

Gerholz, Karl-Heinz (Ed.); Hochleitner, Thomas (Ed.); Maidanjuk, Ilona (Ed.); Beil, Shaleen (Ed.)

Research Report

Sprache(n) im Beruf: Gestaltung und Förderung beruflicher Sprachbildung an den verschiedenen Lernorten

BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung

Provided in Cooperation with:

Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB), Bonn

Suggested Citation: Gerholz, Karl-Heinz (Ed.); Hochleitner, Thomas (Ed.); Maidanjuk, Ilona (Ed.); Beil, Shaleen (Ed.) (2025) : Sprache(n) im Beruf: Gestaltung und Förderung beruflicher Sprachbildung an den verschiedenen Lernorten, BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung, ISBN 978-3-96208-535-3, Verlag Barbara Budrich, Bonn,
<https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-1168-7>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/331814>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Karl-Heinz Gerholz | Thomas Hochleitner |
Ilona Maidanjuk | Shaleen Beil (Hrsg.)

Sprache(n) im Beruf: Gestaltung und Förderung beruflicher Sprachbildung an den verschiedenen Lernorten



Karl-Heinz Gerholz | Thomas Hochleitner |
Ilona Maidanjuk | Shaleen Beil (Hrsg.)

Sprache(n) im Beruf: Gestaltung und Förderung beruflicher Sprachbildung an den verschiedenen Lernorten

Impressum

Zitiervorschlag:

Gerholz, Karl-Heinz; Hochleitner, Thomas; Maidanjuk, Ilona;
Beil, Shaleen (Hrsg.): Sprache(n) im Beruf: Gestaltung und
Förderung beruflicher Sprachbildung an den verschiedenen
Lernorten. Bonn 2025. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20537>

1. Auflage 2025

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – 4.0 International).



Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

Folgende Abbildungen sind von der CC-Lizenz ausgenommen: S. 200, 201, 230–232, 246, 249

ISBN 978-3-8474-2813-8 (Print)

ISBN 978-3-96208-535-3 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-1168-7

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier

► Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	7
---------------------------------	---

I Sprachbildung und -förderung – Eine Hinführung

Karl-Heinz Gerholz, Thomas Hochleitner, Ilona Maidanjuk, Shaleen Beil

Sprache(n) im Beruf – Relevanz und Gestaltungsmöglichkeiten.	11
--	----

Christian Efing

Interdisziplinarität – die Angst vor der doppelten Halbdisziplinarität? oder: Sprache.Beruf.Handeln.Zusammen.Denken. Interdisziplinäre berufsbezogene Sprachförderung.	21
--	----

II Sprachbildung und -förderung aus betrieblicher Perspektive

Anke Settlemeyer, Christina Widera, Stefan Winnige

Sprache gesucht – Mehrsprachigkeit in Stellenanzeigen	41
---	----

*Jana Zichel-Wessalowski, Steffi Badel, Antonia Burkhardt, Annika Löbsin,
Regina Ryssel*

Sprachbildung und -förderung in der Pflegehilfe verankern	61
---	----

Andrea Daase, Ingrid Darmann-Finck, Constanze Niederhaus

Stärkung sprachlicher Teilhabe durch sprachbildende Praxisanleitung – Hinweise für die Pflegeausbildung aus der Empirie	77
--	----

Oleg Pronitschew, Birgit Lisewitzki, Martin Klede, Torsten Künzel

Betriebssprachkurs – ein Modell aus der Praxis	95
--	----

Thomas Schley, Dominique Dauser, Miriam Amberg

Der DIGIalpha-Ansatz zur Professionalisierung des Bildungspersonals für eine integrierte Förderung von (Schrift-)Sprachkompetenz und digitaler Grundbildung.	111
--	-----

Tina Emmeler, Christian Janßen

Sprachlos in der Berufsorientierung: Grenzen von Sprache als Grenzen von (beruflicher) Wirklichkeit? – sprachliche (Ent-)Grenz(ungs)erfahrungen von schulischem und beruflichem Bildungspersonal.	129
---	-----

III Professionalisierung beruflicher Lehrkräfte rund um Sprachbildung und -förderung

Karl-Heinz Gerholz, Ilona Maidanjuk, Shaleen Beil

Berufssprache Deutsch als (Fort-)Bildungskonzept für die erste und dritte Phase
in der Lehrerbildung – didaktisches Konzept und Evaluationsergebnisse 151

Anja Meyer, Freya Dehn, Andre Gövert, Kirsten Schlegel-Matthies, Constanze Niederhaus

Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte für sprachbildenden Fachunterricht
im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft mittels OER-Lektionen. 169

Peter Weber, Stefan Sigges

Fortbildungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln“ . . . 187

Tatiana Neugebauer, Thomas Heiland

Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule im Unterrichtsfach Deutsch –
Umsetzung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität auf der Lehrplanebene
und der zentralen Fortbildungsebene in Bayern. 205

IV Sprachbildung und -förderung aus Perspektive der berufsbildenden Schulen

Martina Hoffmann

Schritt für Schritt zum Schulkonzept *Berufssprache Deutsch* 223

Nicole Kimmelman, Magdalena Michalak, Marion Döll

Von der Sprachdiagnose mit dem NBD-T zur sprachlichen Förderung 239

Katrin Flogaus, Martina Hoffmann

Blick in die Praxis: Gemeinsam berufssprachliche Kompetenzen durch ein
erfolgreiches Zusammenspiel der Prüfung DSD I Pro und des Unterrichtsprinzips
Berufssprache Deutsch stärken 255

Magdalena Michalak, Jonas Lux

Sprachbewusste Unterrichtsvorbereitung mit Fach-First-Planungsschema 273

V Sprachbildung und -förderung aus Perspektive der Auszubildenden

Micha Fleiner

Sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende zu Beginn der generalistischen Pflegeausbildung	291
--	-----

Christopher Pabst, Jens Behning, Kristin Hecker

Paradigmenwechsel in der Sprachförderung: Gelingensfaktoren von Berufssprachkursen für Auszubildende	301
---	-----

Katharina Wolf, Nicole Kimmelman

Sprachbewusste Prüfungsvorbereitung in der dualen Berufsausbildung: anforderungsbezogen, integrativ und durchgängig?!	319
--	-----

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	337
--	-----

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz	340
--	-----

Abstract	344
--------------------	-----

Abkürzungsverzeichnis

AkA	Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen
ALP	Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAMF	Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge
BIK	Berufsintegrationsklassen
BIK/V	Berufsintegrationsvorklasse
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BSK	Berufssprachkurs
CLIL	Content and Language Integrated Learning
DaE	Deutsch als Erstsprache
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DBR	Design-based Research
DeuFöV	Deutschsprachförderverordnung
DSD	Deutsches Sprachdiplom
EHW	Ernährung und Hauswirtschaft
FAU	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
f-bb	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
IFSL	integriertes Fach- und Sprachlernen
IFTO	Institut für Textoptimierung
IHK	Industrie- und Handelskammer
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
KldB	Klassifikation der Berufe

KMK	Kultusministerkonferenz
MA	Mitarbeitende
OER	Open Educational Resources
STePs	Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit
TN	Teilnehmende
UE	Unterrichtseinheiten

I Sprachbildung und -förderung – Eine Hinführung

► Sprache(n) im Beruf – Relevanz und Gestaltungsmöglichkeiten

1 Zur Relevanz von Sprachbildung in der beruflichen Bildung

Machen wir folgendes Gedankenexperiment: Überlegen Sie einmal, in welchem Beruf Sie keine sprachliche Interaktion bräuchten? – Sind es die Fischer/-innen, die von ihrem Boot aus Fische fangen? Nein, denn spätestens, wenn sie ihren Fang verkaufen oder Ausrüstung kaufen möchten, benötigen sie Sprache. Sind es die Controlleure/Controlleurinnen, welche Daten aufbereiten und darauf angewiesen sind, dass die Datenprozesse funktionieren? Nein, denn wenn Probleme auftreten, müssen sie sich in der Regel miteinander austauschen. Sind es die Radsportler/-innen, welche auf ihrem Fahrrad trainieren? Auch sie sind es nicht, denn sie müssen sich bei Fragen zu Einstellungen mit dem/der Techniker/-in austauschen. – Nun, es ist sicher leicht, berufliche Tätigkeiten zu finden, die ohne Anwendung von Sprache ausgeführt werden können, aber es gibt nahezu kein Berufsprofil, in welchem nicht in der einen oder anderen Situation sprachliche Interaktion erforderlich ist.

In der Regel verlangen wertschöpfende Prozesse im Berufsleben von den Beschäftigten sprachliche Interaktion, sei es beim Erfragen und Verarbeiten von Informationen, Beraten von Kunden/Kundinnen, Besprechen von Arbeitsprozessen, Verhandeln von Verträgen oder Verkaufen von Produkten (vgl. SANDER 2021, S. 66). Die Anforderung an die Beherrschung der Sprache geht dabei über die Beherrschung der formalen Kommunikation hinaus und ist ein entscheidender Faktor für die berufliche und soziale Integration (vgl. EFING 2017, S. 248). Deshalb ist die Fähigkeit zur adäquaten und zielgerichteten beruflichen Kommunikation ein wesentlicher Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz und trägt maßgeblich zum Erfolg im Beruf bei.

Um die Handlungsfähigkeit im Berufsleben sicherzustellen, ist es relevant, mögliche Barrieren im Sprachgebrauch durch gezielte Bildungsprozesse zu überwinden. Sprachbarrieren können hierbei nicht nur durch fehlende Sprachkenntnisse entstehen. Neben allgemeinen Sprachkompetenzen sind insbesondere spezifische sprachlich-kommunikative Fähigkeiten gefragt, die in verschiedensten beruflichen Kontexten zum Tragen kommen. Selbst wenn mehrere Personen dieselbe Sprache beherrschen, können Hindernisse auftreten, etwa durch die Verwendung von komplexem Vokabular oder branchenspezifischer Begriffe. Diese subtilen Hürden können die Verständigung ebenso beeinträchtigen wie offensichtliche Sprachunterschiede (vgl. BÜTTNER/GÜSOY 2020, S. 192). Vor diesem Hintergrund kommt der beruflichen Sprachbildung und -förderung eine besondere Bedeutung

zu, und es gilt, diese auf die in Ausbildung und im Beruf geltenden Anforderungen abzustimmen und als integralen Bestandteil in der beruflichen Bildung zu verankern (vgl. ROCHE/TERRASI-HAUFE 2019; KIMMELMANN 2017).

Mit dem Oberbegriff „Sprachbildung“ werden zunächst alle Formen und Maßnahmen von gezielter Sprachentwicklung zur Verbesserung der Sprachkompetenzen von Auszubildenden bzw. Schülern/Schülerinnen verbunden. Demgegenüber wird mit dem Begriff „Sprachförderung“ eine spezielle Form der Sprachbildung für Schüler/-innen mit sprachlichem Förderbedarf bezeichnet (vgl. JOSTES 2017, S. 118).

Die Zielsetzung sprachbildender Maßnahmen ist häufig die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen – in der beruflichen Kommunikation treten allerdings sprachliche Variationen auf. So werden z. B. abhängig vom Sprachanlass und von den Adressaten/Adressatinnen unterschiedliche Sprachregister (Fachsprache, Alltagssprache und Berufssprache) verwendet (vgl. EFING 2024, S. 23). Auszubildende wie Beschäftigte sollten im beruflichen Kontext in der Lage sein, zwischen den einzelnen Registern situationsangemessen flexibel zu reagieren. Dabei bringen Auszubildende und Beschäftigte verschiedene Profile sprachlich-kommunikativer Kompetenzen sowohl in der deutschen Sprache als auch in ihren Herkunftssprachen mit, die Produkte ihrer lebensweltlichen (inneren und äußeren) Mehrsprachigkeit sind (vgl. STEFFAN 2017). Ebenso divers gestaltet sich das Wissen über den Gebrauch von Sprachen und ihren Varianten im Beruf, die Einstellung zum Sprachenlernen und zur gelebten Mehrsprachigkeit und der damit einhergehenden interkulturellen Kompetenz. Es ist notwendig, diese Kontextfaktoren als wertvolle Ressource anzuerkennen und sie bei der beruflichen Sprachbildung zu berücksichtigen.

2 Berufliche Sprachbildung als Gestaltungsaufgabe der Stakeholder

Ein bedeutender Schritt in diese Richtung ist die curriculare Verankerung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* im bayerischen Lehrplan für Deutsch an Berufsschulen und Berufsfachschulen. Das Konzept vereint zwei Perspektiven: einerseits eine integrierte Sprachförderung im beruflichen Fachunterricht und andererseits eine sprachensible Unterrichtsgestaltung für Deutsch als Zweitsprachenlerner/-innen. Die integrierte Sprachbildung im Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* wird dabei über vier Bereiche konkretisiert (zusammenfassend vgl. GERHOLZ u. a. 2024; STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2015; KIMMELMANN 2011):

1. Realitätsbezogenes und praxisorientiertes Sprachhandeln: Die Sprachbildung wird in berufliche Kontexte eingebettet, wobei die sprachlichen Anforderungen handlungssystematisch aus betrieblichen Handlungssituationen abgeleitet werden. Dies erfordert eine umfassende Analyse der Lernfelder auf makrodidaktischer Ebene.
2. Methodische Anpassung für Sprachsensibilität: Die Lernumgebung soll selbstgesteuerte und handlungsorientierte Methoden fokussieren, wobei die Unterstützung der Schüler/-innen individuell an ihre Bedürfnisse angepasst wird.

3. Gezielte Förderung: Die integrierte Sprachbildung soll im Sinne einer Binnendifferenzierung vorgenommen werden, indem die Unterrichtsphasen hinsichtlich der sprachlichen Anforderung didaktisch auf die Schüler/-innen abgestimmt sind.
4. Sprachensible Kommunikation: Lehrkräfte sind angehalten, komplexe sprachliche Strukturen durch eine angepasste Unterrichtsführung und Aufgabenstellung zugänglicher zu machen. Dabei geht es nicht um eine inhaltliche Vereinfachung, sondern um eine zielgruppengerechte sprachliche Variation zur Vermittlung berufsspezifischer Inhalte.

Für die Umsetzung der beruflichen Sprachbildung stehen jedoch nicht allein die berufsbildenden Schulen in Verantwortung. Vielmehr sind eine Intensivierung und Systematisierung der Zusammenarbeit zwischen den schulischen, außerschulischen und betrieblichen Lernorten essenziell. Mit anderen Worten bedarf berufliche Sprachbildung einer kohärenten Struktur innerhalb der beruflichen Bildung und kann somit als Bildungsauftrag aller beteiligten Lernorte und Stakeholder in der beruflichen Bildung verstanden werden.

Dem daraus resultierenden Handlungsbedarf für die berufliche Bildungsforschung sowie die betriebliche und schulische Praxis ist das Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) mit der Fachtagung „Sprache(n) im Beruf“ nachgekommen, um die unterschiedlichen Stakeholder miteinander zu verbinden. Im September 2023 fand die zweitägige Veranstaltung statt, die federführend vom Bereich Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) und der AG BFN organisiert sowie inhaltlich justiert wurde. Die Nennung des Plurals „Sprache(n)“ im Titel der Fachtagung verdeutlicht dabei die Vielfalt und Spannweite des Themas im beruflichen Kontext: beginnend bei der (berufsbezogenen) Alphabetisierung über den Spracherwerb mit Berufsbezug und die berufssprachliche Förderung und Bildung bis hin zur Stärkung der spezifischen Fachsprachkompetenz für den jeweiligen Ausbildungsberuf. Der Titel „Sprache(n) im Beruf“ ist somit als Programmatik zu verstehen, um das gesamte Repertoire an berufssprachlichem Handeln, das durch eine durchgängige Sprachbildung berufssprachlich-kommunikativer Kompetenzen gekennzeichnet ist, abzubilden.

Um den interdisziplinären Austausch und die Vernetzung von Bildungsforschung, Bildungspraxis und Politik im Rahmen der Fachtagung zu ermöglichen, wurden verschiedene Beitragsformate angeboten. So zielten Vortragsreihen auf die Präsentation von wissenschaftlichen Erkenntnissen und evaluierten Konzepten aus der Bildungspraxis ab. Round Tables stellten den Dialog zwischen den Teilnehmenden in den Mittelpunkt und mittels eines Pitches bereiteten die Referierenden ein Thema in Form eines kurzen Impulses allgemeinverständlich und zielgruppenorientiert für interessierte Teilnehmende aus der Berufspraxis und der Wissenschaft auf und stellen sie anschließend zur Diskussion. Die in diesem Band aufgenommenen Beiträge resultieren aus den einzelnen Beitragsformaten dieser Fachtagung. Sie nehmen hierbei verschiedene Perspektiven der einzelnen Stakeholder und Akteure sowie Rahmenbedingungen der beruflichen Sprachbildung und -förderung ein: berufsbildende Schulen, berufliche Lehrkräfte, betriebliches Bildungspersonal und schließlich die Auszubildenden selbst. Es werden theoretisch-systematische Beiträge, empirische Beiträge und reflektierte Praxisbeiträge berücksichtigt.

3 Struktur und Inhalte des Sammelbandes „Sprache(n) im Beruf“

Es ist unerlässlich, die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und beruflicher Handlungskompetenzen als untrennbare Einheit zu betrachten und umzusetzen, da nur durch diesen ganzheitlichen Ansatz effektive Förderung möglich ist. Dies unterstreicht Christian Efing in seinem Beitrag und zeigt in der Themeneinführung die Bedeutung und Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit sowohl in der Forschung als auch in der praktischen Umsetzung der Förderung berufsbezogener Sprache und Kommunikation auf. Er veranschaulicht dies am Beispiel des Projekts Kompetenzförderung im Schreiben (KOFISCH), das sich mit der Schreibförderung im beruflichen Übergangssystem befasst. Gleichzeitig stellt er heraus, dass die (vermeintlich) etablierte fachübergreifende Zusammenarbeit in der Förderung sprachlicher und beruflicher Kompetenzen sich oftmals als herausfordernd erweist.

Berufliche Sprachbildung wird vor allem vom Bildungspersonal umgesetzt. Hierbei können traditionell die Gruppen Ausbilderinnen und Ausbilder in Betrieben sowie Lehrkräfte an beruflichen Schulen unterschieden werden. Gleichzeitig lassen sich auch berufliche Sprachbildungskonzepte in überbetrieblichen Ausbildungsstätten, gemeinnützigen Einrichtungen u. Ä. finden, in denen das Bildungspersonal mit verschiedenen Professionalisierungshintergründen aktiv ist. Diese Perspektiven werden in den ersten beiden Abschnitten des Sammelbandes aufgegriffen, wobei sich das erste Kapitel **Sprachbildung und -förderung aus betrieblicher Perspektive** besonders Bemühungen von ausbildenden Betrieben annimmt. Anke Settlemeyer, Christina Widera und Stefan Winnige geben zunächst einen empirischen Überblick über den steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in der Arbeitswelt anhand von Stellenanzeigen. Sie illustrieren, dass Unternehmen zunehmend Sprachkompetenz verlangen, wobei neben Englisch auch Sprachen wie Französisch, Spanisch, Polnisch und Russisch nachgefragt werden. Anhand von regionalen und branchenspezifischen Analysen wird verdeutlicht, wie stark Sprachkenntnisse in verschiedenen Berufsfeldern und Bundesländern variieren und welche Niveaus an Sprachkompetenz gefordert werden.

Der Beitrag von Jana Zichel-Wessalowski, Steffi Badel, Antonia Burkhardt, Annika Löbsin und Regina Ryssel zeigt die Notwendigkeit von Sprachbildung und -förderung in der Ausbildung von Pflegehilfskräften auf. Es wird deutlich, dass aufgrund der sprachlich-kommunikativen Anforderungen und der großen Heterogenität der Lerngruppen in der Pflegehilfe systematische Ansätze erforderlich sind, um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Der Beitrag bietet konkrete Ansätze und Materialien zur Integration von Sprachbildung in den beruflichen Kontext, die eine bedarfsgerechte Qualifizierung des Pflegepersonals unterstützen.

Konkrete empirisch abgeleitete Hinweise zur Sprachförderung aus der Pflegehilfe bietet auch der Artikel von Andrea Daase, Ingrid Darmann-Finck und Constanze Niederhaus. Das darin vorgestellte Projekt STePs (Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit) untersucht die sprachlichen

Anforderungen und entwickelt praxisnahe Professionalisierungsangebote für Lehrende und Praxisanleitende. Ziel ist es, durch sprachbildende Maßnahmen die Lernorte Schule und Praxis besser zu verknüpfen und dadurch den Ausbildungserfolg, insbesondere für Auszubildende mit Migrationshintergrund, zu sichern.

Auch Oleg Pronitschew, Birgit Lisewitzki, Martin Klede und Torsten Künzel stellen in ihrem Beitrag eine konkrete Qualifizierungsmaßnahme zur Sprachförderung im Lernort Betrieb mit Schwerpunkt Gebäudereinigung konzeptionell modelliert vor. Das Modellprojekt Betriebssprachkurse Oberhavel erkannte, dass das Lernen im Betrieb die Integration und Einarbeitung in das berufliche Umfeld fördert, und identifizierte zudem Impulse für die Praxis, Regelstrukturen und die Forschung.

Thomas Schley, Dominique Dauser und Miriam Amberg beschreiben in ihrem Beitrag nicht nur einen Ansatz zur Förderung von (Schrift-)Sprachkompetenz, sondern integrieren diese mit der durch die Digitalisierung bedingten Notwendigkeit der digitalen Grundbildung. Sie stellen die Plattform DIGIalpha (Lernen lernen – digital und literal) vor, die über Lernmaterialien zur Vermittlung digitaler Grundkompetenzen in verschiedenen Schwierigkeitsstufen und einfacher Sprache verfügt. Für Lehrende sind dort Praxishilfen zur Digitalisierung der Grundbildung und zur digitalen Lernprozessbegleitung hinterlegt, womit die Plattform einen wegweisenden Beitrag zur ganzheitlichen Förderung von Lernenden in der Grundbildung leisten kann.

Der letzte Beitrag des ersten Schwerpunktes wirkt als verbindendes Element der Akteure der beruflichen und schulischen Berufsbildung: Tina Emmeler und Christian Janßen befassen sich mit der sprachlichen Komplexität, mit der Schüler/-innen bei ihrer Berufswahlentscheidung konfrontiert sind. Sie plädieren für eine Reflexion des Bildungspersonals hinsichtlich der Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen als Beratungsmoment und die Verortung der eigenen Berufsrealität.

Im zweiten Schwerpunkt des Bandes steht die **Professionalisierung beruflicher Lehrkräfte** im Vordergrund. Karl-Heinz Gerholz, Ilona Maidanjuk und Shaleen Beil beginnen den thematischen Schwerpunkt und stellen in ihren Ausführungen das Fortbildungskonzept für die erste und dritte Phase in der beruflichen Lehrerbildung des Bereiches Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg vor. Die Konzeption zielt insbesondere darauf ab, praxisrelevante Ansätze zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* zu vermitteln und hierbei einen intensiven Austausch unter den teilnehmenden Lehrkräften und Studierenden zu ermöglichen. Neben der didaktischen Gestaltung werden auch Evaluationsergebnisse der Pilotierung und Transferpotenziale für zukünftige Fortbildungsveranstaltungen aufgezeigt.

Anja Meyer, Freya Dehn, Andre Gövert, Kirsten Schlegel-Matthies und Constanze Niederhaus beschäftigen sich mit der Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte für den sprachbildenden Fachunterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Hierbei wurde im Projekt EHW 4.0 (Ernährung und Hauswirtschaft 4.0) der Arbeitsgruppen Fachdidaktik Hauswirtschaft und Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit der Universität Paderborn ein OER-Kurs (Open Educational Resources) zur praxisnahen Umsetzung eines digital gestützten und sprachbildenden Unterrichts entwickelt. In diesem Beitrag

werden das Projekt EHW 4.0 sowie der daraus entstandene OER-Kurs und seine Evaluation mit dem Fokus auf Sprachbildung vorgestellt.

Während die bisherigen Beiträge dieses Abschnittes auch Studierende als angehende Lehrkräfte in der beruflichen Bildung in den Blick nehmen, fokussieren Peter Weber und Stefan Sigges die Qualifizierung bereits beruflich tätiger Lehrkräfte und Multiplikatoren/Multiplikatorinnen hinsichtlich der Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Lernenden und stellen Inhalte und Methodik ihres Fortbildungskonzeptes „Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln“ ausführlich vor.

Der Beitrag von Tatiana Neugebauer und Thomas Heiland erklärt zunächst das gegenwärtige, multiperspektivisch angelegte Verständnis von Mehrsprachigkeit und zeigt dann auf, wie das derzeit in den Lehrplänen und darauf gründend in der staatlichen zentralen modularen Lehrkräftefortbildung „Berufsvorbereitung und Berufsintegration“ umgesetzt wird.

Im dritten Schwerpunkt wird die **Perspektive berufsbildender Schulen** aufgenommen. Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz versteht den sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen als Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche und somit als Querschnittsaufgabe an den beruflichen Schulen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2019, S. 4). Ein individuell gestaltetes Schulkonzept soll hierbei die berufsbezogene Sprachbildung und -förderung anhand schulinterner Ziele und Maßnahmen vor Ort strukturieren.

Martina Hoffmann zeigt in ihrem Beitrag die schrittweise Einführung eines solchen Schulkonzeptes auf den sprachdidaktischen Grundlagen des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* und beschreibt, wie Berufsschulen in Bayern dabei fachlich vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) begleitet werden. Sie vertritt die Position, dass Sprachbildungsaktivitäten auf einer vorausgehenden Sprachstandsdiagnose basieren sollten.

Als Ausgangspunkt für eine Sprachstandsdiagnose kann der Nürnberger Berufliche Schulen Deutsch-Test (NBD-T) dienen, welchen Nicole Kimmelman, Magdalena Michalak und Marion Döll in ihrem Beitrag fundiert vorstellen. Gleichzeitig liefern sie Impulse dafür, wie die Ergebnisse einer solchen Diagnostik von Lehrkräften für eine Ausdifferenzierung der sprachlichen Förderung von Berufsschuleinsteigern/-einsteigerinnen genutzt werden können.

Katrin Flogaus und Martina Hoffmann betrachten die Sprachstanddiagnostik in der beruflichen Bildung aus einem anderen Blickwinkel. Im Beitrag wird das Zusammenwirken zwischen dem Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* und der Vorbereitung auf die Sprachstandsprüfung Deutsches Sprachdiplom der Stufe I professional (DSD I Pro) in den Berufsintegrationsklassen dargestellt. Das Diplom prüft das B1-Niveau und bestätigt die sprachliche Befähigung zur Teilnahme an einem deutschsprachigen Fachunterricht. Zudem zeigen die Autorinnen, dass mithilfe der Methoden von *Berufssprache Deutsch* eine gute Vorbereitung auf das DSD I Pro gelingen kann.

Magdalena Michalak und Jonas Lux erläutern in ihrem Beitrag zum Fach-First-Planungsschema, wie die Planung des beruflichen Fachunterrichts um eine sprachliche Dimension systematisch erweitert werden kann, und bieten somit beruflichen Lehrkräften, die zu einer sprachbewussten Unterrichtsgestaltung aufgefordert sind, eine hilfreiche Ori-

entierung. Hierfür werden der Aufbau des Instruments sowie die Vorgehensweise bei der Unterrichtsvorbereitung anhand einer ausgewählten Lernsituation für den Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“ erläutert.

Der vierte Schwerpunkt **Sprachbildung und -förderung aus Perspektive der Auszubildenden** kann als Pendant zum ersten gesehen werden und greift die Akteure und Akteurinnen auf, die schlussendlich von all den Sprachbildungsmaßnahmen profitieren sollen: die Auszubildenden.

Hierbei liefert Micha Fleiner zunächst eine Überblicksarbeit über die sprachlich-kommunikativen Herausforderungen im Kontext der Pflegefachberufe. Darauf aufbauend wird ein Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts, inklusive einem exemplarischen Unterrichtsvorschlag, für die Pflegeausbildung nach dem Scaffolding-Prinzip präsentiert.

Auch Christopher Pabst, Jens Behning und Kristin Hecker analysieren und bewerten in ihrem Beitrag eine Maßnahme zur Sprachförderung von Auszubildenden. Dabei handelt es sich um das Pilotprojekt Berufssprachkurse. Dieses wurde wissenschaftlich begleitet und liefert konkrete Gelingensfaktoren und Impulse zur Umsetzung solcher Unterstützungsangebote, basierend auf der Problemstellung, dass es Auszubildenden oftmals schwer fällt, theoretische Ausbildungsinhalte zu verstehen und insbesondere für Prüfungen zu lernen.

Das Thema Prüfungen wird schlussendlich auch von den Autorinnen Katharina Wolf und Nicole Kimmelman aufgegriffen. Sie thematisieren die steigenden sprachlichen Herausforderungen von Auszubildenden bei der Bearbeitung ihrer Abschlussprüfung und schlagen Methoden zur integrativen sprachbewussten Prüfungsvorbereitung als Querschnittsaufgabe im beruflichen Bildungsprozess vor. Hierbei wird eine empirische Anforderungsanalyse im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel durchgeführt, um anhand konkreter Fälle Anschlüsse zur sprachbewussten Prüfungsvorbereitung an den Lernorten Berufsschule, Betrieb und Prüfungsvorbereitungskurs zu geben.

4 Ausblick

Die jeweiligen Beiträge in den vier Schwerpunkten teilen das Verständnis für die spezifischen Merkmale von Sprache, Kommunikation und Sprachbildung und -förderung in der beruflichen Bildung und wurden einem Peer-Review-Verfahren unterzogen, um die wissenschaftliche Qualität und Relevanz der Inhalte sicherzustellen. Als Herausgebende bedanken wir uns recht herzlich bei den Gutachterinnen und Gutachtern. Und wir bedanken uns auch ausdrücklich bei den Autorinnen und Autoren, ohne deren Engagement sowohl der Erfolg der Fachtagung als auch die Erstellung des vorliegenden Sammelbandes nicht möglich gewesen wäre.

Dieser Band soll weder Start- noch Endpunkt der beruflichen Sprachbildung darstellen, sondern vielmehr ein Angebot auf dem Weg der Professionalisierung der beruflichen Sprachbildung sein. Es sollen damit neue Erkenntnisse vorgestellt und weitere Perspektiven hinsichtlich der beruflichen Sprachbildung und -förderung eröffnet werden, um den weiteren Entwicklungsweg erfolgreich zu gestalten. Darüber hinaus ist es auch ein Anliegen, die Forschung im Bereich der beruflichen Sprachbildung und -förderung zu stärken.

Mit dem vorliegenden Band soll somit ein Referenzpunkt beruflicher Sprachbildung für Wissenschaft und Praxis gleichermaßen angeboten und damit das Thema weiter im Fluss gehalten werden.

Literatur

- BÜTTNER, Denise; GÜRSOY, Erkan: Sprachliche Barrieren als Herausforderung bei der Integration von Seiteneinsteiger/-innen in das Berufskolleg – Lehrer/-innenbildung im Spiegel des Integrations- und Inklusionsdiskurses. In: MÜNK, Dirk; SCHEIERMANN, Gero (Hrsg.): Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Detmold 2020, S. 179–197
- EFING, Christian: Thematische Einordnung und terminologische Eingrenzungen. In: Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis (Hrsg.): Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive 2024, S. 19–40
- EFING, Christian: Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde. In: TERRASI-HAUFE, Elisabetta; BÖRSEL, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster 2017, S. 247–266
- GERHOLZ, Karl-Heinz; HERTEL, Andreas; MAIDANJUK, Ilona; SCHLOTTMANN, Philipp: „Meine Karte, kein Geld“ – Zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch in der Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg. In: LANGE, Silke; PORCHER, Christoph; TRAMPE, Kristina (Hrsg.): Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland. Bielefeld 2024, S. 217–226
- JOSTES, Brigitte: „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: JOSTES, Brigitte; CASPARI, Daniela; LÜTKE, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster 2017, S. 103–126
- KIMMELMANN, Nicole: Soll ich jetzt auch noch Deutschlehrkraft sein? Möglichkeiten einer Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für einen sprachsensiblen Übergang Schule-Beruf. In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster 2017, S. 59–78
- KIMMELMANN, Nicole: Integrierte Sprachförderung als Herausforderung für Fachkräfte und Auszubildende. In: GFBM e. V. (Hrsg.): Sprache. Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen (SPAS). Berlin 2011
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an den beruflichen Schulen (Beschluss der KMK vom 05.12.2019). München 2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufli-Schulen.pdf (Stand: 26.06.2024)
- ROCHE, Jörg; TERRASI-HAUFE, Elisabetta: Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache. In: HEINRICHS, Katrin; REINKE, Hannes (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld 2019, S. 167–179
- SANDER, Isa-Lou: Berufssprache. In: Lublin Studies in Modern Languages and Literature 45 (2021) 1, S. 65–73

- STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufssprache Deutsch. Berufsspezifische Sprachförderung für Jugendliche in Ausbildung und in Klassen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung. 2015. URL: https://www.isb.bayern.de/download/16565/unterrichtsprinzip_berufssprache_deutsch.pdf (Stand: 24.06.2020)
- STEFFAN, Felix; PÖTZL, Julia; RIEHL, Claudia: Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung. In: AMBROSCH-BAROUA, Tina; KROPP, Amina; MÜLLER-LANCÉ, Johannes (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Ökonomie. München 2017, S. 57–72

Christian Efing

► Interdisziplinarität – die Angst vor der doppelten Halbdisziplinarität? oder: Sprache.Beruf.Handeln.Zusammen. Denken. Interdisziplinäre berufsbezogene Sprachförderung

Der folgende Beitrag führt exemplarisch anhand des BMBF-geförderten KOFISCH-Projekts zur Schreibförderung im beruflichen Übergangssystem die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von interdisziplinärer Kooperation a) bei Forschung sowie b) bei Förderung berufsbezogener Sprache und Kommunikation vor Augen. Zugleich wird gezeigt, dass diese Interdisziplinarität, die oft bereits als etabliert erscheint, bislang sowohl in der Wissenschaft als auch in der Förderpraxis noch keinesfalls als Selbstverständlichkeit gelten kann, sondern oft an Grenzen stößt. Die Förderung von sprachlicher und beruflicher Handlungskompetenz lässt sich jedoch nur zusammen denken und realisieren.

1 Interdisziplinarität – eine doppelte Halbdisziplinarität?

Es gibt in der Sprachdidaktik den – mittlerweile zumeist als „populärer Mythos“ (WIESE u. a. o. J.) abgelehnten – Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“. Dieser referiert auf die vermeintliche Beobachtung, dass zweisprachig aufwachsende Kinder oft in ihren beiden Sprachen keine vollumfängliche Sprachkompetenz erreichen würden. Zweisprachigkeit wird in dieser Perspektive somit als Defizit (gegenüber Einsprachigen) und Gefahr angesehen statt als Potenzial und Ressource.

In der Wissenschaft generell ist die Forderung nach Interdisziplinarität seit langem omnipräsent. Interdisziplinarität erscheint erstrebenswert, da sie ein Schlüssel zur Erkenntnis und Problemlösung sein kann. In der Realität und in der wissenschaftlichen Praxis, sei es bei interdisziplinären Promotionen, Projekten oder anderem, scheint gelebte Interdisziplinarität dagegen eher als Problem und Gefahr gesehen zu werden – es scheint eine Angst vor einer „doppelten Halbdisziplinarität“ zu geben. Das heißt, aus der Perspektive der einzelnen beteiligten Disziplinen wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit nicht als Lösungspotenzial, sondern als Gefahr gesehen, die die eigene Disziplin mit ihren Methoden, Perspektiven, Fachinhalten usw. verdrängt oder verwässert. Es besteht die Annahme, dass vermutlich niemand, der interdisziplinär arbeitet, in den verschiedenen Disziplinen gleichzeitig und in gleichem Maße so detailliert Fachexperte/-expertin sein könne wie eine Person, die Spezialistin in nur einer (Teil-)Disziplin sei – was heutzutage im Zuge der gesell-

schaftlichen sowie wissenschaftlichen Ausdifferenzierung eher die Regel als die Ausnahme ist. Interdisziplinarität führe demnach maximal zu einer doppelten Halbexpertise.¹

Während Interdisziplinarität also einerseits wissenschaftspolitisch längst der Normal- oder Idealfall zu sein scheint, ist es im wissenschaftlichen Alltag auch heutzutage immer noch nötig, ein Plädoyer für die Selbstverständlichkeit (der Interdisziplinarität) zu halten. Im Folgenden sollen daher nach einem anekdotischen, aber leider wahren Einstieg die Wichtigkeit und Potenziale interdisziplinären Arbeitens am Beispiel von zwei handlungsorientierten, interdisziplinären Sprachförderprojekten im Bereich der beruflichen Bildung herausgestellt werden.

2 Interdisziplinäre berufsbezogene Sprachförderung – längst (k)ein Normalfall?

An Themen und Fragen der berufsbezogenen Sprachförderung arbeiten verschiedene Disziplinen, allen voran sicherlich die Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie die Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Die Disziplinen haben sich in den letzten Jahren in den beforschten Themenschwerpunkten und den verwendeten Methoden deutlich angenähert. Zu nennen sind hier neben Überblickswerken wie Handbüchern (vgl. EFING/KIEFER 2018a; EFING/KALKAVAN-AYDIN 2024a) und Sammelwerken (vgl. SIEMON u. a. 2016) beispielhaft das Themenfeld der Leseförderung, -diagnostik und -anforderungen (vgl. etwa BECKER-MROTZEK/KUSCH/WEHNERT 2006; EFING 2008; 2018; PETSCH u. a. 2008; PETSCH 2009; ZIEGLER u. a. 2012; SCHIESSER/NODARI 2015; BALKENHOL 2016, KEIMES/REXING 2017; 2018) sowie die Methode der Sprachbedarfserhebung (vgl. GRÜNHAGE-MONETTI 2010; EFING 2010; 2014; KEIMES/REXING 2011; SETTELMEYER u. a. 2017; ZIEGLER 2016; EFING/KIEFER 2018b). Bei den Förderansätzen werden disziplinenübergreifend gleichermaßen identische Ansätze – aktuell vor allem der Handlungsorientierung – propagiert (vgl. etwa CZYCHOLL 2001; ROCHE 2017; ROCHE/TERRASI-HAUFE 2017; STEUBER/GILLEN 2020; STEUBER 2023; KALKAVAN-AYDIN 2024). Diese disziplinäre Konvergenz der Forschungszugänge zeigt sich auch u. a. in der interdisziplinären Zusammensetzung von Projektteams in Verbundprojekten (vgl. etwa BauliG-App (vgl. FAST u. a. 2022), STePs (<https://www.stepsprojekt.de>)), bei Tagungen, die von Vertretern und Vertreterinnen verschiedener Disziplinen besucht werden, oder intrapersonell, wenn Forschende bildungsbiografisch in mehreren Disziplinen ausgebildet wurden. Auch einschlägige Publikationen tragen die Interdisziplinarität sowohl im Titel als auch in der Gliederung, z. B. das „interdisziplinäre Handbuch“ von EFING/KIEFER (2018a), dessen erster Block „A Disziplinen und Akteure“ nacheinander und in separaten Artikeln die Perspektiven der Ausbildungsforschung, der Angewandten Sprachwissenschaft, der Deutschdidaktik, der DaZ-Weiterbildung, der Interkulturalitätsforschung, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Organisationsforschung, der Wirtschaft, der Berufsbildungspolitik und der Lehrwerkpraxis auf berufsbezogene Sprachförderung versammelt. Gelebte Interdisziplinarität im Dienste

1 Vgl. auch die anekdotische Aufzählung in Abschnitt 2.

der berufsbezogenen Sprachförderung, die zudem Sprache aus Erst-, Zweit- und Fremdsprachperspektive sowie aus Perspektive von Wissenschaft und Praxis gleichermaßen in den Blick nimmt (vgl. EFING/KALKAVAN-AYDIN 2024a), scheint demnach selbstverständlich, und es existieren Netzwerke und Plattformen zum interdisziplinären Austausch, die explizit die gegenseitige Wahrnehmung und Sichtbarkeit der jeweiligen Forschung sowie die Vernetzung der Disziplinen, Institutionen und Akteure und Akteurinnen befördern wollen (<https://www.berufsbildungssprache.de>; Stand: 22.03.2024).

Doch sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis² scheint es beharrlich Akteure und Akteurinnen zu geben, die Sprache und berufliches Handeln oder auch die verschiedenen Disziplinen nicht zusammendenken wollen oder können. Anekdotisch kann hier darauf verwiesen werden,

- ▶ dass die Kooperation zwischen zwei berufsschulischen Leseförderprojekten Anfang des Jahrtausends bildungspolitisch unterbunden wurde, da sie in zwei verschiedenen Bundesländern durchgeführt und daher unterschiedlich finanziert wurden,
- ▶ dass Ablehnungen von Vorträgen und Publikationen aufgrund der Skepsis gegenüber der Methodik der anderen Disziplin keine Ausnahme sind,
- ▶ dass ein interdisziplinär gestellter Förderantrag für die mittlerweile dennoch und ohne Anschubfinanzierung existierende Zeitschrift „Sprache im Beruf“ (Steiner Verlag) im Jahr 2017 von einem großen und bekannten Drittmittelgeber abgelehnt wurde, weil es neben einem befürwortenden Fachgutachten aus der Sprachdidaktik/-wissenschaft ein ablehnendes aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gab, das die Relevanz eines eigenen Journals (2017!) für Sprache im Beruf mit deutlichen Worten bezweifelte, da das Thema zu spezifisch sei und solch eine Zeitschrift keinen Mehrwert habe, da sich der Deutschunterricht und Kommunikation an Berufsschulen nicht so stark von anderen Schulformen unterscheiden.

Was an diesen authentischen Beispielen durch Angst vor der „doppelten Halbdisziplinarität“, was vielleicht auch durch Macht und Deutungshoheit und was wiederum durch disziplinäre Ignoranz zu erklären ist, muss hier offenbleiben. Deutlich ist jedoch auch, um erneut anekdotisch abzuschließen, dass der Verfasser dieses Plädoyers für seine eigenen Publikationen sehr klar nachweisen kann, dass die disziplinäre Rezeption stark vom Publikationsort abhängt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nimmt überproportional stark (fast nur) die Publikationen in ihren eigenen disziplinären Publikationsorganen wahr – für die Sprachwissenschaft/-didaktik gilt dies umgekehrt gleichermaßen. Was Veröffentlichungen angeht, scheint es noch immer deutliche disziplinäre Wahrnehmungsgrenzen zu geben, um nicht zu sagen: Bei der Rezeption sind wir disziplinär auf einem Auge blind. Wir leben in Zeiten von Globalisierung und KI, könn(t)en unbeschränkt recherchieren – und tun dies offenbar dennoch vor allem mit disziplinären Scheuklappen.

2 Vgl. die Aussage eines Ausbilders für Industriemechaniker/-innen, der die Relevanz von Sprachförderung nicht anerkennen wollte: „Wir brauchen keine Diskussionsmechaniker!“ (EFING 2013a).

Die gesellschaftlichen Herausforderungen im Bereich berufsbezogener Sprachförderung jedoch sind so groß, dass ihnen nur mit einer gemeinsamen interdisziplinären Kraftanstrengung zu begegnen ist. Zu denken ist hier etwa an (vgl. EFING 2015; EFING/KALKAVAN-AYDIN 2024b)

- ▶ die aktuelle Flüchtlingssituation (2015, 2022/23), die nicht nur sprachliche Förderung der Geflüchteten unabdingbar macht, sondern die Individuen sowie das Schul- und Ausbildungssystem auch vor Herausforderungen des kulturellen Lernens stellt,
- ▶ die Verlagerung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen ins (außer-)europäische Ausland,
- ▶ die gezielte Anwerbung ausländischer Auszubildenden und Arbeiter/-innen aufgrund des aktuell immensen Fachkräftemangels,
- ▶ die prekäre Situation von Zweitsprachler/-innen in deutschen Unternehmen, die ohne ausreichende Deutschkenntnisse kaum bis keine Aufstiegschancen haben,
- ▶ die 6,2 Millionen gering Literalisierten („funktionale Analphabeten/Analphabetinnen“) im berufsfähigen Alter.

3 Interdisziplinäre berufsbezogene Sprachförderung und Handlungsorientierung

Das Postulat einer interdisziplinären Zusammenarbeit in der berufsbezogenen Sprachförderung ergibt sich nicht nur aus den oben genannten großen Herausforderungen, sondern vor allem auch aus den didaktischen Erkenntnissen der letzten Jahre, dass solch eine Förderung mit Blick auf die Zielgruppen sowohl aus motivationalen als auch aus Wirksamkeitsgründen möglichst fach- und/oder handlungsorientiert oder sogar -integriert sein sollte (vgl. EFING 2013b). Das aber heißt automatisch, dass interdisziplinär zwischen Experten/Expertinnen des Faches/Berufs einerseits und Experten/Expertinnen im Bereich Sprachdidaktik andererseits kooperiert werden muss, um Sprache, Fach und Beruf zusammen in den Blick zu nehmen.

Weitere plausible, mit dem Vorgenannten zusammenhängende Gründe für eine interdisziplinäre Herangehensweise an berufsbezogene Sprachförderung sind in den Forderungen nach vorgängiger Sprachbedarfserhebung und nach einer Sprachförderung an allen Lernorten zu sehen.

Wenn sich die Förderbedarfe nicht nur aus den vorhandenen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Zielgruppe, sondern auch aus den sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Berufs oder des konkreten Arbeitsplatzes heraus ergeben, können nur Experten/Expertinnen aus Beruf/Fach und Sprachwissenschaft/-didaktik gemeinsam die kommunikativen Implikationen der beruflichen Anforderungen herausarbeiten, die sprachlichen Anforderungen (z. B. als Register) modellieren und konkretisieren und eine angemessene Sprachdiagnostik entlang der realen Anforderungen konzipieren.

Die anschließende Förderung sollte an allen Lernorten stattfinden – wovon insbesondere die Betriebe, die in der Regel keine sprachdidaktisch qualifizierten Ausbilder/-innen

beschäftigen, erst einmal überzeugt werden müssen.³ Der Fachkräftemangel scheint aber aktuell auch bei den Betrieben ein Umdenken, verbunden mit der Verantwortungsübernahme zur betrieblichen Sprachförderung, zu bewirken, zumal es mittlerweile Konsens ist, dass sprachlich-kommunikative Kompetenzen elementarer Bestandteil und als solcher Voraussetzung für berufliche Handlungskompetenz sind – und damit beide Kompetenzbereiche gemeinsam vermittelt werden können und sollten. Die Einführung der Job-BSK (arbeitsplatzorientierte Berufssprachkurse für Teilnehmende in Arbeit, in Ergänzung zu den Integrations- und Berufssprachkursen, <https://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2024/240131-job-turbo-bsk.html>, Stand: 22.03.2024) Anfang des Jahres 2024 durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) greift diesen Trend bildungspolitisch auf.

Es muss jedoch betont werden, dass jeder Lernort seine eigenen (und eben nicht dieselben) Lernpotenziale hat und sich die Lernorte somit ergänzen (können) und abstimmen müssen, damit Sprachförderung kohärent gelingen kann. Mit Blick auf die sprachlichen Register etwa lässt sich sagen, dass Fachsprache besser an Berufsschulen gefördert werden kann, wo sie insbesondere rezeptiv beim Wissenserwerb aus Fachtexten benötigt wird, als in Betrieben, wo sie kaum – und nur reduziert auf Fachlexik – vorkommt. Auch generell sind Sprachreflexion und Metakommunikation besser an der Schule aufgehoben als im Betrieb, wo es gewöhnlich keine ausgebildeten Sprachlehrkräfte gibt und die Ausbilder/-innen oft wenig sensibilisiert für die Relevanz von (Fach-)Sprache sind. Umgekehrt haben Sprachlehrkräfte an (Berufs-)Schulen oft wenig Einblick in die konkreten, authentischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen in einem Beruf und können daher schlecht gezielt darauf vorbereiten. Berufssprache/berufliche Kommunikation im sozialen und Handlungskontext kann daher besser im Betrieb gefördert werden – wie auch handlungsorientierte und szenariendidaktische Förderansätze (vgl. etwa SASS/EILERT-EBKE 2014; SASS 2024) mit authentischen Materialien gut im betrieblichen Kontext verwendet werden können.

Generell bleibt zu sagen, dass sich die verschiedenen Disziplinen in ihren je eigenen Perspektiven und Hauptaugenmerkern sowie mit ihren Methoden der Forschung und der Förderung bei aller zunehmenden Konvergenz in diesen Themen mit den verbleibenden disziplinären Unterschieden bzw. Schwerpunkten eher auf wertvolle Art ergänzen, als dass sie miteinander konkurrieren sollten. Ihr Forschungsgegenstand – Sprache und Kommunikation – ist etwas, das verbindet – und also auch die Disziplinen verbinden und zur Interdisziplinarität einladen sollte.

3 Diese Haltung der Betriebe, für Sprachförderung nicht zuständig zu sein, da es keinen Zusammenhang zwischen beruflichem und sprachlichem Handeln gebe, zeigt sich auch in Zitaten wie „Wozu sprechen am Arbeitsplatz? Es wird dort ja doch nur gearbeitet!“ (SASS 2014).

4 Interdisziplinäre berufsbezogene Sprachförderung: was die Sprachwissenschaft/-didaktik zu bieten hat

Was die Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik inhaltlich und methodisch zur interdisziplinären Kooperation im Rahmen der berufsbezogenen Sprachförderung beisteuern können, wurde bereits an anderer Stelle dargelegt (vgl. EFING 2016; 2019) und soll hier daher nur überblicksartig und verkürzt aufgezählt werden:

- ▶ kritische Sprachbedarfs-/Anforderungsermittlung aufseiten der Wirtschaft/Unternehmen mit der Erstellung von kommunikativen Anforderungsprofilen (etwa zur Präzisierung der (Bedarfe der) Zielgruppe für Förderung und Recruiting),
- ▶ die Modellierung sprachlicher, kommunikativer und kommunikativ-interkultureller (berufsbezogener/-spezifischer) Kompetenzen und insbesondere berufsbezogener Register (Umgangs-, Standard-, Bildungs-, Berufs-, Fachsprache),
- ▶ Sprachstanddiagnostik/Sprachbedürfnisermittlung aufseiten der Lernenden,
- ▶ die Entwicklung neuer (hoch-)schulischer oder betrieblicher Deutsch-als-Erstsprache-(DaE-)/Deutsch-als-Fremdsprache-(DaF-)Curricula,
- ▶ die Analyse vorhandenen Lehr-Lern-Materials,
- ▶ die Entwicklung handlungsorientierter, authentischer Lehr-Lern-Arrangements, Lernplattformen und Fördermaterialien/Aufgaben.

Für diese Aufgabe sind insbesondere die Erkenntnisse und Methoden der Sprachdidaktik wie der linguistischen Teildisziplinen der Pragmatik, der Text(sorten)linguistik, der Varietätenlinguistik und der Korpuslinguistik von hoher Relevanz, die ihrerseits interdisziplinäre Schnittstellen zu anderen Disziplinen haben (etwa zur Psychologie/Verständlichkeitsforschung).

Im Folgenden wird zumindest kurz exemplarisch ein BMBF-Projekt mit einem interdisziplinären Forschungs- und Förderansatz zur berufsbezogenen Kommunikation vorgestellt.

5 Interdisziplinäre berufsbezogene Sprachförderung am Beispiel des KOFISCH-Projekts

5.1 Hintergrund, Ziel und Forschungsdesign

Ausgangspunkt von KOFISCH⁴ war das Phänomen des funktionalen Analphabetismus bzw. der geringen Literalität und die Tatsache, dass die Bildungspolitik dieses Problem trotz der zurückgegangenen Zahl der Betroffenen (von 7,5 auf 6,2 Millionen) innerhalb von acht Jahren zwischen den beiden leo.-Level I-Studien (2010 und 2018) (vgl. GROTLÜSCHEN u. a. 2019, S. 7) weiterhin zu bekämpfen hat. Dass ein beachtlicher Anteil der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen (76,1 %) über einen Schulabschluss verfügt (vgl. ebd.,

⁴ Förderkennzeichen: W-1473-A-F 0.

S. 11), zeugt von einem Schulsystem, in dem die Risikogruppen dieses Phänomens nicht erkannt werden und keine entsprechende Förderung erhalten, sodass sie, wenn überhaupt, erst (zu) spät im Beruf oder in der Ausbildung auffallen. Mangelnde schriftsprachliche Kompetenzen führen häufiger als fachliche Defizite zum Scheitern an der Ausbildung oder gar zum Ausschluss von der Berufsbildung und -welt. So ist es nachvollziehbar, warum gering literalisierte Menschen in Bereichen der Arbeitswelt für gering Qualifizierte arbeiten. Die letzte Instanz, wo diese Zielgruppe nach dem Verlassen der Schule und vor der Ausbildung aufgegriffen und noch im entsprechenden Alter auf die (schriftsprachlichen) Anforderungen der Ausbildung bzw. der Arbeitswelt vorbereitet werden kann, ist das berufliche Übergangssystem, in dem sie überdurchschnittlich hoch vertreten ist (vgl. HEISLER/REISSLAND 2018, S. 221). So hat sich KOFISCH die Schreibförderung dieser Zielgruppe in einer der Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems, dem BvB-Pro/Werkstattjahr (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit produktionsorientiertem Ansatz) im Kreis Unna an zwei Standorten (Unna und Bergkamen), als Ziel genommen. Hierzu wurde in der sprachwissenschaftlichen/-didaktischen ersten Säule (durchgeführt vom Verbundpartner RWTH Aachen) ein durch eine Anforderungsanalyse (teilnehmende Beobachtung (tB), Interviews, Materialanalysen, vgl. EFING 2014) empirisch fundiertes schreibdidaktisches Förderkonzept für drei Gewerke dieser Maßnahme (Hotel/Gastronomie, Garten- und Landschaftsbau sowie Holz/Metall) entwickelt und kontinuierlich in seiner Wirksamkeit empirisch evaluiert. Von sprachwissenschaftlicher/-didaktischer Seite (Säule 1) wurde demnach wie folgt vorgegangen:

1. Dokumentation und Analyse der Schreibanforderungen: Anforderungs- und Bedarfsanalysen an beiden Lernorten der Maßnahme (Werkstatt, Berufskolleg). Hierfür wurden Erhebungsinstrumente (Hospitationsbogen für tB, Interviewleitfäden und Kriterienkatalog zur Aufgabenanalyse) entwickelt.
2. Erfassung der realen Schreibkompetenz der Jugendlichen: Die Entwicklung von zielgruppenangemessenen, kompetenzorientierten und motivierenden Förderansätzen bedarf einer Sprachstandserhebung, um die vorhandenen Kompetenzen sowie (individuellen) Förderbedarfe der Zielgruppe zu diagnostizieren. Hierfür wurden insgesamt rund 800 Schreibprodukte aller Kohorten aller Jugendlichen mithilfe von individuellen Schreibportfolios der Teilnehmenden (TN) und einem Kriterienraster bewertet.
3. Entwicklung eines Förderkonzepts zur berufsbezogenen Schreibkompetenz: Auf Basis der empirischen Erkenntnisse zu Schreibanforderungen sowie zum Kompetenzniveau und auf Grundlage schreibdidaktischer Standards wurde Fördermaterial (123 Seiten⁵) mit handlungs- und prozessorientierten Schreibaufgaben entwickelt, die sich berufsbegeleitend in die praktische Werkstattarbeit integrieren lassen.

5 Kostenloser Download im PDF- wie Word-Format unter <https://www.dsg.rwth-aachen.de/cms/dsg/forschung/projekte/~khmtu/kofisch/> (Stand: 20.11.2024) oder in der Produktdatenbank „Alphabetisierung und Grundbildung“ des DIE: <https://alpha-material.de/Search/Results?lookfor=KOFISCH+%f%C3%B6rder&type=AllFields&limit=20> (Stand: 20.11.2024).

4. Evaluation des Förderansatzes durch Textbewertungen nach Kompetenzstufen von 1 (niedrig) bis 4 (hoch) (vor/nach der Förderung, Kontrollgruppe vs. Experimentalgruppen), Hospitationen während der Förderung sowie Interviews mit Anleitenden.
5. Erstellung von Weiterbildungsmodulen zur Anleitung des Umgangs mit den Fördermaterialien (Workshop-Module sowie Lernvideos als raum-zeitlich flexible Weiterbildungen zum offenen Download, siehe Fußnote 4).

Befunde aus Befragungen von im Übergangssystem tätigen Fachkräften deuten darauf hin, dass entsprechende Maßnahmen einen „schwierigen“ Lehr-/Lernkontext darstellen und z. T. mit erheblichen Motivationsproblemen bei den TN zu rechnen ist (vgl. DORSCHKY/HEIN 2012). Daher greift es zu kurz, Förderangebote zu implementieren, ohne zugleich die Voraussetzungen dafür zu verbessern, dass die TN das BvB-Pro/Werkstattjahr als für sie sinnvollen Lernort begreifen können. Im Projekt erfolgte daher in einer zweiten Säule (durchgeführt vom Verbundpartner Büro für berufliche Bildungsplanung (bbb)/Dortmund) in einem ethnografischen Zugang und mit Methoden qualitativer Sozialforschung eine umfassende Analyse des Lehr-Lern-Kontextes, und es wurden Anregungen für die Förderung von Schreibkompetenz in einer die Zielgruppe erreichenden Gestaltung des Lernorts „BvB-Pro/Werkstattjahr“ erarbeitet. Zentral war die Klärung der Frage, wie es gelingt, Maßnahmen des Übergangssystems am Beispiel des BvB-Pro/Werkstattjahres derart zu gestalten, dass die TN den Lehr-/Lern-Kontext prinzipiell als Ermöglichungskontext für sich wahrnehmen und Schreiben als selbstverständlichen Bestandteil von Arbeiten erfahren können. Es ging dabei auch um Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit Schreiben und die Entwicklung von Schreibkompetenzen zu einem integralen Bestandteil in den Lernorten des BvB-Pro/Werkstattjahrs werden und von den TN als sinnvoll erfahren werden können. In der sozial-/erziehungswissenschaftlichen zweiten Säule wurden hierzu mithilfe von mehrperspektivischen Situationsanalysen (tB, [u. a. bildungsbiografische] Interviews, Dokumentenanalysen) Schreibfördermaterialien zur Lernrahmung entwickelt.

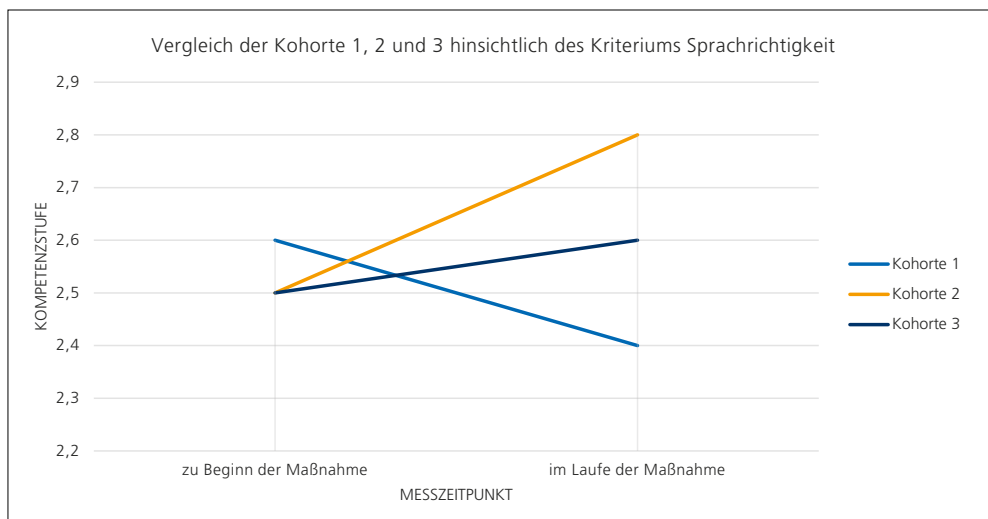
Das Projekt beforschte nacheinander insgesamt drei je einjährige Jahrgänge (Kohorten), beide Projektzugänge (Säule 1 und 2) wurden parallel durchgeführt und folgten einem qualitativ-ethnografischen Ansatz. In Kohorte 1 wurden durch tB, Interviews sowie Lehrmaterialanalysen und Bewertungen der Texte der Jugendlichen (zu Beginn der Maßnahme vs. im Laufe der Maßnahme) die Rahmenbedingungen des Lernorts Werkstatt im Kreis Unna (WiKU), die Schreibenanforderungen an die Jugendlichen sowie die Schreibkompetenz der Jugendlichen erhoben und analysiert. Die Ergebnisse bildeten die empirische Basis für die Entwicklung des Schreibförderkonzepts (vgl. STOLLENWERK/KAYAL 2022; WIESE/KAYAL 2023), das in Kohorte 2 durchgeführt wurde. Auch Kohorte 2 wurde identisch beforscht, zudem wurde hier die Durchführung des Förderkonzepts beobachtet. Parallel entstanden in Kohorte 2 Materialien zur Rahmung der Schreibförderung. Anhand der Textbewertungen in Kohorte 2 im Vergleich zu Kohorte 1 als Kontrollgruppe wurde die Wirksamkeit der Fördermaterialien evaluiert und das Förderkonzept wurde für Kohorte 3 leicht modifiziert. Auch Kohorte 3 sowie die Durchführung des Förderkonzepts dort wurden erforscht, um die Wirksamkeit zu evaluieren. Parallel wurden in Beratungen und Workshops Anleitende in der Benutzung des Materials weitergebildet. Auch die Vorstellungen und Diskussion von

Förderkonzept und -materialien auf Fortbildungen und wissenschaftlichen Tagungen dienten der Weiterentwicklung.

5.2 Fördereffekte: Ergebnisse und Interpretation im Überblick

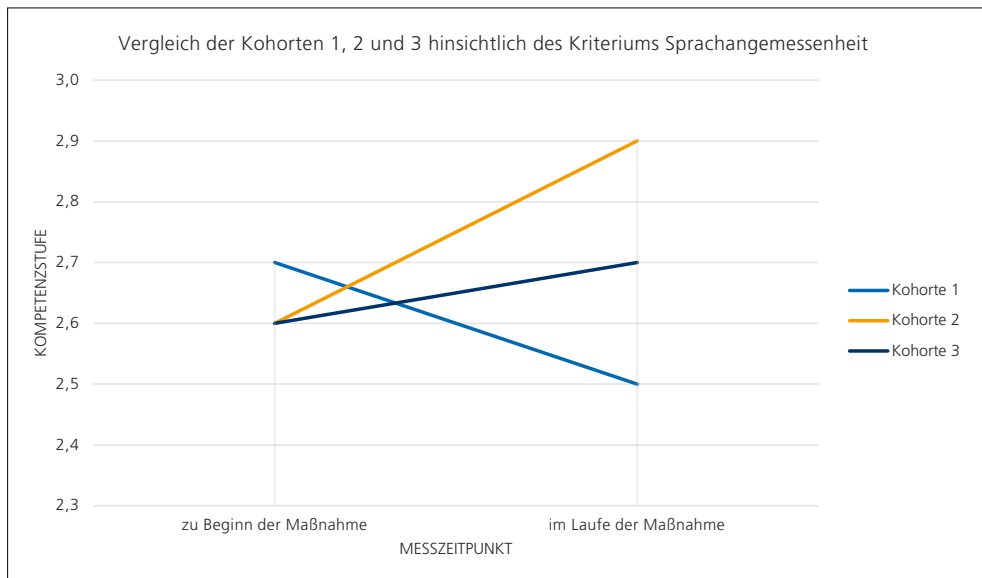
Das erstellte KOFISCH-Förderkonzept wurde von den am Projekt beteiligten Anleitenden und Jugendlichen ausnahmslos sehr positiv aufgefasst. Die Evaluationsergebnisse zum handlungsorientierten Fördermaterial belegen dessen Wirksamkeit (vor allem in zwei von fünf Förderbereichen, nämlich Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit, wohingegen die Bereiche Inhalt, Textsorte/Aufbau und Schreibprozess deutlich weniger von der Förderung beeinflusst wurden, vgl. KAYAL 2024), wobei einerseits Kohorte 2 deutlich stärker von der Förderung profitierte als Kohorte 3; andererseits profitierten Deutsch-Erstsprachler/-innen deutlich stärker als Deutsch-Zweitsprachler/-innen.

Abbildung 1: Veränderung der Textqualität in den Kohorten 1–3 im Kriterium Sprachrichtigkeit im Vergleich



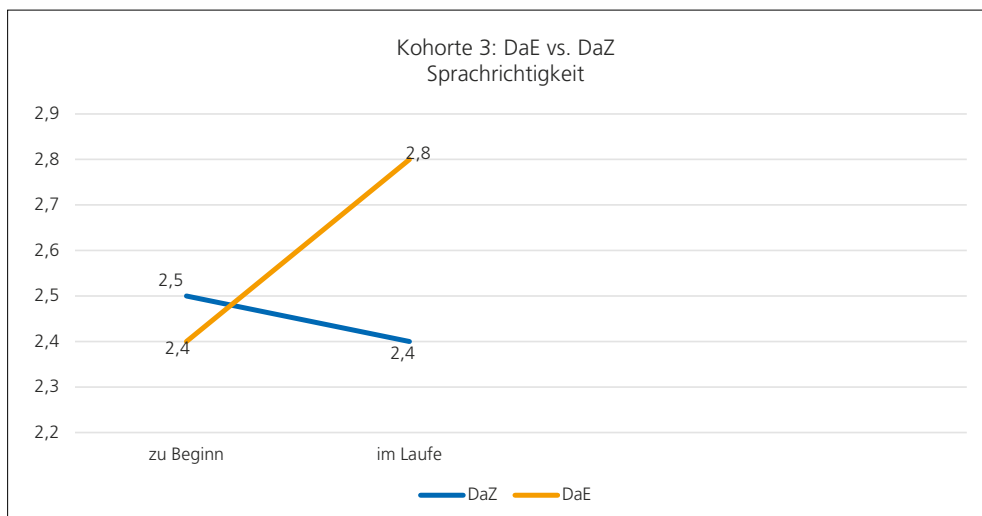
Quelle: EFING u. a. 2024, S. 126

Abbildung 2: Veränderung der Textqualität in den Kohorten 1–3 im Kriterium Sprachangemessenheit im Vergleich



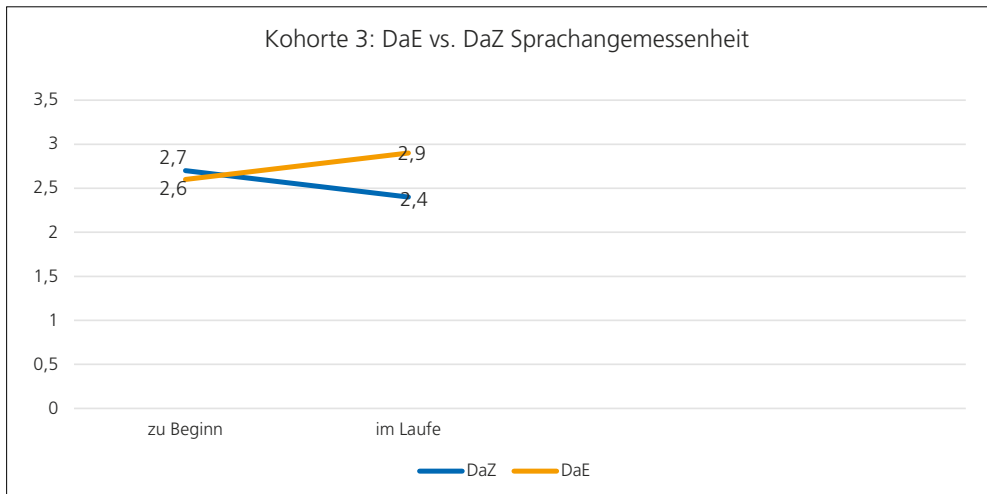
Quelle: EFING u. a. 2024, S. 126

Abbildung 3: Veränderung der Textqualität in Kohorte 3 im Kriterium Sprachrichtigkeit im Vergleich von Deutsch-Erst- (DaE) vs. Zweitsprachler/-innen (DaZ)



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 4: Veränderung der Textqualität in Kohorte 3 im Kriterium Sprachrichtigkeit im Vergleich von Deutsch-Erst- (DaE) vs. Zweitsprachler/-innen (DaZ)

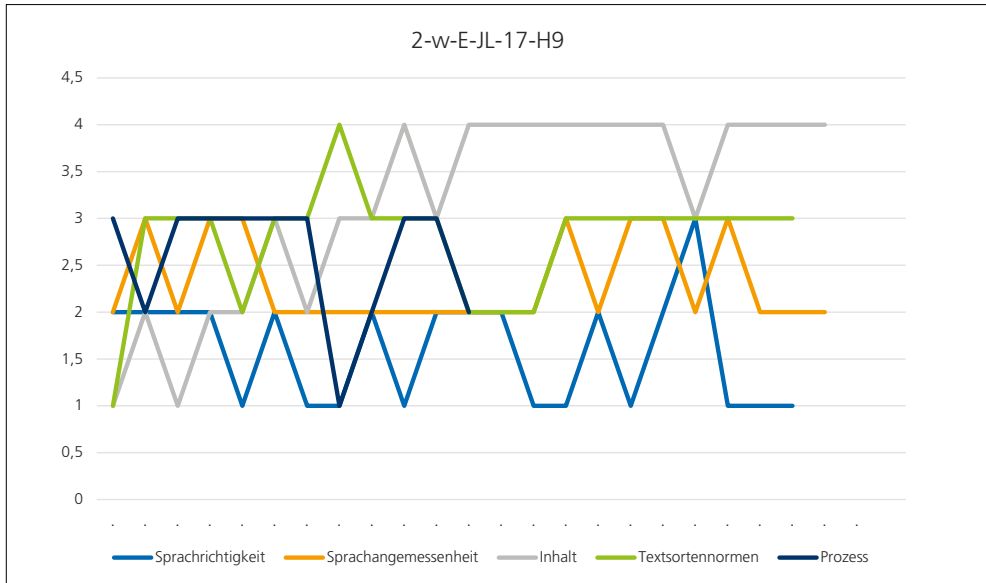


Quelle: eigene Darstellung

Ausbleibende bzw. nur geringe messbare Fördererfolge wurden in Interviews dezidiert nicht dem Konzept und Material angelastet,⁶ sondern den Arbeitsbedingungen der Anleitenden sowie sozialen Hintergründen und Problemen der Jugendlichen. Der Grund hierfür, so deuten die Interviewergebnisse an, scheint vor allem in sozialen und kulturellen und damit sprachunabhängigen Faktoren zu liegen – die Interpretation ist also nur interdisziplinär und unter Hinzuziehung soziodemografischer Daten möglich. Dies veranschaulicht beispielhaft Abbildung 5, die den individuellen Verlauf der Textqualität einer Probandin zeigt.

