als Orientierung können Sprachlehrende auf eine vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) abgeleitete Matrix zurückgreifen, die vor einigen Jahren speziell für die Festlegung der Sprachkompetenz am Arbeitsplatz von Berufspraktikerinnen und -praktikern erarbeitet wurde (vgl. DIHT 2001, S. 11–13). Diese für alle Sprachniveaustufen beschriebenen Kann-Beschreibungen sind eine wichtige Voraussetzung für das Erstellen von authentischen Szenarien. Sie liefern Kursleitenden Anhaltspunkte für konkrete Kursziele und sind als Grundlage für die Planung, Durchführung und Evaluation von Nutzen.

Was und wie lernen Teilnehmende mit dem Szenario-Ansatz?

Mithilfe eines weiteren Beispiels soll das Sprachenlernen anhand von Szenarien verdeutlicht werden: Ahmed ist seit eineinhalb Jahren in Deutschland, hat in einem Integrationskurs Deutsch gelernt und das Niveau B 1.1 erreicht. Nun macht er ein Praktikum im Bereich Mechatronik. Durch Rücksprache mit dem Praktikumsbetrieb können folgende sprachlichen Anforderungen ermittelt werden, die somit auch die Ziele einer geplanten berufsbezogenen Sprachfördermaßnahme für Ahmed sein sollten:

- die Kolleginnen und Kollegen begrüßen,
- den Chef/die Chefin begrüßen,
- sich vorstellen und über eigene Interessen sprechen (Small Talk),

- auf Fragen zur persönlichen Situation reagieren,
- Arbeitsanweisungen verstehen,
- fachbezogene Texte wie z.B. Bedienungsanleitungen verstehen,
- bei Unklarheiten nachfragen,
- Informationen zu Arbeitsabläufen an Kolleginnen/Kollegen weitergeben,
- Arbeitsabläufe schriftlich dokumentieren.

Bei der Planung des berufsbezogenen Sprachkurses geht es nicht darum, das gesamte Paradigma der deutschen Sprache zu vermitteln, sondern die für die jeweiligen Situationen relevanten Redemittel und Strukturen. Auch Fachwortschatz kann ebenso wie andere sprachliche Mittel konkret in diese mündlichen und auch schriftlichen Kommunikationssituationen eingebunden und so gezielt trainiert werden.

So könnten z.B. zum Thema »bei Unklarheiten nachfragen« entsprechende Redemittel anhand eines Musterdialogs in einem situativ eingebetteten fachbezogenen Kontext eingeführt werden:

- Könnten Sie bitte etwas langsamer sprechen!
- Das habe ich noch nicht so ganz verstanden. Könnten Sie das bitte wiederholen!
- Was meinen Sie mit ...?
- Habe ich Sie richtig verstanden ..., Meinen Sie, dass ...?
- Könnten Sie das bitte etwas einfacher erklären!
- Könnten Sie das bitte wiederholen!

Das Thema »Arbeitsanweisungen verstehen« kann für den Kurs so aufbereitet werden, dass Lernstrategien und -techniken vermittelt werden, um den für den jeweiligen Arbeitsplatz wichtigen Fachwortschatz zu erlernen, aber auch die relevanten sprachlichen Mittel wie z. B.:

- »Holen Sie bitte...«, »Geben Sie mir bitte ...«,
- »Ziehen Sie bitte die Feingewindemutter noch fester an ...«
- »Reichen Sie mir bitte sofort den Ring-Maulschlüssel 18 mm.«

Hier ist auch impliziert, dass Fachwortschatz und fachliche Inhalte besser behalten werden können, wenn sie in einem Kontext vermittelt werden.

Die Kursplanung orientiert sich somit an den zuvor festgelegten Zielen und bereitet gezielt auf ein den Kurs abschließendes Szenario vor.

Während des gesamten Kurses werden mit den methodisch-didaktischen Mitteln eines kommunikativ ausgerichteten Sprachunterrichts sowohl die Redemittel als auch die Strukturen sowie der relevante Fachwortschatz vermittelt, um am Ende des Kurses das vorab definierte Szenario bewältigen zu können. Darüber hinaus erwerben die Teilnehmenden Techniken und Strategien, wie sie selbstständig

die relevanten Redemittel, aber auch den Fachwortschatz erlernen und vertiefen können.

Konkret heißt das, dass die im Kurs durchgeführten Aufgaben und Übungen auf die durch die Ziele festgelegten Aufgaben am Arbeitsplatz vorbereiten.

In einem den Kurs abschließenden Szenario werden diese Sprachhandlungen und fachlichen Kontexte zusammenfassend aufgegriffen. Das sprachlich recht einfach erscheinende Szenario birgt für Ahmed viele Herausforderungen: So ist es für ihn, der neu im Ausbildungsbetrieb ist und aus ganz anderen kulturellen Zusammenhängen kommt, wichtig zu erfahren: Was darf ich wen im beruflichen Kontext fragen und wie darf ich fragen? Der Szenario-Ansatz ermöglicht ein Ausprobieren solcher Gesprächssituationen und das Durchspielen des Szenarios in einem auf das Praktikum bezogenen Sprachkurs und ist somit eine Generalprobe für die echte Kommunikation am Arbeitsplatz. Das Szenario skizziert darüber hinaus eine weitere wichtige Erkenntnis aus Studien über die Kommunikation am Arbeitsplatz (vgl. KIMMELMANN/BERG 2013, S. 94): Für Ahmed ist das Training alltäglicher Kommunikationssituationen für die Integration im Team und den Erfolg des Praktikums genauso relevant wie der souveräne Umgang mit entsprechendem Fachwortschatz. Darüber hinaus zeigt sich, dass echte Kommunikation keine Niveaustufen kennt. So bewegt sich das gegenseitige Vorstellen eher auf dem Sprachniveau A 2, während das Verstehen von Arbeitsanweisungen und das gezielte Nachfragen ein höheres Sprachniveau verlangt (vgl. hierzu auch KUHN 2015).

Das Szenario ist auch eine gute Grundlage für eine abschließende Kursevaluation und zeigt auf, ob und wie die für den Kurs festgelegten Ziele erreicht worden sind oder ob weitere Sprachförderungsmaßnahmen besprochen werden müssen.

Erfahrungen und Perspektiven – Was kann der Szenario-Ansatz zur berufs- bezogenen Sprachförderung beitragen?

Mittlerweile kommt die Szenario-Methode bei einer Reihe von Firmen und Ausbildungsstätten bei der Kurskonzeption und Lernfortschrittsmessung zum Einsatz. In naher Zukunft wird es aufgrund der eingangs benannten neuen Gesamtsprachförderverordnung Sprachkurse geben, die auch nach dem Integrationskurs Zugewanderte dabei unterstützen sollen, die Anerkennung der im Heimatland erlernten und evtl. bereits ausgeübten Berufe zu erhalten bzw. die Integration in den Arbeitsmarkt zu sichern.

Ziel dieser Maßnahmen sollte es sein, die Teilnehmenden zu befähigen, die für den Aus- und Weiterbildungskontext und den (zukünftigen) Arbeitsplatz notwendigen sprachlichen Kompetenzen zu erwerben. Pilotprojekte wie die Entwicklung von Szenarien als Lernfortschrittsmessung für den Berufsbereich Pflege (IQ Netzwerk Niedersachsen) oder auch Szenarien als ein Bestandteil eines berufsbezogenen Sprachförderkonzepts für Lehrkräfte aus aller Welt im Anerkennungsverfahren (IQ Netzwerk Bremen) belegen, dass sich der Szenario-Ansatz hervorragend für die sprachliche Vorbereitung der Anerkennungsverfahren und die damit einhergehenden Zertifizierungen eignet.

Der Szenario-Ansatz bietet somit die methodisch-didaktische Grundlage, die von DaZ-Lehrenden, Fachlehrenden an Schulen, Berufsschulen und in der werksinternen Ausbildung, aber auch an Weiterbildungsinstitutionen eingesetzt werden kann. ◀

Weiterführende Hinweise und Links

Ausbilderhandbuch, Wissensbaustein: Sprachförderung
www.stark-fuer-ausbildung.de/ausbilderhandbuch/wissensbausteine-von-a-z/wissensbausteine-s/sprachfoerderung

IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Hamburg:
www.deutsch-am-arbeitsplatz.de, hier auch Broschüre »Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele«, hrsg. von der IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Hamburg 2014, als kostenloses PDF:
www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publicationen/Thema_Sprachbildung/BD_Szenarien_2014_web.pdf

Projekt Idial 4p: www.idial4p-center.org/. Materialien und Szenarien für den fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht. Hier finden Sie Szenarien, die für Deutsch als Fremdsprache im Ausland entwickelt worden sind. Diese können zum Teil für den Deutschunterricht im Inland adaptiert werden und es finden sich wichtige methodisch-didaktische Hinweise zur Arbeit mit Szenarien. (Alle Links Stand: 12.10.2016)

Literatur

DIHT (Hrsg.): Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar. Bonn 2001 – URL: www.dihk-verlag.de/arbeitsplatz_europa_deutsch_525500.html (Stand: 07.10.2016)

KIMMELMANN, N.; BERG, W.: Wie viel Deutsch darf's sein? Das Projekt »Deutsch am Arbeitsplatz«. In: FASCHAUER, U.; FÜRSTENAU, B.; WUTTKE, E. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen u.a. 2013, S. 87–97 – URL: www.pedocs.de/volltexte/2013/8066/pdf/Faschauer_JB_berufs_wirtschaftsp_Forschung_2013_Kimmelmann_Berg_Wie_viel_Deutsch.pdf (Stand: 07.10.2016)

KUHN, C.: Hast du keinen Mülleimer? – Der GER im Spannungsfeld von Arbeitsalltag und Sprachenpolitik. 2015 – URL: www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/kuhn_ger.html (Stand: 07.10.2016)

PIEPHO, H. E.: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen 1974

SEARLE, J. R.: Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge 1969

»Deutschunterricht an der Werkbank«

Interview mit Reimund Beer, Leiter des Förderzentrums Osnabrück

Das Förderzentrum Osnabrück will Menschen, die Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch II erhalten, neue berufliche Perspektiven erschließen. In sechsmonatigen Trainings können Praxiserfahrungen gesammelt werden, die für den Einstieg in Ausbildung oder Beruf hilfreich sind. Dabei wird im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung der Teilnehmer ein besonderer Fokus auf die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten gelegt. Warum dies so wichtig ist, erläutert Reimund Beer im Interview.

BWP Das Förderzentrum Osnabrück will »Brücken in den Beruf« bauen. Welche Rolle spielt die berufsbezogene Sprachförderung?

BEER Sprache ist ein Schlüssel zu Ausbildung und Beruf. Insofern kann man die Bedeutung von Sprachförderung nicht genug betonen. Wichtig zu wissen ist, dass wir Menschen mit sehr unterschiedlichen Biografien im Förderzentrum betreuen. Die meisten haben Schwierigkeiten, eine geeignete Arbeit zu finden und berufliche Praxiserfahrungen zu sammeln. Es handelt sich überwiegend um Personen aus dem Rechtskreis SGB II. Zu uns kommen beispielsweise Langzeitarbeitslose, Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Migranten und mittlerweile natürlich auch Flüchtlinge. Gemeinsam ist allen ein mehr oder weniger großes Defizit in der deutschen Sprache.

BWP Bieten Sie für Flüchtlinge speziellen Sprachunterricht an?

BEER Nein, das Förderzentrum ist keine spezielle Flüchtlingsmaßnahme. Deutschunterricht ist für alle da: Deutsche, Migranten, Flüchtlinge. Aber das Thema ist für uns seit vielen Jahren auf der Agenda, sodass Flüchtlinge bei uns die allerbesten Startbedingungen finden. Wir hatten bereits Menschen aus 37 unterschiedlichen Nationen bei uns im Haus.

BWP Wenn die Sprachvoraussetzungen so unterschiedlich sind: Wie ist dann überhaupt eine Verständigung möglich?

BEER Da es oft verschiedene Nationen in einer Gruppe gibt, muss natürlich Deutsch gesprochen werden, um das Zusammenleben zu ermöglichen. Das ist schon mal eine gute Voraussetzung, um Deutsch zu lernen. Viele Teilnehmer

REIMUND BEER

ist seit 1994 Geschäftsführer des Berufsbildungs- und TechnologieZentrums (BTZ) an der Handwerkskammer Osnabrück-Emsland-Grafschaft Bentheim und leitet seit 2015 auch das am BTZ angesiedelte Förderzentrum. Seit 1999 ist er auch Geschäftsführer des Berufsbildungs- und Servicezentrums der Osnabrücker Handwerks GmbH (BUS GmbH).



können nur sehr wenige Wörter Deutsch sprechen und besuchen dann neben den Maßnahmen des Förderzentrums zusätzlich einen Deutschkurs des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Grundsätzlich sind die Lerngruppen gemischt. Es werden nationalitätsübergreifende Unterstützerbeziehungen innerhalb der Gruppen geschaffen. Die Zusammensetzung der Gruppen ändert sich laufend. Mangelnde Deutschkenntnisse sind aber kein reines Problem von Flüchtlingen oder Migranten – zu uns kommen beispielsweise auch funktionale Analphabeten.

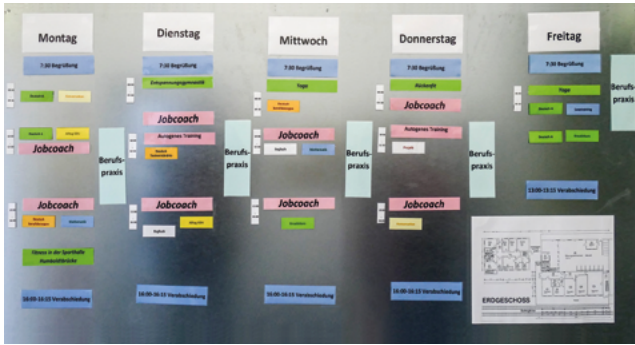
BWP Wie schaffen Sie es, jeden Teilnehmer individuell zu fördern?

BEER Es gibt im Förderzentrum zwei Deutschlehrer, die sich den individuellen Bedürfnissen zuwenden. Beide sind übrigens Migranten, sodass sie sich gut in die Situation von

Über das Förderzentrum Osnabrück

Das »Förderzentrum Osnabrück« wird vom BTZ der Handwerkskammer in Osnabrück gemeinsam mit ihren langjährigen Partnern Akademie Überlingen und Dekra Akademie betrieben. Im Förderzentrum arbeiten sieben Ausbilder/-innen, zwei Deutsch Lehrende, fünf Sozialpädagogen und drei Jobcoaches Hand in Hand. Zudem sind Ansprechpartner/-innen des Jobcenters präsent. Angeboten werden sechsmonatige Trainings in den Berufsbereichen Maler- und Lackierergewerbe, Lager/Logistik, Hauswirtschaft, Küche, Handel, Tischlerei, Callcenter, Metall, Garten- und Landschaftsbau. Insgesamt stehen 156 Plätze zur Verfügung. 2016 nahmen bzw. nehmen noch 274 Personen an Maßnahmen des Förderzentrums teil, von den 162 ausgeschiedenen Teilnehmer/-innen wurden 74 Personen erfolgreich vermittelt. Das entspricht einer Vermittlungsquote von knapp 46 Prozent.

www.btz-osnabrueck.de/weiterbildung/qualifizierung_fuer_arbeitssuchende/foerderzentrum.html



Übersicht zu den Lernmodulen (Foto: BTZ)

Flüchtlingen hineinversetzen können. Vorbereitet sind beide durch ein Lehramtsstudium. Aufgrund ihrer Erfahrungen ziehen sie eine Tätigkeit bei uns dem Schuldienst vor. Wichtig ist dabei, dass die Lerngruppen selten mehr als sieben Teilnehmer umfassen. Aber nicht nur bei der Sprache, sondern auch bei allen anderen Angeboten ist individuelles und modulares Coaching das Stichwort.

BWP Was sind das für Angebote und was bedeutet modulares Coaching?

BEER Unser Ziel ist es, einzelne Lernmodule in einen Ablaufplan zu bringen, der auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten ist. Das Angebot umfasst nicht nur Sprachförderung, sondern zum Beispiel auch Mathematik, EDV, Bewerbungstraining, Sport, Yoga oder Schuldnerberatung. Es handelt sich hier um ein Modulsystem, wie man es beispielsweise auch an einer Hochschule finden könnte. Es gibt viele Wege, aber keine Beliebigkeit. Jeder Teilnehmer plant mit dem pädagogischen Personal die nächsten Schritte: Die sind einerseits an den persönlichen Bedürfnissen orientiert, andererseits angelehnt an die Vorgaben des individuell erstellten Förderplans. Alle Daten sind in einer Datenbank gespeichert und stehen dem pädagogischen Personal zur Verfügung.

BWP Wie muss man sich den Tagesablauf eines Teilnehmers vorstellen?

BEER Pro Tag verbringen die Teilnehmer 50 Prozent ihrer Zeit in unserer Werkstatt und 50 Prozent in Lernmodulen. Dadurch werden Übermüdung und Langeweile vermieden. Die Inhalte im Deutschunterricht beschäftigen sich entweder mit ausgewählten Berufsbildern oder beziehen sich auf Wortfelder aus der Berufspraxis in den Werkstätten. Es geht z. B. um Werkzeuge, Maschinen oder Arbeitsanweisungen, aber auch um die Erstellung von Bewerbungsunterlagen und Lebensläufen. Allerdings findet bei uns der Deutschunterricht nicht nur »theoretisch« in Deutschkursen statt: Sprachförderung ist auch ganz zentraler Bestandteil der »praktischen« Ausbildung.

BWP Sprachförderung findet auch in der Werkstatt statt?

BEER Ja! Wir verfolgen das Motto »Deutschunterricht an der Werkbank«. Geübt werden beispielsweise ähnliche Sprachsequenzen wie »Hol bitte den Hammer« oder »Gib mir bitte die Flex«. Dabei halten die Teilnehmer den Gegenstand in der Hand oder es werden entsprechende Bilder gezeigt. Sie sollen über alle Sinne erfahren und lernen. Manchmal erlebt man auch eine Gruppe im Sprechgesang.

BWP Gibt es einen systematischen Austausch zwischen Deutschlehrern und Praxisanleitern im Rahmen der Sprachförderung?

BEER Unsere Deutschlehrer gehen nur selten in die Werkstatt. Aber sie stehen im permanenten Austausch mit den Praxisanleitern in der Werkstatt. Der Praxisanleiter in der Werkstatt übergibt dem Deutschlehrer beispielsweise Arbeitsaufträge, die am gleichen oder am nächsten Tag abgearbeitet werden sollen. Es kommt auch vor, dass die Teilnehmer die Arbeitssicherheitsunterweisungen nicht verstehen. Der Deutschunterricht behandelt dann noch am gleichen oder am folgenden Tag dieses Thema.

*» Individuelle Begleitung
und persönliche Ansprache
sind unsere Erfolgsrezepte.«*

BWP Das Förderzentrum hat den 1. Platz des »Innovationspreises« der Bundesagentur für Arbeit erhalten. Was ist Ihr Erfolgsrezept?

BEER An erster Stelle steht die individuelle Begleitung. Oft geht es bei unseren Teilnehmern gar nicht so sehr um die berufliche Qualifizierung, sondern eher um Orientierung, Motivation und Begleitung in den Arbeitsmarkt oder um den Erwerb von sprachlichen Basiskompetenzen. Bei Geflüchteten kommt hinzu, dass diese aus verschiedenen Gründen dazu neigen, die Arbeitsaufnahme einer Berufsausbildung vorzuziehen. Die individuelle und fürsorgliche Ansprache durch professionelle Mitarbeiter ist und bleibt dann das A und O. Auch bei der Gestaltung unserer Räumlichkeiten haben wir darauf geachtet, dass Möglichkeiten zum persönlichen Austausch gegeben sind. Deshalb sehen Sie in unseren Räumen keine High-Tech-Ausstattung, kein Edelstahl und keine Marmorböden. Hier ist Leben statt Hochglanz. Persönliche Ansprache ist unser Erfolgsrezept. Hört sich einfach an, aber machen Sie das mal! Die hohen Vermittlungsquoten, die wir vorweisen können, zeigen aber, dass wir auf einem guten Weg sind.

BWP Wir wünschen Ihnen und den Lernenden im Förderzentrum weiterhin alles Gute!

(Interview: Dr. Thomas Vollmer)

Sprachliche Förderung an »bildungsfernen« Arbeitsplätzen



JOACHIM SCHROEDER
Prof. Dr., Professor für
Pädagogik und Didaktik bei
Beeinträchtigungen des
Lernens, Universität
Hamburg

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse aus einem mehrjährigen Verbundprojekt, dessen Ziel es war, in Hamburger Betrieben arbeitsplatznahe Grundbildungsangebote zu implementieren. Nach einer Erläuterung der spezifischen Merkmale von »Arbeitssprache« in Einfach Tätigkeiten werden erprobte Ansätze zur sprachlichen Förderung beschrieben und an Beispielen veranschaulicht.

Die betrieblliche Ausgangslage in der betrieblichen Grundbildung

Vor einigen Jahren haben BAETHGE/BAETHGE-KINSKI (2004) die berufliche Weiterbildung im Segment der Einfach Tätigkeiten als einen »ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen« bezeichnet: Arbeitskräfte mit wenig Grundbildung sind an wenig lernförderlichen Arbeitsplätzen beschäftigt, und in solchen Betrieben gibt es für diesen Personenkreis zumeist auch keine Weiterbildungsangebote (vgl. auch KRENN 2013).

Die betriebliche Grundbildung spricht an- und ungelernte Beschäftigte in Einfach Tätigkeiten an, die allenfalls über basale Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen. Auch an den Arbeitsplätzen sind die laut- bzw. schriftsprachlichen und die mathematischen Anforderungen oft sehr gering, die meisten Arbeitsvollzüge sind »sprachlos« und »schriftarm« organisiert, man muss lediglich zählen und den Zweisatz anwenden können (vgl. SCHROEDER 2011 a, 2016). Viele Arbeitskräfte meinen deshalb, sie müssten nicht unbedingt dazulernen, und et-

liche Firmen sehen das genauso. Man kann sagen: In Einfach Tätigkeiten sind sowohl die Beschäftigten als auch die Arbeitsplätze und Betriebe »bildungsfern« – eine schwierige Situation für die sprachliche Förderung.

Besonderheiten der Arbeitssprache in einfachen Tätigkeiten

In der betrieblichen Grundbildung ist es ein Konsens, dass sprachliche Förderangebote auf die sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz bezogen sein sollten (vgl. MAURER 2010; ILLERIS 2011; WEISSENBERG 2012). Empirische Untersuchungen zu den laut- bzw. schriftsprachlichen Bedingungen und kommunikativen Anforderungen an einfachen Arbeitsplätzen ergeben »typische« arbeitssprachliche Merkmale in Wortschatz, Satzbau und Grammatik (vgl. Tab. 1; ausführlich SCHROEDER 2011 a, 2011 b, 2016).

Darüber hinaus werden in der Arbeitssprache teilweise exzessiv multimodale Texte verwendet (vgl. Tab. 2): Das sind diskontinuierliche Formate, in denen unterschiedliche

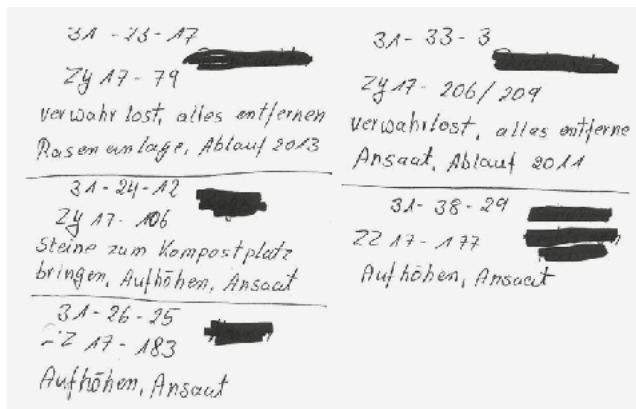
Tabelle 1

Linguistische Merkmale der »Arbeitssprache« in Einfach Tätigkeiten

Merkmal	Beispiele
Sehr wenige kontinuierliche (lineare) Texte (Fließtexte)	vgl. Abb.
Oftmals handschriftlich verfasste Notizen	vgl. Abb.
Bevorzugung von Ein-Wort-Sätzen	<i>Aufhöhen, Ansaat</i>
Einfache Satzbaupläne ohne Interpunktion	Sätze müssen z.B. als SMS verschickt werden können
Bevorzugung von Infinitivsätzen	<i>Geräte abschalten und Stecker ziehen</i>
Häufung von Imperativsätzen	<i>Unbedingt befolgen!</i>
Intensiver Gebrauch imperativer Konstruktionen mit modalen Hilfsverben (haben + zu)	<i>Tuch hat am Handlauf zu liegen</i>
Dominanz substantivischer und adjektivischer Komposita	<i>Gerüstbelagbreite, passgenau</i>
Artikel werden meist weggelassen	<i>Computer starten, Passwort eingeben</i>
Zahlreiche Funktionsverbgefüge	<i>Fenstersims trocken entstauben</i>
Verschmelzung von Präpositionen mit Artikeln	<i>Müllsäcke zum Container bringen</i>
Einsparung gleicher Wortteile	<i>Holz- und Kunststoffplatten</i>
Unvermittelter Gebrauch englischer Wörter	<i>off, on</i>

Abbildung

To-do-Liste aus einer Friedhofsgärtnerei



Zeichenklassen (Modes) wie Buchstaben, Ziffern und Symbole kombiniert sind (vgl. KRESS 2009). So verweist eine gemalte Flamme auf Brandgefahr, der gezeichnete Feuerlöscher auf den Standort des entsprechenden Löschgeräts. Solche Symbolisierungen sind semantisch höchst effektiv, weil sie gewährleisten, dass man das Wort »Feuerlöscher« oder gar den Satz »Warnung vor feuergefährlichen Stoffen« nicht lesen können muss, um sich und andere wirksam zu schützen.

Durch Verknappung, Einsparung und Verbildlichung der Rede- und Schreibmittel werden die arbeitssprachlichen Texte präzise und die Informationen lassen sich schnell dekodieren. Hingegen erschweren der freie Gebrauch der Regeln in Orthografie und Interpunktion sowie ein nicht immer gut lesbares Layout die Verständlichkeit der Arbeitssprache.

Tabelle 2

Multimodale Merkmale der »Arbeitssprache« in Eintätigkeiten

Beispiele	
Sehr viele diskontinuierliche Textformate	Tabellen, Formulare, Listen, Pläne, Karten, Skizzen, Displays, Navigatoren
Mehrebenenstrukturen	Texte wirken wie Puzzles
Textraum muss aktiv erschlossen werden	folgt nicht den konventionellen Leserichtungen
Häufige Verwendung unterschiedlicher typografischer Mittel und bedeutungstragender Farbcodes	Fett- und Sperrdruck, Schrifttypen und -größen, Grautöne, Rahmungen, Spaltensatz, Hervorhebungen
Dominanz ideografischer Zeichen: Ziffern, fachsprachliche Zeichen, Buchstaben-Ziffern-Kombinationen, Abkürzungen und Formeln	%, er, R35, IBAN, 198 x 182 x 61 cm
Bevorzugung ikonischer Zeichen	Bilder, Symbole

Projektverbund »Grund: Bildung«

Der vom BMBF geförderte Verbund (2012–2015) entwickelte u. a. Kurskonzepte für Unterhaltsreinigung, Garten- und Landschaftsbau, Gastronomie und für ein Umzugsunternehmen. Die Evaluierung erfolgte durch eine intensive teilnehmende Beobachtung in allen Sitzungen der Kurse (vgl. GROTHEER/SCHROEDER 2016).

Die Leitung des Verbunds und die wissenschaftliche Begleitung hatte die Universität Hamburg (Lehrstuhl Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens) inne; die Stiftung Berufliche Bildung Hamburg (SBB) sowie die beiden Bildungs- und Beschäftigungsträger KoALA e.V. und passage gGmbH führten gemeinsam die Kurse durch und richteten in mehreren Stadtteilen offene »Lerncafés« ein.

Einige Kurskonzepte sowie Empfehlungen zur Umsetzung sind als Downloads unter »Fakten« auf www.fs-grundbildung.de abrufbar.

Ansätze sprachlicher Förderung in der Grundbildung

Im Projektverbund »Grund-Bildung« wurden branchenspezifische Konzepte für die betriebliche Grundbildung erprobt und validiert (vgl. Infokasten). Im Folgenden werden vier Möglichkeiten beschrieben, wie die sprachliche Förderung ansetzen kann.

Analyse und Überarbeitung betrieblicher Texte

Die am Arbeitsplatz verwendeten Materialien sind für Personen mit einem Grundbildungsbedarf oftmals nicht verständlich. Sprachförderung beginnt deshalb häufig mit der Erschließung dieser Texte. Eine Teilnehmerin, die in einer Wäscherei arbeitet, muss anhand einer Preisliste die Rechnungen für den jeweiligen Auftrag schreiben. Im Kurs wird deutlich, dass diese Liste einige sprachliche Tücken hat:

- Die Preisliste enthält viele Fachbegriffe (»Spannbettlaken«, »Bettdecken aus Kunststofffasern«), die Wortbedeutungen waren der Teilnehmerin nicht immer klar. Es hatte ihr auch noch niemand erklärt, dass man Komposita am besten »von hinten« liest, weil das sinngebende Grundwort immer am Schluss steht. In der Liste werden Oberbegriffe (»Arbeitskleidung«) und Unterbegriffe (»Arbeitsschürzen«) verwendet, die Unterscheidung fiel der Teilnehmerin schwer. In der gemeinsamen Überarbeitung der Liste wurden einige Begriffe durch Bildsymbole ersetzt, bei anderen hat die Teilnehmerin die entsprechenden Wörter in ihrer Herkunftssprache dazugeschrieben.
- Die Liste setzt voraus, dass man zur Berechnung des Preises den semantischen Unterschied von Sätzen wie »nur waschen und trocknen« bzw. »nur bügeln oder mangeln« erfassen kann. Die Teilnehmerin konnte die Bedeutung der Verben benennen, auch das »und« im ersten Satz war ihr klar, das »oder« in der zweiten Formulierung aber nicht. In der Preisliste wird auch noch

»außer« und »nicht gebügelt« verwendet, was zu klären eine ganze Kursstunde benötigte.

- Der Preisliste liegen verschiedene mathematische Größen zugrunde: Gewicht (kg), Menge (Stück), Preis (€) und Flächen (»Handtücher jeder Größe«). Die Teilnehmerin kannte weder alle Abkürzungen noch deren mathematische Bedeutung.
- Es verwirrte die Teilnehmerin auch, dass in der Liste mal »2,50 € pro Stück«, mal »per Stück« steht, mal wird »Stück« ausgeschrieben, mal abgekürzt (»Stck.«). All dies ließ sich rasch durch Vereinheitlichungen vereinfachen.
- Im Gespräch mit der Teilnehmerin wurde außerdem deutlich, dass sie die Grundstruktur von Tabellen/Listen nicht sicher durchschaut: Sie konnte weder die vertikale Spalte (Preisgruppen) von der horizontalen Zeile (Wäschesorte) genau unterscheiden, noch deren Funktion, Bedeutung und Aussage erläutern.

Viele betriebliche Texte, insbesondere auch die Schulungsmaterialien, erweisen sich als überarbeitungsbedürftig, um sie an den Lesekompetenzen von Personen mit Grundbildungsbedarf auszurichten.

Annäherung an die Lernausgangslagen

In den Kursen des Projektverbunds werden in einem etwa 30-minütigen Gespräch kurz vor Kursbeginn mit jeder/jedem einzelnen Teilnehmenden die Motivation und die Ziele für den Kurs geklärt, und mit einigen arbeitsplatzbezogenen Aufgaben lässt sich ein erster Eindruck zu den vorhandenen Kompetenzen gewinnen. Das Beispiel 1 bezieht sich auf einen Teilnehmer im Kurs eines Gastronomiebetriebs (vgl. DRECOLL 2016).

Solche Gespräche sind auch wichtig, um eine Übersicht zur gesamten Kursgruppe zu erhalten:

- Ist die Gruppe mehrsprachig und müssen deshalb in das Konzept didaktisch-methodische Elemente zur Förderung der Zielsprache aufgenommen werden?
- Welche individuellen Unterschiede zeigen sich in der Gruppe in den vorhandenen kulturtechnischen Kompetenzen, die es in den Planungen zu berücksichtigen gilt?
- Formulieren die Teilnehmenden eigene Lerninteressen?
- Gibt es Widerstände gegen bestimmte Themen?

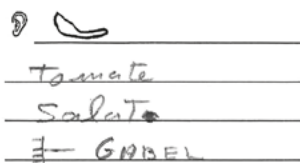
Mikrolernen

»Charakteristisch für das Mikrolernen ist das – meist über eine Handy- oder PC-Software gestützte – Lernen in kleinen Portionen. Die Lerneinheiten beziehen sich oft nur auf ein Wort, eine Zahl oder einen Kurztext mit nur wenigen Zeilen. [...] Allerdings geht das Mikrolernen von sehr kurzen Lernzeiten (wenige Sekunden bis maximal 15 Minuten) aus. Die Lernenden gucken quasi auf den zu lernenden Inhalt und erfassen ihn sofort. Das ist nur möglich, wenn sie über gute Lese-, Schreib- oder Rechenkenntnisse verfügen. Lernende mit geringen Grundbildungskenntnissen benötigen oft sehr viel Zeit, um sich – aus bildungsbürgerlicher Sicht – »kleinste« Inhalte anzueignen. [...] Es ist notwendig, diesen Sichtwechsel zu vollziehen, um zu verstehen [...]«, dass in Grundbildungsangeboten »nicht »schnell ein bisschen gelernt«, sondern zeitintensiv in den jeweils größtmöglichen Schritten auf das eigene »große« Lernziel – z.B. eine Arbeitsanweisung lesen können – hingearbeitet« wird (MEYER/KELLNER 2016, S. 44; vgl. auch Beispiel 2).

Beispiel 1

Aufgabe 8:

Bitte schreiben Sie:



Herr M. ist 1960 in Portugal geboren. Er hat dort sechs Jahre die Schule besucht. Erst vor dreieinhalb Jahren ist er nach Hamburg gekommen und hat eine Stelle als Küchenhelfer in der Salatvorbereitung in einem Restaurant angenommen. Herr M. nutzt zunächst die logografische Strategie und malt eine Banane, statt das Wort zu schreiben (vgl. Aufgabe 8). Erst das Wort »Tomate« schreibt er nach Diktat mit der alphabetischen Strategie. Bei »Gabel«

greift er wieder auf die logografische Strategie zurück, setzt dann aber das Wort in Buchstaben daneben. Die »Kann-Analyse« auch weiterer bearbeiteter Aufgaben ergibt, dass Herr M. Groß- und Kleinbuchstaben in Druckschrift unterscheiden, ebenso seltene Buchstaben, Wörter mit offenen Silben und auch das Datum schreiben sowie Wortgrenzen setzen kann. Er kann aber beispielsweise nicht in Stichpunkten Daten und Fakten aufschreiben, die sich auf alltägliche Aufgaben beziehen (DRECOLL 2016, S. 115).

Beispiel 2

»Frau B., serbischer Herkunft, seit mehr als 20 Jahren in Deutschland und beinahe ebenso lange als Reinigungskraft in einer Kindertagesstätte beschäftigt, wollte lernen, die SMS ihrer Vorgesetzten zu beantworten. Da Frau B. in ihrer Kindheit nur vier Jahre eine Schule besuchen konnte, fiel ihr das Schreiben sowohl auf Serbisch als auch auf Deutsch sehr schwer. Sie übte über viele Wochen am Handy einzelne Wörter und kurze deutsche Sätze zu schreiben. [...] Innerhalb weniger Wochen gelangte Frau B. vom Einwortsatz »Hallo« zum Satz »Hallo i kan hojite nich kom.« Dieser Erfolg motivierte Frau B., weiter an ihren (Recht-)Schreibkenntnissen zu arbeiten. Einige Monate später schickte sie folgende SMS an ihre Lernbegleiterin: »Hast du meine sms bekommen. Ich kan nich kommen.«« (MEYER/KELLNER 2016, S. 46f.).

Sensibilisierung und Schulung der Vorgesetzten

In Betrieben ist zu beobachten, dass Vorarbeiter/-innen – selbst mit Deutschen – im Gastarbeiterdeutsch kommunizieren (»Du putzen da!«). Eine Personalverantwortliche lobte im Gespräch die Fortschritte in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, die die Teilnehmenden im Kurs gemacht hätten, beispielsweise würden diese nun viel häufiger vollständige Sätze formulieren. Beim Rundgang durch den Betrieb sprach sie dann aber mit den Kursteilnehmenden weiter in »Pidgin-Deutsch«, statt die Rolle des sprachlichen Vorbilds einzunehmen. Unter dem Titel »Mitarbeiter leichter einarbeiten, Arbeitssprache aufbauen« wurden im Projektverbund daher Fortbildungen angeboten, in denen die direkten Vorgesetzten zur Reflexion über solche Beobachtungen angeregt und unterstützende Maßnahmen gezeigt werden, die das Lernen der Teilnehmenden im Arbeitsalltag voranbringen können.

Für einen dreistündigen Workshop mit Anleitenden aus einer Hamburger Reinigungsfirma wurde »vorbereitend bei Team- und Objektleitungen schriftlich abgefragt, in welchen Situationen sprachliche Herausforderungen vorkommen bzw. welche Weiterbildungsbedarfe im Unternehmen gesehen werden. Die Schwerpunkte dieser Beratung bestanden demzufolge in Übungen, wie man Wegbeschreibungen und Arbeitsanweisungen einfacher und klarer geben kann, sowie in der schrittweisen Überarbeitung der sogenannten Leistungsverzeichnisse (d.h. einer Übersicht, welche Reinigungsarbeiten wo in welchem Rhythmus zu erledigen sind). Da die hierin verwendeten Piktogramme aufgrund des begrenzten Raums des Dokuments kaum zu erkennen waren, wurden exemplarisch großformatige Lernkarten mit Piktogrammen, einer kurzen Beschreibung

der dazugehörigen Tätigkeiten sowie des Reinigungsrythmus in leichter Sprache entwickelt. Um den Beschäftigten mit geringen Deutschkenntnissen zu ermöglichen, ihre Kenntnisse zu festigen und zu erweitern, wurden zusätzlich kleine Hefte zu Zeitangaben, Ortsbezeichnungen und zum Basiswissen der Reinigungsbranche entworfen« (LEINECKE 2016, S. 223).

Über den Kurs hinaus

Solche Grundbildungsangebote sind für die Teilnehmenden zumeist nur ein Einstieg in die arbeitsweltbezogene Weiterbildung, es ist jedoch schwierig, die erforderlichen Anschlüsse zu schaffen. Manchmal ist die Fortführung des Bildungsprozesses in den regulären Angeboten der Volkshochschulen möglich und es ist zu klären, ob der Betrieb sich an den Kosten beteiligt. Mancherorts kann in offenen Lernangeboten (z.B. in Lerncafés) selbstständig weitergelernt werden oder Mentorinnen und Mentoren bieten eine intensive Lernunterstützung an. Insgesamt bestehen aber große Angebotslücken.