6 Dies zeigen beispielhaft folgende Zitate von Anleitenden: „Die Materialien sind sehr hilfreich, weil sie sehr weit unten ansetzen und auch für Teilnehmende mit geringen Schreibkompetenzen motivierend sind.“, „Am Konzept lag es nicht.“, „Die Ergebnisse sagen nichts aus über Nutzen und Brauchbarkeit der KOFISCH-Materialien aus.“

Abbildung 5: Exemplarische Entwicklung der Textqualität einer Probandin der zweiten Kohorte mit Hauptschulabschluss H9 im Laufe der Maßnahme



Quelle: eigene Darstellung

Hier wird deutlich, dass es keine – in den Abbildungen 1 und 2 suggerierten – linearen Entwicklungsverläufe der Schreib(teil)kompetenz(en) gibt, sondern dass punktuelle, tagesaktuelle Faktoren die Textqualität beeinflussen, von der aus demnach nicht auf die generelle Schreibkompetenz geschlussfolgert werden darf. Die Textqualität als Performanz unterliegt ständig wechselnden Bedingungen, unter denen die zugrunde liegende Kompetenz methodisch nicht durch Textbewertungen erfasst werden kann.

Auf Kohorte 3 insgesamt bezogen ergaben die Interviews, dass die außersprachlichen Faktoren, die die Textqualität und damit die Wirksamkeitsevaluation beeinflussten, z. B. in folgenden Punkten lagen:

- ▶ drohende Zwangsverheiratung,
- ▶ nächtliche zusätzliche Schwarzarbeit,
- ▶ Alkohol- und Drogenkonsum oder -abhängigkeit.

Solche Probleme sind logischerweise nur interdisziplinär und keinesfalls einseitig sprach-/schreibdidaktisch aufzudecken und anzugehen. Ein Anleitender äußerte sich wie folgt:

„Da bleibt dann einfach [als Anleiter] kein Gedanke mehr an Schreibförderung übrig. [...] Ich habe bemerkt, dass man ganz systematisch mit den Teilnehmenden nicht an ihren Schreibkompetenzen arbeiten kann. Sie sind teilweise so voll

mit Problemlagen, kämpfen mit Armut usf. und ich muss schrittweise und häppchenweise Schreibaufgaben vergeben. Es geht nicht alles gleichzeitig.“

Darüber hinaus scheint eine unterschiedliche Durchführungsqualität und -frequenz in den Kohorten deutlich Auswirkungen auf die Ergebnisse gehabt zu haben; in Kohorte 3 verhinderten neben den großen sozialen Problemen der TN auch zeitliche Engpässe der Anleitenden angesichts personeller Fluktuation und dergleichen eine bessere und häufigere Umsetzung.⁷

5.3 Fazit und Ausblick

Die Idee der handlungsintegrierten Schreibförderung funktionierte insofern, als die dadurch intendierten Effekte der motivationalen Bereitschaft der Jugendlichen, sich mit Schreiben auseinanderzusetzen, tatsächlich stieg – die Relevanz des Schreibens für das berufliche Handeln war unmittelbar einsichtig. An seine Grenzen stieß das Konzept der handlungsintegrierten Schreibförderung dort, wo Arbeitstage durch Realaufträge für echte Kunden und Kundinnen so voll waren, dass keine Zeit für eine Schreibintegration blieb oder dass die Jugendlichen am Ende des Tages zu müde waren, um noch (den Wochenberichteintrag) zu schreiben.

Die Evaluation der Wirksamkeit des Förderkonzepts zeitigte kurz gefasst folgende Ergebnisse: Die Evaluation a) ließ (schwache) Fördereffekte der Experimentalgruppen (Kohorte 2 und 3) gegenüber der Kontrollgruppe (Kohorte 1) erkennen, b) zeigte, dass Erstsprachler/-innen stärker als Zweitsprachler/-innen vom Förderkonzept profitieren, und c) förderte Gründe für die nur geringen Fördereffekte zutage, die vor allem im institutionellen (Förderung zu selten wegen fehlender Zeit), soziokulturellen Bereich (soziale Probleme relativieren die aktuelle Schreibrelevanz für die Jugendlichen) sowie in einem optimierbaren Schreibförderselbstkonzept der durchführenden Anleitenden (die z. T. Schreibförderung auch nach Projektende noch vor allem als Aufgabe des Berufskollegs ansehen) zu sehen sind. Diese Probleme sind nur interdisziplinär anzugehen.

Als Fazit lässt sich ziehen, dass eine Implementierung einer handlungsorientierten Schreibförderung in den Lernort Werkstatt nur möglich ist mit einer parallel stattfindenden Sensibilisierung für die Relevanz von Schreiben und Schreibförderung a) bei den Maßnahmenträgern und b) bei den Anleitenden. Die Anleitenden können und sollen dabei keine Alphabetisierungsfachkräfte werden; vielmehr müssen das Fördermaterial und die Hilfen zur Implementierung so detailliert ausgearbeitet sein, dass die Umsetzung niedrigschwellig funktioniert. Dafür muss jedoch gewährleistet sein, dass den Anleitenden seitens der Maßnahmenträger zumindest – zumal zu Beginn der Implementierung – ausreichend Zeit für die Schreibförderung (neben der fachlichen Förderung) zur Verfügung gestellt wird. Das Förderkonzept wurde als durchweg sinnvoll und erfolgreich bewertet. Aber angesichts der – insbesondere bei Zweitsprachler/-innen – festzustellenden ausbleibenden Förderer-

⁷ Dies zeigen beispielhaft folgende Zitate von Anleitenden: „Wir haben zu wenig darauf geachtet, dass sie das regelmäßig nutzen.“, „Die Leitung hätte sich stärker dahinter stellen können. Die haben sich nie dafür interessiert, was wir da machen.“.

folge bei einigen TN lässt sich konstatieren, dass sich (mit dem KOFISCH-Förderkonzept, aber sicherlich auch generell) nicht jedes Individuum zu jedem Zeitpunkt fördern lässt, da es Lebenslagen gibt, in denen Literalitätsentwicklung für die TN angesichts großer anderer Probleme keine Relevanz besitzt. Inwiefern sich langfristig späte Fördereffekte (zumindest auf Basis der Sensibilisierung für Schreibrelevanz und Schreibaspekte) dennoch zeigen, kann nicht prognostiziert werden. Zudem ist zu konstatieren, dass bis zum Schluss des Projekts einige Anleitende die Verantwortung der Schreibförderung beim Berufskolleg sehen und es damit offenbar nicht gelungen ist, alle Anleitenden für den Sinn und die Relevanz von handlungsintegrierter, empraktischer Schreibförderung zu überzeugen. Solch eine Einsicht und solch ein Schreibförderselbstkonzept (dass die Anleitenden es als ihre genuine Aufgabe ansehen, parallel zur fachlichen Vermittlung auch Schreibförderung zu betreiben/ermöglichen) sind aber Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung des Förderkonzepts, das eben – u. a. aus motivationalen Gründen – vor allem in der praktischen Werkstattarbeit umgesetzt werden soll und das nur partiell (beispielsweise Einheiten zum Wochenbericht und Partizipialstil, zum Lebenslauf, zur Schreibflüssigkeit) an das Berufskolleg ausgelagert werden könnte. Damit die Jugendlichen Schreibförderung als kohärente Förderung erleben und die Relevanz/den Anwendungsnutzen von Schreibkompetenz erkennen können, müssen hier die verschiedenen Lernorte aber an einem Strang ziehen; Schreiben muss gleichermaßen an allen Lernorten gefördert werden.

Zukünftig müsste das Förderkonzept auf breiterer und vor allem systematischerer Basis konsequent durchgeführt und dann erneut evaluiert werden, da die Durchführung im Rahmen von KOFISCH sowohl in der Häufigkeit/Regelmäßigkeit als auch in der Umsetzungsqualität optimierbar ist, sodass das – in den Interviews von allen anerkannte – Potenzial der Materialien nicht ausgeschöpft wurde. Es wäre spannend zu sehen, wie die Fördererfolge ausfallen, wenn die Förderung im Sinne des Konzepts umgesetzt wird.

Darüber hinaus böte solch eine erneute, systematischere Wirksamkeitsstudie die Möglichkeit, gezielter als in KOFISCH (wo es gar nicht intendiert war) darauf zu schauen, welche Effekte der Förderansatz auf Erst- versus Zweitsprachler/-innen hat, um die KOFISCH-Ergebnisse erklären oder aber korrigieren zu können, dass Zweitsprachler/-innen überraschenderweise weniger von der Förderung profitieren. Hier wären in einem neuen Studiendesign insbesondere auch soziale und kulturelle Variablen stärker mitzuerheben.

Schließlich wäre zu testen, wie und ob einzelne Förderansätze (z. B. zum Partizipialstil, Lebenslauf usw., s. o.) in der Berufsschule bzw. im schulischen Rahmen und damit ohne Handlungsintegration funktionieren.

6 Fazit: Interdisziplinarität auf allen Ebenen unabdingbar

Sowohl der theoretische als auch der empirische Teil des Beitrags haben gezeigt, dass berufsbezogene Sprachförderung nur interdisziplinär erfolgreich entwickelt und implementiert werden kann. Statt Angst vor einer doppelten Halbdisziplinarität zu haben, wäre es angebrachter, Angst vor einer disziplinären Blindheit (fachlich wie methodisch) auf einem Auge zu haben. Gleichzeitig zeigen aktuelle Tendenzen und Projekte, dass Interdisziplinari-

tät längst auf dem Vormarsch ist. Hier muss allerdings darauf geachtet werden, dass dies kein Stand auf wissenschaftlicher Ebene bleibt, sondern dass die Praxisebene mit einbezogen, d. h., davon überzeugt wird, dass Sprachförderung auch eine Aufgabe des fachlichen Anleitungspersonals ist.

Literatur

- BALKENHOL, Aileen: Lesen in beruflichen Handlungskontexten: Anforderungen, Prozesse und Diagnostik (Doctoral Dissertation). Darmstadt 2016. URL: <http://tuprints.ulb-tu-darmstadt.de/5209/> (Stand: 22.03.2024)
- BECKER-MROTZEK, Michael; KUSCH, Erhard; WEHNERT, Bernd: Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg 2006
- CZYCHOLL, Reinhard: Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 2001, S. 170–186
- DORSCHKY, Lilo; HEIN, Stephan: „Geballte Kompensation“? – Lesen und Schreiben im Berufsvorbereitungsjahr“. In: DORSCHKY, Lilo; KURZKE, Christian; SCHNEIDER, Johanna (Hrsg.): LernZeichen. Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe. Opladen u. a. 2012, S. 179–206
- EFING, Christian: Aufgabenfelder einer zukunfts- und berufsorientierten Germanistik. In: Studia Niemcoznawcze/Studien zur Deutschkunde LXIII. (Sonderband „Wissenschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Facetten der Hochschulgermanistik“, hrsg. von Maria Katarzyna Lasatowicz, Jarosław Bogacki und Felicja Księżyk). Warschau 2019, S. 19–31
- EFING, Christian: Lesediagnostik in der Berufsbildung in den 2000er Jahren – Mit besonderem Fokus auf den „Baukasten Lesediagnose“. In: RESINGER, Paul (Hrsg.): Förderung der Lesekompetenz bei Jugendlichen in der Ausbildung. Grundlagen – Konzepte – Praxisbeispiele. Baden-Baden 2018, S. 53–61
- EFING, Christian: Beruf – Deutsch – Didaktik. Eine berufsorientierte Germanistik als angewandte und der Wirtschaft zugewandte Wissenschaft. In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2014/2015. Bonn 2016, S. 11–26
- EFING, Christian: Aktuelle Themen, Tendenzen und Herausforderungen im Bereich Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Statt eines Vorwortes. In: EFING, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt/Main 2015, S. 7–14
- EFING, Christian: Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In: KIEFER, Karl-Hubert; EFING, Christian; JUNG, Matthias; MIDDEKE, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt/Main 2014, S. 11–33
- EFING, Christian: „Wir brauchen keine Diskussionsmechaniker!“ Zum sprachlichen Handeln der Industriemechaniker/-innen in der Ausbildung. In: lernen&lehren. Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik 110 (2013a) 2, S. 56–63
- EFING, Christian: Sprachförderung in der Sekundarstufe II. In: SCHNEIDER, Hansjakob u. a.: Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise, erstellt von der Pädagogischen Hochschule FHNW, Zentrum Lesen und der Universität zu Köln sowie dem Mercator Institut für Sprachförderung und

- Deutsch als Zweitsprache im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 2013b, S. 75–81. URL: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/wirksamkeit-von-sprachfoerderung/> (Stand: 22.03.2024)
- EFING, Christian: Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: Fachsprache (2010) 1-2, S. 2–17
- EFING, Christian: Kontinuierliche und individuelle Diagnose der Lesekompetenz von BerufsschülerInnen mit dem „Baukasten Lesediagnose“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4 (2008) – HT 2008. URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/efing_ft17-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 22.03.2024)
- EFING, Christian; KALKAVAN-AYDIN, Zeynep (Hrsg.): Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin/Boston 2024a
- EFING, Christian; KALKAVAN-AYDIN, Zeynep: Vorwort. In: EFING, Christian; KALKAVAN-AYDIN, Zeynep (Hrsg.): Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin/Boston 2024b, S. V–VII
- EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018a
- EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Methoden zur Erhebung, Analyse und Beschreibung kommunikativer Anforderungen, Praktiken und Verhaltensweisen in beruflichen und Ausbildungs-Kontexten. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018b, S. 193–215
- EFING, Christian; KAYAL, Amir; KÜCHLER, Cecilia: Handlungsorientierte Schreibförderung gering literalisierter junger Erwachsener (DaE/DaZ) zur Integration in den Beruf. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29 (2024) 1, S. 113–149
- FAST, Daniela; EFING, Christian; KÜCHLER, Cecilia; LANGE, Christina; REXING, Volker: Mobile Learning mit der BauliG-App: Ein digitales Lernangebot zur (basalen) Lese- und Schreibförderung für Auszubildende in der Bauwirtschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 43 (2022), S. 1–22. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe43/fast_et_al_bwpat43.pdf (Stand: 22.03.2024)
- GROTLÜSCHEN, Anke; BUDDEBERG, Klaus; DUTZ, Gregor; HEILMANN, Lisanne; STAMMER, Christopher: LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Hamburg 2019. URL: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/> (Stand: 27.12.2023)
- GRÜNHAGE-MONETTI, Matilde: Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben: Expertise. Durchgeführt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen Bonn im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. 2010. URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/ESF-BAMF-Publikation/expertise-sprachlicher-bedarf.html?nn=282388> (Stand: 22.03.2024)
- HEISLER, Dietmar; REISSLAND, Jens: Funktionaler Alphabetismus in der beruflichen Bildung und Arbeitswelt. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018, S. 219–228. URL: <https://alpha-material.de/Search/Results?lookfor=kofisch&type=AllFields&limit=20> (Stand: 22.03.2024)

<https://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2024/240131-job-turbo-bsk.html>
(Stand: 22.03.2024)

<https://www.berufsbildungssprache.de> (Stand: 22.03.2024)

<https://www.dsg.rwth-aachen.de/cms/dsg/forschung/projekte/~khmtu/kofisch/> (Stand: 22.03.2024)

<https://www.stepsprojekt.de> (Stand: 22.03.2024)

KALKAVAN-AYDIN, Zeynep: Handlungsorientierung. In: EFING, Christian; KALKAVAN-AYDIN, Zeynep (Hrsg.): Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin/Boston 2024, S. 709–712

KAYAL, Amir: Effekte der Förderung beruflicher Schreibkompetenz im Übergangssystem. Eine Wirksamkeitsanalyse (Das Projekt KOFISCH). In: Sprache im Beruf 7 (2024) 1, S. 25–40

KAYAL, Amir: Eine Wirksamkeitsanalyse zur Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem. RWTH Aachen University. Dissertation 2023. DOI: 10.18154/RWTH-2023-08939 (Stand: 10.12.2024)

KEIMES, Christina; REXING, Volker: Förderung von Lesekompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018, S. 395–407

KEIMES, Christina; REXING, Volker: Lesen im Betrieb?! Zur Domänenspezifität von Leseanlässen im beruflichen Kontext und Implikationen für Förderkontexte. In: TERRASI-HAUFE, Elisabetta; BÖRSEL, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster; New York 2017, S. 201–219

KEIMES, Christina; REXING, Volker: Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit im Berufsfeld Bautechnik – empirische Befunde und Konsequenzen für die Lesekompetenzförderung. In: bwp@Spezial, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 5 (2011) – HT 2011. URL: www.bwpat.de/ht2011/ft03/keimes_rexing_ft03-ht2011.pdf (Stand: 22.03.2024)

PETSCH, Cordula: Reciprocal Teaching – Implementierung einer Lesestrategieinstruktion in die berufliche Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009), 2, S. 198–220

PETSCH, Cordula; ZIEGLER, Birgit; GSCHWENDTNER, Tobias; ABELE, Stephan; NICKOLAUS, Reinhold: Lesekompetenzförderung in der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 14 (2008). URL: https://www.bwpat.de/ausgabe14/petsch_etal_bwpat14.pdf (Stand: 22.03.2024)

ROCHE, Jörg: Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten Sprachvermittlung an beruflichen Schulen. In: TERRASI-HAUFE, Elisabetta; BÖRSEL, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster, New York 2017, S. 187–200

ROCHE, Jörg/TERRASI-HAUFE, Elisabetta: Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt am Main 2017, S. 71–90

SASS, Anne: Die Szenario-Methode. In: EFING, Christian; KALKAVAN-AYDIN, Zeynep (Hrsg.): Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin, Boston 2024, S. 247–257

- SASS, Anne: „Wozu sprechen am Arbeitsplatz? Es wird dort ja doch nur gearbeitet!“ Szenarien im berufsbezogenen Deutschunterricht. In: KIEFER, Karl-Hubert; EFING, Christian; JUNG, Matthias; MIDDEKE, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt 2014, S. 199–211
- SASS, Anne; EILERT-EBKE, Gabriele: Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Beispiele (passage gGmbH, Förderprogramm ‚Integration durch Qualifizierung IQ‘). Hamburg 2014
- SCHIESSER, Daniel; NODARI, Claudio: Lesen und Verstehen – kein Problem!: Eine Wegleitung für Lernende an Berufsfachschulen. Bern 2015
- SETTELMEYER, Anke; WIDERA, Christina; SCHMITZ, Santina; SCHNEIDER, Kerstin: Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Forschungsprojekt 2.2.304. Abschlussbericht. Bonn 2017. URL: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22304.pdf (Stand: 22.3.2024)
- SIEMON, Jens; ZIEGLER, Birgit; KIMMELMANN, Nicole; TENBERG, Ralf (Hrsg.): Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung (ZBW Beiheft 28). Stuttgart 2016
- STEUER, Ariane: Möglichkeiten und Grenzen integrativer und tätigkeitsorientierter Sprachförderung am Übergang Schule-Beruf. In: *bwp@ Spezial*, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, PH-AT2 (2023), S. 1–27. URL: https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/steuer_bwpat-ph-at2.pdf (Stand: 22.3.2024)
- STEUER, Ariane; GILLEN, Julia: Sprachsensibler Unterricht im berufsschulischen Kontext – Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der vollständigen Handlung. In: BAG-Report (2020) 1, S. 8–13
- STOLLENWERK, Lara; KAYAL, Amir: Förderung der Schreibkompetenz. Ein Förderkonzept für junge Erwachsene im beruflichen Übergangssystem zum Schreiben von berufsbezogenen Texten. In: *Sprache im Beruf* 5 (2022) 2, S. 237–245
- WIESE, Heike; ZIMMERMANN, Malte; KRIFKA, Manfred; GOGOLIN, Ingrid; KLEIN, Wolfgang; COMRIE, Bernard: Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemitteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf (Stand: 22.3.2024)
- WIESE, Nadine; KAYAL, Amir: Förderung der Schreibflüssigkeit von jungen Erwachsenen im beruflichen Übergangssystem (im KOFISCH-Projekt). In: *Sprache im Beruf* 6 (2023), 1, S. 83–91
- ZIEGLER, Birgit: Sprachliche Anforderungen im Beruf – Ein Ansatz zur Systematisierung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 45 (2016) 6, S. 9–13. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/8170> (Stand: 10.12.2024)
- ZIEGLER, Birgit; BALKENHOL, Aileen; KEIMES, Christina; REXING, Volker: Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 22 (2012), S. 1–19. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_et_al_bwpat22.pdf (Stand: 22.3.2024)

II Sprachbildung und -förderung aus betrieblicher Perspektive

Anke Settelmeyer, Christina Widera, Stefan Winnige

► Sprache gesucht – Mehrsprachigkeit in Stellenanzeigen

Befragungen von Erwerbstätigen zeigen, dass der Bedarf an Fremdsprachen im Beruf zugenommen hat. Aktuelle Studien, die die Nachfrage aus Sicht der Unternehmen betrachten, fehlen dagegen weitgehend. In diesem Beitrag wird die Nachfrage von Unternehmen nach verschiedenen Sprachen und dabei auftretende regionale und berufsbereichsspezifische Unterschiede aufgezeigt. Am Beispiel von Stellenanzeigen mit Nachfrage nach italienischen Sprachkenntnissen werden folgende Aspekte herausgearbeitet: berufliche Schwerpunkte und ihre Anforderungsniveaus, die Relevanz der Sprachkenntnisse für die Bewerbung sowie das dafür geforderte Sprachniveau. Als Datengrundlage dient ein umfangreicher Pool an Onlinestellenanzeigen; die Auswertungen erfolgen mit quantitativen und qualitativen Methoden.

1 Fremdsprachen als berufliche Schlüsselkompetenzen

Fremdsprachen zu erlernen, ist fester und anerkannter Bestandteil des deutschen Bildungskanons. Entsprechende Kenntnisse ermöglichen die Kommunikation mit Menschen anderer Sprachen, eröffnen den Zugang zu anderen Kulturen und tragen zur Sprachbewusstheit der eigenen Sprache bei. Auch auf europäischer Ebene wird Mehrsprachigkeit zur Förderung der Freizügigkeit eingefordert. Unionsbürger/-innen sollen neben der Muttersprache zwei weitere Sprachen erlernen. Fremdsprachen werden maßgeblich in allgemeinbildenden Schulen vermittelt. Dem Europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen“ zufolge sollen Fremdsprachen jedoch „lebenslang“ erlernt werden (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2007). In Deutschland ist dies umso wichtiger, da die Globalisierung, die internationalen wirtschaftlichen Beziehungen Deutschlands als exportstarkem Land und die Einwanderung dazu führen, dass weitere Sprachen außer Deutsch auch in beruflichen Kontexten benötigt werden. Der Bedarf daran ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (vgl. Abschnitt 2). Gleichwohl liegen nur wenige aktuelle Studien zum Bedarf und zur Verwendung von Sprachen außer Deutsch in Unternehmen vor. Entsprechende Erkenntnisse auf Grundlage von Analysen von Stellenanzeigen werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Einleitend werden Ergebnisse bereits vorliegender Befragungen von Erwerbstätigen zum Gebrauch und von Unternehmen zum Bedarf an Sprachen außer Deutsch in der Arbeit skizziert. Anschließend wird die Nachfrage nach Sprachkenntnissen in Stellenanzeigen der Jahre 2017 bis 2021 dargestellt. Am Beispiel der Nachfrage nach Italienisch werden vertiefende Analysen zu Berufsbereichen und Tätigkeitsniveaus, zur Relevanz von Sprachkennt-

nissen für die Bewerbung und zu den Anforderungen an das Sprachniveau durchgeführt. Mit einem Fazit endet dieser Beitrag.

2 In Betrieben benötigte Sprachen

Repräsentative Befragungen von Erwerbstätigen, die das Bundesinstitut für Berufsbildung und die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (ETB) seit 2006 alle sechs Jahre durchführen, belegen, dass der Bedarf an Fremdsprachen bei beruflichen Tätigkeiten zunimmt. Im Jahr 2006 gaben 49 Prozent der Befragten an, Sprachen außer Deutsch im Beruf zu benötigen, im Jahr 2012 waren es 58 Prozent und 2018 68 Prozent. In den letzten zwölf Jahren ist der Bedarf um 19 Prozentpunkte gestiegen (vgl. HALL 2021, S. 37). Englisch als Lingua Franca setzen Erwerbstätige ihren Angaben zufolge am häufigsten ein: Laut Auswertungen der ETB 2018 benötigen 66 Prozent der Befragten diese Sprache bei ihren Tätigkeiten. Das von Erwerbstätigen benötigte Spektrum an Sprachen ist jedoch wesentlich vielfältiger und umfasst, absteigend nach Häufigkeit, insbesondere Französisch, Russisch, Türkisch, Spanisch, Italienisch und Polnisch (vgl. HALL 2007, S. 49).

Entsprechend einer schriftlichen Unternehmensbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft mit dem Schwerpunkt auf kleinen und mittleren Betrieben (n = 663) benötigen mehr als zwei Drittel der Unternehmen in Deutschland (69 %) in ihren Geschäftsbeziehungen auch andere Sprachen als Deutsch. Insgesamt wurden 28 verschiedene Sprachen genannt (vgl. SCHÖPPER-GRABE/WEISS 1998, S. 44ff.). Auch in dieser Befragung dominiert Englisch (67 % der Betriebe) als Mittel der geschäftlichen und konzerninternen Kommunikation in internationalen Unternehmen. Mit großem Abstand folgt die französische Sprache (56 %), dann ein breites Spektrum weiterer Sprachen. Ein Drittel der befragten Unternehmen gibt einen Bedarf an Spanisch und Italienisch an, 17 Prozent an Russisch; bei etwa zwölf Prozent besteht ein Bedarf an Niederländisch, Tschechisch und Portugiesisch. Unter fünf Prozent der Unternehmen benötigen Japanisch, Chinesisch und Polnisch, einzelne Unternehmen nennen Schwedisch, Türkisch, Ungarisch, Bulgarisch, Griechisch, Koreanisch, Lettisch, Norwegisch, Arabisch, Hindi-Urdu, Luxemburgisch, Finnisch und Rumänisch. Dieser Untersuchung zufolge werden die Bedarfe an Sprachen außer Deutsch vor allem von bereits ausgebildeten Fachkräften gedeckt; nur 16 Prozent der befragten Unternehmen achten bereits bei der Auswahl von Auszubildenden auf entsprechende Kenntnisse. Eine Auswertung von Stellenanzeigen der Bundesagentur für Arbeit für Ausbildungsstellen bestätigt dieses Ergebnis. Unternehmen fragen eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachen nach, jedoch ist die Anzahl der Nachfragen gering (vgl. SETTELMAYER/BREMSER/LEWALDER 2017, S. 140ff.; ZASTROW 2022, S. 25ff.).

Auch Erwerbstätige mit einer anderen Muttersprache als Deutsch setzen diese bei der Arbeit ein. Die Frage „Benötigen Sie Grund- oder Fachkenntnisse in anderen Sprachen außer Englisch und Deutsch?“ bejahen Auswertungen der ETB 2018 (HALL, unveröffentlichte Auswertung) zufolge 31 Prozent der Ausländer/-innen,¹ 25 Prozent der Deutschen mit

1 Ausländer/-innen sind Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit.

Migrationshintergrund² und zwölf Prozent der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Insgesamt gebrauchen 15 Prozent der Befragten entsprechende Sprachen. Laut ETB 2006 geben 21 Prozent der Befragten mit russischer Herkunftssprache an, diese bei ihren beruflichen Tätigkeiten einzusetzen. Bei Erwerbstätigen mit polnischer Herkunftssprache sind es 17 Prozent, bei denen mit Türkisch 13 Prozent und mit Italienisch elf Prozent. Demzufolge tragen auch Mitarbeiter/-innen, die ihre Sprachkenntnisse unter anderem migrationsbedingt erworben haben, zur Deckung des Sprachenbedarfs in Unternehmen bei (vgl. zu Polnisch SENNEMA/WIAZEWICZ 2015, S. 103ff.).

Untersuchungen in anderen europäischen Ländern untermauern diesen Befund. Eine Studie aus Österreich zur Nutzung der Mehrsprachigkeit von Zugewanderten aus Mittel- und Osteuropa kommt zum Ergebnis, dass von 76 Befragten 18 Deutsch, 18 zwei Sprachen, 16 drei und fünf sogar vier bis fünf Sprachen an ihrem Arbeitsplatz einsetzen (vgl. CICHON/CICHON 2017, S. 49). Eine Studie unter Staaten der europäischen Union kommt zum Ergebnis, dass kleine und mittlere Unternehmen gezielt Muttersprachler/-innen für exportbezogene Tätigkeiten rekrutieren, „to use the local language of the market if possible“ (CILT 2006, S. 20). Dies wird von 44 Prozent der befragten deutschen Unternehmen angegeben; der europaweite Durchschnitt liegt bei 22 Prozent (vgl. ebd., S. 30). Durchschnittlich 40 Prozent der Unternehmen stellen Beschäftigte mit Sprachkompetenzen für den Bereich Export ein; in Deutschland liegt dieser Anteil mit 59 Prozent deutlich darüber (vgl. ebd., S. 28).

Übereinstimmend zeigen die Ergebnisse, dass in Unternehmen eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachen verwendet wird. In erster Linie sind dies mit Englisch und Französisch Sprachen, die bereits in der allgemeinbildenden Schule als Fremdsprachen erlernt werden. So wurden im Schuljahr 2021/2022 82,4 Prozent der Schüler/-innen allgemeinbildender Schulen in Englisch, 15,3 Prozent in Französisch, 5,9 Prozent in Spanisch und 1,1 Prozent in Russisch unterrichtet (vgl. DESTATIS, Pressemeldung 17.01.2023). Die Schüler/-innen erwerben in diesem Unterricht allgemeinsprachliche Kenntnisse. Der Fremdsprachenunterricht an beruflichen Schulen ist stärker an beruflichen Themen und ggf. an betrieblichen Bedarfen ausgerichtet. Im Schuljahr 2021/22 lernen 56 Prozent der Schüler/-innen an Beruflichen Schulen Englisch, fünf Prozent Spanisch und zwei Prozent Französisch (vgl. Destatis 2025a, Destatis 2025b).

3 Fragestellung und Begrifflichkeit

Die vorgestellten Untersuchungsergebnisse belegen eine zunehmende Nachfrage nach Mehrsprachigkeit seitens der Unternehmen sowie die Nutzung von Mehrsprachigkeit während der Erwerbstätigkeit. Hierbei können Beschäftigte ihre Sprachkenntnisse auf unterschiedlichen Wegen erworben haben: als Fremdsprache im Unterricht an allgemein- und berufsbildenden Schulen, als Muttersprache in einem anderen Herkunftsland, ggf. auch im dortigen Schulwesen oder informell in migrantischen Kontexten in Deutschland. Kennt-

² Deutsche mit Migrationshintergrund sind Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die in der Kindheit (auch) eine andere Muttersprache als Deutsch erlernt haben.

nisse in den migrantischen Familiensprachen können in Deutschland zudem im herkunftssprachlichen Unterricht oder – in einigen Bundesländern – im Regelunterricht in der allgemeinbildenden Schule gelernt werden. Da Begriffe wie Fremd- und Muttersprache diese Umstände nur unzulänglich beschreiben, werden im Folgenden die Ausdrücke „nicht deutsche Sprachen“ oder „Sprachen außer Deutsch“ verwendet.

Für Deutschland liegen kaum aktuelle Untersuchungsergebnisse zum Sprachenbedarf aus Unternehmenssicht vor. Um hierzu aktuelle Erkenntnisse zu erarbeiten, werden Stellenanzeigen der Jahre 2017 bis 2021 eines umfänglichen Pools von Online-Anzeigen ausgewertet. Mit deskriptiv-statistischen Methoden prüft der vorliegende Beitrag, ob Unternehmen auch in den letzten Jahren eine Vielzahl an Sprachen nachgefragt haben und, wenn ja, welche Sprachen dies sind. Zudem wird der Frage nachgegangen, ob sich die Nachfrage nach Sprachen regional unterscheidet (vgl. Abschnitt 4). Am Beispiel der italienischen Sprache werden berufliche Schwerpunkte der Nachfrage und die Tätigkeitsniveaus bestimmt, auf denen Italienisch eingesetzt wird. Diese Ergebnisse werden durch textanalytische Auswertungen vertieft, bei denen die Relevanz der Sprachkenntnisse für die Tätigkeit und das geforderte Niveau der Sprachkompetenz berücksichtigt werden (vgl. Abschnitt 5). Mit der Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick schließt dieser Beitrag ab (vgl. Abschnitt 6).³

4 Nachfrage nach Sprachkenntnissen in Stellenanzeigen

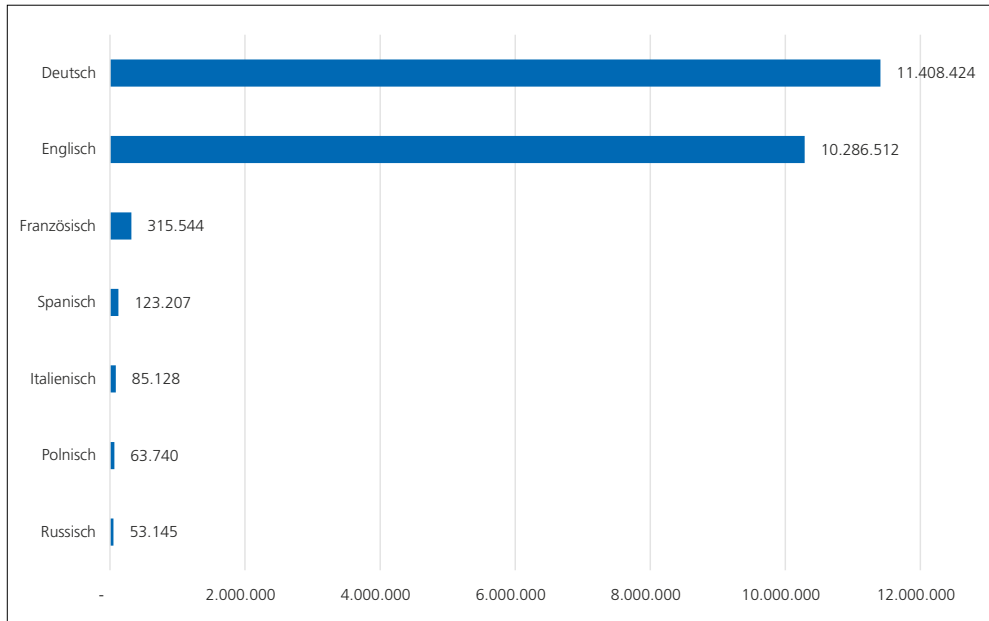
Welche Sprachen werden im Betrieb benötigt und gibt es hierbei regionale Unterschiede? Um diese Fragen zu beantworten, werden 53.381.680 Online-Stellenanzeigen quantitativ ausgewertet. Die Stellenanzeigen wurden in der Zeit von 2017 bis 2021 im Internet veröffentlicht. Sie wurden von der Firma Textkernel mittels eines Webcrawlers zusammengestellt. Es handelt sich um deutschsprachige Stellenanzeigen, deren ausschreibende Unternehmen, darunter befinden sich auch Personaldienstleister, in Deutschland ansässig sind. Die Stellenanzeigen wurden automatisiert bereinigt, z. B. in eine einheitliche Struktur überführt, Doubletten entfernt und klassifiziert. Der Datensatz enthält die Variable „language_skills“, in der die geforderten Sprachkenntnisse verzeichnet sind. Textkernel hat hierfür 185 Sprachen, z. B. Französisch, Isländisch, Gebärdensprache, festgelegt, wovon 173 mindestens einmal in dem hier verwendeten Datensatz enthalten sind. In rund einem Drittel der Stellenanzeigen (16,3 Millionen) wird mindestens eine sprachliche Anforderung genannt. Letztere bilden die Datenbasis der folgenden deskriptiven Analysen.

Die Auswertungen zeigen, dass zu den von Unternehmen häufig nachgefragten Sprachen – neben Deutsch und Englisch – Französisch, Spanisch, Italienisch, Polnisch und Russisch gehören (vgl. Abbildung 1). In mehr als 50.000 Fällen werden diese Sprachen in den Stellenanzeigen genannt. Die Nachfrage nach weiteren Sprachen ist in Abbildung 2 in ab-

3 Die Auswertungen erfolgen im Rahmen des Forschungsprojekts „Mehr Sprache“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Das Projekt befasst sich eingehend mit Mehrsprachigkeit in Unternehmen (vgl. [BIBB / DaPro – Datenbank der Projekte des Bundesinstituts für Berufsbildung](#)) (Stand: 06.03.2025).

steigender Reihenfolge bis zu einem Vorkommen von 2.500 aufgelistet. Relativ häufig werden demnach Niederländisch, Arabisch, Chinesisch und Türkisch nachgefragt.

Abbildung 1: Anzahl der Nachfragen nach Sprachen (>50.000) in Stellenanzeigen in absteigender Reihenfolge



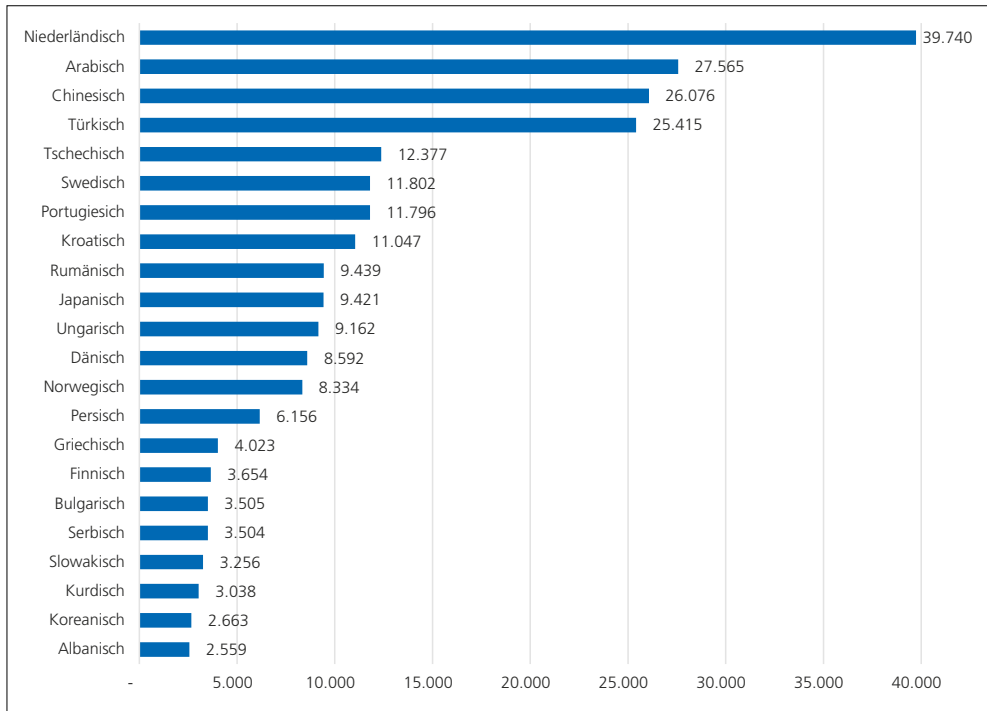
Quelle: eigene Darstellung, Datenbasis = Stellenanzeigen mit sprachlichen Anforderungen (n = 16,3 Millionen)

Zudem sind regionale Unterschiede in der Nachfrage nach Sprachen festzustellen. Hierbei werden die Stellenanzeigen dem Bundesland zugeordnet, das aus der angegebenen Adresse des ausschreibenden Unternehmens abgeleitet werden kann. In Abbildung 3 werden, bezogen auf die Stellenanzeigen pro Bundesland und bundesweit, anteilmäßig die Anzeigen mit Anforderungen nach den sieben Sprachen mit der größten Nachfrage dargestellt. Zur besseren Übersicht wurden erst einmal Französisch, Spanisch, Italienisch, Polnisch und Russisch zusammengefasst. Die senkrechten Linien markieren die jeweiligen bundesweiten Durchschnittswerte.

Für das Deutsche und Englische fällt auf, dass sie im Vergleich zu den bundesweiten Werten in einzelnen Bundesländern zum Teil deutlich seltener nachgefragt werden. So wird beispielsweise in Sachsen-Anhalt nur in 15,3 Prozent der Stellenanzeigen Deutsch und in 9,6 Prozent Englisch gefordert, gegenüber 21,6 Prozent und 19,4 Prozent in Gesamtdeutschland.

Herausstechend ist zudem die Nachfrage nach Deutsch- und Englischkenntnissen in Hamburg sowie Berlin und Hessen (> 25 %). Aber auch in Bremen, Bayern und Baden-Württemberg liegt die Nachfrage über 20 Prozent. Im Vergleich zu der Nachfrage nach Deutschkenntnissen überwiegt in Hamburg und Bremen die Nachfrage nach englischen Sprachkenntnissen.

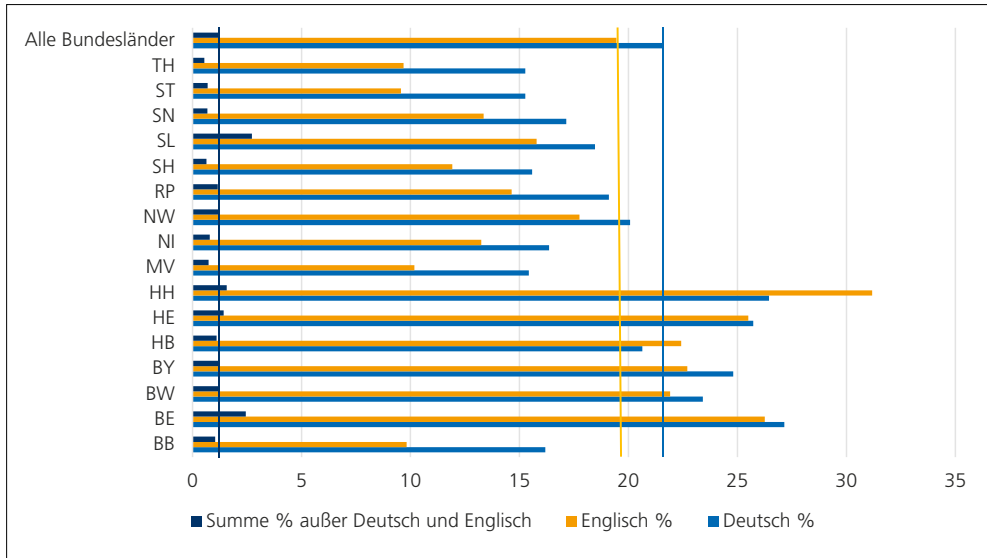
Abbildung 2: Anzahl der Nachfragen nach Sprachen > 2500 <= 50.000) in absteigender Reihenfolge



Quelle: eigene Darstellung, Datenbasis = Stellenanzeigen mit sprachlichen Anforderungen (n = 16,3 Millionen)

Werden die in Abbildung 3 zusammengefassten Sprachen im Einzelnen betrachtet (vgl. Abbildung 4), so ist für das Saarland ein Grenzeffekt in Bezug auf die französische Sprache zu erkennen. Französisch wird dort in 2,1 Prozent der Stellenanzeigen nachgefragt, gegenüber 0,6 Prozent in allen Anzeigen für Deutschland. Ein weiterer Grenzeffekt ist für das Polnische in Brandenburg erkennbar, während in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern die Werte den bundesweiten Werten entsprechen. Abgesehen von der großen Nachfrage nach Französisch im Saarland und einer geringfügig höheren nach Russisch in Brandenburg liegt in Berlin der Bedarf an den sieben Sprachen im Verhältnis zu den anderen Bundesländern höher (vgl. Abbildung 4, in der die Werte für Berlin durch die senkrechten Linien gekennzeichnet sind).

Abbildung 3: Verteilung der sieben Sprachen mit der größten Nachfrage bundesweit und pro Bundesland (in %)



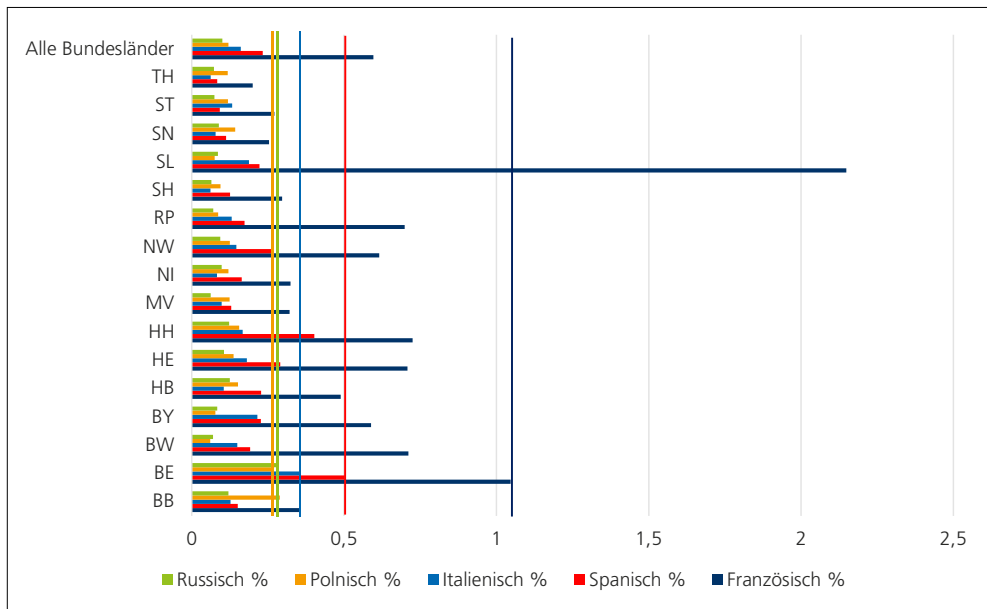
TH = Thüringen, ST = Sachsen-Anhalt, SN = Sachsen, SL = Saarland, SH = Schleswig-Holstein, RP = Rheinland-Pfalz, NW = Nordrhein-Westfalen, NI = Niedersachsen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, HH = Hamburg, HE = Hessen, HB = Bremen, BY = Bayern, BW = Baden-Württemberg, BE = Berlin, BB = Brandenburg (die senkrechten Linien markieren die bundesweiten Werte)

Quelle: eigene Darstellung, Datenbasis = Stellenanzeigen mit sprachlichen Anforderungen (n = 16,3 Millionen)

Wie auch in früheren Untersuchungen weisen die Analysen der Stellenanzeigen darauf hin, dass weiterhin ein größerer Bedarf an den sieben Sprachen besteht (vgl. Abschnitt 2). Jedoch gibt es teilweise Verschiebungen in der Rangfolge: So gehören laut der Unternehmensbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch und Niederländisch zu den Sprachen mit großer Nachfrage, während Polnisch den zwölften Platz belegt (vgl. SCHÖPPER-GRABE/WEISS 1998, S. 44ff.). Möglicherweise hängt die aktuelle Nachfrage nach Polnisch auch von der Arbeitnehmerfreizügigkeit ab, die im Mai 2011 eingeführt wurde und auch Personen aus Polen den deutschen Arbeitsmarkt eröffnete (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2016).

Zudem ist die Nachfrage in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgeprägt, was insbesondere auf Unterschiede in der Wirtschaftsstruktur und damit den dort vertretenen Berufen zurückzuführen sein dürfte.

Abbildung 4: Nachfrage nach Französisch, Spanisch, Italienisch, Polnisch und Russisch bundesweit und pro Bundesland (in %)



TH = Thüringen, ST = Sachsen-Anhalt, SN = Sachsen, SL = Saarland, SH = Schleswig-Holstein, RP = Rheinland-Pfalz, NW = Nordrhein-Westfalen, NI = Niedersachsen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, HH = Hamburg, HE = Hessen, HB = Bremen, BY = Bayern, BW = Baden-Württemberg, BE = Berlin, BB = Brandenburg (die senkrechten Linien markieren die Werte für Berlin)

Quelle: eigene Darstellung, Datenbasis = Stellenanzeigen mit sprachlichen Anforderungen (n = 16,3 Millionen)

5 Nachfrage nach italienischen Sprachkenntnissen

Am Beispiel von Italienisch wird zunächst quantitativ untersucht, in welchen Berufsbereichen und bei welchen Anforderungsniveaus der beruflichen Tätigkeiten entsprechende Sprachkenntnisse von Unternehmen verlangt werden (vgl. Abschnitt 5.2). Diese Auswertungen werden um qualitative Analysen von Stellenanzeigentexten zum konkreten Einsatz der Sprachkenntnisse im Unternehmen, zur Relevanz für die Bewerbung und zum geforderten Kompetenzniveau (vgl. Abschnitt 5.3) ergänzt.

Das Italienische wurde ausgewählt, da es zu den häufig nachgefragten Sprachen nach Englisch, Französisch und Spanisch gehört und im Vergleich zu diesen Sprachen weniger an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wird. Zudem lebt eine große Zahl von Personen mit italienischem Hintergrund in Deutschland, die Italienisch in Unternehmen einsetzen bzw. Dienste in dieser Sprache in Anspruch nehmen könnten. Sie nehmen in der Rangfolge der Bevölkerung mit Migrationshintergrund⁴ in Deutschland Platz sieben ein

⁴ Im Mikrozensus wird der Migrationshintergrund seit 2016 folgendermaßen definiert: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (BMI/BAMF 2023, S. 153). Ab 2023 wird eine neue Definition verwendet, die in dieser Veröffentlichung noch nicht zum Tragen kommt.

(923.000; vgl. BMI/BAMF 2024, S. 156) und das Migrationsgeschehen zwischen Italien und Deutschland ist mit ca. 35.000 Zuzügen italienischer Staatsangehöriger im Jahr 2021 nach Deutschland und ca. 38.000 in 2022 beachtlich (vgl. BMI/BAMF 2024, S. 200).

5.1 Datengrundlage

Als Datengrundlage wird ein Teil der Stellenanzeigen des Textkerns verwendet – die Anzeigen der Bundesagentur für Arbeit (BA), da sie detaillierte Angaben zu Berufsbereichen und Anforderungsniveau der beruflichen Tätigkeit enthalten (für Hinweise zum Datensatz der BA siehe RENGERS 2018, S. 16ff.). Insgesamt gibt es 6.503 Anzeigen, in denen Kenntnisse des Italienischen nachgefragt werden.

Sie sind mit Informationen nach der Klassifikation der Berufe (KldB) von 2010 versehen und ermöglichen eine Systematisierung nach (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2021):

- ▶ Berufsbereichen (1. Ebene),
- ▶ Berufshauptgruppen (2. Ebene),
- ▶ Berufsgruppen (3. Ebene),
- ▶ Berufsuntergruppen (4. Ebene) und
- ▶ Berufsgattungen (5. Ebene); hier werden die Anforderungsniveaus der beruflichen Tätigkeit unterschieden.

Die KldB 2010 differenziert zehn Berufsbereiche und vier Anforderungsniveaus der beruflichen Tätigkeit. Die Anforderungsniveaus sind eng an den formalen beruflichen Bildungsabschluss (Tätigkeitsniveau) und die erforderliche Dauer der beruflichen Ausbildung (Komplexitätsgrad) ausgerichtet, wobei die Übergänge zwischen den Anforderungsniveaus fließend sind.

Dem Anforderungsniveau 1 entsprechen Helfer- und Anlernertätigkeiten. Es handelt sich um einfache, wenig komplexe (Routine-)Tätigkeiten. In der Regel wird kein formaler beruflicher Bildungsabschluss oder eine einjährige (geregelte) Berufsausbildung vorausgesetzt.

Mit Anforderungsniveau 2 werden fachlich ausgerichtete Tätigkeiten klassifiziert. Die beruflichen Tätigkeiten erfordern fundierte Fachkenntnisse und Fertigkeiten. Eine zwei- bis dreijährige Berufsausbildung wird verlangt.

Anforderungsniveau 3 umfasst komplexe Tätigkeiten, die mit Spezialkenntnissen und -fertigkeiten, Fach- und Führungsaufgaben sowie Planungs- und Kontrolltätigkeiten verbunden sind. Es wird der beruflichen Fort- oder Weiterbildung zugerechnet. Erforderlich sind eine Meister- oder Technikerausbildung oder ein gleichwertiger Fachschul- oder Hochschulabschluss. Auch eine entsprechende Berufserfahrung und/oder informelle berufliche Ausbildung kann ausreichend sein.

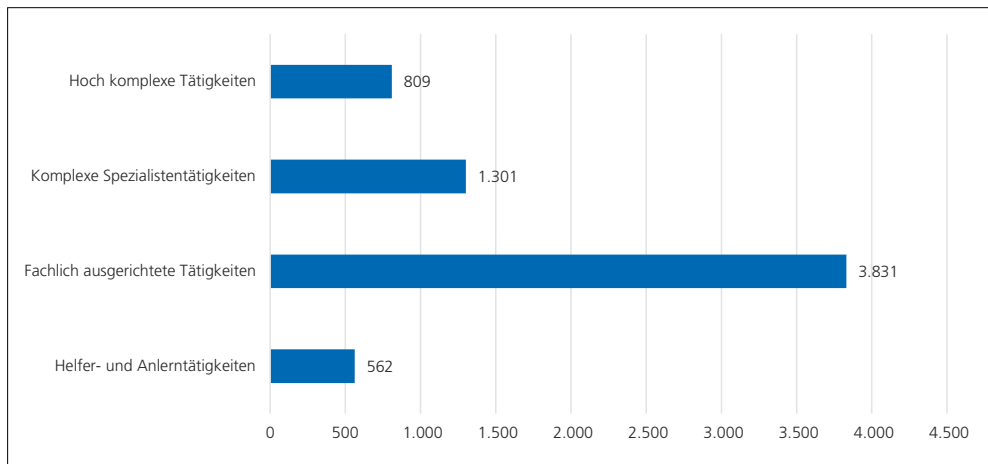
Mit Anforderungsniveau 4 werden hochkomplexe Tätigkeiten beschrieben, die ein hohes Kenntnis- und Fertigkeiteniveau verlangen, z. B. Entwicklungs-, Forschungstätigkeiten, Wissensvermittlung sowie Leitungs- und Führungsaufgaben. Mindestens eine vierjährige Hochschulausbildung oder eine entsprechende Berufserfahrung sind Voraussetzung. Ty-

pische Bildungsabschlüsse sind Masterabschluss, Diplom, Staatsexamen, ggf. auch Promotion und Habilitation.

5.2 Anforderungsniveau der beruflichen Tätigkeit und Berufsbereiche

Die Auswertungen der Stellenanzeigen weisen darauf hin, dass insbesondere bei fachlich ausgerichteten Tätigkeiten die Nachfrage nach Italienischkenntnissen hoch ist (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: Anzahl der Stellenanzeigen mit italienischen Sprachanforderungen nach Anforderungsniveau der beruflichen Tätigkeit



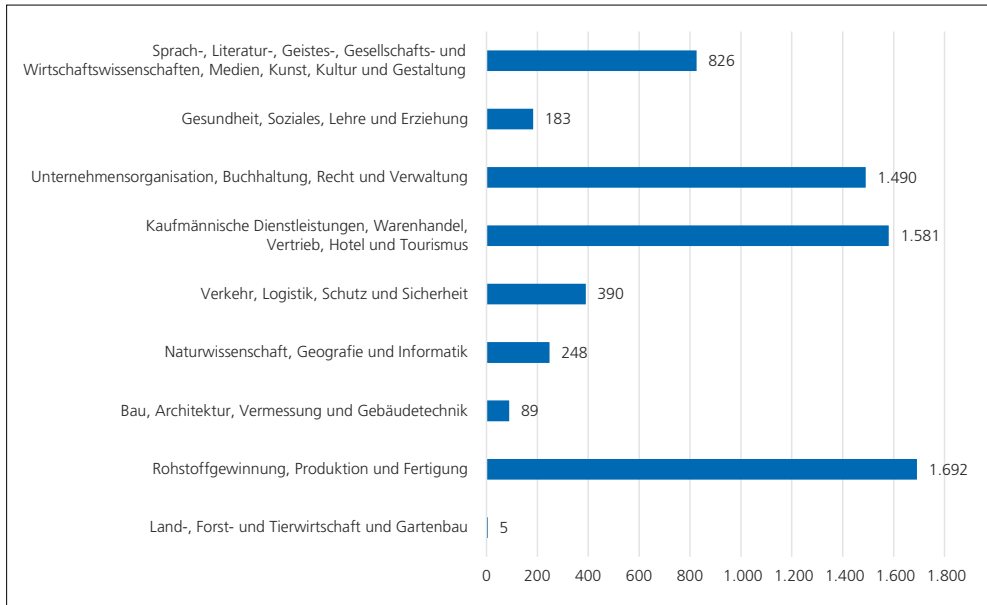
Quelle: eigene Darstellung, Datenbasis = Stellenanzeigen der BA (n = 6503)

Weiterhin zeigt sich, dass die Schwerpunkte der Nachfrage nach Italienisch in drei Berufsbereichen liegen (vgl. Abbildung 6):

- Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung,
- kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus,
- Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung.

Eine mittelmäßige Nachfrage besteht im Bereich Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung. In anderen Berufsbereichen ist die Nachfrage gering, z.B. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung sowie Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik. Schlusslicht bildet die Land- und Forstwirtschaft. Es gibt keine Stellenanzeigen mit einer Nachfrage nach Italienischkenntnissen, die dem Berufsbereich Militär zugeordnet wurden.

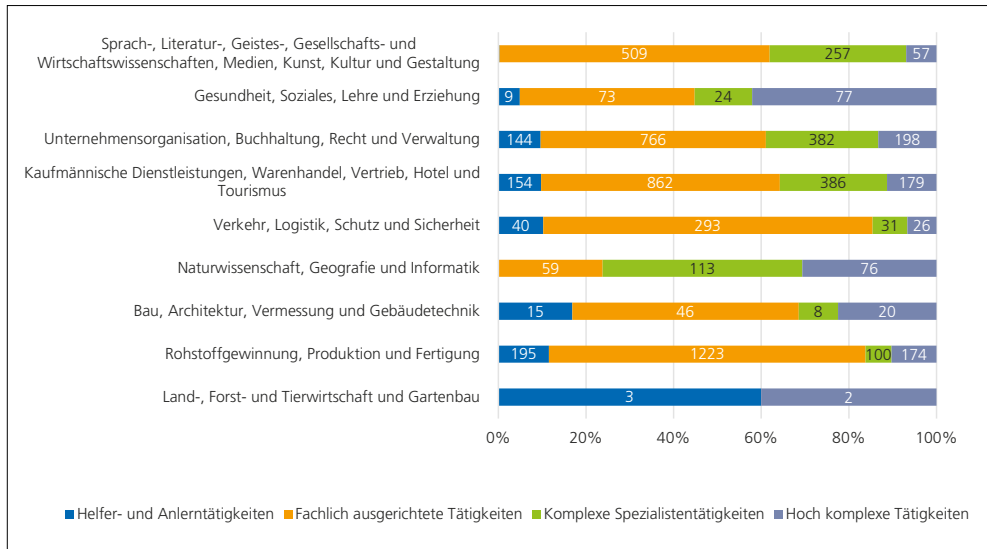
Abbildung 6: Anzahl der Stellenanzeigen mit italienischen Sprachanforderungen nach Berufsbereichen



Quelle: eigene Darstellung, Datenbasis = Stellenanzeigen der BA (n = 6503)

Werden die Anteile der Tätigkeitsniveaus innerhalb der Berufsbereiche miteinander verglichen, so zeigt sich, dass in fast allen Bereichen die Nachfrage nach Italienischkenntnissen überwiegend mit fachlich ausgerichteten Tätigkeiten verbunden sind (vgl. Abbildung 7). Die Betriebe wünschen sich, dass Bewerber/-innen mit einem Ausbildungsabschluss auch über Italienischkenntnisse verfügen. Im Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung werden zusätzlich bei hochkomplexen Tätigkeiten diese Kenntnisse verlangt. Zudem ist die Nachfrage nach Italienisch im Bereich Naturwissenschaft, Geografie und Informatik insbesondere bei komplexen und hochkomplexen Tätigkeiten von Bedeutung. Aufgrund der geringen Fallzahl wird der Bereich Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau außer Acht gelassen.

Abbildung 7: Verteilung der Anforderungsniveaus der beruflichen Tätigkeiten nach Berufsbereichen in Stellenanzeigen mit italienischen Sprachanforderungen (in %)



Quelle: eigene Darstellung, Datenbasis = Stellenanzeigen der BA (n = 6503)

5.3 Berufliche Verwendung, Relevanz der Sprachkenntnisse und Anforderungen an das Sprachniveau

Im Folgenden werden Ergebnisse der textanalytischen Auswertung von Stellenanzeigen im Hinblick auf die Verwendung der italienischen Sprache bei der beruflichen Tätigkeit, die Relevanz der Sprachkenntnisse für die Bewerbung und das geforderte Sprachniveau dargestellt. Zunächst wird das methodische Vorgehen erläutert.

5.3.1 Methodisches Vorgehen

Um weitere Informationen zum Sprachenbedarf in Unternehmen zu erhalten, wurden einzelne Stellenanzeigen ausgewertet. Stellenanzeigenentexte enthalten Informationen zum betrieblichen Kontext und zur Tätigkeit, bei der die Sprachkenntnisse eingesetzt werden sollen, zu deren Relevanz für die Tätigkeit (und für die Bewerbung) und zum Sprachniveau, über das Bewerber/-innen verfügen sollen. Entsprechende Informationen wurden textanalytisch ermittelt und anhand von Kategorien systematisiert, die aus den Texten abgeleitet wurden. Im Hinblick auf die Relevanz der Sprachkenntnisse finden sich in den Anzeigen Begriffe wie beispielsweise „zwingend erforderlich“, „wichtig“ und „Bedingung“ für die Bewerbung; sie wurden in der Kategorie „zwingend erforderlich“ zusammengefasst. Wurden Sprachkenntnisse als „von Vorteil“ oder „idealerweise vorhanden“ bezeichnet, wurden sie der Kategorie „optional“ zugeordnet. Entsprechend wurde mit Hinweisen zum Sprachniveau mit den Kategorien „sehr gute Kenntnisse“, „gute Kenntnisse“ und „Grundkenntnisse“ verfahren.

Die Auswertung schließt an die quantitativ ermittelten Ergebnisse an. Der Fokus liegt auf den Berufsbereichen mit den absolut höchsten Nachfragen und hierbei auf den fachlich ausgerichteten Tätigkeiten, da diese den größten Anteil ausmachen. Für Italienisch sind es – wie oben ausgeführt – „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“, „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“, „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ sowie „Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung“ (vgl. Abschnitt 5.2).

Zuerst wurden für die genannten Berufsbereiche die Berufe mit dem Anforderungsniveau 2 ermittelt, bei denen Italienisch am häufigsten nachgefragt wird. Für jeden dieser Berufe wurden nun Stellenanzeigen analysiert: im ersten Schritt Anzeigen mit der Nachfrage nach nur einer Sprache – hier also Italienisch – dann Anzeigen, in denen mehrere Sprachen nachgefragt werden. Die Analysen wurden beendet, wenn weitere Anzeigen keine wesentlichen neuen Informationen enthielten und davon ausgegangen werden konnte, dass die zentralen Inhalte für den jeweiligen Beruf erfasst sind.

In der nachfolgenden Tabelle sind nach Berufsbereichen und zugehörigen Berufen die Anzahl der Stellenanzeigen im BA-Datensatz insgesamt sowie die Anzahl der analysierten Anzeigen aufgeführt (vgl. Tabelle 1). Berücksichtigt sind hier insbesondere Berufe mit großer Nachfrage. Dies sind 2.610 Stellenanzeigen von den ursprünglich 6.503 Anzeigen der BA. 717 Anzeigen wurden textanalytisch bearbeitet.

Tabelle 1: Anzahl der Stellenanzeigen für ausgewählte Berufsbereiche/Berufe und davon bearbeitete Anzeigen

Berufsbereiche und Berufe (KldB)	Anzahl der Stellenanzeigen	
	insgesamt	bearbeitet
Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung		
Technische Servicekräfte in Wartung und Instandhaltung (KldB 25132)	26	26
Berufe in der Karosserietechnik (KldB 25212)	26	26
Berufe in der Mechatronik (KldB 26112)	27	27
Berufe in der Informations- und Telekommunikationstechnik (KldB 26312)	13	13
Köchin/Koch (KldB 29302)	675	204
Köchin/Koch – hier Pizzabäcker/-in (KldB 29382)	264	71
Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus		
Berufe im Vertrieb, nicht Informations- und Kommunikationstechnologie (KldB 61122)	238	56
Kaufleute im Groß- und Außenhandel (KldB 61212)	69	19
Tourismuskaufleute (KldB 63112)	70	16
Berufe im Verkauf spezieller Güter, z. B. Möbel, Kraftfahrzeuge, Lebensmittel (KldB-Nummern: 62252, 62272, 62302, 62412)	84	25

Berufsbereiche und Berufe (KldB)	Anzahl der Stellenanzeigen	
	insgesamt	bearbeitet
Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung		
Berufe in der kaufmännischen und technischen Betriebswirtschaft (KldB 71302)	136	29
Büro- und Sekretariatskräfte (KldB 71402)	517	115
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung		
Berufe im Dialogmarketing (KldB 92122)	465	90
Summe	2.610	717

5.3.2 Ergebnisse der Analysen

Im Folgenden werden anhand ausgewählter Anzeigen unterschiedliche berufliche Einsatzbereiche italienischer Sprachkenntnisse unter Berücksichtigung der Relevanz der Sprachkenntnisse für die Stelle und des geforderten Sprachniveaus näher beschrieben.⁵ In die Analyse wurden die Berufe einbezogen, in denen Italienischkenntnisse häufig nachgefragt werden.

Ein/eine „Trainee Customer Care & Market Development Italienischer Markt“ wird für eine Tätigkeit als Tourismuskaufmann/-frau gesucht, mit „Top-Italienischkenntnissen“, möglichst auf muttersprachlichem Niveau. Die Deutschkenntnisse sollen mindestens das Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erfüllen. Tätigkeitsschwerpunkt ist die Entwicklung des italienischen Marktes und der online-Präsenz im Bereich Spa-Reisen eines deutschen Reiseanbieters, der seit Jahrzehnten in diesem Segment tätig ist. Zukünftige Mitarbeiter/-innen müssen hierbei italienischsprachige Kundinnen und Kunden betreuen.

Schon im Jobtitel wird der räumliche Bezug – italienischer Markt – hergestellt und Interessentinnen und Interessenten werden auf diesen wichtigen Aspekt der Stelle aufmerksam gemacht. Die Beschreibung des sprachlichen Niveaus – Sprachkenntnisse sollen Top und auf muttersprachlichem Niveau sein (über C2 des GER) – unterstreicht deren Relevanz für diese Tätigkeit. Für Deutschkenntnisse reicht das B2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) aus. Italienischkenntnisse werden benötigt, um den Markt von Spa-Reisen in Italien zu entwickeln und Angebote zu vermarkten.

Vergleichbare Anzeigen aus dem Tourismusbereich mit hohen Anforderungen an italienische Sprachkenntnisse zielen auf die Organisation von Angeboten für Reiseanbieter und die Entwicklung touristischer Angebote in bestimmten Regionen Italiens oder in spezifischen Marktsegmenten, z. B. Sprachreisen. Es ist diese Ebene von Tätigkeiten, für die sehr gute Italienischkenntnisse und – wie in dieser Anzeige – Deutschkenntnisse auf einem

⁵ An diesen Auswertungen haben Christine Schwerin und Sam Müller, Mitarbeiter/-in des BIBB-Projekts Mehr-Sprache, intensiv mitgearbeitet. Wir danken ihnen vielmals.

niedrigeren Niveau benötigt werden. Werden dagegen Mitarbeiter/-innen für die Beratung von Kundschaft in Reisebüros vor Ort oder über Onlineangebote gesucht, so werden Italienischkenntnissen in der Regel eine geringere Bedeutung zugemessen und das geforderte Sprachniveau fällt niedriger aus.

Die folgende Anzeige für einen/eine „*Vertriebsmitarbeiter/in/Einkäufer/in mit Italienisch-Kenntn.*“ ist typisch für den Bereich Vertrieb und (Außen-)Handel. Die/der zukünftige Mitarbeiter/-in hier soll Farbkonzentrate und Additive sowie recyclingfähige Polymere an Kunststoffproduzenten weltweit vertreiben. Bewerber/-innen müssen in der Lage sein, Kundendienst in Italienisch auszuführen. Es werden zwingend sehr gute Deutsch- und Italienischkenntnisse erwartet, darüber hinaus Kenntnisse in Französisch und Spanisch. Das Unternehmen mit Stammsitz in Deutschland hat mehrere Tochterunternehmen, darunter eines in Italien.

Die Bewerber/-innen müssen über berufliches und branchenspezifisches Fachwissen in einem hochspezialisierten technisch-chemischen Segment verfügen und in der Lage sein, die Kommunikation mit Kundinnen und Kunden in italienischer Sprache zu führen und damit verbundene betriebliche Prozesse zu bearbeiten. Hierfür werden sehr gute Kenntnisse in Italienisch und Deutsch gefordert. Aus dem Anzeigentext ist nicht ersichtlich, ob die Konzernstruktur – das Tochterunternehmen in Italien – den Bedarf an Italienischkenntnissen zusätzlich befördert.

Vergleichbare Anzeigen finden sich in den unterschiedlichsten Sparten, z. B. im Maschinenbau, in der Elektroindustrie, dem Handel mit Fahrzeugen und anderen Produkten italienischer Hersteller. Typische Tätigkeiten umfassen Angebot und Auftrag, Rechnung, Zolldokumentation, Organisation der länderübergreifenden Logistik, Kundendienst und Neuakquise von Kundschaft, Versandmanagement, Reports und Vertretung des Unternehmens auf Messen. Für diese Tätigkeiten werden Fachkenntnisse in Italienisch benötigt (vgl. HALL 2021, S. 38). Dahinter stehen teilweise weltweit agierende Unternehmen und solche mit einem Stamm- oder Tochterwerk in Italien, bei denen die Mitarbeiter/-innen möglicherweise als Bindeglied zwischen Kundschaft in Deutschland und dem Werk in Italien fungieren.

In der oben genannten Anzeige werden neben Italienisch und Deutsch auch Kenntnisse in Französisch und Spanisch gefordert, ohne dass hierfür das Niveau näher beschrieben wird. Beispielhaft für Anzeigen im Vertrieb wurde ermittelt, dass von den 238 Anzeigen in 16 Anzeigen ausschließlich Italienisch gefordert wurde, in 48 Anzeigen zwei, in 86 Anzeigen drei und in 88 Anzeigen vier und mehr Sprachen nachgefragt wurden. Für den Vertrieb suchen Betriebe insbesondere mehrsprachige Bewerber/-innen.

Der grenzüberschreitende Vertrieb von Waren kann Servicearbeiten nach sich ziehen, z. B. zur Wartung und Reparatur von Maschinen. Um diese Verkettung der Nachfrage nach Italienischkenntnissen über Berufsbereiche hinweg deutlich zu machen, haben wir in diese Darstellung auch technische Serviceberufe aufgenommen, obwohl die absoluten Zahlen der Nachfrage deutlich unter denen anderer Berufe liegen. Unternehmen suchen Bewerber/-innen mit Italienischkenntnissen für Servicearbeiten im Ausland bzw. für den telefonischen Kundensupport. Dies betrifft insbesondere Monteurinnen und Monteure, Mechatroniker/-innen sowie Systeminformatiker/-innen. Italienischkenntnisse werden

hier überwiegend als optional angesehen. Auch in diesen Anzeigen werden mehrsprachige Mitarbeiter/-innen gesucht.

In der Gastronomie – Köche und Pizzabäcker – werden in einer großen Zahl von Stellenanzeigen Italienischkenntnisse gefordert. Italienisch wird teilweise sogar als zwingend für die interne Kommunikation in der Küche bzw. im Team angesehen, wobei Grundkenntnisse meist ausreichen. Auch in der Gastronomie werden Deutschkenntnisse teilweise als sekundär, sogar als verzichtbar betrachtet. Stellenanzeigen für Küche, gastronomischen Service und Hotellerie sind ausdrücklich auch an Personen ausländischer Herkunft adressiert. Bewerberinnen und Bewerber wird Unterstützung angeboten, z. B. durch Bereitstellung von Unterbringungsmöglichkeiten. Anzeigen für Büro- und Sekretariatskräfte mit Italienischkenntnissen umfassen sehr unterschiedliche Tätigkeiten:

- ▶ den Onlineverkauf „italienischer Genussprodukte“, mit der Bearbeitung von „Kundenanfragen /-bestellungen, Rechnungsausgang/-eingang, Schrift- und Zahlungsverkehr, mit der Aktualisierung und aktiver kommunikativer Pflege unseres Online-Shops, der Mitgestaltung von Online-Kampagnen und aktiven kommunikativen Pflege unseres Social-Media-Auftritts.“ Hierfür sollen Bewerber/-innen „Italienischkenntnisse mitbringen“. oder
- ▶ die Arbeit in einer „Deutsch-Italienischen Rechtsanwaltskanzlei“, für die „sehr gute Kenntnisse der deutschen und der italienischen Sprache in Wort und Schrift“ für die „telefonische und schriftliche Korrespondenz mit den (deutschen) Schuldern und den (italienischen) Mandanten“ benötigt werden.

Die Kontakte zu italienischen Produzenten und die Verkaufsaktivitäten mit deutscher und italienischer Kundschaft erfolgen in erster Linie online und schriftlich. In der Kanzlei muss in Rechtsstreitigkeiten mündlich und schriftlich in Italienisch kommuniziert werden, was das hohe Anforderungsniveau erklärt. In beiden Fällen wird eine intensive fachliche Einarbeitung erfolgen müssen, da sprachliche Fehler negative Folgen nach sich ziehen können. Je nach Tätigkeit sind die Anforderungen an das Sprachniveau und damit auch die Relevanz der Kenntnisse für die Bewerbung sehr unterschiedlich.

Über Anzeigen für Tätigkeiten des Dialogmarketings suchen Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen Mitarbeiter/-innen für Call- und Servicecenter für den Verkauf und Service, z. B. Beschwerdemanagement und Chats. Bei der Hälfte der analysierten 90 Anzeigen sind Italienischkenntnisse zwingend gefordert, bei den Angaben zum Sprachniveau überwiegen sehr gute Kenntnisse. Auch hier ist das Branchenspektrum breit und umfasst z. B. Mode, Internetzugang und Kundendienstleistungen für andere Firmen wie Automobilhersteller.

Die Analyse der ausgewählten Anzeigentexte zeigt, dass Italienischkenntnisse in einem breiten Spektrum von Berufen nachgefragt werden. Am Beispiel der Berufe im Tourismus und im Büro- und Sekretariatsbereich konnte gezeigt werden, dass es innerhalb dieser Berufsfelder erhebliche Unterschiede bezüglich der Einsatzbereiche für Italienisch, der Relevanz und des Anforderungsniveaus gibt. Bei den analysierten Anzeigen aus Tourismus und Vertrieb geht eine hohe Relevanz von Italienischkenntnissen mit hohen Anforderungen an

das Sprachniveau einher. Eine hohe Relevanz von Sprachkenntnissen bedeutet nicht, dass zwingend ein hohes Sprachniveau gefordert wird. Am Beispiel der Pizzabäcker wurde deutlich, dass Italienischkenntnisse zwingend gefordert werden, Grundkenntnisse den Auswertungen zufolge für diese Arbeitskontexte in der Regel ausreichen. Auffällig war, dass in den Anzeigen häufig mehrere Sprachen gefordert wurden. Offenbar besteht in Unternehmen ein hoher Bedarf an mehrsprachigem Personal.

6 Fazit

Die eingangs formulierte Annahme, dass Unternehmen weiterhin ein großes Spektrum an verschiedenen Sprachen nachfragen, hat sich bestätigt. Damit werden die Ergebnisse früherer Studien fortgeschrieben. Neben Deutschkenntnissen werden zahlreiche nicht deutsche Sprachen nachgefragt. Es dominiert Englisch, gefolgt von Französisch, Spanisch, Italienisch, Polnisch und Russisch sowie von zahlreichen weiteren Sprachen mit geringerer Nachfrage.

Teilweise werden ausdrücklich Kenntnisse in nur einer bestimmten Sprache für die Besetzung einer Stelle gefordert, teilweise sollen Bewerber/-innen mehrsprachig sein und zusätzlich zu Englisch über weitere Sprachen verfügen. Werden Anforderungen an Sprachkenntnisse in einer Stellenanzeige genannt, bedeutet dies nicht in jedem Fall, dass sie für die Bewerbung unerlässlich sind. Sie können zwingend erforderlich oder optional sein, also ein Ausschlusskriterium für die Bewerbung oder ein gerne gesehenes Add-on darstellen. Hinsichtlich des geforderten Niveaus der Sprachkenntnisse erbrachten die Analysen differenzierte Ergebnisse: Das Spektrum reicht von sehr guten, möglichst muttersprachlichen Kenntnissen als höchstem Niveau für z. B. Verhandlungen und den Verkauf technisch anspruchsvoller Produkte über gute Kenntnisse bis hin zu Grundkenntnissen für die alltagsnahe Verwendung.

Weiterhin ist festzustellen, dass die Nachfrage regionale und berufsbezogene Unterschiede aufweist. Hierbei können auch geografische Grenzen oder aus der Historie gewachsene Wirtschaftsbeziehungen eine Rolle spielen.

Insgesamt sind Analysen von Stellenanzeigen ein probates Mittel, um die Nachfrage von Unternehmen nach Sprachen abzuschätzen. Beim hier verwendeten Datensatz scheinen sich auch Änderungen in den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen widerzuspiegeln. So konnte beispielsweise ein relativ starker Rückgang in der Nachfrage nach Sprachen im ersten Halbjahr 2020 verzeichnet werden. Dies könnte möglicherweise auf eingeschränkte Aktivitäten der Unternehmen während der Coronapandemie zurückzuführen sein. Wie sich jedoch Änderungen in den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und Wirtschaftsbeziehungen auf die Nachfrage einzelner Sprachen auswirken, z. B. auf Russisch durch das Wirtschaftsembargo gegen Russland aufgrund des Krieges gegen die Ukraine, kann aufgrund des Erscheinungszeitraums der Stellenanzeigen von 2017 bis 2021 nicht beantwortet werden. Weitere Limitationen ergeben sich bei der Zusammenstellung des Datensatzes. Online-Stellenanzeigen stellen einen eigenen Zuschnitt dar, der nicht die Zusammensetzung der Unternehmen abbildet. So werden auch andere Kanäle genutzt, um auf Stellenan-

gebote aufmerksam zu machen. Insbesondere größere Unternehmen schreiben ihre Stellen online aus; kleine Unternehmen verwenden vielfach traditionelle Kanäle (vgl. RENGERS 2018, S. 15).

Zudem ist die inhaltliche Aussagekraft hinsichtlich der Tätigkeiten und der Verwendung von Sprachkenntnissen begrenzt.

Trotz der genannten methodischen Limitationen stellen Stellenanzeigen eine Datengrundlage für vielseitige Analysen des Bedarfs von Unternehmen an bestimmten Sprachen und an Mehrsprachigkeit dar. Sie können teilweise auch erste Hinweise geben, wie Unternehmen Mehrsprachigkeit gegenüber eingestellt sind: Hin und wieder gibt es auch Stellenanzeigen, in denen Sprachkenntnisse nicht im Hinblick auf den Nutzen von Mehrsprachigkeit für betriebliche Tätigkeiten genannt werden, sondern andere Funktionen von Mehrsprachigkeit im Betrieb zum Ausdruck bringen. So werben beispielsweise Mitarbeiter/-innen eines Restaurants mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit um Auszubildende:

„In unserem kleinen Team können wir jeden aufrichtigen und engagierten Menschen zu einer erfolgreichen Prüfung führen. Wir sprechen Russisch, Vietnamesisch, Französisch, Italienisch, Englisch und Deutsch. Wir helfen, Sprachbarrieren zu überwinden. – Gute Küche, guter Umgangston, gute Chancen.“

Das Unternehmen weiß um die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung und sagt potenziellen Bewerberinnen und Bewerberinnen sprachliche Unterstützung zu. Der berufliche Erfolg der Mitarbeitenden kann zudem Vorbild sein für Auszubildende mit ähnlichen (Sprach-)Biografien.

Um die vorliegenden Ergebnisse zu vertiefen und zu ergänzen, werden im weiteren Verlauf qualitative Interviews in Unternehmen zum Thema Mehrsprachigkeit durchgeführt.

Literatur

- BMI – BUNDESMINISTERIUM DES INNERN UND FÜR HEIMAT; BAMF – BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): Migrationsbericht der Bundesregierung 2022 (1. aktualisierte Fassung). Berlin, Nürnberg 2024. URL: <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.mb.2022.d.2024.migrationsbericht.1.1> (Stand: 16.07.2024)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg 2021. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/KldB2010-Fassung2020-Nav.html> (Stand: 16.07.2024)
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Fünf Jahre Arbeitnehmerfreizügigkeit in Deutschland. Hintergrund aktuell vom 28.04.2016. URL: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/226107/fuenf-jahre-arbeitnehmerfreizuegigkeit-in-deutschland/> **Fünf Jahre Arbeitnehmerfreizügigkeit in Deutschland | Hintergrund aktuell | bpb.de** (Stand: 16.07.2024)
- CICHON, Ludmilla; CICHON, Peter: Möglichkeiten beruflicher Wertschöpfung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Eine empirische Studie über ZuwanderInnen aus Mittelost- und Südosteuropa.

- pa in Österreich. In: AMBROSCH-BARONA, Tina; KROPP, Amina; MÜLLER-LANCE, Johannes (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Ökonomie. München 2017, S. 43–55. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/40299/7/Ambrosch-Baroua_Kropp_Mueller-Lance_Mehrsprachigkeit_und_Oekonomie.pdf (Stand: 16.07.2024)
- CILT (Hrsg.): Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise (ELAN-Studie) 2006. URL: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf (Stand: 16.07.2024)
- DESTATIS (Hrsg.): Tiefstand: 15,3 % der Schülerinnen und Schüler lernten im Schuljahr 2021/2022 Französisch als Fremdsprache. Pressemeldung vom 17. Januar 2023. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html (Stand: 04.07.2024)
- DESTATIS (Hrsg.): Schüler mit Fremdsprachen-Unterricht: Deutschland, Schuljahr, Schulart, Fremdsprachen. Code: 21121-0004. 2025a. URL: <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/url/34673aa5> (Stand: 27.05.2025)
- DESTATIS (Hrsg.): Schüler in beruflichen Schulen: Deutschland, Schuljahr, Geschlecht, Schulart. Code: 21121-0002. 2025b. URL: <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/url/90374fd7> (Stand 27.05.2025)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg 2007
- HALL, Anja: Fremdsprachenanforderungen in der Arbeitswelt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 50 (2021) 1, S. 37–38. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/16977> (Stand: 04.12.2024)
- HALL, Anja: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige 2007. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 3, S. 48–49. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/1701> (Stand: 04.12.2024)
- HALL, Anja: unveröffentlichte Auswertung aus der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018, „Arbeit und Beruf im Wandel“. „Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen“.
- RENGERS, Martina: Internetgestützte Erfassung offener Stellen. Machbarkeitsstudie im Rahmen eines ESSnet-Projekts zu Big Data. In: Wirtschaft und Statistik 5 (2018), S. 11–33. URL: <https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2018/05/internetgestuetzte-erfassung-052018.html> (Stand: 16.07.2024)
- SCHÖPPER-GRABE, Sigrid, WEISS, Reinhold: Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. Köln 1998
- SENNEMA, Anke; WIAZEWICZ, Magdalena: Deutsch + Polnisch = Mehr Chancen im Beruf! Perspektiven der bilingualen Schüler/innen in der beruflichen Bildung. In: Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung für Polnischlehrkräfte (2015) 3, S. 101–110
- SETTELMAYER, Anke; BREMSER, Felix; LEWALDER, Anna Christin: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit – ein „Plus“ beim Übergang von der Schule in den Beruf? In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung. Münster, New York 2017, S. 135–150
- ZASTROW, Lisa: Mehrsprachigkeit als Ressource beim Übergang von der Schule zum Beruf – Eine explorative Analyse von Stellenanzeigen hinsichtlich des Gebrauchswerts von Sprachkenntnissen im Türkischen und Russischen. Bonn 2022. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/18193> (Stand: 16.07.2024)

Jana Zichel-Wessalowski, Steffi Badel, Antonia Burkhardt, Annika Löbsin, Regina Ryssel

► Sprachbildung und -förderung in der Pflegehilfe¹ verankern

6,2 Millionen Menschen der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland gelten als gering literalisiert: Sie können nur unzureichend lesen und schreiben. Rund 60 Prozent der gering Literalisierten sind erwerbstätig; viele sind in angelernten Tätigkeiten beschäftigt. Belastbare Daten zu den sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des Personals in der Pflegehilfe liegen zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht vor. Erfahrungen aus den Pflegeschulen und der Praxis zeigen jedoch, dass es in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe viele Lernende gibt, die den sprachlich-kommunikativen Anforderungen nicht gerecht werden (können). Der Praxisbeitrag verdeutlicht die Relevanz, Sprachbildung und -förderung in den Bildungsangeboten der Pflegehilfe verstärkt zu verankern, und skizziert Unterstützungsangebote für Lehrende und Lernende.

1 Sprachbildung als Teil von Grundbildung mit der Pflegehilfe verbinden

12,1 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland im Alter zwischen 18 und 64 Jahren können nicht oder nur unzureichend lesen und schreiben. Bei weiteren 20,5 Prozent der deutschsprachigen Erwachsenen tritt fehlerhaftes Schreiben auch bei gebräuchlichen Wörtern auf. Diese Ergebnisse gehen aus der Studie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“ (vgl. GROTLÜSCHEN/BUDEBERG 2020) der Universität Hamburg hervor. Mit der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (ALPHADEKADE 2016 bis 2026) verfolgen Bund, Länder und Partner das Ziel, die Lese- und Schreibfähigkeiten und das Grundbildungsniveau Erwachsener in der Bundesrepublik Deutschland deutlich zu verbessern. Gefördert werden insbesondere Vorhaben der arbeitsorientierten Grundbildung, d. h. Vorhaben, die Beschäftigte mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf am Arbeitsplatz unterstützen. Laut der LEO-Studie umfasst Grundbildung vier Domänen: die digitale, die politische, die finanzielle und die gesundheitliche Grundbildung, wobei Lese- und Schreibkompetenz, literale Praktiken sowie funktionale und kritische Grundkompetenzen ebenso als ein Teil der Grundbildung verstanden werden (vgl. GROTLÜSCHEN/BUDEBERG 2020, S. 14ff.). Die Relevanz von Grundbildungsbedarfen und spezifischen Grundbildungsinhalten unterscheidet sich jedoch nach Kontext, Tätigkeitsfeld und Branche (vgl. KLEIN/STANIK 2009; TRÖSTER 2000). Die Projektlinie „INA-Pflege“ (**I**ntegriertes **A**ngebot

1 Die Bezeichnung Pflegehilfe wird in Deutschland nicht einheitlich verwendet. Im Beitrag wird Pflegehilfe als Oberbegriff für Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote zu Helfer- und Assistenzberufen und -tätigkeiten in der Pflege verwendet.

zur Alphabetisierung und Grundbildung im **Pflegebereich**) verbindet Grundbildung mit den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten in der Pflegehilfe und versteht Sprachbildung als Teil der Grundbildung. Ziel der Projektklinie ist es, arbeitsorientierte Grundbildung als Querschnittsthema in die Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote der Pflegehilfe zu integrieren und dort zu verankern.

Der Praxisbeitrag basiert auf Projektinhalten und -arbeiten von INA-Pflege im Kontext der AlphaDekade. Skizziert werden die Fragen, wo, warum und wie Sprachbildung und -förderung in der Pflegehilfe verankert werden sollen: Abschnitt 2 verortet Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote der Pflegehilfe in den Strukturen der Bildungsangebote in der Pflege und bezieht sich auf die Frage nach dem *Wo*. Abschnitt 3 beschreibt die Heterogenität der Lerngruppen sowie die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der Pflegehilfe und bezieht sich auf die Frage nach dem *Warum*. Abschnitt 4 gibt einen Überblick zu Angeboten und Ansätzen zur Verankerung von Sprachbildung und -förderung in der Pflegehilfe und bezieht sich auf die Frage nach dem *Wie*. Abschnitt 5 beinhaltet das Fazit hinsichtlich einer bedürfnisorientierten und bedarfsgerechten Gestaltung von Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten in der Pflegehilfe.

2 Sprachbildung und -förderung verankern: Wo?

Zum Hintergrund: Um dem akuten Personal- bzw. Fachkräftemangel in den ambulanten und stationären Pflegeeinrichtungen und der anhaltenden Personalfucht aus dem Pflegeberuf (Pflexit) entgegenzuwirken, riefen 2018 drei Bundesministerien (Bundesministerium für Gesundheit (BMG); Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)) der Großen Koalition die „Konzertierte Aktion Pflege (KAP)“ ins Leben. Als Ursachen des Fachkräftemangels werden die steigende Zahl der Pflegebedürftigen, niedrige Löhne, schlechte Arbeitsbedingungen in der Pflege und der Wandel in der häuslichen Pflege genannt (vgl. AUTH/HEINZELBECKER 2022, S. 3). Eine tariflich angepasste Bezahlung und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen sollen die Attraktivität des Pflegeberufs steigern. Ein Lösungsansatz für bessere Arbeitsbedingungen wird in der bundeseinheitlichen Personalbemessung (vgl. ROTHGANG 2020) gesehen, die die Zusammenarbeit der Pflegenden in einem Qualifikationsmix vorschlägt. Qualifikationsmix bedeutet, dass Pflegenden mit unterschiedlichen Qualifikationen innerhalb eines Pflegeteams zusammenarbeiten, d. h. beispielsweise die Zusammenarbeit von Pflegehilfskräften mit Basiskurs, Assistenzkräften mit ein- bis zweijähriger Ausbildung und Pflegefachkräften mit einer dreijährigen Ausbildung. Nach dem Rothgang-Gutachten fehlen aktuell vor allem qualifizierte Assistenzkräfte mit ein- bis zweijähriger Ausbildung. Diese Gruppe der Auszubildenden steht im Zentrum der nachfolgenden Ausführungen. Der Beitrag fokussiert auf die Verankerung von Sprachbildung und -förderung in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten, die bis einschließlich zum Qualifikationsniveau der Assistenzkräfte führen.²

2 Zur Förderung sprachlicher Teilhabe über Lernorte hinweg in der generalistischen Pflegeausbildung zur Pflegefachfrau bzw. zum Pflegefachmann (vgl. DAASE/DARMANN-FINCK/NIEDERHAUS im vorliegenden Band, S. 77–93).

Durch das Absolvieren einer ein- bis zweijährigen Pflegehilfe- und Pflegeassistentenausbildung können Auszubildende einen Berufsabschluss unterhalb des Qualifikationsniveaus der dreijährigen generalistischen Pflegeausbildung erwerben. Es handelt sich dabei um ein eigenständiges Berufsprofil, das eine Verantwortung für einen definierten Tätigkeitsbereich beinhaltet. Die für den Tätigkeitsbereich notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse sollen in den Pflegehilfe- und Pflegeassistentenausbildungen vermittelt werden. Diese Ausbildungen sind im Gegensatz zur generalistischen Pflegeausbildung nicht bundesrechtlich, sondern landesrechtlich geregelt. Obgleich der Koalitionsvertrag eine einheitliche Regelung der Assistenz Ausbildung vorsieht (vgl. Koalitionsvertrag 2021–2025, S. 82), gibt es im Jahr 2023 bundesweit insgesamt 27 verschiedene Pflegehilfe- und Pflegeassistentenausbildungen, die noch nicht alle in die Generalistik überführt wurden (vgl. JÜRGENSEN 2023).³

Aktuell wird eine bundeseinheitliche generalistische Pflegeassistentenausbildung auf den Weg gebracht. Am 15. Februar 2024 hatten das Bundesfamilienministerium und das Bundesgesundheitsministerium den Ländern zum ersten Mal konkrete Eckpunkte für eine bundeseinheitliche generalistische Pflegeassistentenausbildung vorgestellt (vgl. MSGIV 2024).

Qualifizierungsangebote, die Menschen auch ohne Berufsabschluss eine Tätigkeit in der Pflege ermöglichen, führen zu einem Qualifikationsniveau unterhalb der Pflegehilfe- und Pflegeassistentenausbildungen. Dies sind beispielsweise nicht gesetzlich geregelte Pflegebasisqualifizierungen, die sich in Aufbau, Umfang und Ablauf deutlich unterscheiden und mit einem trägerspezifischen Zertifikat (Pflegebasispass) abschließen (vgl. Stuckatz 2019b; STUCKATZ/BADEL 2015; STUCKATZ/WAGNER 2014).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass sich die Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote der Pflegehilfe bzw. Pflegeassistentenz durch eine große Vielfalt auszeichnen. Die Verankerung von Sprachbildung und -förderung wird daher in den folgenden Abschnitten angebotsübergreifend und nicht anhand eines spezifischen Angebots in der Pflegehilfe skizziert, was sich als besondere Herausforderung darstellt.

3 Sprachbildung und -förderung verankern: Warum?

Um zu verdeutlichen, warum Sprachbildung und -förderung (zu den Begriffen siehe Abschnitt 4.1) in die Aus- und Qualifizierungsangebote der Pflegehilfe verankert werden sollen, wird im Folgenden auf die große Heterogenität der Lernenden sowie auf die an sie gestellten hohen sprachlich-kommunikativen Anforderungen eingegangen.

3.1 Heterogenität in den Lerngruppen

Obwohl valide quantitative Studien zur Heterogenität der Lernenden in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe bislang nicht vorliegen, verweisen Erkenntnisse aus Forschung und Praxis zur arbeitsorientierten Grundbildung in der Pflegehilfe auf eine große Heterogenität der Lernenden (vgl. BADEL/SCHÜLE 2019). Diese Heterogenität

3 Darüber hinaus sollen die Ausbildungsangebote in der Pflege niederschwellig und durchlässig sein, was zum aktuellen Zeitpunkt allerdings nur bedingt der Fall ist (vgl. JÜRGENSEN 2023; PETERS/TELIEPS 2023).

wird im Folgenden beschrieben, basierend auf qualitativen Untersuchungen (vgl. SIECKE 2019, STUCKATZ/WAGNER 2014; STUCKATZ 2019b, TROMPETTER 2014) sowie einer Dokumentenanalyse zu den Zugangsvoraussetzungen zu den bundesweit unterschiedlichen Ausbildungen in der Pflegehilfe (vgl. JÜRGENSEN 2023). Des Weiteren fließen Ergebnisse der Projektarbeit INA-Pflege ein: Lehrkräfte in der Pflegehilfe wurden in Wissenschaft-Praxis-Dialogen zu ihren Erfahrungen und Erkenntnissen in der Pflegehilfeausbildung befragt. Exemplarisch wird dabei auf die Dimensionen Bildungsabschlüsse, Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt und Alter fokussiert:

Bildungsabschlüsse: In Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe befinden sich Lernende mit sehr unterschiedlichen im In- oder Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen. Lehrkräfte berichten, dass sie innerhalb einer Gruppe Lernende mit den unterschiedlichsten Bildungsbiografien und Erfahrungen unterrichten. Die Teilnehmenden verfügen über einen Schulabschluss, teilweise auch über einen höheren. Jedoch können je nach landesrechtlicher Regelung der Bundesländer auch Lernende teilnehmen, die keinen Schulabschluss erworben haben.

Sprachkenntnisse: Kenntnisse der deutschen Sprache werden bundeslandspezifisch in unterschiedlicher Weise vorausgesetzt und ermittelt. Die erforderlichen Sprachkenntnisse sind oft nicht eindeutig nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) festgelegt, können durch eine Vielzahl von Zertifikaten nachgewiesen oder auf der Basis von Bewerbungsgesprächen eingeschätzt werden. In den Lerngruppen können sich demnach Lernende mit weit voneinander abweichenden Deutschkenntnissen befinden, die sich zwischen den Sprachniveaustufen A1 und C2 bewegen oder Deutsch als Erstsprache haben.

Kulturelle Vielfalt: Durch die Arbeit in multikulturellen Teams ergeben sich neue Herausforderungen für die Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe. In Wissenschaft-Praxis-Dialogen mit den Lehrkräften in der Pflegehilfe werden kulturelle und religionsspezifische Besonderheiten diskutiert, die teilweise für die gesamte Dauer der Ausbildungen und Qualifizierungen von Relevanz sind. Als Beispiel für die kulturelle Vielfalt in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe sei die Berufsfachschule *Paulo Freire*⁴ genannt, die im Jahr 2023 in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten Lernende aus 30 verschiedenen Nationen zählt.

Alter: Die große Altersspanne zwischen den Lernenden in der Pflegehilfe lässt sich exemplarisch anhand der Zusammensetzung der Lernenden in der Ausbildung zur Pflegefachassistentin am Helios Bildungszentrum in Berlin⁵ darstellen. Dort lernen innerhalb einer Gruppe Personen zwischen 17 und 58 Jahren, die teilweise überhaupt keine oder bereits umfangreiche Erfahrungen im Tätigkeitsfeld der Pflegehilfe gesammelt haben. Einer der

4 Die Berufsfachschule Paulo Freire in Berlin bietet u. a. neben Pflegebasiskursen das von der Berliner Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege geförderte Modellprojekt Berufsbildungsreife/berufliche Qualifikation–Pflege (BBeruf) an. Das Projekt ermöglicht den Teilnehmenden das Nachholen eines Schulabschlusses (Berufsbildungsreife) und qualifiziert zugleich für die Pflege und Betreuung. Durch den Erwerb des Schulabschlusses wird den Projektteilnehmenden die Möglichkeit geboten, direkt in die Pflegefachassistentenausbildung einzusteigen: <https://www.pflege-lernen.org/> (Stand: 06.12.2023).

5 Das Helios Bildungszentrum in Berlin bietet seit Mai 2023 erstmals eine generalistisch ausgerichtete Ausbildung zur Pflegefachassistentin an: <https://www.helios-gesundheit.de/bildungszentrum-berlin/> (Stand: 06.12.2023).

Gründe, warum zunehmend auch ältere Personen an den Angeboten teilnehmen, sind gesetzliche Änderungen verschiedener Bundesländer, die angelernte Personen ohne Ausbildung oder Qualifizierung, die bereits viele Jahre in der Pflegehilfe arbeiten, dazu anhalten, eine anerkannte Ausbildung oder Qualifizierung zu absolvieren.

Diese in der Pflegehilfe skizzierte Heterogenität der Lernenden entspricht der Beobachtung einer generell starken Heterogenität in der beruflichen Bildung (vgl. u. a. HEINRICH/REINKE 2019; EULER/SEVERING 2020). Dass Sprachbildung und -förderung damit auch in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe unabdingbar sind, wird durch die im folgenden Abschnitt beschriebenen sprachlich-kommunikativen Anforderungen an die Lernenden umso deutlicher.

3.2 Sprachlich-kommunikative Anforderungen

„Berufe im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege [...] sind *Sprachberufe* [Hervorhebung i. Original] par excellence, da sie neben einer umfassenden Fachkompetenz auch ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz im Umgang mit PatientInnen, KlientInnen, aber auch KollegInnen im intra- und interdisziplinären Diskurs fordern.“ (HAIDER 2015, S. 8)

Tätigkeitsfelder in der Pflege beinhalten eine Vielzahl von kommunikativen Situationen und erfordern von den in der Pflege arbeitenden Personen eine ausgeprägte sprachlich-kommunikative Kompetenz. BADEL (2023) und BADEL/NIEDERHAUS (2009) zeigen, dass Pflegehilfskräfte sowohl im schriftlichen als auch mündlichen Bereich komplexe Aufgaben bewältigen müssen (vgl. Abbildung 1). Neben der Beherrschung der Fachsprache sind Kenntnisse im Umgang mit verschiedenen Text- und Gesprächssorten von Relevanz. Bezüglich der Textrezeption müssen Pflegehilfskräfte beispielsweise Texte wie Pflegedokumentationen sowie Dienstpläne und -anweisungen erschließen können; bezüglich der Textproduktion Tätigkeiten dokumentieren und Pflegeverlaufsberichte verfassen. Im Mündlichen teilen sie in Gesprächssituationen beobachtete Auffälligkeiten und Beschwerden der zu betreuenden Person innerhalb des Pflgeteams mit und geben Auskünfte an Angehörige oder Besucher/-innen. Neben der Text- und Gesprächssortenkompetenz ist zudem auch eine registerbezogene Sprachkompetenz (vgl. EFING 2018) von Relevanz: So führen Pflegehilfskräfte alltagssprachliche Gespräche mit den zu pflegenden Personen und deren Angehörigen sowie fach- bzw. berufssprachliche Gespräche innerhalb des Pflgeteams.

Abbildung 1: Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der Pflegehilfe

Kommunizieren: Zuhören und Sprechen
Unterhaltungen mit den Pflegebedürftigen, Patienten/Patientinnen und Angehörigen führen Wünsche der zu pflegenden Menschen und deren Angehörigen erfragen an Dienstbesprechungen teilnehmen Arbeitsaufgaben mit Kollegen/Kolleginnen und Vorgesetzten besprechen mündliche Belehrungen mit Vorgesetzten und Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen kommunizieren an Fortbildungen teilnehmen Auffälligkeiten und Beschwerden der Pflegebedürftigen und Patienten/Patientinnen an Vorgesetzte melden Auskünfte an Angehörige und Besucher/-innen erteilen
Größte Probleme bereiten: Übermittlung von Auffälligkeiten und Beschwerden an die Pflegedienstleitung, Erteilen von Auskünften an Angehörige, Besprechung mit Vorgesetzten, Verständnis mündlicher Belehrungen.
Lesen und Schreiben
Vor- und Zunamen lesen Dienstpläne und schriftliche Dienstanweisungen lesen Schilder und Beschriftungen lesen Kürzel und Abkürzungen verstehen und benutzen Pflegedokumentation lesen den Pflegebedürftigen, Patienten/Patientinnen vorlesen schriftliche Belehrungen lesen Tätigkeiten selbst dokumentieren Hygienepläne lesen Fortbildungsunterlagen lesen Akten der Pflegebedürftigen und Patienten/Patientinnen lesen Leitbilder und Konzepte des Unternehmens lesen Pflegeverlaufsberichte schreiben Einkaufszettel für die Pflegebedürftigen und Patienten/Patientinnen schreiben Aushänge am schwarzen Brett lesen Formulare lesen unterschiedliche Handschriften lesen Sturzprotokoll erstellen Kontrollblätter ausfüllen und abzeichnen
Schwierigkeiten bereiten: Dokumentieren von Tätigkeiten und das Schreiben von Pflegeverlaufsberichten.

Quelle: BADEL 2023, S. 14f.

Wie aus den skizzierten Tätigkeiten in der Pflegehilfe deutlich wird, sind diese oft mit einer hohen Verantwortung verbunden. Damit Pflegehilfskräfte ihre sprachliche Handlungsfähigkeit dementsprechend entwickeln können, müssen die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe systematisch und kontinuierlich aufgebaut werden.

4 Sprachbildung und -förderung verankern: Wie?

Sprachbildung und -förderung zu gestalten, bedeutet auch, Teilhabe zu stärken. Diese Perspektive führt in den Inklusionsdiskurs, der hier näher betrachtet werden soll. Der Begriff der Inklusion ist diffus und wird nicht einheitlich verwendet, es zeichnen sich jedoch zwei Tendenzen ab: ein enges und ein weites Inklusionsverständnis (vgl. ENGGRUBER 2018). Im engen Inklusionsverständnis wird die Berücksichtigung der Bedarfe von Lernenden mit anerkannten Behinderungen fokussiert. Das weite Inklusionsverständnis beinhaltet die Berücksichtigung der Bedarfe von *allen* Lernenden. Auf der Basis des weiten Inklusionsverständnisses werden in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen wie beispielsweise Bildungsabschluss, Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt und Alter bei den Lernenden berücksichtigt. Dabei müssen die Bildungsangebote auf drei Ebenen gestaltet werden (in Anlehnung an EULER/SEVERING 2020): (1) auf der didaktisch-methodischen Ebene, beispielsweise durch sprach- und grundbildungssensiblen Fachunterricht und/oder additiven Sprachförderungs-/Intensivierungsunterricht, Teamteaching, Lern-/Sozialcoaching, (2) auf der curricularen Ebene, beispielsweise durch Flexibilisierung in der Regelausbildungsdauer und der Prüfungsformate, (3) auf der Ebene der bildungspolitischen Rahmenbedingungen, beispielsweise durch Integration von Grundbildung in Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und Praxisanleiter/-innen, Schulungsangebote zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Förderung der Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams aus Lehrkräften, Lerncoaches, Sozialarbeitern/-arbeiterinnen und Beratern/Beraterinnen.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden ein Überblick über die Gestaltung von Angeboten der Sprachbildung und -förderung im Pflegebereich gegeben und anschließend auf die Kernelemente und Zwischenergebnisse der Projektklinie INA-Pflege eingegangen.

4.1 Angebote der Sprachbildung und -förderung für den Pflegebereich

Um im Unterricht neue Informationen aufnehmen, diese an vorhandene Wissensstrukturen anknüpfen und damit Kenntnisse und Fähigkeiten ausbauen zu können, bedarf es eines stabilen und ausbaufähigen Wissensfundaments. Für diese unterste Stufe im Bildungsprozess, die Grundbildung, sind sprachliche Kompetenzen von wesentlicher Bedeutung (vgl. BADEL 2023, S. 12). Sie können mithilfe verschiedener Unterstützungsangebote gestärkt werden, die sich u. a. dahingehend unterscheiden, ob sie in den Fachunterricht integriert oder additiv angeboten werden. In diesem Zusammenhang finden die Begriffe Sprachförderung und Sprachbildung Verwendung. Während unter *Sprachförderung* gezielte Angebote für einen besonderen sprachlichen Förderbedarf gefasst sind (z. B. bei Deutsch als Zweitsprache), die

zeitlich begrenzt und häufig zusätzlich zum regulären Unterricht stattfinden, wird *Sprachbildung* kontinuierlich im Fachunterricht eingesetzt und zielt damit auf alle Lernenden ab (vgl. GÜNAY/BIGOS 2022, S. 226f.). Die durchgängige Sprachbildung setzt folglich auch „den adäquaten Umgang mit Heterogenität der Lernenden voraus“ (BADEL 2023, S. 39). Kontinuierlicher Sprachbildung liegt die Erkenntnis zugrunde, dass das Erlernen von Fachinhalten ohne Sprache nicht möglich ist: Sie wird sowohl bei der Vermittlung der Inhalte, der Kommunikation im Unterricht als auch bei der Leistungsüberprüfung benötigt (vgl. MICHALAK/LEMKE/GOEKE 2015, S. 5). Zudem verfügt jedes Fach über eine eigene Fachsprache und die ihm eigenen, nur im fachlichen Zusammenhang genutzten Kommunikationsformen (vgl. ebd., S. 10). Sprachproblemen der Lernenden, z. B. fehlendem Wortschatz oder mangelnden Lese- und Schreibkompetenzen, kann durch sprachsensiblen Fachunterricht, der den Forderungen der durchgängigen Sprachbildung entspricht, begegnet werden. Hierbei werden die zu bearbeitenden Aufgaben in „*authentisch* fachliche Kommunikationssituationen eingebettet“ (BADEL 2023, S. 39), was die Auseinandersetzung mit den fachsprachlichen Anforderungen des Berufsfeldes und die Identifikation von sprachsensiblen Tätigkeiten und Situationen erforderlich macht. Darüber hinaus müssen die individuellen Lerngeschichten, Lerninteressen und -bedarfe der erwachsenen Lernenden Berücksichtigung finden (vgl. BADEL 2015, S. 60). Dies stellt hohe Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts einschließlich der Lehr- und Lernmaterialien.

Verschiedene Projekte, die im Rahmen der AlphaDekade durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert werden und wurden, entwickelten in ihrer Projektlaufzeit Lehr- und Lernmaterialien, die integrativ (z. T. auch additiv) in Qualifikationen und Ausbildungen der Pflegehilfe zur Sprachbildung und -förderung eingesetzt werden können. Trotz unterschiedlicher Herangehensweisen verbindet die Materialien der Branchenbezug der Inhalte. Folgende Materialien und Konzepte sind zur Unterstützung der Grundbildung bzw. Sprachbildung und -förderung in der Pflegehilfe verfügbar:

- ▶ *Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege* (Projekt Kompass2/VHS Göttingen Osterrode gGmbH): Arbeitsblätter und Kursbuch in weitgehend einfacher, verständlicher Sprache für Lernende mit nachholendem Grundbildungsbedarf sowie Menschen mit Deutsch als Fremdsprache (Minimum B1), Handbuch für Lehrende
- ▶ *DVV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen – Altenpflegehilfe* (Projekt Rahmencurriculum Transfer/DVV): Aufgabenblätter mit beispielhaften Branchenbezügen auf den Alpha-Levels 3 und 4
- ▶ „*Guten Morgen Herr Schabulke*“ *Deutsch für den Pflegealltag – ein handlungsorientiertes Weiterbildungskonzept* (Projekt ABAG2/Lernende Region-Netzwerk Köln e. V.): 16 Lerneinheiten, die sich methodisch an der Szenariotechnik orientieren für Beschäftigte in der Pflege mit Zweitsprache Deutsch (ca. A2 bis B2)
- ▶ *INA-Pflege Toolbox 1, 2A + 2B* (Projekt INA-Pflege/Humboldt-Universität zu Berlin): passgenaue Lehr- und Lernmaterialien mit integrierter Sprachförderung für gering literalisierte Lernende in der Pflegehilfe
- ▶ *INA-Pflege-Quiz* (Projekt INA-Pflege/Humboldt-Universität zu Berlin): Onlinequiz für Lernende zur Selbstüberprüfung

- ▶ *INA-Pflege-Tool* (Projekt INA-Pflege/Humboldt-Universität zu Berlin): digitales Hilfsmittel für Lehrkräfte zur Erstellung eigener Arbeitsblätter für gering literalisierte Lernende
- ▶ *lea.online-Anwendungen* (Projekt lea.online/Universität Bremen): Verbund softwarebasierter Anwendungen für Menschen mit geringer Literalität u. a. im Berufsfeld Pflege; unterstützende Tools für Lernende und Lehrkräfte
- ▶ *Pflegeberichte schreiben – einfach gemacht. Ringbuch für Dozent*innen in der Pflege/Pflegehilfe* (Projekt BasisKomPlus/Arbeit und Leben e. V.): Handreichung/Taschenbuch mit Formulierungen und Fachwörtern für Pflegeberichte
- ▶ *Schabulke-App. Schwierige Situationen in der Pflege richtig meistern* (Projekt ABAG2/Lernende Region-Netzwerk Köln e. V.): Mini-Ratgeber für Beschäftigte in der Pflege
- ▶ *vhs-Lernportal: Schreiben und Lesen – Hilfskraft Pflege* (Projekt LernPORTAL/Deutscher Volkshochschul-Verband): Onlinekurs für Lernende mit Arbeitssituationen und -dokumenten aus der ambulanten Pflege (ab Alpha-Level 3 bzw. Sprachniveau B2)
- ▶ *vhs-Lernportal: Schreiben und Lesen – Fachkraft Pflege* (Projekt LernPORTAL/Deutscher Volkshochschul-Verband): Onlinekurs für Lernende mit Arbeitssituationen und -dokumenten aus dem Berufsfeld Krankenhaus und Seniorenheim (ab Alpha-Level 3-4 bzw. Sprachniveau B1)

4.2 Projektklinie INA-Pflege

Die Projektklinie INA-Pflege ist an der Humboldt-Universität zu Berlin am Institut für Erziehungswissenschaften in der Abteilung Wirtschaftspädagogik verortet und kann auf eine Expertise von über 16 Jahren⁶ Projektarbeit mit Fokus auf den Pflegebereich zurückgreifen. INA-Pflege verfügt damit über detaillierte branchenspezifische Kenntnisse und ein umfangreiches Netzwerk mit direktem Zugang zu Akteuren und Akteurinnen im Pflegebereich. Die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis ist für INA-Pflege von zentraler Bedeutung, um arbeitsplatzorientierte Grundbildung in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten in der Pflegehilfe verankern zu können (vgl. BADEL/SCHÜLE 2019; BADEL u. a. 2022; BADEL u. a. 2024). Auf der Grundlage einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften (vgl. STUCKATZ 2019a) erstellte INA-Pflege passgenaue Lehr- und Lernmaterialien für die Pflegehilfe, Handbücher zur Unterstützung der Lehrenden sowie digitale Lehr- und Lernformate (siehe Abschnitt 4.1) und führte zahlreiche Workshops zur Professionalisierung des Bildungspersonals durch (siehe Abschnitt 4.2.1). Um bereits vorhandenes Wissen zum Thema Grundbildung im Pflegebereich zu bündeln, erstellte das Projekt zudem die Webseite www.grundbildung-pflege.de (siehe Abschnitt 4.2.2). Darüber hinaus setzte INA-Pflege partizipative/kooperative Dialogformate um (INA-Pflege LABOR, INA-Pflege TALK, siehe Abschnitt 4.2.3), mit denen das Netzwerk bundesweiter und regionaler Akteure in Berufspraxis, Verwaltung, Politik und Wissenschaft weiterentwickelt und verstetigt werden kann.

6 Die Projektklinie INA-Pflege baut auf den Ergebnissen des Projekts AlphaZ (2007–2011) auf, in dem Anforderungsprofile einfacher Tätigkeiten als Grundlage für die curriculare Planung von Grundbildungsmaßnahmen wissenschaftlich ermittelt wurden. Die Projekte INA-Pflege (2012–2016), INA-Pflege 2 (2016–2021) und INA-Pflege PLUS (2022–2024) gehören zu den BMBF-geförderten Projekten der Nationalen Strategie und der AlphaDekade.

4.2.1 Bildungspersonal professionalisieren: Lehr- und Lernmaterialien für die Pflegehilfe

Im Rahmen der Projekte INA-Pflege und INA-Pflege 2 wurden von 2012 bis 2021 Lehr- und Lernmaterialien für die Pflegehilfe entwickelt. Entstanden sind die INA-Pflege-Toolboxen 1, 2A und 2B mit passgenauen Materialien für den Unterricht von heterogenen Lerngruppen. Die entwickelten Arbeitsblätter integrieren Sprachbildung und -förderung in die zu vermittelnden Fachinhalte und bieten Aufgaben in unterschiedlichen Sprachniveaus und Varianten an, um möglichst vielen Kursteilnehmenden einen Lernerfolg zu ermöglichen. Als Basis für eine gute Verständlichkeit dient die durchgehende Verwendung von einfacher Sprache in den Materialien. Lehrkräfte erhalten zur Unterstützung zudem eigens für sie erstellte Arbeitsblätter mit Hinweisen zur Durchführung und Auswertung der Aufgaben, Sprachförderung und Binnendifferenzierung.

Neben der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien ist es in der Regel jedoch zunächst nötig, Lehrende und Bildungsplanende für die arbeitsorientierte Grundbildung zu sensibilisieren und für die Umsetzung von Grundbildungsinhalten im Unterricht zu professionalisieren. Von den Projektmitarbeitenden wurden hierzu bundesweit über 70 Workshops angeboten. Inhalt der Workshops war u. a. der didaktisch-methodische Einsatz der INA-Pflege-Toolboxen sowie weiterer Lehr- und Lernmaterialien von INA-Pflege und anderen Projekten (siehe Abschnitt 4.1).

4.2.2 Wissen bündeln: die Webseite www.grundbildung-pflege.de

Mit der Entwicklung einer Webseite zur Grundbildung in der Pflege (www.grundbildung-pflege.de) im Rahmen des Projekts INA-Pflege PLUS wurde einem bundesweit agierenden Netzwerk von Akteurinnen und Akteuren der arbeitsorientierten Grundbildung in der Pflege eine Informationsplattform zur Verfügung gestellt und dadurch bereits vorhandenes und aktuelles Wissen gebündelt. Zu den Zielgruppen, die sich im Schnittbereich von Pflege und Grundbildung bewegen, zählen neben Lehrkräften in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflege auch Bildungsplanende (wie z. B. Schulleiter/-innen) sowie Mitarbeitende in Politik, Verwaltung, Verbänden, Vereinen und Gewerkschaften. Um diesen Personengruppen die für sie relevanten Informationen zur Verfügung stellen zu können, wurden im Vorfeld die Zielgruppen nach ihren Wünschen für solch eine Webseite befragt und die Ergebnisse der Befragung bei Inhalt und Aufbau der Website berücksichtigt. Neben allgemeinen Informationen zu den Themenfeldern Grundbildung und Pflege finden sich auf der Webseite Lehr- und Lernmaterial für den Pflegebereich, Hinweise zur Unterrichtsgestaltung sowie zur Curriculaentwicklung. Fort- und Weiterbildungsangebote sowie Veranstaltungsempfehlungen gehören ebenso zum Service von grundbildung-pflege.de wie eine Mediathek mit aktuellen Publikationen, Podcasts und Videos zum Thema. Möglichkeiten zur Vernetzung bieten die Dialogformate von INA-Pflege PLUS (INA-Pflege TALK, INA-Pflege LABOR) sowie die Kontaktaufnahme mit weiteren Projekten zur arbeitsorientierten Grundbildung im Pflegebereich, die auf der Webseite vorgestellt werden.

4.2.3 Netzwerk und Austausch: INA-Pflege Dialogformate

Bei der Unterstützung der Verankerung von arbeitsplatzorientierter Grundbildung in Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe ist für INA-Pflege insbesondere die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis kennzeichnend (vgl. BADEL/SCHÜLE 2019; BADEL u. a. 2022; BADEL u. a. 2024). Zur Weiterentwicklung und Verstetigung eines Netzwerkes bundesweiter und regionaler Akteure in Berufspraxis, Verwaltung, Politik und Wissenschaft setzt INA-Pflege auf partizipative und kooperative Dialogformate. So entstand das Dialogformat *INA-Pflege Labor*, in dem Bildungsplanende und Lehrende sowie wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen des Projekts INA-Pflege PLUS an Handlungsempfehlungen zur Integration von Grundbildung in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe arbeiten (vgl. BADEL u. a. 2023). Die im Labor entwickelten Handlungsempfehlungen beziehen sich hinsichtlich der Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote der Pflegehilfe auf (1) den Ausbau von inklusiven Strukturen, (2) die Professionalisierung des Bildungspersonals für Grundbildung, (3) die Integration von Grundbildung als Querschnittsthema, (4) die Unterstützung der Pflegeschulen durch Grundbildungslotsen/-lotsinnen und (5) die Konkretisierung und Weiterentwicklung des Konzepts der arbeitsorientierten Grundbildung. Die Handlungsempfehlungen dienen als Diskussionsgrundlage für das Dialogformat „INA-Pflege Talk“. Hier diskutierten z. B. im INA-Pflege-TALK am 29.09.2023 Vertreter/-innen der für Gesundheit und Pflege zuständigen Senatsverwaltung Berlin und Vertreter/-innen entsprechender Ministerien aus weiteren Bundesländern sowie Akteure relevanter Bildungsträger, um Entscheidungen auf (bildungs-)politischer Ebene voranzutreiben (vgl. INA-Pflege-TALK 2023a, b).

5 Sprachbildung und -förderung in der Pflegehilfe bedürfnisorientiert und bedarfsgerecht gestalten

Heterogenität verändert und bereichert die Ausbildungslandschaft und fordert gleichzeitig flexible und „innovative Denkweisen“ (NANZ/KRUSE 2022, S. 6). So wie in der Berufsbildung generell sind auch in den Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe äußerst unterschiedliche Sprachkompetenzen der Lernenden zu finden. Im Qualifikationsmix innerhalb des Pflegeteams werden hohe sprachlich-kommunikative Anforderungen nicht nur an Pflegefachkräfte, sondern auch an das Personal auf den Qualifikationsniveaus der Pflegehilfe gestellt. Angesichts der vielfältigen, oft niedrighwelligen Zugänge zu den Bildungsangeboten in der Pflegehilfe und den zugleich hohen sprachlich-kommunikativen Anforderungen gewinnen Sprachbildung und -förderung in diesem Bereich umso mehr an Bedeutung. Damit alle Lernenden ohne Benachteiligungen an den Bildungsangeboten der Pflegehilfe teilhaben und diese erfolgreich absolvieren können, sind bei der Gestaltung der Ausbildungs- und der Qualifizierungsangebote sämtliche Heterogenitätsdimensionen auf den Ebenen der didaktisch-methodischen Gestaltung, der curricularen Gestaltung und der Gestaltung von (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen einzubeziehen. Hinsichtlich der sprachlich-kommunikativen Anforderungen sind Lese- und Schreibkompetenz, Textsorten- und Gesprächssortenkompetenz sowie registerbezogene Sprachkompetenzen von

besonderer Relevanz, die im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung entsprechend gefördert werden können. Je nach den individuellen Voraussetzungen der Lernenden erscheinen darüber hinaus Angebote der zusätzlichen Sprachförderung sinnvoll. Um dem Personalnotstand in der Pflege qualifiziert zu begegnen, müssen die verfügbaren Angebote zur Sprachbildungs- und -förderung in der Pflegehilfe ebenso wie passgenaue Qualifizierungs-, Fort- und Weiterbildungsangebote zur Professionalisierung des Bildungspersonals ausgebaut, weiterentwickelt und in den Bildungsstrukturen verankert werden. Die Projektlinie INA-Pflege leistet mit der Bearbeitung dieser unterschiedlichen Herausforderungen einen wesentlichen Beitrag zur Fachkräftesicherung in der Pflege.

Literatur

- AUTH, Diana; HEINZELBECKER, Lisa: Pflegenotstand: Themenblätter im Unterricht Nr. 132. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2022. URL: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb_TB_132_Pflegenotstand_BF.pdf (Stand: 06.12.2023)
- BADEL, Steffi: Handbuch für eine sprachensible Ausbildung Pflegefachassistenten. ArbeitGestalten. Berlin 2023. URL: <https://www.arbeitgestaltengmbh.de/assets/projekte/Pflege-Berlin/Publikationen/2023/Handbuch-Sprachsensible-Ausb-Pflfa.pdf> (Stand: 06.12.2023)
- BADEL, Steffi (Hrsg.): INA-Pflege-Toolbox. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe mit einem Handbuch für die Pflege. Teil 1: Handbuch zur Grundbildung in der Pflege. Berlin 2015
- BADEL, Steffi; BURKHARDT, Antonia; GÖSE, Lydia; LÖBSIN, Annika; RYSEL, Regina; ZICHEL-WESSA-LOWSKI, Jana (i. E. 2024): Personalgewinnung und Personalbindung in der Pflege. Einladung zur Qualifizierung von Menschen mit Grundbildungsbedarf. In: TAFNER, Georg; ACKERMANN, Nicole; HAGEDORN, Udo; WAGNER-HERRBACH, Cornelia (Hrsg.): Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie? Berichte zur Beruflichen Bildung AG BFN, 31. Bonn 2024
- BADEL, Steffi; BURKHARDT, Antonia; HÜTTNER, Aneli; LÖBSIN, Annika; RYSEL, Regina; ZICHEL-WESSA-LOWSKI, Jana: Grundbildung in der Ausbildung Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenten fördern und gestalten. 5-Punkte-Papier zur nachhaltigen Verankerung von arbeitsorientierter Grundbildung in der Ausbildung Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenten. Eine Diskussionsgrundlage für den INA-Pflege TALK. Berlin 2023. URL: https://www.grundbildung-pflege.de/fileadmin/user_upload/seiten-inhalte/INA-Pflege_Dialog/23_06_16_5-Punkte-Papier-Grundbildung_fuer_die_Pflegefachassistenten_Pflegehilfe.pdf (Stand: 06.12.2023)
- BADEL, Steffi; BURKHARDT, Antonia; LÖBSIN, Annika; RYSEL, Regina: Gemeinsam fundiert entwickeln. Die INA-Pflege-Toolboxen als Beispiel gelungener Wissenschaft-Praxis-Kooperation. In: weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2022) 3, S. 26–29
- BADEL, Steffi; NIEDERHAUS, Constanze: Sind einfache Tätigkeiten wirklich einfach? Anforderungen an Grundbildung in ausgewählten Branchen. In: KLEIN, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. GiWA-Schriftenreihe zu Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch. Göttingen 2009, S. 148–166
- BADEL, Steffi; SCHÜLE, Lea: Arbeitsorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Bielefeld 2019

- BASISBILDUNG ALTENPFLEGEHILFE – Neue Wege in die Pflege. URL: <https://www.wbv.de/s/Paedagogik/Erwachsenenbildung/Alphabetisierung-und-Grundbildung/Basisbildung-Altenpflegehilfe/> (Stand: 06.12.2023)
- BUNDESARBEITSKREIS ARBEIT UND LEBEN E.V. (Hrsg.): Pflegeberichte schreiben – einfach gemacht. Wuppertal 2021. URL: https://www.basiskom.de/fileadmin/user_upload/pdf/bkn-ringbuch-qualifizierung-pflegeberichte-schreiben-einfach-gemacht.pdf (Stand: 07.03.2025)
- DAASE, Andrea; DARMANN-FINCK, Ingrid; NIEDERHAUS, Constanze: Stärkung sprachlicher Teilhabe durch sprachbildende Praxisanleitung – Hinweise für die Pflegeausbildung aus der Empirie. Beitrag in diesem Band, S. 77–93
- DVV – DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E.V. (Hrsg.): vhs-Lernportal: Schreiben und Lesen – Fachkraft Pflege. URL: <https://slb.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wws/fachkraft-pflege.php> (Stand: 06.12.2023)
- DVV – DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E.V. (Hrsg.): vhs-Lernportal: Schreiben und Lesen – Hilfskraft Pflege. URL: <https://slb.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wws/hilfskraft-pflege.php> (Stand: 06.12.2023)
- DVV – DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E.V. (Hrsg.): Rahmencurriculum Schreiben und Lesen – Altenpflegehilfe. URL: <https://www.grundbildung.de/lehrmaterial/berufe.php> (Stand 06.12.2023)
- EFING, Christian: Registerbezogene Förderung der Sprachkompetenz in der beruflichen Bildung: Berufs-, Bildungs- und Fachsprache. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018, S. 229–238
- ENGGRUBER, Ruth: Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In: ARNDT, Ingrid; NEISES, Frank; WEBER, Klaus (Hrsg.): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bonn 2018, S. 27–37. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9556> (Stand: 08.12.2024)
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten. Gütersloh 2020. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/heterogenitaet-in-der-berufsbildung-vielfalt-gestalten-all> (Stand: 06.12.2023)
- GROTLÜSCHEN, Anke; BUDDEBERG, Klaus: LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020
- GÜNAY, Gülsüm; BIGOS, Michael: Von der Sprachförderung zur Sprachbildung – Eine konzeptionelle Entwicklung und ihre Rolle in der Lehrer*innenbildung. In: STOCK, Miriam; HODAI, Nazli; IMMERFALL, Stefan; MENZ, Margarete (Hrsg.): Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Wiesbaden 2022, S. 225–241
- Guten Morgen Herr Schabulke. Deutsch für den Pflegealltag – ein handlungsorientiertes Weiterbildungskonzept. Köln 2015. URL: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/alphabetisierung/guten_morgen_herr_schabulke.pdf (Stand: 06.12.2023)
- HAIDER, Barbara: Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation, E-Book. Wien 2015
- HEINRICHS, Karin; REINKE, Hannes (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld 2019
- INA-Pflege PLUS Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/international/projekte/ina-pflege-plus> (Stand: 06.12.2023)

- INA-Pflege-Quiz. URL: <https://www2.hu-berlin.de/ina-pflege/ina-pflege-quiz> (Stand: 06.12.2023)
- INA-Pflege TALK: Wenn die Pflege Hilfe braucht: Grundbildung in die Pflegehilfe integrieren. Berlin 2023a. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jzwwrh-izw8> (Stand: 06.12.2023)
- INA-Pflege TALK: Dem Pflegenotstand mit Bildung begegnen. Berlin 2023b. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7qd3YLnZoTg> (Stand: 06.12.2023)
- INA-Pflege-Tool. <https://www2.hu-berlin.de/ina-pflege/login> (Stand: 06.12.2023)
- INA-Pflege-Toolbox 1, 2A und 2B. URL: <https://www.wbv.de/s/Paedagogik/Erwachsenenbildung/Alphabetisierung-und-Grundbildung/INA-Pflege-Toolbox/?categories=&must&p=1&products=6004916%7C6004800w&props&tag=> (Stand: 06.12.2023)
- JÜRGENSEN, Anke: Pflegehilfe und Pflegeassistent: Ein Überblick über die landesrechtlichen Regelungen für die Ausbildung und den Beruf. 2. Aufl. Bonn 2023. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19206> (Stand: 08.12.2024)
- KLEIN, Rosemarie; STANIK, Tim: Grundbildung ist kontextgebunden. In: KLEIN, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und Schreiben sollten sie schon können“ – Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen 2009
- KOALITIONSVERTRAG 2021-2025: Mehr Fortschritt wagen – Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP. URL: https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf (Stand: 04.03.2025)
- lea.online-Anwendungen. URL: <https://blogs.uni-bremen.de/leaonline/anwendungen/> (Stand: 06.12.2023)
- MICHALAK, Magdalena; LEMKE, Valerie; GOEKE, Marius: Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen 2015
- MSGIV – MINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT, INTEGRATION UND VERBRAUCHERSCHUTZ: Pflegeassistent: Kein Landesgesetz – Bund erarbeitet ein bundeseinheitliches Ausbildungsgesetz. Pressemitteilung Nr. 035/2024. Potsdam 2024. URL: <https://msgiv.brandenburg.de/msgiv/de/presse/pressemitteilungen/detail/~06-03-2024-pflegeassistent-bundeseinheitliches-ausbildungsgesetz#> (Stand: 23.06.2024)
- NANZ, Michael; KRUSE, Henning (Hrsg.): Neu denken! Warum es sich lohnt, Zielgruppen in der arbeitsorientierten Grundbildung breiter zu denken. Berlin-Brandenburg 2022
- PETERS, Miriam; TELIEPS, Johanna: Zuordnung der Abschlüsse in den Pflegeberufen zum DQR. Zuordnung der Abschlüsse in den Pflegeberufen zum DQR. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 52 (2023) 1, S. 57–59. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/18313> (Stand: 06.12.2023)
- ROTHGANG, Heinz: Abschlussbericht im Projekt Entwicklung und Erprobung eines wissenschaftlich fundierten Verfahrens zur einheitlichen Bemessung des Personalbedarfs in Pflegeeinrichtungen nach qualitativen und quantitativen Maßstäben gemäß § 113c SGB XI (PeBeM). Bremen 2020. URL: <https://doi.org/10.26092/elib/294> (Stand: 06.12.2023)
- Schabulke-App. Schwierige Situationen in der Pflege richtig meistern. Mini-Ratgeber für Beschäftigte in Pflege und Betreuung. URL: <https://www.grundbildung-wirkt.de/schabulke/> (Stand: 06.12.2023)
- SIECKE, Bettina: Heterogenität in der Pflegehelferausbildung – erlebte Herausforderungen und Strategien von Lehrkräften. In: PILZ, Matthias; BREUING, Kathrin; SCHUMANN, Stephan (Hrsg.): Berufs-

- bildung zwischen Tradition und Moderne. Internationale Berufsbildungsforschung. Wiesbaden 2019, S. 69–82
- STUCKATZ, Diana: Aus der Praxis, mit der Praxis, in die Praxis. In: BADEL, Steffi; SCHÜLE, Lea (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Bielefeld 2019a, S. 97–104
- STUCKATZ, Diana: Wege in die Pflegehilfe. In: BADEL, Steffi; SCHÜLE, Lea (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Bielefeld 2019b, S. 133–143
- STUCKATZ, Diana; BADEL, Steffi: Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte in der Pflegehilfe – Analyse gegenwärtiger Kurskonzepte und Ableitung von Entwicklungsbedarf. In: BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2015, S. 117–132. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7630> (Stand: 08.12.2024)
- STUCKATZ, Diana; WAGNER, Cornelia: Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskenntnissen – Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien. In: SEIFRIED, Jürgen; FASSHAUER, Uwe; SEEGER, Susan: Jahrbuch der Berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen 2014, S. 81–94
- TROMPETTER, Eva: Die Altenpflegehilfeausbildung aus Sicht der Lehrenden und Lernenden In: KAUFHOLD, MARISA; ROSOWSKI, Elke; SCHÜRMANN, Mirko (Hrsg.), Bildung im Gesundheitsbereich. Forschung und Entwicklung zur beruflichen und hochschulischen Bildung. Festschrift für Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal. Berlin 2014, S. 285–307
- TRÖSTER, Monika: Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000

Andrea Daase, Ingrid Darmann-Finck, Constanze Niederhaus

► **Stärkung sprachlicher Teilhabe durch sprachbildende Praxisanleitung – Hinweise für die Pflegeausbildung aus der Empirie**

Ausgehend von der gesellschaftlichen Normalität sprachlicher Vielfalt in der modernen Migrationsgesellschaft wird im Beitrag die Notwendigkeit skizziert, sprachliche Bildung systematisch in die Pflegeausbildung zu integrieren. Um die (sprachliche) Teilhabe aller Auszubildenden zu sichern, müssen alle Beteiligten in die Verantwortung genommen werden. Dafür bedarf es der entsprechenden Professionalisierung des gesamten pädagogischen Personals in der Pflegeausbildung. Das Projekt STePs stellt sich dieser Herausforderung und wird in seinen Zielen, seiner Vorgehensweise sowie seinen pflegedidaktischen und zweitspracherwerbstheoretischen Grundlagen dargestellt. Zudem veranschaulicht ein erster Blick in Daten, dass Praktiken der Praxisanleitung sprachbildender gestaltet werden können, was einschlägiger Professionalisierungsangebote für diese Zielgruppe bedarf.

1 Einleitung

Migration ist seit mehreren Jahrzehnten ein konstituierendes Merkmal der deutschen Gesellschaft und damit auch der Arbeitswelt, die sich dadurch durch sprachliche Vielfalt auszeichnet. Insbesondere durch den Diskurs „Integration durch Sprache“ (BOMMES 2007) war in Deutschland ein Deutschkurs-System für neu Zugewanderte etabliert, das die Zweitsprachaneignung außerhalb der relevanten Anwendungsgebiete wie z. B. dem Arbeits- oder Ausbildungsplatz verortet. Trotz eines wachsenden Verständnisses vom „Betrieb als Sprachlernort“ (SANDER/EFING 2021) ist sprachliche Bildung immer noch wenig systematisch in die Pflegeausbildung integriert (vgl. HAIDER 2010, S. 263f.; DAASE/FLEINER 2024). Eine wichtige Grundlage für die Integration sprachlicher Bildung in die Pflegeausbildung ist daher eine stärkere Professionalisierung von Lehrpersonen beruflicher Schulen (vgl. NIEDERHAUS 2013; vgl. BERKEL-OTTO u. a. 2020) und Ausbildern/Ausbilderinnen (vgl. BETHSCHEIDER/KÄFERLEIN/KIMMELMANN 2016) für sprachliche Bildung.

Das interdisziplinäre Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit (STePs)“ verbindet die Pflege- und Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung und -Didaktik mit dem Ziel, (migrationsbedingt mehrsprachige) Auszubildende beim erfolgreichen Verlauf und Abschluss ihrer Pflegeausbildung durch systematische sprachbildende Gestaltung an beiden Lernorten (Schule und Pflegepraxis) zu unterstützen und die Professionalisierung des (Bildungs-)Personals zu stärken. Sowohl das empirische als auch das didaktische Vorgehen gehen über die Erhebung und Vermittlung von sprachlichen Oberflächenmerkmalen

des Deutschen hinaus. Ausgehend von einem Verständnis von Sprache und Sprachaneignung als soziale Praxis (vgl. DAASE 2021) und der interaktionistischen Pflegedidaktik (vgl. DARMANN-FINCK 2023) nimmt es einen funktionalen (vgl. SCHLEPPEGRELL 2004) und pflegedidaktischen (vgl. DARMANN-FINCK 2023) Blick auf sprachliche Anforderungen in der Pflegeausbildung ein.

In vorliegendem Beitrag wird das Projekt auf Basis der theoretischen Grundlagen mit seinem Forschungsdesign und seinen Herausforderungen kurz vorgestellt und ein erster Blick in Daten aus dem Lernort Pflegepraxis gewährt. Der Beitrag schließt mit ersten Ergebnissen, Erkenntnissen und einem Ausblick ab.

2 (Sprachliche) Teilhabe in der Pflegeausbildung

Mehrsprachigkeit stellt in beruflichen Kontexten der Migrationsgesellschaft (vgl. BRODEN/MECHERIL 2007) eine wichtige Ressource dar; Kompetenzen in verschiedenen Sprachen sind hier zunehmend erwünscht und nachgefragt (z.B. HALL 2007; SETTELMAYER/BREMSER/LEWALDER 2017; SETTELMAYER 2020), was auch für die Pflege zutrifft (vgl. FRIEBE 2005; EL-CHEKHEH/FISCHER 2010). Gleichzeitig gelten Kompetenzen in der deutschen Sprache als zentral für Ausbildung und Berufstätigkeit in allen Berufen (z.B. HUNKLER 2016; für die Pflege z.B. AMOROCHO 2018; FENDI 2022; GQMG 2020). Im Umkehrschluss lässt sich festhalten, dass (zu) geringe Kompetenzen in der deutschen Sprache zu Einschränkungen in der Teilhabe in der Pflegeausbildung oder sogar zum Ausbildungsabbruch (vgl. SCHMIDT 2019, S. 8) führen können.