In solchen Projekten zeigt sich auch, dass die Verstetigung von Grundbildungsangeboten als selbstverständlicher Bestandteil betrieblicher Personalentwicklung am ehesten in großen Unternehmen gelingt (vgl. ABRAHAM 2010). Insbesondere Kleinstfirmen haben wirtschaftlich kaum Spielräume für Weiterbildungsmaßnahmen. Sie benötigen sowohl finanzielle Unterstützung als auch spezielle Organisationsformen, weil es manchmal im Betrieb nicht einmal einen geeigneten Kursraum gibt. Lernkooperationen und Bildungsverbünde zwischen mehreren Betrieben haben sich ebenfalls bewährt. ◀

Literatur

ABRAHAM, E.: Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler. Bielefeld 2010

BAETHGE M.; BAETHGE-KINSKI, V.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster 2004

DRECOLL, F.: Lernstandserhebung in der arbeitsplatzorientierten Grundbildung. Entwicklung eines Instruments als Lernprozess. In: GROTHEER, A.; SCHROEDER, J. (Hrsg.): a.a.O. 2016, S. 99–136

GROTHEER, A.; SCHROEDER, J.: Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Konzepte und Erfahrungen aus Hamburg. Bad Heilbrunn 2016

ILLERIS, K.: The Fundamentals of Workplace Learning. London 2011

KRENN, M.: Aus dem Schatten des »Bildungsdünkels«: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien 2013

KRESS, G.: Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London 2009

LEINECKE, R.: Vom Grundbildungskurs zur Sensibilisierung der Anleiter. Ein Beispiel aus der Reinigungsbranche. In: GROTHEER, A.; SCHROEDER, J. (Hrsg.): a.a.O. 2016, S. 217–226

MAURER, E.: Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen. Zug 2010

MEYER, F.; KELLNER, A.: Arbeitsweltorientierte Grundbildung im ComCafé. In: GROTHEER, A.; SCHROEDER, J. (Hrsg.): a.a.O. 2016, S. 27–52

SCHROEDER, J.: Gar nicht so einfach! Arbeitsplatzanalysen zum Gebrauch der Kulturtechniken in einfachen Tätigkeiten im Niedriglohnssektor. In: BINDL, A.; SCHROEDER, J.; THIELEN, M.: Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn 2011 a, S. 159–208

SCHROEDER, J.: Elaborierte Codes. Semiotische Überlegungen zur Textualität in Einfacharbeitsplätzen. In: BINDL, A.; SCHROEDER, J.; THIELEN, M.: Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn 2011 b, S. 209–236

SCHROEDER, J.: Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. In: LÖFFLER, C.; KORFKAMP, J. (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2016, S. 237–249

WEISSENBERG, J.: Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Hamburg 2012

Tabus überwinden – Perspektiven schaffen

KARIN KÜßNER

Leiterin der Koordinierungsstelle Dekade für
Alphabetisierung im BIBB

Um die Lese- und Schreibkompetenzen Erwachsener spürbar zu verbessern und das Grundbildungsniveau zu erhöhen, haben Bund und Länder gemeinsam die »Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026« ausgerufen. Der Beitrag erläutert die Zielsetzungen der Dekade und die Zusammenarbeit der künftigen Dekadepartner.

Analphabetismus am Arbeitsplatz enttabuisieren

Steigende Anforderungen am Arbeitsplatz erfordern zunehmende Qualifikationen der Beschäftigten. Das betrifft auch Geringbeschäftigte respektive Arbeitssuchende. Sie stehen jedoch oft vor Problemen, weil sie nicht richtig schreiben und lesen können. In Deutschland sind 7,5 Mio. Menschen von funktionalem Analphabetismus betroffen, mehr als die Hälfte von ihnen ist erwerbstätig und mehr als die Hälfte verfügt über einen berufsqualifizierenden Abschluss (vgl. Abb.).

Während das Thema funktionaler Analphabetismus bei Führungskräften in Unternehmen noch weitgehend unbekannt ist oder von ihnen nicht wahrgenommen wird, gehen viele Betroffene offen mit ihren unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen am Arbeitsplatz um. Um Fehler zu vermeiden oder die Arbeit effizienter zu gestalten, werden sie vom sogenannten »mitwissenden Umfeld« unterstützt (vgl. EHMIG/HEYMAN/SEELMANN 2015, S. 28 ff.). Dabei wenden Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte unterschiedliche Hilfsmechanismen an, um den Betroffenen das Lesen und Schreiben abzunehmen. Was in einem eingespielten Arbeitsprozess funktioniert, kann jedoch schnell zum Problem werden, wenn sich Arbeitsabläufe ändern oder neue Technologien und Qualitätsstandards eingeführt werden. Die Betrauung mit höherwertigen Tätigkeiten wird für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten zur vermeintlich unüberwindbaren Hürde.

Vor dem Hintergrund technologischer, struktureller und demografischer Veränderungen sind Fachkräftesicherung und Personalentwicklung zentrale Anliegen von Unter-

nehmen. Unternehmen, die sich dieser Herausforderung gestellt haben und ihre Mitarbeiter dabei unterstützen, ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern, ziehen eine positive Bilanz (vgl. PT DLR 2016, S. 38). Nachgefragt werden vor allem passgenaue Lernangebote, die sich an berufstypischen Anforderungen orientieren und die Rahmenbedingungen der Arbeitswelt wie z.B. Schichtarbeit berücksichtigen.

Funktionaler Analphabetismus ist jedoch kein Phänomen, das nur Erwachsene betrifft. Auch unter Jugendlichen in der beruflichen Bildung ist der Anteil erschreckend hoch. In Maßnahmen der Jugendberufshilfe (Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildungsjahr) beträgt der Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten rund 34 Prozent (vgl. BAGÖRT 2015, S. 3). Zählt man diejenigen hinzu, die nur fehlerhaft schreiben können, sind zudem zehn Prozent der Auszubildenden betroffen.

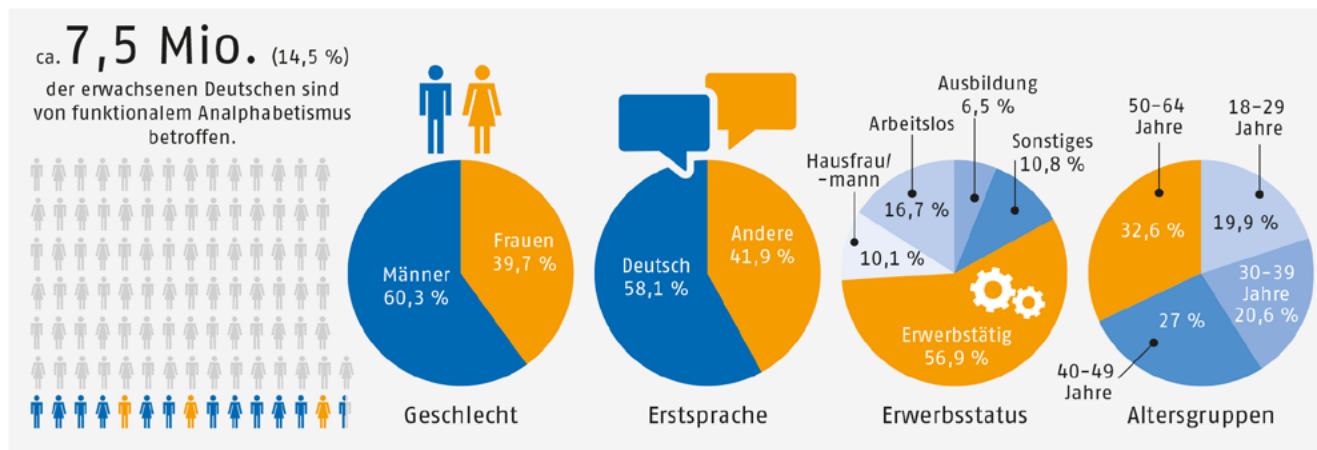
Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung verkündet

Funktionaler Analphabetismus sollte nicht als Problem des Einzelnen betrachtet werden; ihn zu verringern ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Daher haben Bund und Länder anlässlich des Weltalphabetisierungstags am 8. September 2015 gemeinsam die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung vorgestellt und weitere gesellschaftliche Gruppen angesprochen, sich daran aktiv zu beteiligen. Um Erwachsene dabei zu unterstützen, besser lesen und schreiben zu lernen, wollen sie ihr Engagement und ihre Zusammenarbeit in den kommenden zehn Jahren intensivieren und weitere Partner, insbesondere aus den Bereichen Arbeit, Wirtschaft und Soziales, Familie, Jugend und Gesundheit, für die Umsetzung von konkreten Maßnahmen gewinnen. Ein wissenschaftlicher Beirat unterstützt die Bündnispartner dabei.

Im Mittelpunkt der Dekademaßnahmen steht neben der Sensibilisierung der Öffentlichkeit vor allem auch die Ansprache des privaten und beruflichen Umfelds. Familie, Freundinnen und Freunde sowie Kolleginnen und Kollegen genießen das Vertrauen von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten und können diese ermutigen, ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern. Dazu ist es auch erforderlich, den Lernenden ausreichende und qualitativ hochwertige Lernangebote zur Verfügung zu stellen, welche niedrigschwellig, flexibel einsetzbar und passgenau auf ihre jeweiligen Lernbedarfe zugeschnitten sind. Weitere Handlungsfelder während der Dekade sind

Abbildung

Analphabetismus in Deutschland



Quelle: Leo-Studie

die Professionalisierung des Bildungspersonals sowie der Ausbau der Forschung z.B. hinsichtlich Lernmotivation, Ursachen und Prävention.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) wird während der Dekade Projekte mit insgesamt ca. 180 Mio. Euro fördern. Die Maßnahmen des BMBF werden insbesondere arbeitsmarktnahen Themen und Zielgruppen gelten. Ziel ist es weiterhin, Grundbildung in den Kontext von betrieblichen Weiterbildungsangeboten einzubauen. Um Unternehmen zu motivieren, will das BMBF jedes Jahr ein in der Alphabetisierung besonders engagiertes Unternehmen mit einem Preis auszeichnen. Die künftige Herausforderung besteht darin, bewährte Praktiken in die Fläche zu transferieren und den konkreten Mehrwert für alle Beteiligten sichtbar zu machen.

Koordinierungsstelle im BIBB eingerichtet

In Deutschland existiert ein breites Spektrum an bundesweiten, regionalen und lokalen Initiativen und Maßnahmen guter Praxis zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diese sind jedoch nur teilweise bekannt und nur in einem begrenzten Umfang in Anwendung.

Um ein synergetisch abgestimmtes Vorgehen zu gewährleisten, haben sich die Dekadepartner für ein fachlich qualifiziertes Monitoring und eine wirksame Koordinierung der Maßnahmen ausgesprochen. Dazu erstellen die Bündnispartner ein Arbeitsprogramm, das sich an den Dekadezielen orientiert und konkrete Handlungsfelder und Maßnahmen definiert, die jährlich fortgeschrieben werden.

Im Auftrag des BMBF hat das BIBB am 1. Januar 2016 eine Koordinierungsstelle der Dekade für Alphabetisierung eingerichtet, die als Geschäftsstelle fungiert und die Kommunikation und Kooperation mit den Dekadepartnern fördert. Schwerpunktaufgaben der Koordinierungsstelle sind:

- fachliches Monitoring der Maßnahmen des Bundes und der vom BMBF geförderten Projekte,
- Vernetzung von Akteuren und Abstimmung von Maßnahmen, z.B. Kooperation mit den Fach- und Koordinierungsstellen der Länder,
- nachhaltige Verbreitung von Beispielen guter Praxis zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung,
- Kooperation und Kommunikation mit den Dekadepartnern und Gewinnung neuer Partner,
- Identifikation neuer Förder- und Forschungsbedarfe,
- Mitwirkung bei der Sensibilisierung des Umfelds und der Öffentlichkeit,
- Kooperation mit der Kampagne »Lesen und Schreiben – mein Schlüssel zur Welt« des BMBF,
- Förderung des Erfahrungsaustausches auf nationaler und europäischer Ebene sowie
- Bündelung von Informationen auf der Internetseite zur Dekade www.alphadekade.de.

Die Entwicklung des Ausmaßes und die Hintergründe des funktionalen Analphabetismus werden in einer zweiten leo.-Level-One-Studie bis 2018 untersucht. ◀

Literatur

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ÖRTLICHER TRÄGER DER JUGENDSOZIALARBEIT (BAGÖRT) (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendsozialhilfe. Dresden 2015 – URL: http://bagoert.de/fileadmin/daten/Ver%C3%B6ffentlichungen/Alpha_Expertise__final.pdf (Stand: 04.10.2016)

EHMIG, S.; HEYMANN, L.; SEELMANN, C.: Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potentiale. Mainz 2015

PT DLR: Ergebnisse zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bonn 2016 – URL: www.yumpu.com/de/document/view/55879094/dlr-ptde (Stand: 04.10.2016)

eVideo: Web Based Training für arbeitsplatzorientierte Grundbildung

BJÖRN SCHULZ

Projektleiter im Projekt »eVideoTransfer« bei
ARBEIT UND LEBEN DGB/VHS Berlin-Brandenburg

LEONIE VON UNGERN-STERNBERG

Projektreferentin im Projekt »eVideoTransfer«
bei ARBEIT UND LEBEN DGB/VHS
Berlin-Brandenburg

Die sprachlichen Anforderungen im Beruf steigen, auch bei einfachen Tätigkeiten. Über den instrumentellen Ansatz Web Based Training vermittelt das Modellprojekt »eVideoTransfer« Beschäftigten mit Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen arbeitsplatzorientiert entsprechende Grundkompetenzen. Der Beitrag beschreibt, wie mit interaktiven Lernvideos die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Zielgruppe erhöht werden kann.

Zukunftsthema arbeitsplatzbezogene Grundbildung

In Deutschland haben mehr als 7,5 Mio. Menschen im erwerbsfähigen Alter Schwierigkeiten mit dem Lesen, Schreiben und Rechnen. Mehr als die Hälfte von ihnen ist erwerbstätig (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN/BUDDEBERG 2012, S. 34). Vor diesem Hintergrund fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Dekade für Alphabetisierung das Projekt »eVideoTransfer« und damit die Entwicklung und bundesweite Verbreitung des Web Based Trainings (WBT) eVideo. Das WBT wurde bisher für die Branchen Logistik und Spedition, Gastgewerbe sowie Gebäudedienstleistungen entwickelt und getestet. Die dauerhafte Implementierung wird zurzeit für mehrere Unternehmen geplant.

Die Herausforderung liegt darin, dass eine Zielgruppe angesprochen wird, die bislang kaum im Fokus betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen steht, dies auch selten fordert und infolgedessen auch nicht an entsprechenden Maßnahmen partizipiert. Erste Aufgabe des Projekts ist es daher, den Wert von Grundbildung arbeitsplatzbezogen zu vermitteln und die Zielgruppe mit dem Lernen vertraut zu machen.

Die Notwendigkeit einer stärkeren Weiterbildungsbeteiligung liegt auf der Hand: Die Digitalisierung wird sich auch in den oben genannten Branchen im Arbeitsalltag auswirken und Grundkompetenzen spielen dabei eine zentrale

Rolle. Die Nutzung digitaler Medien geht zum Beispiel nicht mit einer Verringerung der Lesetätigkeiten einher. Vielmehr verändert sie die Art des Lesens und seine Funktionen tief greifend (vgl. EHMIG/HEYMAN 2013, S. 255 ff.). Mit der Lesefähigkeit korrespondiert genau jene Kernkompetenz, die in der digitalisierten und serviceorientierten Arbeitswelt unabdingbar ist: strukturiertes, organisiertes Handeln. Dabei gilt es nicht nur Kundenanforderungen aufzunehmen und umzusetzen, sondern auch digitale Prozesse zu erklären, beispielsweise dem Gast beim Check-in in einem Hotel.

Ansatz und Konzeption

Jedem eVideo liegt eine typische Geschichte aus der Arbeitswelt zugrunde, die von den Lernenden durchlaufen wird; am Ende ist eine Aufgabe zu lösen. Die Videos zeigen eine Abfolge von kurzen Dialogsequenzen mit virtuellen Kolleginnen und Kollegen an einem realistischen Arbeitsort. Die Lernenden unterstützen die virtuellen Kolleginnen und Kollegen beim Lösen der Aufgaben und erfahren in den Dialogsequenzen mehr über die jeweilige Branche und den Arbeitsalltag. Dieser Ansatz motiviert und sorgt für eine positive Identifikation mit dem Geschehen (vgl. Beispiel im Infokasten).

In den Aufgaben geht es vorrangig um fachspezifisches bzw. arbeitsplatzspezifisches Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Aufgaben decken dabei nicht nur typische Arbeitshandlungen ab, sondern behandeln auch Themen wie Arbeitssicherheit, Gesundheitsschutz oder Arbeitsorganisation. Die Lernenden können zwischen drei Schwierigkeitsstufen wählen, die sich an den Kompetenzstufen der Alpha-Level drei bis vier (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN/BUDDEBERG 2012, S. 18 ff.) orientieren. Ein Zeitlimit gibt es nicht, pro Aufgabe ist eine Bearbeitungszeit von etwa fünf bis zehn Minuten vorgesehen.

Damit die fachlichen Inhalte, aber auch die Darstellung der Arbeitsumgebung möglichst nah an der Arbeitsrealität sind, wird die Entwicklung durch Vertreterinnen und Vertreter der Branchen Sozialpartner und der Fachpraxis begleitet.

Implementierung und Anschlussfähigkeit

Damit die Integration der Zielgruppe in Weiterbildungsprozesse gelingt, müssen Lernbereitschaft und Lernfähigkeit erhöht werden. Dabei geht es zunächst darum, den Wert des Lernens zu erkennen und das Lernen selbst zu trainieren. Die Sensibilisierung und das Üben von Schriftsprachkompetenz am Arbeitsplatz sind dann der eigentliche Lerngegenstand, da weiteres Fachwissen nur auf dieser Grundlage erworben werden kann. Das Beispiel im Infokasten schildert eine typische Situation für den Einsatz von eVideo.

Herausforderungen und Weiterentwicklungen

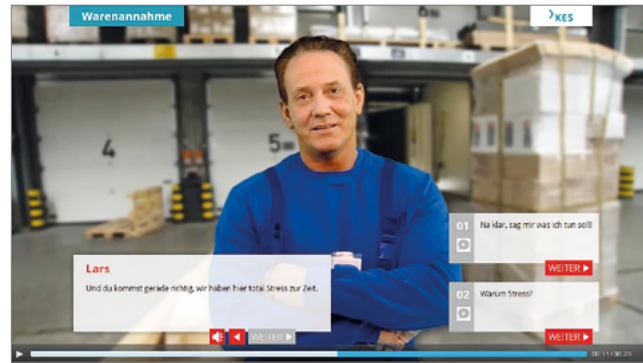
Ein Angebot wie eVideo wird im Betrieb nur genutzt und akzeptiert, wenn der Mehrwert für Beschäftigte und Geschäftsführungen erkennbar ist. Das bedeutet, dass Arbeitsprozesse und arbeitsplatzbezogenes Wortmaterial im Mittelpunkt stehen müssen, die jedoch häufig äußerst komplex sind. Daher dürfen das Wortmaterial und die Arbeitshandlungen nicht zu stark vereinfacht werden. Spiele-

Ein Beispiel aus der Lagerlogistik

Volker, 45 Jahre alt, arbeitet seit 24 Jahren im selben Unternehmen. Nun werden neue Geräte angeschafft, um die Prozesse an den Schnittstellen der Logistikkette zu optimieren. Für die Beschäftigten wird es umfassende Schulungen geben. Volker besitzt zwar ein Tablet, nutzt dies aber selten und stets nur für die gleichen einfachen Anwendungen. Außerdem bereiten ihm Lesen und Schreiben Schwierigkeiten; die jetzigen Verfahren und Dokumente hat er so gut es ging auswendig gelernt. Für seine berufliche Ausbildung waren seine schriftsprachlichen Fähigkeiten damals gerade noch ausreichend.