Umso mehr wundert es, dass sprachliche Bildung bislang noch keinen festen Platz in der Pflegeausbildung innehat – die Zuständigkeit für das Erlernen der deutschen Sprache wird bislang häufig den Auszubildenden in alleiniger Verantwortung zugeschrieben. Unterstützungsangebote für die Aneignung und den Ausbau der deutschen Sprache finden sich eher in Form von (additiven) Deutschkursen, darunter auch die fachspezifischen Azubi-Berufssprachkurse des BAMF (vgl. BAMF 2023). Solche Sprachkurse stellen zwar für das Deutschlernen der Auszubildenden ein wichtiges und sinnvolles Instrument dar, jedoch können weiteren Akteur:innen der Pflegeausbildung im Rahmen solcher Kurse nicht aktiv in den Sprachaneignungsprozess einbezogen werden, sodass zahlreiche Sprachlerner Gelegenheiten in der Pflegeschule und der Pflegepraxis nicht nutzbar gemacht werden (können). Zudem wird auch die Mehrsprachigkeit von Auszubildenden in berufsbildenden Kontexten generell bislang wenig berücksichtigt (vgl. NIEDERHAUS/PRIKOSZOVITS 2023).

Hier setzt das interdisziplinäre Forschungs- und Entwicklungsprojekt StePs¹ an, das die Pflege- und Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung und -Didaktik mit dem Ziel verbindet,

1 Das Projekt „Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken“ (StePs) wird vom BMBF im Rahmen der Förderlinie „Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ gefördert (Förderkennzeichen: 01JM2208A), Laufzeit: 2022–2025). Verbundbeteiligte sind die Arbeitsbereiche *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* in den Sprach- und Literaturwissenschaften (Prof. Dr. Andrea Daase) sowie *Qualifikations- und Curriculumforschung* am Institut für Public Health und Pflegeforschung (Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck) an der Universität Bremen sowie *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit* am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Paderborn (Prof. Dr. Constanze Niederhaus).

mehrsprachige Auszubildende beim erfolgreichen Verlauf und Abschluss ihrer Pflegeausbildung durch deren lernortübergreifende sprachbildende Gestaltung zu unterstützen und (Bildungs-)Personal für sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit zu professionalisieren.

3 Das STePs-Projekt

Um diese Ziele zu erreichen und hierdurch die Partizipationsmöglichkeiten der Auszubildenden zu stärken, werden im Projekt STePs *beide* Lernorte der Pflegeausbildung – Pflegeschule und Pflegepraxis – gleichermaßen in den Blick genommen. Die partizipative Projektarbeit umfasst folglich auch eine enge Zusammenarbeit mit mehreren Pflegeschulen und Pflegeeinrichtungen im Stadtstaat Bremen und im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW). In dieser Zusammenarbeit zielt das Projekt nicht auf die Konzeption und Schaffung von der Pflegeausbildung losgelösten Deutschkursen, die der Ausbildung vorgeschaltet oder parallel zur Ausbildung, also additiv, zu absolvieren sind (vgl. z. B. SCHMIDT 2019, S. 8). Vielmehr zielt das Projekt auf das Anstoßen von Veränderungen der Pflegeausbildung mit ihren beiden Lernorten. Diese anvisierten Transformationen beziehen sich auf eine sprachbildende und mehrsprachigkeitsorientierte (Um-)Gestaltung der Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft, die nicht mehr von einer alleinigen Verantwortung der Auszubildenden für ihr Deutschlernen ausgeht, sondern vielmehr Ausbildung als „interaktives Geschehen“ betrachtet, „dessen Verlauf und Erfolg von den Aktivitäten beider Seiten, der Ausbilder wie der Auszubildenden, abhängt“ (DEPPERMAN/CINDARK 2018, S. 283). In diesem Sinne werden in STePs alle an der Pflegeausbildung Beteiligten, insbesondere sowohl Lehrpersonen beider Lernorte als auch Praxisanleitende, als mitverantwortlich für den Ausbau der Kompetenzen der Auszubildenden in der deutschen Sprache sowie für die Wertschätzung weiterer Sprachen der Auszubildenden betrachtet und hierfür im Projekt STePS professionalisiert.

Als empirische Grundlage werden soziale Praktiken (siehe Abschnitt 4.2) in den diversen Ausbildungssituationen an den Lernorten Schule und Praxis rekonstruiert, um aus diesen Analysen sprachbezogene Bedarfe und Bedürfnisse *aller* Beteiligten in der Pflegeausbildung abzuleiten. Basierend auf den Ergebnissen dieser Analysen werden Fortbildungsangebote für Lehrpersonen und Praxisanleitende konzipiert, durchgeführt und evaluiert.

4 Theoretische Grundlagen

4.1 Förderung von Könnerschaft in der Pflege

Das Projekt STePs nimmt Bezug auf die pflegedidaktischen Theoriezusammenhänge der Interaktionistischen Pflegedidaktik (vgl. DARMANN-FINCK 2010; 2022; 2023), die sowohl für den theoretischen und praktischen Unterricht an Pflegeschulen als auch für das Lernen in der Pflegepraxis angewendet werden. In diesem Beitrag beschränken wir uns auf Aspekte pflegedidaktischer Hintergründe der praktischen Pflegeausbildung.

Die Pflegedidaktik muss sich auf einen pflegetheoretischen Referenzrahmen beziehen, der den Resonanzboden für die pflegedidaktischen Reflexionen darstellt. Der kritischen Pflege Theorie von FRIESACHER (2008, S. 288ff.) zufolge bildet das ethische Konzept der Anerkennung des zu pflegenden Menschen die Basis der Pflege. Es lässt sich durch „gesteigerte Aufmerksamkeit und Achtsamkeit“, Respekt vor der individuellen Autonomie und Schaffung gerechter Verhältnisse realisieren. Im praktischen Handeln zielt Pflege darauf ab, den zu pflegenden Menschen mit seiner subjektiven Lebens-, Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt „richtig“ (FRIESACHER 2008, S. 234) wahrzunehmen, das „Gesamtbild“ und ggf. das „Unerwartete“ (ebd., S. 236) zu erfassen und „unmittelbar und situationsspezifisch“ zu reagieren (ebd., S. 235). Ein sinnlich-leiblicher, praktischer Zugang zur individuellen Situation eines zu pflegenden Menschen wird von Friesacher als konstitutiv für die Pflege betrachtet (vgl. ebd., S. 236). Selbstverständlich haben auch rational-analytische Vorgehensweisen ihren Platz, stehen aber nicht im Vordergrund (vgl. DARMANN-FINCK 2020). Diese Fähigkeiten der feinfühligsten Wahrnehmung und der situationsspezifischen und subjektorientierten Pflege sollen Pflegeauszubildende im Verlauf ihrer Ausbildung erwerben.

Das von BENNER (1994; BENNER u.a. 2000) durch die Beobachtung der beruflichen Entwicklungsprozesse von beruflich Pflegenden empirisch gefüllte Kompetenzmodell von DREYFUS und DREYFUS (1988) kann herangezogen werden, um den Kompetenzentwicklungsprozess von Pflegeauszubildenden zu verstehen und zu gestalten. Das maximale Entwicklungsstadium der Pflegeexpertinnen und -experten, das erst nach längerer Berufserfahrung erreicht wird, ist bei Benner ähnlich wie bei Friesacher dadurch charakterisiert, dass die beruflich Pflegenden direkt am Kern des Problems ansetzen, „ohne sich lange mit unwichtigen Lösungsansätzen zu befassen und dadurch unnötig Zeit zu verlieren“ (BENNER 1994, S. 27). Diese „Könnerschaft“ (NEUWEG 2020) beruht auf nicht diskursivem körperlich-leiblichen Verstehen und inkorporiertem, nicht oder nur sehr bedingt verbalisierbarem – sogenanntem impliziten – Wissen. Den empirischen Untersuchungen Benners zufolge orientieren sich Pflege Lernende zu Beginn ihrer Ausbildung bzw. ihres Studiums an kontextfreien Regeln und objektivierbaren Informationen. Im Verlauf der Ausbildung/des Studiums entwickeln sie sukzessive die Fähigkeit, Kontextfaktoren in ihrem Handeln zu berücksichtigen und sich von feststehenden Regeln zu lösen (vgl. BENNER 1994). Dadurch, dass das implizite Wissen, das Auszubildende im Verlauf der Ausbildung/des Studiums erwerben, nicht bewusst ist und nicht (vollständig) expliziert werden kann, besteht dabei stets das Risiko von Fehlern und blinden Flecken („implizite Blindheit“ (NEUWEG 2020, S. 234ff.)).

Da – wie dargestellt – der Prozess des körperlich-leiblichen Verstehens nicht oder nur bedingt durch Regeln beschreibbar ist, kann diese Fähigkeit auch nicht durch Explikation von Regeln vermittelt werden. Der Kompetenzentwicklungsprozess von Pflegeauszubildenden muss daher im Rahmen der praktischen Pflegeausbildung dadurch unterstützt werden, dass die Auszubildenden Aufgaben erhalten, durch die sie herausgefordert sind, das zu tun, was sie lernen sollen, nämlich in zunehmend komplexeren Pflegesituationen situationsangemessen und angepasst an die subjektiven und individuellen Bedarfe des zu pflegenden Menschen zu handeln (vgl. DARMANN-FINCK 2020, S. 118). Um zugleich zu

vermeiden, dass die im Handeln gefundenen Lösungen nicht den situativen und persönlichen Anforderungen entsprechen, muss die praktische Aufgabenbearbeitung mit Phasen der expliziten Reflexion kombiniert werden. Dadurch erwerben die Auszubildenden die Fähigkeit zur kritischen Reflexion eigenen Handelns auf der Basis wissenschaftsbasierten Regelwissens, der eigenen Deutungsmuster und der institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen pflegerischen Handelns. Mittels des kontinuierlichen Wechselspiels des Lernens in der Handlung und der Reflexion über die Handlung erfolgt eine theoriegeleitete Durchdringung der praktischen Erfahrungen, wodurch das theoretische Wissen sukzessive in das implizite Wissen eingeht und schließlich als „einverleibter Theorierahmen“ fungiert (vgl. FRIESACHER 2008, S. 235).

Ein wichtiges Lernangebot in der praktischen Pflegeausbildung besteht in der sogenannten Praxisanleitung durch Praxisanleiter/-innen. Dies sind Pflegefachpersonen mit einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation im Umfang von 300 Stunden sowie einer kontinuierlichen, insbesondere berufspädagogischen Fortbildung im Umfang von 24 Stunden jährlich (§ 4 PflAPrV Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe 2018). Während eines Praxiseinsatzes müssen die Praxiseinrichtungen laut § 6 Abs. 3 Pflegeberufegesetz (PflBRefG) gewährleisten, dass die Auszubildenden im Umfang von zehn Prozent der abzuleistenden Ausbildungszeit Praxisanleitung erhalten. Diese kann unterschiedliche Formen annehmen, etwa das gezielte Beobachten durch Praxisanleiter/-innen, das gemeinsame Handeln mit anschließender Reflexion oder die systematische Instruktion. Beim gemeinsamen Handeln dürfen beide, sowohl die Praxisanleitung als auch der/die Auszubildende/Studierende, den oben beschriebenen Ansätzen zufolge ihre Aufmerksamkeit nicht auf die einzelnen Elemente der Situation fokussieren, sondern müssen sie auf den „vollständigen Handlungsablauf, auf die Anwendungssituation“ (NEUWEG 2020, S. 368) richten, um körperlich-leibliches Verstehen praktizieren zu können. Die/der Auszubildende lernt dabei durch die in der Situation erforderlichen impliziten Urteilsprozesse und durch das Einfühlen in die Expertise der Praxisanleitung (vgl. NEUWEG 2020, S. 363ff.).

Gleichwohl darf es nicht beim gemeinsamen Handeln und der impliziten Integration bleiben, vielmehr müssen auch Analyse und Reflexion angeregt werden; dies erfolgt vor und nach der eigentlichen Handlungssituation (vgl. ebd., S. 370ff.). In der Phase der vor- und nachbereitenden Reflexion kann die Aufmerksamkeit auf einzelne Aspekte oder Besonderheiten der zu pflegenden Menschen gerichtet oder können Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem spezifischen Fall eines zu pflegenden Menschen und anderen Fällen festgestellt und expliziert werden, um auf diese Weise die Muster herauszuarbeiten, die hinter den impliziten Urteilen liegen. Bei der Reflexion können außerdem die Bildungsdimensionen der Interaktionistischen Pflegedidaktik genutzt werden (vgl. DARMANN-FINCK 2022; 2023). Demnach könnten sich Reflexionsimpulse auf wissenschaftsbasiertes (Regel-)Wissen zur Erläuterung oder Problemlösung von Pflegebedarfen der zu pflegenden Menschen, auf das Verstehen ihrer subjektiven Situation oder auf die kritische Reflexion gesellschaftlicher Widersprüche richten. Dadurch können auch Fehler oder Optimierungspotenziale der gezeigten Handlung identifiziert werden. Durch das Wechselspiel von ganzheitlichem Wahrnehmen und Urteilen im Handeln und Analyse/Reflexion außerhalb des

unmittelbaren Handlungsprozesses können die Auszubildenden ihr implizites Wissen zunehmend erweitern und ausdifferenzieren (vgl. NEUWEG 2020, S. 370ff.).

4.2 Sprache und Sprachaneignung als soziale Praxis

Neben den dargestellten pflegedidaktischen Grundlagen ist das Projekt zweitspracherwerbstheoretisch im soziokulturellen bzw. kulturwissenschaftlichen Paradigma (vgl. LANTOLF/THORNE 2007) verortet, welches seit einiger Zeit durch praxistheoretische Ansätze (vgl. RECKWITZ 2003; SCHATZKI 1996) angereichert wird (vgl. DAASE 2021; KNAPPIK 2022; OHM 2022). Im Gegensatz zu psycholinguistischen Ansätzen wird Lernen und damit auch die Aneignung einer (weiteren) Sprache, in unserem Fall des Deutschen als Zweitsprache, in diesem Paradigma als sozialer Ursprungs betrachtet (vgl. VYGOTSKIJ 1992, S. 236). Der „soziale, historische und kulturelle Kontext [wird] als konstitutiv für Sprache, Sprachaneignung und die in sie verwickelten Subjekte“ (DAASE/FALKENSTERN 2020, S. 40) angesehen. Grundlegend dafür ist das Verständnis von Sprache als Artefakt und Mittlerreiz („mediational means“ (LANTOLF 2000, S. 16)) auf der einen und als soziale Praxis auf der anderen Seite.

Menschen reagieren nicht nur unvermittelt auf ihre (materielle und soziale) Umwelt, sondern größtenteils gezielt handelnd, indem sie Artefakte als Mittlerreize zwischen sich und ihrer Umwelt einsetzen. Neben physischen Artefakten (z. B. auf die Pflegeausbildung bezogen eine Waschschüssel, Untersuchungsgegenstände, Verbandsmaterialien) können dies auch geistige/symbolische Artefakte sein wie z. B. Sprache oder unser Zahlensystem. Mit der Verwendung solcher materiellen und symbolischen Mittlerreize sind wir in der Lage, Einfluss auf unsere Umwelt und unsere Lebensverhältnisse und damit auf uns selbst zu nehmen. Durch symbolische Artefakte, allen voran Sprache, vermitteln wir unsere Beziehungen sowohl zu anderen als auch zu uns selbst, regulieren und verändern sie – Sprache wirkt also im Gegensatz zu physikalischen Werkzeugen nach innen, auf Subjekte und ihr Verhalten (vgl. VYGOTSKY 1978, S. 55; 1992, S. 154) und spielt damit auch in Lernprozessen eine besondere Rolle (s. u.). Dieses Konzept von Sprache ist anschlussfähig an das Verständnis von Kommunikation in der Pflege, die nicht nur handlungsbegleitend stattfindet, sondern selbst eine pflegerische Intervention darstellt (vgl. HAIDER 2010; BÜKER/LADEMANN 2019).

Ein Verständnis von Sprache als sozialer Praxis geht also über jenes von Sprachhandlungen und der Sprechakttheorie hinaus. Es wendet sich vor allem auch gegen ein verdinglichtes Sprachverständnis, wie es häufig in Konzepten und Materialien zur Deutschvermittlung, insbesondere für den Bildungsbereich, zu finden ist. Mit dem Konzept Bildungssprache (vgl. DUARTE/GOGOLIN 2016) oder auch Berufsbildungssprache wird vor allem auf Oberflächenmerkmale von Sprache abgehoben. Sprache wird in solchen Konzepten als neutrales Zeichen- und Regelsystem verstanden, das der Informations- und Wissensvermittlung in idealisierten Lern- und Kommunikationssituationen dient und dem eine Vorstellung von Kommunikation zugrunde liegt, die „vor allem vom Erfolg referenzieller Akte abhängig“ (OHM 2007, S. 24) ist. Wir verstehen Sprache hingegen als soziales Medium, das immer mit dem jeweiligen Kontext im engeren und weiteren Sinne verzahnt ist,

durch den sie konstituiert ist, den sie aber auch gleichermaßen konstituiert (vgl. HALLIDAY 1978; 1989; HASAN 2005); die Beziehung zwischen Sprache und dem sozialen Kontext ist damit reflexiv. Sprache ist auch immer von Macht- und Hierarchiestrukturen durchzogen, welche die interaktive Bedeutungsherstellung im Kontext konstituieren. Dies ist insbesondere in Arbeits- und Ausbildungskontexten mit ihren hierarchieprägenden Positionen relevant. Es ist nicht nur relevant, *was* gesagt wird, sondern auch *wer* etwas *wie* zu *wem* und in welcher *Situation* sagt, womit die (zugeschriebenen oder eingenommenen) Rollen und Positionierungen ins Spiel kommen. Wenn wir miteinander kommunizieren, tauschen wir nicht nur Informationen aus, sondern wir gestalten durchgehend auch unsere Beziehungen zueinander (vgl. DEREWIANKA/JONES 2016/2018).

Der hier verwendete Praxisbegriff unterscheidet sich vom Alltagsbegriff der Praxis, dem oft die Theorie oder Wissenschaft gegenübergestellt wird. Unter *Praxis* verstehen wir nach ALKEMEYER und BUSCHMANN (2017, S. 271) „den kontingenten Ablauf aller Lebens-tätigkeiten“, die sich aus Praktiken, der „kleinste[n] Einheit des Sozialen“ (RECKWITZ 2003, S. 292), zusammensetzen, die wiederum „typisierte, historisch und sozial formatierte und somit auch unterscheidbare Bündel verbaler und nonverbaler Aktivitäten“ (ALKEMEYER/BUSCHMANN 2017, S. 271) darstellen. In ihrer Verkettung konstituieren sie die Praxis, die ihnen damit übergeordnet ist (vgl. RECKWITZ 2003, S. 290). Praxis ist damit nicht etwas, was es einfach gibt, sondern sie wird kontinuierlich gemeinsam hergestellt und verändert.

Entscheidend ist, dass Praktiken sich durch eine Doppelstruktur aus beobachtbarem sowie implizitem Wissen, auch als Orientierungen bezeichnet, auszeichnen, die immer ein kollektiv inkorporiertes Wissen darstellen, auf das also nicht ohne Weiteres explizit zugegriffen werden kann. Zudem ist der Vollzug von Praktiken nur in Körperlichkeit denkbar, als es sich um einen „nexus of doings and sayings“ (SCHATZKI 1996, S. 89) handelt. Gängige Konzepte von Zweitsprachenunterricht beziehen sich hingegen auf sprachliche Handlungen und greifen sowohl für eine integrierte sprachliche Bildung in der Pflegeausbildung als auch für die partizipative Teilhabe zu kurz.

Ein Verständnis von Sprache als sozialer Praxis zieht zwangsläufig auch ein ebensolches Verständnis von (Zweit-)Sprachaneignung nach sich. Aus praxistheoretischer Sicht entsteht Handlungsfähigkeit „in den Vollzügen von Praktiken und somit in verteilter Handlungsträgerschaft“ (ALKEMEYER/BUSCHMANN 2017, S. 273). Die Aneignung bestimmter Kompetenzen erfolgt damit dort, wo diese Kompetenzen später zum Tragen kommen (sollen), in unserem Fall also am Arbeitsplatz, in der Pflegepraxis selbst und möglichst eingebunden in die jeweiligen Praktiken, also *in situ*, da „Menschen erst in ihrer Teilnahme an Praktiken zu Trägern bestimmter Fähigkeiten werden“ (ebd.). Dieses Verständnis passt zur oben dargestellten Anlage von Praxisanleitung in der Pflegeausbildung. In der Zweitsprachaneignung wurde für diese Sicht das Konzept des *situated learning* (vgl. LAVE/WENGER 2009) übernommen. Auszubildenden berufssprachliches Handlungswissen zu vermitteln, um die Teilhabe an der Ausbildung und deren erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen, bedeutet nach diesem Verständnis, ihnen im Sinne einer „legitimate peripheral participation“ (LAVE/WENGER 2009, S. 27) möglichst früh die Partizipation an den notwendigen Praktiken zu ermöglichen. Sie werden von Anfang an als legitime Mitglieder der *community of practice* (vgl. WENGER 2008) anerkannt, gleichzeitig wird ihnen aber der Status als (Deutsch-)

Lernende zugestanden. Entscheidend ist, ihnen dafür „access to a wide range of ongoing activity, old-timers, and other members of the community, and to information, resources and opportunities for participation“ (LAVE/WENGER 2009, S. 101) zu ermöglichen.

5 Erster Blick in die Daten

5.1 Überblick Forschungsdesign

Um vor dem Hintergrund dieser theoretischen Verortung die im Projekt avisierte Professionalisierung der an der Ausbildung Beteiligten partizipativ und adaptiv gestalten zu können, werden in STePs zunächst Praktiken in diversen Ausbildungssituationen an beiden Lernorten rekonstruiert, in die Auszubildende eingebunden sind bzw. in die sie einsozialisiert werden müssen, die aber dafür auch sprachbildend gestaltet sein sollten. Daraus werden die sprachlichen Anforderungen und sprach(bildungs)bezogenen Bedarfe und Bedürfnisse *aller* Beteiligten abgeleitet, deren Kenntnis eine Voraussetzung für die Konzeption und Durchführung der Fortbildungsangebote für Lehrpersonen und Praxisanleitende darstellt.

Die Rekonstruktion der Praktiken erfolgt mehrschrittig aus verschiedenen Daten: Zum einen werden Dokumente beider Lernorte (z. B. Fallbeispiele und Fallsituationen, Tafelbilder, Präsentationsfolien, Handouts, Arbeitsblätter) mit der funktionalen Grammatik (vgl. SCHLEPPEGRELL 2004; DEREWIANKA/JONES 2016/2018) analysiert. Des Weiteren werden sowohl Unterrichtssituationen am Lernort Schule als auch Praxisanleitungen am Lernort Praxis beobachtet und audiografiert und mit der Dokumentarischen Methode in Anlehnung an Lengersdorf (2011) analysiert. Um Orientierungen, die den Praktiken zugrunde liegen, rekonstruieren zu können, werden des Weiteren Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, Praxisanleitenden und Auszubildenden ebenfalls mittels der Dokumentarischen Methode (vgl. PRZYBORSKI 2004) untersucht.

Der nachfolgende exemplarische Blick in die Daten stammt aus einer Beobachtung mit begleitender Audiografie einer Praxisanleitung. Auch wenn diese Daten noch nicht vollständig analysiert sind, weisen erste Interpretationen darauf hin, dass in der Pflegeausbildung soziale Praktiken vollzogen werden, die wenig förderlich sind für die Sprachaneignung von Auszubildenden, die sich noch in der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache befinden und die sprachbildender gestaltet werden könnten.

5.2 Exemplarischer Blick in die Daten

In der dargestellten Pflegesituation führen eine berufserfahrene Praxisanleitung und ein/-e Auszubildende/-r gemeinsam bei einer zu pflegenden Person in der stationären Langzeitpflege, d. h. einem/einer Bewohner/-in einer Pflegeeinrichtung, die Körperpflege durch. Als besondere Rahmenbedingung für die Interpretation der Szene muss erwähnt werden, dass die praktische Abschlussprüfung der Auszubildenden unmittelbar bevorsteht und u. a. mit dieser zu pflegenden Person stattfinden soll. In der praktischen Abschlussprüfung haben die Auszubildenden die Aufgabe, über mehrere Stunden hinweg die Pflege von mindestens zwei Menschen durchzuführen, von denen einer einen erhöhten Pflegebedarf aufwei-

sen muss (§ 16 PflAPrV). Häufig ist auch die Körperpflege Gegenstand der Prüfung. Mit der beobachteten und audiografierten Praxisanleitung, die nach der Konvention GAT 2 (Basis-Transkript) transkribiert ist (siehe Anhang), soll der/die Auszubildende auf die Prüfung vorbereitet werden.

1	[0:00:00.0] K: ((...))
2	[0:32:09.0] B (Bewohner-in): AUA tut weh; (---)
3	[0:32:10.7] AU01 (Auszubildende/-er): tut weh? (-) hier:?
4	[0:32:12.2] B: ja (.)
5	[0:32:12.8] PAz02 (Praxisanleitung): ok ja. (.) das ist/ °hhh hhh° (4.3) hm:. (-) was sagt die hautbeobachTUNG?
6	[0:32:22.6] AU01: hm_hm?
7	[0:32:23.5] PAz02: (---) trocken ne? °h (1.6)
8	[0:32:26.4] AU01: un_diese fr/ (-) stelle sin_normAL, oder (.) was ist das?
9	[0:32:30.0] PAz02: °h h° ja gut sie liegt die ganz_zeit auf dem rücken, das ist der ganze/ (.) DAS ganze system arbeitet n_bisschen anders, (-) °hhh (4.5)
10	[0:32:41.2] B: AUA (3.7)
11	[0:32:45.5] AU01: nur wenn sie während der prüfung so aua sa:gt? (-) was soll ich machen.
12	[0:32:49.3] PAz02: ja_ich mein du hast ja das_äh: krankheitsbild VORgestellt; denn (-) ne? und das ist_äh: °hhh (.)es_äh: wird NICHT/ nicht immer zu verMEIden, sein (.) das einzige was wir mach/ verSÜchen eben halt die schmerzen so WENig wie möglich zu: provozieren. (-) °h ne? und deswegen muss man eben halt WIRKlich (--) °h ge!MÄ!/ (also) (---) geMÄchlich in dem sinne- ((...))
13	[0:33:09.1] K: ((...))

Dieser Datenauszug wird nun zuerst aus pflegedidaktischer und im Anschluss aus sprachwissenschaftlicher und zweitspracherwerbstheoretischer Perspektive tentativ interpretiert und dafür zunächst kurz paraphrasiert: Zu Beginn des Ausschnitts klagt die zu pflegende Person über Schmerzen. Die/der Auszubildende reagiert darauf mit einer vermutlich als Paraphrase gemeinten Nachfrage, ob es „weh“ tue? Die Praxisanleitung reagiert darauf mit einigen möglicherweise als Hörersignale gemeinten Äußerungen („ok ja. (.) das ist/ °hhh hhh“), bevor sie die/den Auszubildende/-n nach dem Hautzustand der zu pflegenden Per-

son fragt. Beide richten daraufhin ihre Aufmerksamkeit auf den Hautzustand, die Praxisanleitung kennzeichnet diesen als „trocken“ und die/der Auszubildende stellt Besonderheiten („diese stelle“) fest, die die Praxisanleitung mit dem Gesamtzustand der zu pflegenden Person erklärt („DAS ganze sysTEM arbeitet n_bisschen anders“). Nachdem die zu pflegende Person erneut über Laute signalisiert, dass sie Schmerzen hat, erfolgt keine Interaktion mit ihr, sondern richtet sich die/der Auszubildende an die Praxisanleitung und fragt, wie sie/er mit entsprechenden Äußerungen in der Prüfung umgehen soll. Die Praxisanleitung gibt ihr/ihm daraufhin einige Hinweise dazu.

Aus pflegedidaktischer Perspektive lässt sich feststellen, dass sowohl die Praxisanleitung als auch die/der Auszubildende ihre Aufmerksamkeit nicht auf die Situation und Person der zu pflegenden Person, sondern primär auf einzelne Elemente richten. In dem gewählten Ausschnitt sind dies der Hautzustand und die Schmerzen der zu pflegenden Person. Über diese Pflegephänomene tauschen sich die beiden Pflegenden in einem Fachgespräch unter Pflegenden aus. Die Interaktion mit der zu pflegenden Person ist demgegenüber äußerst sparsam – die Interaktion findet folglich *über*, aber nicht *mit* ihr statt. Damit lassen sich in der Situation sowohl ein verobjektivierendes oder verdinglichendes Pflegeverständnis als auch ein instruktionslogisches Anleitungsverständnis feststellen. Indem durch die Fokussierung einzelner Elemente der Blick auf das Ganze und die Wahrnehmung der zu pflegenden Person verloren geht, kann das eigentliche Lernpotenzial der Pflegesituation, durch die gemeinsame Versorgung ein Verständnis subjektorientierter Pflege zu erlangen, nicht genutzt werden. Unter einer kritischen Perspektive könnte die Situation sogar als die Würde der zu pflegenden Person missachtend gewertet werden. Dass diese Form der Praxisanleitung keinen Einzelfall darstellt, belegt die mittlerweile schon über 15 Jahre alte Studie von FICHTMÜLLER/WALTER (2007) zum Lernen praktischen Pflegehandelns.

Die Interpretation limitierend muss in Rechnung gestellt werden, dass die/der Pflegeauszubildende mit der Anleitungssituation auf die praktische Abschlussprüfung vorbereitet werden soll. Die Praxisanleitung weist deshalb auf während der Prüfung zu beachtende Besonderheiten hin und die/der Auszubildende klärt für sich möglicherweise in der Prüfung auftretende Herausforderungen. Dennoch: Auch als Prüfungsvorbereitung wäre es von zentraler Bedeutung, dass der/dem Auszubildenden bewusst wird, dass die zu pflegende Person den Mittelpunkt der Pflege bildet, dass ihr Wohlbefinden, ihre Wünsche und die aus ihrer Sicht bestehenden Probleme adressiert werden. Möglicherweise während der Pflege beobachtete Pflegebedarfe sollten in der Situation im Gespräch mit der zu pflegenden Person besprochen oder durch angemessene Pflegemaßnahmen bearbeitet werden. Selbstverständlich ist eine explizite Reflexion von pflegerischen Beobachtungen unabdingbar, aber diese sollte im Anschluss handlungsentlastet in einem Reflexionsgespräch erfolgen.

Aus **Perspektive der Sprachaneignung und der Sprachverwendung**, die auf den oben dargestellten Grundlagen beruht, lässt sich feststellen, dass Praxisanleitung und Auszubildende/-r im dargestellten Situationsausschnitt nur vermeintlich von einer gemeinsamen Praktik (im oben dargestellten praxistheoretischen Verständnis) – nämlich jener der Praxisanleitung in der Körperpflege – ausgehen, dieser aber unterschiedliche Orientierungen zugrunde liegen und sie dadurch eigentlich abweichende Praktiken vollziehen: Auch vor dem Hintergrund der machtvolleren Position der Praxisanleitung in dieser Situation –

vor allem mit Blick auf die bevorstehende Prüfung – unterbricht diese die Praktik der Körperpflege, der die diversen Handlungen der/des Auszubildenden unterstellt sind, immer wieder mit Praktiken einer instruktionslogischen Anleitung zur Durchführung der Körperpflege (s.o.). Dies führt nicht nur zu Irritationen aufseiten der/des Auszubildenden und widerspricht – wie oben dargestellt – den pflegedidaktischen Grundlagen, sondern damit wird auch die sprachliche Teilhabe an der Praktik Körperpflege sowie deren Aneignung durch die Unterstützung der Praxisanleitung eingeschränkt bzw. die Möglichkeiten der Unterstützung werden nicht genutzt. Durch den Rückgriff auf ein instruktionslogisches Anleitungsvverständnis ist die Praktik der Körperpflege der zu pflegenden Person nicht mehr authentisch und bietet damit auch keine Möglichkeit einer Vorbereitung sowohl auf die spätere Tätigkeit als Pflegekraft als auch auf die bevorstehende Prüfungssituation, da die Praktik der Körperpflege nicht vollständig vollzogen wird.

Sprachaneignungstheoretisch und -didaktisch könnte diese Situation besser genutzt werden, indem die Praxisanleitung Sprache als Mittlerreiz einsetzt und damit z. B. die Aufmerksamkeit des/der Auszubildenden auf wichtige Aspekte der einzelnen Praktiken der Praxis Körperpflege richtet, dabei aber nicht auf die Metaebene geht, sondern gemeinsam mit dem/der Auszubildenden und damit unterstützend die Kommunikation mit der zu pflegenden Person führt und dabei modellhaft das erwartete (sprachliche) Verhalten zeigt bzw. selbst in der Situation authentisch anwendet. So könnte sie z. B. statt der Frage „Was sagt die Hautbeobachtung?“ sagen: „Hm, Frau XY, Ihre Haut ist aber sehr trocken, oder?“ und mit diesem „oder?“ gleichwohl die zu pflegende Person adressieren, aber auch wieder an die/den Auszubildenden übergeben. So wird Sprache als Mittlerreiz eingesetzt, um die Aufmerksamkeit des/der Auszubildenden auf einen wichtigen Aspekt zu legen, der z. B. in der Prüfung Beachtung finden muss; gleichzeitig bietet die Praxisanleitung ein Modell an, an dem der/die Auszubildende anknüpfen kann. Sie geht sozusagen in die Ko-Konstruktion mit dem/der Auszubildenden bzw. bietet ihm/ihr diese an und fordert sie damit heraus und lässt sie/ihn lernen.

Ein solches Vorgehen ist unter dem Begriff Scaffolding aus der Erstsprachenerwerbsforschung durch die Beobachtung von spracherwerbsförderlichem Verhalten von Eltern/Betreuungspersonen bekannt (vgl. WOOD/BRUNER/ROSS 1976) und von Gibbons (2015) auf den Fachunterricht im Kontext (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit übertragen worden. Es basiert auf der Lerntheorie Vygotskijs sowie einem funktionalen Sprachverständnis (s.o.). Durch „temporary supporting structures“ (vgl. HAMMOND/GIBBONS 2001, S. 14) sollen Lernende die Möglichkeit erhalten, sich durch Ko-Konstruktion in dialogischen Settings neue Konzepte und Fähigkeiten (sowohl fachlich als auch sprachlich) nachhaltig zu erschließen und sich damit weiterzuentwickeln. Die angebotenen Unterstützungs- oder auch Handlungsstrukturen sind also nicht als gezielt eingesetzte Hilfen oder Erklärungen gedacht, um eine bestimmte Aufgabe zu erledigen, sondern es geht um in die Zukunft weisende Unterstützung, indem nicht nur verdeutlicht wird, *was* in der jeweiligen Situation zu tun ist, sondern vor allem *wie* solche Handlungen erfolgen und damit auch auf vergleichbare Situationen und Anforderungen übertragen werden können, um diese zu bewältigen. An solchen Unterstützungsangeboten mangelt es in der dargestellten Situation. Zugleich wird

aber auch deutlich, dass sich in der Praxisanleitung vielfältige Möglichkeiten der Sprachbildung anbieten.

6 Erste Erkenntnisse und Ausblick

Der obige exemplarische Blick in die Daten zeigt zum einen, dass im Rahmen der Praxisanleitung der Pflegeausbildung Praktiken vollzogen werden, die sowohl aus der Perspektive der Pflegedidaktik als auch der Sprachaneignungsforschung in Bezug auf ihre lernförderliche Gestaltung nicht als optimal zu betrachten sind. Exemplarisch kann daran veranschaulicht werden, dass die im Projekt zu entwickelnden Angebote für Praxisanleitungen, die auf die Nutzung des situationslogisch ausgerichteten Anleitens als Ressource für sprachliches Lernen zielen, einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung einer sprachbildenden Pflegeausbildung leisten können.

Ersichtlich wird zudem, dass der interdisziplinäre Ansatz des STePs-Projekts nicht nur sinnvoll, sondern vielmehr erforderlich ist, da pflegerische und sprachliche Aspekte einander bedingen, aufeinander einwirken und untrennbar miteinander verknüpft sind. Sprachbildende Ansätze im Bereich Pflege bzw. Ansätze, die berufliches und sprachliches Lernen miteinander verbinden, stoßen ohne diese Interdisziplinarität zwangsläufig an ihre Grenzen.

Das bisherige interdisziplinäre Arbeiten hat sich im Projekt schon jetzt als sehr fruchtbar erwiesen, weil die verwendeten theoretischen Ansätze sich nicht nur gut aufeinander beziehen lassen und sich damit gut ergänzen, sondern sich auch gegenseitig befruchten und damit die Theoriebildung der einzelnen Fächer und die Weiterentwicklung ihrer Gegenstände unterstützen.

Literatur

- ALKEMEYER, Thomas; BUSCHMANN, Nikolaus: Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: RIEDER-LADICH, Markus; GRABAU, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2017, S. 271–297
- AMOROCHO, Simone: „das können wir NICHT behaupten“: Argumentieren in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung. In: RICART BREDE, Julia; MAAK, Diana; PLISKA, Enisa (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“. Stuttgart 2018, S. 289–311
- AUSBILDUNGS- UND PRÜFUNGSVERORDNUNG FÜR DIE PFLEGEBERUFE (PFLEGEAUSBILDUNGS- UND PRÜFUNGSVERORDNUNG – PFLAPrV) vom 2. Oktober 2018. In: BUNDESGESETZBLATT Jahrgang 2018, Teil I Nr. 34, ausgegeben zu Bonn am 10. Oktober 2018, S. 1572–1621
- BENNER, Patricia: Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern 1994
- BENNER, Patricia; TANNER, Christine A.; CHESLA, Catherine A.: Pflegeexperten. Pflegekompetenz, klinisches Wissen und alltägliche Ethik. Bern 2000
- BERKEL-OTTO, Lisa; BÖTTGER, Lydia; FISCHER, Nele; VASYLYEVA Tetjana; HAMMER, Svenja; NIEDERHAUS, Constanze: Weiterbildendes Studium „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit“ an

- der Universität Paderborn. Ausgestaltung und Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme im Bereich Inklusion. In: *Journal für Psychologie* 27 (2020) 2, S. 237–262
- BETHSCHEIDER, Monika; Käferlein, Anna; KIMMELMANN, Nicole: Sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. In: SIEMON, Jens; ZIEGLER, Birgit; KIMMELMANN, Nicole; TENBERG, Ralf (Hrsg.): *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung*. Stuttgart 2016, S. 165–182
- BOMMES, Michael: Integration durch Sprache als politisches Konzept. In: DAVY, Ulrike; WEBER, Albrecht (Hrsg.): *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz*. Baden-Baden 2007, S. 59–86
- BRODEN, Anne; MECHERIL, Paul: Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: BRODEN, Anne; MECHERIL, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf 2007, S. 7–28
- BÜKER, Christa; LADEMANN, Julia: *Beziehungsgestaltung in der Pflege*. Stuttgart 2019
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (BAMF): Berufssprachkurse für Auszubildende (AzubiBSK). Nürnberg 2023. URL: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/Zugewanderte-Teilnehmende/AzubiBSK/azubi-bsk-node.html> (Stand 10.02.2025)
- CARLSON, Sonja A.; DAASE, Andrea: Bedeutung im Kontext. Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen und Produzieren fachlicher Inhalte im Übergang zur Regelklasse. In: STEINMETZ, Sandra; STRÖMSDÖRFER, Dennis; WILLMANN, Markus; WULFF, Nadja (Hrsg.): *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung*. Göttingen 2020, S. 329–348
- DAASE, Andrea: Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. In: *Information Deutsch als Fremdsprache* 48 (2021) 1, S. 106–125
- DAASE, Andrea; FALKENSTERN, Stephanie: Zur Produktivität rekonstruktiver Verfahren für die soziokulturelle Zweitsprachaneignungsforschung. In: *Zeitschrift für rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 1 (2020) 1, S. 39–58
- DAASE, Andrea; FLEINER, Micha: Integriertes Fach- und Sprachlernen in der Pflegeausbildung als Beitrag zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Teilhabe. In: *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*. Bremen 2024, S. 1–18. URL: http://www.bwpat.de/ht2023/daase_fleiner_ht2023.pdf (Stand: 01.07.2024)
- DARMANN-FINCK, Ingrid: Die Interaktionistische Pflegedidaktik. In: Darmann-Finck, Ingrid; Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): *Pädagogik der Gesundheitsberufe*. Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit. Berlin, Heidelberg 2023, S. 261–279
- DARMANN-FINCK, Ingrid: Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In: ERTL-SCHMUCK, Roswitha; HÄNEL, Jonas (Hrsg.): *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik*. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim, Basel 2022, S. 202–238
- DARMANN-FINCK, Ingrid: Implizites Wissen in der Pflege und der Pflegeausbildung. In: HERMKES, Rico; NEUWEG, Georg Hans; BONOWSKI, Tim (Hrsg.): *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen*. Bielefeld 2020, S. 109–129
- DARMANN-FINCK, Ingrid: *Interaktion im Pflegeunterricht*. Frankfurt am Main 2010
- DEPPERMAN, Arnulf; CINDARK, Ibrahim: Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen: Gesprächsanalytische Untersuchungen zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge. In: DEPPERMAN, Arnulf; CINDARK, Ibrahim; HÜNLICH, David; EICHINGER, Ludwig

- (Hrsg.): Deutsche Sprache 3/18. Themenheft: Flüchtlinge in Deutschland: Sprachliche und kommunikative Aspekte. Berlin 2018, S. 245–288
- DE OLIVEIRA, Luciana; SCHLEPPGREGG, Mary: Focus on Grammar and Meaning. Oxford 2015
- DEREWIANKA, Beverly; JONES, Pauline: Teaching Language in Context. 2. Aufl. Oxford 2016/2018
- DREYFUS, Hubert, L.; DREYFUS, Stewart E.: MIND OVER MACHINE. THE POWER OF HUMAN INTUITION AND EXPERTISE IN THE ERA OF THE COMPUTER. New York 1988
- DUARTE, Joana; GOGOLIN, Ingrid: Bildungssprache. In: KILIAN, Jörg; BROUËR, Birgit; LÜTTENBERG, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin 2016, S. 478–499
- EL-CHERKEH, Tanja; FISCHER, Michael: Berufsausbildung in der Altenpflege: Einstellungen und Potenziale bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Hamburg 2010
- FENDI, Shilan: Zwischen Licht und Schatten – eine explorative Studie zum Ausbildungserleben von Auszubildenden in der Pflege unter besonderer Betrachtung von Migrationshintergründen. Valendar 2022
- FICHTMÜLLER, Franziska; WALTER, Anja: Pflege gestalten lernen – empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen 2007
- FRIEBE, Jens: Migrantinnen und Migranten in der Altenpflege. Bestandsaufnahme, Personalgewinnung und Qualifizierung in Nordrhein-Westfalen (MigA). Bonn 2005
- FRIESACHER, Heiner: Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft. Osnabrück 2008
- GQMG – GESELLSCHAFT FÜR QUALITÄTSMANAGEMENT IN DER GESUNDHEITSVERSORGUNG E. V.: Sprachkompetenz von ausländischen Pflegefachpersonen – eine Schlüsselqualifikation. Fundierte Deutschkenntnisse als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration und sichere Patientenversorgung. Beschluss des GQMG-Vorstands vom 24. April 2020. Düsseldorf 2020
- GESETZ ZUR REFORM DER PFLEGEBERUFE (Pflegeberufereformgesetz – PflBRefG) vom 17. Juli 2017. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2017 Teil I Nr. 49, ausgegeben zu Bonn am 24. Juli 2017, S. 2581–2614
- GIBBONS, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. 2. Aufl. Portsmouth 2015
- HAIDER, Barbara: Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor der Hintergrund der Nostrifikation. Wien 2010
- HALL, Anja: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 3, S. 48–49. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/1701> (Stand: 09.12.2024)
- HALLIDAY, Michael A. K.: Part A. In: HALLIDAY, Michael A.K.; HASAN; Ruqaiya (Hrsg.): Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective. 2. Aufl. Oxford 1989, S. 3–49
- HALLIDAY, Michael A. K.: Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London 1978
- HAMMOND, Jenny; GIBBONS, Pauline: What is scaffolding? In: HAMMOND, Jenny (Hrsg.): Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education. Newton 2001, S. 13–26
- HASAN, Ruqaiya: Language and Society in a Systemic Functional Perspective. In: HASAN, Ruqaiya; MATTHIESSEN, Christian; WEBSTER, Jonathan J. (Hrsg.): Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective. Volume 1, Part II Around language. London, Oakville 2005, S. 55–80

- HUNKLER, Christian: Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung. In: DIEHL, Claudia; HUNKLER, Christian; KRISTEN, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden 2016, S. 597–641
- KNAPPIK, M: Methodologische Überlegungen zur Erforschung von Sprachaneignung als sozialer Praxis. Die Potenziale und Herausforderungen einer linguistic ethnography. In: ZFF – Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 3 (2022) 3, S. 17–39. DOI: 10.25656/01:25426 (Stand: 21.01.2025)
- LANTOLF, James P.: Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, James P. (Hrsg.): Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford 2000, S. 1–26
- LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L.: Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VAN PATTEN, BILL; WILLIAMS, JESSIC (Hrsg.): Theories in Second Language Acquisition. Mahwah, New Jersey 2007, S. 201–224
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne: Situated Learning. Legitimate peripheral participation. 20. Aufl. Cambridge 2009
- LENGERSDORF, Diana: Arbeitsalltag ordnen. Soziale Praktiken in einer Internetagentur. Wiesbaden 2011
- NEUWEG, Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 4. Aufl. Münster 2020
- NICOLINI, David: Practice Theory, Work, and Organization. An Introduction. Oxford 2012
- NIEDERHAUS, Constanze: „Die Schüler verstehen es nicht und wenn sie es nicht verstehen, dann nutzt auch die fachliche Richtigkeit nix.“ Zum Einsatz und zur Nutzung von Fachtexten und Fachkundedbüchern in mehrsprachigen Lernergruppen der beruflichen Bildung – die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. In: Info DaF 40 (2013) 6, S. 553–83
- NIEDERHAUS, Constanze; PRIKOSZOVITS, Matthias: DaF und DaZ im Kontext Deutsch für den Beruf: Schnittstellen und Divergenzen. In: Deutsch als Zweitsprache: Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache 60 (2023) 2, S. 67–82
- OHM, Udo: Praktiken der Sprachaneignung – Aneignung von Praktiken. Zur praxeologischen und pragmatistischen Fundierung soziokultureller Theoriebildung. In: ZFF – Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 3 (2022) 3, S. 40–55
- OHM, Udo: Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitsprachenerwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: KRUMM, Hans-Jürgen; ESSER, Ruth (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprachen, Kulturen, Unterricht. München 2007, S. 24–33
- PRZYBORSKI, Aglaja: Gesprächsanalyse und Dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Gesprächen. Wiesbaden 2004
- RECKWITZ, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (2003) 4, S. 282–301
- SANDER, Isa-Lou; EFING, Christian: Der Betrieb als Sprachlernort. Potenziale, Herausforderungen und didaktische Impulse. Tübingen 2021
- SCHATZKI, Theodore R.: Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge 1996
- SCHLEPPEGRELL, Mary J.: The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. New York, London 2004

- SELTING, Margret; AUER, Peter; BARTH-WEINGARTEN, Dagmar; BERGMANN, Jörn; BERGMANN, Pia; BIRKNER, Karin; COUPER-KUHLEN, Elizabeth; DEPPERMAN, Arnulf; GILLES, Peter; GÜNTNER, Susanne; HARTUNG, Martin; KERN, Friederike; MERTZLUFFT, Christine; MEYER, Christian; MOREK, Miriam; OBERZAUCHER, Frank; PETERS, Jörg; QUAETHOFF, Uta; SCHÜTTE, Wilfried; STUKENBROCK, Anja; UHMANN, Susanne: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10 (2009), S. 353–402
- SETTELMAYER, Anke: Mehrsprachigkeit in beruflicher Ausbildung und Beruf. In: GOGOLIN, Ingrid; HANSEN, Antje; McMONAGLE, Sarah; RAUCH, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden 2020, S. 251–258
- SETTELMAYER, Anke; BREMSER, Felix; LEWALDER, Anna Christin: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit – ein „Plus“ beim Übergang von der Schule in den Beruf? In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster 2017, S. 135–150
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovic: Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Aus dem Russischen übertragen von Regine Kämper. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Alexandre Métraux. Münster, Hamburg 1992
- VYGOTSKY, Lev Semenovich: Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge 1978
- WENGER, Etienne: Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. 18. Aufl. Cambridge 2008
- WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail: The role of tutoring in problem solving. In: The Journal of Child Psychology and Psychiatry 17 (1976) 2, S. 89–100

Anhang

Basistranskript (nach SELTING u. a. 2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

- = schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)

Sonstige segmentale Konventionen

- : Dehnung, Längung, um ca. 0.2–0.5 Sek.
 :: Dehnung, Längung, um ca. 0.5–0.8 Sek.
 ::: Dehnung, Längung, um ca. 0.8–1.0 Sek.
 ? Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

- akZENT Fokusakzent
 ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt>>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
--------------	--

Ergänzung zu GAT2:

Hall/ Siehe Beispiel TK	Abbruch Kommentarzeile (im Transkript als „K:“ angegeben), z. B. für Nebengeräusch und Ereignisse, Groß- und Kleinschreibung wird beachtet, Text kursiv gesetzt.
----------------------------	---

Oleg Pronitschew, Birgit Lisewitzki, Martin Klede, Torsten Künzel

► **Betriebssprachkurs – ein Modell aus der Praxis**

Dieser Beitrag stellt Erkenntnisse aus dem Modellprojekt „Betriebssprachkurs Oberhavel“ vor, einer fachlichen Qualifizierung mit Sprachkomponente im Schwerpunkt Gebäudereinigung am Lernort Betrieb. Der Text beschreibt die Vorbereitung, Umsetzung und Auswertung dieses Modellversuchs in den Jahren 2022 bis 2023 bei einem Reinigungsbetrieb im Brandenburger Landkreis Oberhavel und zeigt Ergebnisse und Erkenntnisse mit Transferpotenzial für Regelstrukturen, Forschung und Praxis auf.

1 Die Idee zum Modellprojekt „Betriebssprachkurs Oberhavel“

Die Mehrheit der 13,56 Millionen Personen mit eigener Migrationserfahrung, die 2020 in Deutschland lebten, war bei ihrer Einreise im erwerbsfähigen Alter: Ihr Alter bei der Einreise lag bei durchschnittlich 23,1 Jahren (vgl. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2022). Nachdem viele der insbesondere seit 2015/2016 nach Deutschland geflüchteten Menschen mittlerweile in den Betrieben Fuß gefasst haben, rücken zunehmend die Qualifizierungspotenziale dieser Beschäftigten für die betrieblichen Bedarfe in den Fokus. Dies hat auch mit deren zunehmendem Wechsel von Hilfs- zu Fachkräftetätigkeiten zu tun (vgl. LIEBAU 2023, S. 664). Gerade diese Entwicklung hinsichtlich der Arbeitstätigkeiten zeigt, dass die Gruppe junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung Potenzial für eine betriebliche Ausbildung oder Qualifizierung birgt und sich innerhalb weniger als zehn Jahren Entwicklungsfortschritte in beruflicher Qualifizierung einstellen können. Wie eine unterstützende Arbeitsmarktintegration der jungen Menschen in sprachlicher und beruflicher Hinsicht aussehen kann, demonstriert die folgende Darstellung des Modellprojekts „Betriebssprachkurs Oberhavel“.

Ein zentraler Bestandteil der Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung ist der Aufbau berufsbezogener Sprachkompetenz (vgl. LIEBAU 2023, S. 670). Trotz des starken Ausbaus an Regelangeboten für die Sprachförderung besteht weiterhin ein großer Handlungsbedarf in diesem Bereich: Ausbildungen werden immer noch aufgrund nicht ausreichender Deutschkenntnisse abgebrochen. Deutschkurse bereiten nicht ausreichend auf den konkreten Bedarf des Arbeitsalltags vor (vgl. TRATT 2020, S. 4). Mangelnde mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen erschweren somit die Beschäftigung. Dabei sind sie ein Schlüsselement für ein erfolgreiches Ankommen und das Verbleiben in Arbeit und Betrieb. Die genannten Herausforderungen variieren je nach den geografisch gegebenen Strukturen der Sprachförderung. Gerade im ländlichen Raum

Deutschlands ist die Teilnahme an Sprachkursen für Beschäftigte mit Deutschförderungsbedarf aufgrund langer Wege und damit verbundenem hohen Zeitaufwand nur schwer umsetzbar. Ein Lösungsansatz zur arbeitsnahen und ressourcenorientierten Qualifizierung von Geflüchteten ist die Sprachförderung am Lernort Betrieb.

Dieser Beitrag zeigt beispielhaft, wie eine Qualifizierungsmaßnahme zur Sprachförderung in einer strukturschwachen Region durchgeführt werden kann, welche Herausforderungen in der Umsetzung auftreten und welche Vorteile aus der Maßnahme erwachsen können. Als Datengrundlage dienen Erkenntnisse aus dem Modellprojekt „Betriebssprachkurs Oberhavel“, einer fachlichen Qualifizierung mit Sprachkomponente, die in den Jahren 2022 bis 2023 bei einem Betrieb der Reinigungsbranche im Landkreis Oberhavel (Brandenburg) durchgeführt wurde. Beim Modellprojekt wurde der Betrieb als Lernort genutzt, um so – niedrigschwellig und abgestimmt auf den betrieblichen Alltag – das Erlernen der deutschen Sprache am Arbeitsplatz im Sinne von integriertem Fach- und Sprachenlernen zu ermöglichen (vgl. LAXCZKOWIAK/SCHREIER-PAPP 2018, S. 9). Es handelt sich um eine Modellversuchsforschung im Sinne einer „Erprobung von berufspädagogischen Modellen in der Berufsbildungswirklichkeit“ (SEVERING 2001, S. 1). Die Umsetzung leitete das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH über das Projekt „Betriebliche Begleitagentur bea-Brandenburg“, kurz „bea-Brandenburg“, (gefördert vom Ministerium für Wirtschaft, Arbeit, Energie und Klimaschutz des Landes Brandenburg) im Landkreis Oberhavel. Dabei wurden 1. die regionalen Bedarfe von Unternehmen im Landkreis erhoben, 2. eine Unterstützungsstruktur für den Betrieb zur Umsetzung einer Qualifizierungsmaßnahme aufgebaut, 3. eine fachliche Qualifizierung mit Sprachkomponente im Schwerpunkt Gebäudereinigung mit Zielniveau A2 probeweise im Betrieb durchgeführt und 4. zentrale Aspekte in der Umsetzung evaluiert und auf Erkenntnisse für weitere Regelstrukturen ausgewertet. Im Artikel werden ausgehend von den Projektergebnissen folgende Fragen beantwortet:

1. Wie kann ein fachliches und sprachliches Qualifizierungsangebot für Mitarbeitende mit Flucht- und Migrationserfahrung im Lernort Betrieb gestaltet und umgesetzt werden?
2. Welche Institutionen müssen auf welche Art und Weise kooperieren, um ein Gelingen einer solchen Qualifizierung im Betrieb zu ermöglichen?
3. Welche Impulse ergeben sich für die Praxis, Regelstrukturen und Forschung?

Die Daten wurden auf Basis einer Betriebsbefragung, drei Hospitationen im Unterricht, zwei leitfadengestützter Interviews (Betriebsleitung und Kursleitung), den Auswertungen des genutzten Kursbuches sowie einer Teilnehmerbefragung und Prüfungsergebnissen (Eingangs- und Abschlusstests) erhoben. Die Auswertung erfolgte auf Grundlage von Evaluationsdaten im Rahmen des Berichtswesens und mittels Arbeitstreffen der beteiligten Stakeholder.

Bei der Beantwortung gehen wir im Beitrag wie folgt vor: Als Einstieg findet ein knapper Überblick zum Stand der Sprachförderung im Betrieb in Forschung und Praxis statt. Aufbauend auf identifizierten Handlungs- und Forschungslücken wird das Design des Projektes vorgestellt. Der Abschnitt „Umsetzung“ zeigt die Projektentwicklung. Der nächste Abschnitt führt Ergebnisse des Projekts aus und leitet hieraus Erkenntnisse für die Fortfüh-

rung und Forschung ab. Der abschließende Teil fasst zentrale Resultate zusammen und gibt einen Ausblick auf Anschlussaktivitäten.

1.1 Berufsbildungsforschung zu sprachlicher Qualifizierung im Betrieb

Sprachkompetenz ist ein zentraler Baustein zur Erschließung von Fachwissen und somit für eine berufliche Handlungskompetenz z. B. für Informationsbeschaffung, Prozessorganisation, Dokumentation, Kundenkommunikation oder für das Bezeugen von Expertise (vgl. SETTELMEYER/WIDERA 2020, S. 118). Das Erlernen eines beruflichen Fachwissens setzt entsprechende fachsprachliche Kompetenzen voraus (vgl. SETTELMEYER/MÜNCHHAUSEN/SCHNEIDER 2019, S. 13).

Bei Menschen mit Fluchterfahrung erschweren neben der individuellen Lerneignung für Fremdsprachen auch strukturelle sowie soziale Barrieren solche Qualifizierungen: Dazu zählen fehlende sprachliche Teilnahmevoraussetzungen, schlechte und demotivierende Erfahrungen mit formalen Lernformaten, kein unmittelbar ersichtlicher Nutzen durch Weiterbildungen, wenig Bestärkung durch das persönliche Umfeld bzw. geringes Weiterbildungsinteresse aufseiten des Betriebes (vgl. DAUSER 2019, S. 135). Das Lernen von Deutsch als Zweitsprache benötigt demnach die Ermöglichung von sozialer Partizipation, damit dem Lernen Sinn und die Erfahrung praktischer Anwendungsmöglichkeiten gegeben wird (vgl. PULINX/VAN AVERMAET 2017, S. 61). Ein Lernen von Sprache im Betrieb kann das gewährleisten, indem es die Lernenden in die Belegschaft einbindet und praktische Anwendungsmöglichkeiten für das Erlernte bietet.

Für den Lernerfolg stellt die betriebliche Umgebung ein hohes Potenzial für den Aufbau berufsrelevanter Sprachkompetenz bereit, basierend auf einem viele Sinne einbeziehenden Lernen, eng orientiert an den Nutzungskontexten im Unternehmen (vgl. SETTELMEYER/WIDERA 2020, S. 131). Laut einer Studie von BRADDELL/MILLER bevorzugten auch Zugewanderte selbst den Arbeitsplatz, um die Sprache des Zuwanderungslandes zu erlernen (vgl. BRADDELL/MILLER 2017, S. 313). Für die Qualifikation von Menschen mit Fluchterfahrung als „nicht formal Qualifizierte“ sind Betriebe bis jetzt keine etablierten Lernorte (vgl. DIETRICH 2019, S. 16). Findet betriebliches Sprachlernen statt, dann als allgemein sprachliche Bildung, im Sinne einer praktischen Anwendung von Sprachkenntnissen, jedoch nicht in Form einer didaktisch angeleiteten systematischen Sprachförderung (vgl. SETTELMEYER/WIDERA 2020, S. 131). Auf mögliche Gründe hierfür verweist eine Befragung des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung (KOFA) aus dem Jahr 2016 unter 1.030 Unternehmen, die bereits Geflüchtete beschäftigen: Zwar favorisierte eine Mehrheit eine berufsbezogene Sprachförderung parallel zur betrieblichen Praxis, ihnen mangelte es jedoch an Wissen zu passenden Angeboten (vgl. FLAKE u.a. 2017, S. 4). Entsprechend gab es unter den Befragten eine hohe Nachfrage nach Ansprechpersonen bzw. Beratungsinstanzen, die ihnen ein entsprechendes Wissen in kompakter Form zur Verfügung stellen (vgl. JAMBO/PIERENKEMPER 2020, S. 110).

Um Betriebe als Lernorte nutzen zu können, braucht es entsprechende Qualifizierungskonzepte, die an die Bedarfe und Ressourcen der Betriebe angepasst sind. Solche Lernformate sollten niedrigschwellig, bedarfsorientiert, praxisnah und idealerweise begleitet sein

(vgl. DAUSER 2019, S. 136). Sie sollten sprachliche und kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz sowie die spezifische Kommunikations- und Lernkultur des jeweiligen Unternehmens berücksichtigen (vgl. ZIMMER 2014, S. 8). Es sollte eine gezielte Sprachförderung stattfinden, im Sinne einer spezifischen Fördermaßnahme, basierend auf fachlichen didaktischen Konzepten, die ermittelte Bedarfe der Teilnehmenden abdeckt (vgl. SETTELMEYER/WIDERA 2020, S. 118). Eine solche pädagogisch-didaktische Begleitung unterstützt das Lernen, indem sie Fähigkeiten sowie Ziele der Teilnehmenden berücksichtigt (vgl. DIETRICH 2019, S. 25). Für die Umsetzung ist wiederum die Zusammenarbeit mit Bildungsdienstleistern, Netzwerken und Verbünden wichtig (vgl. DIETRICH 2019, S. 22).

Auf Basis des vorliegenden Forschungsstandes ergeben sich folgende Forschungsdesiderate:

Rolle der Unternehmen als Lernorte für Menschen mit Fluchterfahrung: Es ist von Interesse, die Rolle der Unternehmen als potenzielle Lernorte für Menschen mit Fluchterfahrung näher zu beleuchten. Dies beinhaltet die Untersuchung, inwieweit Unternehmen bereits als effektive Lernumgebungen fungieren und wie ihre Funktion als Lernorte weiter gestärkt werden kann, insbesondere im Hinblick auf den Erwerb berufsrelevanter Sprachkompetenzen.

Optimierung von Lernformaten im betrieblichen Umfeld: Hierbei sollte die Gestaltung von niedrigschwelligen, bedarfsorientierten, praxisnahen und begleiteten Lernformen im betrieblichen Kontext besonders berücksichtigt werden.

Kooperationen und Netzwerke zur Stärkung der Bildungschancen: Es wäre interessant zu erforschen, wie Kooperationen mit Bildungsdienstleistern, die Nutzung von Netzwerken und Verbünden sowie die Integration eines dritten, überbetrieblichen Lernorts die Bildungschancen und -qualifikationen von Menschen mit Fluchterfahrung verbessern können.

1.2 Projektkonzeption des Modellvorhabens „Betriebssprachkurs Oberhavel“

Die skizzierten Forschungsdesiderate finden sich in der Betriebsberatung und -begleitung von bea-Brandenburg wieder. Die erwünschte Unterstützung bei der Sprachförderung von Mitarbeitenden mit Flucht- und Migrationserfahrung ist eine der häufigsten Beratungsanfragen. Die Organisation von Sprachkursen gerät oftmals mit Betriebsabläufen in Konflikt und bringt einen hohen Verwaltungsaufwand für das Unternehmen mit sich. Die von Mitarbeitenden erlernten Sprachkursinhalte werden nicht sprachlich-kommunikativ praktiziert und bringen somit nicht den angestrebten Nutzen für Mitarbeitende und Unternehmen gleichermaßen. Gerade Unternehmen in ländlichen Regionen Brandenburgs mit einer geringen Anbindung an den öffentlichen Personennahverkehr stehen zudem häufiger vor der Herausforderung, dass ihre Mitarbeitenden passende Angebote zum geeigneten Zeitpunkt und mit vertretbarem Reiseaufwand finden und wahrnehmen können. Oft sind weit entfernt gelegene Angebote mit hohem Zeitaufwand verbunden. Dies erhöht zum einen die Hürde für die Mitarbeitenden, das Angebot zu nutzen, und bringt zum anderen für die Betriebe den unwirtschaftlichen Aspekt der längeren Freistellung. Beide Herausforderungen

bestehen auch, wenn die Lehrenden in den Betrieb kommen sollen. Die Sprachförderung für und in Brandenburger Betrieben hängt so von betrieblichen Rahmenbedingungen und der standortabhängigen Verkehrsanbindung ab.

Auf Basis der dargelegten Leerstellen in Forschung und Praxis entwickelte bea-Brandenburg das Modellvorhaben „Betriebssprachkurs Oberhavel“. Der Ansatzpunkt war die Entwicklung und pilothafte Erprobung eines möglichst niedrigschwelligen beruflichen Qualifizierungsangebotes mit Sprachkomponente, das am Lernort Betrieb umgesetzt werden kann. Als Modellregion wurde der Landkreis Oberhavel im Bundesland Brandenburg ausgewählt, da auf diesen viele der oben genannten Herausforderungen zutreffen. An der Schnittstelle zwischen Forschung und Umsetzung sollte die Maßnahme evaluiert und ausgewertet werden. Als langfristige Folgeeffekte waren angedacht, einerseits Betriebe selbst zu befähigen, den Spracherwerb ihrer Arbeitnehmenden direkt am Arbeitsplatz zu unterstützen, und andererseits zu prüfen, ob und wie regionale Sprachkursträger ein auf betriebliche Bedürfnisse abgestimmtes Angebot für Arbeitnehmende mit Flucht- und Migrationserfahrung bereitstellen können.

Die Umsetzung des Modellvorhabens war an folgende Vorbedingungen geknüpft:

- ▶ Ausloten der genauen Bedarfe von regional aktiven klein- und mittelständischen Unternehmen. Betriebe, die Erfahrungen mit der Beschäftigung von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung haben, sind bundesweit eher große Unternehmen und mit vier Prozent 2018 in Brandenburg relativ selten vertreten (vgl. MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT, FRAUEN UND FAMILIE DES LANDES BRANDENBURG 2019, S. 47);
- ▶ Kontaktaufnahme zu geeigneten Betrieben und Klärung, ob grundlegende Bedingungen erfüllt sind, um Lernen im Betrieb umzusetzen. Hierzu zählen eine Mindestmenge an Teilnehmenden für den Kurs sowie passende Räumlichkeiten;
- ▶ die Zusammenführung geeigneter Betriebe mit Sprachkursträgern, die branchenspezifische Qualifizierungsmaßnahmen mit Sprachkomponente umsetzen können, in diesem Rahmen auch die Recherche von Fördermöglichkeiten für den Kurs;
- ▶ die Möglichkeit, den Kursfortschritt zu begleiten und auszuwerten.

Als Projektziele wurden festgelegt:

- ▶ betriebliche Bedarfe für Sprachförderung am Arbeitsplatz erheben;
- ▶ betriebliche Rahmenbedingungen für ein Sprachförderangebot erfassen (Räumlichkeiten, Internet, zeitliche Kapazitäten);
- ▶ Betriebe nach der Befragung bei der Organisation und Finanzierung eines Betriebs-sprachkurses beraten, mit Sprachkursträgern vernetzen und unterstützen;
- ▶ die Maßnahmendurchführung auf betrieblicher Seite begleiten und evaluieren.

Für die Erreichung der Projektziele wurden folgende Bestandteile konzipiert und umgesetzt:

Tabelle 1: Projektabschnitte und Komponenten

Projektabschnitt:	Komponenten:
1. Bedarfe und Rahmenbedingungen (01 bis 08/2022)	▶ Online-Bedarfserhebung ▶ Akquise von Betrieben zur Umsetzung der Maßnahme
2. Vorbereitung (04 bis 10/2022)	▶ Vorbereitung, Konzipierung der Maßnahme entsprechend den Ressourcen und Bedarfen der Betriebe ▶ Vernetzung mit passenden Bildungsträger(n) ▶ Beantragung möglicher Drittmittelförderung für den Kurs
3. Umsetzung und Begleitung der Maßnahme (11/2022 bis 07/2023)	▶ Umsetzung: Qualifizierungsmaßnahme ▶ Unterstützung von Betrieben und Sprachkursträgern bei der Umsetzung, Kommunikation und Koordination während der Maßnahme ▶ fortlaufende Evaluation der Umsetzung
4. Evaluation und Auswertung (04/2022 bis 12/2023)	▶ Fortlaufende Evaluation von Erfolgen, Herausforderungen und Erkenntnissen des Projekts mit Methoden der Evaluationsforschung ▶ Auswertung der Ergebnisse und Erkenntnisse unter Einbezug der beteiligten Stakeholder

Quelle: eigene Darstellung

2 Projektumsetzung

2.1 Online-Bedarfserhebung und Akquise von Betrieben

In Vorbereitung der Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahme wurde im Februar 2022 eine regionale Bedarfserhebung in Form einer Onlinebefragung ausgewählter Betriebe durchgeführt. Die Erhebung erfolgte in Abstimmung mit dem Arbeitgeberservice des Jobcenter Oberhavel als regionalem Kooperationspartner. Der Arbeitgeberservice identifizierte hierfür bei ihm gemeldete Unternehmen, die Geflüchtete zum Zeitpunkt der Befragung beschäftigten oder zuvor beschäftigt hatten. Die Auswahl beinhaltete 43 kleine und mittelständische Unternehmen im Landkreis Oberhavel, die bereits Erfahrungen mit der Beschäftigung von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung gemacht hatten. Die Befragung verfolgte zwei Ziele: 1. die Identifizierung, den Kontaktaufbau und die Akquise interessierter Unternehmen im Landkreis, die aktuell Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung beschäftigen, 2. die explorative Eruierung aktueller Bedarfe, arbeitsplatzorientierter Sprachförderung und der betrieblichen Möglichkeiten (Ausstattung des betrieblichen Lernortes) und die Bereitschaft zur Sprachförderung der Beschäftigten.

Die Befragung erfasste allgemeine Aussagen zu den Bedarfen bezüglich der Qualifikation und Sprachförderung der Mitarbeitenden. Von den teilnehmenden Unternehmen beschäftigten zum Befragungszeitpunkt neun Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung. Ein Drittel hat bereits Sprachförderung in Anspruch genommen. Sieben Unternehmen bekundeten Interesse an Betriebssprachkursen, wovon drei um Kontaktaufnahme baten.

Die Ergebnisse der explorativen Befragung eignen sich aufgrund der geringen Fallzahl nicht zur Verallgemeinerung, geben allerdings wichtige Hinweise zu den regionalen Bedarfen der Betriebe, die Personal mit Flucht- und Migrationserfahrung beschäftigen.

Ein Großteil der befragten Unternehmen mit Interesse an Betriebssprachkursen gab an, über die hierfür notwendigen räumlichen sowie technischen Voraussetzungen zu verfügen (Unterrichtsraum im Betrieb, Rechner und stabiles Internet). Auffällig war, dass fünf von sechs Betrieben dazu bereit waren, sich an betriebsübergreifenden Sprachkursen mit nahegelegenen Unternehmen zu beteiligen.

2.2 Die Vorbereitung der Qualifizierungsmaßnahme

Über die Teilnahme an der Betriebsumfrage nahm die Personalverantwortliche eines Unternehmens der Gebäudereinigung gegen Ende Februar 2022 Kontakt zum Modellvorhaben auf und signalisierte einen hohen Bedarf an Sprachförderung am Arbeitsplatz. Das Unternehmen hatte zum Projektzeitpunkt seinen Sitz in Oranienburg und beschäftigte ca. 100 Mitarbeitende aus acht Nationen. Es wurden insgesamt 18 Mitarbeitende für die Teilnahme am Betriebssprachkurs vorgesehen, darunter Zugewanderte aus europäischen Staaten wie Bulgarien oder Italien sowie Drittstaaten wie der Ukraine.

Entsprechend dem Projektkonzept erfolgte im Rahmen der Vorbereitung anschließend eine Zusammenführung mit einem passenden Sprachkursträger. Über Anfragen zur Umsetzung einer Qualifizierungsmaßnahme mit Sprachkomponente wurde ein lokaler Bildungsträger gewonnen, der bereits Vorerfahrung mit einem Sprachkurs für die Reinigungsbranche hatte.

Mit dem teilnehmenden Betrieb und einem Sprachkursträger erweiterte sich der Koordinations- und Abstimmungsbedarf innerhalb des Modellprojektes. bea-Brandenburg und der Arbeitgeberservice Oberhavel (AGS) hatten als leitende Akteure des Projektes von Beginn an fest umrissene Aufgabenfelder, z. B. die Akquise von regionalen Betrieben für die Befragung (AGS) und die Durchführung sowie Auswertung der Befragung (bea-Brandenburg). Der Betrieb sowie Sprachkursträger waren nur als Dienstleistungserbringer und -nehmer gesetzt. Aufgrund des neuen Formats (passgenaue Unterrichtsinhalte, Durchführung in Betriebsräumlichkeiten) mussten die Aktivitäten abgegrenzt und koordiniert werden. Für eine Aufteilung der Kompetenzen der beteiligten Stakeholder entwickelte bea-Brandenburg einen Multistakeholder-Ansatz mit Zielgruppen, Zielen und Aufgaben der Beteiligten. Der Multistakeholder-Ansatz sicherte ein funktionierendes Zusammenspiel der Beteiligten.

Tabelle 2: Multistakeholder-Ansatz

Stakeholder	Bildungsträger	bea-Brandenburg & Arbeitgeberservice des Jobcenter Oberhavel	Betrieb des Reinigungs- gewerbes
Zielgruppe:	Lernende	Betriebe (und Beschäftigte)	Mitarbeitende
Ziele:	Qualifizierungsmaßnahme anbieten und durchführen	Nachfrageorientierten Betriebssprachkurs erproben	Qualifizierung und Einbindung der Mitarbeitenden
Aufgaben:	1. Benennung von Ansprechperson/Dozierenden, 2. Curriculum/ Lehrplan abstimmen, 3. Unterstützung beim Förderantrag, 4. Selbstlernzeiten und -aufgaben festlegen, gegebenenfalls Lernplattform zur Verfügung stellen, 5. Eröffnung und Abschluss der Veranstaltung, 6. Kurs im Betrieb durchführen, 7. Hospitation von bea-Brandenburg ermöglichen, 8. Kurse auf den Lernerfolg evaluieren.	1. Identifizierung von interessierten Unternehmen, 2. Beratung und Aufschluss von Betrieben, 3. Koordinierung der Stakeholder, 4. Vorbereitung und Begleitung der Betriebe, 5. Evaluierung: Rahmenbedingungen für die Umsetzung eines Kurses, Funktionsfähigkeit des intendierten Projektkonzepts, Erreichen der Projektziele, Transferpotenzial.	1. Ansprechperson/Ausbilder/-in im Betrieb und zur Begleitung der Lernenden stellen, 2. Teilnehmende identifizieren (Anzahl, Sprachniveau, Beruf bzw. Einsatzgebiet), freistellen und anmelden, 3. Schichtplan und Kursplan abstimmen, 4. betrieblichen Lernraum vorbereiten und ausstatten.

Quelle: eigene Darstellung

Nach der erfolgten Kompetenzverteilung konzipierten die Beteiligten die Maßnahme und bereiteten die Umsetzung vor. Das Kursangebot sollte eine fachliche und sprachliche Integration im Betrieb bieten. Das Curriculum wurde so auf die Behandlung spezifischer beruflicher Anforderungen der Beschäftigten und des Betriebes ausgerichtet. Ziel des Kurses war es, das A2-Niveau zu erreichen und berufsbezogenes Vokabular zu erlernen, um fachliche und allgemeine Betriebsabläufe besser zu verstehen. Hierfür wurde etabliertes Unterrichtsmaterial aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache mit Schwerpunkt Reinigungsbranche genutzt. Das genutzte Lehrwerk „Lernwerkstatt Reinigung“ des abc+ Verlages gab das Curriculum im Umfang von 123 Unterrichtseinheiten für den Kurs vor. In jede Lerneinheit flossen mündliche und schriftliche Übungen zur Grammatik auf dem Niveau A1 ein. Alltagsthemen wurden ebenso aufgegriffen und im Unterrichtsgespräch erläutert. Die 18 Teilnehmenden absolvierten im Juni 2022 zunächst einen Online-Einstufungstest als Selbsttest, aus dem drei Niveaus für eine mögliche Gruppenbildung hervorgingen (A1, A2, B1). Auch der Sprachkursträger führte einen Einstufungstest durch und empfahl, zwei Kurse mit je maximal neun Personen durchzuführen. Der Betrieb entschied sich, zuerst einen Anfängerkurs (Zielniveau A2) zu starten. Eine angestrebte finanzielle Förderung kam aufgrund

des hohen Verwaltungs- und Kommunikationsaufwands nicht zustande. Der Kurs fand auf Wunsch des beteiligten Unternehmens durch eine Eigenfinanzierung statt.

2.3 Die Umsetzung und Begleitung des Kurses

Im November 2022 startete das Modellvorhaben. Der Betriebssprachkurs fand zweimal wöchentlich im Unternehmen statt, von 7.30 bis 10 Uhr. Die Umsetzung erfolgte am Vormittag, um den Kurs als Teil der Betriebsprozesse zu implementieren und innerhalb der Arbeitszeit zu verorten. Auf diese Weise war die Maßnahme mit dem privaten und betrieblichen Alltag der Teilnehmenden vereinbar. Die Teilnehmenden hatten bisher aus zeitlichen Gründen keinen Zugang zu Integrations- oder anderen Deutschkursen, da sie in Deutschland von Beginn an gearbeitet hatten. Aufgrund der zeitlichen Verfügbarkeit und auch der notwendigen Vereinbarkeit mit Betriebsabläufen reduzierte sich die Teilnehmergruppe vor dem Startbeginn von neun auf sechs Personen.

Zu Beginn der Kurslaufzeit waren sechs Teilnehmende regelmäßig anwesend. Vier Personen des Anfängerkurses kamen aus der EU (Polen, Kroatien), zwei waren Kriegsgeflüchtete aus der Ukraine. Die beiden Ukrainerinnen lebten zum Startpunkt des Kurses seit neun Monaten in Deutschland, die anderen Teilnehmenden bereits seit bis zu fünf Jahren. Alle beherrschten das lateinische Alphabet und hatten durchschnittlich ein Ausgangsniveau von A0 bis A1. Die Teilnehmenden konnten sich im Unterricht untereinander in ihrer jeweiligen Muttersprache unterhalten und bei Verständigungsfragen gegenseitig behilflich sein. Dies führte zu einer förderlichen Gruppendynamik des Kurses.

Im Laufe des Kurses gab es immer wieder Anlässe für Anpassungen und Unterstützung seitens bea-Brandenburg. Der Kurs fand in einem Besprechungsraum statt. Im Kursverlauf kam es immer wieder zu arbeits- und krankheitsbedingten Personalausfällen. Einige Sitzungen mussten aufgrund von Krankheitsausfällen der Kursleitung ausfallen. Mehrere Teilnehmende konnten punktuell an Sitzungen nicht teilnehmen, da die Zeiten mit ihren Arbeitsschichten kollidierten. Bei der Organisation von neuen Sitzungen unterstützte bea-Brandenburg bei der Koordination des Kurses und der Kommunikation zwischen Betriebs- und Kursleitung. Die Feedbackbefragung bei den Lernenden zeigte eine hohe Motivation und Zufriedenheit mit der Lehrkraft. Der Betrieb als Lernort ermöglichte dabei die Einbindung des Lernens im übrigen Prozess der Arbeit und einen Reflexionsraum für das Gelernte im Kreis der Kollegen und Kolleginnen. Der Kurs endete nach 123 Unterrichtseinheiten an 41 Tagen Anfang Juli 2023. Erfolgreiche Teilnehmende des Abschlusstests hatten nach dem Ende der Maßnahme die Möglichkeit, noch eine Klassifizierung entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) durchzuführen. Da mehrere Kursteilnehmende nicht an Eingangs- und Abschlusstests teilgenommen hatten, ist der Lernerfolg schwer an den erbrachten Prüfungsleistungen abzulesen. Punktuelle Hospitationen an Unterrichtseinheiten und der fortlaufende Austausch mit der Betriebsleitung deuten jedoch darauf hin, dass die teilnehmenden Mitarbeitenden häufiger und sicherer im Arbeitskontext auf Deutsch kommunizierten.

2.4 Die Evaluations- und Begleitforschung des Projektes

Die Evaluation war als Qualifizierungsbegleitung des Betriebs mit formativem Charakter ausgelegt. Sie wurde entsprechend fortlaufend durchgeführt und ihre Erkenntnisse in die Praxis übernommen. Das Projektvorgehen konnte so fortlaufend angepasst werden. Auf Basis des Multistakeholder-Ansatzes wurden unterschiedliche Evaluationsebenen genutzt: bea-Brandenburg evaluierte die Rahmenbedingungen für die Umsetzung eines Kurses, die Funktionsfähigkeit des intendierten Projektschemas, die Deckung der Bedarfe des Betriebes sowie Ableitung von Transfermöglichkeiten für das Kursformat. Die Auswertung des Lernerfolgs in der Maßnahme übernahm der Sprachkursträger. Dies erfolgte über Eingangs- und Abschlusstests. Die Tests enthielten Fragen mit Multiple-Choice-Antwortmöglichkeiten. Die Teilnehmenden mussten bei den Antworten aus verschiedenen Sprachbausteinen auswählen und diese dann in das Lösungsblatt einsetzen. Die Fragen des Eingangs- und Abschlusstests waren identisch (Niveau A2).

Die Betriebsbedarfe wurden über eine quantitative Auswertung der Betriebsbefragung im Zeitraum November 2022 bis Januar 2023 erhoben. Um die Rahmenbedingungen, die Funktionalität sowie Bedarfsdeckung des Kurses beim Betrieb festzustellen, wurden qualitative Analysezugänge genutzt. Den Lernerfolg evaluierte der Kursträger durch Teilnehmerfeedbacks in Form von schriftlichen Befragungen in Präsenz sowie schriftliche Eingangs- und Abschlusstests. Um die Deckung der Bedarfe des Betriebs und der Teilnehmenden zu besehen, führte bea-Brandenburg eine Sekundäranalyse dieser sowie eine Inhaltsanalyse genutzter Lernmaterialien (Kursbuch) durch. Drei Hospitationen an Unterrichtseinheiten generierten Daten zur Kursentwicklung und prägnanten Einflussfaktoren. Um die Perspektiven des Sprachkursträgers und Betriebes zum Projektverlauf und -ausgang festzuhalten, wurden zwei leitfadengestützte Interviews durchgeführt: jeweils eines mit dem Betriebsinhaber und eines mit der Kursleitung. Eine Auswertung des Kurserfolgs, der Herausforderungen, Erkenntnisse und der möglichen Weiterentwicklungen erfolgte bei fortlaufenden Arbeitstreffen der beteiligten Stakeholder, in Protokollen sowie in Zwischen- und Abschlussberichten.

3 Erkenntnisse aus der Gestaltung, kooperativen Umsetzung des Projekts und Transferpotenziale

Die zentralen Ergebnisse des Modellprojektes sind:

Die betrieblichen Bedarfe für eine Sprachförderung am Arbeitsplatz wurden erfolgreich auf Basis einer Befragung erhoben. Erkenntnisse bezüglich des benötigten Angebotes und möglicher Abnehmer/-innen gingen in die Kurskonzipierung ein. Die Onlinebefragung zeigte ein grundsätzliches Interesse an der Umsetzung von Sprachförderformaten bei den beteiligten Unternehmen und Unternehmerinnen. Eine solche Bedarfsanalyse bewährte sich als Instrument für die Passung eines Sprachförderangebots an die Bedürfnisse von Betrieben.

Im Betrieb selbst wurden passende Rahmenbedingungen für die Nutzung als Lernort geschaffen. Hierzu zählen Kenntnisse über die Qualifizierungsbedarfe der Belegschaft, passende Räumlichkeiten, abgestimmte Arbeitspläne, hinreichende Ressourcen zur (Mit-) Koordination des Kurses (z. B. bei Personalausfall, Integration in Arbeitsprozesse und Arbeitsplanung).

Der Betrieb profitierte bei der Umsetzung des Kurses zu einem hohen Maße von einer assistierenden Beratungs- und Unterstützungsstruktur in Form von Akteuren der Arbeitsmarktintegration, in diesem Fall bea-Brandenburg und dem Arbeitgeberservice des Jobcenter Oberhavel. Diese ist nicht nur bei der Vorbereitung einer Maßnahme, sondern auch als stabilisierendes Mittel bei der Umsetzung des Kurses sinnvoll.

Der modellhafte Ablauf der berufsbegleitenden Qualifizierung mit Sprachkomponente selbst erhielt ein positives Teilnehmerfeedback. Es zeigte sich, dass die Lernenden vom Kurs profitierten. Sie konnten auf Basis des Kurses ihr berufsbezogenes und allgemeines Vokabular erweitern und sogleich im Arbeitsalltag anwenden.

Es bieten sich folgende Erkenntnisse bezüglich der Forschungsfragen des Modellvorhabens:

Wie kann ein fachliches und sprachliches Qualifizierungsangebot für Mitarbeitende mit Flucht- und Migrationserfahrung im Lernort Betrieb gestaltet und umgesetzt werden?

Das Modellprojekt nutzte einen Ansatz der Sprachförderung, der sich eher an unmittelbaren Betriebsanforderungen als an einem standardisierten Berufsbild orientiert. Der Ansatz des Modellprojekts wurde so gestaltet und umgesetzt, dass er das Lernen nah am Arbeitsprozess ermöglichte. In diesem Kontext nutzten die Teilnehmenden ihre Berufs- und Betriebsfachsprache. Sie lernten deren Anwendung in einem kollegialen und sozialen Umfeld. Durch die Umsetzung im Betrieb war der Sprachkurs mit Arbeitsabläufen vereinbar und brachte keine Wegezeiten mit sich. Er ermöglichte kurze Lernzeiten und Inputs zu lernförderlichen Uhrzeiten innerhalb der Arbeitszeit. So war auch eine Individualisierung des Lernens möglich. Der Erwerb von Fachkenntnis und Fachsprache diente als erweiterte Einarbeitung in den Betrieb bzw. die Tätigkeit. Der Betriebssprachkurs, ohne den die Mitarbeitenden vereinzelt gelernt hätten, ermöglichte einen gemeinsamen didaktisch angeleiteten Austausch in der Zielsprache zu Themen aus ihrem direkten Arbeitsalltag.

Für den Betrieb hat es sich bewährt, die potenziellen Teilnehmenden auf ein einheitliches Sprachniveau in Theorie und Praxis zu prüfen. Dies erfolgte über Selbsttests und die Einstufung durch den Bildungsträger. Die Umsetzung zeigte, dass es sinnvoll ist, Bedarfe von Branchen/Berufsgruppen zu bündeln und für diese zugeschnittene Unterstützungsangebote gemeinsam mit Bildungs- und Sprachkursträgern zu entwickeln. Die Erfahrung aus dem Betriebssprachkurs Oberhavel zeigte zudem, dass die Umsetzung in einem mittelgroßen Unternehmen das Erreichen einer passenden Gruppengröße für einen Kurs erleichtert.

Welche Institutionen müssen auf welche Art und Weise kooperieren, um ein Gelingen einer solchen Qualifizierung im Betrieb zu ermöglichen?

Die Umsetzung einer Qualifizierungsmaßnahme im Betrieb hängt stark von der Abstimmung des teilnehmenden Betriebes mit dem Sprachkursträger ab. Es gab drei Ansprech-

personen für die Lernenden des Betriebssprachkurses im Betrieb für Gebäudereinigung: die Personalerin für die Organisation des Lernangebotes als zentrale Ansprechperson, eine Verwaltungskraft für die Einsatzplanung (zuständig z. B. für die Abstimmung von Lernzeiten und Arbeitszeiten) und der Inhaber/Betriebsleiter als Entscheidungsträger für die Implementierung und die Auswahl der Teilnehmenden. Beim Sprachkursträger gab es eine Ansprechpartnerin aus der Verwaltungsebene (bezüglich der Konzeptgestaltung, Fördermöglichkeiten sowie Rahmenbedingungen) und die Kursleitung (für die Kursumsetzung). In der Kommunikation und Koordination zwischen diesen Beteiligten traten verschiedene Herausforderungen auf. Darunter fällt die grundsätzliche Passung, die logistische sowie inhaltliche Koordination des Sprachkurses, die Zuständigkeitsklärung für Aufgaben im Verbund, der Wechsel von internen Ansprechpartnern und -partnerinnen sowie Veränderungen im Kursablauf bedingt durch Personalausfall. Als Lösungsansatz etablierte sich im Modellprojekt die Unterstützung durch eine vermittelnde sowie assistierende Beratungs- sowie Begleitungsstruktur.

bea-Brandenburg und der Landkreis übernahmen gemeinsam eine Lotsenfunktion für Betriebe. Sie brachten Nachfrage und Angebot im Verbund mit Sprachkursträgern und Netzwerkpartnern zusammen. Für bea-Brandenburg kamen zur Beratung und Begleitung von Betrieben auch der Aufbau eines Netzwerkes und die Koordination zwischen den verschiedenen Stakeholdern hinzu. Die Erfahrungen aus dem Kurs zeigen, dass eine Zuständigkeitstrennung und Rollenklarheit im Vorfeld geschaffen sowie an die Beteiligten kommuniziert werden müssen. Der Multistakeholder-Ansatz ist ein direktes Ergebnis aus dem Projekt zur Koordination der beteiligten Stakeholder.

Welche Impulse lassen sich für die Praxis, Regelstrukturen und Forschung transferieren?

Für die Praxis, Regelstrukturen und Forschung lassen sich folgende Impulse festzuhalten:

Das Lernen im Betrieb fördert die Integration und Einarbeitung in das berufliche Umfeld. Die organisationale Einbindung des Lernens als Bestandteil der Arbeit ist hierfür zentral. In dieser Form kann eine Sprachqualifizierung im Rahmen der Arbeitszeit stattfinden. Die hierfür vorgesehenen Gruppen mit Teilnehmenden sollten denselben Sprachstand haben. Dies ermöglicht bessere Lernfortschritte. Der individuelle Spracherwerb profitiert hiervon besonders. Für die Bescheinigung der erlangten Sprachkenntnisse ist jedoch nach Abschluss eine GER-Klassifizierung notwendig.

Für die Umsetzung der Qualifizierung muss mit einem hohen Koordinationsaufwand aller beteiligten Akteure kalkuliert werden. Dies betrifft insbesondere hohe bürokratische Anforderungen für die Förderung des betriebsinternen Sprachkurses durch Regelinstrumente. Mit steigender Anzahl der beteiligten Stakeholder – insbesondere beteiligter Unternehmen und ihrer Hintergründe bezüglich Größe, räumlicher Verortung sowie Branche – können sich die Aufwendungen für die Koordination und Umsetzung der Kurse potenzieren.

Die Vorbereitung, Umsetzung sowie Auswertung des Betriebssprachkurses bietet für den Betrieb sowie alle beteiligten Stakeholder die Gelegenheit, die eigenen Möglichkeiten in Bezug auf solche Qualifikationsmaßnahmen zu reflektieren. bea-Brandenburg hat zur Jahresmitte 2023 eine „Checkliste für betriebsinterne Sprachkurse“ zusammengestellt und erprobt. Dieses Hilfsmittel können Betriebe nutzen, um zu prüfen, ob sie die nötigen Rah-

menbedingungen für eine solche Maßnahme bieten. Dies betrifft z. B. Qualifizierungsbedarfe der Belegschaft, Kursziele, Sprachniveaus, Fördermöglichkeiten.

Eine Sprachfördermaßnahme sollte durch andere Instrumente der sprachlichen Bildung im Betrieb ergänzt werden. So wird das erlernte Wissen im Arbeitsalltag verfestigt. Geeignete Konzepte hierzu wie die Umsetzung von einfacher Sprache, Wortschatzarbeit im Betrieb, Visualisierungstechniken und Sprachmentoring fasste bea-Brandenburg in einer „Handreichung Sprachförderung im Betrieb“ zusammen. Insbesondere ein Sprachmentoring und eine interne Lernbegleitung können dabei helfen, erlerntes Wissen zu verinnerlichen und sprachlich-kommunikativ zu üben.

Zur Identifizierung geeigneter Branchen und interessierter Betriebe eignet sich ein Mixed-Method-Ansatz. Quantitative Befragungen können eine Bedarfslage feststellen, während qualitative Befragungen spezifische Rahmenbedingungen von Betrieben weiterführend erfassen. Neben der Rolle als Erhebungsinstrument eignen sich Hospitationen für einen fortlaufenden Austausch mit Beteiligten.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Das Projekt „Betriebssprachkurs Oberhavel“ setzte eine berufsbezogene Sprachförderung am Lernort Betrieb um. Es ermöglichte einem Reinigungsbetrieb in der ländlichen Region Oberhavel, seine Mitarbeitenden fachlich und sprachlich sowie vereinbar mit betrieblichen Arbeitsabläufen zu qualifizieren. Hierfür erhob es Bedarfe von lokalen Unternehmen im Rahmen einer Befragung. Anschließend brachte es benötigte Kooperationspartner zur Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahme mit Sprachkomponente zusammen. Abschließend setzte es im Verbund die Maßnahme im Betrieb um und wertete die Ergebnisse aus.

Das Projekt brachte folgende Erkenntnisse: Ein fachliches und sprachliches Qualifizierungsangebot für die Zielgruppe von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung sollte sich stark an den Betriebsanforderungen und -möglichkeiten orientieren. Das Lernen kann so nah am Arbeitsprozess und eingebettet in das soziale Umfeld stattfinden. Ein solches Unterfangen bringt aber auch einen hohen zeitlichen und logistischen Koordinationsaufwand mit sich. Es ist im Vorfeld zu klären, ob bei allen Beteiligten personelle und zeitliche Ressourcen hierfür bestehen. Betriebe profitieren bei der Vorbereitung, Umsetzung und Auswertung enorm von der Zusammenarbeit mit Beratungs- und Unterstützungsinstanzen – wie in diesem Fall bea-Brandenburg oder der Arbeitgeberservice des Jobcenters Oberhavel. Mit steigender Anzahl der beteiligten Stakeholder wächst der logistische Aufwand bezüglich der Koordination. Für die effiziente Zusammenarbeit müssen eine sinnvolle Zuständigkeitstrennung und Rollenaufteilung stattfinden. Für die nachhaltigsten Lerneffekte bei den Beteiligten empfiehlt sich eine Unterstützung der Sprachförderung durch weitere Instrumente der sprachlichen Bildung im Betrieb, z. B. Sprachmentoring.

Nach Abschluss der Umsetzung des Modellvorhabens zeigten sich daran orientierte Anschlussaktivitäten der Stakeholder sowie perspektivische Transfermöglichkeiten. Der Sprachkursträger überführte den Modellansatz in eine zertifizierte Maßnahme. Seit Mitte Juli 2023 bietet dieser eine Qualifizierung mit berufssprachlicher Förderung für den Betrieb

im Umfang von 123 Unterrichtseinheiten für jeweils neun Berufsfelder an. Als zertifizierte Bildungsmaßnahme ist sie förderfähig durch die Berufsagentur (Maßnahmenkosten) bzw. das Jobcenter (Zuschuss zum Verdienstausschlag). Der teilnehmende Betrieb strebte nach Abschluss eine Fortführung der Maßnahme an. Geplant ist ein Folgekurs, gefördert nach dem Qualifizierungschancengesetz. bea-Brandenburgweitete seine Qualifizierungsberatung zur Umsetzung berufsbezogener Qualifizierungen mit Sprachkomponente wie intendiert auf das ganze Bundesland Brandenburg aus und strebt die Umsetzung von Folgemodellprojekten an. Um das Profil der Maßnahme zu spezifizieren, wurde diese in „betriebliche Qualifizierung mit Sprachkomponente“ umbenannt. Deutschlandweit wäre für die Umsetzung ähnlicher Modellvorhaben die Kooperation von Betrieben mit Weiterbildungsverbänden denkbar. Diese bringen gleichfalls Netzwerke zusammen und setzen Qualifizierungsmaßnahmen für und im Betrieb um.

Literatur

- ABC-LERNWERKSTATT (Hrsg.): Projekt „Arbeitsplatzbezogene Bildung bringt Chancen – abc +“: Lernwerkstatt Reinigung. Oldenburg 2015. URL: www.abc-lernwerkstatt.de (Stand: 26.06.2024)
- BEA-BRANDENBURG (Hrsg.): Checkliste für betriebsinterne Sprachkurse. Potsdam 2023a. URL: https://www.bea-brandenburg.de/wp-content/uploads/2025/04/bea_Checkliste-betriebsinterne-Sprachkurse_final-2025.pdf (Stand 24.07.2025)
- BEA-BRANDENBURG (Hrsg.): Handreichung Sprachförderung im Betrieb. Potsdam 2023b. URL: https://www.bea-brandenburg.de/wp-content/uploads/2023/07/Sprachfoerderung-im-Betrieb_Handreichung.pdf (Stand: 08.12.2023)
- BRADDELL, Alexander; MILLER, Linda: Supporting migrants in low-paid, lowskilled employment in London to improve their English. In: BEACCO, Jean-Claude; KRUMM, Hans-Jürgen; LITTLE, David; THALGOTT, Philia: (Hrsg.): The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research/Les enseignements de la recherche. Berlin, Boston 2017, S. 309–314. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110477498-042> (Stand: 15.12.2023)
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Alter. Bonn 2022. URL: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/150599/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund-nach-alter/> (Stand: 08.01.2024)
- DAUSER, Dominique: Initiierung und Unterstützung von Innovationsprozessen. In: GOTH, Günther G.; KRETSCHMER, Susanne; PFEIFFER, Iris (Hrsg.): Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Bielefeld 2019, S. 125–165
- DIETRICH, Andreas: Stärkung des Lernorts Betrieb und arbeitsplatznahes Lernen: Eine Option für die Weiterbildung nicht formal Qualifizierter? In: GOTH, Günther G.; KRETSCHMER, Susanne; PFEIFFER, Iris (Hrsg.): Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Bielefeld 2019, S. 15–30
- FLAKE, Regina; JAMBO, Svenja; PIERENKEMPER, Sarah; PLACKE, Beate; WERNER, Dirk: Engagement von Unternehmen bei der Integration von Flüchtlingen – Erfahrungen, Hemmnisse und Anreize. Studie 1/2017, KOFA. URL: https://www.kofa.de/media/Publikationen/Studien/Engagement_bei_der_Integration_von_Fluechtligen.pdf (Stand: 11.12.2023)

- JAMBO, Svenja; PIERENKEMPER, Sarah: Berufliche Integration durch Sprache – Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. In: ROCHE, Jörg; HOCHLEITNER, Thomas (Hrsg.): Berufliche Integration durch Sprache. Bonn 2020, S. 108–116. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16467> (Stand: 08.01.2024)
- LAXCZKOWIAK, Jana; SCHEERER-PAPP, Johanna: Qualitätsrahmen Integriertes Fach- und Sprachlernen. Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“. IFSL in der Praxis: Rahmenbedingungen, Lernformate, Strategien & Aktivitäten. Hamburg 2018. URL: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/WEB_IQ_Broschu%CC%88re_Qualita%CC%88tsrahmen_A4_doppel.pdf (Stand: 08.01.2024)
- LIEBAU, Elisabeth: Geflüchtete in Deutschland arbeiten zunehmend – auch als Fachkräfte. In: DIW Wochenbericht (2023) 48, S. 664–671. URL: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.886362.de/23-48-2.pdf (Stand: 08.01.2024)
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT, FRAUEN UND FAMILIE DES LANDES BRANDENBURG (Hrsg.): Entwicklung von Betrieben und Beschäftigung in Brandenburg. Ergebnisse der dreiundzwanzigsten Welle des Betriebspanels Brandenburg. Potsdam 2019
- PULINX, Reinhilde; VAN AVERMAET, Piet: The impact of language and integration policies on the social participation of adult migrants. In: BEACCO, Jean-Claude u. a. (Hrsg.): The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research/Les enseignements de la recherche. Berlin, Boston 2017, S. 59–66. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110477498-008> (Stand: 11.12.2023)
- SETTELMEYER, Anke; MÜNCHHAUSEN, Gesa; SCHNEIDER, Kerstin: Integriertes Lernen von Sprache und Fach in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung von Geflüchteten – Wissenschaftliche Expertise zum Programm „Berufsorientierung für Flüchtlinge“ (BOF). BIBB Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 207. Bonn 2019. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/10599> (Stand: 11.12.2023)
- SETTELMEYER, Anke; WIDERA, Christina: Der Betrieb als Lernort berufsbezogener Sprache. In: ROCHE, Jörg; HOCHLEITNER, Thomas (Hrsg.): Berufliche Integration durch Sprache. Bonn 2020, S. 117–138. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16467> (Stand: 08.01.2024)
- SEVERING, Eckart: Modellversuchsforschung und Erkenntnisgewinn – methodische Anmerkungen. In: ALBRECHT, Günter u. a. (Hrsg.): Verankerung von Innovationen in der Modellversuchsroutine – Zur Nachhaltigkeit von Modellversuchen. Bonn 2001. URL: https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/Modellversuchsforschung_und_Erkentnisgewinn__methodische_An.pdf (Stand: 08.01.2024)
- TRATT, Benedikt: Vorzeitige Vertragslösungen in der betrieblichen Ausbildung von Geflüchteten in Deutschland – Erkenntnisse aus einer Studie betroffener Mitgliedsbetriebe der bayerischen Handwerkskammern. München 2020. URL: https://lfi-muenchen.de/wp-content/uploads/2020/03/2020_gesamtes_Dokument_Vorzeitige-Vertragsl%C3%BCBsun-gen-Gefl%C3%BChtete.pdf (Stand: 11.12.2023)
- ZIMMER, Veronika: Nutzenorientierte Zweitsprachförderung am Arbeitsplatz – möglich und gewünscht? Online-Erstveröffentlichung (November 2014) in der Reihe DIE Aktuell des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE). 2014. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/arbeitsplatz-01.pdf> (Stand: 27.11.2023)

Thomas Schley, Dominique Dauser, Miriam Amberg

► **Der DIGIalpha-Ansatz zur Professionalisierung des Bildungspersonals für eine integrierte Förderung von (Schrift-)Sprachkompetenz und digitaler Grundbildung**

Digitale Teilhabe ist in unserer mediatisierten Welt ein zentraler Aspekt von gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe. Die Förderung digitaler Kompetenzen ist daher neben der Vermittlung von (Schrift-)Sprachkompetenzen ein wichtiger Auftrag der Grundbildung. Eine Schlüsselfunktion kommt dabei den Lehrenden zu. Damit sie ihrer Aufgabe gerecht werden können, bedarf es einer systematischen Professionalisierung. Hier setzt der DIGIalpha-Ansatz zur integrierten Förderung von (Schrift-)Sprachkompetenz und digitaler Grundbildung an. Lehrkräften wird aufgezeigt, wie sie über eine digital angereicherte Lernprozessbegleitung digitale Medien im Unterricht einsetzen können. Ziel ist es, die Lernenden zu einer kritischen, selbstbestimmten Mediennutzung und zum Selbstlernen zu befähigen.

1 Bedeutung von digitaler und (schrift-)sprachlicher Kompetenzentwicklung

In einer mediatisierten Welt reicht die Förderung von (Schrift-)Sprachkompetenz für die gesellschaftliche Teilhabe von gering literalisierten Erwachsenen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache nicht mehr aus. In Zeiten des digitalen Wandels gehört zur (berufsbezogenen) Sprachbildung neben „Literacy“ auch „Digital Literacy“. Die Fähigkeit, nicht nur sprachlich, sondern auch digital kompetent zu agieren, wird zu einem entscheidenden Element für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und im Alltag (vgl. Koppel 2021; Koppel/Wolf 2021).

Gering literalisierte Erwachsene nutzen soziale Netzwerke (wie Facebook oder Instagram) und auch Kurznachrichtendienste (wie SMS, WhatsApp und andere Messenger) zwar in vergleichbarem Umfang wie die erwachsene Bevölkerung insgesamt; die Zielgruppe ist aber im Umgang mit digitalen Medien weniger kompetent als die Gesamtbevölkerung (vgl. BUDDEBERG/GROTLÜSCHEN 2020, S. 218). Neben sehr jungen Erwachsenen nutzen auch Erwachsene, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, und Personen, die nicht monolingual mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, besonders oft audiovisuelle Formate wie Sprachnachrichten oder Onlinetutorials (vgl. BUDDEBERG/GRELL 2023, S. 38). Zudem fällt auf, dass aus einer habitustheoretischen Perspektive unterprivi-

legierte Milieus bei Messengerdiensten Fehler tolerieren (die Fehlerscham ist gering) und Emoticons, Inflektive (z. B. „seufz“) und Abkürzungen (z. B. „lol“) nutzen. Personen, die eher bildungsorientierten Milieus angehören, achten dagegen auf Groß- und Kleinschreibung, korrigieren eigene Tippfehler und nutzen die Worterkennung (vgl. GROTLÜSCHEN/DUTZ 2023, S. 32f.). Aus diesen Befunden ist ersichtlich, dass gering Literalisierte sich die Möglichkeiten digitaler Textwerkzeuge bisher wenig erschließen, um Grundbildungsdefizite auszugleichen und ihre Kompetenzen zu erweitern; stattdessen entwickeln sie Vermeidungs- und Kompensationsstrategien. Es besteht also ein erheblicher Förderbedarf bei der Zielgruppe im Umgang mit digitalen Medien. Hier setzt DIGIalpha durch Entwicklung von Lehr-Lern-Materialien zur integrierten Förderung von (Schrift-)Sprachkompetenz und digitaler Grundbildung an.

Dies ist umso wichtiger, da alle Bereiche, in denen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit Kultur- und Alltagskompetenzen sowie (digitale) Grundkompetenzen abgerufen werden, für die Lernenden eine Herausforderung darstellen. Dazu gehören insbesondere das Beschaffen von Informationen (z. B. Nachrichten lesen und auf dem neuesten Stand bleiben; Informationen zu bestimmten Themen sammeln), die Mobilität (z. B. den Fahrkartenautomat zwecks einer Zug-/Busfahrt bedienen; Reise-/Routenplanung; den Fahrplan/Stadtplan lesen) und berufliche Herausforderungen wie Onlinebewerbungen oder das Schreiben von E-Mails und Arbeitsberichten.

Im Hinblick auf seine Zielstellung stützt sich DIGIalpha auf einen erweiterten Begriff der digitalen Teilhabe und rekurriert auf ein Konzept, das ursprünglich aus dem Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. BOSSE 2016) entlehnt ist und sich im Inklusionsbereich bewährt hat (vgl. LORENZ u. a. 2023). Hier wird digitale Teilhabe aufgeschlüsselt nach Teilhabe an digitalen Technologien (Zugänglichkeit und kompetente Nutzung), Teilhabe durch digitale Technologien (mittels Nutzung digitaler Assistenzsysteme, assistiver Technologien und technischer Hilfsmittel) und Teilhabe in digitalen Technologien (durch Nutzung von Foren, Blogs oder anderen Plattformen); wobei der Begriff digitale Technologien teilweise synonym zu digitalen Medien genutzt wird (vgl. BORGSTEDT/MÖLLER-SLAWINSKI 2020).

Der Anspruch, Lernenden im Sinne einer lebensweltlich orientierten Alphabetisierung und Grundbildung digitale Teilhabe zu eröffnen, stellt Lehrkräfte vor Herausforderungen. Gerade wenig medienerfahrene Lehrkräfte befürchten, sie müssten erst selbst zu Experten und Expertinnen im digitalen Bereich werden, bevor sie Lernende auf dem Weg zu Digital Literacy begleiten können. Kompetenzraster wie der Europäische Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden suggerieren eine solche Anspruchshaltung (vgl. REDECKER/PUNIE 2017). Angebote zur Professionalisierung, die digitales Lernen als entdeckendes, problemorientiertes Lernen konzeptualisieren, können hier bei Lehrkräften Hemmschwellen abbauen – vor allem, wenn sie bewährte Ansätze aus der lebensweltorientierten Alphabetisierung und Grundbildung (vgl. JOHANNSEN u. a. 2022) aufgreifen. Vor diesem Hintergrund gilt es, handlungsorientierte digitale Lehr-Lern-Materialien und geeignete Formate zur Fortbildung von Lehrkräften zu entwickeln. Im Zuge einer digital gestützten Lernprozessbegleitung kann der Einsatz digitaler Medien Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung

entlasten und Lernenden im geschützten Rahmen des Klassenraums Erlebnismöglichkeiten im Umgang mit neuen Technologien eröffnen.

Ansätze der Lernprozessbegleitung, die insbesondere auch aus dem Ausbildungsbereich bekannt sind (vgl. BAUER u. a. 2010), können hierfür adaptiert werden. Sie ermöglichen es Lehrenden, orientiert an konkreten Anforderungen in Alltag und Beruf, auf die individuellen Bedürfnisse von Lernenden einzugehen. Damit eignet sich die Lernprozessbegleitung insbesondere für die Arbeit mit heterogenen Gruppen, in offenen Lernangeboten und klassischen Kursformaten der Grundbildung. Durch den Einsatz digitaler Tools im Unterricht und zum Selbstlernen können Lernende über idealtypische Lernpfade anwendungsnah Schritt für Schritt an digitale Medien herangeführt werden. Einen geeigneten didaktischen Rahmen dafür bietet die integrierte Förderung von (Schrift-)Sprache und digitalen Kompetenzen, der sich an den Prinzipien des integrierten Fach- und Sprachlernens (IFSL) orientiert (s. u.). Für integriertes Fach- und Sprachlernen (vgl. LAXCZKOWIAK/SCHEEERER-PAPP 2018) können bedarfsorientiert verschiedene Lernformate gewählt und bedarfsgerecht miteinander kombiniert werden, die kooperatives und zugleich individualisiertes Lernen unterstützen.

Das Projekt „Lernen lernen – digital und literal (DIGIalpha)“, das das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg durchgeführt hat, bietet einen didaktischen Rahmen und eine Plattform mit Lehr-Lern-Materialien, die gemeinsam mit Lehrkräften und Lernenden entwickelt wurden (www.digialpha.de). Diese Materialien werden bereits erfolgreich in Grundbildungszentren und im Bildungsjahr für erwachsene Flüchtlinge (BEF Alpha) eingesetzt (vgl. DAUSER/AMBERG/SCHLEY 2023). Die DIGIalpha-Plattform bietet einerseits Materialien, die Lehrkräfte in ihrem Unterricht einsetzen können. Gleichzeitig dient sie auch der Weiterentwicklung des Bildungspersonals im Bereich der digitalen Grundbildung (vgl. DAUSER/STADLER 2022).

Im folgenden Beitrag werden der theoretische Hintergrund und die Konzeptualisierung des DIGIalpha-Ansatzes vorgestellt (Abschnitt 2). Dabei liegt der Fokus auf der digital gestützten Lernprozessbegleitung und den Einsatzmöglichkeiten dieses Ansatzes in der (berufsbezogenen) Sprachförderung und Alphabetisierung. Nachfolgend wird die entwickelte und frei verfügbare DIGIalpha-Lernplattform skizziert (Abschnitt 3) und das Angebot der Plattform für Lehrkräfte dargestellt. Eine Reflexion zur ganzheitlichen Förderung mittels des DIGIalpha-Ansatzes schließt den Beitrag ab (Abschnitt 4).

2 Theoretischer Hintergrund und Konzeptualisierung

Diettrich/Faßhauer/Kohl (2021, S. 17) betonen, dass das Bildungspersonal die Aufgabe hat, „innovative Konzepte für die Gestaltung betrieblichen Lernens qualitätsgesichert zu entwickeln und umzusetzen“, wobei in Zeiten technologischer und gesellschaftlicher Transformationen etablierte (betriebs-)pädagogische Konzepte weiterbestehen und durch digitale Formate sowie verstärkte Lernortkooperation und Vernetzung ergänzt werden. Dabei werden pädagogische und didaktische Aufgaben bedeutender (vgl. ebd.). Gleiches gilt aus

Sicht der Autorinnen und des Autors dieses Beitrags auch für das Bildungspersonal in der Grundbildung. In einer unbeständigen, unsicheren, komplexen und mehrdeutigen Wirklichkeit ist professionelles Handeln des beruflichen Bildungspersonals zur Qualifizierung von Fachkräften und zur Sicherung der Qualität von Bildung bedeutender denn je (vgl. DIETRICH/FASSHAUER/KOHL 2021). Die systematische Erschließung digitaler Medien als Lernanlass, Lerngegenstand und Lehr- sowie Lernmittel in der Grundbildung ist eine Herausforderung, die es zu bewältigen gilt. Obwohl digitale Medien als Alltags- und Lernhelfer weit verbreitet sind, sind ihre Potenziale für die Grundbildung und Sprachförderung bisher noch nicht systematisch genutzt worden. Das zeigen Aussagen von Lehrenden und Lernenden der Fallbeispiele aus den Erprobungen im Projekt DIGIalpha (vgl. DAUSER/AMBERG/SCHLEY 2023, S. 26ff.).

Dies liegt nicht so sehr daran, dass das dafür notwendige Equipment in den Einrichtungen nicht verfügbar wäre. Vielmehr fehlt es an im Unterrichtsalltag umsetzbaren didaktischen Konzepten, die auch von wenig medienerfahrenen Lehrkräften adaptiert werden können. Im Rahmen einer systematischen Fortbildung sind Medienkompetenzen und medienpädagogische Kompetenzen auszubilden.

2.1 Anforderungen an die medienpädagogische Handlungskompetenz Lehrender in der Grundbildung und (Schrift-)Sprachförderung

Lehrkräfte in der Grundbildung und Sprachförderung verfügen in der Regel nicht über eine medienpädagogische Ausbildung; sie können sich (medien-)pädagogische Kompetenzen allenfalls im Rahmen von meist zeit- und kostenintensiven Zusatzausbildungen aneignen; was insbesondere für Honorarkräfte mit ihrem beschränkten Zeitbudget in der Regel schwierig ist. In der Folge können gerade auch ehrenamtlich tätige Lehrkräfte oft ihrem eigenen Anspruch an einen modernen zielgruppengerechten Unterricht nicht entsprechen und Lernenden in digitalen Fragen nicht ausreichend weiterhelfen. Welche Formen der Unterstützung für Lehrkräfte hilfreich sind, machen Interviews, Fokusgruppen, Fortbildungen und insbesondere auch die Erfahrungen aus der Erprobung im Rahmen des Projekts DIGIalpha deutlich (vgl. DAUSER/AMBERG/SCHLEY 2023, S. 26ff.).

Selbst Lehrkräfte, die aus privatem Interesse und Engagement im Umgang mit digitalen Medien versiert sind, müssen ergänzend medienpädagogische Kompetenzen entwickeln. Was medienpädagogische Handlungskompetenz ausmacht, kann gut am Modell von ROHS u. a. (2017) für die Grundbildung skizziert werden:

- ▶ Für die mediale Gestaltung von Lehr-Lern-Konzepten ist **mediendidaktische Kompetenz** erforderlich. Das heißt, Lehrkräfte müssen Kenntnisse über Lehr-Lern-Technologie erwerben und die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, Lernszenarien mit Lehr-Lern-Medien anzureichern.
- ▶ **Fachbezogene Medienkompetenz** wiederum ist erforderlich zur Vermittlung von digitalen Grundkompetenzen, zur Informationsbeschaffung, zur Kommunikation/Kollaboration, zum Gestalten/Erzeugen digitaler Inhalte sowie zur Förderung eigenständiger Problemlösekompetenz von Lernenden.

- **Medienbezogene Feldkompetenz** benötigen Lehrende im Hinblick auf die gerade in der Grundbildung so wichtige Anwendungsorientierung. Um das Mediennutzungsverhalten der Lernenden mit Fokus auf deren Lebens- und Arbeitswelt positiv zu beeinflussen, müssen Lehrende mit digitalen Alltags- und Berufskompetenzen vom Onlinebanking über die Onlinebewerbung und das Onlinedating bis zum Onlineeinkaufen vertraut sein.
- Im Hinblick auf eine kritische Mediennutzung ist die Ausbildung **medienbezogener personaler Kompetenz** entscheidend. Lehrkräfte sollten bereit sein, ihr eigenes Medienhandeln und die eigene Einstellung zu Medien zu reflektieren, um im Unterricht auch auf Themen wie den Umgang mit sogenannten „Fakenews“ und Datensicherheit eingehen zu können.

All diese Aspekte gilt es bei der Fortbildung von Lehrkräften auf die im Hinblick auf digitale Teilhabe notwendige Digitalisierung der Grundbildung zu berücksichtigen. Ergänzend müssen die in der Grundbildung bereits etablierten und bewährten didaktischen Praktiken auf die Förderung digitaler Kompetenzen von Lernenden hin ausgerichtet werden. Orientierung hierfür bietet der von KOPPEL/WOLF (2021) skizzierte didaktische Rahmen: In einer Kombination des klassischen „Literacy Approach“ mit dem „Capability Approach“ geht es im Kern darum, Lerninhalte primär an den Interessen und Bedarfen der Lernenden auszurichten und diese zu befähigen, gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. So sind nach dem Literacy Approach soziale Praktiken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprache und kritisches Denken für die gesellschaftliche Teilhabe und ein autonomes Leben notwendig. Dahingegen müssen nach dem Capability Approach für ein gelingendes Leben die Handlungsmöglichkeiten (sozial, politisch, ökonomisch) und die individuellen Ziele der Lernenden selbst im Fokus stehen.

Diese Prinzipien wurden bei der Konzeption der DIGIalpha-Fortbildungen und bei der Entwicklung der Lehr-Lern-Materialien für die DIGIalpha-Plattform angewandt. Ausgehend von den in der Grundbildung verbreiteten lebensweltorientierten Ansätzen wurde dafür in enger Rückkopplung mit Lehrkräften aus Grundbildungszentren in Baden-Württemberg und dem Bildungsjahr für erwachsene Flüchtlinge (BEF Alpha) eine Programmatik für die digital gestützte Lernprozessbegleitung zur integrierten Förderung von (Schrift-)Sprache und digitaler Grundbildung erarbeitet, bei der die Umsetzbarkeit in der Unterrichtspraxis klar im Vordergrund steht. Rekuriert werden konnte dabei auf die Ergebnisse der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2018 bis 2021 geförderten lebensweltlich orientierten Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (vgl. JOHANNSEN u. a. 2022). Wie digitale Lernsettings und Angebote gestaltet sein sollten, wurde vor allem in den Projekten Alpha Element (vgl. SCHMIDT/KÖHLER/CREMERING 2022) sowie 1zu1 Basics und AlphaKooperativ (vgl. RIECKMANN/GLÜCK-GRASMANN/RICHTER 2022) herausgearbeitet.

Wie die Erfahrungen aus dem Projekt Alpha Element zeigen, können durch niedrigschwellige Angebote der digitalen Grundbildung, welche Lösungen für bestehende alltägliche Herausforderungen der Zielgruppe bieten, Zugänge für andere, eher schambesetzte Grundbildungsangebote im Bereich Lesen und Schreiben geschaffen werden. Denn digita-

les Lernen mit einfach zu bedienenden, multimedialen Anwendungen (z. B. Vorleseapps, Text-to-Speech-Apps und Apps zur Entdeckung der Natur oder mit Kochrezepten) in Kombination mit Binnendifferenzierung in heterogenen Gruppen ermöglichen gerade auch für Personen mit negativen Lernerfahrungen in klassischen Lernsettings Erfolgserlebnisse (vgl. SCHMIDT/KÖHLER/CREMERING 2022, S. 271ff.).

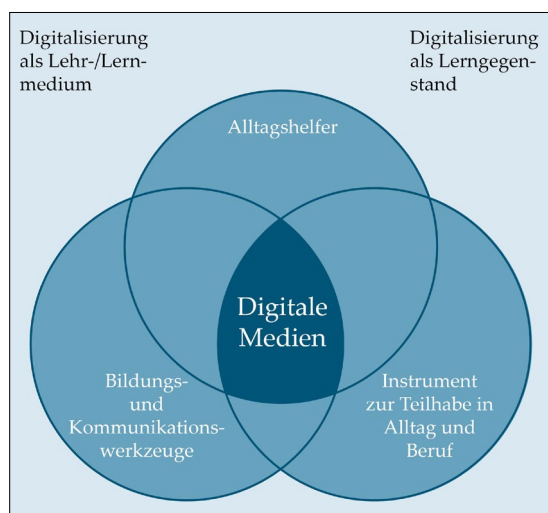
Die Erfahrungen aus den Projekten 1zu1 Basics und AlphaKooperativ wiederum weisen darauf hin, dass für wenig medienerfahrene, gering literalisierte Erwachsene ein Angebot geschaffen werden muss, welches sie kleinschrittig und motivierend von den ersten Tastatur- und Mausübungen bis zur Nutzung von Apps und Tools begleitet. Dabei dürfen nicht nur Bedienkompetenzen vermittelt werden, sondern es muss u. a. auch explizit die Beurteilung von Informationen im Internet auf ihren Wahrheitsgehalt sowie ihre Seriosität aufgegriffen werden. Zudem ist für den erfolgreichen Einsatz digitaler Lernangebote zumindest anfangs eine enge persönliche Betreuung angezeigt (vgl. RIECKMANN/GLÜCK-GRASMANN/RICHTER 2022, S. 282ff.).

Das erklärte Ziel von DIGIalpha ist es, Lehrkräften das gesamte Einsatzspektrum von digitalen Medien im Unterricht zu eröffnen. Im Sinne der Handlungsorientierung sind dabei die konkreten Anliegen der Lernenden sowohl Lernanlass als auch Gegenstand von Lernangeboten. Unter anderem wird Lehrkräften anhand von Unterrichtsleitfäden exemplarisch aufgezeigt, wie sie selbst, ausgehend von den Bedürfnissen der Lernenden, passgenaue Lernkonzepte entwickeln können. Mit seinen kostenfrei online abrufbaren Fortbildungsinhalten schafft DIGIalpha eine weitere Möglichkeit der Qualifizierung und Professionalisierung der im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Tätigen.

2.2 Aspekte des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung

Die Digitalisierung der Grundbildung strebt an, die vielfältigen Potenziale digitaler Medien als Lehr-Lern-Mittel verstärkt zu erschließen. Dabei sollen Onlinelernportale, Lernprogramme und -software durch didaktische Konzepte für den Grundbildungsunterricht und das Selbstlernen nutzbar gemacht werden. Es geht nicht nur darum, digitale Medien als Hilfsmittel einzusetzen, sondern auch als integralen Bestandteil des Lernprozesses zu betrachten (siehe Abbildung 1).

Ein entscheidender Aspekt besteht darin, digitale Medien selbst auch als Lerngegenstand zu nutzen. Lernende müssen grundlegende Medienkompetenzen entwickeln, um umfassend gesellschaftlich teilhaben zu können. Hierbei spielt insbesondere die Nutzung digitaler Medien als „Alltagshelfer“ eine bedeutende Rolle. Für gering literalisierte Erwachsene mit Grundbildungsbedarf liegt der Mehrwert der Verwendung digitaler Medien darin, dass diese dazu beitragen können, Grundbildungsdefizite auszugleichen und gleichzeitig die Kompetenzentwicklung zu fördern.

Abbildung 1: Digitale Medien als Lerngegenstand und Lehr-Lern-Mittel

Quelle: Darstellung f-bb

Beispiele für digitale Medien in der Grundbildung sind Internetanwendungen, wie der KI-Schreibassistent DeepL Write oder Übersetzungsapps für Zweitsprach-/schriftlernende. Diese Instrumente können nicht nur den Zugang zu Informationen erleichtern, sondern auch als unterstützende Werkzeuge im Prozess des (Schrift-)Sprachlernens dienen. Sie können zur Unterstützung bei der Textproduktion und zur Korrektur von Rechtschreibung und Zeichensetzung eingesetzt werden. Wichtig bei ihrem Einsatz ist, dass die Lernenden dazu angeregt werden, die Überarbeitungsvorschläge nicht einfach zu übernehmen, sondern alternative Formulierungen zu reflektieren. Hierdurch können bestehende Unsicherheiten vermindert und die Lernmotivation gestärkt werden. Diese Perspektive auf digitale Medien als Ressource für die Grundbildung bildet einen zentralen Aspekt des DIGIalpha-Ansatzes.

2.3 Integration von (Schrift-)Sprachkompetenz und digitaler Grundbildung

Für Zielgruppen, die sowohl im Bereich der Grundbildung als auch der (Schrift-)Sprache Förderbedarf haben, kann eine integrierte Förderung der beiden Kompetenzbereiche ein zielführender Ansatz sein. Zurückgegriffen werden kann hier auf den bewährten und am f-bb für den akademischen Bereich bereits erprobten und weiterentwickelten Ansatz des integrierten Fach- und Sprachlernens (vgl. LAXCZKOWIAK/SCHÉERER-PAPP 2018). IFSL entstand vor dem Hintergrund zunehmender Zuwanderung nach Deutschland, die unterschiedliche Herausforderungen mit sich brachte wie die Notwendigkeit, berufliche und sprachliche Kompetenzen in kurzer Zeit zu fördern.

IFSL ist ein Ansatz für berufsfachliches und berufspraktisches Lernen an Berufsschulen und bei Bildungsträgern sowie in Betrieben und Ausbildungsstätten. Ziel des IFSL ist es, sprachlich-kommunikative Kompetenz in fachbezogenes Lernen einzubetten und dadurch

als Teil der (beruflichen) Handlungskompetenz zu trainieren. Dafür müssen fachbezogene und sprachlich-kommunikative Lernziele miteinander verzahnt werden. Zudem gilt es, selbstgesteuertes Lernen anzuregen, dementsprechend Selbstlernkompetenzen zu entwickeln und diese nachhaltig zu sichern.

Zwar lässt sich das Konzept des Integrierten Fach- und Sprachlernens nicht direkt in die Grundbildung übertragen, da die besonderen (Lern-)Voraussetzungen und Bedarfe der Lernenden berücksichtigt werden müssen. Doch Grundprinzipien wie die integrierte Förderung sprachlich-kommunikativer und fachlicher Kompetenzen, der Aufbau von Selbstlernkompetenzen sowie der Weg über kooperatives und individualisiertes Lernen finden sich im DIGAlpha-Ansatz wieder. Beispielsweise bieten die verfügbaren Lernmaterialien verschiedene Möglichkeiten zur Differenzierung und die Begleitmaterialien für Lehrende zeigen auf, wie der Unterricht noch stärker auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten werden kann.

2.4 (Digital) Literacy als Zielstellung digitaler Grundbildung

Die integrierte Förderung von (Schrift-)Sprachkompetenz und digitaler Grundbildung erfordert eine pädagogische und strukturierte Herangehensweise an die digitale Technik. Die Frage ist: Wie kann man Lernende in der Grundbildung an digitale Technik heranführen?

Entscheidend ist hierbei, Lernende auf den „Geschmack“ von digitaler Technik zu bringen. Der sogenannte „Digital Taste“ nach Steve Reder ist die Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. Darauf verweisen Befunde aus dem Projekt „Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung“ (GediG), die zeigen, dass digitale Grundbildung auf die lebensweltspezifischen Hintergründe der Lernenden eingehen soll (vgl. DAVID/LANGER/KOPPEL 2022). Daraus lassen sich folgende Leitlinien für die Bildungspraxis ableiten:

- ▶ Lernenden Zugang zu digitalen Endgeräten ermöglichen oder den Umgang mit dem eigenen Smartphone nahebringen;
- ▶ Lernenden Vorteile, Mehrwert und Notwendigkeit der Nutzung digitaler Medien in einem geschützten Rahmen erlebbar machen;
- ▶ Lernenden Fähigkeiten vermitteln, die wie sie digitale Technologien selbstständig bedienen können;
- ▶ Lernende befähigen, mit digitalen Werkzeugen ihre eigenen Ziele in Alltag und Beruf zu erreichen.

Der Anspruch ist, dabei nicht nur Bedienkompetenzen Lernender zu fördern, sondern ihnen durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht „Digitale Literalität“ zu vermitteln und sie damit zu kritischer Nutzung und zum Selbstlernen zu befähigen.

Der „4-stage pathway to digital inclusion“ von Steve Reder (zitiert nach MALLOWS 2017) gibt hierfür einen klaren Rahmen vor (siehe Abbildung 2):

Digital Access (Zugang): Lernende benötigen Zugang zu digitalen Endgeräten. Hierbei steht nicht nur die Bereitstellung von Geräten, sondern auch deren technische Einrich-

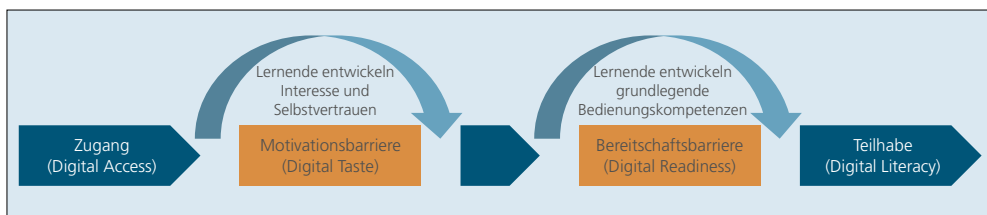
tung im Fokus. Besondere Aufmerksamkeit sollte dem Zugang zu Tablets, Laptops oder PCs gewidmet werden, die sich besser für schriftsprachliche Aufgaben eignen. Dies erfordert möglicherweise den Einsatz von (ehrenamtlichen) Digitalcoaches, um eine reibungslose technische Integration zu gewährleisten.

Digital Taste (Motivationsbarriere): Die Motivation der Lernenden für digitale Medien ist entscheidend. Lehrkräfte können dies fördern, indem sie Anwendungsmöglichkeiten im geschützten Raum erkunden lassen. Hierbei liegt der Fokus darauf, den Lernenden zu zeigen, wie digitale Werkzeuge ihr Leben verbessern können. Durch selbstständiges Ausprobieren und Anwenden im Unterricht bauen die Lernenden Selbstvertrauen auf, was eine grundlegende Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit digitalen Medien darstellt.

Digital Readiness (Bereitschaftsbarriere): Die Fähigkeit, digitale Technologien zu bedienen, erfordert eine systematische Einführung. Die meisten Lernenden nutzen ihre Smartphones häufig nur für grundlegende Funktionen. Das Konzept des „Bring your own device“ (BYOD) kann eine Möglichkeit sein, die Lernenden mit ihren eigenen Geräten vertrauter zu machen. (Ehrenamtliche) Digitalcoaches können eine wichtige Rolle spielen, indem sie individuelle Unterstützung bieten und Grundlagen zur IT-Technik vermitteln.

Digital Literacy (Teilhabe): Lehrkräfte können durch die Orientierung an konkreten Bedürfnissen und Anwendungsbeispielen aus dem privaten und beruflichen Umfeld die Teilhabe der Lernenden fördern. Dabei ist es wichtig, den Lernenden zu vermitteln, dass digitale Technologien sich ständig weiterentwickeln. Kontinuierliche Weiterbildung und Auseinandersetzung mit neuen Anwendungen sind wesentliche Elemente, um eine umfassende digitale Teilhabe zu ermöglichen.

Abbildung 2: The digital inclusion pathway nach Steven Reder



Quelle: Darstellung f-bb

Die Ableitungen aus dem „4-stage pathway to digital inclusion“ bilden die Basis für die Konzeption des DIGIalpha-Ansatzes zur digital gestützten Lernprozessbegleitung, wie im folgenden Abschnitt detailliert dargestellt wird.

2.5 Lernprozessbegleitung und digitales Lernen in der Grundbildung

Der Einsatz von Lernprozessbegleitung hat sich als äußerst effektiv in der Grundbildung gezeigt, indem er es Lehrenden ermöglicht, gezielt auf die individuellen Anforderungen von Lernenden im Alltag und Beruf einzugehen (vgl. DAUSER/AMBERG/SCHLEY 2023). Dies bestätigen auch die Erkenntnisse, basierend auf Ergebnissen aus Interviews und Fokusgruppen mit Lehrenden und Leitenden, im Rahmen des Projekts DIGIalpha.

Zur Unterstützung anwendungsorientierten, individualisierten Lernens in heterogenen Gruppen wird der Ansatz der Lernprozessbegleitung in offenen Lernangeboten der Grundbildungszentren in Baden-Württemberg bereits mit Erfolg praktiziert; in BEF-Alpha-Projekten kommt er im Rahmen der Vermittlung von Kultur- und Alltagskompetenzen zum Einsatz, jedoch findet er noch wenig Anwendung in der Sprachförderung.

An diesen bewährten Ansatz der analogen Lernprozessbegleitung kann die digital gestützte Lernprozessbegleitung direkt anknüpfen. Denn digitale und analoge Lernprozessbegleitung unterscheiden sich von ihren grundlegenden Prinzipien her nicht. Die Grundhaltung der Lehrkräfte den Lernenden gegenüber ist in beiden Fällen von Respekt und Vertrauen geprägt. Ziel ist es, dass die Lernenden ein positives Lernerlebnis haben.

- ▶ Für anwendungsnahes, digitales und kompetenzorientiertes Lernen bieten sich Lernformen an, die das Verständnis der Lernenden sicherstellen, ihre Motivation fördern, sie kognitiv aktivieren und die soziale Interaktion anregen.
- ▶ Lernziele ergeben sich aus Anforderungen an die Lernenden in Alltag und Beruf sowie Zukunftsplänen und Bildungszielen der Lernenden.
- ▶ Lernprozessbegleitende sorgen für ein lernförderliches Umfeld, indem sie geeignete Rahmenbedingungen für selbstorganisiertes Lernen mittels digitaler Medien schaffen.

Es kommt also nicht so sehr darauf an, Lehrenden neue didaktische Ansätze für die digitale Grundbildung zu erschließen, sondern ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie praktizierte methodische Vorgehensweisen digital gestützt anreichern und umsetzen können. Haltungen und Aufgaben der Lehrenden als Lernprozessbegleitende bleiben dabei dieselben (vgl. DAUSER/AMBERG/SCHLEY 2023, S. 9).

Dennoch ist es nicht damit getan, technisches Equipment wie digitale White-Boards für den Unterricht oder Laptops und Tablets für die Lernenden zur Verfügung zu stellen. Denn eingesetzt wird die digitale Technik nur, wenn die Lehrenden auch damit umgehen können. Um digitale Grundbildung leisten zu können, brauchen Lehrkräfte neben einer adäquaten technischen Ausstattung vor allem geeignete Tools zur Unterrichtsgestaltung und Möglichkeiten des Austauschs und der Fortbildung, wie sie solche einsetzen können. Das zeigt auch das folgende Zitat einer Lehrkraft aus der Erprobung von DIGIalpha im Bereich der Sprachförderung:

„Jede Lehrkraft muss sich mit der Technik auseinandersetzen und selbst Erfahrungen sammeln. Dafür brauchen Lehrkräfte Freiräume und Fortbildung. Wichtig ist auch ein regelmäßiger Austausch mit Kolleg*innen.“ (DAUSER/AMBERG/SCHLEY 2023, S. 27)

Damit im Hinblick darauf bereitgestellte Lehr-Lern-Materialien den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden gerecht werden und zu den institutionellen Rahmenbedingungen passen, sollten Produktentwicklungen immer partizipativ gestaltet werden. Lehrende und Lernende waren in den gesamten Entwicklungsprozess der DIGIalpha-Plattform einbezogen – von der Bedarfserhebung über das Prototyping und die Optimierung bis hin zur Er-

probung und Evaluation. Durchgeführt wurden leitfadengestützte Interviews auf Leitungsebene (n=9), Fokusgruppen mit Lehrenden und Leitenden (n=16), Usability-Tests mit Lernenden (n=6) sowie Reviews der DIGIalpha-Lernbausteine durch die Lernenden selbst (n=7); zudem wurde Feedback von Lehrenden zum Aufbau der DIGIalpha Plattform und den dort verfügbaren Inhalten bei Onlinefortbildungen eingeholt.

Wie die Ergebnisse der Evaluation mittels Fallstudien in Grundbildungskursen, offenen Lernangeboten und Kursen zur Sprachförderung zeigen, sind Lehrkräfte mithilfe der auf DIGIalpha bereitgestellten Lehr-Lern-Materialien in der Lage, Lernanlässe für die Verzahnung von digitaler Grundbildung und (Schrift-)Sprachförderung zu erkennen und zu nutzen. Im Sinne eines Edutainments gestalten sie den Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien abwechslungsreich, binnendifferenziert und damit für die Lernenden motivationsfördernd, wobei sie diese stärken, ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben zu führen (Empowerment) (vgl. DAUSER/AMBERG/SCHLEY 2023, S. 26ff.).

3 Angebot der DIGIalpha-Plattform für Bildungspersonal in der Grundbildung

Auf der DIGIalpha-Plattform finden Lehrende Materialien, die sie für ihre professionelle Unterrichts- und Kursgestaltung nutzen können. Die Plattform ist kostenfrei und ohne Anmeldung unter www.digialpha.de abrufbar. Neben Rubriken für Lernende, Lehrende und Leitende gibt es auch Hinweise zur Ansprache der Zielgruppe für das professionelle Lernumfeld (siehe Abbildung 3; ausführlich beschrieben in DAUSER/AMBERG/SCHLEY 2023).

Abbildung 3: Startseite der DIGIalpha Lernplattform



Quelle: <http://digialpha.de/>

Auf der DIGIalpha-Plattform sind speziell auf die Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen zugeschnittene Lernmaterialien verfügbar, die im Unterricht und zum Selbstlernen genutzt werden können:

- ▶ Mit einem Selbsttest können Lernende ihre digitalen Kompetenzen einschätzen und erhalten eine Empfehlung für ihren individuellen Lernweg.
- ▶ Auf unterschiedliche Niveaus zugeschnittene Lernbausteine vermitteln digitalen Neulingen und Anfängern die Grundlagen der Internetrecherche, den Umgang mit Apps und die Nutzung kostenloser E-Mail-Programme. Schritt-für-Schritt-Anleitungen mit Videos und Texten in einfacher Sprache fördern durch spielerische Übungen digitale Kompetenzen in Verbindung mit Lese- und Schreibfähigkeiten und sensibilisieren nebenbei z. B. für Kostenfallen im Internet.
- ▶ Digital Fortgeschrittene erfahren, wie sie Apps als Lern- und Alltagshelfer nutzen können. Eine App-Auswahl fördert den gezielten und reflektierten Umgang mit solchen digitalen Anwendungen und regt zum informellen, selbstgesteuerten Lernen an; z. B. helfen Text-Sprache-Konverter dabei, komplexe Texte auch selbstständig zu bearbeiten.

Nachfolgend wird das Angebot der DIGIalpha-Plattform für Lehrkräfte dargestellt: Interessierte finden dort Praxishilfen zur Digitalisierung der Grundbildung und zur digitalen Lernprozessbegleitung (Abschnitt 3.1) sowie einen Methodenkoffer mit digitalen Werkzeugen zur Vor- und Nachbereitung sowie zur Gestaltung des Unterrichts (Abschnitt 3.2). Ergänzend werden zielgruppengerechte Apps als Alltags- und Lernhelfer vorgestellt (Abschnitt 3.3) und exemplarische Unterrichtsleitfäden zur Verfügung gestellt (Abschnitt 3.4).

3.1 Praxishilfen: Lernprozessbegleitung in der Grundbildung digital gestalten

Eine praxisorientierte Hilfestellung von DAUSER/STADLER (2022) bietet Lehrkräften eine Anleitung, wie sie den verstärkten Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung effektiv gestalten können. Der didaktische Rahmen des DIGIalpha-Ansatzes zur Lernprozessbegleitung wird in einem weiteren Praxisleitfaden von DAUSER/AMBERG/SCHLEY (2023) vorgestellt und zeichnet sich durch seine Anpassungsfähigkeit sowohl für den traditionellen Gruppenunterricht als auch für individuellere Lernsettings in Lernwerkstätten aus. Konkrete Beispiele erfolgreicher Praxiserprobungen veranschaulichen den Lehrenden die praxisnahe Umsetzung im Kurs, und QR-Codes in den entsprechenden Abschnitten ermöglichen einen direkten Zugang zu den entsprechenden Onlinere Ressourcen.