Die geplanten Veränderungen bedeuten für das gesamte Unternehmen einen erheblichen Effizienzgewinn, für Volker jedoch sind sie in erster Linie eine Belastung. Er muss künftig komplizierte Geräte verstehen und sich in neue Prozesse einarbeiten. Die Arbeit wird außerdem weniger im Team, sondern individualisiert stattfinden. Auf der anderen Seite ist Volker jedoch nicht ohne Weiteres für sein Unternehmen zu ersetzen. Er kennt sich in der praktischen Arbeit aus, ist zuverlässig und in der Region sind Logistikfachkräfte kaum noch zu rekrutieren.

Das WBT eVideo kann Volker an den Vorgang Lernen niedrigschwellig heranführen. Er kann zunächst lernen, am und mit dem Computer zu arbeiten. Eingabefelder am PC ausfüllen oder Drag & Drop-Elemente in die richtigen Positionen ziehen, gelingt nicht ohne Lesen und Verstehen. Gleichzeitig wird das Verständnis für verschiedene Textsorten wie Aufgabenbeschreibungen oder Lieferzettel trainiert. Schließlich zeigen die Aufgaben Volker auch, welche bedeutende Funktion Sprache in seinem Arbeitsalltag hat, und initiieren damit idealerweise weiteres Lernen.



Screenshot aus dem eVideo Logistik – Alle Versionen des WBT eVideo sind abrufbar unter www.lernen-mit-evideo.de.

rische Elemente im Sinne von Gamification sollten behutsam eingesetzt werden.

Obwohl eVideo je nach Version eigenständig innerhalb von etwa drei bis fünf Stunden »durchgespielt« werden kann, erzielt das Angebot seinen größten Lehreffekt, wenn es in die reale Arbeitswelt eingebettet und dort genutzt wird. Dies kann zum Beispiel mittels Tablets am Arbeitsort erfolgen, begleitet durch betriebliche Mentorinnen und Mentoren oder mittels eines Blended-Learning-Arrangements. Für die nicht lernaffine Zielgruppe lassen sich so durch Austausch, Unterstützung und Methodenmix Motivationsprobleme vermeiden. Begleitendes Unterrichtsmaterial wie Arbeitsblätter und didaktische Anleitungen können unterstützend eingesetzt werden.

Im weiteren Projektverlauf wird versucht, die Adaptivität von eVideo zu erhöhen. Dazu werden die Lerngegenstände der einzelnen Übungen ausgeweitet. Die Lernenden können dann ihren Lernschwerpunkt selbst festlegen oder erhalten einen Vorschlag vom System. Um Selbstständigkeit und Flexibilität beim Lernen zu erhöhen, wäre im nächsten Schritt eine technische Verbindung zwischen eVideo und realen Situationen bzw. Gegenständen denkbar, zum Beispiel über QR-Codes. ◀

Literatur

- EHMIG, C. S.; HEYMANN, L.: Die Zukunft des Lesens. In: GROND-RIGLER, C.; STAUB, W. (Hrsg.): Literatur und Digitalisierung. Berlin/Boston 2013, S. 251–264
- GROTLÜSCHEN, A.; RIEKMANN, W.; BUDDEBERG, K.: Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: GROTLÜSCHEN, A.; RIEKMANN, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster u. a. 2012, S. 15–54

Mit Einfacher Sprache durch den beruflichen Anerkennungsprozess

JULIA LUBJUHN

Mitarbeiterin für Anfragenmanagement und Internationale Kooperationen im Arbeitsbereich »Anerkennung von ausländischen Berufsqualifikationen« im BIBB

KATHARINA MORAH

Online-Redakteurin im Arbeitsbereich »Anerkennung von ausländischen Berufsqualifikationen« im BIBB

Behördendeutsch ist schon für viele deutsche Muttersprachler/-innen schwer zu verstehen. Wie viel schwerer ist es erst für Migrantinnen und Migranten, die im Prozess der beruflichen Anerkennung damit konfrontiert werden? Im Beitrag wird beschrieben, wie beim Informationsportal »Anerkennung in Deutschland«, bei der persönlichen Beratung und der Feststellung von beruflichen Kompetenzen Einfache Sprache eingesetzt wird und welche Herausforderungen damit verbunden sind.

Was ist Einfache Sprache?

Von der Leichten Sprache haben viele Leute, nicht zuletzt durch die UN-Behindertenrechtskonvention, bereits gehört. Für behördliche Internetangebote ist sie sogar vorgeschrieben (vgl. Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung) und folgt einem festen Regelwerk. Im Gegensatz zur Leichten Sprache ist die Einfache Sprache noch relativ neu und wird ohne klar definierte Regeln sehr unterschiedlich angewandt. Auch existiert ihre Definition bisher lediglich in Abgrenzung zu Leichter Sprache: »Einfache Sprache ist komplexer [als Leichte Sprache]. Auch schwierigere Begriffe werden benutzt.« (KELLERMANN 2014, S. 7). Durch diese fehlende Abgrenzung von Leichter zu Einfacher Sprache haben sich auch Mischformen aus beiden Sprachen gebildet, die eine eindeutige Anwendung der Einfachen Sprache noch einmal erschweren. Eine Übersicht über die wichtigsten Unterschiede gibt Tabelle 1.

Informationsangebot zum Anerkennungsverfahren

Da Deutschkenntnisse keine Voraussetzung im beruflichen Anerkennungsverfahren sind, müssen Informationen zum Anerkennungsgesetz und zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse auch für Nicht-Muttersprachler/-innen zu-

gänglich und verständlich sein. Unabhängig davon gehört es zur politisch gewollten Inklusion, dass sich möglichst alle Menschen selbstständig informieren können.

Das Informationsportal der Bundesregierung zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen www.anerkennung-in-deutschland.de beschäftigt sich seit seinem Bestehen 2012 mit dieser Thematik. Durch die Bereitstellung des Portals in neun Sprachen sollen Menschen erreicht werden, die noch kein oder nur wenig Deutsch verstehen. Darüber hinaus ist man bemüht, Informationen zum Anerkennungsverfahren in verständlichem Deutsch zur Verfügung zu stellen. Seit Sommer 2016 orientiert sich das Portal nun bewusst an der Einfachen Sprache und hat dazu auch einen eigenen Leitfaden für seine Online-Redaktion erstellt. Der sprachliche Spagat zwischen leicht verständlichen und juristisch einwandfreien Formulierungen ist für die Redakteurinnen und Redakteure allerdings immer eine Gratwanderung, wie die Textversionen in Tabelle 2 zeigen.

Wertschätzende Sprache bei der Beratung

Auch bei der persönlichen Anerkennungsberatung ist Einfache Sprache wichtig. Der Vorteil eines persönlichen Treffens ist, dass die Beratenden die verwendete Einfache Sprache mit Gesten unterstützen und auch die Anerkennungsinteressierten mithilfe von Zeigen und Mimik das Gesagte verdeutlichen können.

Im Beratungskontext spielt neben der Verständlichkeit auch die Wertschätzung eine große Rolle. So sollten Berater/-innen nicht in »Kindersprache« verfallen, sondern in einem Gespräch auf Augenhöhe den ungeschriebenen Regeln der Einfachen Sprache folgen:

- keine Redewendungen verwenden,
 - auf verschachtelte Nebensätze verzichten,
 - Konjunktiv und Passiv umgehen,
 - verständlich und langsam sprechen und
 - komplizierte Sachverhalte gerne wiederholen
- (vgl. basis & woge e.V. 2014).

Unterstützend gibt es mittlerweile Handreichungen für Beratende (vgl. z.B. basis & woge e.V. »Wörterbuch Anerkennungsberatung«), die in die Einfache Sprache einführen und feststehende Begriffe wie »Anerkennungsbescheid« oder komplexe Vorgänge übersetzen.

Tabelle 1

Leichte oder Einfache Sprache? Die wichtigsten Unterschiede

Leichte Sprache	Einfache Sprache
Zielgruppe: Menschen, die fast gar nicht lesen können wie z. B. Analphabetinnen und Analphabeten und Menschen mit einer geistigen Behinderung	Zielgruppe: Menschen mit niedrigen Lesefähigkeiten wie z. B. funktionale Analphabeten, Menschen mit geringer Bildung oder Lese- und Rechtschreibschwäche, ohne Schulabschluss oder Menschen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch
Regelwerke vorhanden, durch UN-Behindertenrechtskonvention und Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0) rechtlich verankert	Noch keine Regelwerke vorhanden und nicht rechtlich verankert
sehr einfache Wörter und keine Fremdwörter	Für Zielgruppe Migrantinnen und Migranten: Fremdwörter explizit verwenden
sehr kurze Sätze (Subjekt + Prädikat + Objekt), nur eine Aussage pro Satz	kurze Sätze mit nicht mehr als ca. 15 Wörtern und höchstens einem Komma
entspricht Leseniveau A1	entspricht Leseniveau A2/B1
wendet sich an etwa 5 Prozent der Menschen in Deutschland	95 Prozent der Bevölkerung können Texte in Einfacher Sprache lesen

Quellen: Klar & Deutlich – Agentur für Einfache Sprache, www.klarunddeutlich.de (Stand: 02.09.2016); KELLERMANN 2014

Tabelle 2

Behördendeutsch in Einfacher Sprache für Zugewanderte

Behördendeutsch	Text in Einfacher Sprache
Der Anspruch auf ein Anerkennungsverfahren ist nicht an Staatsangehörigkeit, Herkunft des Abschlusses oder Aufenthaltsstatus gebunden. Der Antrag kann auch aus dem Ausland gestellt werden. Im Gegensatz zur bloßen Anerkennung ist es allerdings für die Eintragung in das Berufsverzeichnis der Ingenieure erforderlich, den Nachweis eines Wohnsitzes, einer beruflichen Niederlassung oder eines Dienst- oder Beschäftigungsortes in Bremen zu führen.	Es ist irrelevant, welche Staatsangehörigkeit Sie haben und in welchem Land Sie Ihre Qualifikation gemacht haben. Sie können den Antrag auf Anerkennung auch aus dem Ausland stellen. Damit Sie den Titel »Ingenieur/-in« führen dürfen, müssen Sie aber nachweisen, dass Sie in Bremen • Ihren Hauptwohnsitz haben oder • Ihre berufliche Niederlassung haben oder • beruflich überwiegend tätig sind.

Feststellung von beruflichen Kompetenzen trotz geringer Deutschkenntnisse

Die Verwendung von gesprochener Einfacher Sprache ist gleichermaßen bei der Feststellung von beruflichen Kompetenzen im Rahmen einer Qualifikationsanalyse¹ geboten. Das Anerkennungsgesetz hat mit der Qualifikationsanalyse eine Möglichkeit geschaffen, mit der fachliche Kenntnisse überprüft werden können, Sprache aber – ebenso wie bei der reinen Dokumentenprüfung durch die zuständige Stelle – eine untergeordnete Rolle spielt. Das Verfahren soll zwar auf Deutsch durchgeführt werden, aber nicht an sprachlichen Schwierigkeiten scheitern. Die Aufgabenstellungen sind dementsprechend zu formulieren und die Verwendung von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, Skizzen und Grafiken oder der Einsatz von Übersetzern sind möglich. Zudem helfen die Empathie der Expertinnen und Experten und ihre Hilfestellung, z. B. Fachbegriffe auch durch verbale oder körperliche Erläuterungen verständlich zu machen.

¹ Qualifikationsanalysen werden durchgeführt, wenn Menschen z. B. aufgrund von Flucht ihren Berufsabschluss aus dem Ausland nicht durch entsprechende Dokumente nachweisen können. Hier werden berufliche Kompetenzen z. B. durch eine Arbeitsprobe, ein Fachgespräch oder auch durch Probearbeit in einem Betrieb von Expertinnen und Experten beurteilt.

² Vgl. www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2010/28320471_kw02_gesetze_verstaendlich/200582 (Stand: 02.09.2016)

Vor allem im behördlichen Kontext wird Einfache Sprache noch selten verwendet und muss noch viele Hürden überwinden. Es gibt trotzdem Grund zur Hoffnung: Bundesweit gibt es mittlerweile zahlreiche Initiativen zur Vereinfachung von Amtsdeutsch und auch die Bundesregierung ist bereits aktiv geworden. Seit 2009 gibt es im Justizministerium und im Bundestag Redaktionsstäbe, die dabei helfen sollen, Gesetze verständlicher zu formulieren.² Ein Regelwerk für ein zugängliches, leicht verständliches Schrift-Deutsch für Nicht-Muttersprachler/-innen in Behörden ist in Arbeit.

Eine wertschätzende mündliche oder schriftliche Kommunikation mit Anerkennungsinteressierten sollte der Anspruch jeder Behörde und aller in der Beratung Tätigen sein. Dafür ist die Einfache Sprache ein Schritt in die richtige Richtung. ◀

Literatur

BASIS & WOG E.V.: Wörterbuch Anerkennungsberatung – Leichte Sprache. Kommunikationsempfehlung für die Beratung zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse. Förderprogramm »Integration durch Qualifizierung (IQ)«. Hamburg 2014

GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE SPRACHE: Wie denken die Deutschen über die Rechts- und Verwaltungssprache? Wiesbaden 2009 – URL: http://gfd.s.de/wp-content/uploads/2014/08/Umfraege_Rechts-_und_Verwaltungssprache.pdf (Stand: 10.10.2016)

KELLERMANN, G.: Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 64 (2014) 9–11, S. 7–10

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt Sprache im Beruf

MONOGRAFIEN / SAMMELBÄNDE



Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung

CHRISTIAN EFLING (Hrsg.). Peter Lang, Frankfurt/M. 2015. 289 S., 62,95 EUR, ISBN 978-3-631-66096-0

Die hier versammelten Beiträge der Fachtagung Sprachen im Rahmen der 18. Hochschultage Berufliche Bildung im März 2015 thematisieren Fragen der Modellierung und Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen im Kontext der beruflichen Bildung.

Einfache Sprache in Bildung und Ausbildung

MARTINA ZIEGLER u. a. (Hrsg.). Lernen fördern – Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderung e.V., Stuttgart 2015. 176 S., 14,90 EUR, ISBN 978-3-943373-06-6

Dieses Buch stellt die Grundlagen der Einfachen Sprache sowie deren praktische Anwendung in Bildung und Ausbildung von jungen Menschen mit Lernbehinderungen vor.

Ausbildungsorientierte Alphabetisierung – Jugendliche mit Schriftdefiziten am Übergang Schule – Beruf fördern

MANUELA SCHNEIDER. Bertelsmann, Bielefeld 2015. 47 S., 22,90 EUR, ISBN 978-3-7639-5371-4

Handlungshilfen für pädagogische Fachkräfte und betriebliches Ausbildungspersonal am Übergang Schule – Beruf, um funktionalen Analphabetismus zu erkennen.

Sprachenlernen in der Berufsbildung

Babylonia (2013) 2 – URL: <http://babylonia.ch/de/archiv/2013/nummer-2/> (Stand: 30.09.2016)

Das Themenheft der Zeitschrift widmet sich dem Sprachenlernen in der Berufsbildung und der Arbeitswelt. Die damit verbundenen Fragen werden aus der Perspektive der Arbeitswelt, der Politik und der Didaktik bearbeitet.

ZEITSCHRIFTENAUFsätze / BEITRÄGE

Hast du keinen Mülleimer? Der GER im Spannungsfeld von Arbeitsalltag und Sprachenpolitik

CHRISTINA KUHN. 2015 – URL: www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kuhn_GER_20150402.pdf (Stand: 30.09.2016)

Ausgehend von Beispielen zeigt KUHN für den berufsbezogenen Fremdsprachenerwerb auf, welche Rolle der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen bei der Unterrichtsplanung spielen kann.

Sprachförderung in der beruflichen Bildung – ein tätigkeitsbezogener Ansatz

ARIANE STEUBER; JULIA GILLEN. In: Berufsbildung 70 (2016) 158, S. 17–20

Der Beitrag stellt ein Konzept berufsbezogener Sprachförderung vor, dessen Leitgedanke der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen durch die Bildung von Praxisgemeinschaften Lernender ist. Kern des Konzepts ist, dass Lernende Praxisgemeinschaften bilden, um bildungssprachliche Kompetenzen aufzubauen, indem sie gemeinsam tätig sind.

Die internationale Deutschförderklasse am Berufskolleg – Welche Chancen bietet sie?

ALEXANDRA EBERHARDT. In: Berufsbildung 69 (2015) 154, S. 36–38

Der Beitrag handelt von internationalen Förderklassen für die deutsche Sprache an Berufskollegs. Im Mittelpunkt steht ein Projekt, das in seinem Sprachförderkonzept sprachliches und fachliches Lernen kombiniert.

Sprachkompetenz und dauerhafte Beschäftigungsfähigkeit

HILMAR GRUNDMANN. In: Winklers Flügelstift (2015) 1, S. 8–12

Grundmann erörtert Gründe für die systematische Förderung der Lesefähigkeit an den Berufsschulen und macht den Zusammenhang zwischen Sprachfähigkeit und beruflicher Handlungsfähigkeit deutlich. Der Autor fordert ein von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen gemeinsam entwickeltes Kompetenzstufenmodell.

Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzen aus der Subjektperspektive über Critical Incidents

ANDREA RADSPIELER. In: bwp@ (2014) 26 – URL: www.bwpat.de/ausgabe26/radspieler_bwpat26.pdf (Stand: 30.09.2016)

In der aktuellen Diskussion zur Ermittlung relevanter Sprachkompetenzen dominieren deskriptive oder testorientierte Verfahren, in denen die Subjektperspektive zu kurz kommt. Hier setzt ein Forschungsvorhaben an der Universität Erlangen-Nürnberg an. Der Beitrag stellt die reflektierten sprachwissenschaftlichen und berufsbildungswissenschaftlichen Methoden zur Ermittlung berufssprachlicher Kompetenzen dar.

»So professionell Deutsch sprechen ist ungewohnt für mich«: Sprachförderung an einer Produktionsschule

ARIANE STEUBER; UDO HAGEDORN. In: Pädagogik 66 (2014) 5, S. 30–33

Steuber und Hagedorn zeigen auf, wie im Rahmen einer Berufsvorbereitungsmaßnahme ein Bewerbungstraining mit gezielter Sprachförderung verbunden wird.

Sprachsensibilität: Herausforderung bei der Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung

MATTHIAS GEHRIG; NICOLE KIMMELMANN; GABY VOGT. In: bwp@ (2014) 27 – URL: www.bwpat.de/ausgabe27/gehrig_etal_bwpat27.pdf (Stand: 30.09.2016)

In diesem Beitrag wird das Kompetenzfeststellungsverfahren MISSION:possible vorgestellt, das auf Selbst- und Sozialkompetenzen fokussiert. In der Umsetzung richtet es sich an eine Zielgruppe mit Sprachförderbedarf, indem auf mögliche sprachliche Schwierigkeiten im Besonderen eingegangen wird.

Von der diffusen Zielgruppenkategorie zur individuellen Lernausgangslage

ARIANE STEUBER. In: SEVERING, E.; WEIß, R. (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Bielefeld 2014, S. 123–141 – URL: www.agbfn.de/dokumente/pdf/ststfoko_agbfn-15_steuber.pdf (Stand: 30.09.2016)

Steuber stellt einen Ansatz zur Ermittlung individueller sprachlicher Ressourcen und Bildungsbedarfe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Berufsvorbereitungsmaßnahmen vor und zeigt Möglichkeiten für eine integrative und entwicklungsorientierte Sprachbildung in einem handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangement auf.

Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung

MONIKA BETHSCHEIDER; MANUELA EBERLE; NICOLE KIMMELMANN. In: bwp@ (2013) Spezial 6 – URL: www.bwpat.de/ht2013/ft18/bethscheider_etal_ft18-ht2013.pdf (Stand: 30.09.2016)

Zukünftig werden sich ausbildungsbereite Betriebe vermehrt für Jugendliche mit sprachlich-kommunikativem Förderbedarf öffnen müssen. Daraus ergeben sich neue Aufgaben, die eine Qualifizierung des Ausbildungspersonals für eine kommunikations- und sprachlernförderliche Art der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz notwendig machen. Das hier skizzierte Projekt will mit einer Handreichung zur Sensibilisierung des Ausbildungspersonals beitragen.

»Gemeinsam stark durch Sprache« – Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz von Auszubildenden im Rahmen eines berufsschulspezifischen Projekts

NINA PUCCIARELLI. In: bwp@ (2013), Spezial 6 – URL: www.bwpat.de/ht2013/ft18/pucciarelli_ft18-ht2013.pdf (Stand: 30.09.2016)

Das in diesem Beitrag dargestellte Projekt vereint die Förderung von Sprachkompetenz und interkultureller Kompetenz in der dualen Berufsausbildung.

Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung

CHRISTIAN EFING. In: EFING, C. (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Peter Lang, Frankfurt/M. 2013, S. 123–145

Der Beitrag stellt Forschungsergebnisse zu den sprachlich-kommunikativen Anforderungen dar, mit denen Auszubildende während einer dualen Ausbildung am Lernort Betrieb konfrontiert werden.

Diagnostik »funktionaler Lesekompetenz«

BIRGIT ZIEGLER u.a. In: bwp@ (2012) 22 – URL: www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_etal_bwpat22.pdf (Stand: 30.09.2016)

Was begründet die Entwicklung spezifischer Instrumente zur Erfassung von Lesefähigkeiten für den beruflichen Kontext? Mit dem Modell der »funktionalen Lesekompetenz« soll dies systematisch herausgearbeitet und untersucht werden.

(zusammengestellt von Sophia Becker und Markus Linten)

Duale Ausbildung und Abitur

Gestaltung eines doppelqualifizierenden Bildungsgangs

MIRKO POLLMER

Dr., Referatsleiter in der Abteilung Berufliche Bildung beim Zentralverband des Deutschen Handwerks, Berlin

GERD ROSER

Referatsleiter Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Berlin

Im Rahmen seiner Initiative »Höhere Berufsbildung« hat der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) zusammen mit der Kultusministerkonferenz (KMK) ein Konzept zur Realisierung eines doppelqualifizierenden Bildungsgangs erarbeitet. Im Beitrag werden Zielsetzung und drei Modellvarianten vorgestellt.

Ausgangslage und Zielsetzung

Die demografische Entwicklung und eine anhaltend hohe Studierneigung junger Menschen setzen das System der dualen beruflichen Ausbildung einem zunehmenden Wettbewerbsdruck aus. Steigende Übertrittsquoten in die Gymnasien und Karriereplanungen, die primär auf ein akademisches Studium fokussieren, haben zu Verschiebungen im Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung geführt. Mittlerweile hat sich die Zahl der neu abgeschlossenen Auszubildenden und der Studienanfänger/-innen in etwa angeglichen.

Vor diesem Hintergrund hat der ZDH im Jahr 2015 die bildungspolitische Initiative »Höhere Berufsbildung« (vgl. BORN/POLLMER 2016) ins Leben gerufen, um chancenreiche berufliche Bildungs- und Karrierewege im Handwerk aufzuzeigen und weiterzuentwickeln. Ziel ist es, die Attraktivität der Berufsbildung zu stärken und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen. Eine erste bundesweite Bildungsmarke im Rahmen dieser Initiative ist der parallele Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses und einer Hochschulreife. Ziel ist die Schaffung eines doppelqualifizierenden Bildungsgangs, der durch die Nutzung von inhaltlich-fachlichen Schnittmengen einen (zeitlichen) Mehrwert für die Absolventinnen und Absolventen realisiert.

Zwar besteht eine Vielzahl von Möglichkeiten, um aufbauend auf einer beruflichen Erstqualifikation eine fachgebundene bzw. allgemeine Hochschulreife (Abitur) zu

erwerben, in der Regel sind diese Angebote jedoch konsekutiv angelegt und erfordern einen zeitlichen Gesamtrahmen von mindestens fünf Jahren. Durch die systematische Verzahnung fachlicher Schnittmengen und eine Ausweitung des Unterrichts in der Berufsschule können jedoch Synergien genutzt werden, die zu einer signifikanten Zeitersparnis beim Erwerb der allgemeinen Hochschulreife führen. Mit dem gleichzeitigen Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses entsteht so ein deutlicher Mehrwert.

Sachstand

Im Februar 2016 wurde eine gemeinsame Arbeitsgruppe von ZDH und KMK mit dem Auftrag eingerichtet, bis zum Sommer 2016 ein realisierungsfähiges Konzept zu erarbeiten. Mittlerweile liegt ein Diskussionsvorschlag für einen doppelqualifizierenden Bildungsgang »Duale Ausbildung und Abitur« vor. Erarbeitet wurde ein Konzept mit Eckwerten, die für alle Bundesländer einheitlich angewendet werden können. Die einheitliche bzw. verbindliche Anwendung der Eckwerte kann insbesondere die Etablierung einer eigenen »Marke« fördern. Die Herausforderung der Umsetzung besteht nun darin, die in den Bundesländern unterschiedlichen Strukturvoraussetzungen in Einklang mit den Vorgaben der einschlägigen KMK-Rahmenvereinbarungen zum Erwerb einer Hochschulreife zu bringen. Um der jeweiligen länderspezifischen Situation gerecht werden zu können, wurden verschiedene Modellvarianten entwickelt, deren Umsetzung von den Akteuren für eine Erprobung diskutiert wird (vgl. Abb.). Sie basieren auf den in der Tabelle dargestellten Eckwerten.

Die Modellvariante *Duale Fachoberschule* greift das Anliegen eines durchgängig dual strukturierten Ausbildungs-

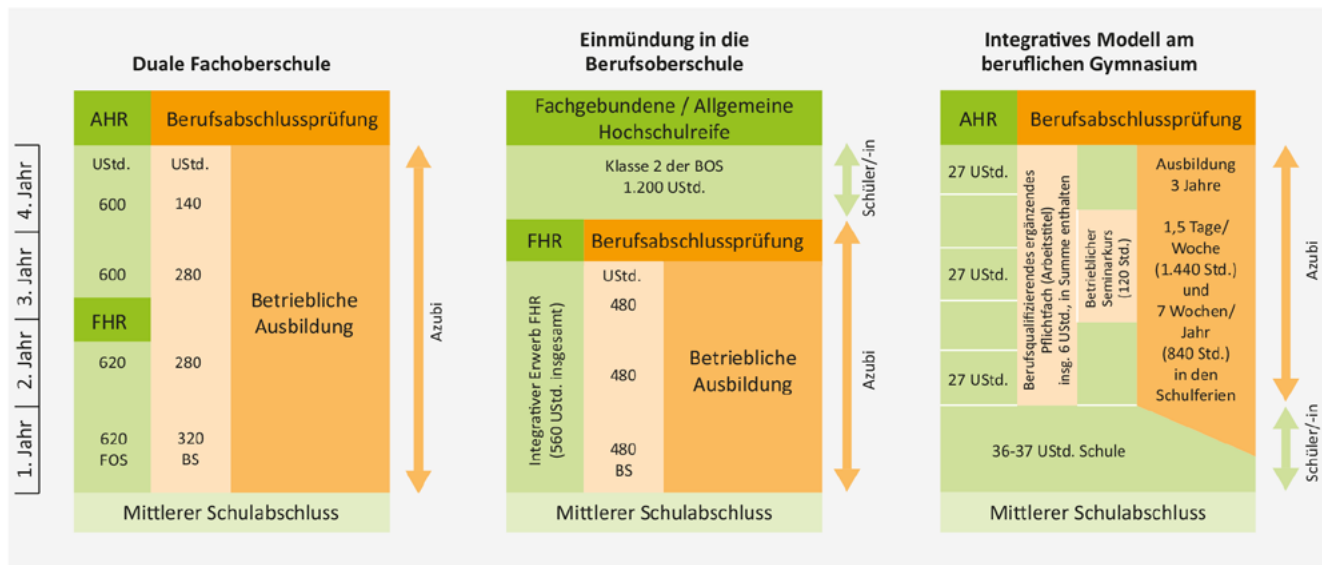
Tabelle

Eckwerte der Modellvarianten

Kriterien	Bemerkung
Strukturelle Gliederung	Modellabhängig (über vier Jahre gleichzeitiger Besuch aller Lernorte)
Lernorte	Betrieb, Berufsschule, weiterführende berufliche Schule
Zugangsvoraussetzung	Mittlerer Schulabschluss
Abschlüsse	Fachgebundene bzw. Allgemeine Hochschulreife, Geselle/Gesellin
Zeitungsumfang gesamt	4 Jahre
Rechtsstatus	Auszubildende/-r und Schüler/-in Ausbildungsvertrag über 4 Jahre

Abbildung

Modellvarianten des Konzepts »Duale Ausbildung und Abitur«



konzepts auf. Dies wird durch die zeitliche Streckung der 13. Klassenstufe auf die Ausbildungsjahre 3 und 4 erreicht. Außerdem besteht die Möglichkeit des Erwerbs der Fachhochschulreife (FHR) nach dem zweiten Jahr. Die Pflichtbelegung der zweiten Fremdsprache zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (AHR; insgesamt 320 Stunden) ist entsprechend den lokalen Gegebenheiten zu organisieren. Mit Blick auf die schulorganisatorische Umsetzung wird deutlich, dass die Modellvariante Duale Fachoberschule eine berufsbezogene Klassenbildung erfordert, für deren dauerhafte Einrichtung eine stabile Mindestschülerzahl benötigt wird. Die Modellvariante *Einmündung in die Berufsoberschule* ist demgegenüber »berufsübergreifend« und damit flexibler zu organisieren. Hier findet im Anschluss an die duale Ausbildung, während der durch zusätzlichen Unterricht auch die Fachhochschulreife erworben wird, ein Übergang in die Abschlussklasse der Berufsoberschule statt und führt damit zur allgemeinen Hochschulreife. Die dritte Variante *Integratives Modell am Beruflichen Gymnasium* verknüpft die duale Berufsausbildung mit der gymnasialen Oberstufe an einem Beruflichen Gymnasium. Vor dem Hintergrund der länderspezifischen Gegebenheiten wird im Rahmen der geplanten Erprobung zum Schuljahr 2017/18 angestrebt, die drei Modellvarianten auf ihre Umsetzbarkeit hin zu prüfen. Dafür bedarf es der Beteiligung aller bildungspolitisch relevanten Akteure (Wirtschaftsorganisationen, Sozialpartner, KMK).

Ausblick

Durch die Doppelqualifizierung »Duale Ausbildung und Abitur« erwerben die Jugendlichen sehr gute Voraussetzungen, um zukünftig z.B. in Handwerksbetrieben anspruchsvolle Aufgaben zu übernehmen. Aus Sicht der

Jugendlichen ergibt sich aus dem doppelqualifizierenden Bildungsgang der Mehrwert, dass keine vorzeitige Festlegung auf einen bestimmten Bildungsweg (beruflich oder akademisch) getroffen werden muss. Sie sind nach dem Abschluss befähigt, sowohl in den Arbeitsmarkt einzutreten als auch ein weiterführendes Studium an einer Universität oder einer Fachhochschule aufnehmen zu können. Zusätzlich wird durch die Doppelqualifikation »Duale Ausbildung und Abitur« eine hervorragende Basis geschaffen, um im Rahmen des Konzepts »Höhere Berufsbildung« weiterführende Karrierewege in der beruflichen Fortbildung wie z.B. Meister/-in oder Geprüfter Fachwirt/Geprüfte Fachwirtin zu beschreiten. Ein weiterer Mehrwert liegt in der zeitlichen Verkürzung im Vergleich zu den bestehenden Angeboten zum Erwerb einer allgemeinen Hochschulreife auf der Basis einer beruflichen Erstausbildung. Nicht nur Absolventinnen und Absolventen profitieren von den Vorteilen des neuen Bildungswegs. Für die beteiligten Betriebe ergeben sich Vorteile vor dem Hintergrund einer erhöhten Motivation der Nachwuchskräfte, die eine attraktive Perspektive im Handwerk haben. Die erlangte Berufsfähigkeit in Verbindung mit einer hohen betrieblichen Passung zum Ende des doppelqualifizierenden Bildungsgangs kann sich für den Betrieb positiv auf die Kosten der Personalakquise auswirken.

Die Erprobung der Modellvarianten zum Schuljahr 2017/18 findet an ausgewählten Schulstandorten und in ausgewählten Berufen statt und soll wichtige Erkenntnisse für eine mögliche Umsetzung in der Fläche liefern. ◀

Literatur

BORN, V.; POLLMER, M.: Höhere Berufsbildung – Chancenreiche berufliche Bildungs- und Karrierewege im Handwerk. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 68 (2016) 3, S. 98–103

Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung

Der österreichische Weg zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen dualer Ausbildung und Hochschulbildung

MARTIN MAYERL

Wiss. Mitarbeiter am Österr. Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien, Österreich

Die »Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung« (Lehre mit Matura) ist in Österreich eine bildungspolitische Innovation, die Lehrlingen während ihrer Ausbildung den Erwerb der sogenannten Berufsreifeprüfung ermöglicht und damit zu einem allgemeinen Hochschulzugang berechtigt. Der Beitrag beschreibt Zielsetzung, Struktur und Organisation des seit 2008 bestehenden Programms und geht auf die Akzeptanz bei Lehrlingen und Betrieben ein.

Bildungspolitische Zielsetzungen

Aus bildungspolitischer Sicht war die Lehre mit Matura eine Antwort auf mehrere Problemlagen in der dualen Ausbildung. Das österreichische Berufsbildungssystem zeichnet sich im internationalen Vergleich durch eine hohe Berufsausbildungsquote (duale Ausbildung, vollschulische Ausbildung) bei gleichzeitig niedrigen Hochschulquoten aus. In diesem Kontext versteht sich die Lehre mit Matura als eine Innovation mit dem Ziel, die duale Ausbildung aus der »Sackgasse« zu holen und eine verbesserte Verknüpfung zwischen dualer Ausbildung und Hochschulbildung herzustellen. Damit erhoffte sich die Bildungspolitik, dem zunehmenden Attraktivitätsverlust der Lehrausbildung gegenüber den vollschulischen Ausbildungsformen entgegenzuwirken und leistungsfähige Jugendliche für die duale Ausbildung zu gewinnen. Österreich hat somit einen anderen Weg als Deutschland eingeschlagen, der weniger in einer Akademisierung der Berufsbildung (duales Studium) als in einer Verbesserung der strukturellen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und akademischer Bildung besteht.

Grundstruktur der Lehre mit Matura

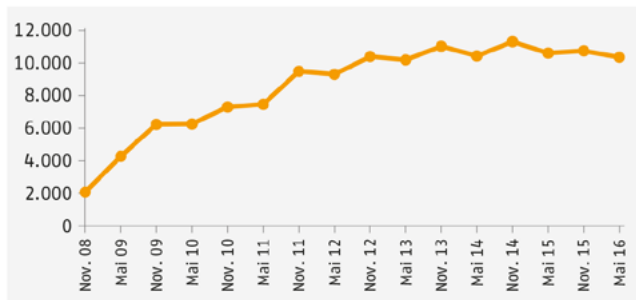
Seit 1998 haben erwachsene Personen die Möglichkeit, über vier Teilprüfungen (Mathematik, Deutsch, Fremdsprache und einen beruflichen Fachbereich) – nach dem

Prinzip einer Externenprüfung – eine allgemeine Hochschulberechtigung, genannt Berufsreifeprüfung (BRP), zu erwerben. Die BRP ist gleichwertig zur schulisch erworbenen Matura (Reifeprüfung, Diplom- und Reifeprüfung). Zur Vorbereitung auf diese Teilprüfungen hat sich am Bildungsmarkt ein umfangreiches Angebot kostenpflichtiger Vorbereitungskurse bei Erwachsenenbildungseinrichtungen etabliert. Seit 2008 ist es mit Einführung der Lehre mit Matura für Lehrlinge möglich, drei von diesen vier Teilprüfungen bereits während der beruflichen Ausbildung abzulegen. Über ein Förderprogramm wird Lehrlingen ein kostenloser Besuch der Vorbereitungskurse angeboten. Die Organisation und Umsetzung erfolgt dabei auf der regionalen Ebene unter Führung einer Trägerorganisation. Eckpunkte der qualitätssichernden Anforderungen sind etwa ein Mindestumfang der Vorbereitungskurse, ein Coaching (individuell und in Gruppen) sowie ein geografisch raumdeckendes Angebot etc. (vgl. SCHLÖGL/MAYERL/LACHMAYR 2012). Zwar können mit dieser flexiblen Steuerungsstruktur regionale Besonderheiten bei der Gestaltung des Angebots berücksichtigt werden, dies führt jedoch gleichzeitig zu einer regionalen Vielfalt der verschiedenen Umsetzungsvarianten.

Die Lehre mit Matura ist aufgrund ihrer spezifischen Konstruktion institutionell nicht in der dualen Ausbildung, sondern in einer parallelen Struktur außerhalb davon verankert. Vor diesem Hintergrund sieht das Förderprogramm eine Umsetzung in zwei grundlegenden Organisationsvarianten vor. Beim integrierten Modell können Lehrlinge – unter Voraussetzung des Einverständnisses der Lehrbetriebe – die Vorbereitungskurse während der betrieblichen Ausbildungs- bzw. Arbeitszeit besuchen (z. B. ein halber Arbeitstag). Als Anreiz für dieses Modell besteht für Betriebe die Möglichkeit, die vertragliche Lehrzeit um den zeitlichen Umfang der Kursbesuche entsprechend zu verlängern. Um nicht vom Einverständnis des Betriebs abhängig zu sein, sollten im Rahmen eines begleitenden Modells Vorbereitungskurse außerhalb der betrieblichen Ausbildungszeiten bereitgestellt werden (z. B. abends oder an Samstagen). Darüber hinaus gibt es für große Unternehmen die Möglichkeit, unternehmensinterne Modelle einzurichten. Der Einstieg ist für alle Lehrlinge zu jedem Zeitpunkt möglich.

Abbildung

Teilnehmende an Lehre mit Matura zu den jeweiligen Stichzeitpunkten



Quelle: Bundesministerium für Bildung (Stand: September 2016)

Hohe Akzeptanz bei Lehrlingen

Die Teilnehmerstatistik zeigt den großen Erfolg dieses Ausbildungsangebots bei den Lehrlingen. Mittlerweile hat sich die Anzahl der Teilnehmenden von Anfangs rund 2.000 auf etwa 11.000 Lehrlinge, jeweils zu den halbjährlichen Stichzeitpunkten, eingependelt (vgl. Abb.). Gemessen an der Gesamtanzahl der Lehrlinge besuchen damit etwa zehn Prozent aller Lehrlinge einen oder mehrere Vorbereitungskurse. Die Zahl derjenigen, die bislang die Teilprüfungen erfolgreich abgeschlossen haben, liegt bei insgesamt 4.478 Personen. Diese beachtliche Diskrepanz lässt sich aufgrund von Problemen bei der statistischen Erfassung der BRP-Abschlüsse nicht genau erklären, da beispielsweise Drop-Outs nicht erfasst werden.

Struktur und Motivlagen der Teilnehmer/-innen

Eine 2012 durchgeführte Untersuchung zeigt, dass die Lehre mit Matura innerhalb der Lehrlinge unterschiedliche Gruppen anspricht (vgl. MAYERL 2012). Es gibt eine höhere Affinität von weiblichen Lehrlingen gegenüber diesem Ausbildungsangebot. Attraktiv ist die Lehre mit Matura insbesondere für Lehrlinge in kaufmännischen oder technischen Berufsfeldern (etwa Büro, Verwaltung, IT), während handwerkliche Berufe weniger stark vertreten sind. Hier dürften vor allem Selbstselektionseffekte bei der Berufswahl (gegen die Schule und für Praktisches) und unterschiedliche Wertigkeiten von Bildungsabschlüssen für Mobilitätsprozesse in den jeweiligen berufsfachlichen Arbeitsmarktsegmenten zum Tragen kommen. Interessant ist zudem, dass unter den Teilnehmenden überproportional viele Jugendliche vertreten sind, die ihre vollzeitschulische Berufsbildung vorzeitig beendet haben. Demgegenüber wird die Berufsmatura nur unterproportional von Lehrlingen nachgefragt, die über den »klassischen« Bildungsweg (Hauptschule – Polytechnische Schule – Lehre) kommen. Aus dieser Sicht stellt sich die Frage, inwieweit die Lehre mit Matura tatsächlich einen Beitrag zur Erhöhung der

vertikalen Durchlässigkeit vor dem Hintergrund der sozialen Selektivität des Bildungssystems leistet.

Die Motivation zur Teilnahme an der Lehre mit Matura bezieht sich für die Mehrheit überraschenderweise weniger auf den Wunsch zu studieren. Vielmehr stehen arbeitsmarktbezogene Motive wie verbesserte Aufstiegsmöglichkeiten und bessere Arbeitsmarktchancen im Vordergrund.

Akzeptanz bei Betrieben?

In Bezug auf die Akzeptanz der Betriebe von Lehre mit Matura liegen bisher keine wissenschaftlich gesicherten Befunde vor. Es ist jedoch zu beobachten, dass insbesondere größere Unternehmen im Wettbewerb um leistungsfähige Jugendliche das Angebot der Lehre mit Matura bewusst im Zuge ihres Ausbildungsmarketings platzieren. In diesem Kontext ist zu vermuten, dass dadurch große Unternehmen mit ihren internen Arbeitsmärkten einen Wettbewerbsvorteil gegenüber kleineren Unternehmen bei der Rekrutierung von (leistungsfähigen) Lehrlingen haben. Kleinere Betriebe könnten befürchten, dass – aufgrund mangelnder Aufstiegsmöglichkeiten – ausgebildete Fachkräfte mit Matura nicht bereit sind, nach der Ausbildung im Betrieb als Facharbeiter/-innen zu verbleiben. Nähere Untersuchungen dazu stehen aber noch aus.

Entwicklungspotenziale und Ausblick

Gerade weil die Lehre mit Matura strukturell außerhalb des Systems der dualen Ausbildung verankert ist, kommt der Qualitätssicherung und -entwicklung eine zentrale Bedeutung zu. Trotz großer Bemühungen gelingt dies noch nicht in allen Bundesländern und Regionen im gleichen Ausmaß. Probleme gibt es auch in der Abstimmung zwischen der Ausbildung und der Teilnahme an den Vorbereitungskursen. Dies führt mitunter zu hohen Abbruchquoten. Eine Vision für die Zukunft könnte daher sein, die Lehre mit Matura auch institutionell enger mit dem System der dualen Ausbildung zu verzahnen. Eine große Herausforderung besteht aktuell in der Implementierung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung auch in der Berufsreifeprüfung ab dem Jahr 2017. Die Berufsreifeprüfung dürfte damit am Arbeitsmarkt an Akzeptanz gewinnen. ◀

Literatur

MAYERL, M.: Die »Berufsmatura« als ein Modell zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung in Österreich? In: bwp@ (2012) 23 – URL: www.bwpat.de/content/ausgabe/23/mayerl (Stand: 10.10.2016)

SCHLÖGL, P.; MAYERL, M.; LACHMAYR, N.: Zwischenevaluierung des bundesweiten Förderprogramms »Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung«. Wien 2012

Fachklassenprinzip an Berufsschulen: Aktuelle Herausforderungen und Lösungsstrategien

MONIKA HACKEL

Dr., Leiterin der Abteilung »Struktur und Ordnung der Berufsbildung« im BIBB

MAGRET REYMERS

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Elektro-, IT- und naturwissenschaftliche Berufe« im BIBB

MARIA ZÖLLER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Personenbezogene Dienstleistungsberufe, Querschnittsaufgaben« im BIBB

Die (Teilzeit-)Berufsschule hat in Deutschland einen besonderen Stellenwert als dualer Lernortpartner. Rückläufige Schülerzahlen stellen sie jedoch vor strukturelle Herausforderungen bei der Organisation des berufsspezifischen Unterrichts. Auf der Grundlage von Ergebnissen aus einem BIBB-Entwicklungsprojekt werden exemplarisch für zwei Ausbildungsberufe die unterschiedlichen Ausgangslagen und Lösungsansätze beschrieben.

Die Bedeutung des berufsschulischen Unterrichts

Zentral für den Berufsschulunterricht ist das Fachklassenprinzip, »das organisatorisch und didaktisch sowohl breite Kernkompetenzen als auch spezielles Know-how der einzelnen Ausbildungsberufe sichert« (KMK 2016, S. 2). Die Grundlage bildet der bundeseinheitliche Rahmenlehrplan des jeweiligen Ausbildungsberufs. Durch die gemeinsame Beschulung von Auszubildenden aus unterschiedlichen Betrieben sollen Übertragbarkeit und Transfer der im Betrieb vermittelten Inhalte erzielt und eine bundesweite Vergleichbarkeit der Abschlüsse im Ausbildungsberuf gewährleistet werden. Daneben sollen im betrieblichen Kontext gewonnene Erfahrungen dekontextualisiert und so die dahinterliegende Systematik vermittelt werden (vgl. KREMER/SLOANE 1999; RICHTER 2001). Damit wird eine umfassende berufliche Handlungskompetenz gefördert, die über einzelbetriebliches Spezialistentum hinausgeht.

Herausforderung demografischer Wandel

Der Rückgang der Schülerzahlen an beruflichen Schulen durch den demografischen Wandel führt z.T. bereits zu

einem Rückgang der Klassen und zu Schließungen von Teilzeitberufsschulen. Dies hat auch zur Folge, dass eine wohnortnahe Beschulung im berufsspezifischen Unterricht zunehmend schwieriger wird. Aktuell sind besonders Berufsschulstandorte in Ostdeutschland und in ländlichen Regionen betroffen. Aber je nach regionaler Wirtschaftsstruktur kann die Problematik überall und in den unterschiedlichsten Ausbildungsberufen auftreten.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 16.06.2016 hat diese sich noch einmal ausdrücklich für die Beibehaltung des Fachklassenprinzips in der Berufsschule ausgesprochen. Dazu mahnt die KMK u. a. eine notwendige Reduzierung der Berufe sowie die Beschulung nach Berufsgruppen an.

Unterschiedliche Regelungen der einzelnen Bundesländer beeinflussen den berufsschulischen Unterricht, die Ausstattung der Berufsschulen sowie die Möglichkeiten der Lehrerweiterbildung (vgl. SCHELTEN 2010). Sie haben Konsequenzen für die Erarbeitung von Lösungsstrategien und müssen daher berücksichtigt werden.

BIBB-Projekt »Berufsschule im dualen System – Daten – Strukturen – Konzepte«

Laufzeit: I/15–IV/16

Ziele:

- Bestandsaufnahme der vorhandenen statistischen Daten zur Teilzeitberufsschule,
- strukturelle Beschreibung der unterschiedlichen Beschulungsformen nach Bezirksfachklassen, Landesfachklassen, länderübergreifenden Fachklassen und Teilzeitberufsschulen,
- Erarbeitung einer Datengrundlage für einen Transferworkshop im Rahmen des Projekts und Ableitung von Empfehlungen für die Ordnungsarbeit.

Untersuchungsfragen:

- Welche aktuellen Herausforderungen und Trends sind aus Sicht der Schulen und Kultusministerien in Bezug auf die Beschulungssituation der Teilzeitberufsschule vorherrschend?
- Welche Strategien sind seitens der Kultusministerien und seitens der Schulen für die Gestaltung des berufsspezifischen Fachunterrichts vorhanden?
- Wie wird die Lernortkooperation gestaltet?

Methoden:

- Literaturrecherche,
- Sekundärdatenanalysen zur IST-Situation auf Bundes- und Landesebene,
- Fallbeispiele zu sieben Ausbildungsberufen bestehend aus Interviews mit Expertinnen und Experten aus Berufsschulen und Kultusministerien,
- Durchführung eines Workshops.

Auswirkungen auf einzelne Berufe

Ziel eines BIBB-Entwicklungsprojekts (vgl. Infokasten) war es, Unterschiede bei der berufsspezifischen Beschulung sowie aktuelle Herausforderungen und Lösungsansätze mit Bezug zu konkreten Ausbildungsberufen zu beschreiben.

Insgesamt konnte ein hohes Engagement der Berufsschulen beobachtet werden, berufsspezifischen Unterricht auf Basis des jeweiligen Rahmenlehrplans zu erteilen, obwohl dies häufig nur ermöglicht wird, indem Klassen unterhalb der vorgegebenen Mindestschülerzahl eingerichtet werden.

Deutlich wurde auch, dass der Fokus auf die Schülerzahlen oder die Entfernung zwischen Wohnort und Berufsschule in der Argumentation um die Zukunft der Teilzeitberufsschule aus der Perspektive des Einzelberufs zu kurz greift. Die exemplarische Darstellung der zwei Ausbildungsberufe Maurer/-in und Revierjäger/-in soll dies verdeutlichen.

Maurer/Maurerin

Der Ausbildungsberuf Maurer/-in steht für einen handwerklichen Flächenberuf, der in der Regel wohnortnah beschult wird. 2014 wurden deutschlandweit 8.715 Auszubildende in diesem Beruf erfasst. Dabei ist die Verteilung über die Bundesländer sehr unterschiedlich: Insbesondere in östlichen Bundesländern werden je Jahrgang landesweit weniger als 80 Auszubildende beschult. So wurden z. B. in Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen für 2014 nur jeweils 33 Ausbildungsverträge im Beruf neu abgeschlossen, während in Bayern 978 Verträge gezählt wurden.

In den beiden ostdeutschen Flächenländern ist daher die wohnortnahe Einrichtung einer Fachklasse kaum zu leisten. Aufgrund identischer Inhalte der Rahmenlehrpläne für die ersten beiden Ausbildungsjahre ist beim Ausbildungsberuf Maurer/-in eine gemeinsame Beschulung mit anderen Bauberufen zumindest für diesen Zeitraum möglich. Trotzdem schwankte die Größe der gemeinsamen Baufachklassen an den untersuchten Berufsschulen im ersten Ausbildungsjahr zwischen zehn und 27 Schüler/-innen (darunter 1–14 Maurer/-innen).

Als besondere Herausforderung nannten die befragten Schulen zudem den häufigen Wechsel der (häufig sehr kleinen) Ausbildungsbetriebe. Da kaum ein Betrieb kontinuierlich ausbildete, war die Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb nur schwer zu realisieren. In allen Schulen wurde, auch aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft, ein binnendifferenzierter Unterricht erteilt.

Revierjäger/Revierjägerin

Der Ausbildungsberuf Revierjäger/-in wird aufgrund seiner bundesweit sehr geringen Ausbildungszahlen (2014:

63 Auszubildende) in Form einer Bundesfachklasse beschult. Die hohe Identifikation der ausbildenden Betriebe mit dem Beruf zeigt sich auch in der Beständigkeit der Ausbildungsbetriebe. Die Kooperation der Lernorte wird intensiv gepflegt und drückt sich in zahlreichen Aktivitäten aus (z. B. Exkursionen, Informationsveranstaltungen, Ausstattung der Schule). Eine Besonderheit ist die Beschulung des ersten Ausbildungsjahrs, das in Vollzeitunterricht, ergänzt durch ein Betriebspraktikum von zwei Monaten, gestaltet wird. In den weiteren Ausbildungsjahren findet der Unterricht in Blockform statt.

Kreative Lösungen und Zusammenarbeit sind gefragt

Lösungen für die mit dem demografischen Wandel einhergehenden Herausforderungen müssen berufsspezifische Besonderheiten berücksichtigen. Zudem erfordern sie die intensive Zusammenarbeit der Lernorte sowie eine enge Kooperation der Bundesländer. Hier sind neben strukturellen Lösungen wie zum Beispiel vereinheitlichenden Regelungen zur Kostenübernahme von Reisekosten oder Schulgelderstattung vor allem kreative Lösungen gefragt. Einige Lösungsansätze schlägt die KMK vor, wie z. B. eine stärkere Binnendifferenzierung oder regionale Absprachen über die Bildung von Fachklassen (vgl. KMK 2016, S. 3). Im Transferworkshop im Rahmen des BIBB-Projekts wurden weitere kreative Lösungsstrategien erarbeitet, z. B. der Vorschlag, einen »Lehrerconsultant« überregional für den Fachunterricht zu innovativen Themen einzusetzen. Zudem gibt es Anregungen, den Fachunterricht online, per Videoschaltung oder in Kooperation mit Bildungsträgern bzw. überbetrieblichen Bildungsstätten durchzuführen. Letzteres wäre sicher auch im Beruf Maurer/-in eine denkbare Lösung. Zur Erarbeitung tragfähiger Lösungen und deren Finanzierung sollten Bund und Länder neue Kooperationsmodelle diskutieren und deren Potenzial ausloten. ◀

Literatur

KMK: Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Beibehaltung des Fachklassenprinzips in der Berufsschule vor dem Hintergrund des demografischen Wandels (Beschluss der KMK vom 16.06.2016) – URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_06_16-Erkl-Fachklassenprinzip.pdf (Stand: 12.10.2016)

KREMER, H. H.; SLOANE, P. F. E.: Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. München 1999

RICHTER, H.: Berufsschule und Arbeitsprozesse. Stand der Diskussion und aktuelle Perspektiven. In: Lernen & Lehren 16 (2001) 64, S. 155–162

SCHULTEN, A.: Unterricht in Berufsgruppen. In: ALLMANSBERGER, P.; BODENSTEINER, P.; DENNEBORG, G. (Hrsg.): Berufsgruppen in der beruflichen Erstausbildung: Eine qualitative Antwort auf die demografische Entwicklung? München 2010, S. 7–10

Sprach- und Bildungsbiografien

SYLVIA ESSER

Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrer-
bildung der Universität Gießen



Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen

Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiographien

BARBARA BAUMANN, ALFRED RIEDL

Peter Lang, Frankfurt/M. u. a. 2016, 165 Seiten,
29,95 EUR, ISBN 978-3-631-67418-5

Die gesellschaftliche und berufliche Integration geflüchteter Menschen wird aktuell als eine der zentralen Herausforderungen und Aufgaben für Bildungspolitik und (berufliche) Bildung gesehen.

BARBARA BAUMANN und ALFRED RIEDL, beide Bildungsforscher an der TU München, stellen in ihrem Werk die Ergebnisse ihrer Online-Befragung (2014/15) in BerufsinTEGRATIONSklassen an bayerischen Berufsschulen für neu zugewanderte junge Menschen (16 bis 25 Jahre) vor.

Dabei setzen sie sich kritisch mit gängigen Definitionen und Konzepten auseinander und richten ihre Argumentationslinien nah an den Aufgaben des (beruflichen) Bildungssystems aus: »Ein staatliches Bildungssystem steht vor den Aufgaben, jungen Menschen einen erfolgreichen Weg in Beruf und Arbeit zu eröffnen, integrativ allen Menschen eine gesellschaftliche Teilhabe je nach ihren Befähigungen zu ermöglichen sowie sie zur mündigen und autonomen Gestaltung ihres Lebens im Sinne eines demokratischen Grundverständnisses zu führen« (S. 13).

In den Kapiteln 1 bis 3 werden prägnant wichtige Informationen zu den Themenbereichen *Berufliche Bildung und Zuwanderung* sowie zur *Situation an bayerischen Berufsschulen* vermittelt. Die Autoren benennen Migration und Integration als »entscheidende Zukunftsthemen für die Politik, das Bildungswesen, den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft« und identifizieren »Handlungsbedarf zur Verbesserung der Ausbildungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund« (S. 16).

Neben kritischen Verweisen zur »Effektivität des Übergangssystems« und zum »Konstrukt der Ausbildungsreife« beleuchten BAUMANN und RIEDL auch die Verwendung des Begriffs »Flüchtling« und dessen Implikationen und heben hervor, dass »Flüchtling« kein objektiv zu beobachtendes Merkmal ist, sondern »diskursiv hergestellt (wird)«, sowohl im juristischen und politischen als auch im öffentlich-medialen und Alltagsdiskurs« (S. 21).

Die Kapitel 4 bis 9 stellen Forschungsdesign und Ergebnisse der durchgeführten Studie vor. Als ein zentrales Ergebnis werden die Heterogenität der Zielgruppe in Bezug auf Merkmale wie Mehrsprachigkeit, schulische (Vor-)Bildung, berufliche Wünsche sowie Zukunftsperspektiven hervorragend herausgearbeitet.

Aus den Befunden werden konkrete Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Bildungsprozessen und Angeboten zur beruflichen Integration abgeleitet, u. a. die flexiblere Gestaltung von Curricula, die Beachtung vielfältiger (auch informell geprägter) Bildungsbiografien und Sprachkompetenzen sowie die Professionalisierung der Lehrerbildung. BAUMANN und RIEDL plädieren für eine Abkehr von (ungeeigneten) traditionellen Ausbildungsmodellen und für Alternativkonzepte, z. B. modularisierte Erstausbildung und Teilqualifizierungen, die zunächst auf berufspraktische Fähigkeiten fokussieren.

Das letzte Kapitel schließt mit einer Forderung an künftige Forschung: »Im Anschluss [...] bedarf es insbesondere qualitativer Forschung für vertiefte Einblicke in die (beruflichen) Lebenswelten der jungen zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen« (S. 130).

Fazit: Die Ergebnisse der Studie sensibilisieren für die Existenz homogenisierender Diskurse und exkludieren-der Praktiken – auch bei vorhandenen Bildungsangeboten. Insbesondere die Handlungsempfehlungen im Kontext struktureller und institutioneller (beruflicher) Bildungsmaßnahmen machen das Buch empfehlenswert. Es bleibt zu hoffen, dass auf der Ebene der traditionellen (beruflichen) Bildungsangebote die oft defizitorientierte Sichtweise überwunden wird und ein (nicht nur rhetorischer) Paradigmenwechsel hin zu einer Ressourcenorientierung erfolgt. Wichtig ist dabei die Wertschätzung und Anerkennung auch informell erworbener Kompetenzen, um die gleichberechtigte Teilhabe von jungen zugewanderten Menschen frühzeitig zu gewährleisten. Hierfür vermitteln BAUMANN und RIEDL wichtige Empfehlungen. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik



Die Expertise stellt Empfehlungen für den Ausbau einer integrierten Statistik sowie für zentrale Indikatoren vor und berücksichtigt dabei die Erwartungen, die von Nutzerinnen und Nutzern aus Politik und (Bildungs-)Praxis an die Weiterbildungsstatistik gestellt werden.