Das übergeordnete Ziel besteht darin, die Lernenden nicht nur an digitale Technologien heranzuführen, sondern im Zuge der Lernprozessbegleitung gleichzeitig ihre (Schrift-) Sprachkompetenzen zu fördern. Die Verknüpfung von Text, Bild und Ton (Multimodalität), welche durch den Einsatz digitaler Medien ermöglicht wird, erlaubt es Lernenden, durch Simulationen anwendungsnah und explorativ zu lernen. Durch den Einsatz spielerischer Elemente wie Storytelling und Gamification kann eine Steigerung der Motivation und des Spaßfaktors beim Lernen erzielt werden. Die erweiterten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung unterstützen das kompetenzorientierte Arbeiten in heterogenen Gruppen. Der erworbene Wissensstand kann unmittelbar im Alltag und Beruf angewendet werden, was ebenfalls die Motivation der Lernenden fördert. Die direkte Verwertbarkeit in Verbindung mit einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung trägt dazu bei, die Lernenden aktiv

zu engagieren, während das spielerische Lernen mit digitalen Medien den Unterricht nicht nur effektiver, sondern auch unterhaltsamer gestaltet.

3.2 Der Methodenkoffer für Lehrende

Lehrende, die ihren Unterricht beispielsweise mithilfe digitaler Übungen anreichern und diese selbst erstellen möchten, benötigen Zugang zu geeigneten Programmen oder Webanwendungen. Jedoch bedeutet dies für Lehrkräfte, die bisher wenig Routine in der Nutzung digitaler Medien haben, dass passende Angebote zunächst recherchiert, ausprobiert und auf ihren didaktischen Wert hin reflektiert werden müssen, bevor ein Einsatz im Unterricht möglich ist. Fehlen Lehrenden jedoch die Zeit oder die medienbezogenen Kompetenzen, kann die Auswahl geeigneter Anwendungen schwerfallen.

Hier setzt der Methodenkoffer an, denn er bietet eine Übersicht über digitale Werkzeuge zur Vor- und Nachbereitung sowie zur Gestaltung des Kursgeschehens. Zu jedem enthaltenen Werkzeug gibt es einen Eintrag, der neben einer kurzen Beschreibung auch Informationen zu Anwendungsbereich, Nutzungsart und gegebenenfalls benötigtem Betriebssystem sowie möglichen Kosten enthält. Auf diese Weise finden Lehrende mittels eines Filtersystems schneller (neue) Anwendungen, die sie ausprobieren können, sowie Hinweise, wie die Werkzeuge konkret eingesetzt werden können.

Es wurde darauf geachtet, möglichst Tools und Apps aufzunehmen, die eine kostenlose Nutzung und eine Anmeldung ohne Gebühren ermöglichen.

Ein Beispiel ist die Anwendung „LearningApps“ (<https://learningapps.org/>) mit deren Hilfe sich eigene digitale Übungen gestalten lassen. Verfügbar sind verschiedene Formate, z. B. Lückentexte oder Zuordnungsübungen, die einfach mit Inhalten befüllt werden können. Fertige Übungen können schließlich über einen Link oder QR-Code geteilt und so den Lernenden zugänglich gemacht werden.

Beispielsweise bieten sich im Bereich Deutschförderung Vokabelübungen an, bei denen neue Begriffe mit einem jeweils passenden Bild oder einer Worterklärung verbunden werden müssen.

Mithilfe der Anwendungsempfehlungen im Methodenkoffer können Lehrende ihre mediendidaktische Kompetenz erweitern, indem sie Lehr-Lern-Medien kennenlernen und schließlich auf ein breiteres Repertoire zurückgreifen können. Darüber hinaus unterstützen Learning Nuggets die Lehrenden beim gezielten Einsatz digitaler Medien, indem beispielhaft Anwendungen aus dem Methodenkoffer vorgestellt werden und deren didaktischer Einsatz aufgezeigt wird.

3.3 Learning Nuggets für Lehrkräfte

Bereits in den Fokusgruppen mit Lehrenden, die Teil der partizipativen Entwicklung der Lehr-Lern-Materialien waren, zeichnete sich ab, dass Unterstützung bei der Nutzung digitaler Lehr-Lern-Medien notwendig ist. Die Lehrkräfte berichteten, dass sie zwar das VHS-Lernportal und vereinzelt Lernsoftware oder digitale Lehrwerke nutzen, Anwendungen wie LearningApps zum Erstellen eigener Übungen oder digitale Pinnwände wie Padlets waren vielen jedoch bisher unbekannt. Deshalb bieten Learning Nuggets Lehrenden kurze und

praxisnahe Anleitungen, die eine effektive Gestaltung des Unterrichts in der Grundbildung mithilfe digitaler Werkzeuge aufzeigen.

Beispielhaft werden dazu verschiedene „Typen“ von digitalen Tools vorgestellt:

- ▶ Umfragetools zur Steigerung der Beteiligung im Unterricht (z. B. Abfrage von (Vor-)Wissen, Abstimmungen, Erstellung eigener Quizzes mit verschiedenen Frageformaten),
- ▶ interaktive Übungsformate für mehr Engagement im Unterricht (z. B. Wiederholung von Inhalten, Wissensabfragen, Präsentation neuer Themen, Erstellung eigener Übungen) sowie zur selbstständigen Nutzung in der Freizeit,
- ▶ digitale Whiteboards zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (z. B. Erstellung von Tafelbildern, Visualisierung, Dokumentation von Gruppenarbeiten),
- ▶ Einführung des KI-Schreibassistenten DeepL Write in den Unterricht, um Lernende dazu zu befähigen, dieses Tool als Alltagshelfer zu nutzen.

Die Learning Nuggets enthalten neben einer kompakten Vorstellung des Anwendungstyps sowie eines Beispiel-Tools auch eine Videoanleitung und Screenshots mit Erklärungen, wie Inhalte erstellt werden können. Dadurch können Lehrende schnell die Nutzung dieser Werkzeuge lernen, ohne z. B. nach Tutorials suchen zu müssen. Außerdem regen praxisnahe Beispiele dazu an, die Anwendung selbst auszuprobieren. Die Lehrenden erhalten darüber hinaus nützliche Tipps und Anregungen, wie das vorgestellte Tool für die Grundbildung genutzt werden kann.

3.4 Exemplarische Unterrichtsleitfäden

Den didaktischen Einsatz von Materialien sowie Lehr-Lern-Medien zeigen zudem Unterrichtsleitfäden auf. Die Leitfäden bieten Lehrkräften wertvolle Anleitungen, wie sie digitale Werkzeuge erfolgreich in ihren Lehrplan integrieren können. Diese Leitfäden liefern nicht nur Vorschläge für den Unterrichtsablauf, sondern auch Empfehlungen für den Methodeneinsatz, einschließlich konkreter Beispielaufgaben und Übungen. Das übergeordnete Ziel besteht darin, Lernende durch den digital unterstützten Unterricht gezielt an die digitale Grundbildung heranzuführen. Derzeit stehen Lehrkräften Unterrichtsleitfäden für zwei Themen zur Verfügung: „Berufsorientierung und Bewerbung digital“ sowie „Digital unterwegs mit Bus und Bahn“.

Darüber hinaus gibt es ein weiteres Learning Nugget, das Lehrkräfte an das Erstellen eigener Lerneinheiten heranführt und sie dazu befähigt, den Unterricht noch besser an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Mithilfe der Unterrichtsleitfäden und des Learning Nuggets können Lehrende ihre mediendidaktische Kompetenz erweitern, indem sie lernen, Lerneinheiten zu gestalten und dabei Lehr-Lern-Medien in den Unterricht zu integrieren.

3.5 Fortbildungen und Austausch

Die kontinuierliche Fortbildung und der regelmäßige Austausch unter Lehrkräften in der Grundbildung sind von entscheidender Bedeutung, um den sich stetig wandelnden Anfor-

derungen im Bildungsbereich gerecht zu werden. Durch die Teilnahme an Fortbildungen erhalten Lehrkräfte nicht nur aktuelles Fachwissen, sondern auch praxisorientierte Einblicke in innovative Lehr-Lern-Methoden und den effektiven Einsatz digitaler Werkzeuge im Unterricht. Der Erfahrungsaustausch ermöglicht zudem die Reflexion über bewährte Praktiken und eröffnet Raum für kreative Ideen, um den Unterricht noch besser auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden in der Grundbildung auszurichten.

Selbstlernmaterialien zu einer Onlinefortbildungsreihe, die im Rahmen des Projekts entwickelt und in drei Durchgängen erprobt wurde, finden sich ebenfalls auf der DIGIalpha-Plattform. Das modulare Fortbildungsangebot zum Selbststudium adressiert eher medienaffine Lehrkräfte mit und ohne medienpädagogische Kompetenzen. Ziel ist es, die Lehrkräfte anzuregen, eigene Unterrichtskonzepte für das digital gestützte Lernen zu entwickeln, die ihrem persönlichen Lehrstil, den Bedürfnissen ihrer Teilnehmenden und den Rahmenbedingungen in ihren Kursen entsprechen.

Um den Austausch von Lehrenden in der Grundbildung anzuregen, bieten sich Angebote zur Vernetzung und kollaborative Bildungsprojekte an, in denen gemeinsam Lehr-Lern-Konzepte und -materialien entwickelt werden. Professionalisierung kann sich über die Planung, Durchführung und Gestaltung von gemeinsamen Bildungsprojekten, durch das gemeinsame Tun (learning by doing), ergänzt um eine (gemeinsame) Reflexion (reflective practice), weiterentwickeln. Durch kollaborativ gestaltete Bildungsangebote ergeben sich häufig auch Mehrwerte und Innovationen in der Gestaltung von Ausbildung, die von einem Lernort oder einer Lehrkraft alleine nicht hätten erreicht werden können (vgl. SCHLEY 2022). Im Rahmen von DIGIalpha wurde als Austauschplattform die Einrichtung einer regelmäßig stattfindenden Praxiswerkstatt für Lehrkräfte aus Grundbildungszentren und BEF-Alpha-Projekten angeregt.

4 Ganzheitliche Förderung und Professionalisierungsmöglichkeiten durch DIGIalpha

Die Integration digitaler Medien in den Grundbildungsunterricht stellt nicht nur eine Möglichkeit, sondern eine Notwendigkeit dar. Die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse und entstandenen Produkte belegen, dass alle Lehrkräfte die Potenziale digitaler Technik nutzen können, um den Unterricht effektiver und praxisorientierter zu gestalten. Es zeigt sich, dass der Einsatz digitaler Medien von Anfang an lohnenswert ist, um die Lernenden frühzeitig mit den Anforderungen der modernen Gesellschaft vertraut zu machen.

Ein zentrales Anliegen der DIGIalpha-Plattform besteht darin, die Handlungsfähigkeit der Lernenden im Alltag zu fördern. Die integrierte Förderung von Alphabetisierung, (Schrift-)Sprache, politischer Bildung, Berufsorientierung und digitaler Grundbildung ermöglicht eine umfassende Entwicklung der Lernenden. Hierbei kommt die digital gestützte Lernprozessbegleitung als Methode der Wahl zum Einsatz, um eine individuelle und zielgerichtete Förderung sicherzustellen.

Die Erkenntnisse aus der lerntheoretischen Einordnung zeigen, dass insbesondere durch eine problemorientierte Didaktik Lernprozesse angeregt werden, vor allem, wenn

ein persönlicher Anwendungsbezug gegeben ist. Diese didaktische Herangehensweise unterstreicht die Wirksamkeit der DIGIalpha-Plattform.

Dabei können folgende Erfolgsfaktoren für die Umsetzung festgehalten werden: Gerade Lehrkräfte mit wenig Medienerfahrung benötigen eine didaktisch fundierte Einführung in die Arbeit mit digitalen Tools zur Unterrichtsgestaltung. Wichtig ist, ihnen über Praxisleitfäden und Good-Practice-Beispiele in Form von Unterrichtsleitfäden das nötige Rüstzeug an die Hand zu geben, eigene Lehrformate digital gestützt weiterzuentwickeln. Dies ist vor dem Hintergrund der Schlussfolgerungen von BELLINGER (2023) besonders relevant, da bisher keine systematische medienpädagogische Professionalisierung in den Studiengängen der Erwachsenenbildung stattfindet.

Insgesamt zeigt sich, dass die DIGIalpha-Plattform einen wegweisenden Beitrag zur ganzheitlichen Förderung von Lernenden in der Grundbildung leisten kann. Der erfolgreiche Einsatz digitaler Medien wird somit zu einem Schlüsselement für eine umfassende Entwicklung und Handlungsfähigkeit der Lernenden im digitalen Zeitalter.

Die DIGIalpha-Plattform wird seit dem 1. Juli 2023 von der Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung Baden-Württemberg (<https://www.fachstelle-grundbildung.de/>) gepflegt und weiterentwickelt. Das ist ein weiterer entscheidender Erfolgsfaktor, denn die Sicherstellung dieser Nachhaltigkeit gewährleistet, dass Lehrkräfte und Lernende kontinuierlich von den digitalen Ressourcen und der Lernprozessbegleitung profitieren können.

Literatur

- BAUER, Hans G.; BRATER, Michael; BÜCHLE, Ute.; DUFTER-WEIS, Angelika; MAURUS, Anna; MUNZ, Claudia: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld 2010
- BELLINGER, Franziska: Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung. Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien. Bielefeld 2023
- BORGSTEDT, Silke; MÖLLER-SLAWINSKI, Heide: Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Bonn 2020. Persistent Identifier (PID): <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaar-86216-7> (Stand: 12.01.2024)
- BOSSE, Ingo: Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft. Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können. Bonn 2016 URL: www.bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion (Stand: 12.01.2024)
- BUDDEBERG, Klaus; GRELL, Petra: Audiovisuelle digitale Praktiken als Erweiterung kommunikativer und informativer Handlungsfähigkeit. In: GROTLÜSCHEN, Anke; BUDDEBERG, Klaus; SOLGA, Heike (Hrsg.): Interdisziplinäre Analysen zur LEO – Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter. Wiesbaden 2023, S. 37–63
- BUDDEBERG, Klaus; GROTLÜSCHEN, Anke: Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In: GROTLÜSCHEN, Anke; BUDDEBERG, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020, S. 197–225
- DAUSER, Dominique; AMBERG, Miriam; SCHLEY, Thomas: Lernprozessbegleitung in der Grundbildung digital gestalten. Der DIGIalpha-Ansatz zur integrierten Förderung von „literacy“ und „digital

- literacy“. Nürnberg 2023. URL: <https://www.f-bb.de/unsere-arbeit/publikationen/lernprozessbegleitung-in-der-grundbildung-digital-gestalten/> (Stand: 12.01.2024)
- DAUSER, Dominique; STADLER, Sabrina: Digitalisierung in der Grundbildung. Didaktische Empfehlungen für einen gelingenden Unterricht. Nürnberg 2022. URL: <https://www.f-bb.de/unsere-arbeit/publikationen/digitalisierung-in-der-grundbildung-didaktische-empfehlungen-fuer-einen-gelingenden-unterricht/> (Stand: 12.01.2024)
- DAVID, Lisa Maria; LANGER, Sandra; KOPPEL, Ilka: Der „Digital Taste“ als Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. In: Lernen und Lernstörungen 12 (2022) 2, S. 83–94. URL: <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000384> (Stand: 12.01.2024)
- DIETRICH, Andreas; FASSHAUER, Uwe; KOHL, Matthias: Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal. In: KOHL, Matthias; DIETRICH, Andreas; FASSHAUER, Uwe (Hrsg.): „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal, Bonn 2021, S. 17–33
- GROTLÜSCHEN, Anke; DUTZ, Gregor: Emoticons, Abkürzungen, Inflektive? Legitime und eigensinnige Praktiken beim Schreiben von Kurznachrichten. In: GROTLÜSCHEN, Anke; BUDDEBERG, Klaus; SOLGA, Heike (Hrsg.): Interdisziplinäre Analysen zur LEO – Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter. Wiesbaden 2023, S. 11–35
- JOHANNSEN, Ulrike; PEUKER, Birgit; LANGEMACK, Svenja; BIEBERSTEIN, Andrea (Hrsg.): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld 2022
- KOPPEL, Ilka: Gelingensbedingungen für den Einsatz Digitaler Medien: Eine Qualitative Studie in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Jahrbuch Medienpädagogik (2021) 16, S. 51–78
- KOPPEL, Ilka; WOLF, Karsten D.: Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Anforderungen und Konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021), S. 182–199
- LAXCZKOWIAK, Jana; SCHEERER-PAPP, Johanna: Qualitätsrahmen Integriertes Fach- und Sprachlernen. Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“. Hamburg 2018. URL: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/WEB_IQ_Broschu%CC%88re_Qualita%CC%88tsrahmen_A4_doppel.pdf (Stand: 12.01.2024)
- LORENZ, Sabrina; KREUDER-SCHOCK, Marianne; KREIDER, Irina; LIETZ, Sylvia; SCHLEY, Thomas: Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung – Erste Erkenntnisse zu Möglichkeiten und Herausforderungen der Digitalisierung im Arbeitsleben. In: Qfi – Qualifizierung für Inklusion 5 (2023) 2. URL: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/117> (Stand: 31.05.2024)
- MALLOWS, David: Ein Weg zur digitalen Integration. EPALE Blog-Beitrag. Brüssel 2017. URL: <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/ein-weg-zur-digitalen-integration> (Stand: 12.01.2024)
- REDECKER, Christine; PUNIE, Yves: European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Brüssel 2017. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770> (Stand: 12.01.2024)
- RIECKMANN, Carola; GLÜCK-GRASMANN, Daniela; RICHTER, Martina: Digitale Kompetenz in Lernangeboten der Alphabetisierung und Grundbildung. In: JOHANNSEN, Ulrike; PEUKER, Birgit; LANG-

- EMACK, Svenja; BIEBERSTEIN, Andrea (Hrsg.): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld 2022, S. 275–284
- ROHS, Matthias; ROTT, Karin Julia; SCHMIDT-HERTHA, Bernhard; BOLTEN, Ricarda: Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at 30 (2017). URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/04_rohs_rott_schmidt-hertha_bolten.pdf (Stand: 12.01.2024)
- SCHLEY, Thomas: Qualifizierung des Bildungspersonals durch Lernortkooperationen im Kontext der Digitalisierung. In: Web-Dossier „Qualifizierung des überbetrieblichen Ausbildungspersonals im digitalen Wandel“ Bonn 2022. URL: <https://www.bibb.de/de/qualifizierung-des-bildungspersonals-durch-lernortkooperationen-schley-158745.php> (Stand: 19.12.2023)
- SCHMIDT, Thomas; KÖHLER, Nancy; CREMERING, Insa: Digitalisierung und Literalität – Chancen für mehr Teilhabe ergreifen. In: JOHANNSEN, Ulrike; PEUKER, Birgit; LANGEMACK, Svenja; BIEBERSTEIN, Andrea (Hrsg.): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld 2022, S. 265–274

Tina Emmeler, Christian Janßen

► Sprachlos in der Berufsorientierung: Grenzen von Sprache als Grenzen von (beruflicher) Wirklichkeit? – sprachliche (Ent-)Grenz(ungs)erfahrungen von schulischem und beruflichem Bildungspersonal

Berufs- als Lebensorientierung aufzufassen, bedeutet, raumzeitliche Veränderungen sowohl auf gesellschaftlicher Ebene als auch aus individueller Sicht in die Überlegung von Berufswahlprozessen einzubeziehen. Der Beitrag zeigt einerseits die sprachliche Komplexität auf, mit der Schüler/-innen hinsichtlich ihrer Berufswahl konfrontiert sind. Andererseits bietet er eine Reflexionsfolie für das Bildungspersonal an, anhand der a) die Relevanz der Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen als Beratungsmoment hervorgehoben, b) die Verortung in eigenen Berufsrealitäten des Bildungspersonals als implizit gegeben thematisiert und c) die Frage hervorgehoben wird, wie mit Widersprüchen zwischen Konzeptionen von Berufsrealitäten und Lebenswirklichkeiten in der Berufsorientierung umgegangen werden sollte.

1 Ausgangspunkt: drei Thesen zur Berufsorientierung an der Sekundarstufe I (Realschule)

In der Ankündigung der AGBFN mit der Thematik „Sprache(n) im Beruf: Erfolgsrezepte für die berufliche Sprachbildung“ (2023) wird Sprache als ein Randthema bezeichnet.¹ In unserem Beitrag werden wir verdeutlichen, dass, *im Gegenteil*, Sprache – die Fähigkeit, das ins Wort bringen zu können, was einen angeht – von unmittelbarer Bedeutung für diejenige ist, die sich am Übergang vom ersten Schulabschluss in der Sekundarstufe I in einer allgemeinbildenden Schule zum Berufsbildungssystem hinein befinden. Sprache ist also die *Voraussetzung* für die Aneignung einer Berufsrealität und damit für das Fällen von Berufswahlentscheidungen am Ende der Sekundarstufe I zentral. Aus unserer Mitgestaltung des Schulalltags an einer Realschule, die in einem der eher ländlich geprägten Randbereiche einer Großstadt angesiedelt und durch einen durchschnittlichen Migrationsanteil

1 Thema und virtuelle Ankündigung zur AGBFN-Tagung, abgerufen auf https://www.uni-bamberg.de/file-admin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/AGBFN/Final_AGBFN_Tagung_CFP_SprachenBeruf.pdf am 28.07.2025

von 50 Prozent (NLQ 2016, S. 6) geprägt ist, konstatieren wir, dass die Schüler/-innen all die Unterstützung im Rahmen ihrer Berufsorientierung erhalten sollen, die ihnen rechtlich gesehen zusteht. Berufsorientierung ist laut § 10 Abs. 1 Nr. 3 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) eine Aufgabe der Schulgemeinschaft. Ergänzt wird die Unterstützung der Schüler/-innen in ihrer Berufsorientierung durch die örtlich zuständige Beraterin der Bundesagentur für Arbeit (BA) sowie die Programmleitung von STAbil (**S**chulisches **T**rain-**i**ng für **A**usbildung).²

Aus den zahlreichen Gesprächen, die sich sowohl zwischen den verschiedenen an der Realschule für die Berufsorientierung zuständigen Stakeholdern als auch zwischen dem Beratungspersonal und einzelnen Schülern und Schülerinnen ereignen, werden verschiedene Problemlagen deutlich, die zu drei Thesen führen, durch die unsere Beratungstätigkeit vor Ort geprägt wird. Diese Thesen wählen wir zum Ausgangspunkt unseres Beitrages und erläutern ihre forschungsmethod(olog)ische Einbettung. Es folgt die Entwicklung unserer Vorstellungen hin zu einem Beratungsmodell für Berufsorientierung, wonach wir, basierend auf Ausführungen des Philosophen Heidegger und eingebettet in eine Diskurslinie mit Jaspers und Arendt, *Berufsrealität* und *Lebenswirklichkeit* unter besonderer Beachtung raumzeitlicher, durch Megatrends bedingter Verschiebungen, als relevantes Beratungsmoment einführen und beschreiben. Die Differenzierung von Berufsrealität und Lebenswirklichkeit führt dann zu unserer zweiten Reflexionsfolie. Es handelt sich dabei um Ausführungen zur Sprachphilosophie Wittgensteins, die sich, in Abgrenzung zur ersten Reflexionsfolie, auf die mikrodidaktische Ebene beziehen. Letztere veranschaulichen wir anhand von zwei Fallbeispielen aus dem Berufsberatungskontext. Die Sprachphilosophie Wittgensteins (1971) leistete ihren Beitrag zum *linguistic turn*³ und ermöglicht uns eine Annäherung an die Fragen, mit welchen Komplexitäten Schüler/-innen konfrontiert sind, die selbst in anderen Lebenswirklichkeiten als das berufliche und schulische Bildungspersonal verortet sind, und wie damit umgegangen werden kann, dass eine Berufsrealität – je nach Lebenswirklichkeit und Berufserfahrung – sprachlich unterschiedlich verfasst wird. Die Fähigkeit, diese Fragen so differenziert zu stellen, ist dabei selbst bereits ein Ergebnis dieses Beitrages und des mit ihm einhergehenden Verstehensvorganges.⁴

Unsere Thesen lauten

(a), dass in den Gesprächen, die im Schulkontext mit dem Fokus auf eine Berufsorientierung geführt werden, die Schüler/-innen mit einer Berufsrealität konfrontiert sind, die sie sprachlich noch nicht erfassen können. Ihnen fehlt die Berufserfahrung beziehungsweise es werden Praktika hinsichtlich der berufsrelevanten Inhalte, die für das Treffen einer Berufswahlentscheidung am Ende ihrer Schulzeit relevant wären, nicht genügend aufgearbeitet.

2 Es handelt sich dabei um eine Maßnahme zur Förderung der Berufsorientierung, die durch einen freien Träger der Jugendhilfe (gem. § 75 Abs. 1 SGB VIII) durchgeführt wird.

3 Linguistic turn steht für die Idee, dass ein Zugang zur Wirklichkeit nur über die Sprache möglich ist. Damit wurde die Wende der Philosophie hin zur Bedeutung von Sprache beschrieben.

4 Die Weiterentwicklung des Beratungskonzeptes und anderer Instrumente/Methoden zur Berufsorientierung ist auf der Basis des erarbeiteten Sprachhandlungsmodells zur Berufsorientierung geplant, aber nicht mehr Bestandteil dieses Beitrages.

Ferner gehen wir davon aus, dass (b) eine Differenzierung, die notwendig wäre, um Schüler/-innen für Berufswahlentscheidungen zu sensibilisieren und sie ernsthaft für die Berücksichtigung eines Karriereweges innerhalb des Berufsbildungssystems zu interessieren, durch das Bildungspersonal in der Beratung nicht genügend berücksichtigt wird. Wir nehmen hier an, dass dem Bildungspersonal eine Vorstellung davon fehlt, was Schüler/-innen davon abhält eine Berufswahlentscheidung zugunsten des Berufsbildungssystems zu fällen. Eine Vorstellung von etwas zu haben oder im weiteren Sinne auch davon zu haben, was fehlt, bedarf eines sprachlichen Zugangs. Einen solchen weiteren Zugang verdeutlichen zwei Grafiken (siehe Abbildung 1 und 2) sowie eine Kategorisierung (siehe Tabelle 1), die wir entwerfen, um aufzuzeigen, woran es dem Bildungspersonal an der Realschule in ihrer Beratung der Schüler/-innen fehlt. So gehen wir davon aus, dass es nicht ausreicht die Schüler/-innen über eine Berufsrealität mit ihren impliziten und expliziten Regeln, Werten, Normen und Anforderungen zu informieren, damit sie eine fundierte Berufswahlentscheidung treffen können. Vielmehr bedarf es der Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit, in die sich Schüler/-innen geworfen sehen sowie der Bezugnahme auf das Verhältnis *zwischen* Lebenswirklichkeit und Berufsrealität, wenn wir davon ausgehen, dass es nicht darum geht, Schüler/-innen wahllos in ein Beschäftigungsverhältnis, eine weiterführende oder berufliche Vollzeitschule zu vermitteln, sondern dass die Schüler/-innen Strategien und das Selbstvertrauen erwerben sollen, selbstbestimmt eine Entscheidung hinsichtlich ihres Berufsweges treffen zu können (vgl. SCHNURR 2018, S. 631f.).

Mithilfe der Sprachspieltheorie WITTGENSTEINS (1971) wird aufgezeigt, und dies ist als unsere dritte These (c) zu verstehen, dass die Bezugnahme auf das Verhältnis zwischen der Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen und der Berufsrealität keine Selbstverständlichkeit ist und es vom Bildungspersonal weitgehende Kenntnisse beider bedarf, um den Schülern und Schülerinnen die Bedeutung „der“ Berufsrealität(en) in Deutschland zu vermitteln sowie ihnen aufzuzeigen, worin ihnen hinsichtlich ihrer Berufsentscheidung(en) Wahlmöglichkeiten gegeben sind.

2 Empirisch-Phänomenologische Fallentwicklung als forschungsmethod(olog)ische Basis

Die in Tabelle 1 kumulierte Erkenntnis des Beitrages zu Sprachhandlungen basiert auf einem empirisch-phänomenologischen Selbstverständnis der ihre eigene Praxis erforschenden Akteure und Akteurinnen im Kontext eines reflexiven Forschungsprogramms⁵ (vgl.

5 Das von den Forschenden zu entwickelnde reflexive Programm widmet sich der Frage, wie Lebensweltwechsel zwischen Wissenschaft und Alltag sowie zwischen Räumen, die sich innerhalb dieser Lebenswelten und zwischen ihnen aufspannen, stattfinden (vgl. SCHÜTZ 1981, S. 42ff.; S. 315; S. 349ff.) und wie der dabei angebahnte Erlebensmodus (vgl. VOLGMANN 2023, S. 158; S. 189ff.) zum Wissenserwerb der Forschenden einerseits und zur Veränderung von Praxis andererseits führt. Der vorliegende Beitrag ist damit auch Bestandteil des Versuchs, Sprach- und Denkkategorien wie Raumzeit, auf metatheoretischer Ebene zu adressieren, die gleichermaßen für verschiedene Lebenswelten relevant sind und daher eine transdisziplinäre Interaktion und Kommunikation ermöglichen könnten.

EMMLER 2015, S. 53ff.; EULER/SLOANE 2014, S. 7ff.; SLOANE 2006, S. 624; SLOANE 2005, S. 663). Die gemeinsame Gestaltung von Berufsorientierungsangeboten bildet hier allen Beteiligten ein gemeinsames Design als Ausgangspunkt kommunikativer Prozesse. Die Forschenden verfolgen dabei das Ziel, Strukturwissen über den Handlungskontext zu erlangen, mit dem Anliegen, dieses zu explizieren, es so von seiner den Akteuren und Akteurinnen vor Ort implizit gegebenen und vermeintlichen Selbstverständlichkeit abzuheben und zu einem bearbeitbaren Fallgeschehen verdichten zu können (vgl. EMMLER/FREHE-HALLIWELL 2020, S. 1ff.). Reflexive Forschung geht davon aus, dass implizites Strukturwissen nicht von einer Position außerhalb des zu beobachtenden Systems abruf- oder einsehbar, aber aus einer Innenperspektive durchaus erlebbar ist (vgl. SLOANE 2014, S. 130; HABERMAS 1995, S. 176). Die forschenden Akteure und Akteurinnen entwickeln somit ein Verstehen der (eigenen) Praxis aus dem Erleben dieser und der textwissenschaftlichen Verarbeitung des Erlebten heraus. Diese Verarbeitung beruht, wie vorliegend, auf der Erstellung von Sekundärdaten (Jahresbericht von STAbil, Briefen von Lernenden, E-Mails mit Eltern, Gesprächsprotokollen mit verschiedenen Stakeholdern) und einem Forschungsportfolio und schlägt sich letztlich in der gemeinsamen Entwicklung eines Beitrages als Konkretisierung einer abduktiv⁶ erfolgten Fallentwicklung nieder (vgl. SLOANE 2014, S. 131).

3 Reflexionsfolie (1): die Differenzierung von Berufsrealität und Lebenswirklichkeit im Zeithorizont einer Berufs- als Lebensorientierung

Die Schulen sehen sich vor die Aufgabe gestellt, die Jugendlichen entsprechend ihren Vorkenntnissen individuell zu fördern und dabei die Anschlussperspektiven für Schulabgänger/-innen sicherzustellen (vgl. Bund u.a. 2017, S. 8).

6 Zur Vertiefung der Abduktion in der qualitativen Sozialforschung schlagen wir die Lektüre von REICHERTZ (2003, S. 57ff.) vor. EMMLER (2015, S. 84ff.) bezieht diese als zu diskutierenden Vorgang für die Entwicklung von Innovationen im Kontext des Design-Based Research (DBR) ein. Innovationen im DBR zu entwickeln, bedeutet auch immer, dies als einen gemeinsamen Akt der Akteure und Akteurinnen vor Ort zu verstehen, die angesichts neuer Entwicklungen aufgefordert sind, ihre bisherigen (sprachlichen) Handlungsroutrinen zu verändern oder aufzugeben, aber gleichzeitig unter dem Handlungsdruck der ihnen gegebenen Lebenswelt weiter tätig sein müssen. Am Beispiel der in diesem Beitrag thematisierten Realschule exemplifiziert, entsteht den Akteuren und Akteurinnen als Gemeinsames die Aufgabe, neue Konzepte der Zusammenarbeit zu erfinden, diese zu erproben und auf ihre Nützlichkeit in ihrem Anwendungskontext zu befragen. Das dabei virulent werdende Strukturwissen gilt es hierbei für die Forscherin zu explizieren: Wie nehmen die Schulkollegen und -kolleginnen die Akteure und Akteurinnen der BA und von STAbil wahr und andersherum? Worum geht es den Beteiligten, wenn sie über Berufsorientierung ins Gespräch kommen (sofern dies überhaupt geschieht)? Mit welchen Bedeutungen ist der Begriff „Berufsorientierung“ für die Akteure und Akteurinnen belegt (organisational und aus persönlicher Perspektive heraus)? Und wie ist es möglich, dass das (implizite) Wissen, das hier zur Anwendung kommt, für die Akteure und Akteurinnen les- und verstehbar wird? Unser Anliegen ist es auch, zu rekonstruieren, wie wir auf diese Fragen gestoßen sind. Sie indizieren Verschiebungen in den Perspektiven der Forschenden, die sich durch das Erleben von Praxis in den forschenden Körper einschreiben (vgl. LATOUR 2006, S. 124ff.).

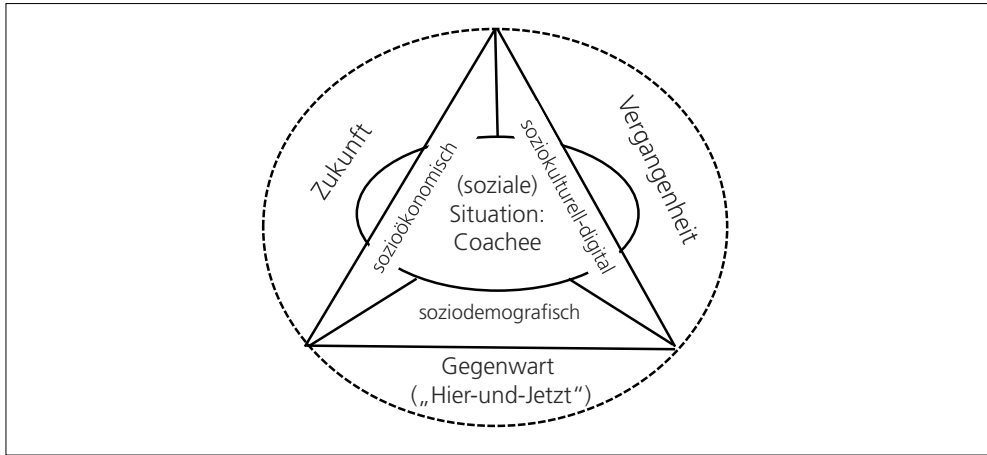
Diese Förderung schließt keine Fächer oder Bereiche aus und gilt somit auch, und, unter Beachtung des Leitgedankens der Berufs- als Lebensorientierung, umso mehr für die berufliche Bildung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kinder und Jugendlichen mit ihren Wünschen, Vorstellungen und Zielen im Zentrum des Interesses stehen. Vor dem Hintergrund einer sich ständig verändernden Berufswelt kann es dann auch nicht nur darum gehen, sie mit einer vermeintlich stabilen Informations- und Wissenslage rund um Berufe und Beruflichkeit zu konfrontieren. Wie Boltanski/Chiapello feststellen, kann seit dem Anfang der 1990er-Jahre in den Industriestaaten nicht mehr von eindeutig abgrenzbaren und damit einzuschlagenden Karrierewegen die Rede sein: „Heute bietet ein Studienabschluss keine Arbeitsplatzsicherheit mehr. Die Renten sind bedroht und die Karrierewege unsicher“ (BOLTANSKI/CHIAPELLO 2018, S. 57).

Die Ausführungen deuten an, dass in der Beratung zur Berufsorientierung der Wandel in zeitlicher und räumlicher Hinsicht zu berücksichtigen ist. Es erscheint uns daher angebracht, die Veränderung als einzig stabiles Moment im Berufsleben bereits in die Beratung einzubeziehen und zu bedenken. Mehr noch: Raum und Zeit verstehen wir als miteinander gekoppelte Dimensionen. Darunter verstehen wir, dass Fragen, die die zukünftige Entwicklung einer Person betreffen, nicht beantwortet werden können, sofern nicht auch die Historie dieser Person (ihre Familie und vorherigen Schulerfahrungen betreffend) mit in den Blick genommen wird. Ebenso ist die Betrachtung der gegenwärtigen Situation einer zu beratenden Person („Coachee“) immer auch von Bedeutung für die Bewertung der vergangenen oder zukünftigen Situation, die von diesem/dieser Coachee reflektiert oder antizipiert wird. Dass der Zusammenhang von Raum und Zeit auch als Kategorie didaktischen Handelns zu bedenken ist, deutet sich beispielsweise bei RÖLL an:

„Die gesellschaftliche Gegenwart ist geprägt von zunehmender Komplexität, der Steigerung der Verfallsraten von handlungsorientierten Erfahrungen und Erwartungen und der Verkürzung der Zeiträume, in denen unsere Lebensverhältnisse konstant bleiben. Auf dem Humus dieser gesellschaftlichen Situation kommt es zu einer Sensibilisierung gegenüber dem Phänomen ‚Raum‘. Vor allem die Mediatisierung und Digitalisierung des Lebensalltags führen zu verändertem Alltagsverhalten und damit auch einer Wandlung in der Dominanz der Aneignung von Wirklichkeit durch Kinder und Jugendliche.“ (RÖLL 2016, S. 157)

Grafisch lassen sich die bisherigen Feststellungen auf folgende Weise veranschaulichen:

Abbildung 1: Beratung von Coachees unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Situation und ihrer Einbettung in einen Zeithorizont



Quelle: eigene Darstellung (T. E.)

Schüler/-innen respektive Coachees sehen sich in eine Welt geworfen, in der sie permanent dazu aufgefordert werden, sich zu positionieren und Entscheidungen hinsichtlich ihrer gegenwärtigen und zukünftigen (Lebens- und Berufs-)Situation zu treffen. Dabei durchlaufen sie entsprechende Veränderungen biologischer, entwicklungspsychologischer und soziologischer Prägung, d. h., sie verändern sich selbst, während sie sich durch die Welt, zumindest ihre Lebenswelt, als einem Raum bewegen, der sich seinerseits in dem Maße verändert, in dem sich diejenigen Subjekte, die ihn hervorbringen, ebenfalls verändern (vgl. WESTPHAL 2016, S. 10). Der Raum wird hierbei nicht als physikalische Größe gefasst, sondern als ein sich umformender Körper, der durch die Menschen konstituiert wird, die miteinander in einen Kontakt treten. Dabei werden hier grundsätzlich zwei Raumsphären differenziert, in denen sich Menschen bewegen, die jedoch in einer Wechselwirkung miteinander und mit den intuitiv gegebenen zeitlichen Dimensionen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) stehen, die charakteristisch für das realitätsgebundene Alltagsgeschehen sind. Die Räume werden hier als „Realität“ und als „Wirklichkeit“ gekennzeichnet. Mit ihnen gehen verschiedene Handlungsmodi, Einstellungen und Verhaltensweisen einher, die einander unvereinbar gegenüberstehen (können) und andeuten, dass Menschen zwischen verschiedenen Räumen hin- und herwandern und sie diese auch verschieden beurteilen. Die von uns vorgeschlagene Differenzierung von „Realität“ und „Wirklichkeit“ beruht auf philosophischen Ansätzen, wie sie Heidegger (1967) durch seine Unterscheidung von „Dasein“ und „Sein“ in seiner Fundamentalphilosophie entwirft und wie sie durch Jaspers' Existenzphilosophie (JASPERS 1932) sowie von Arendt in ihrer politischen Philosophie, insbesondere in ihrer Konzeption zur „Natalität“⁷ (ARENDE 2019, S. 18) in Abgrenzung zu Hei-

7 Das von Hannah Arendt entworfene Konzept der „Natalität“ wird im weiteren Verlauf noch einmal aufgegriffen und erläutert. Daher soll der Verweis an dieser Stelle ausreichen.

degger, weiterentwickelt worden sind. Die für unsere Überlegungen relevanten Argumente aus dem philosophischen Diskurs werden nachfolgend skizziert.⁸

3.1 Zur Skizzierung einer philosophischen Begründungslinie für eine differenzierte Betrachtung von (Berufs-)Realität und Lebenswirklichkeit

Heidegger unterscheidet nach wesentlichen und unwesentlichen Momenten, die das Leben von Menschen bestimmen. Dabei ist das Leben der Menschen, ihr Dasein, von mehr geprägt als solchen Entscheidungen, die sich auf die Notwendigkeiten dessen beziehen, was „man“ wesentlich tun müsse, um das Überleben zu sichern.

„Das Wesen gibt sich im Gattungs- und Allgemeinbegriff, der das Eine vorstellt, das für Vieles gleich gilt. Dieses gleich-giltige Wesen (die Wesenheit im Sinne der *essentia*) ist aber nur das unwesentliche Wesen. Worin besteht das wesentliche Wesen von etwas? Vermutlich beruht es in dem, was das Seiende in Wahrheit *ist*.“ (HEIDEGGER 1977, S. 37; Hervorhebungen im Original)

Doch was meint Heidegger nun mit dem, was das *wesentlich* Seiende sei? Marten stellt hierzu fest:

„Der Mensch als >Dasein< erdacht ist kein Eigner, Träger oder Praktikant von Seinsweisen. Er *ist* vielmehr sein >Wie< bei völlig abgemeldetem Was.“ (MARTEN 1996a, S. 353; Hervorhebungen im Original)

Das, was das Wesentliche des Menschen, seiner Seinsweise in der Welt, sei, ist demnach nicht auf die Funktionen oder Rollen zu reduzieren, die ein Mensch in seinem alltäglichen Dahinleben übernimmt. In Abgrenzung zu dem, was der Mensch ist, seinem „Was-Sein“, dem sich jeder Mensch beispielsweise mit der essenziellen Frage der Sicherung des Überlebens konfrontiert sieht, stellt Heidegger das „Da-Sein“ im Sinne der dem Menschen zuhandenen Möglichkeit gegenüber, nicht nur wie ein Gegenstand oder ein Tier in die Welt gekommen zu sein, sondern in und mit ihr zu *existieren*. Der Mensch befindet sich Heidegger zufolge immer schon in einer vorstrukturierten, eben ihm/ihr zuhandenen Welt, aus der heraus er/sie schöpfen kann (oder auch nicht). So ist das existenzielle Dasein, Möglichkeiten, die (nicht) ergriffen werden, nicht beliebig offen, sondern immer schon verwoben mit dem, was den Menschen als gegebenes Sein, seine Mitwelt, umgibt (vgl. MARTEN 1996a, S. 352).

Was den Menschen essenziell umtreibt, als das, was zu tun ist, um beispielsweise das Überleben zu sichern, ist nach Heidegger zu differenzieren von dem, wie der Mensch ist,

8 Wir verweisen an dieser Stelle auf die kritisch in den Blick zu nehmende Stellung Martin Heideggers in der Zeit des Nationalsozialismus und seine antisemitische Haltung und schlagen bei tiefergehendem Interesse die Lektüre von THOMÄ (2013) vor.

d. h., *wie* er existiert. Wie das Dasein ist, wird von Heidegger mit einer bestimmten Qualität in § 58 seines Hauptwerkes „Sein und Zeit“ beschrieben:

„Das Sein des Daseins ist die Sorge.“ (HEIDEGGER 1967, S. 284)

Die Sorge um das eigene Leben wird von Heidegger als Grundgestimmtheit der menschlichen Existenz aufgefasst. Der Mensch kann sich dieser Grundgestimmtheit stellen und in der Gestaltung seines immer schon bedingten Daseins Möglichkeiten ergreifen, einen für das eigene Leben wesentlichen Unterschied zu machen, oder sich einem Dahinleben im alltäglichen Modus des Was-Seins ergeben. Sich wesentlich in das Dasein einzubringen, eben nicht nur als Lebewesen vorhanden, sondern wesentlich, im Sinne von *anwesend*, zu sein, bedeutet, sich vom Sein in seiner Grundgestimmtheit der Sorge intentional ergreifen zu lassen. Es geht hierbei um das Bestreben des Menschen, mit sich einig zu sein, sich in seinem Dasein zu beheimaten, letztlich, im Kontakt mit sich zu sein:

„Wir haben die Intentionalität des Menschen zu denken, der nicht Subjekt ist, der nicht etwas will, nicht auf Besonderes und Einzelnes aus ist, sondern der allein sich selbst will und in dieser Absicht auf nichts anderes als auf sein Ganzsein geht.“ (MARTEN 1996b, S. 47)

Dem Verständnis vom Dasein nach HEIDEGGER (1967) ist eine Möglichkeit eingeschrieben, wonach der Mensch nicht nur der Welt ausgeliefert ist, in die er/sie hineingeboren wird, sondern in der sich aus der existenziell jedem Menschen gegebenen Sorge um das Leben die Wahl ergibt, für das eigene Leben Verantwortung zu übernehmen, mit anderen Worten: für sich einzustehen und in diesem Sinne Fürsorge zu betreiben. Es geht hier um das, was bei JASPERS später als *Sosein* verstanden wird:

„Was ich bin, frage ich im Hinblick auf mich, wie ich in der Erscheinung meiner selbst ein mir zugrunde liegendes Sein bin für mich oder an sich und für mich. Denn ich bin mir zwar gegeben in meinen Erscheinungen, aber was mir darin gegeben ist, bin ich an mir selbst. Wohl *weiß* ich daher auf keine unmittelbare Weise, was und wie ich an mir *selbst* bin, aber ich *schließe* auf mein Sein als dasjenige, das all meiner Erscheinung *zugrunde liegt*. Es ist eine meiner ursprünglichen Erfahrungen, daß ich nicht bloß da und nicht die Möglichkeit von allem bin, was ich sein möchte, sondern daß ich mir auch *gegeben* bin als ein *Sosein*. [...] ich kann in plötzlicher Besinnung wohl zu mir sagen: also so bist du!“ (JASPERS 1932, S. 33; Hervorhebungen im Original)

Die Wirklichkeit seines Soseins anerkennend, ist es möglich das alltägliche Dahinleben in einer vermeintlich vorgegebenen Realität zu unterbrechen, Orientierung in einer komplexen, sich beständig ändernden Welt zu erhalten und so Verantwortung für das eigene Leben darin zu übernehmen (vgl. STRENGER 2009). Weiterführend mit ARENDT kann postuliert werden, dass dem Menschen das Sosein als das, was die Einzigartigkeit des Selbst charakterisiert, qua Geburt gegeben wird. Arendt nennt dies auch „Natalität“ (ARENDT 2019,

S. 18) und zeigt damit auf, dass es dem Menschen möglich ist, neue Wege fernab dessen, was vermeintlich gesellschaftskonform ist, einzuschlagen. Es geht dabei um die Hinwendung zu dem, was der Mensch von sich zeigen will und wie er/sie sich mit dem, was er/sie (in seinem Sosein) ist, einzubringen vermag (vgl. ARENDT 2020, S. 39). Worin diese Einzigartigkeit besteht, ist dem Menschen allerdings nicht per se gegeben. Es bedarf dafür vielmehr einer zweiten Geburt als der Entscheidung, *Jemand* zu sein (vgl. ARENDT 2019, S. 227; S. 23) und damit das in eine (Berufs-)Realität einzuweben, was im Leben von Geburt an bereits wirklich, mit dem Begriff HEIDEGGERS, zuhanden, ist (vgl. HEIDEGGER 1967, §§ 14–24).

Im hier vorliegenden Beitrag beziehen wir uns auf die skizzierte philosophische Entwicklungslinie nach Martin Heidegger, Karl Jaspers und Hannah Arendt, wenn wir einen Unterschied zwischen der Berufsrealität und Lebenswirklichkeit postulieren. Der Generierung eines Einkommens und der Versorgung des Menschen steht so die Fürsorge in der Sphäre der Wirklichkeit gegenüber. Letztere eröffnet dabei einen Raum an Möglichkeiten, in den sich ein Mensch gestellt sieht und der gleichermaßen erst durch Menschen konstituiert wird. Es geht um Möglichkeiten, die einem jeden Menschen qua Geburt gegebene Einzigartigkeit in Erscheinung treten zu lassen – anders formuliert: um die Möglichkeit zur Selbst-Verwirklichung. Dem vermeintlichen Diktum einer (Berufs-)Realität, ihren Argumentationslinien von sich an einer Norm ausrichtenden Notwendigkeiten und Nützlichkeiten, wird damit die Lebenswirklichkeit als handlungsleitendem Sujet gegenübergestellt.

3.2 Die Bedeutung von „Berufsrealität“ und „Lebenswirklichkeit“ in Beratungskontexten zur Berufsorientierung

Die Konzepte von „Berufsrealität(en)“ und „Lebenswirklichkeit(en)“ markieren so zwei Räume, die jedoch nicht per se gegeben sind, sondern die sich im Miteinandersein derjenigen ergeben, die die Ansichten, Einstellungen, Handlungspraktiken, Sprache usw. teilen, die in ihrer Geschlossenheit schließlich eine Sinneinheit ergeben (vgl. EMMER 2020, S. 10ff.). Mit ihnen verbunden sind jeweils zwei grundlegend verschiedene Handlungsmodi, zwischen denen wiederum fließende Übergänge und weitere Handlungsmodi denkbar sind. So ist die Realität mit einem essenziellen Handlungsmodus, die Wirklichkeit mit einem existenziellen Handlungsmodus verknüpft. Bei ersterem geht es um die Notwendigkeit, um das, wodurch das Berufs- und Wirtschaftsleben aktuell geprägt sind: Wettbewerb, dass damit einhergehende Leistungsprinzip, die Fähigkeit, sich und sein Ego durchzusetzen gegenüber anderen, die Einnahme von Funktionen im betrieblichen und beruflichen Kontext, um die Interessen des Individuums, des Arbeitsmarktes, des (Berufs-)Bildungssystems und der Schulen. Hierfür relevant sind ein Überblicks- und Orientierungswissen sowie die Ausführung strategischer Manöver.

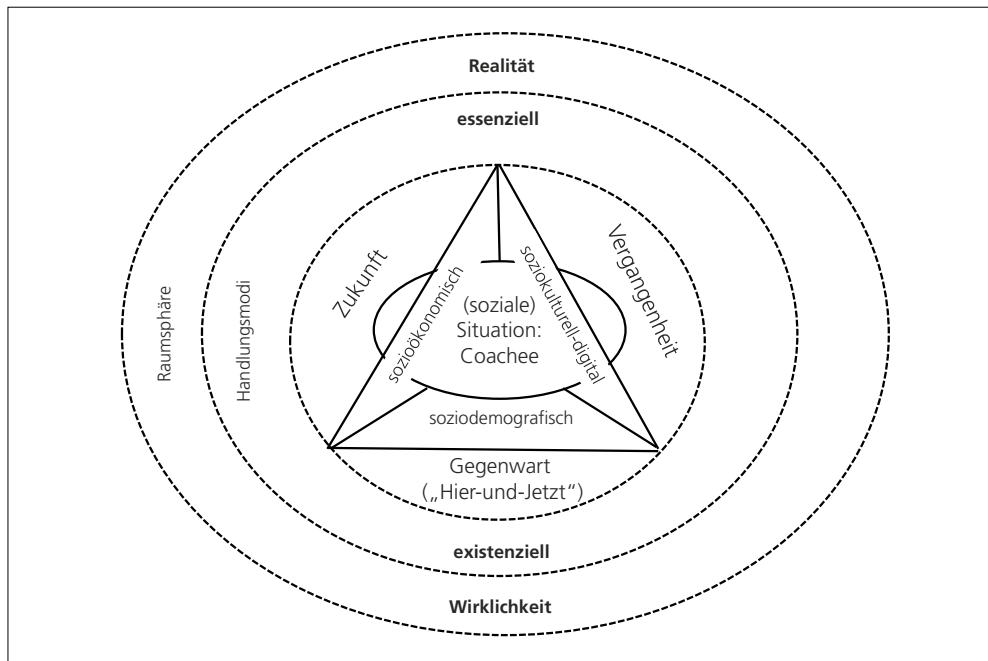
Demgegenüber steht die Wirklichkeit mit dem in dieser Raumsphäre einhergehenden existenziellen Handlungsmodus. Über eine unmittelbare Lebensnotwendigkeit hinaus ist der Mensch angesichts seiner zeitlichen Endlichkeit konfrontiert mit existenziellen Sinnfragen seiner Lebensführung. Es sind dies Fragen, die den Menschen über die Sicherstellung

seiner Überlebensfähigkeit und Grundversorgung hinaus, in seinem „als-Mensch-unter-Menschen-in-der-Welt-Sein“ (ARENDT 2019, S. 17) betreffen.

Während in der Sphäre der Realität die Interessen von Belang sind, ist es in der Sphäre der Wirklichkeit das *Inter-esse*, worum es hier geht: Es geht um den Kontakt sowohl zu sich selbst als auch zwischen den Menschen, nicht um ihre Funktionen, sondern darum, sich einander in Respekt und in der Haltung zu begegnen, sich einander mitzuteilen, dem anderen den Raum geben, sich als der oder die zeigen zu können, der oder die *sie ist* oder *sein will*.

Unter Berücksichtigung der oben benannten raumzeitlich gebundenen Handlungsmodi entsteht nun folgendes Strukturmodell zur Orientierung für eine als Lebensorientierung verstandene Berufsberatung:

Abbildung 2: Didaktisches Beratungsmodell zur Berufs- als Lebensorientierung unter Berücksichtigung raumzeitlicher Handlungsmodi der/des Coachee



Quelle: eigene Darstellung (T.E)

Das hier entstandene didaktische Beratungsmodell unter Berücksichtigung raumzeitlicher Handlungsmodi wird von uns als Ausgangsbasis für die Beratung hinsichtlich der Berufsorientierung herangezogen. Es bildet damit gleichsam ein Modell, das auf einer makrodidaktischen Ebene ansetzt, um grundsätzlich eine Orientierung für Beratungsgespräche im Schulkontext und unter Einbeziehung aktueller Megatrends (beispielsweise Digitalisierung und Flucht- und Migrationsbewegungen) sowie raumzeitlicher Veränderungen sowohl der

Berufsrealität als auch der Schülerpersönlichkeiten und ihrer damit verbundenen Lebenswirklichkeit einzubeziehen. An der Konzeption von Berufsrealität und Lebenswirklichkeit sind Schüler/-innen ebenso wie das schulische und betriebliche Bildungspersonal auf mikrodidaktischer Ebene beteiligt. Der Zugang zu dem, was als Berufsrealitäten und Lebenswirklichkeit gleichermaßen Gültigkeit beansprucht, ist nach WITTGENSTEIN durch Sprache möglich. Wittgenstein (1971, § 7) bezeichnet als „Sprachspiele“ verschiedene Satzarten, die einerseits die Zugehörigkeit von Menschen zu verschiedenen Kontexten anzeigen, andererseits aber auch dazu dienen, diese Kontexte als Sinneinheiten zu (re-)produzieren. Nachfolgend möchten wir aufzeigen, dass Berufsrealität und Lebenswirklichkeit im Beratungskontext zur Berufsorientierung von unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen konzipiert werden. Es ergibt sich dadurch eine komplexe Gemengelage an verschiedenen Interpretationen dessen, was eine Berufsrealität sei und inwiefern in diesem Zusammenhang die Lebenswirklichkeit von Schülern und Schülerinnen im didaktischen Kontext berücksichtigt wird (oder auch nicht). Die sprachliche Komplexität, mit der die Schüler/-innen an dieser Stelle ihrer Berufsorientierung konfrontiert sind, stellen wir systematisch dar. Hierfür gehen wir nachfolgend auf Wittgensteins Sprachspieltheorie ein, bevor wir in einem letzten Schritt das Beratungsmodell mit der Konzeption von Berufsrealität und -wirklichkeit mit dem Sprachspielansatz kombinieren. Anhand der dadurch entstehenden Abbildung wird deutlich, dass nicht nur die von Schülern und Schülerinnen konzipierte Berufsrealität und Lebenswirklichkeit in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen können, sondern dass diese wiederum widersprüchlich zu der von anderen Akteuren und Akteurinnen entworfenen Berufsrealität (und vermuteten Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen) sein können.

4 Reflexionsfolie (2): Sprachspiele nach Ludwig Wittgenstein

Im Folgenden wird anhand der Skizzierung von zwei Fallbeispielen aus der Berufsorientierung an der Realschule ein induktives Vorgehen gewählt, um „Sprachspiele“ auf mikrodidaktischer Ebene zu differenzieren. Die Realschule verfügt über ein Konzept zur Berufsorientierung. An der Umsetzung dieses Konzepts sind die Wirtschaftslehrkräfte, eine Fachbereichsleitung für Wirtschaft und Technik, die Mitarbeiterin von STAbil und eine Mitarbeiterin der Bundesagentur für Arbeit involviert. Der erste Fall hat sich in einer 9. Klasse ereignet.

4.1 Erstes Fallbeispiel:⁹ enzyklopädische Sätze in der Berufsorientierung

J. ist Schülerin dieser Klasse und kommt ursprünglich aus Albanien. Ihr Arbeitsverhalten kann als motiviert beschrieben werden. Sie hat das zweitbeste Zeugnis der Klasse. Ihre

9 Wie in Abschnitt 2 skizziert, beruht der vorliegende Forschungsansatz auf der Verarbeitung von Sekundärdaten sowie Aufzeichnungen aus Forschungsportfolios. Die Fallbeispiele stellen eine verdichtete Fassung des Erlebten und sich aus der Datenlage hermeneutisch abzeichnenden Phänomens der Berufsorientierung an der Realschule dar (vgl. EMMER/FREHE-HALLIWELL 2020, S. 1ff.).

Arbeitsorganisation, ausgehend von ihrem eher als chaotisch einzustufenden Arbeitsplatz, verweist auf Lernmöglichkeiten. Ihre sprachlichen Äußerungen sind durch eine regionale Jugendsprache geprägt. Beispiele hierfür sind „Ich küsst Ihr Herz“, „Sie sind ein Ehrenmann“ und „vallah billah“ (übersetzt: „Ich schwöre bei Gott“).

Ihr größter beruflicher Wunsch ist es, eine Ausbildungsstelle bei einem bekannten deutschen Autohersteller anzufangen. Ihr Praktikum in Klasse 9 möchte sie nutzen, um den Betrieb und mögliche Tätigkeitsbereiche kennenzulernen. In der Vorbereitung auf die Anfrage nach einem Praktikumsplatz ergaben sich für die Schülerin J. mehrere Probleme. Es stellten sich zunächst mehrere Verständnisfragen: Was ist ein Anschreiben? Was ist ein Lebenslauf? Was ist ein Beziehungsstatus? Warum ist „Single“ kein Beziehungsstatus, den ich in einer Bewerbung nutzen sollte? Der Klassenlehrer, der selbst eine Ausbildung vor seiner Tätigkeit als Lehrer absolviert hat, konnte die Schülerin, gemeinsam mit der Klasse, gut darin unterstützen, Antworten auf diese Fragen im Wirtschaftsunterricht zu finden.

Die Formulierung des Anschreibens und des Lebenslaufs auf dem PC stellte eine zweite Herausforderung dar. Zudem war die Schülerin überzeugt davon, die Unterlagen nicht selbstständig auf einer Bewerbungsplattform hochladen zu können. In der Zusammenarbeit der Schülerin mit der STAbil-Mitarbeiterin, fasste die Schülerin den Mut, den Upload selbst vorzunehmen, und konnte sich dadurch als selbstwirksam erleben. Das Beispiel zeigt, dass Berufsberatung an Schulen als Zusammenspiel mehrerer Akteurinnen und Akteure funktionieren kann. Dabei stellt sich ein durch mehrere Akteurinnen und Akteure geprägtes Beratungssetting dann als relativ einfach handhabbar heraus, wenn sachlogische Zusammenhänge zu klären sind, die nach Ludwig Wittgenstein (1971, § 371) als enzyklopädische Sätze formuliert werden (eine Erläuterung dazu folgt nach dem zweiten Fallbeispiel).

4.2 Zweites Fallbeispiel: grammatische Sätze in der Berufsorientierung

Das zweite Fallbeispiel ereignete sich mit dem Schüler F. aus einer zehnten Klasse. Coronabedingt hatte er viele Fehlzeiten, und seine Leistungsbereitschaft und Motivation hatten wegen der Pandemie sehr gelitten. Er wollte die 10. Klasse freiwillig wiederholen, um im folgenden Jahr ein besseres Zeugnis zu erhalten. Im Zusammenhang mit beruflichen Fragen äußerte er gegenüber der für die Schule zuständigen Mitarbeiterin der BA, die zur Berufsorientierung in die Klasse gekommen war, dass er Beats für ein Hip-Hop-Label kreieren und veröffentlichen wolle. Aus der Reaktion auf diese Äußerung schloss die Lehrkraft, dass die Mitarbeiterin der Agentur für Arbeit eine genaue Vorstellung davon zu haben schien, was der Schüler nach der Schule machen sollte: Sie teilte ihm mit, dass er sich mit dem Zeugnis trotz leistungsschwacher Noten für eine Ausbildung und, wenn dies nicht erfolgreich wäre, für die vollzeitschulische Ausbildung der Berufsbildenden Schule bewerben sollte. Auf die Anliegen des Schülers, sein Zeugnis zu verbessern oder Beats für ein Label zu erstellen, ging die Mitarbeiterin nicht weiter ein. Die Bedürfnisse des Schülers wurden nicht erkannt. Überrascht von der Situation, die der Lehrkraft aus pädagogischer Sicht als nur unzureichend beantwortet schien, war es ihr nicht möglich, zu diesem Zeitpunkt in das Unterrichtsgeschehen einzugreifen. Nach der Unterrichtsstunde wurde daher das Vier-Au-

gen-Gespräch mit dem Schüler gesucht, mit ihm die Situation reflektiert und weitere Handlungsalternativen als die von der Mitarbeiterin der BA vorgeschlagenen erarbeitet.

4.3 Fallbeispiele sprachphilosophisch analysiert

Aus den Fallbeispielen erwächst der Gedanke, dass die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams an Schulen zwar immer wichtiger wird, aber nicht selbstverständlich ist. Die Mitarbeitenden der BA verfolgen nicht in erster Linie pädagogische Ziele, sondern repräsentieren die BA und fühlen sich, dem Eindruck der Lehrkraft nach, der Vermittlung von Ausbildungsplätzen verpflichtet. In der Kommunikation mit den Schülern und Schülerinnen wird dies vor allem dann deutlich, wenn der Fokus auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes gelegt wird und auf persönliche Neigungen und Interessen der Schüler/-innen nicht eingegangen wird, die im Rahmen einer dualen Ausbildung zunächst nur schwer vermittelbar erscheinen. Es wäre hier wichtig, dass die Mitarbeiter/-innen a) realisieren, dass sie sich im Kontext Schule aufhalten und damit sehr wohl auch eine pädagogisch angemessene Ansprache der Schüler/-innen wichtig wäre und b) in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften gemeinsame Absprachen hinsichtlich der grundlegenden Anliegen und Ausrichtungen der Berufsorientierung zu treffen sind. Um diese Zusammenarbeit positiv zu gestalten, ist es wichtig, die Situationen, die hier holzschnittartig aufgezeigt worden sind, zu analysieren. Dies wird mithilfe von Wittgensteins Sprachphilosophie unternommen. Wittgenstein steht maßgeblich für den linguistic turn, die Idee, dass Denken, und somit unsere Vorstellung davon, was wirklich ist, ohne Sprache nicht möglich ist. „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“ (WITTGENSTEIN 2022, Satz 5.6).

Wittgenstein geht davon aus, dass Menschen mithilfe von Sprachspielen in Interaktion stehen. Sprechen ist nach Wittgenstein immer zugleich ein Handeln. Der Begriff bezeichnet bei Wittgenstein also immer ein organisches Miteinander von Sprache, Denken und Tun. Dabei unterscheidet Wittgenstein unterschiedliche Arten von Überzeugungen bzw. Satzarten. Es gibt zum einen die kognitiv-propositional bzw. enzyklopädischen Sätze. Diese Art von Sätzen kann sich im Laufe der Zeit verändern. Die grammatischen Sätze hingegen sind im Denken unveränderlich. Sie geben dem Denken eine Grammatik vor, bestimmen das eigene Weltbild und werden nicht mehr hinterfragt (vgl. WITTGENSTEIN 1971, § 92, von STOSCH in Anlehnung an WITTGENSTEIN 2001, S. 90–106). Damit sich Menschen verstehen, müssen sie das gleiche Sprachspiel sprechen. In dieser Argumentationslinie ist das Konzept der sprachlichen Handlungsfähigkeit nach ROCHE (2020) anzuführen. Nach ihm ist sprachliche Handlungsfähigkeit als die Fähigkeit eines Individuums zu verstehen, sich grundlegend in der eigenen Lebenswelt zu orientieren und alle relevanten Situationen kommunikativ erfolgreich zu meistern. Dazu benötigt wird Welt- und Situationswissen, prozedurales Wissen, kulturspezifisches Wissen zum Ablauf von Diskurspraktiken sowie Interesse am Kommunizieren. Ein Sprechergemeinschaft, die miteinander in Interaktion tritt, bestimmt, wie und was gesprochen wird. Die Bedeutung des Gesagten ist diskurs- und situationsabhängig. Dabei können Verständnisprobleme auftauchen, für die die Beteiligten sensibilisiert sein sollten.

Schaut man nun auf die beiden Beispiele unter Anwendung der Sprachphilosophie WITTGENSTEINS (1971) und, weiterführend, der Sprachhandlung nach ROCHE (2020), so

ist festzustellen, dass im ersten Beispiel die Schülerin J. durch gezielte Hilfen ihr Vokabular zur Erstellung von Bewerbungsunterlagen leicht erweitern und ihre Einstellung zum Hochladen einer Bewerbung verändern kann. Anders ist es im zweiten Beispiel. Hier hat die Mitarbeiterin der BA ein fertiges „Rezept“ – ihre Grammatik – im Kopf, was für den Schüler greifen sollte. Dieses „fertige Konzept“ ist Teil ihres Weltbildes. Dieses zu verändern, ist sehr schwer, gerade wenn dieses Rezept schon über mehrere Jahre so angewendet wird.

Zwei Konsequenzen ergeben sich aus dem Geschriebenen: 1.) Einen vom schulischen und beruflichen Bildungspersonal gemeinsamen Handlungsraum zu begründen, bedeutet immer auch, ein gemeinsames Sprachspiel zu entwickeln, was bei den verschiedenen Beteiligten in multiprofessioneller Teamarbeit und deren Bezügen zu verschiedenen Organisationen und Institutionen nicht selbstverständlich ist. 2.) Speziell im Umgang mit Berufsorientierung ist es wichtig, sich seiner eigenen Sprachspiele, insbesondere der grammatischen Sätze, zu vergewissern, um zu verhindern, dass die eigenen sprachlichen Grenzen zu den Grenzen der Berufswirklichkeit der Schüler/-innen werden.

5 Sprachliche Entgrenzungserfahrungen und ihre Konsequenzen für die Berufsorientierung

Die in der Traditionslinie von Heidegger, Jaspers und Arendt skizzierten Konzepte zur Differenzierung von *Berufsrealität* und *Lebenswirklichkeit* einerseits und das an Wittgenstein angelehnte Konzept der Unterscheidung von grammatischen und enzyklopädischen Sätzen andererseits, können nun in einen Zusammenhang gebracht werden. Grammatische und enzyklopädische Sätze sind Sprachhandlungsakte, die von Menschen in ihrem alltäglichen Tun geäußert werden und die dieses Tun beschreiben, legitimieren und, im Falle der grammatischen Sätze, *handlungsleitend* sind. Sie begründen das Tun – sie gehen dem Tun voraus, sie sind der Grund dafür, dass bestimmte Handlungsakte als solche überhaupt stattfinden. Grammatische und enzyklopädische Sätze lassen sich sowohl in der Sphäre der Berufsrealität als auch der Lebenswirklichkeit finden. Wichtig erscheint uns hier, dass an jeder Schnittstelle, die in der nachfolgenden Tabelle mit gestrichelten Linien markiert wird, Bruchstellen vorhanden sein können. Berufsrealität(en) und Lebenswirklichkeit(en) werden von verschiedenen Akteurinnen und Akteure als in sich geschlossene Sinneinheiten konzipiert, wobei diese Konzeptionen verschieden ausfallen und sich gar widersprechen (können).

Für Schüler/-innen, die sich in einer Berufsorientierungsphase an der Schwelle zu einer Berufswahlentscheidung stehend befinden, zeichnet sich hier eine hohe Komplexität an grammatischen Sätzen – letztlich Weltbildern – ab, die ihnen unbewusst sind und indirekt vermittelt durch bestimmte (Sprach-)Handlungen mitgeteilt werden. Hinzu kommt die Konfrontation mit sachhaltigen Sätzen, die Anforderungen aus mindestens ebenso vielen unterschiedlichen Perspektiven benennen. Dabei die eigene Stimme hörbar werden zu lassen und dem zu vertrauen, was für die eigene Lebenswirklichkeit relevant ist oder sein soll, ist unseres Erachtens eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Schüler/-innen.