HARM KUPER, FRIEDRIKE BEHRINGER, JOSEF SCHRADER (Hrsg.): Entwicklung

von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland – Eine Expertise (Wissenschaftliches Diskussionspapier 176). Bonn 2016, Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8101

Internationales Handbuch der Berufsbildung: Niederlande



Die Länderstudie gibt Einblicke in Geschichte, Strukturen und Grundlagen des niederländischen Bildungs- und Berufsbildungssystems, das durch einen kontinuierlichen Reformationsprozess geprägt ist. Der Band bildet die aktuelle Situation ab und baut eine thematische Brücke zu den Bereichen Hochschulbildung und Allgemeinbildung.

Der Titel ist Teil des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung. Dieses hat sich seit 1995 im deutschen Sprachraum zu einem Standardwerk der vergleichenden Berufsbildungsforschung entwickelt. Im Mittelpunkt stehen Länderstudien, die sich auf nationale Berufsbildungssysteme konzentrieren. Sie geben einen Einblick in die sozioökonomischen Rahmenbedingungen und die bildungspolitischen Kompetenzen der jeweiligen Länder unter dem Blickwinkel der Berufsbildung. GERD BUSSE, DIETMAR FROMMBERGER, KEES MEIJER: Internationales Handbuch der Berufsbildung – Niederlande. Band 45. W. Bertelsmann, Bielefeld 2016, 112 Seiten, 29,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-5548-0 (Buch), ISBN: 978-3-7639-5794-1 (E-Book/PDF)

Digitale Medien in Betrieben



Die Publikation ermöglicht es, auf einer validen Basis die tatsächliche Rolle und Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien im betrieblichen Alltag zu reflektieren. Sie dokumentiert die Ergebnisse einer repräsentativen Betriebsbefragung in Deutschland, die das BIBB im Auftrag des BMBF zusammen mit TNS Infratest Sozialforschung, München, durchgeführt hat.

MIRIAM GENSICKE, SEBASTIAN BECHMANN, MICHAEL HÄRTEL, TANJA SCHUBERT, ISABEL GARCIA-WÜLFING, BETÜL GÜNTÜRK-KUHL: Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen. Eine repräsentative Bestandsanalyse (Wissenschaftliches Diskussionspapier 177). Bonn 2016, Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8106

Stellenanzeigenanalyse



Für die Qualifikationsentwicklungsforschung des BIBB sind Stellenanzeigen eine aussagekräftige Informationsquelle. Um eine statistische Analyse der Daten zu ermöglichen, entwickelt das BIBB mit der Universität Köln eine Methodik zur Extraktion von Informationen aus Stellenanzeigen. Ein Verfahren zur Klassifikation von Textabschnitten wird bereits

mit Erfolg bei einer BIBB-internen Datenbank mit mehreren Millionen Stellenanzeigen eingesetzt.

JÜRGEN HERMES, MANUEL SCHANDOCK: Stellenanzeigenanalyse in der Qualifikationsentwicklungsforschung – Die Nutzung maschineller Lernverfahren zur Klassifikation von Textabschnitten. Bonn 2016, Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8146

Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn, Fax: 0228 / 107-29 77
vertrieb@bibb.de, www.bibb.de/veroeffentlichungen

W. Bertelsmann Verlag
Postfach 100633, 33506 Bielefeld, Fax: 0521 / 911 01-19
service@wbv.de, www.wbv.de

Publikationen des BIBB sind unter www.bibb.de recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.

Videos zur Ausbildung von Geflüchteten

Unterschiedliche Erwartungen und Wertvorstellungen oder einfach nur sprachliche Missverständnisse können zu Schwierigkeiten führen, wenn Unternehmen Geflüchtete ausbilden. Die Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf im BIBB bietet im Portal www.ueberaus.de unter dem Titel »Sprache und Kultur in der Ausbildung« kurze Videofilme, in denen Konfliktsituationen im Zusammenhang mit Sprache und Kultur aus der Sicht von Auszubildenden, aber auch von Auszubildenden, dargestellt werden.



Die Video-Clips sollen dazu anregen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen: Die jeweils fünf- bis siebenminütigen Filme zeigen Situationen aus dem Ausbildungsalltag, gedreht an Originalschauplätzen. Ausgangspunkt waren Interviews mit betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern, die ihre Sicht auf als schwierig empfundene Ausbildungssituationen schilderten. In den Video-Clips veranschaulicht ein Blick in die Innenwelt der handelnden Personen unterschiedliche Wahrnehmungen derselben Situation. Im Film »Wenn Azubis nicht nachfragen« steht das Anleiten und Verstehen bei der Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz im Mittelpunkt. Im Film »Verschiedene Sprachen im Betrieb« geht es um Bedenken und Befürchtungen, die entstehen können, wenn Auszubildende im Betrieb Sprachen sprechen, die Kunden nicht verstehen. Die Videofilme zur interkulturellen Sensibilisierung des Ausbildungspersonals sind im Auftrag des BMBF entstanden. Weitere sollen folgen. Die Filme sind online verfügbar unter www.ueberaus.de/sprache-kultur-ausbildung

Kooperationsmodell zur Integration Geflüchteter

Mit einer frühzeitigen und engen Kombination von Sprachförderung, betrieblicher Praxis und Qualifizierung soll die Integration Geringqualifizierter und Geflüchteter nachhaltig verbessert werden. Zu diesem Zweck starteten die Bundesagentur für Arbeit (BA), das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) eine Kooperation.

In vier Qualifizierungsschritten wollen die Kooperationspartner Geflüchtete und Geringqualifizierte zum Berufsabschluss führen:

- Phase I: Spracherwerb für gering qualifizierte Zuwanderer und Geflüchtete, die bereits in Deutschland leben und Zugang zu Integrationskursen haben.
- Phase II kombiniert einen Sprachkurs mit ersten Praxiserfahrungen im Betrieb: Nach etwa drei Monaten findet zeitgleich zum Integrationskurs eine von der BA geförderte Erprobung bei einem Arbeitgeber statt.
- Phase III sieht die Integration in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis vor. Neben der Beschäftigung soll mit Einverständnis des Arbeitgebers berufs begleitend die Qualifikation verbessert werden, zum Beispiel durch den Erwerb einer zertifizierten, berufsanschlussfähigen Teilqualifikation. Arbeitgeber werden bei der Qualifizierung unterstützt und können für die Weiterbildungszeit einen finanziellen Zuschuss zum Entgelt erhalten.
- Phase IV: Nach einer individuellen Standortbestimmung geht es darum, nachhaltig am Arbeitsmarkt zu bestehen und den Qualifizierungsweg fortzusetzen, etwa durch weitere berufsanschlussfähige Teilqualifikationen, die Aufnahme einer Ausbildung oder einer (betrieblichen) Umschulung, flankiert durch umschulungsbegleitende Hilfen und optional be-

gleitet durch eine berufsbezogene Sprachförderung.

Das Modell ist für Arbeitssuchende und Arbeitgeber flexibel gestaltet, ein Einstieg soll in jeder Phase möglich sein. www.arbeitsagentur.de

Mehr ausländische Jugendliche lernen Deutsch

Das Berufsvorbereitungsjahr für ausländische Jugendliche mit wenig Deutschkenntnissen stößt in Thüringen auf großes Interesse. Nach einer Umfrage von MDR THÜRINGEN unter den fünf Schulämtern werden inzwischen mehr als 870 Jugendliche an die deutsche Sprache herangeführt und gleichzeitig auf eine Berufsausbildung vorbereitet. Das sind 120 Schüler/-innen mehr als im Vorjahr. In einigen Regionen gibt es Wartelisten. Grundsätzlich ziehen die Schulämter eine positive Bilanz des seit einem Jahr bestehenden Programms. Als problematisch bezeichneten alle Schulämter die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen die ausländischen Jugendlichen in das Jahr starten. Wenn die Sprache einigermaßen funktioniert, tauchten oft neue Probleme auf. Am Anfang sei es oft schwer zu erkennen, ob die Jugendlichen tatsächlich die notwendigen Voraussetzungen erfüllten.

Das Berufsvorbereitungsjahr Sprache ist ein freiwilliges Angebot für Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren, die nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegen. Wöchentlich werden neben fachtheoretischem und fachpraktischem Unterricht zwölf Unterrichtsstunden Deutsch gegeben.

Anerkennung: Fast 20.000 Anträge

Das Statistische Bundesamt hat die Ergebnisse der amtlichen Statistik zum Anerkennungsgesetz des Bundes veröffentlicht: Im Jahr 2015 wurden demnach 19.389 neue Anträge auf Anerkennung einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation nach diesem Gesetz gestellt. Dies entspricht einer Steigerung um zehn Prozent im Vergleich zum

Vorjahr. Seit Inkrafttreten des Gesetzes im Jahr 2012 wurden insgesamt über 63.000 Anträge gestellt.

Die überwiegende Anzahl der Anerkennungsverfahren endet positiv: So wurde in 74 Prozent der Fälle die volle Gleichwertigkeit mit dem deutschen Referenzberuf bescheinigt. 23,3 Prozent der Antragsteller/-innen erhielten eine teilweise Gleichwertigkeit bzw. die Auflage einer Ausgleichsmaßnahme, mit der festgestellte wesentliche Unterschiede zum deutschen Referenzberuf ausgeglichen werden können. Die Ablehnungsquote blieb 2015 mit 2,6 Prozent noch unter dem Niveau der vergangenen Jahre. Weiter gestiegen sind die Anträge bei den Ausbildungsberufen im dualen System: Knapp 26 Prozent der neuen Anträge entfielen 2015 auf diese Berufe (23,5% 2014).

In einem aktuellen Bericht der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) wird das deutsche Modell der Berufsanerkennung als gute Praxis bei der Arbeitsmarktintegration ausländischer Fachkräfte hervorgehoben. Demnach haben Arbeitgeber, die Arbeitnehmer/-innen beschäftigen wollen, ein hohes Interesse an Möglichkeiten zur beruflichen Anerkennung. Zudem stellen die Unternehmen heraus, dass die Anerkennung Fachkräfte in die Lage versetzt, anspruchsvollere Aufgaben zu übernehmen.

Laut amtlicher Statistik haben die meisten Antragsteller/-innen 2015 ihre Ausbildung in Rumänien gemacht (1.938 Anträge), gefolgt von Polen (1.881) und Bosnien und Herzegowina (1.536). Auf die Herkunftsländer von Flüchtlingen Syrien, Iran, Irak und Afghanistan entfielen gut 1.000 Anträge. Aktuell ist ein deutlicher Anstieg bei der Anerkennungsberatung für Flüchtlinge zu verzeichnen.

Der ILO-Bericht hebt auch die in Deutschland etablierten Informationsangebote wie das Internetportal »Anerkennung in Deutschland« hervor, das mittlerweile in neun Sprachen, darunter Arabisch, angeboten wird.

www.anerkennung-in-deutschland.de

Lehr-Lern-Material für die Pflegehilfe

Mit der INA Pflegehilfe-Toolbox (Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflege) erhalten Lehrkräfte für Pflegeberufe unterstützende Unterrichtsmaterialien, um ihre Pflegeschüler/-innen zu qualifizierten Pflegehilfskräften auszubilden. Die Materialien erleichtern die Durchführung und Strukturierung des Unterrichts und ermöglichen eine individuelle Betreuung der Schüler durch die Einteilung in Lernfelder.

INA wurde von Bildungsforscherinnen und -forschern der HU Berlin in enger interdisziplinärer Zusammenarbeit mit Pflegenden erstellt. Die Materialien sind direkt im Unterricht einsetzbar, in einfacher Sprache verfasst und auch für Schüler/-innen mit Grundbildungsschwäche verständlich und passend formuliert. Die INA Pflegehilfe-Toolbox erscheint als E-Book – so sind die Unterlagen flexibel im Unterricht einsetzbar. Die Toolbox besteht aus insgesamt sieben Modulen mit Lehr-Lern-Materialien zu Themen in der Pflegeausbildung: Kommunikation, Wahrnehmung, Beobachtung, Pflegedokumentation, rechtliche Grundlagen, Sterben und Tod sowie Gewalt und Aggression. Zusätzlich enthalten ist ein Handbuch mit Informationen zum Berufsfeld Pflegehilfe und zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung sowie methodisch-didaktisches Handwerkszeug, insbesondere für die Arbeit mit erwachsenen Lernenden mit Grundbildungsbedarf.

Die Toolbox ist im Webshop des Thieme-Verlags unter www.thieme.de/ina-pflegehilfe erhältlich.

Neue bundesweite Fachstelle Grundbildung & Pflege

Am 02.11.2016 wurde bei der VHS Göttingen Osterode gGmbH im Rahmen des durch das BMBF geförderten Projekts KOMPASS² die Fachstelle Grundbildung & Pflege eröffnet. Die Mitarbeiterinnen bieten Information und Unterstützung bei Fragen zur Durchführung des in KOMPASS¹ er-

folgreich erprobten und evaluierten Schulungskonzepts zum Pflegedienstleister/zur Pflegedienstleisterin für Erwerbslose und Beschäftigte. Das Besondere am Konzept sind neben der pflegfachtheoretischen Basisqualifizierung die integrierten Lerneinheiten zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen. Die Fachstelle berät zur Implementierung, Zertifizierung und Finanzierung des Kurskonzepts. Bundesweit steht die Fachstelle Bildungsträgern, Altenpflegeeinrichtungen, Arbeitsagenturen, Jobcentern, Dozentinnen und Dozenten und Interessierten kostenfrei zur Verfügung. Weitere Informationen unter www.vhs-kompass.de

JOBSTARTER REGIONAL: »Der richtige Dreh – Unterstützung für auszubildende Betriebe«



In einigen Regionen und Branchen suchen kleine und kleinste Unternehmen händierend nach Auszubildenden, um ihren Fachkräftebedarf und ihre wirtschaftliche Zukunft zu sichern. Dabei mangelt es keineswegs an ausbildungswilligen Jugendlichen; einige benötigen jedoch für den Übergang von der Schule in den Betrieb gezielte Hilfen. Um beiden Seiten den Weg zueinander zu ebnen, haben Bund, Länder, Kommunen und andere Akteure ein großes Portfolio an Programmen und Initiativen zu bieten. In dieser Ausgabe werden einige JOBSTARTER-Projekte vorgestellt, die erfolgreich Unterstützungsnetzwerke auf den Weg bringen.

www.bmbf.de/pub/Jobstarter_Regional_1_2016.pdf

Der neue ProfilPASS: Open Access und digital nutzbar



Der ProfilPASS unterstützt seit über zehn Jahren Menschen, die ihre Kompetenzen systematisch ermitteln und sichtbar machen wollen. Dabei sind Erfahrungen aus Familie, Freizeit und

Ehrenamt genauso wichtig wie der berufliche Werdegang: Das Ergebnis ist ein persönliches Kompetenzprofil. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) stellt den ProfilPASS und den »ProfilPASS für junge Menschen« überarbeitet und in neuen Formaten zur Verfügung. Nutzer/-innen, Beratende und ProfilPASS-Interessierte können sie kostenfrei von den ProfilPASS-Websites herunterladen und haben neuerdings die Möglichkeit, einen barrierefreien ProfilPASS digital auszufüllen.

Um mehr Erkenntnisse über Nutzer/-innen und die Einsatzfelder des ProfilPASS zu gewinnen, wurde eine dauerhafte Online-Umfrage eingerichtet. Zudem wurde der ProfilPASS (für Erwachsene) inhaltlich überarbeitet. Zu den wichtigsten Neuerungen gehö-

ren die Schärfung des Kompetenzverständnisses und eine größere Offenheit für unterschiedliche Zielgruppen. Zielgruppenspezifische Beispiele, die auf den Internetseiten zur Verfügung stehen, unterstützen den Einsatz für verschiedene Nutzergruppen (Arbeitssuchende, Studierende, Migrantinnen und Migranten etc.).

Auch die ProfilPASS-Website wurde modernisiert. Neu sind ein offener Downloadbereich sowie ein interner Bereich für zertifizierte ProfilPASS-Berater/-innen mit Zusatzmaterialien für den Einsatz in der Beratung.

Die neuen Internetseiten und überarbeiteten Profilpässe finden Sie unter www.profilpass.de

Stand der Digitalisierung: Dienstleister haben die Nase vorn

»Arbeitswelt 4.0« war das Thema einer repräsentativen Betriebsbefragung, die das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) im Frühjahr 2016 durchgeführt haben. Erste Ergebnisse der Studie von MELANIE ARNTZ, TERRY GREGORY, FLORIAN LEHMER, BRITTA MATTHES,

ULRICH ZIERAHN zeigen nun, wie viele Betriebe in Deutschland moderne digitale Technologien einsetzen und wie sie die Chancen und Risiken des Einsatzes einschätzen.

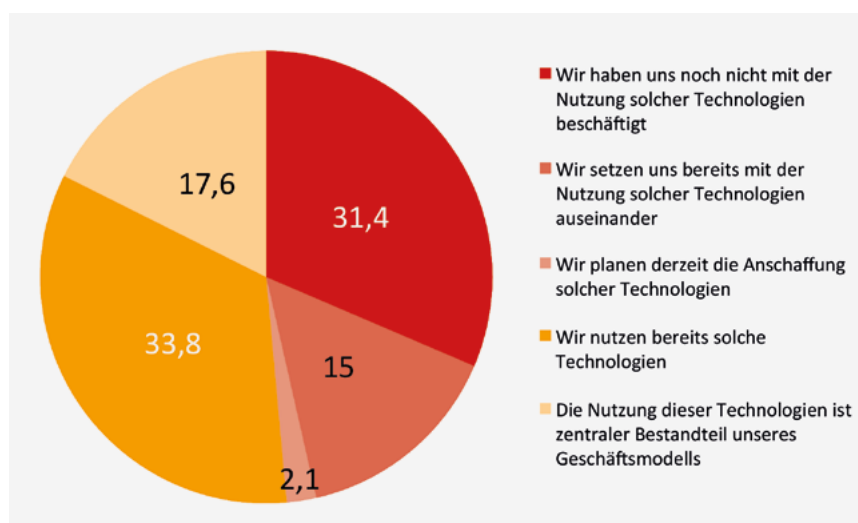
Jeder zweite Betrieb nutzt bereits heute digitale Technologien. Im produzierenden Gewerbe sind das beispielsweise hochgradig vernetzte und automatisier-

te »intelligente Fabriken« – Stichwort: Industrie 4.0. Im Dienstleistungsbereich spielen vor allem Online-Plattformen und -Shops, Cloud-Computing-Systeme und Big-Data-Anwendungen zunehmend eine Rolle.

Fast zwei Drittel der Dienstleister mit 50 und mehr Beschäftigten setzen moderne digitale Technologien ein, wohingegen fast die Hälfte der Produzenten mit weniger als 50 Beschäftigten sich bislang noch nicht mit dem Einsatz moderner digitaler Technologien beschäftigt hat. Als Hürde dafür erweist sich vor allem, dass diese Betriebe die Chancen einer Nutzung nicht sehen: Sie erwarten kaum Produktivitätsvorteile und Kostensenkungen und sehen auch wenig Potenzial darin, neue Produkte und Dienstleistungen anbieten zu können.

Download der Studie unter: www.iab.de/194/section.aspx/Publikation/k161007301

Abbildung
Nutzung moderner digitaler Technologien in deutschen Betrieben



Quelle: IAB-ZEW-Betriebsbefragung »Arbeitswelt 4.0«, Insgesamt haben 2.032 Betriebe in Deutschland an der Befragung teilgenommen.