Tabelle 1: Die komplexen Implikationszusammenhänge von Berufsrealität(en) und Lebenswirklichkeit(en)

Mikrodidaktische Perspektive	Makro- und mesodidaktische Perspektiven									
	Raumsphäre	Berufsrealität					Lebenswirklichkeit			
		Bundes-agentur für Arbeit	Betriebe	Schule	Schulsozial-arbeit	Externe Bildungs-anbieter	Eltern/Er-ziehungsbe-rechtigte	Peers	Lehrer/-in-nen	... der Mensch
Satzarten										
	Grammatische Sätze (gehen den anderen Sätzen voraus, bilden die eigene Grammatik)	organisationale Weltbilder					personengebundene Weltbilder			
	Enzyklopädische Sätze (folgen den grammatischen Sätzen nach)	organisational-institutionell beschreibbare Sachzusammenhänge und -zwänge					personengebundenes Wissen			

Quelle: eigene Darstellung

Gemäß unserer theoretischen Konzeption werden grammatische Sätze, also Weltbilder über das, was eine Berufsrealität sei, in den Organisationen, in denen Menschen zusammenarbeiten, selbst gelebt sowie durch gegenseitige Bezugnahmen verschiedener organisationaler Akteure untereinander rezipiert beziehungsweise entworfen. Ein solches Weltbild äußert sich z. B. darin, dass Akteure und Akteurinnen aus der BA ihre Beratungsanstrengungen daran orientieren, wie viele Schüler/-innen eines Jahrgangs ihr Einverständnis dazu geben, als Interessenten und Interessentinnen für Ausbildungsplätze in der dualen Ausbildung in die digitale Kundenkartei der jeweiligen Beratungskraft übernommen zu werden.¹⁰ Den organisationalen Weltbildern stehen diejenigen persönlichen und individuellen Weltbilder gegenüber, die in und aus der Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen heraus entworfen werden, wenn diese sich z. B. auf ihre Eltern/Erziehungsberechtigten, Peers oder Vorbilder sowie ihr Selbstkonzept inklusive den Wünschen und Vorstellungen zum eigenen Leben beziehen. Ebenso sind auch die enzyklopädischen Sätze auf eine Berufsrealität beziehbar beziehungsweise werden diese Sätze als Sachzusammenhänge und -zwänge organisational und institutionell beschreibbar. Ihnen stehen die individuell gebundenen Wissensschemata, über das, was zu einem sinnvollen Leben gehört, in der Sphäre der Lebenswirklichkeit gegenüber. Sowohl innerhalb der jeweiligen Sphäre können nun Spannungen auftreten als auch zwischen dem, was Akteure und Akteurinnen aus der einen Sphäre gegenüber der anderen als jeweils sinnvolles Weltbild entwerfen.

Die in diesem Beitrag herangezogene Realschule weist als Fallbeispiel hinsichtlich der Berufsorientierung die Besonderheit auf, dass sich in ihr schulisches und berufliches Bildungspersonal versammelt, das nicht nur wie Lehrer/-innen schulintern tätig ist, sondern als externes Personal in der Schule involviert ist. Dazu gehören Personen aus der BA, die zu beratenden Zwecken an ausgewählten Tagen an die Schule kommen und mit Schüler/-innen Pflichtgespräche durchführen. Es gehört ferner eine Programmbeauftragte dazu, die einerseits als Vertreterin eines anerkannten Trägers der freien Jugendhilfe organisational zwischen Schulsozialarbeit und Schule angesiedelt ist und in dieser Funktion individuelle Angebote zur Berufsorientierung an der Schule anbietet. Andererseits versteht sie sich als Forscherin und bedient damit eine weitere, außerschulische Lebenswelt. Weitere Bildungsakteure und -akteurinnen, z. B. Betriebsvertreter/-innen, kommen hinzu, wenn sie beispielsweise für eine Berufsmesse in die Schule eingeladen werden. All diese Akteure und Akteurinnen agieren und äußern sich im Schulkontext nicht nur, und vielleicht am wenigsten, vor dem Hintergrund ihrer persönlich gebundenen Lebenswirklichkeit. Sie äußern sich in erster Linie als Vertreter/-innen der Organisation, für die sie tätig sind. Schüler/-innen durchschauen diese Vielfalt an Beratungsanlässen nicht per se. Sie wissen also weder um Beratungs- oder Vermittlungsquoten, durch die das Beratungshandeln von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Bundesagentur für Arbeit gefärbt sein kann, noch von den (finanziellen) Abhängigkeiten, die sich im Spannungsverhältnis von Freien (Bildungs-)Trägern und Finanzmittelgebern wie Städten oder Kommunen ergeben und die ihrerseits die

10 Dies führt zuweilen dazu, dass die inhaltliche Beratungsqualität zweitrangig oder gar bedeutungslos wird. Im Vordergrund stehen keinesfalls die ggf. aufwendigen und mehrfach durchzuführenden Gespräche darüber, welche individuellen Wünsche und Vorstellungen Schüler/-innen hinsichtlich ihrer Zukunft haben, sondern vielmehr deren Übernahme in die Kundenkartei.

Kommunikation zwischen Beratenden und Schülern/Schülerinnen beeinflussen. Dies wird auch an den Fallbeispielen deutlich. Die Schülerin J. ist zuerst sprachlos, da sie wichtige Vokabeln der Fachsprache nicht weiß und sich nicht auf die Lebensrealität der Betriebe einlassen kann. Sie wird dann aber von Lehrkraft und pädagogischer Mitarbeiterin beraten, um wieder sprachfähig zu sein, wobei die Lehrkraft auf eigene Erfahrungen aus einer beruflichen Ausbildung zurückgreift. Das zweite Fallbeispiel ist anders gelagert: Die Lehrkraft ist sprachlos, weil sie die Beweggründe der BA-Mitarbeiterin und ihre Lebensrealität nicht versteht. Die grammatischen Überzeugungen beider Personen sind unterschiedlich, was sich dann auch in der Beratung des Schülers auswirkt. Bei mindestens zwei Beteiligten, Lehrkraft und Schüler F., entsteht Sprachlosigkeit.

Angesichts dessen kommt man kaum umhin sich zu wünschen, es möge Entgrenzungserfahrungen im besten Sinne geben. Damit ist nicht gemeint, dass Lebenswirklichkeiten aufgelöst oder aufgehoben werden. Dies wäre a) nicht möglich, denn Sprachgemeinschaften lassen sich nicht beliebig wie Maschinen an- und ausschalten, und b) wäre die Auflösung einer (Sprach-)Gemeinschaft, solange sie einen menschenwürdigen Umgang wahrt, in keinsten Weise wünschenswert. Sprachliche Vielfalt zuzulassen, bedeutet immer auch, sich mit Ideen und Ansätzen auseinanderzusetzen zu können, die die eigene Sicht auf die umgebenden Dinge bereichern, selbst wenn sich Personen entschließen, diese für sie anderen Ansichten und Konzepte für das eigene Leben nicht berücksichtigen zu wollen. Mit dem Begriff der Entgrenzungserfahrung möchten wir die Frage in die Diskussion einbringen, ob es nicht – zumindest für eine begrenzte Zeit – einmal hilfreich wäre, den eigenen Standpunkt einzuklammern, d. h., dem Anderen, bisher Fremden, das Wort zu geben, sich selbst zurückzunehmen, um zu hören, wie mein Gegenüber über berufliche Karrierewege denkt, warum bestimmte Empfehlungen ausgesprochen werden (oder auch nicht), inwiefern die Frage nach der Entwicklung einer Beruflichkeit überhaupt von Relevanz ist, welche Rolle sie im eigenen Leben bisher gespielt hat und sie gegenwärtig sowie zukünftig spielen soll(te) oder auch nicht. Eine Entgrenzungserfahrung in diesem Sinne ist dann auch ein Plädoyer für die Annäherung an die Sprachspiele, die sich in verschiedenen Lebenswirklichkeiten verorten lassen, und es gilt ausnahmslos für alle, die für die Berufsorientierung der Schüler/-innen an besagter Realschule von Bedeutung sind:

Dies gilt also für die Schüler/-innen und ihre Sorgeberechtigten ebenso wie für das schulische und externe Bildungspersonal. Für das Bildungspersonal gilt es schließlich, schulintern ein gemeinsames Sprachspiel für die Berufsorientierung zu finden. Weiter gedacht bedeutet es aber auch, dass sich Akteure und Akteurinnen auf politischer Ebene, auf der Ebene der Ausbildung des Lehr- und weiteren Bildungspersonals, darüber bewusstwerden sollten, dass Berufsorientierung kein Selbstläufer ist, sondern mit einer Fachsprache und damit verbundenen Konzepten von Beruf und Beruflichkeit einhergeht, die in ihrer Komplexität eingeübt werden müssen. Dies bedarf der Berücksichtigung bereits in der Ausbildung des Bildungspersonals – sowohl des schulischen als auch des beruflichen. Berufsbildung, von der die Berufsorientierung ein grundsätzlich relevanter Teil ist, lässt sich von der Allgemeinbildung nicht trennen. Für Wirtschaftspädagogen und -pädagoginnen ist dies ein Allgemeinplatz; in der Berufsrealität von allgemeinbildenden Schulen ist diese Botschaft noch längst nicht angekommen. Lassen Sie uns daher gemeinsam schauen, was

möglich ist und was uns die Sprachspiele und Glaubenssätze an den Schulen dazu zu sagen haben!

Literatur

- ARENDT, Hannah: Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen. 10. Aufl. München 2020
- ARENDT, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. 20. Aufl. München 2019
- BOLTANSKI, LUC; CHIAPELLO, Ève: Der neue Geist des Kapitalismus (basierend auf der deutschen Erstausgabe von 2003 als unverändertem Nachdruck und der französischen Erstausgabe von 1999). Köln 2018
- BUND – BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND; BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG; BMAS – BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES; BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT; RD NSB – REGIONALDIREKTION NIEDERSACHSEN-BREMEN; MK – NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. Berlin, Hannover 2017. URL: https://www.mk.niedersachsen.de/download/136817/Bildungsketten_Vereinbarung.pdf (Stand: 30.06.2024)
- EMMLER, Tina: Die (Innovations-, Forschungs- und Entwicklungs-) Arena in der gestaltungsorientierten Forschung: The Empty Space. In: EDeR Educational Design Research, 4 (2020) 1, S. 1–27. URL: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1454/1354> (Stand: 30.06.2024)
- EMMLER, Tina: Rezeptive Textproduktion – Produktive Textrezeption. Die Bedeutung (selbst-)reflexiver Textarbeit im Design-Based Research und ihre Implikationen für die Entwicklung von Innovationen im sozial-ökonomischen Kontext exemplarisch an der Gestaltung eines Forschungsportfolios umgesetzt. Detmold 2015
- EMMLER, Tina; FREHE-HALLIWELL, Petra: THE EPISTEMOLOGICAL RELEVANCE OF CASE STUDIES AS NARRATIVES IN DESIGN-BASED RESEARCH. In: EDeR. EDUCATIONAL DESIGN RESEARCH, 4 (2020) 1, S. 1–24. URL: <https://doi.org/10.15460/eder.4.1.1453> (Stand: 30.06.2024)
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft: 27. Stuttgart 2014
- HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1995
- HEIDEGGER, Martin: Der Ursprung des Kunstwerks (1935/36). In: HERRMANN, Friedrich-Wilhelm von (Hrsg.): Martin Heidegger. Gesamtausgabe. 1. Abteilung – Veröffentlichte Schriften 1914 – 1970. Band 5 Holzwege. Frankfurt am Main 1977, S. 1–74
- HEIDEGGER, Martin: Sein und Zeit. 11. Aufl. Tübingen 1967
- JASPERS, Karl: Philosophie. Zweiter Band. Existenzerhellung. Berlin 1932
- LATOUR, Bruno: Gebt mir ein Laboratorium und ich werde die Welt aus den Angeln heben. In: BELLIGER, Andréa; KRIEGER, David J. (Hrsg.): Anthology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld 2006, S. 103–134
- MARTEN, Rainer: Edith Stein und Martin Heidegger. In: Sánchez de Murillo, José (Hrsg.): Das Weibliche. Edith-Stein-Jahrbuch 2: Würzburg 1996a, S. 347–360. URL: <https://freidok.uni-freiburg.de/data/6702> (Stand: 30.06.2024)

- MARTEN, Rainer: Martin Heidegger: Die eigentliche Zeit. In: Kodikas/Code: Ars semeiotica, 19 (1996b), S. 47–62
- NLQ – NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR SCHULISCHE QUALITÄTSENTWICKLUNG (Hrsg.): Bericht über die Inspektion der Schule. Hildesheim 2016
- NSchG – NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. Mai 2024 (Nds. GVBl. 2024 Nr. 35). Niedersachsen 1998
- REICHERTZ, Jo: Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 2003
- ROCHE, Jörg: Fremdspracherwerb-Fremdsprachendidaktik. Tübingen 2020
- RÖLL, Franz J.: Kinder und Jugendliche im Spannungsverhältnis zwischen realen und virtuellen Lebenswelten. In: BERNDT, Constanze, KALISCH, Claudia; KRÜGER, Anja (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn 2016, S. 157–167
- SCHNURR, Stefan: Partizipation. In: GRASSHOFF, Gunther, RENKER, Anna; SCHRÖER, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden 2018, S. 631–648
- SCHÜTZ, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1981
- SLOANE, Peter F. E.: Wissensgenese in Design-Based Research Projekten. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F.E. (Hrsg.): Design-Based Research. 27. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 2014, S. 113–139
- SLOANE, Peter F. E.: Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 610–627
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 658–671
- STRENGER, Carlo: Sosein. Active Self-Acceptance in Midlife. In: Journal of Humanistic Psychology, 49 (2009) 1, S. 46–65. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022167808319725> (Stand: 30.06.2024)
- THOMÄ, Dieter: Heidegger und der Nationalsozialismus. In der Dunkelkammer der Seinsgeschichte. In: THOMÄ, Dieter (Hrsg.): Heidegger-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart 2013, S. 108–133
- VOLGMANN, Simone: Erlebnisorientiert Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung. Entwicklung eines didaktischen Konzepts von designbasierter Forschung. Bielefeld 2023
- VON STOSCH, Klaus: Glaubensverantwortung in doppelter Kontingenz – Untersuchungen zur Verortung fundamentaler Theologie nach Wittgenstein. Regensburg 2001
- WESTPHAL, Kristin: Raum: eine zentrale Bildungskategorie. In: BERNDT, Constanze; KALISCH, Claudia; KRÜGER, Anja (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn 2016, S. 9–13
- WITTGENSTEIN, Ludwig: Tractatus Logico-Philosophicus. Ditzingen 2022
- WITTGENSTEIN, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt 1971

III Professionalisierung beruflicher Lehrkräfte rund um Sprachbildung und -förderung

Karl-Heinz Gerholz, Ilona Maidanjuk, Shaleen Beil

► **Berufssprache Deutsch als (Fort-) Bildungskonzept für die erste und dritte Phase in der Lehrerbildung – didaktisches Konzept und Evaluationsergebnisse**

Sprache ist ein zentraler Baustein für das Zusammenleben in der Gesellschaft, weshalb Sprachförderung relevant ist. In Bayern wurde in diesem Zusammenhang das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* in der beruflichen Bildung eingeführt. Hierbei sollen mithilfe qualifizierter Lehrkräfte die berufssprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern und die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichtes gefördert werden. Dafür müssen Lehrkräfte qualifiziert werden. Im Artikel wird ein didaktisches Konzept und dessen Realisierung zur Qualifizierung von Lehrkräften zum Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* vorgestellt, in welchem die erste und dritte Phase der Lehrerbildung verknüpft wird. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Sensibilisierung für Sprachförderung und der gemeinsamen Qualifizierung von angehenden und bereits beruflich tätigen Lehrkräfte gelingt. Weiterentwicklungspotenziale gibt es in der Synchronisierung gemeinsamer Zielvorstellungen und dem Transfer des Konzeptes auf andere Studiengänge.

1 Einleitung

Der Aktionsrat Bildung hat in seinem Gutachten im Jahr 2024 den Aspekt des sozialen Zusammenhalts aufgegriffen. In diesem Kontext geht es darum, dass die Mitglieder einer Gesellschaft ihr Handeln an einem Gemeinschaftsbezug ausrichten und sich hierfür an institutionellen Kooperationsprozessen beteiligen. Bildung spielt dabei eine entscheidende Rolle für die Entwicklung des sozialen Zusammenhalts. Ein Teilaspekt ist die Sprachförderung, da sozialer Zusammenhalt eine gemeinsame Sprachbasis voraussetzt: „Erfolgreiche Sprachförderung und die Sicherung grundlegender Sprachkompetenzen unabhängig der sozialen Herkunft sind entscheidende Grundlagen für Zugehörigkeitserleben und Identifikation mit der Gesellschaft“ (AKTIONSRAT BILDUNG 2024, S. 19).

Den Gedanken aufgreifend, sollte Sprachförderung also nicht nur ein Element in den Bildungsphasen von (jungen) Menschen sein, sondern auch Lehrkräfte an Schulen müssen befähigt werden, Sprachförderung in der alltäglichen Unterrichtsarbeit zu integrieren. In der beruflichen Bildung im Bundesland Bayern wird dies mit dem Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* umgesetzt. Bei Schülerinnen und Schülern in beruflichen Bildungsprozessen sollen so zielorientiert berufssprachliche Kompetenzen aufgebaut werden, um eine gelingende Integration in das Berufsleben zu begünstigen (vgl. ISB 2024). Bei den Lehrkräften besteht die besondere Herausforderung darin, sie in den unterschiedlichen Phasen

ihrer Professionalisierung zu unterstützen. *Berufssprache Deutsch* sollte daher integrativer Bestandteil aller drei Phasen – erste Phase Universität, zweite Phase Referendariat und dritte Phase Fort- und Weiterbildung – der Lehrerbildung sein. Zielstellung des vorliegenden Beitrags ist es, ein Konzept zur Qualifizierung von Lehrkräften im Rahmen des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* aufzuzeigen, in welchem die erste und dritte Phase der Lehrerbildung verknüpft wird. Aufbauend auf der Darstellung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* (Abschnitt 2), werden das organisatorische und didaktische Design des Fortbildungskonzepts (Abschnitt 3) und anschließend Ergebnisse der Evaluation desselbigen vorgestellt (Abschnitt 4). Zum Abschluss werden Lessons Learned beschrieben und Transferpotenziale des Konzeptes herausgearbeitet (Abschnitt 5).

2 Zum Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* mit Fokus auf das bayerische Lehrerbildungssystem

Im beruflichen Alltag lässt sich das aktive Sprachhandeln, also die berufsspezifische Kommunikation durch Auszubildende, als ein entscheidendes Handlungsfeld ansehen (vgl. u. a. SANDER 2021, S. 65). Die Berufsschule hat den Auftrag, die berufliche Handlungsfähigkeit Auszubildender zu fördern, und muss daher auch berufssprachliche Kommunikation proaktiv in Lehr-Lern-Arrangements einüben. Dieses Ziel wird in bayerischen Berufsschulen seit 2016 mit dem Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* in den Lehrplänen umgesetzt. Es „besagt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im fachlichen sowie allgemeinbildenden Unterricht gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben erfolgreich gelingt“ (ISB 2024). Dabei wird ein Unterrichtsprinzip als ein „für alle Fächer geltender Grundsatz [...] der Unterrichtsgestaltung“ (WIATER 2014, S. 6) definiert. Entsprechend ist das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* als ein elementarer Bestandteil über alle Lernfelder hinweg einer beruflichen Ausbildung zu betrachten. Diese Logik geht mit einer Sensibilisierung der Lehrkräfte für genau jenes Unterrichtsprinzip und die Integration desselbigen in das fachliche Lehrhandeln einher. Deshalb sind entsprechende Professionalisierungskonzepte in der Lehrerbildung zu installieren. So betont die Kultusministerkonferenz (KMK) die Schlagworte „Differenzierung, Integration und Förderung“ als curriculare Schwerpunkte in der Ausbildung von Lehrkräften (vgl. KMK 2004, S. 5). Dabei weisen die Standards der Lehrerbildung, vor allem der vierte Standard „Lehrer/-innen entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ (KMK 2004), auf die Notwendigkeit von Fortbildungen hin. Eine darin beschriebene Kompetenzanforderung lautet, dass Lehrkräfte ihren Beruf als ständige Lernaufgabe verstehen sollen und von Erkenntnissen der Bildungs- und Schulforschung für die eigene Tätigkeit Gebrauch machen, indem sie individuelle und kooperative Fort- und Weiterbildungsangebote nutzen. Auch dies unterstreicht den Professionalisierungsanspruch des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch*. Ebenso betont die Relevanz von Lehrkräftebildung im Bereich *Berufssprache Deutsch* die Forderung, dass Lehrkräfte gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen in ihr Handeln einbeziehen müssen.

Aus bildungspolitischer Sicht nimmt die Weiterbildung der berufsschulischen Lehrkräfte somit eine zentrale Rolle ein. Die wissenschaftliche Perspektive unterstützt dies, da nach HELMKE (2015, S. 71) Kompetenzen und Merkmale von Lehrkräften eine zentrale Determinante für erfolgreichen Unterricht und später den Schulerfolg von Lernenden darstellen. Durch ihre fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise sowie weitere personale Merkmale wie unterrichtsrelevante Werte und Orientierungen haben Lehrkräfte einen bedeutsamen Einfluss auf die von ihnen initiierten Unterrichtsprozesse (vgl. ebd.). Betrachtet man dies im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch*, so tangiert das Verständnis und dessen Umsetzung alle Wissenskomponenten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. BAUMERT/KUNTER 2006, S. 482). Professionelle Kompetenz nach BAUMERT/KUNTER beinhaltet Professionswissen, untergliedert in die Wissensbereichsspezifika (1) pädagogisches Wissen, (2) Fachwissen, (3) fachdidaktisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen sowie (4) motivationale Orientierungen, (5) Überzeugungen und (6) selbstregulative Fähigkeiten. Übersetzt in das integrative Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* bedeutet dies:

(ad 1): Lehrkräfte müssen zunächst pädagogisches Wissen, also Wissen über die Orchestrierung des sprachsensiblen Lernprozesses und über die Sprachentwicklung aufseiten von Lernenden aufbauen.

(ad 2) Fachwissen zielt auf das Wissen über das Unterrichtsprinzip und dessen Ziele ab.

(ad 3) Das fachdidaktische Wissen im Kontext von *Berufssprache Deutsch* verlangt, Wissen über die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache wie z. B. die sprachensible Unterrichtsgestaltung zu besitzen.

(ad 4 und 5) Darüber hinaus spielen auch die Motivation zur Umsetzung neuer ggf. sprachsensibler Methoden sowie Überzeugungen wie z. B. die Sprachbewusstheit der Lehrkraft eine Rolle, um eine umfassende professionelle Kompetenz in *Berufssprache Deutsch* aufzuweisen.

(ad 6) Zuletzt meinen selbstregulative Fähigkeiten im Kontext des Unterrichtsprinzips, dass Unterrichtszielvorstellungen auch im Sinne eines Aufbaus von berufssprachlichen Kompetenzen gedacht werden sollten.

Zudem sollten Handlungsprodukte auch immer als Sprachhandlungsprodukte gesehen werden. Dies meint, dass Lehrkräfte darauf achten sollten, die zu fördernden Lernziele nicht nur für ein einzelnen Handlungsbereich, sondern für die fächerübergreifende Bildungsaufgabe *Berufssprache Deutsch* zu verstehen.

3 Integration des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* in der Lehrkräftebildung: Peer Learning zwischen erster und dritter Phase

3.1 Kontextbedingungen und Ausgangssituation

Im Studium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg ist es den Studierenden möglich, eines von neun Unterrichtsfächern zu wählen. Jedes Unterrichtsfach umfasst dabei 74 ECTS, verteilt auf Bachelorebene (36 ECTS) und Masterebene (38 ECTS). Das Unterrichtsfach *Berufssprache Deutsch* strukturiert sich über fünf Bereiche:

- (1) Neuere deutsche Literaturwissenschaft,
- (2) Sprachwissenschaft,
- (3) Fachdidaktik Deutsch,
- (4) Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und
- (5) Wirtschaftspädagogik.

Im Bereich (5) Wirtschaftspädagogik werden zwei Module im Unterrichtsfach *Berufssprache Deutsch* angeboten: Modul „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“ (6 ECTS) im Bachelorstudium und „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch II“ (10 ECTS) im Masterstudium. Zielstellung der Module „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I und II“ ist es, angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen des zukünftigen Lehrhandelns hinsichtlich der relevanten Aspekte der integrierten beruflichen Sprachbildung vorzubereiten.

In den Schwerpunkten des Unterrichtsfachs *Berufssprache Deutsch* werden typische Lehraufgaben wie die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht mit Fokus auf berufsspezifische Sprachförderung und sprachensible Unterrichtsgestaltung adressiert. Um eine Theorie-Praxis-Verzahnung bereits hierzu in der ersten Phase der Lehrerbildung zu erreichen, sind die Module im Bamberger Universitätsschulkonzept eingebunden.

Bei Universitätsschulen fungieren Universität und Schule – hier die Universität Bamberg und berufliche Schulen in der Region – als Orte gemeinsamer Forschung, Lehre und Entwicklung. Es handelt sich um eine institutionelle und personale Verzahnung, die strukturell vergleichbar mit dem Konzept der Universitätskliniken ist. So werden in der Universitätsschulinitiative schulpraktische Phasen kooperativ entwickelt, umgesetzt und evaluiert sowie entsprechende Fortbildungen für die Lehrkräfte von den Dozierenden der Universität durchgeführt. Zusätzlich erhalten Lehrende an der Universität Einblicke und es gibt Hospitationsmöglichkeiten an den Schulen. Forschungs- und Entwicklungsprojekte werden gemeinsam von Akteuren der Universität und der Schule realisiert. Es liegt eine institutionalisierte Kooperation vor und damit ein reziprokes Verhältnis zwischen Wissenschaft und Schulalltag (vgl. GERHOLZ 2020).

Im Kontext des Unterrichtsfachs *Berufssprache Deutsch* wurden in Kooperation mit den beruflichen Lehrkräften an den Universitätsschulen am Standort Bamberg für das Modul „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“ Fallstudien entwickelt. Im Modul „Reflek-

tierte Praxis Berufssprache Deutsch II“ ist eine Praxisphase an einer Universitätsschule integriert. Dies sieht vor, dass die Teilnehmer/-innen von Modul (a) zwei Unterrichtsequenzen mit Schwerpunkt *Berufssprache Deutsch* planen, durchführen und reflektieren, (b) 20 Stunden im Unterricht mit Fokus auf sprachsensibler Unterrichtsgestaltung und *Berufssprache Deutsch* hospitieren sowie (c) gemeinsam mit den Lehrkräften an den Universitätsschulen ein Projekt zum Thema *Berufssprache Deutsch* (z. B. Weiterentwicklung digital strukturierter Sprachstandserhebungen) bearbeiten.

Die Module „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I und II“ werden originär für die Studierenden des Unterrichtsfaches *Berufssprache Deutsch* angeboten. Damit ist die erste Phase der Lehrerbildung adressiert. Gleichzeitig zeigt sich im Austausch mit den beruflichen Schulen, dass ein Qualifizierungsbedarf auch in der dritten Phase der Lehrkräftebildung – den Lehrern/Lehrerinnen, welche bereits an den beruflichen Schulen arbeiten – zum Bereich *Berufssprache Deutsch* vorhanden ist. Hier gibt es bereits Fortbildungsangebote, bisher jedoch keine, welche zusammen für die erste und dritte Phase der Lehrkräftebildung angelegt sind und dabei ein strukturiertes Bildungsangebot darstellen, um auch nach dem Studium und Referendariat *Berufssprache Deutsch* als Unterrichtsfach zu studieren. Dies war der Ausgangspunkt dafür, das Modul „Reflektierte Praxis der Berufssprache Deutsch I“ curricular neu zu gestalten, um die erste und dritte Phase in der Professionalisierung von Lehrkräften zu verbinden.

3.2 Curriculare Struktur des Moduls „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“

Die curriculare Struktur des Moduls „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“ muss einerseits die organisatorischen und zeitlichen Anforderungen und andererseits die makrodidaktischen Ansprüche der Studierenden (erste Phase) und Lehrkräfte an den beruflichen Schulen (dritte Phase) gleichermaßen berücksichtigen. Die Studierenden benötigen Planungssicherheit im Semester hinsichtlich der Zeiten des Veranstaltungsangebotes, was eine curriculare Einbettung in das gesamte Studienprogramm ermöglicht. Die Lehrkräfte müssen Anreise- und Abreisezeiten zu den Präsenzzeiten berücksichtigen und es ermöglicht bekommen, zu den Präsenzphasen bzw. synchronen Phasen anwesend sein zu können. Für beide Zielgruppen muss es die organisatorische Struktur zulassen, die Prüfungsleistung für die Studierenden im Studium und die Workloadanforderungen als Fortbildung für die Lehrkräfte absolvieren zu können.

Vor diesem Hintergrund wurde das Modul „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“ als Blended-Learning-Modul mit unterschiedlichen thematischen ausgerichteten Mikroeinheiten curricular verankert. Konkret strukturiert sich das Modul in vier Themenblöcken. Diese werden jeweils synchron – zu festgelegten Zeiten – zweimal in Präsenz und zweimal rein online angeboten. Dies liegt darin begründet, dass die Bildungsregion Oberfranken ein Flächenbezirk ist und damit Fahrtzeiten reduziert werden können, wenn es auch ein Onlineangebot gibt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Themenblöcke, Kompetenzziele und das Präsenz- bzw. Onlineangebot. Die Themenblöcke wurden jeweils an einen Freitag als Block für die Dauer von 6 x 45 Minuten angeboten.

Tabelle 1: Curriculare Struktur Modul „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“ für die erste und dritte Phase der Lehrkräftebildung

Block	Thema	Kompetenzziele	Angebot
1	Sprachregister – sprachliche Anforderungen in Schule und Betrieb kennen	Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen das Unterrichtsprinzip <i>Berufssprache Deutsch</i> kennen und können es in den einzelnen Lernfeldern einordnen.	Präsenz (Ort: Universität Bamberg)
2	Curriculare Analyse sprachlich-kommunikativer Kompetenzen aus den Lernfeldern	Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können verschiedene Sprachregister unterscheiden und kennen sprachliche Anforderungen in Schule und Betrieb.	Online (Videoplattform)
3	Sprachstanddiagnostik – sprachliche Förderbedarfe identifizieren und Fördermaßnahmen ableiten	Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können sprachliche Förderbedarfe identifizieren und hervorgehende Fördermaßnahmen ableiten und deren Einsatz kriterienorientiert reflektieren.	Präsenz (Ort: Universität Bamberg)
4	Sprachsensibler und -förderlicher Fachunterricht – Unterrichtsmethoden, um sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden	Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen Methoden zur Planung, Umsetzung und Bewertung von Fachunterricht mit Sprachbezug kennen und können diese auf die eigene Unterrichtspraxis anwenden.	Online (Videoplattform)

Quelle: eigene Darstellung

Für die Studierenden (erste Phase) stellen die vier Blöcke die sogenannten synchronen Präsenz- bzw. Onlinelernphasen dar. Dazu kommen Selbstlernphasen (Literaturstudium und Wissensaufbau mithilfe von Lernvideos) und kooperative Erarbeitungsphasen zusammen mit den Lehrkräften (Fallstudienarbeit). Als Prüfungsleistung führen die Studierenden ein Portfolio. Elemente des Portfolios sind die Verschriftlichung der einzelnen Phasen der Fallstudienarbeit, die Bearbeitung von insgesamt drei Reflexionsaufträgen und die Abschlusspräsentation zum Ende des Moduls.

Aus Perspektive der Lehrkräfte (dritte Phase) bilden die vier Blöcke jeweils eine in sich abgeschlossene Fortbildungsveranstaltung. Das heißt, jeder Block ist einzeln als Fortbildung absolvierbar, es können aber auch alle Blöcke zusammen belegt werden. Die Mitarbeit in den einzelnen Blöcken, bestehend aus Input-, Anwendungs- und Reflexionsphasen, ist Voraussetzung zum erfolgreichen Bestehen der Fortbildung mit Teilnahmenachweis (Variante 1). Werden alle vier Blöcke erfolgreich absolviert und eine in Orientierung zu den Studierenden angepasste Prüfungsform bestanden, kann eine Bescheinigung über das erfolgreiche Bestehen des gesamten Moduls erworben werden (Variante 2). Diese Beschei-

nigung kann auf ein Zertifikatsstudium der Universität Bamberg angerechnet werden, mit welchen das Unterrichtsfach *Berufssprache Deutsch* berufsbegleitend (nach)studiert wird (Variante 3). Mit anderen Worten haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, das Fortbildungsangebot in drei Varianten im Sinne von Qualifikationsstufen auszugestalten. Es kann dann bei Durchlauf der weiteren Module im Unterrichtsfach *Berufssprache Deutsch* zur Lehrbefähigung *Berufssprache Deutsch* als Erweiterungsfach führen.

Die Konzeption des Fortbildungsangebotes wurde in Kooperation mit der Regierung Oberfranken vorgenommen, welche die einzelnen Fortbildungen bzw. als gesamtes Modul anerkennt.

3.3 Didaktische Gestaltung Modul „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“

Im Modul „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“ kommen unterschiedliche didaktische Gestaltungselemente zum Einsatz, welche einerseits die Anforderungen und Verbindung der beiden Zielgruppen adressieren (u. a. Kooperation und Austausch) und andererseits dem Erreichen der Kompetenzziele dienen (u. a. handlungs- und problembasiertes Lernen). Hierbei können vier didaktische Gestaltungselemente unterschieden werden: (1) Problembasiertes Lernen, (2) Peer Learning, (3) Flipped Classroom und (4) Reflexionsimpulse.

(ad 1) *Problembasiertes Lernen*: Problembasierte Lernformen haben die Intention, dass die Lernenden komplexe, didaktisch adaptierte Problemsituationen aus der Praxis kooperativ bearbeiten und darüber ihre Problemlösekompetenzen gefördert werden (vgl. GERHOLZ 2013). In den Themenblöcken bzw. im Modul wird diese Lernform über Fallstudien organisiert, welche von den Studierenden und Lehrkräften kooperativ innerhalb der synchronen Arbeitsphasen bearbeitet werden. Die Fallstudien stellen dabei didaktisch adaptierte Handlungssituationen aus dem Unterrichts- und Schulalltag zur integrierten Sprachförderung in beruflichen Lehr-Lern-Prozessen dar. Dabei kommen Problembearbeitungsfallstudien (z. B. Entwicklung einer Unterrichtssequenz zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung im Bereich Steuerung und Kontrolle im kaufmännischen Unterricht), Situationsanalysefallstudien (z. B. aufgrund unterschiedlicher und z. T. diffuser Informationen einer Klassenzusammensetzung Probleme beschreiben), Untersuchungsfallstudien (z. B. Beratung von anderen Lehrkräften in Bezug auf das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch*) und Reflexionsfallstudien (z. B. Beschreibung einer didaktischen Jahresplanung mit Integration des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* und deren kritisch-konstruktiver Analyse) zum Einsatz (vgl. GERHOLZ 2013; KAISER 1983). Die Fallstudien wurden in Kooperation zwischen den Dozierenden an der Universität und den Lehrkräften an den Universitätsschulen entwickelt, um theoretisch-wissenschaftliche und berufspraktische Anforderungen zu verbinden.

(ad 2) *Peer Learning*: Peer Learning hat die Intention, dass Lernen als ein Prozess des „Von-und-miteinander-Lernens“ gestaltet wird. Es geht um die kooperative Erschließung von Lerngegenständen, indem Peers, d. h. Lernende mit besser ausgeprägten Fähigkeiten

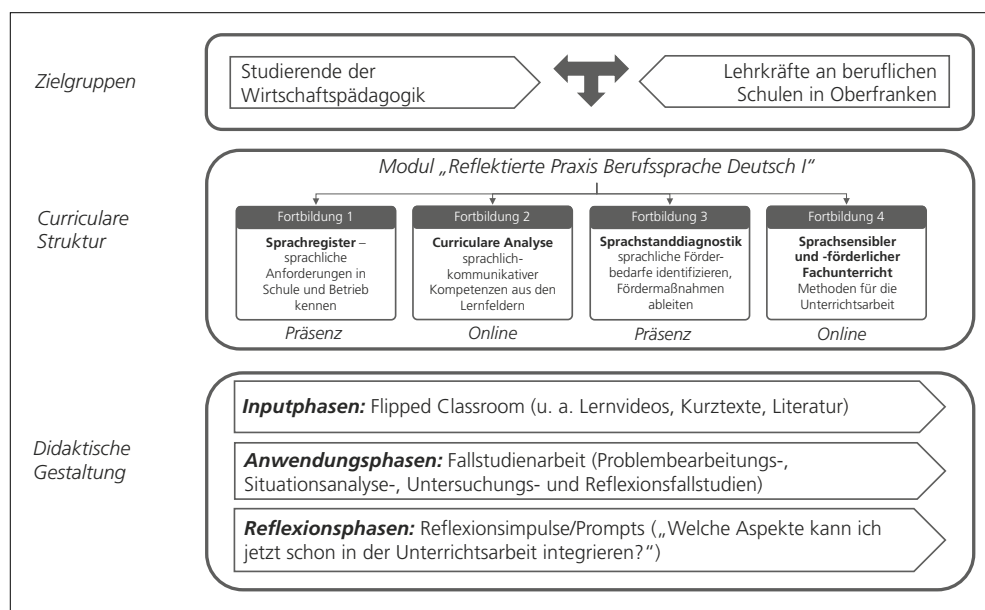
in einem Bereich, ihre Mitlernenden bei der Wissenskonstruktion unterstützen (vgl. TOPPING 2005; GERHOLZ 2014). Ein Peer ist dabei jemand, welcher derselben sozialen Gruppe angehört (vgl. FALCHIKOV 2001), d. h. im vorliegenden Kontext die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Modul bzw. in der Fortbildung. Damit wird es auch ermöglicht, dass die Lernenden wissenschaftlich-theoretisches Wissen (Studierende) und berufspraktisches Erfahrungswissen (Lehrkräfte) miteinander sowohl in der Erarbeitung von Inhalten als auch der Bearbeitung der Fallstudien verzahnen.

(ad 3) Flipped Classroom: Dem Konzept Flipped oder auch Inverted Classroom liegt die didaktische Idee zugrunde, dass das, was normalerweise im Klassenraum gemacht wird, vertauscht wird mit dem, was normalerweise außerhalb des Klassenraums stattfindet. Anstatt also im Rahmen einer Vorlesung Informationen vorzutragen, werden diese Informationen den Lernenden vorab zum Selbststudium zur Verfügung gestellt, um deren Besprechung oder Bearbeitung in Form von Aufgaben in die „Präsenzphase“ zu legen (vgl. NOURI 2016). Im (Fortbildungs-)Modul bekommen die Teilnehmenden jeweils vor den Themenblöcken Informationen in Form von Lernvideos, Texten oder aktueller Forschungsliteratur, welche sie sich im Selbststudium erschließen sollen, um dann das Gelernte in den synchronen Präsenzphase zu besprechen, zu diskutieren, im Rahmen der Fallstudienbearbeitung anzuwenden oder hinsichtlich eigener bisheriger (berufspraktischer) Erfahrungen zu reflektieren. Dem didaktischen Konzept des Flipped Classroom werden Vorteile zugesprochen, indem u. a. aktive Lernaktivitäten innerhalb der Präsenzphasen gefördert und Informationen bzw. Wissen in eigenem Tempo während der Onlinephase erschlossen werden und somit die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess gefördert wird (vgl. BETIHAVAS u. a. 2016).

(ad 4) Reflexionsimpulse: Reflexionsprozesse sind elementar für erfolgreiche Lernprozesse. So zeigt FALLER/LUNDGREN/MARSICK (2020) im Bereich des problembasierten Lernens auf, dass erst die reflexive Beleuchtung ein Tiefenlernen ermöglicht. Auch KOLB (2015) verdeutlicht im Rahmen des erfahrungsbasierten Lernens, dass Reflexion Erkenntnisprozesse anstößt. DEWEY (2015) definiert dabei Reflective Thinking als eine Form, in der über Forschen und Suchen bestehende Überzeugungen oder für wahr gehaltenes Wissen abgewägt, überdacht oder gefestigt wird. Reflective Thinking soll auch durch das Modul gefördert werden. Die Teilnehmenden werden hierbei über regelmäßige Impulse (Prompts) (u. a. offene Fragen in der Gruppenarbeit, Transferfragen für den Schulalltag im Nachgang zu den synchronen Phasen) zur Reflexion angeregt. Hierbei wird die didaktische Einbettung aber in Abhängigkeit der Zielgruppe vorgenommen. Die Studierenden bekommen über das gesamte Modul insgesamt drei strukturierte Reflexionsaufträge, welche schriftlich zu bearbeiten sind. Dabei werden die Inhalte der einzelnen Themenblöcke nochmals aufgenommen. So reflektieren Studierende beispielsweise die Relevanz der Sprachdiagnostik für die beruflichen Bildung oder Interventionsmöglichkeiten, wenn sprachlich-kommunikative Anforderungen im Beruf und Lernstand der Schüler/-innen stark voneinander abweichen. Die Lehrkräfte bekommen im Rahmen der Fortbildung jeweils in Bezug auf die Themenblöcke eins bis vier Reflexionsimpulse, welche wiederum gemein-

sam vor Ort besprochen werden. So gilt es beispielsweise zu reflektieren, wie sie die einzelnen Fortbildungsinhalte aufgenommen und bewertet haben. Leitfragen wie z. B. „Welche Settings, Übungen und Theorien erscheinen mir so interessant und hilfreich, dass ich sie mir für meine berufliche Zukunft merken möchte?“ oder „Welche Aspekte des Gelernten kann ich bei gegenwärtigen oder zukünftigen Tätigkeiten selbst nutzen? Wie könnte eine solche Nutzung aussehen?“ sollen dabei helfen, den Reflexionsprozess anzustoßen.

Abbildung 1: Curriculare und didaktische Struktur des Modul- und Fortbildungskonzepts „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 1 visualisiert das Modul- und Fortbildungskonzept „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“. Hierbei werden die beiden Zielgruppen erste und dritte Phase der Lehrkräftebildung verbunden. Curricular teilt sich das Modul- und Fortbildungskonzept in Mirkoeinheiten bzw. Themenblöcken auf, welche jeweils als einzelne Fortbildungen für die Lehrkräfte wählbar sind und für die Studierenden zusammen als Modul angeboten werden. Die synchronen Phasen, in welchen die Studierenden und Lehrkräfte zusammenarbeiten, finden abwechselnd in Präsenz und online statt. Didaktisch wird das Modul- und Fortbildungskonzept in Inputphasen als Flipped-Classroom-Konzept, Anwendungsphasen in Form von Fallstudienbearbeitung und Reflexionsphasen über entsprechende Impulse strukturiert. Dabei wird sich an Gestaltungselementen anderer Module des Studienganges orientiert, um hier eine Kohärenz innerhalb des Gesamtstudienganges herzustellen.

4 Ergebnisse der Evaluation

Das Modul- und Fortbildungskonzept wurde erstmals im Wintersemester 2023/2024 an der Universität Bamberg bzw. in der Bildungsregion Oberfranken umgesetzt und damit pilotiert. Ziel ist es, zukünftig auch einzelne Themenblöcke des Moduls „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“ als Fortbildungsveranstaltung zu öffnen und als Konzept zur Qualifizierung von Lehrkräften zum Unterrichtskonzept *Berufssprache Deutsch* zu etablieren. Aus diesem Grund wurde die Pilotierung im Sinne einer Beta-Evaluation (vgl. McKENNEY/REEVES 2019) untersucht, um so weitere Gestaltungsprinzipien für kommende Durchläufe der Fortbildungsveranstaltung ableiten zu können. Im Gegensatz zur Alpha-Evaluation, die vor der praktischen Anwendung erste Verbesserungsvorschläge liefert, wird die Beta-Evaluation während der tatsächlichen Umsetzung des Designs durchgeführt und ermöglicht so eine kritische Überprüfung bzw. mögliche Anpassung und Verfeinerung der Grundlagen, auf denen das Design basiert (vgl. RAATZ 2016).

4.1 Evaluationsdesign

Die Teilnehmenden der Modul- und Fortbildungsveranstaltung setzten sich aus einer Gruppe von Lehrkräften und Studierenden (N=39) zusammen. So nahmen insgesamt 26 Lehrkräfte der beruflichen Bildung der Regierungsbezirke Oberfranken, Mittelfranken und vereinzelt aus Oberbayern teil. Die Lehrkräfte sind vor allem in den Fachbereichen Wirtschaft, Gesundheit sowie in der Ausrichtung additiver Sprachfördermaßnahmen von Deutsch als Zweitsprache tätig. Die teilnehmenden Studierenden der Wirtschaftspädagogik (n=13) befanden sich zum Zeitpunkt der Veranstaltung größtenteils im vierten Semester ihres Bachelorstudiums und konnten bereits erste Unterrichtserfahrungen in ihren Praxisphasen an beruflichen Schulen vorweisen.

Während die Studierenden im Rahmen ihrer Fallstudienbearbeitung (Teil der Prüfungsleistung) angehalten waren, an allen Inputveranstaltungen teilzunehmen, stand es den teilnehmenden Lehrkräften frei, welche Themenblöcke sie im Einzelnen besuchten. Die Verteilung der Teilnehmenden auf die vier Themenblöcke wird in Tabelle 2 aufgezeigt.

Tabelle 2: Verteilung der Teilnehmerzahl auf die einzelnen Themenblöcke im Modul- und Fortbildungskonzept

Themenblöcke	Format	Teilnehmeranzahl
I: Sprachregister – sprachliche Anforderungen in Schule und Betrieb kennen	Präsenz	9
II: Curriculare Analyse sprachlich-kommunikativer Kompetenzen aus den Lernfeldern	Online	19
III: Sprachstanddiagnostik – sprachliche Förderbedarfe identifizieren, Fördermaßnahmen ableiten	Präsenz	11
IV: Sprachsensibler und -förderlicher Fachunterricht – praktikable Methoden für den Lehralltag	Online	29

Quelle: eigene Darstellung

Die Konzeption der einzelnen Themenblöcke zielt insbesondere darauf ab, praxisrelevante Ansätze zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* zu vermitteln und hierbei einen intensiven Austausch unter den teilnehmenden Lehrkräften und Studierenden zu ermöglichen. Aus diesem Grund wurden gerade die praxisorientierten Inhalte der zweiten und vierten Inputveranstaltung, welche jeweils die konkrete Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* im Unterrichtsalltag fokussieren, im Onlineformat via Microsoft Teams angeboten. So konnte die räumliche Trennung überbrückt werden.

Um Erfahrungen und Eindrücke hinsichtlich der wahrgenommenen Nützlichkeit und des didaktischen Designs der Fortbildung zu systematisieren, wurde das Training Evaluation Inventory (TEI) im Rahmen der Evaluation herangezogen. Das Inventar eignet sich für die Evaluation eines laufenden oder bereits abgeschlossenen Trainings, vor allem hinsichtlich Trainingsdesigndimensionen (vgl. RITZMANN/HAGEMANN/KLUGE 2014). So werden in diesem Fall die Skalen „subjektiver Spaß“, „wahrgenommene Nützlichkeit“, „Demonstration“ und „Integration“ aufgenommen.

Tabelle 3: Aufgenommene Dimensionen aus dem TEI

	Subjektive Freude	Wahrgenommene Nützlichkeit	Demonstration	Integration
Anzahl der Items	3	4	5	3
Beispielitem	„Die Lernatmosphäre war angenehm.“	„Ich kann die behandelten Inhalte in meinem (späteren) Lehrberuf anwenden.“	„Inhalte wurden mit konkreten Beispielen erläutert.“	„Mir ist klar geworden, wie ich die behandelten Inhalte im (späteren) Lehralltag anwenden kann.“

Quelle: eigene Darstellung nach RITZMANN/HAGEMANN/KLUGE 2014

Um den subjektiven Wissenszuwachs und Einstellungen zum Fortbildungsdesign spezifischer abzufragen, wurde der Onlinefragebogen zusätzlich um vier weitere Fragen – drei halboffene und eine offene Fragestellung – ergänzt:

- ▶ „Ich finde es gut, dass die Inhalte im Kontext der beruflichen Bildung besprochen wurden, weil ...“
- ▶ „An der Fortbildungsreihe hat mir besonders gut gefallen, dass ...“
- ▶ „Folgendes würde ich am Konzept der Fortbildungsreihe noch ändern ...“
- ▶ „Stellen Sie sich vor, Sie erzählen Ihren Kollegen/Kolleginnen bzw. Kommilitonen/Kommilitoninnen von dieser Fortbildung. Was erwähnen Sie?“

Insgesamt haben zwölf Lehrkräfte den Onlinefragebogen vollständig ausgefüllt. Bei der Studierendengruppe sind es nur drei Personen, die konstant im kompletten Modul „Reflektierte Praxis der Berufssprache Deutsch I“ anwesend waren, weshalb hier alleinig der

qualitative Teil des Fragebogens mit den (halb)offenen Fragen bei den Studierenden erhoben wurde.

4.2 Ergebnisse der Evaluation

Die deskriptiven Ergebnisse bei den Lehrkräften zu den Konstrukten „Subjektiver Spaß“ und „Wahrgenommene Nützlichkeit“ sowie „Demonstration“ und „Integration“ sind in Tabelle 4 aufgezeigt. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) ist gut bei „subjektiver Spaß“ und „wahrgenommene Nützlichkeit“. Bei „Demonstration“ und „Integration“ liegt der Wert nur etwas über 0,6, was eine fragwürdige Ausprägung ist (DÖRING/BORTZ 2015) und u. a. an der geringen Fallzahl begründet liegen kann. Nachfolgend wird mit den Werten weitergearbeitet, da es sich bei RITZMANN/HAGEMANN/KLUGE (2014) um eine erprobte Skala handelt.

Tabelle 4: Empirische Illustration – Erfassung der Dimensionen auf einer Likert-Skala von 1 („stimme überhaupt nicht zu“) bis 5 („stimme voll und ganz zu“)

	Subjektiver Spaß	Wahrgenommene Nützlichkeit	Demonstration	Integration
Minimum	3	3	2	2
Mittelwert	4,67	4,55	4,53	4,56
Maximum	5	5	5	5
Standardabweichung	.905	1,22	1,47	1,13
α	.838	.841	.633	.626

n=12

Quelle: eigene Darstellung

Die Werte liegen alle über den Skalenmittelwert und z. T. auch mit mehr als einer Standardabweichung. Insgesamt zeigt sich somit ein positives Ergebnis zum Modul- und Fortbildungskonzept. Die Lehrkräfte empfinden sowohl eine subjektive Freude als auch eine Nützlichkeit in Bezug auf ihren aktuellen und zukünftigen Lehr-Lern-Alltag. Die Skalen „Demonstration“ und „Integration“ nehmen Aspekte des Fortbildungsdesigns stärker in den Blick. Während „Demonstration“ beschreibt, inwieweit die Lernziele und der Nutzen der Fortbildung ersichtlich werden, zielt „Integration“ darauf, ob das Gelernte in den beruflichen Kontext integriert werden konnte. Hier zeigt sich anhand der deskriptiven Ergebnisse ein positives Gesamtbild. Durch die Zustimmungswerte wird von den Teilnehmenden bestätigt, dass die Lernziele bekannt waren und dass sie das neu erlernte Wissen in ihren beruflichen Kontext integrieren konnten. Dabei kann vermutet werden, dass hierbei auch die Reflexionsaufträge ihren Anteil hatten. Wenngleich die quantitativen Ergebnisse erste Hinweise auf die hier positive Einschätzung des Moduls- und Fortbildungskonzept sowie dessen didaktischen Design geben, ist die Reichweite aufgrund der geringen Anzahl von Teilnehmenden ($n=12$) bei der Befragung begrenzt. Aufschlussreich können aber die qua-

litativen Ergebnisse (n=15 – Lehrkräfte und Studierende) bei den (halb)offenen Fragen sein.

Zunächst lässt sich ableiten, dass die strukturierte Gestaltung der einzelnen Module auf Mikroebene sowie die Strukturierung der Fortbildung auf Makroebene als gewinnbringend erachtet werden. So loben sowohl Studierende als auch Lehrkräfte den kontinuierlichen Dialog unter der einzelnen Beteiligten und die Möglichkeit, dass immer genügend Raum für Erprobungs- und Reflexionsphasen geboten wird. Mit der Aussage „Ich [konnte] mich aktiv einbringen“ bestätigt dies eine Lehrkraft im Freitextfeld des Fragebogens. Weitere Komplementierungen der zweiten halboffenen Frage „An der Fortbildungsreihe hat mir besonders gut gefallen, dass...“ bestätigen dies ebenfalls. So heißt es an dieser Stelle von Studierenden etwa „dass man die Inhalte reflektieren konnte und konkrete Beispiele erhalten hat“ oder auch „dass immer wieder Zeit war, sich [mit] der Praxis auszutauschen“. In diesem Zusammenhang wird attestiert, dass die eingesetzten Medien geeignet waren, um die Inhalte zu präsentieren. So sind es vor allem die Studierenden, die das angebotene Onlineformat befürworten. Unter den Lehrkräften gehen die Meinungen stärker auseinander, während einige sich „beim nächsten Mal gerne mehr Präsenzveranstaltungen“ wünschen, betonen andere, dass alle Themenblöcke remote möglich wären. Die unterschiedlichen Präferenzen können durchaus damit zusammenhängen, von welchem Ort einzelne Teilnehmende zu den Präsenzveranstaltungen anreisen müssen bzw. welche anderen Termine vor Beginn des Themenblocks noch anstehen (z. B. Unterrichtsverpflichtungen bei Lehrkräften). Zudem sind nicht alle Teilnehmenden den Umgang mit Onlineformaten gewohnt. Eine Lehrkraft fasst es folgendermaßen zusammen: „Ich war erst skeptisch, ob ich von den Distanzsitzungen auch so viel mitnehmen würde. Meine Bedenken haben sich nicht realisiert, zum Glück. Letzten Endes war die Mischung für mich passend.“

Die Bereitstellung praxisorientierter Vertiefungsmaterialien und konkreter Umsetzungsbeispiele, die von Lehrkräften zum Teil direkt in die berufliche Praxis übertragen bzw. integriert werden konnten, werden von den Teilnehmenden als besonders positiv empfunden. So betont eine Lehrkraft im Freitextfeld, es sei eine „praxisnahe, gewinnbringende Fortbildung mit *Input*, den man direkt verwenden kann“. Studierendenaussagen konzentrieren sich auf einzelne „vorgestellte Tools“ oder allgemein auf „sehr gute Praxistipps“. Des Weiteren schätzen sowohl die Lehrkräfte als auch die Studierenden, dass die kooperative Erarbeitung der Inhalte eine bereichernde Vielfalt an Perspektiven, neuer Ideen und Erfahrungen mit sich brachte. Dies fördert einerseits den regen Austausch zwischen der ersten und dritten Phase der Lehrerbildung und liefert andererseits wertvolle Impulse für den Lehralltag. Aussagen von Lehrkräften wie beispielsweise „der gegenseitige Austausch schafft immer wieder Anreize für den eigenen Unterricht“ oder es habe eine „Vernetzung stattgefunden“, verdeutlichen dies. Eine weitere Antwort auf die Frage, was an der Fortbildung besonders gut gefallen hat, war „dass, ich Impulse bekommen konnte, die mir in meinem Lehralltag helfen und meine berufliche Zufriedenheit steigern“. Als ein zentraler Aspekt wird zudem die Relevanz der behandelten Inhalte hinsichtlich des sprachförderlichen Fachunterrichts von den Teilnehmenden hervorgehoben. Während Studierende vor allem theoriebezogen argumentieren und das Ermöglichen des „fachlichen Lernens“ der einzelnen Schüler/-innen bzw. die „Verknüpfung von Sprache und Beruf“ in der be-

beruflichen Bildung als besonders relevant unterstreichen, betont es eine Lehrkraft „[Es] besteht hier aktuell dringender Handlungsbedarf“ und bezieht sich dabei auf ihre konkrete Unterrichtspraxis. Relevant ist an dieser Stelle, dass eine solche Sprachbildung bzw. -förderung nicht alleinig methodisch in die Unterrichtspraxis integriert, sondern vielmehr von den Lehrpersonen als essenzieller Bestandteil des Fachunterrichts wahrgenommen wird, welcher die Entwicklung der professionellen Kompetenz bedingt (vgl. EFING 2017; KIMMELMANN 2017; ROCHE/TERRASI-HAUFE 2019). Gleichzeitig dürfen subjektive Ressourcen der Schüler/-innen und Aspekte im Umgang mit den gestellten Anforderungen nicht unberücksichtigt bleiben. Aus diesem Grund wurde bei der Durchführung der einzelnen Module durchgehend auf die Sensibilisierung der Teilnehmenden hinsichtlich Mehrsprachigkeit in der Schülerschaft, sprachbewusster Unterrichtsinteraktion und der Lehrersprache hingearbeitet. In diesem Zusammenhang wird an einer Stelle eine persönliche Intention der Teilnahme im Freitextfeld berichtet: „Es (ist) mir ein Bedürfnis, sprachliche Vielfalt als Stärke unserer Gesellschaft hervorzuheben.“ Damit wird Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen als eine wichtige Ressource hervorgehoben. Es lässt sich an dieser Stelle annehmen, dass eine Sensibilisierung hinsichtlich Sprachbildung bzw. -förderung gelungen ist. Die Antwort „dass sprachsensibler Unterricht ganz einfach umzusetzen ist“ auf die Frage, was gegenüber Kollegen/Kolleginnen von dieser Fortbildungsreihe erwähnt wird, unterstützt die Annahme zusätzlich.

Die Ausführungen unterstreichen zusammenfassend die Bedeutung eines intensiven Austauschs, besonders zwischen verschiedenen Professionalisierungsphasen der Teilnehmenden und praxisnaher Inhalte. Die positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden verdeutlichen die wahrgenommene Nützlichkeit, die Förderung von Wissenstransfer und das berufliche sowie persönliche Weiterentwicklungspotenzial durch das Modul- und Fortbildungskonzept.

5 Lessons Learned und Transferpotenziale

Die Ergebnisse der Evaluation aus Teilnehmendenperspektive zeigen auf, dass die grundsätzliche makro- wie mikrodidaktische Gestaltung des Modul- und Fortbildungskonzeptes beibehalten werden sollte. Sowohl Lehrkräfte als auch Studierende haben den gemeinsamen Austausch als konstruktiv erlebt und neue Impulse für die (bevorstehende) Unterrichtspraxis erhalten. In der Durchführung gab es aber punktuell Hinweise, dass zum Teil die Zielvorstellungen zwischen den Studierenden (erste Phase) und Lehrkräften (dritte Phase) unterschiedlich gewesen sind. So thematisierten die Studierenden zuweilen stärker die Prüfungsanforderungen des Moduls, während die Lehrkräfte mehr den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der konkreten Unterrichtssituation im Blick hatten. Um eine theoretisch fundierte Fallstudienbearbeitung zu erreichen, wurden weiterhin optional weitere Beratungsphasen angeboten, an welchen die Studierenden in größerer Zahl als die Lehrkräfte teilgenommen haben. Gerade über die Beratungsphasen kann die vertiefte Verknüpfung zwischen wissenschaftlichen und berufspraktischen Herangehensweisen erreicht werden. Hier bietet es sich in Zukunft an, weitere Materialien in unterschiedlicher, medialer Aufbe-

reitung (u. a. Lernvideos, Kurztexte) den Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen und über Impulse in den synchronen Phasen auf die Relevanz der Verknüpfung von wissenschaftlichen und berufspraktischen Perspektiven in der Fallstudienbearbeitung hinzuweisen. Auch wenn Peer Learning in der ersten Erprobung des Modul- und Fortbildungskonzeptes eine steuernde Wirkung an einigen Stellen zeigte, insbesondere beim Abgleich von berufspraktischen Erfahrungen (Lehrkräfte) und konzeptionell geleiteten Gedankengängen (Studierende), gab es jedoch zu erwartende, leicht divergente Zielvorstellungen (Bestehen der Prüfung vs. Handhabung des Unterrichtalltages).

Hinsichtlich der Evaluation ist festzuhalten, dass es Limitationen gibt. Die kleine Stichprobe geht mit einer geringen Reichweite an Erklärungskraft einher. Auch wurde kein Prä-Post-Follow-up-Design gewählt, um darauf basierend mögliche Entwicklungseffekte bei den Teilnehmenden zu beschreiben, was aber im zweiten Durchlauf vorgenommen werden soll. Hier bietet es sich an, Studierende und Lehrkräfte in der Auswertung getrennt zu analysieren.

Die Limitationen beachtend wird auf Basis der Lessons Learned und Evaluationsergebnisse das Modul- und Fortbildungskonzept angepasst. Dabei stellen sich auch Fragen des Transfers, indem einerseits für andere Themen (z. B. Lehren und Lernen mit digitalen Bildungstechnologien wie KI) ein Modul- und Fortbildungskonzept sowohl für die erste und dritte Phase angeboten werden kann. Andererseits ist es denkbar, das Modul- und Fortbildungskonzept „Reflektierte Praxis der Berufssprache Deutsch“ auf andere Studiengänge (u. a. Sozialpädagogik, Berufspädagogik) zu übertragen.

Literatur

- AKTIONSRAT BILDUNG (Hrsg.): Bildung und sozialer Zusammenhalt – Gutachten. Münster 2024. URL: https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2024/Downloads/ARB_Gutachten_WEB.-neu2.pdf (Stand: 08.08.2025)
- BAUMERT, Jürgen; KUNTER, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 9 (2006) 4, S. 469–520
- BETHAVAS, Vasiliki; BRIDGMAN, Heather; KORNHABER, Rachel; CROSS, Merylin: The evidence for ‘flipping out’: A systematic review of the flipped classroom in nursing education. In: Nurse Education Today 38 (2016) 2, S. 15–21
- DEWEY, John: Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich 2015
- DÖRING, Nicola; BORTZ, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg 2015
- EFING, Christian: Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde. In: TERRASI-HAUFE, Elisabetta; BÖRSEL, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster 2017, S. 247–266
- FALCHIKOV, Nancy: Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education. London 2001

- FALLER, Pierre; LUNDGREN, Henriette; MARSICK, Victoria: Overview: Why and How Does Reflection Matter. In: *Workplace Learning? Advances in Developing Human Resources* 22 (2020) 3, S. 248–263
- GERHOLZ, Karl-Heinz: Universitätsschule als Kooperationsformat zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrer*innenbildung. In: JAHN, Robert; SELTRECHT, Astrid; GÖTZL, Mathias (Hrsg.): *Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze*. Bielefeld 2020, S. 107–124
- GERHOLZ, Karl-Heinz: Peer Learning in der Studieneingangsphase – Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9 (2014) 5, S. 163–178
- GERHOLZ, Karl-Heinz: Fallstudien in der Hochschullehre – Problembasiertes Lernen hochschuldidaktisch gestalten. In: GERHOLZ, Karl-Heinz; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): *Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna*. Wiesbaden 2013, S. 139–165
- HELMKE, Andreas: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*: Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze-Velber 2015
- ISB – STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): *Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch*. München 2024. URL: <https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/unterrichtsprinzip> (Stand: 08.08.2025)
- KAISER, Franz-Josef: Grundlagen der Fallstudiendidaktik – Historische Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis. In: KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn 1983, S. 9–35
- KOLB, David A.: *Experiential learning theory: Experience as the source of learning and development*. 2. Aufl. New Jersey 2015
- KIMMELMANN, Nicole: Soll ich jetzt auch noch Deutschlehrkraft sein? Möglichkeiten einer Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für einen sprachsensiblen Übergang Schule-Beruf. In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*. Münster 2017, S. 59–78
- KMK – KULTURMINISTERKONFERENZ: *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. 2004 i. d. F. von 2019. Berlin, Bonn 2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Stand: 08.08.2025)
- McKENNEY, Susan; REEVES, Thomas: *Conducting educational design research: What it is, how we do it, and why*. 2. Aufl. New York 2019
- MÜLLER, Claude: *Implementation of Problem-based Learning. Eine Evaluationsstudie an einer höheren Fachschule*. Bern 2007
- NOURI, Jalal: The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 13 (2016) 33, S. 1–10
- RAATZ, Saskia: *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in Executive Education*. Wiesbaden 2016
- RITZMANN, Sandrina; HAGEMANN, Vera; KLUGE, Annette: The Training Evaluation Inventory (TEI)-Evaluation of Training Design and Measurement of Training Outcomes for Predicting Training Success. In: *Vocations and Learning* (2014) 7, S. 41–73

- ROCHE, Jörg; TERRASI-HAUFE, Elisabetta: Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache. In: HEINRICHS, Karin; REINKE, Hannes (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld 2019, S. 167–179
- SANDER, Isa-Lou: Berufssprache. In: Lublin studies in modern languages and literature 45 (2021) 1, S. 65–73
- SHULMAN, Lee: Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57 (1987) 1, S. 1–23
- TOPPING, Keith J.: Trends in Peer Learning. In: Educational Psychology 25 (2005) 6, S. 631–645
- WIATER, Werner: Unterrichtsprinzipien. 6. Aufl. Donauwörth 2014

Anja Meyer, Freya Dehn, Andre Gövert, Kirsten Schlegel-Matthies, Constanze Niederhaus

► Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte für sprachbildenden Fachunterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft mittels OER-Lektionen

Eine zentrale Aufgabe berufsbildender Schulen ist es, alle Schüler/-innen für ihre Teilhabe am sich rasch wandelnden Arbeitsmarkt auszubilden. Dafür sind – wenngleich Mehrsprachigkeit eine wichtige Ressource darstellt – auch Kompetenzen in der deutschen Sprache essenziell, was wiederum auf die Relevanz sprachlicher Bildung als Querschnittsaufgabe aller an beruflicher Bildung Beteiligten und durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Fächern, Lernbereichen und Lernfeldern hinweist. Um (angehende) Lehrkräfte der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (EHW) für sprachliche Bildung in ihrem Feld sowie auch digital gestütztes sprachbildendes Unterrichten zu professionalisieren, wurde im Projekt EHW 4.0 der Arbeitsgruppen Fachdidaktik Hauswirtschaft und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit der Universität Paderborn ein Open Educational Resources (OER)–Kurs zur praxisnahen Umsetzung eines digital gestützten und sprachbildenden Unterrichts entwickelt. In diesem Beitrag werden das Projekt EHW 4.0 sowie der daraus entstandene OER–Kurs und seine Evaluation mit dem Fokus auf Sprachbildung vorgestellt.

1 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft

Während (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit einerseits eine Ressource für schulisches Lernen (vgl. z. B. WAGNER u. a. 2018; PREDIGER/NEUGEBAUER 2023; WILDEMANN/BIEN-MILLER 2022) und einen (ökonomischen) Nutzen für den Arbeitsmarkt (vgl. HALL 2007; SETTELMAYER/BREMSER/LEWALDER 2017) darstellt, können andererseits geringe Deutschkenntnisse zu Einschränkungen in Bezug auf die Teilhabe an beruflicher Bildung führen. Vielfach sind nicht ausreichend ausgebaute Kompetenzen in der deutschen Sprache und/oder geringe Kompetenzen im Lesen und Schreiben in der deutschen Sprache gerade auch in Bezug auf den Unterricht am Lernort berufsbildende Schule ursächlich für vorzeitige Ausbildungsabbrüche (vgl. TRATT 2020, S. 28; BONIN u. a. 2020, S. 90f.). Dies gilt nicht nur, aber insbesondere für neu zugewanderte Auszubildende (vgl. z. B. KIRCHHÖFER 2022).

Da gut ausgebaute Kompetenzen in der deutschen Sprache als Voraussetzung für die Teilhabe an beruflicher Bildung, aber auch Erwerbsarbeit gelten (vgl. BRÜCKER u. a. 2019, S. 5; HUNKLER 2016, S. 627), sollte die Stärkung der deutschsprachigen Kompetenzen sämtlicher Schüler/-innen – insbesondere der neu zugewanderten – eine Aufgabe *aller* Lehrkräf-

te der berufsbezogenen und berufsübergreifenden Lernbereiche sein (vgl. KMK 2019, S. 5). Dennoch stellt gerade dieser Aspekt für viele Lehrer/-innen eine Herausforderung dar (vgl. HOTAREK 2023, S. 12; DOHMANN u. a. 2017; NIEDERHAUS 2013), da viele von ihnen für diese Aufgabe (noch) nicht oder nur in geringem Umfang ausgebildet sind.

Um (angehende) Lehrer/-innen auf das sprachbildende Unterrichten an berufsbildenden Schulen und für Deutsch als Zweitsprache zu professionalisieren, werden im Land Nordrhein-Westfalen bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung entsprechende Lehrveranstaltungen im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) angeboten, das insgesamt mindestens sechs Leistungspunkte umfasst (vgl. LABG 2009). Dieses Modul ist obligatorisch für alle Lehramtsstudierenden (vgl. LABG 2009). Eine Evaluation des Moduls an der Universität Paderborn zeigt, dass Studierende nach dem Absolvieren des Moduls zwar signifikante Zuwächse der sogenannten DaZ-Kompetenz (vgl. KÖKER u. a. 2015) erlangen, aber nur ca. 20 Prozent den sogenannten Mindest- oder gar Regelstandard¹ erreichen, was auf den zu geringen Umfang an Leistungspunkten bzw. Lerngelegenheiten zurückgeführt wird (vgl. VASYLYEVA u. a. 2024). Insgesamt wird der Umfang dieses Moduls insbesondere von Lehrenden des Moduls als zu gering eingeschätzt (vgl. BERKEL-OTTO u. a. 2025). Hieraus ist zu schlussfolgern, dass weitere Sprachbildungs-/DaZ-Lerngelegenheiten für (angehende) Lehrer/-innen erforderlich sind, um sie für den „professionellen Umgang mit biografisch bedingten Deutschsprachdefiziten“ (HOTAREK 2023, S. 9) auszubilden.