Informationsstelle OER nimmt ihre Arbeit auf

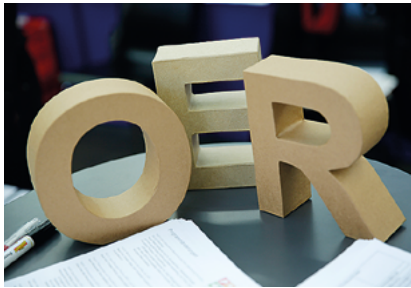


Foto: Thomas Trutschel, Photothek (CC BY 4.0)

Offene Bildungsmaterialien (Open Educational Resources – OER) sind frei im Internet verfügbar, können auf rechtlich gesicherter Basis geteilt und verändert werden und eröffnen so neue didaktische und pädagogische Möglichkeiten. In Deutschland liegen Informationen zu OER aber bislang nur sehr verteilt und meist mit Fokus auf einzelne Bildungsbereiche vor. Zudem sind die entsprechenden Informationssysteme unterschiedlich weit entwickelt. Um das Wissen über OER zusammenzuführen, eine übergreifende Plattform für den fachlichen Austausch anzubieten und für eine nachhaltige und breite Sichtbarkeit des Themas in der Öffentlichkeit zu sorgen, wird das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) gemeinsam mit mehreren Partnern die zentrale Informationsstelle OERinfo aufbauen. Das BIBB wird dabei den Bereich der beruflichen Bildung bearbeiten.

www.o-e-r.de

Drei Abiturienten auf Innovationswalz

Drei Absolventen des Fürstenberg-Gymnasiums Donaueschingen sind nach ihrem Abitur zu einer »Innovationswalz« aufgebrochen. Ihr Ziel dabei ist, ihre Erfahrungen mit neuen Bildungstechnologien, die sie sich in ihrer zweijährigen Cyber-Classroom & Medientechnik-AG angeeignet haben, in die Welt zu tragen und eine Diskussion über die Notwendigkeit von digitalen Lernmethoden anzustoßen.

Auf der Frankfurter Buchmesse stellten sie ihr Projekt vor: Dort zeigten die drei

Freunde, wie Lehrkräfte naturwissenschaftliche Themen im Unterricht künftig noch anschaulicher und verständlicher präsentieren können. Helfen soll dabei ein Cyber-Classroom, den sie auf ihrer mehrmonatigen Europatour Unternehmen und Bildungseinrichtungen vorstellen werden. Dahinter verbirgt sich eine Lernumgebung, in der mithilfe von Virtual-Reality-Software komplexe Sachverhalte beispielsweise aus dem Chemie- und Physikunterricht demonstriert werden können.

Die drei Männer aus dem Schwarzwald werden unter anderem Berlin, Brüssel, Paris, Rom, Zürich und Helsinki bereisen. Sponsoren des Projekts sind imsimity, das den Cyber-Classroom entwickelt hat, Evonik Industries und die GFPA GmbH.

Über ihre Erfahrungen berichten die drei Abiturienten ALEXANDER KAISER, PHILIPP BÜRK und LUKAS WERB unter: www.innovationswalz.de

Mehr Geld für berufliche Talente

Seit 25 Jahren fördert das Weiterbildungsstipendium des BMBF engagierte Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung bei der weiteren Qualifizierung. Das Stipendium kann für berufsbezogene Weiterbildung eigener Wahl genutzt werden. Ab 2017 werden die Förderleistungen des Stipendienprogramms deutlich erhöht: Die maximale individuelle Förderhöhe steigt um 20 Prozent von 6.000 Euro ab Jahresbeginn 2017 auf 7.200 Euro. Zudem kann das Weiterbildungsstipendium künftig nicht nur für Lehrgangskosten verwendet werden, sondern auch für Prüfungskosten. Neu ist auch der »IT-Bonus«: In Zukunft können Stipendiatinnen und Stipendiaten 250 Euro Zuschuss für die Anschaffung eines Computers erhalten. Jährlich werden bundesweit 6.000 Weiterbildungsstipendien vergeben, der Großteil davon über die fast 300 an der Durchführung des Programms beteiligten Kammern und weitere Berufsbildungsstellen. Mit aktuell mehr als 17.500 Stipendiatinnen und Stipendiaten aus den Aufnahmejahrgängen

2014 bis 2016 ist das Weiterbildungsstipendium eines der größten Stipendienprogramme Deutschlands. Seit der Einführung des Weiterbildungsstipendiums im Jahr 1991 hat der Bund für das Programm mehr als 400 Millionen Euro aufgewendet.

Um ein Weiterbildungsstipendium bewerben können sich junge Fachkräfte, die in einer Berufsausbildung und in der Berufspraxis hervorragende Leistungen gezeigt haben. Gefördert werden fachliche Weiterbildungen, wie etwa die Vorbereitungskurse für die Meister- und Techniker- oder Fachwirtsqualifikationen. Das Stipendium kann aber auch für fachübergreifende Lehrgänge genutzt werden, wie Softwarekurse oder Intensivsprachkurse. Unter bestimmten Voraussetzungen ist auch die Förderung eines berufsbegleitenden Studiums möglich. Die Förderung läuft über maximal drei Jahre.

Weitere Informationen: www.bmbf.de/de/das-weiterbildungsstipendium-883.html

Erasmus+: Aufruf 2017 veröffentlicht

Die Europäische Kommission fordert in dem Aufruf (Call for Proposals) dazu auf, neue Projekte für Erasmus+ für das Jahr 2017 einzureichen. 2,5 Mrd. Euro stehen zur Verfügung – eine Steigerung des Fördervolumens um 13 Prozent im Vergleich zu 2016. Der ebenfalls veröffentlichte Programmleitfaden informiert zu inhaltlichen Schwerpunkten, Rahmenbedingungen und Antragsverfahren im Programm.

www.na-bibb.de/presse/news/erasmus-aufruf-2017-veroeffentlicht/

TERMINE

Quo Vadis Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung

18. bis 19. Januar 2017 in Bonn

Das Ziel dieser Fachtagung ist es, den Umsetzungsprozess der novellierten Fortbildungsordnung »Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen« durch Information und fachlichen Austausch zu fördern. Darüber hinaus sollen sich die Teilnehmer/-innen der Fachtagung in Workshops zu den vier Handlungsbereichen der neuen Fortbildungsordnung über konzeptionelle Vorstellungen und Praxiserfahrungen als Grundlage und Anknüpfungspunkte für beabsichtigte, anwendungsbezogene curriculare Orientierungen austauschen.

www.bibb.de/de/54279.php

Lernort Betrieb. Entwicklungsperspektiven betrieblichen Lernens

2. und 3. Februar 2017 in München

Was wird im Betrieb in welchen Lernformen gelernt und welche Rahmenbedingungen sind hierfür notwendig? Die Veranstaltung der Hans-Böckler-Stiftung und des Deutschen Gewerkschaftsbundes soll auf Basis aktueller Forschungsergebnisse Entwicklungsperspektiven betrieblichen Lernens aufzeigen. Dabei geht es sowohl um den betrieblichen Teil dualer Ausbildung/dualen Studiums als auch um Fort- und Weiterbildung. Chancen und Potenziale betrieblichen Lernens für Organisationen und Individuen werden in interdisziplinärer Perspektive und im Zusammenhang mit Funktion und Rolle der Mitbestimmung diskutiert.

www.boeckler.de/veranstaltung_67654.htm

19. Hochschultage Berufliche Bildung 2017

13. bis 15. März 2017 in Köln



Der Fachkongress findet unter dem Motto »Respektive – Bilanz und Zukunftsperspektive der Integration durch Bildung, Arbeit und Beruf in der Region« statt. Jeweils vor Ort leistet berufliche Bildung Beiträge zur gesellschaftlichen Integration von Individuen mit heterogenen Voraussetzungen und Lebenslagen. Dazu bedarf es der Vielfalt beruflicher Bildung in regionaler Nähe und der Berücksichtigung der Vielfalt von Zielgruppen durch integrierend wirkende berufliche Lernorte. Teils ist dies respektable Praxis und teils bleibt dies große Gestaltungsaufgabe. Die Veranstalter laden dazu ein, beides zu betrachten. Die gemeinsame Reflexion über die Leistungen der beruflichen Bildung respektive das gemeinsame Vordenken der Gestaltungsoptionen für die berufliche Bildung sind das leitende Motiv.

www.htbb-2017.uni-koeln.de

FaDaF-Jahrestagung 2017

30. März bis 1. April 2017 in Berlin

Die Themenschwerpunkte der Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache lauten: Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Sprache in der wissenschaftlichen Lehre, Berufsbezogenes Deutsch/Deutsch für den Beruf und Deutsch lernen in Vorbereitungsklassen. Der Call for Papers läuft noch bis zum 31.12.2016.

www.fadaf.de/de/jahrestagung

Vorschau auf die nächsten Ausgaben**1/2017 – Pflegeberufe**

Gesellschaftliche Megatrends werden in dem dynamischen Pflegebereich besonders virulent. Genannt seien hier u. a. der demografische Wandel, Fachkräfteengpässe und -migration sowie Digitalisierung und Akademisierung. Welche Veränderungen sich angesichts dieser Herausforderungen für die Fachkräftequalifizierung ergeben, ist Gegenstand dieser Ausgabe. Vorgestellt werden neben aktuellen Entwicklungen in den Pflegeberufen innovative didaktische Qualifizierungskonzepte auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen sowie Instrumente und Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen, die der Fachkräftemobilität in diesem Berufsfeld zuträglich sein kann.

Erscheint Februar 2017

2/2017 – Berufsbildung 4.0

Erscheint April 2017

3/2017 – Zukunft des dualen Systems

Erscheint Juni 2017

Das **BWP-Abonnement** umfasst die **kostenfreie Nutzung des gesamten BWP-Online-Archivs**, das alle Ausgaben und Beiträge seit 2000 enthält.

www.bwp-zeitschrift.de

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

**Jetzt zum Frühbucher-
rabatt für 399 Euro statt
~~599~~ Euro anmelden!**



2. Deutscher Ausbildungsleiterkongress 2017

Seien Sie dabei und lernen Sie von den Besten – mit 2.000 Teilnehmern, über 80 Top-Referenten und 100 Vorträgen ist der DALK der größte Fachkongress für HR- und Ausbildungsverantwortliche in ganz Deutschland.

Sofort anwendbare Lösungen für Ihren Arbeitsalltag von über **80 Top-Referenten** in **100 zukunftsweisenden Vorträgen und Workshops!**

Intensiver Austausch und wertvolle Networking-Gelegenheiten mit Deutschlands renommiertesten Experten und **2.000 Kollegen** aus der Praxis!

All-inclusive-Verpflegung einschließlich aller Getränke – ohne Extrakosten in einem Kongresszentrum der gehobenen Premiumklasse!

Jetzt dank **kostenloser Rücktritts-Garantie** ganz **ohne Risiko** anmelden!

Hier eine kleine Auswahl unserer über 80 Top-Referenten:



Moderation: Nina Ruge und Lothar Guckeisen



Eine Veranstaltung von:



Exklusiver Gesundheitspartner:



Wir sehen uns auf dem DALK 2017!

Ausführliche Informationen unter: www.deutscher-ausbildungsleiterkongress.de

IRIS BECKMANN-SCHULZ

Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im
Förderprogramm IQ
passage gGmbH
Nagelsweg 10, 20097 Hamburg
iris.beckmann-schulz@passage-hamburg.de

REIMUND BEER

BTZ Osnabrück
Bramscher Str. 134-136, 49088 Osnabrück
r.beer@hwk-osnabrueck.de

GABRIELE EILERT-EBKE

Ernst-Leitz-Weg 2b, 79295 Sulzburg
gabriele.ebke@t-online.de

SYLVIA ESSER

Justus-Liebig-Universität Gießen
Rathenastr. 8, 35394 Gießen
sylvia.esser@zfl.uni-giessen.de

BIRGIT KRUSE

Hamburger Institut für Berufliche Bildung
Hamburger Str. 131, 22083 Hamburg
birgit.kruse1@hibb.hamburg.de

DR. ILONA LÖFFLER

Löffler Institut
Wildentenweg 2, 67346 Speyer
kontakt@loeffler-institut.de

ANNA LÜFFE

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

MARTIN MAYERL

Österreichisches Institut für Berufsbildungs-
forschung
Margaretenstr. 166/2. St., A-1050 Wien
martin.mayerl@oeibf.at

SUSANNE MIESERA

Technische Universität München
Arcisstr. 21, 80333 München
susanne.miesera@tum.de

DR. MIRKO POLLMER

Zentralverband des Deutschen Handwerks
Mohrenstr. 20/21, 10117 Berlin
dr.pollmer@zdh.de

PROF. DR. JÖRG ROCHE

Ludwig-Maximilians-Universität München
Schönfeldstr. 13, 80539 München
roche@daf.lmu.de

GERD ROSER

KMK
Postfach 11 03 42, 10833 Berlin
gerd.roser@kmk.org

ANNE SASS

Nikolausstr. 48, 51149 Köln
anne.sass@web.de

PROF. DR. JOACHIM SCHROEDER

Universität Hamburg
Sedanstr. 19, 20146 Hamburg
ferv078@uni-hamburg.de

BJÖRN SCHULZ

ARBEIT UND LEBEN DGB/VHS
Berlin-Brandenburg
Keithstr. 1/3, 10787 Berlin
schulz@berlin.arbeitundleben.de

CELIA SOKOLOWSKY

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
Obere Wilhelmstr. 32, 53225 Bonn
sokolowsky@dvv-vhs.de

HARTMUT STURM

Hamburger Institut für Berufliche Bildung
Hamburger Str. 131, 22083 Hamburg
hartmut.sturm@hibb.hamburg.de

DR. ELISABETTA TERRASI-HAUFE

Ludwig-Maximilians-Universität München
Schönfeldstr. 13a, 80539 München
terrasi-haufe@daf.lmu.de

LEONIE VON UNGERN-STERNBERG

ARBEIT UND LEBEN DGB/VHS
Berlin-Brandenburg
Keithstr. 1/3, 10787 Berlin
sternberg@berlin.arbeitundleben.de

SUSANNE WAHL

Löffler Institut
Meinolphusstr. 10, 44789 Bochum
kontakt@loeffler-institut.de

PROF. DR. BIRGIT ZIEGLER

TU Darmstadt
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt
ziegler@bp.tu-darmstadt.de

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB**DR. MONIKA HACKEL**

hackel@bibb.de

KARIN KÜBNER

kuessner@bibb.de

JULIA LUBJUH

lubjuhn@bibb.de

KATHARINA MORAHT

moraht@bibb.de

MAGRET REYMERS

reymers@bibb.de

ANKE SETTELMAYER

settelmaye@bibb.de

PROF. DR. REINHOLD WEIß

reinhold.weiss@bibb.de

DR. CHRISTINA WIDERA

widera@bibb.de

MARIA ZÖLLER

zoeller@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

45. Jahrgang, Heft 6/2016, Dezember 2016
Redaktionsschluss 16.11.2016

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.), Dr. Thomas Vollmer (stellv. verantw.), Katharina Reiffen-häuser, Arne Schambeck, Maren Waechter
Telefon: (0228) 107-1723 /-1724
bwp@bibb.de, www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Markus Bretschneider, BIBB; Prof. Dr. Bernadette Dilger, Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen; PD Dr. Holle Grünert, Zentrum für Sozialforschung Halle e.V.; Dr. Bernhard Hilker, BIBB; Antonius Kappe, Evonik Technology & Infrastructure GmbH, Marl; Dr. Norbert Lachmayr, Österreichisches Institut für Berufsbildungsfor-schung, Wien; Annalisa Schnitzler, BIBB; Philipp Ulmer, BIBB

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheber-rechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenom-men. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
www.roeger-roettenbacher.de

Grafik, Illustration

(Seiten 5, 35, 45)
CD Werbeagentur GmbH, 53842 Troisdorf
www.cdonline.de

Druck

Bosch Druck, 84030 Ergolding

Verlag

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Susanne Szoradi
Telefon: (0711) 25 82-321
E-Mail: sszoradi@steiner-verlag.de
Bezugspreise und Erscheinungsweise
Einzelheft 9,20 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 3,40 €, Ausland: 4,60 €); Jahres-abonnement 42,60 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 18,30 €, Ausland: 25,20 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbe-halten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.



Jens Siemon / Birgit Ziegler / Nicole Kimmelmann (Hg.)

Beruf und Sprache

Anforderungen, Kompetenzen und Förderung

**ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK –
BEIHEFT 28**

Sprachliche Kompetenz ist in der Wissensgesellschaft die Basisvoraussetzung für eine berufliche Laufbahn und eine autonome Lebensführung. Die Schere zwischen den sprachlichen Anforderungen und den Voraussetzungen, die viele Jugendliche am Übergang von der Schule zum Beruf, aber auch erwachsene Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mitbringen, scheint sich dabei immer mehr zu weiten. Dies macht die Entwicklung von Konzepten für eine integrierte Förderung notwendig, die direkt bei den beruflichen Anforderungen ansetzt. Das Berufsbildungspersonal ist entsprechend zu qualifizieren.

Innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurden in den letzten Jahren auf diesen Problemkontext bezogen vielerlei Forschungsaktivitäten entwickelt. Ziel dieses Bandes ist es, sowohl den Erkenntnisstand zu systematisieren und zu dokumentieren und somit einem breiten Rezipientenkreis zugänglich zu machen, als auch Forschungslücken zu identifizieren, um gegebenenfalls zu einer Bündelung und Fokussierung der Forschungsaktivitäten beizutragen.

2016

203 Seiten mit 12 Abbildungen

und 14 Tabellen

€ 44,-

978-3-515-11438-7 **KARTONIERT**

978-3-515-11442-4 **E-BOOK**



Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Herausgegeben von

Dieter Euler, Reinhold Nickolaus,

Peter F. E. Sloane, Ralf Tenberg

Redaktion: Gerhard Hauptmeier

Die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, gegründet 1892 von Oskar Pache, ist die im deutschsprachigen Raum führende wissenschaftliche Zeitschrift im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wissenschaftliche Beiträge unterliegen den einschlägigen Kriterien eines strengen blind-review-Verfahrens. Jeder Aufsatz wird von drei Gutachtern beurteilt. Damit erfüllt die ZBW die höchsten Qualitätsstandards in wissenschaftlich anspruchsvollen Fachzeitschriften.

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Format: 17 x 24 cm

Abonnement print only Stand 2016:

Abonnement jährlich bei Bezug durch Institutionen: € 171,40

zzgl. Versandkosten Inland: € 18,80 / Ausland: € 26,00

Abonnement jährlich bei Bezug durch Privatpersonen: € 119,90
(Bestellung über service@steiner-verlag.de)

zzgl. Versandkosten Inland: € 18,80 / Ausland: € 26,00

Abonnement print + online Stand 2016:

Abonnement jährlich bei Bezug durch Institutionen: € 197,10

zzgl. Versandkosten Inland: € 18,80 / Ausland: € 26,00

Abonnement jährlich bei Bezug durch Privatpersonen: € 137,90
(Bestellung über service@steiner-verlag.de)

zzgl. Versandkosten Inland: € 18,80 / Ausland: € 26,00

Einzelheft: € 59,60

alle Preise inklusive MwSt.



Franz Steiner
Verlag

Hier bestellen:
www.steiner-verlag.de

Themenvorschau: BWP 2017



6 Mal im Jahr wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen zu aktuellen Themen der Berufsbildung

Herausgegeben vom
Bundesinstitut für Berufsbildung
6 Ausgaben pro Jahr
ISSN 0341-4515

- 1/2017 Pflegeberufe
- 2/2017 Berufsbildung 4.0
- 3/2017 Zukunft des dualen Systems
- 4/2017 Auszubildende
- 5/2017 Karriere im Betrieb
- 6/2017 Kompetenzen anerkennen

Weitere Informationen und Online-Archiv unter www.bwp-zeitschrift.de



Franz Steiner
Verlag

Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44 • 70191 Stuttgart

Telefon 0711 2582-341 | Fax 0711 2582-390

E-Mail: Service@steiner-verlag.de | www.steiner-verlag.de