Dieser Aspekt ist besonders – jedoch nicht nur – wichtig für die sowohl durch eine hohe Vielzahl an dualen Ausbildungsberufen und vollzeitschulischen Bildungsgängen als auch durch eine heterogene und in hohem Maß durch sprachliche Diversität gekennzeichnete Schülerschaft geprägte berufliche Fachrichtung EHW. Unter dieser Fachrichtung werden ca. 30 z. T. sehr heterogene Aus- und Weiterbildungsberufe rund um die Be- und Verarbeitung und Vermarktung von Lebensmitteln, gastgewerbliche sowie personenbezogene Dienstleistungsberufe subsumiert (vgl. KETTSCHAU 2013, S. 3f.). Von den zehn am stärksten durch ausländische Auszubildende mit einer Staatsangehörigkeit eines Asylherkunftslandes besetzten Ausbildungsberufen gehören allein drei Berufe (Koch/Köchin, Bäcker/-in und Hotelfachkräfte) dem Berufsfeld EHW an (vgl. KROLL/UHLY 2018, S. 43). Im Gastgewerbe bildete vor der Coronapandemie fast ein Drittel der Ausbildungsbetriebe Geflüchtete aus (vgl. DIHK 2019, S. 11). Dabei weisen die Lernenden in den ernährungs- und hauswirtschaftlichen Bildungsgängen insgesamt eine große Spannbreite von unterschiedlichen Lernausgangslagen und sehr unterschiedliche allgemeinbildende Abschlüsse auf (vgl. z. B. BIBB 2023; BRUTZER/KASTRUP 2019, S. 2). Alle Auszubildenden müssen jedoch, um beruflich kompetent handeln zu können, die hohen sprachlichen Anforderungen in der Fachrichtung EHW bewältigen, die auch fachspezifische Kenntnisse in der deutschen Sprache voraussetzen (vgl. MIESERA/WUNRAM 2020, S. 73).

Aus diesem Grund wurde an der Universität Paderborn das Projekt *Ernährung und Hauswirtschaft 4.0 – Lehrer:innenbildung für berufliche Schulen: digital und sprachbildend*

1 Mindeststandard: Studierende sind für DaZ sensibilisiert, Ideen zur DaZ-Förderung sind z. B. vorhanden, Regelstandard: Studierende sind informiert, Sprachförderelemente sind z. B. bekannt (vgl. GÜLTEKIN-KARAKOÇ 2018, S. 123).

(EHW 4.0) der beiden Arbeitsgruppen Fachdidaktik Hauswirtschaft und DaZ und Mehrsprachigkeit mit einer Laufzeit von 2021 bis 2023 durchgeführt. In enger Kooperation wurden Onlinelektionen für das digital gestützte, fachliche und gleichzeitig sprachbildende Unterrichten in der Fachrichtung EHW für die berufsbildenden Schulen entwickelt.² Diese Onlinelektionen werden als OER-Material in einem moodle-basierten Kurs zur Verfügung gestellt und können sowohl von (angehenden) Lehrkräften im Selbststudium als auch von Lehrkräften oder Dozierenden anderer beruflicher Fachrichtungen oder DaZ-Lehrkräften mit einem Fokus auf EHW adaptiert werden.

2 Sprachliche Bildung

Bevor das Projekt EHW 4.0 näher dargestellt und das Design sowie die Ergebnisse der Evaluation präsentiert werden, soll nachfolgend zunächst erläutert werden, welches Verständnis sprachlicher Bildung bzw. sprachbildenden Unterrichts der Projektarbeit zugrunde liegt.

Sprachbildendes Unterrichten wird im Projekt EHW 4.0 gemäß der Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen von 2019 entsprechend als Querschnittsaufgabe verstanden, und zwar „als Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche“ (KMK 2019, S. 5). Für das sprachbildende Unterrichten stehen verschiedene Konzepte und Ansätze zur Verfügung, auf die in der Projektarbeit zurückgegriffen wurde.

Das Konzept des Integrierten Fach- und Sprachlernens wurde maßgeblich geprägt durch die Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch (vgl. BECKMANN-SCHULZ/LAXZCKOWIAK 2018). Die Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch versteht darunter

„bedarfsgerechte Unterstützungsangebote zum weiterführenden Deutschlernen in beruflicher Qualifizierung [...]. In der Umsetzung heißt das, sprachliche Kompetenzen als zentralen Teil beruflicher Handlungsfähigkeit zu gewichten, als Konsequenz daraus fachliches und sprachliches Lernen gleichberechtigt miteinander zu verzahnen und die Lernplanung interdisziplinär zu gestalten“ (BECKMANN-SCHULZ/LAXZCKOWIAK 2018, S. 58).

Neben IFSL konnte im Projekt auf folgende Konzepte zurückgegriffen werden: der sprach-sensible Fachunterricht (vgl. LEISEN 2010; 2015) mit seinen Prinzipien und seinen zehn „Anregungen zur Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts“ (LEISEN 2010), die durchgängige Sprachbildung mit ihren Qualitätsmerkmalen (vgl. GOGOLIN u. a. 2013), der sprachaufmerksame Fachunterricht mit seinen Leitlinien für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER u. a. 2013), der sprachbildende Fachunterricht (vgl. RIEBLING 2013; SIEBERKORB/CASPARI 2017) und der sprachbewusste Fachunterricht (vgl. TAJMEL/HÄGI-MEAD 2017).

2 Da in diesem Beitrag Aspekte der Sprachbildung fokussiert werden, werden die digitalen Inhalte kaum thematisiert, stellen in dem OER-Kurs selbst aber einen wesentlichen Bestandteil dar.

Das dem Projekt zugrunde liegende Verständnis geht von dem gemeinsamen Ziel dieser Ansätze und Konzepte aus, „im Fachunterricht mit den fachlichen Inhalten zugleich (bildungssprachliche)³ Sprachkompetenzen auf- und auszubauen“ (DEHN u. a. 2022, S. 4).

Um einen solchen sprachbildenden Unterricht durchzuführen, bedarf es aufseiten der Lehrer/-innen Kompetenzen, die im Modell von „DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte (DaZKom)“ (vgl. OHM 2018) mit seinen Dimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik* mit ihren jeweiligen Subdimensionen und Facetten beschrieben werden. Die im Projekt EHW 4.0 erarbeiteten Onlinemodule basieren auf diesen Ansätzen, Modellen und Konzepten.

3 Das Projekt EHW 4.0 – Lehrer:innenbildung für berufliche Schulen: digital und sprachbildend

Mit dem Projekt EHW 4.0 wird die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für die Verknüpfung digitaler, fachdidaktischer und sprachbildender Elemente im beruflichen Unterricht in der Fachrichtung EHW angestrebt. Um das Ziel zu erreichen, arbeiten diese mit den im Projekt entwickelten und evaluierten moodle-basierten OER-Onlinemodulen, deren Inhalte sich auf die digital gestützte Integration von fachlichem und sprachlichem Lernen in EHW, d. h. das digital gestützte sprachbildende Unterrichten in EHW, beziehen. Die einzelnen Module folgen dabei dem Prinzip von sogenannten „Lernpfaden“ (ROTH 2015) und sind auf einer moodle-basierten Lernplattform als *Lektionen* umgesetzt. Zunächst erarbeiten sich die Nutzer/-innen die Inhalte der zwei Basis-Lektionen („Einführung ‚Sprachbildung‘ in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft“ und „Die Sprache in der beruflichen Fachrichtung EHW“). Über diese Basis-Lektionen hinaus stehen ihnen weitere, stärker didaktisch orientierte Lektionen zur Verfügung, z. B. „Leseförderung in der beruflichen Fachrichtung EHW“ oder „Wortschatzarbeit“. Die Module bauen teilweise aufeinander auf, können aber auch unabhängig voneinander bearbeitet werden. Hinweise zur Bearbeitung finden die Teilnehmenden in den didaktischen Steckbriefen der Lektionen (siehe exemplarisch Abbildung 1). Neben Studierenden des Lehramts, Referendaren/Referendarinnen sowie Lehrkräften sind Dozierende und DaZ-Fortbildende weitere Zielgruppen. Dafür ist auf der Kursoberfläche eine kurze Handreichung mit Hinweisen zur Umsetzung in hybriden Veranstaltungen oder Präsenzseminaren zu finden. Damit soll ein möglicher Transfer erleichtert werden.

3 Der Diskurs um Bildungssprache als eigenes Register ist den Autoren und Autorinnen bekannt, kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden (siehe dafür z. B. MECHERIL/QUEHL 2015). Wichtig zu betonen ist, dass im Kontext von (Ausbildung und) Schule spezifische Sprachkenntnisse notwendig sind.

Abbildung 1: Auszug des didaktischen Steckbriefs von Lektion 2 Einführung „Sprachbildung“ in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (Screenshot) im OER-Kurs „Ernährung und Hauswirtschaft – digital und sprachbildend (EHW4.0)“

Learning Outcomes

Sie können ...

- im Kontext von Ausbildung und Beruf relevante Sprachregister identifizieren,
- die zur Bearbeitung konkreter Arbeits- und Geschäftsprozesse notwendigen Sprachhandlungen identifizieren,
- eine begründete Einschätzung geben, warum Sprachbildung eine Aufgabe der Lehrkräfte auch des Unterrichts in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft sein sollte.

Empfohlene Vorkenntnisse

- Die einführende Lektion 1 zum Thema Digitalisierung in der Beruflichen Bildung EHW.

Weitere Hinweise

Die Lektion kann jederzeit unterbrochen werden. Sie steigen an der Stelle wieder ein, an der Sie zuletzt gearbeitet haben.

Nutzen Sie zur Bearbeitung einiger Aufgaben gerne ein von Ihnen ausgewähltes Tool zum Sammeln Ihrer Mitschriften und Arbeitsergebnisse, z. B. in einem E-Portfolio. An passenden Stellen finden Sie einen entsprechenden Hinweis zur Nutzung des E-Portfolios (oder eines Tools Ihrer Wahl).

Quelle: <https://komo.uni-paderborn.de/course/view.php?id=593>

Nachfolgend werden Auszüge aus zwei Lektionen (Lektion 2 und Lektion 8) exemplarisch vorgestellt. In der Lektion 2 „Einführung ‚Sprachbildung‘ in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft“ setzen sich die Nutzer/-innen beispielsweise durch die Bearbeitung verschiedener Aufgaben mit den Konzepten Sprachregister und Sprachbildung auseinander. Um die Bedeutung sprachbildenden Unterrichtens für den berufsbezogenen Unterricht aufzuzeigen, wird zudem in einer der Anwendungsaufgaben anhand einer Arbeitsprozessanalyse „Planung und Durchführung von Veranstaltungen in der Hotellerie“ (vgl. MEYER/KIRCHHOF 2022, S. 53–59) der Arbeitsprozess in die Teilprozesse Auftragsannahme, -planung, -durchführung und Auftragsabschluss aufgegliedert (vgl. HOWE/KNUTZEN 2021, S. 24).⁴ Anhand der Teilprozesse können sprachliche Handlungen identifiziert werden (siehe Abbildung 2). Genutzt wird diese Aufgabe in der Onlinelektion u. a. dafür, dass die (angehenden) Lehrkräfte sprachliche Aspekte in fachlichen Inhalten identifizieren und zur Reflexion bezüglich ihrer Zuständigkeit für sprachbildenden Unterricht angeregt werden.

⁴ Arbeitsaufgaben können auch mithilfe der BAG-Analyse (BAG = Berufliche Arbeitsaufgabe) untersucht werden (vgl. HAASLER 2003).

Abbildung 2: Aufgabe Sprachhandlungen erkennen (Screenshot) in der Lektion 2 des OER-Kurses „Ernährung und Hauswirtschaft – digital und sprachbildend (EHW 4.0)“

08 Aufgabe 2: Sprachhandlungen erkennen

Nachdem Sie nun die Situation an berufsbildenden Schulen und die Anforderung an Lehrende kennen, sprachbildend zu unterrichten, beschäftigen Sie sich im Folgenden exemplarisch mit einem Arbeitsprozess und dessen sprachlichen Anforderungen. Denn um sprachbildend unterrichten zu können, ist es wichtig, zunächst sprachliche Anforderungen zu identifizieren. In Lektion 3 werden Sie dieses Thema vertiefen.

Mit dem Arbeitsprozess, um den es gehen wird, haben Sie sich bereits in Lektion 1 „Digitalisierung“ Arbeitsprozess Planung von Veranstaltungen in der Hotellerie auseinandergesetzt.

 In dieser Aufgabe setzen Sie sich nun mit exemplarischen Arbeitsschritten aus diesem Arbeitsprozess und den damit verbundenen sprachlichen Anforderungen, konkret den Sprachhandlungen, auseinander. Typische Sprachhandlungen im beruflichen Kontext sind z. B. „Erklären, Anleiten, Definieren/Benennen, Klassifizieren, Unterscheiden, Begründen/Argumentieren, Beschreiben, Vergleichen, Verallgemeinern, Bilanzziehen, Texte zusammenfassen/Bewerten“ (Efig, 2014, S. 429).

Bearbeiten Sie dafür die Aufgabe 2.

Sie erhalten bei Einreichung automatisches Feedback.

Quelle: <https://komo.uni-paderborn.de/course/view.php?id=593>

In Lektion 8 zum Thema *Wortschatz* (siehe Abbildung 3) setzen sich die Nutzer/-innen damit auseinander, wie sie die Wortschatzaneignung im Unterricht fördern können. Dafür beschäftigen sich die Nutzer/-innen zunächst mit Wortschatznetzen, da diese für den Wortschatzerwerb bewusst erweitert werden können, und mit Wortschatzkomponenten, ehe konkret der Wortschatzbedarf eines exemplarischen Unterrichtsthemas erarbeitet wird. Schließlich lernen die Nutzer/-innen konkrete Möglichkeiten der Wortschatzförderung wie z. B. ein sechsschrittiges Modell zur Wortschatzarbeit (vgl. HASS/HOFFMANN 2019) im Unterricht kennen.

Abbildung 3: Didaktischer Steckbrief zur Lektion 8 „Wortschatzarbeit“ (Screenshot) im OER-Kurs „Ernährung und Hauswirtschaft – digital und sprachbildend (EHW 4.0)“

Didaktischer Steckbrief

Sie lernen in dieser Lektion, wie Wörter im Gehirn abgespeichert werden und was Wortschatzkompetenz bedeutet. Zudem lernen Sie Möglichkeiten der Wortschatzförderung kennen.

Zeitdauer

- Bearbeitung ca. 120 Minuten
- Sie können sich die Lektion in zwei Teile aufteilen: **Teil I** (ca. 60 Minuten) und **Teil II** (ca. 60 Minuten).

Learning Outcomes

Sie ...

- wissen, wie Wörter abgespeichert werden und welche Wortschatzkomponenten es gibt.
- können das theoretische Wissen zu Wortschatzkomponenten und Wortschatznetzen auf fachliches und sprachliches Lernen übertragen.
- wenden die 6-Schritt-Methode an einem exemplarischen Lehrbuchtext an.

Empfohlene Vorkenntnisse

- Kenntnisse aus den Lektionen 3 (insbesondere die Materialanalyse) und 5 (Thema Förderung von Leseverstehen).

Quelle: <https://komo.uni-paderborn.de/course/view.php?id=593>

4 Evaluation der entwickelten OER-Lektionen für das digital gestützte, sprachbildende Unterrichten im Feld EHW

Ein wichtiger Meilenstein im Projekt EHW 4.0 bestand in der Evaluation der entwickelten OER-Lektionen. In diesem Zusammenhang sind Fragen sowohl nach der Wirkung der Nutzung der Lektionen im Hinblick auf die Professionalisierung der Nutzer/-innen für Sprachbildung als auch im Hinblick auf die Beurteilung der pädagogisch-didaktischen sowie technischen Umsetzung der Lektionen zentral. Die Forschungsfragen lauten dementsprechend:

- 1) Über welchen subjektiv empfundenen Wissenszuwachs im Hinblick auf Sprachbildung berichten die Teilnehmenden nach der Bearbeitung des OER-Materials?
- 2) Wie beurteilen die Teilnehmenden die Zielgruppenorientierung der Inhalte des OER-Materials?
- 3) Wie beurteilen die Teilnehmenden das didaktische Design des OER-Materials?
- 4) Wie beurteilen die Teilnehmenden die technische Dimension des OER-Materials?

Die erste dieser Forschungsfragen basiert auf den vier Ebenen der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen (vgl. LIPOWSKY 2010):

1. Ebene: „Die Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen“ (LIPOWSKY 2010, S. 52),

2. Ebene: „Erweiterung der Lehrerkognitionen“ (LIPOWSKY 2010, S. 54),
3. Ebene: „Unterrichtspraktische Handeln“ (LIPOWSKY 2010, S. 57),
4. Ebene: „Effekte auf Schüler/innen“ (LIPOWSKY 2010, S. 59).

Die erste Ebene nach LIPOWSKY (2010, S. 52) stellt „die Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen“ dar. Diese Dimension adressiert die Akzeptanz und Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Fortbildung. In der zweiten Ebene „Erweiterung der Lehrerkognitionen“ (LIPKOWSKY 2010, S. 54) wird Lehrerkognition als „einerseits Überzeugungen und subjektive Theorien, andererseits das fachliche, fachdidaktische, pädagogisch-psychologische und diagnostische Wissen von Lehrerinnen und Lehrern“ (LIPKOWSKY 2010, S. 57) definiert, deren Erweiterungen im Zentrum stehen. Die dritte Ebene fokussiert wiederum das „Unterrichtspraktische Handeln“ (LIPOWSKY 2010, S. 57), welches durch den Besuch der Fortbildung verändert wurde. Die letzte Ebene adressiert die „Effekte auf Schüler/innen“ (LIPOWSKY 2010, S. 59). Von den vier Ebenen wird besonders auf die zweite Ebene fokussiert, da ein verändertes unterrichtspraktisches Handeln sowie mögliche Auswirkungen auf Schülerleistungen mit Blick auf die Projektlaufzeit nicht untersucht werden konnten.

Die Forschungsfragen zwei bis vier basieren auf den Qualitätskriterien des Instruments zur Qualitätssicherung von OER (IQOer) von MÜSKENS/ZAWACKI-RICHTER/DOLCH (2022). Als Basis für das IQOer dient das von MAYRBERGER/ZAWACKI-RICHTER/MÜSKENS 2018 entwickelte „OER-Qualitätsmodell“. Es besteht aus zwei Hauptdimensionen, der „pädagogisch-didaktischen“ und der „technischen“, sowie aus den vier Subdimensionen „Inhalt“, „Didaktisches Design“, „Zugänglichkeit“ sowie „Usability“. Diese Subdimensionen wiederum sind in weitere Qualitätskriterien aufgeteilt. Es existieren in der 17. Entwicklungsversion des IQOer 16 Qualitätskriterien (vgl. MÜSKENS/ZAWACKI-RICHTER/DOLCH 2022, S. 1; ausführlicher zum Modell und zum IQOer MAYRBERGER/ZAWACKI-RICHTER/MÜSKENS 2018; ZAWACKI-RICHTER/MÜSKENS/MARÍN 2023). Für die vorliegende Studie wurden die Qualitätskriterien „Zielgruppenorientierung“, „Anwendung und Transfer“, „Assessment“, „Zuverlässigkeit und Kompatibilität“ sowie „Struktur, Navigation und Orientierung“ adressiert, da die anderen Qualitätskriterien für die Evaluation des OER-Kurs EHW 4.0 nicht relevant waren.

4.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wurde mit Studierenden und Lehrkräften, die die Lektionen bearbeiteten, in Anlehnung an SCHULZE/HERZIG (2023) das kollaborative Tool TaskCards eingesetzt, worauf in einem zweiten Schritt Einzelinterviews mit den Studierenden und den Lehrkräften folgten.

Die TaskCards wurden anhand der Qualitätskriterien von OER-Materialien (vgl. MÜSKENS/ZAWACKI-RICHTER/DOLCH 2022) strukturiert, damit die Untersuchungsteilnehmenden bereits während der Erprobung ihre Eindrücke festhalten konnten. Auf diese Weise sollten auf der einen Seite spontane Eindrücke zu Kriterien wie der Passung der Zielgruppe oder dem didaktischen Design und Assessment gesammelt werden, welche bei dem anschließenden Interview aufgrund der zeitlichen Distanz nicht mehr thematisiert werden würden. Und auf der anderen Seite sollte auf diese Weise die technische Dimension in

Form des Qualitätskriteriums der Nutzerfreundlichkeit und der Zugänglichkeit aus dem Interview ausgelagert werden, damit dort mehr Raum für die pädagogisch-didaktische Dimension sowie für die subjektiv empfundene Wirksamkeit der Fortbildung gegeben werden konnten. Des Weiteren diente das Tool TaskCards als ein Stimulus für die Interviews.

In diesem Sinne wurden unklar gebliebene Punkte im einzelnen Interview aufgegriffen, die im Anschluss an die Bearbeitung der Onlinelektionen leitfadengestützt (vgl. FLICK 2022; LAMNEK 2005) geführt wurden. Der Interview-Leitfaden umfasste sieben Fragen, die in drei große Themenblöcke differenziert sind. Zu Beginn des ersten Blocks wurde als Stimulus ein Screenshot der Kursoberfläche gezeigt und mit der Erzählaufforderung „Was denken Sie, wenn Sie dieses Foto sehen?“ verknüpft, um auf diese Weise einen möglichst offenen Erzählimpuls zu setzen. Im Weiteren schloss sich ein Block zu den *Inhalten* an, in welchem sowohl die Wirkungen der Fortbildung (vgl. LIPOWSKY 2010) als auch die *pädagogisch-didaktische Umsetzung* (vgl. MÜSKENS/ZAWACKI-RICHTER/DOLCH 2022) des OER-Materials thematisiert werden konnten. Daran knüpfte ein Block zu den *Einstellungen gegenüber Digitalisierung und Sprachbildung* an, der mit Blick auf den Rahmen dieses Artikels nicht weiter besprochen werden kann. Einen Abschluss bildeten Fragen im Hinblick auf das *didaktische Design* und die *technische Umsetzung* (vgl. MÜSKENS/ZAWACKI-RICHTER/DOLCH 2022).

Als Teilnehmer/-innen konnten vier Studierende des Masterstudiengangs Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung EHW sowie drei Lehrkräfte der beruflichen Fachrichtung gewonnen werden. Die vier Studierenden wurden im Rahmen des fachdidaktischen Seminars „Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft“ durch die Seminarleiterinnen kontaktiert. Die Durchführung der Interviews wurde jedoch nicht von diesen getätigt, um die Befragungssituation möglichst objektiv zu gestalten und Beeinflussungen durch die fragende Person zu minimieren, wenngleich Effekte der sozialen Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden können. Die Lehrkräfte hatten zuvor bereits Interesse am Kurs geäußert und wurden aus pragmatischen Gründen direkt angefragt, ob sie an der Evaluation des Kurses teilnehmen würden.

Die Studierenden konnten die acht erarbeiteten Lektionen mit den Schwerpunkten Digitalisierung und Sprachbildung, bezogen auf die Fachdidaktik EHW, im Rahmen des Seminars absolvieren. Den Lehrkräften wiederum wurde die Anzahl der zu bearbeitenden Lektionen freigestellt. Während eine der Lehrkräfte alle Lektionen bearbeitet hatte, hatte eine andere nur zwei und die dritte nur eine Lektion bearbeitet. Aufgrund der beruflichen Eingebundenheit der Lehrer/-innen wurden die TaskCards nur von den Studierenden ausgefüllt. Eine Person aus der Gruppe der Studierenden füllte nur die TaskCards aus und nahm am Interview nicht mehr teil.

4.2 Auswertung und Ergebnisse

Die transkribierten Interviews und die TaskCards wurden im Hinblick auf die vier Ebenen der Wirksamkeit von Fortbildungen nach LIPOWSKY (2010) und entlang der Qualitätskriterien von MÜSKENS/ZAWACKI-RICHTER/DOLCH (2022) deduktiv mittels der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ/RÄDIKER (2022) ausgewertet. Die erste Ebene

nach LIPOWSKY (2010) wurde nicht separat kodiert, da die „Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen“ (LIPOWSKY 2010, S. 52) durch die OER-Qualitätskriterien nach MÜSKENS/ZAWACKI-RICHTER/DOLCH 2022 differenzierter erfasst werden.

Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage ist zu konstatieren, dass die Teilnehmenden äußerten, dass die Bearbeitung der Lektionen zu einer Erweiterung ihrer Lehrerkognition (Ebene 2 nach LIPOWSKY (2010)) geführt hat. So merkt S2 beispielsweise bezüglich des Lesens von Fachtexten an:

S2: „Also ich hab’ mir, glaub ich, im Vorfeld relativ wenig Gedanken darüber gemacht, muss man zugeben und auch/war ja ne Lektion übers Lesen, dass die Texte so richtig verstanden werden und für mich waren Texte schon ein sehr positives Medium, weil ich es auch gerne selber mache. Dass es vielleicht wirklich gut sein kann, wenn der Text wirklich schwierig ist, dass man vielleicht vorher schon mal Fragen stellt. Dass man gezielt Texte durchlesen lässt, dass es viel sinniger ist als wenn man sagt: Jetzt lest das mal. Wird schon. Da kommt garantiert nicht das raus, was ich daraus gelesen habe, weil die nen ganz anderen Fokus haben, weil die ganz ja woanders irgendwie hängen bleiben UND dass man Sprache und Texte so vermittelt, dass es zielführend ist. Dass man von vorne rein sagt: Das ist mein Ziel UND wie kann ich es gestalten, dass ich dieses Ziel erreiche und die nicht irgendwo anders aussteigen, wo ich gar nicht hin wollte.“ (S2 Transkription, Pos. 12)

Ferner wurde durch die Materialien eine größere Sensibilität für spezifische Merkmale der deutschen Sprache geschaffen, so z. B. für das Wortbildungsverfahren Komposition/Zusammensetzung:

S3: „Also am meisten in Erinnerung geblieben sind mir wahrscheinlich die, die ich jetzt zuletzt gemacht habe. Das warn die mit den verschiedenen Wortclustern. DAS fand ich sehr aufschlussreich. Das war auch so’n bisschen NEU für mich, muss ich sagen. Diese mehr oder diese zerteilten Wörter die man ja im Deutschsprachigen so hat, die hat man ja in anderen Sprachen nicht zu explizit, und dass es ja sehr viele Wörter gibt, die man als also die man quasi einfach so benutzt, aber die mehrere Bedeutungen haben. Und das ist halt für jemanden, der die Sprache lernt erst auch immer verwirrend ist.“ (S3 Transkription, Pos. 6)

Die konzipierten Materialien führen also zu einem subjektiv empfundenen Wissenszuwachs im Bereich des Fachwissens bzw. des fachdidaktischen Wissens im Bereich des IFSL bzw. des sprachbildenden Fachunterrichts.

Auch hinsichtlich der *Zielgruppenorientierung* äußerten sich die Befragten überwiegend positiv. Dabei wurde von einigen Studierenden zwar kritisiert, dass die Onlinelektionen für die Studierenden zum Teil eine Wiederholung der Inhalte aus dem DSSZ-Modul darstellen; für S2 hingegen stellt die Wiederholung jedoch auch eine Möglichkeit zur Reflexion dar:

S2: „Das sind ja viele Sachen, die wir schon irgendwo in der Uni mal gehört haben, die [...] ploppen immer wieder auf. [...] Ähm einfach das [der Kurs, AG] ist gut, um sich selber zu reflektieren, um hinzuhören und aufmerksam zu werden. Für mich war das jetzt auch nochmal so eine Sache, um hinzuschauen: Wo wird Wert drauf gelegt? Was ist mir wichtig? Was mach ich vielleicht schon? Was ist mir zu viel? Oder womit komm ich klar?“ (S2 Transkription, Pos. 56)

Als ein besonders wichtiges Merkmal des didaktischen Designs des Kurses kann der abwechslungsreiche Aufbau gelten, welcher zur *Motivation* der Teilnehmer/-innen führt, wie folgende Aussage verdeutlicht:

S4: „Ja, besonders geholfen hat mir die Spannung. Das hat mich schon motiviert. Ich fand das spannend. Man wusste ja nicht, was gleich wieder für'n Tool kommt. Das war ja alles schon sehr, sehr spannend aufgebaut. Das war ja nicht nur so'n Text und dann schreiben sie dann die Kernaussage des Textes auf, sondern das war ja wirklich mit mit verschiedenen Tools, dann kamen da wieder diese diese Tests dabei. Die auch gar nicht/die auch keinen Druck aufgebaut haben so. Das war eher so ne Wiederholung. Danach wurd's ja auch aufgelöst und so. Ich find das hat ECHT Spaß gemacht und weil's Spaß gemacht hat, hab' ich mir auch teilweise die Texte angeguckt, die gar nicht nötig waren und ich hab auch tatsächlich die Texte, die nötig waren, komplett gelesen, weil ich mir irgendwie dachte: Boah, wie spannend ist das denn?“ (S4 Transkript, Pos. 44)

Neben dem abwechslungsreichen Aufbau trägt laut S4 und L2 die *Bedarfsorientierung* zur Motivation bei:

L2: „Das ist eigentlich auch der große Vorteil dieses virtuellen Kurses, dass man den individuell lenken kann. Das sehe ich tatsächlich als großen Vorteil, der ist bei anderen Fortbildungen in Präsenz natürlich nicht gegeben. Da muss man sich dann Sachen nochmal anhören, die man schon zehn mal gehört hat und wartet darauf, dass endlich wieder was neues kommt, sozusagen. Also das war, find ich, vom Format her sehr sehr gut. Also da steckte also glaub ich auch unheimlich viel Arbeit hinter. WOW. Da war ja wirklich aufwendig recherchiert teilweise. Sehr gründlich auch und sehr tiefgehend recherchiert und geschrieben und dargestellt mit verschiedenen Darstellungsweisen. Also muss ich echt großes Lob aussprechen. War schon sehr sehr gut. Deswegen würd' ich sowas auch gerne nochmal machen.“ (L2, Pos. 50)

Mit Blick auf das Selbstlernen wurde zudem ein Desiderat nach mehr solcher Angebote in den Aussagen der Teilnehmenden identifiziert:

S4: „Von mir auch könnte man so'n ganzes Seminar ruhig so machen. Man müsste gar nicht in Präsenz irgendwie in die Uni [lacht].“

I: Dass man quasi so'n Seminar Sprachbildung und Digitalisierung macht dann rein mit diesen Lektionen oder?

S4: [...] hm [bejahend] genau. Also das fänd' ich persönlich total klasse, weil man hätt' selber in der Hand, wie tief man da reingehen möchte und manche Sachen interessieren mich eben MEHR und andere eben weniger. Und dann kann man halt selber entscheiden. Man hat halt so ne Basis, die man komplett durcharbeiten muss, aber man hat eben nochmal die Möglichkeit bestimmte Dinge zu vertiefen. Das ist cool.“ (S4 Transkript, Pos. 50–52)

Der Motivation abträglich hingegen ist, dass es auf offene Aufgaben kein individuelles Feedback gibt, sondern nur Musterlösungen (Dimension Assessment). Dies führte dazu, dass sich die Studierenden fragen, ob ihre selbst verfassten Texte überhaupt gelesen werden:

S2: „Es hieß ja dann so, wenn man das so abschickt, bekommt man dann ne autom/ ne hinterlegte Antwort und dann fragt man sich halt: Wenn ich jetzt hier nur Punkte rein mache, kriegt das einer mit? Ist vielleicht so der Gedanke, den alle Schüler irgendwo haben. Muss ich das jetzt machen oder merkt das jemand?“ (S2 Transkript, Pos. 50)

Eine fehlende Rückmeldung kann möglicherweise dazu führen, „dass es einem egal wird“ (TaskCard S4). Die automatische Auswertung der in die Onlinelektionen integrierten Tests hingegen wurde als positiv empfunden.

Ein besonderes Ergebnis der Interviews besteht darin, dass die im OER-Kurs enthaltenen Materialien von den befragten Lehrern und Lehrerinnen als praxisnah eingeschätzt werden, vor allem aufgrund der Arbeit an konkreten Lernsituationen sowie der eingesetzten Videos:

L2: „Ja, eben dadurch, dass man eben aus der Praxis da ja eben diese Videos hat und auf der anderen Seite aus der Praxis ja Lernsituationen quasi. Man wird ja quasi wie so ein Schüler in die Didaktik mit reingenommen, wie man das ja in der Schule gewohnt ist, aber aus Schülerperspektive fast. Also, man arbeitet an Lernsituation und das empfinde ich als deutlich praxisnah. Das ist ja unser täglich' Brot quasi, dass wir Lernsituationen bearbeiten und das ist ganz schön, das einfach auch nochmal so zu machen.“ (L2, Pos. 58)

Auch erste Ideen für die konkrete Anwendung der Materialien konnten durch die Bearbeitung des Kurses angestoßen werden:

L1: „[...] also positiv beeinflusst, dass einfach Ideen dadurch aufgekommen sind. Also in meinem Kopf hat es dann schon gearbeitet, dass man dann sagt: Hey, das könnte ich in ähnlicher Weise so übernehmen oder ich hatte vielleicht schon einen Text im Kopf, wo ich dachte: OH ja das wäre irgendwie toll.“ (L1, Pos. 50)

Die Studierenden merken ebenfalls an, dass es zwar „ausreichend Fallbeispiele aus der Praxis“ (TaskCard S3) gebe, sie sich jedoch noch mehr gewünscht hätten.

Kleinere technische Fehler wurden im Rahmen der Frage nach der *Zuverlässigkeit und technischen Kompatibilität* zurückgemeldet, so z. B., dass die Bildschirmgröße einen Einfluss darauf hat, ob Aufgaben adäquat bearbeitet werden können. So äußern die Teilnehmer/-innen der Interviews in Bezug auf die Struktur, Navigation und Orientierung, dass es ihnen im ersten Moment schwergefallen sei, sich im Kurs zu orientieren, da die verschiedenen Lektionen und weitere Materialien auf der Oberfläche angezeigt werden. Aus diesem Grund wird u. a. seitens S3 (Pos. 50) angeregt,

„so ein ganz kleines einleitendes Video [zu] machen [...] wo man dann einmal zeigt das ist die Übersicht und das sind die Aufgaben dazu. Dass das halt nicht verloren geht. Wie es bei mir zum Teil war“.

Innerhalb der Lektionen hingegen wird, u. a. dank des didaktischen Steckbriefs, grundsätzlich eine Orientierung gewährleistet. Damit Aufgaben nicht doppelt bearbeitet werden, wünschen sich die Studierenden einstimmig eine Art Fortschrittsbalken, um den Fortschritt innerhalb einer Lektion angezeigt zu bekommen, welcher nach der Evaluation direkt implementiert wurde. Dies ist umso wichtiger, da seitens der interviewten Nutzer/-innen die durch das asynchrone Format gegebene Möglichkeit, im eigenen Lerntempo die Lektionen zu bearbeiten, sehr geschätzt wird.

5 Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieses Beitrags konnten für die im Projekt EHW 4.0 entwickelten OER-Materialien erste Hinweise auf einen subjektiv empfundenen Wissenszuwachs im Hinblick auf Kompetenzen im Bereich der digital gestützten Sprachbildung im Fachunterricht EHW ermittelt werden. Ferner zeigt sich, dass ein abwechslungsreiches, praxisnahes Design von den Teilnehmenden geschätzt wird. Es wurde des Weiteren gezeigt, dass ein Standardproblem von nicht tutorierten OER-Kursen, die fehlende individuelle Rückmeldung auf Freitextaufgaben, die Motivation der Nutzer/-innen beeinträchtigt, während automatisierte Rückmeldung auf Testformate als sinnvoll empfunden werden. Auch der modulare Aufbau des Kurses trägt zu seinem Gelingen bei, da sich die Teilnehmer/-innen so individuell die für sie relevanten Inhalte aneignen können.

Limitationen der Studie ergeben sich aus der geringen Stichprobe, sodass die Ergebnisse – gerade im Hinblick auf den subjektiv empfundenen Kompetenzzuwachs – vorsichtig zu interpretieren sind. Ein Desiderat wäre folglich eine Evaluation mit einer größeren Stichprobe z. B. mittels des DaZKom-Tests oder des Tests DaZKom-Video (vgl. z. B. HECKER/FALKENSTERN/LEMMRICH 2020), um auf diese Weise die Kompetenzen auch quantitativ erfassen zu können. Eine derartige Untersuchung wäre auch vor dem Hintergrund der Frage nach der Wirksamkeit von OER-Materialien im Vergleich zu Präsenzangeboten interessant, besonders da auch seitens der Studierenden in den Daten ein Desiderat nach Selbstlernangeboten besteht.

Offen bleibt, inwiefern der OER-Kurs in bestehende Seminare und Curricula, auch in der zweiten sowie dritten Phase der Lehrkräftebildung, verankert werden kann.

Der Kurs selbst bietet trotz seiner Limitationen nicht nur inhaltlich Vorteile: Er ist frei zugänglich und sowohl von Studierenden als auch Lehrenden und sonstigen Interessierten bearbeitbar und nachnutzbar. Auch sind die Materialien nicht nur für Studierende der beruflichen Fachrichtung EHW relevant, sondern sowohl für Lehrende und Dozierende dieser Fachrichtung als auch für Dozierende in berufssprachlichen DaZ-Kursen interessant. Der Onlinekurs sollte nicht als endgültiges vollständiges Angebot betrachtet werden, sondern vielmehr als exemplarische Auswahl, die im Sinne von OER durch zusätzliche Inhalte erweitert werden kann. Inhaltlich werden sprachliches und fachliches Lernen mit digitalisierungsbezogenen Aspekten zusammengedacht.



Zugang zum Onlinekurs „Ernährung und Hauswirtschaft 4.0 – Lehrer:innenbildung für berufliche Schulen: digital und sprachbildend (EHW 4.0)“ unter: <https://komo.uni-paderborn.de/course/view.php?id=593>. Um einen Gast-Account – mit uneingeschränktem Zugriff auf die Materialien und Tools – zu erhalten, registrieren Sie sich bitte dort direkt selbst oder melden Sie sich mit Ihrem Shibboleth Account an.

Literatur

- BECKMANN-SCHULZ, Iris; LAXZCKOWIAK, Jana: Das Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch – DaZ-Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018, S. 53–62
- BERKEL-OTTO, Lisa; HEINE, Lena; NIEDERHAUS, Constanze; DECKER, Lena: Das DSSZ-Modul in Nordrhein-Westfalen. Eine Umfrage zu Strukturen, Lehrinhalten und Perspektiven von Hochschullehrenden. HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 8 (2025) 1, S. 19–37
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datensystem Auszubildende – Zeitreihen (DA-ZUBI): Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk Schwerpunkt Bäckerei. Bonn 2023. URL: <https://www.bibb.de/dienst/dazubi/de/1871.php?sd%5Bq%5D=lebensmittelhandwerk&sd%5Bsearch%5D=&sd%5Bi%5D=> (Stand: 17.12.2024)
- BONIN, Holger; BOOCKMANN, Bernhard; BRÄNDLE, Tobias; BREDTMANN, Julia; BRUSSIG, Martin; DORNER, Matthias; FEHN, Rebecca; FRINGS, Hanna; GLEMSER, Axel; Haas, Anette; HÖCKEL, Lia Sofie; HUBER, Simon; KIRSCH, Johannes; KRAUSE-PILATUS, Annabelle; KUGLER, Philipp; RINNE, Ulf; ROSSEN, Anja; WAPLER, Rüdiger; WOLF, Katja: Begleitevaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete. Zweiter Zwischenbericht (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Forschungsbericht 546) 2020. URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb546-begleitevaluation-arbeitsmarktpolitische-integrationsmassnahmen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 11.09.2023)

- BRÜCKER, Herbert; CROISIER, Johannes; KOSYAKOVA, Yuliya; KRÖGER, Hannes; PIETRANTUONO, Giuseppe; ROTHER, Nina; SCHUPP, Jürgen: Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. IAB-Kurzbericht 3 (2019)
- BRUTZER, Alexandra; KASTRUP, Julia: Wechselwirkungen der Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Berufspädagogik in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: bwp@ 37 (2019), S. 1–19. URL: <https://www.bwpat.de/ausgabe/37/brutzer-kastrup> (Stand 21.02.2025)
- DEHN, Freya; MEYER, Anja; NIEDERHAUS, Constanze; SCHLEGEL-MATTHIES, Kirsten: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für sprachbildenden Fachunterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. In: Haushalt in Bildung und Forschung 11 (2022) 3, S. 3–17
- DIHK – DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (Hrsg.): Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. 2019. URL: <https://www.dihk.de/resource/blob/11436/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/bildung-dihk-ausbildungsumfrage-2019-data.pdf> (Stand 21.02.2025)
- DOHMANN, Olga; HAVKIC, Amra; DOMENECH, Madeleine; NIEDERHAUS, Constanze: Unterrichten neu zugewandelter Schüler*innen im Fachunterricht an berufsbildenden Schulen – Anforderungen und Ressourcen. In: FUCHS, Isabel; JEUK, Stefan; KNAPP, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Beiträge zum 11. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Stuttgart 2017, S. 297–313
- FALKENSTERN, Stephanie; HECKER, Sarah-Larissa; LEMMRICH, Svenja: Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Heterogenität. DaZ-kompetenter Umgang mit Differenzordnungen im Unterricht. In: DIRIM, İnci; WEGNER, Anke (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildung. Deutsch als Zweitsprache: Inter- und transdisziplinäre Zugänge. Opladen, Berlin, Toronto 2021, S. 189–202
- FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. In: KUCKARTZ, Uwe; RÄDIKER, Stefan: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim 2022
- GOGOLIN, Ingrid; LANGE, Imke; MICHEL, Ute; REICH, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, New York 2013
- GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan: Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen. In: EHMKE, Tíme; HAMMER, Svenja; KÖKER, Anne; OHM, Udo; KOCH-PRIEWE, Barbara (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Münster, New York 2018, S. 109–128
- HAASLER, Bernd: „BAG-Analyse“ – Analyseverfahren zur Identifikation von Arbeits- und Lerninhalten für die Gestaltung beruflicher Bildung. Bremen: Institut Technik und Bildung, 35. URL: <https://doi.org/10.25656/01:9166> (Stand: 21.12.2023)
- HALL, Anja: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 3, S. 48–49
- HASS, Ulrike; HOFFMANN, Lea: Lehereinheit zur Wortschatzdidaktik und zum Einsatz von Wortschatzwissen im Unterricht. URL: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00070919/Hass_et_al_Lehereinheit_zur_Wortschatzdidaktik_2019Nov21.pdf (Stand: 25.02.2025)
- HOTAREK, Ingrid: Unterricht mit Geflüchteten an Berufsschulen: Konsequenzen für die Lehrkräftebildung zu neuen Anforderungen in heterogenen Lerngruppen. In: bwp@ Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus

- Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis4 (2023), S. 1–19. URL: https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/hotarek_bwpat-ph-at2.pdf (Stand: 11.01.2024)
- HOWE, Falk; KNUTZEN, Sönke: Arbeitsprozesse analysieren und beschreiben. Hamburg 2021
- HUNKLER, Christian: Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung. In: DIEHL, Claudia; HUNKLER, Christian; KRISTEN, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Wiesbaden 2016, S. 597–641
- KETTSCHAU, Irmhild: Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. In: Haushalt in Bildung und Forschung, 2 (2013) 1, S. 3–15
- KIRCHHÖFER, Florian: Geflüchtete in der dualen Ausbildung Gründe für vorzeitige Vertragslösungen und die Gestaltung von Mentoring als Intervention. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Band 30. Berlin 2022
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen. 2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (Stand: 18.09.2023)
- KÖKER, Anne; ROSENBROCK-AGYEI, Sonja; OHM, Udo; CARLSON, Sonja A.; EHMKE, Timo; HAMMER, Svenja; KOCH-PRIEWE, Barbara; SCHULZE, Nina: DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: KOCH-PRIEWE, Barbara; KÖKER, Anne; SEIFRIED, Jürgen; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn 2015, S. 177–205
- KROLL, Stephan; UHLY, Alexandra: Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg. Eine Analyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik mit besonderer Betrachtung der Staatsangehörigkeiten der zugangsstärksten Asylherkunftsländer. Bundesinstitut für Berufsbildung. 2018. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/dazubi_analyse_auslaendische-azubis_asylherkunftslaender_2008-2017.pdf (Stand: 11.09.2023)
- KUCKARTZ, Uwe; RÄDIKER, Stefan (Hrsg.): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim 2022
- LABG – Lehrerausbildungsgesetz: LABG vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022 (SGV. NRW. 223). URL: <https://bass.schul-welt.de/9767.htm#1-8p11> (Stand: 11.09.2023)
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim 2005
- LEISEN, Josef: Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In: DRUMBL, Hans; HORNING, Antonie (Hrsg.): Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bozen, 29. Juli–03. August 2013. IDT 2013. Hauptvorträge – Band 1 (2015), S. 249–274
- LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn 2010
- LIPOWSKY, Frank: Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: MÜLLER, Florian; EICHENBERGER, Astrid; LÜDERS, Manfred; MAYR, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster 2010, S. 51–72

- MAYRBERGER, Kerstin; ZAWACKI-RICHTER, Olaf; MÜSKENS, Wolfgang: Qualitätsentwicklung von OER – Vorschlag zur Erstellung eines Qualitätssicherungsinstrumentes für OER am Beispiel der Hamburg Open Online University: Sonderband zum Fachmagazin Synergie. Hamburg 2018
- MECHERIL, Paul; QUEHL, Thomas: Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: THOMA, Nadja; KNAPPIK, Magdalena (Hrsg.): In Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld 2015, S. 151–178
- MEYER, Anja; KIRCHHOF, Johanna: Digitalisierte Arbeitsprozesse im Hotel- und Gastgewerbe konkret: (Digitalisierungs-)Potenziale und Kompetenzanforderungen an Auszubildende. In: Haushalt in Bildung und Forschung 11 (2022) 3, S. 50–65
- MIESERA, Susanne; WUNRAM, Katharina: Sprachsensibles Unterrichtsmaterial zur Förderung der Fachsprache im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. In: ROCHE, Jörg; HOCHLEITNER, Thomas (Hrsg.): Berufliche Integration durch Sprache. 2. Aufl. Leverkusen 2020, S. 73–85
- MÜSKENS, Wolfgang; ZAWACKI-RICHTER, Olaf; DOLCH, Carina: Instrument zur Qualitätssicherung von OER – IQOer – Entwicklungsversion 17. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/359534360_Instrument_zur_Qualitätssicherung_von_OER_-_IQOer_-_Entwicklungsversion_17 (Stand: 04.12.2023)
- NIEDERHAUS, Constanze: Die Schüler verstehen es nicht und wenn sie es nicht verstehen, dann nutzt auch die fachliche Richtigkeit nix. Zum Einsatz und zur Nutzung von Fachtexten und Fachkundebüchern in mehrsprachigen Lernergruppen der beruflichen Bildung – die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. In: Info DaF, 40 (2013) 6, S. 553–583
- OHM, Udo: Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: EHMKE, Timo; HAMMER, Svenja; KÖKER, Anne; OHM, Udo; KOCH-PRIEWE, Barbara (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster 2018, S. 73–91
- PREDIGER, Susanne; NEUGEBAUER, Philipp: Can Students with Different Language Backgrounds Profit Equally from a Language-Responsive Instructional Approach for Percentages? Differential Effectiveness in a Field Trial. Mathematical Thinking and Learning 25 (2023) 1, S. 2–22
- RIEBLING, Linda: Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster 2013
- ROTH, Jürgen: Lernpfade – Definition, Gestaltungskriterien und Unterrichtseinsatz. In: ROTH, Jürgen; SÜSS-STEPANCIK, Evelyn; WIESNER, Heike (Hrsg.): Medienvielfalt im Mathematikunterricht. Lernpfade als Weg zum Ziel. Wiesbaden 2015, S. 3–25. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-06449-5_1 (Stand: 18.12.2023)
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine; DORNER, Magdalena; LANGER, Elisabeth; HELTEN-PACHER, Maria-Rita: Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart 2013
- SCHULZE, Johanna; HERZIG, Bardo: Prozessbegleitende Qualitätssicherung digitaler Ressourcen (OER). Ein Ansatz für die Lehrkräftebildung am Beispiel der Entwicklung eines Onlinekurses. In: Herausforderung Lehrer:innenbildung 6 (2023) 2, S. 25–40
- SETTELMEYER, Anke; BREMSER, Felix; LEWALDER, Anna Christin: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit – ein „Plus“ beim Übergang von der Schule in den Beruf? In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster u. a. 2017, S. 135–150

- SIEBERKROB, Matthias; CASPARI, Daniela: Entwicklung sprachbildender Aufgaben in den Fächern. In: CASPARI, Daniela (Hrsg.): Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung. Berlin 2017, S. 7–17
- TAJMEI, Tanja; HÄGI-MEAD, Sara: Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. (In: FörMiG Bd. 9). Münster u. a. 2017
- TRATT, Benedikt: Vorzeitige Vertragslösungen in der betrieblichen Ausbildung von Geflüchteten in Deutschland Erkenntnisse aus einer Studie betroffener Mitgliedsbetriebe der bayerischen Handwerkskammern. Ludwig-Fröhler-Institut. Forschungsinstitut im Deutschen Handwerksinstitut 2020
- VASYLYEVA, Tetyana; GÖVERT, Andre; KASSEM, Amani; EHMKE, Timo; NIEDERHAUS, Constanze (2024). DaZ-Kompetenzen angehender Lehrkräfte des Faches Sachunterricht sowie der aus dem Sachunterricht hervorgehenden Fächer. In: BLUMBERG, Eva; NIEDERHAUS, Constanze (Hrsg.): Sprachbildend Lernen und Lehren im, vor und nach dem Sachunterricht. Stuttgart, S. 310–330
- WAGNER, Jonas; KUZU, Taha; REDDER, Angelika; PREDIGER, Susanne: Vernetzung von Sprachen und Darstellungen in einer Mehrsprachigen Matheförderung – Linguistische und Mathematikdidaktische Fallanalysen. In: Fachsprache 40 (2018) 1, S. 2–22
- WILDEMANN, Anja; BIEN-MILLER, Lena: Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 15 (2022) 1, S. 151–167
- ZAWACKI-RICHTER, Olaf; MÜSKENS, Wolfgang; MARÍN, Victoria: Quality Assurance of Open Educational Resources. In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; JUNG, Insung (Hrsg.): Handbook of Open, Distance and Digital Education. Singapur 2023, S. 781–799. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_43 (Stand: 04.12.2023)

Peter Weber, Stefan Sigges

► Fortbildungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln“

Das Fortbildungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln“ qualifiziert Lehrkräfte und Multiplikatoren/Multiplikatorinnen für die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Lernenden. Das modular aufgebaute Projektangebot ermöglicht eine individuelle Auswahl der Inhalte. Fortbildungen können auf der Grundlage eines Handbuchs und ergänzender Materialien, die kostenlos im Internet zur Verfügung stehen, durchgeführt werden. Im Folgenden werden (1) die Entstehungsgeschichte des Projekts skizziert und (2) das Konzept erläutert und wichtige Inhalte vorgestellt. Dazu gehören die Besonderheiten der Unterrichtsplanung sowie die didaktischen Grundlagen zur Wortschatzarbeit, zur Vermittlung von Textkompetenz, von Lese- und Schreibstrategien sowie zur Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse von mehrsprachigen Lernenden. Abschließend wird (3) die Organisation und Methodik der Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Projekts erläutert.

1 Entstehung des Fortbildungsprojekts

Die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen ist eine zentrale Aufgabe in der Schule. Die Fortbildung „Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln“ qualifiziert Lehrkräfte und Lehrerfortbildner/-innen gezielt für diese Herausforderung.

Das Konzept der Fortbildung basiert auf BaCuLit (Basic Curriculum for Teachers' In-service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools (vgl. GARBE u. a. 2023, S. 12)), einem Kerncurriculum für die Lehrerfortbildung zur Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen in allen Unterrichtsfächern der Sekundarstufen. BaCuLit wurde von einem internationalen Konsortium (u. a. Deutschland, Niederlande, USA, Portugal, Schweden, Ungarn, Rumänien) unter der Leitung von Frau Prof. Garbe (Universität zu Köln) entwickelt. Es wurden Fortbildungsmodule konzipiert, erprobt, evaluiert und gegebenenfalls überarbeitet. Im Rahmen des ISIT-Projekts (Implementation Strategies for Innovations in Teachers' Professional Development, 2013–2014) wurden BaCuLit-Trainer/-innen in Deutschland, Österreich, Rumänien und Ungarn ausgebildet und deren Erfahrungen bei der Implementierung in der Lehrkräftefortbildung anschließend ausgewertet und dokumentiert. Im BleTeach-Projekt (Blended Learning in Teachers' Professional Development, 2015–2018) wurden die BaCuLit-Module in ein Blended-Learning-Format übertragen (vgl. GARBE u. a. 2023, S. 14).

Nach diesen Entwicklungsschritten wurden die BaCuLit-Inhalte in Lehrkräftefortbildungen und im Unterricht eingesetzt und bei Bedarf weiterentwickelt. In Deutschland fand dies vorwiegend in den Bundesländern Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz statt. Somit basiert die Fortbildung *Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln* auf wissenschaftlichen Erkenntnissen des BaCuLit-Projektes und auf anschließenden mehrjährigen Praxiserfahrungen.

Das Fortbildungskonzept geht davon aus, dass allgemeine fachliche Lese- und Schreibkompetenz (Content Area Literacy) die Grundlage bildet für den Aufbau fachspezifischer Textkompetenz (Disciplinary Literacy), welche für den Fachunterricht von zentraler Bedeutung ist. Die Fortbildung „Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln“ zeichnet sich dadurch aus, dass neben dem eigentlichen sprachförderlichen Konzept ein besonderer Fokus auf die Berücksichtigung von Faktoren für den schulischen Lernerfolg (vgl. HATTIE 2008) und von Ergebnissen der Wirksamkeitsforschung von Fortbildungen (vgl. LIPOWSKY/RZEJAK 2021) gelegt wurde. Zudem sind viele der Materialien unter einer Creative-Commons-Lizenz frei verfügbar (<https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsganguebergreifende-themen/sprachbildung/fobi/baculit-handbuch.html>).

2 Inhalte des Fortbildungskonzepts

Das Fortbildungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln“ zielt darauf ab, die Expertise von Lehrkräften im Bereich der Vermittlung fachspezifischer Schriftsprachkompetenzen zu erweitern. Das Projekt beschränkt sich dabei nicht darauf, Wissen zu vermitteln, sondern sieht einen wesentlichen Aspekt der Fortbildung darin, das professionelle Selbstverständnis und die alltägliche Unterrichtspraxis der Lehrkräfte zu verändern. Im Bereich der beruflichen Schulen möchte es einen Beitrag leisten zur berufssprachlichen Förderung und Bildung von Schülern und Schülerinnen, zur Stärkung der spezifischen Fachsprachkompetenz in den jeweiligen Bereichen der beruflichen Bildung und auch zum Spracherwerb mit Berufsbezug. BaCuLit umfasst neun Fortbildungsmodule, die sich mit diesen Aufgaben befassen und in jeweils dreistündigen Fortbildungseinheiten erarbeitet werden können. Das 2023 erschienene Handbuch zur Fortbildung (vgl. GARBE u. a. 2023) bietet Einführungen in sämtliche Themenbereiche. Die zugehörigen Onlinematerialien umfassen Arbeitsblätter, PowerPoint-Präsentationen und Verlaufspläne und eignen sich für die Qualifizierung sowohl von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen als auch von Lehrkräften in schulinternen Fortbildungen (vgl. QUA-LiS NRW o. J.).

Die Module des Fortbildungsangebots tragen folgende Bezeichnungen:

- ▶ Zur Bedeutung von Lese- und Schreibkompetenzen für erfolgreiches Lernen – Einführung und Übersicht,
- ▶ Grundlagen der Unterrichtsplanung nach BaCuLit,
- ▶ Fachvokabular erarbeiten/Concept Maps,
- ▶ Fachtexte lesen und schreiben lernen,

- ▶ kognitive und metakognitive Lesestrategien unterrichten,
- ▶ kognitive und metakognitive Schreibstrategien unterrichten,
- ▶ Textverständnis in allen Fächern – mehrsprachige Lernende unterrichten,
- ▶ Lesemotivation und eigenständiges Lesen fördern,
- ▶ Diagnostik und Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen als Teil von Schulentwicklung.

Diese Module dienen alle der Förderung des Selbstkonzeptes von Lehrkräften als Vermittler fachbezogener Schriftsprachkompetenzen. Zum Erreichen dieses Ziels protokollieren die Lehrkräfte ihre unterrichtlichen Erfahrungen, hierbei findet auch eine Reflexion des Selbstkonzeptes statt. Im Folgenden werden sechs Module näher erläutert, welche nach Auswertung der Evaluationen von Lehrkräftefortbildung und Unterricht als besonders hilfreich wahrgenommen werden.

2.1 Grundlagen der Unterrichtsplanung nach BaCuLit

BaCuLit stellt unter Berücksichtigung von wichtigen Ergebnissen der pädagogischen Forschung drei Grundprinzipien der Unterrichtsplanung in den Mittelpunkt: 1. die Förderung von Metakognition (vgl. KAISER u. a. 2018), 2. die unterstützende Interaktion (vgl. HATTIE 2008) und 3. die lernförderliche Diagnostik (vgl. PARADIES/LINSER/GREIVING 2019). Alle drei Prinzipien haben als gemeinsames Ziel, das selbstbestimmte, selbstregulierte und erfolgreiche Lernen zu fördern und die Schüler/-innen zu autonomen Lernenden zu machen.

Metakognition bezeichnet das Denken über das eigene Denken. *Förderung der Metakognition* im Unterricht bedeutet, dass Lernende in die Lage versetzt werden, ihre metakognitiven Kompetenzen eigenständig aufzubauen und zu verbessern. Dazu gehört, dass Schüler/-innen ihre Lernprozesse auf ihrem individuellen Niveau planen, steuern und kontrollieren können. Diese Fähigkeiten ermöglichen es den Lernenden, ihre Lernziele effektiver zu erreichen (vgl. KAISER u. a. 2018, S. 82).

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen im Unterricht vier Prinzipien umgesetzt werden (vgl. KAISER u. a. 2018, S. 82):

1. Verwendung von lautem Denken, um Herangehensweisen an eine Aufgabe explizit und zugänglich zu machen,
2. bewusste Anwendung der metakognitiven Strategien Planen, Steuern und Kontrollieren beim Problemlöseprozess,
3. Rückgriff auf das eigene metakognitive Wissen (dazu gehören das Wissen um kognitive und metakognitive Strategien, das Wissen um Merkmale und Anforderungen unterschiedlicher Lerngegenstände sowie das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen beim Bearbeiten von Aufgaben),
4. Evaluation metakognitiver Vorgehensweisen, Reflexion der Strategieverwendung und Sicherung der gemachten Lernerfahrungen.

Um Lernenden Kompetenzen zu vermitteln, die ihre Autonomie stärken, begleitet die Lehrkraft sie gemäß den Ergebnissen der Hattie-Studie durch *unterstützende Interaktion* (vgl. HATTIE 2008). Die Lehrkraft stellt den Schülern und Schülerinnen Lernhilfen (Scaffolds) zur Verfügung, falls benötigt. Gleichzeitig werden die eigenen Denkprozesse der Lehrkraft durch lautes Denken für die Schüler/-innen wahrnehmbar gemacht und im Rahmen einer kognitiven Meisterlehre (siehe 2.4)) nachvollziehbar. Die Lehrkraft agiert nicht als „Weiser auf der Bühne“ (sage on the stage), der den Lernprozess planvoll steuert und sein Wissen vornehmlich durch Monologe in die Köpfe der Lernenden übertragen möchte. In solch einer Konstellation bleiben die Lernenden passiv. Die Lehrkraft ist jedoch auch kein „Helfer an der Seite“ (guide on the side), der den Lernenden lediglich eine anregende Lernumgebung, also Material und Aufgaben zur Verfügung stellt und sie dann alleine arbeiten lässt. Die Lehrkraft sollte die Lernenden vielmehr unterstützen und ihnen helfen, die gestellten Aufgaben zu bewältigen, ohne sie zu überfordern. Eine erfolgreiche Lehrkraft verhält sich wie ein guter Handwerksmeister, der seine Kenntnisse an seine Auszubildenden weitergibt. Sie gibt klare Instruktionen und zeigt, was die Schüler/-innen lernen sollen. Sie veranschaulicht kognitive Fertigkeiten, damit die Schüler/-innen diese verstehen und durch angeleitetes Üben erwerben können (vgl. GAILLE 2015). Im Rahmen des Konzepts der Meisterlehre (cognitive apprenticeship) zieht sich die Lehrkraft schrittweise zurück und ermöglicht den Schülern und Schülerinnen eigenständiges Arbeiten sowie die Anwendung ihrer neu erworbenen Kompetenzen.

Im Zentrum *lernförderlicher Diagnostik* steht das formative Assessment (vgl. GARBE u. a. 2023, S. 129–143). Dabei handelt es sich um die Sammlung und Auswertung von Informationen über den Lernfortschritt der Schüler/-innen vor, während und nach Lehr-Lern-Prozessen. Durch das formative Assessment können Lehrkräfte gezielt auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen eingehen und somit einen erfolgreichen Unterricht gestalten. Es dient der Planung, Gestaltung und Optimierung von Unterricht. Das Feststellen des Lernstands einer Klasse oder die Identifizierung von Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf erfordert gezieltes formatives Assessment. Die Förderung von Metakognition und unterstützende Interaktion kann jede Lehrkraft im eigenen Unterricht unmittelbar selbst umsetzen. Formatives Assessment ist jedoch ein breit angelegtes und wichtiges Element der Schulentwicklungsarbeit. Eine Abstimmung im Kollegium ist unerlässlich. Hier sollte man sich auf Diagnoseinstrumente einigen, deren Einsatz verbindlich in den Jahreslehrplan bestimmter Klassenstufen integriert wird. Vor allem bei der Diagnostik der Lesekompetenz gibt es eine Vielzahl von quantitativen und qualitativen Verfahren, mit denen der Lernstand der Schüler/-innen ermittelt werden kann. Diese Diagnostikinstrumente ermöglichen eine Einschätzung der Leseflüssigkeit und des Textverständnisses sowie der subjektiven und sozialen Aspekte der Lesekompetenz.

2.2 Fachvokabular erarbeiten/Concept Maps

Zielgerichtete Arbeit am Wortschatz unterstützt die Textarbeit und das sinnentnehmende Lesen. Ansätze zur Wortschatzarbeit sind dabei oftmals in bestehende Unterrichtsmaterialien und Konzepte integrierbar und stellen daher einen gut umsetzbaren Bereich von Sprachfördermaßnahmen dar.

Ein strukturiertes Vorgehen kann dabei als Förderung von Metakognition und als unterstützende Interaktion gesehen werden, beides Grundprinzipien der BaCuLit-Unterrichtsplanung. Die Vermittlung von Fachvokabular konzentriert sich auf verschiedene Aspekte: den spezifischen Sprachgebrauch im Fachunterricht, die Vermittlung von Strategien und die Förderung des Lesevermögens. Alle diese Elemente interagieren miteinander mit dem Ziel, eine fachspezifische Lesekompetenz zu entwickeln, die das Verstehen und Bearbeiten von Fachtexten ermöglicht. Da Fachwortschatz mehr ist als nur eine Erweiterung des alltäglichen Sprachgebrauchs, ist eine Sensibilisierung für die Unterschiede zwischen Fachsprache, Bildungssprache und Berufssprache wichtig (vgl. FEILKE 2012).

Die Schema-Theorie liefert die Grundlage für die detaillierte Untersuchung von Vokabular im Bereich der Lernpsychologie (vgl. FRIEDRICH 1995). Nach dieser Theorie ist das Wissen einer Person in Strukturen organisiert, die als Schemata bezeichnet werden. Diese Schemata entwickeln sich über die Lebensspanne ständig weiter. Neue Informationen werden daraufhin überprüft, ob sie zu den vorhandenen Schemata passen und bei Übereinstimmung in das bestehende Wissensnetz integriert, wodurch dieses erweitert wird.

Eine sehr erfolgreiche Strategie zur Wortschatzvermittlung stellt die Concept Map (vgl. KULHAVY/SCHWARZ 1980) dar. Diese beinhaltet drei Elemente: Kategorisierung des Begriffs (Was ist das?), Eigenschaften (Wie ist es?) und Beispiele (Welche Beispiele gibt es dafür?). Zusätzlich kann ein Vergleich oder Gegenteil hinzugefügt werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen. Dieser Ansatz aktiviert Vorwissen und das visuelle Gedächtnis. Praktisch bedeutet das, Begriffe in ein größeres Schema einzuordnen, um das Lernen und Behalten zu erleichtern.

Neben konkreten Strategien werden in der Fortbildung auch Prinzipien der Wortschatzarbeit thematisiert:

- ▶ **Reichhaltiger Wortschatz:** Der Auf- und Ausbau von Wortschatz ist schon deshalb hilfreich, da dieser einen signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg aufweist (vgl. BECK/McKEOWN/KUCAN 2002). Der Erwerb von Wortschatz ist an sich schon förderlich, selbst wenn die Wörter zunächst nicht im Satz- oder Textzusammenhang genutzt werden.
- ▶ **Umfang des Wortschatzes und Viellesen:** Wörter werden durch häufige Begegnungen in verschiedenen Kontexten gelernt. Sprachübungen sollten thematisch an das jeweilige Fachgebiet angebunden werden (vgl. SCHNEIDER u. a. 2013), um Bildungs- und Fachsprache zu erweitern.
- ▶ **Reichhaltiger Wortschatz und Textverständnis:** Es besteht eine deutliche positive Beziehung zwischen Textverständnis und Wortschatzwissen. Studien (vgl. STAHL/FAIRBANKS 2006) zeigen, dass Personen mit größerem Wortschatz Texte besser verstehen können.
- ▶ **Entlastung schwieriger Lese- und Verstehensaufgaben:** Lernende bewältigen Lese- und Verstehensaufgaben erfahrungsgemäß besser, wenn wichtige Wörter und Begriffe vorab von der Lehrkraft eingeführt und erklärt werden. Reines Vorgeben von Worterklärungen reicht jedoch nicht aus, da Fachtexte weitere sprachliche Herausforderungen beinhalten.
- ▶ **Auswahl von zentralen Begriffen:** Lehrkräfte können Lernenden nicht alle Fachwörter vermitteln, da in einem Fachgebiet häufig zu viele Begriffe existieren. Es ist wichtig,

die wesentlichen Begriffe zu identifizieren und diese gründlich zu vermitteln. Beck/McKeown/Kucan empfehlen, nicht mehr als ca. zehn Begriffe pro Woche zu lehren, einschließlich deren praktischer Anwendung (vgl. BECK/McKEOWN/KUCAN 2002).

- ▶ Effektiver Wortschatzunterricht: Dieser fördert die Beherrschung von Wörtern, indem er Lernenden ermöglicht, diese mehrfach, aktiv und in verschiedenen Kontexten (vgl. Fix 2008) zu verwenden.
- ▶ Metakognition: Erfolgreiches Lernen bedeutet die Aneignung von neuem Wissen, mit dem Effekt, vor allem über diesen Vorgang aktiv nachzudenken. Lernende sollen nach dem Lernprozess überlegen, was ihnen geholfen hat oder welche Hindernisse sie als schwierig empfanden (vgl. KAISER u. a. 2018).

Bei der reflektierenden Betrachtung des Wortschatzes im Unterricht stellt sich die Frage, wie Lernende eigenständig mit unbekannten Wörtern umgehen können. Sie können diese aus dem Kontext erschließen, Wortbildungselemente analysieren oder Wörterbücher nutzen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Methode der Concept Map – in verschiedenen Varianten – zu.

2.3 Fachtexte lesen und schreiben lernen

Um Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht erfolgreich vermitteln zu können, ist es ratsam, sich zunächst über didaktische Grundfragen des rezeptiven und produktiven Umgangs mit Texten Klarheit zu verschaffen, bevor Überlegungen zur Vermittlung von Strategien zur Texterschließung und zur Texterstellung angestellt werden (siehe Abschnitt 2.4 und 2.5). Zu dieser Vorbereitung gehört die Auseinandersetzung mit der Rolle der sprachlichen Register Bildungssprache und Fachsprache (in berufsbildenden Schulen auch Berufssprache) im Unterricht. Ferner ist zu überlegen, welche Kompetenzen Schüler/-innen erwerben sollen, um Fachtexte (kontinuierliche sowie nichtkontinuierliche Texte und multiple Texte, also Textzusammenstellungen aus dem Internet) angemessen analysieren und produzieren zu können. Schließlich ist der Zusammenhang zu reflektieren, der bei der Förderung von Textkompetenz zwischen verschiedenen Komponenten der Unterrichtsplanung besteht: der Zusammenhang zwischen der Ermittlung der sprachlichen Anforderungen an die Lernenden, der Formulierung sprachlicher Lernziele und der Bereitstellung sprachlicher Hilfen.

Bildungssprache, Fachsprache und Berufssprache tragen dazu bei, dass Schüler/-innen nicht nur fachspezifisches Wissen erwerben, sondern auch die kommunikativen Fähigkeiten entwickeln, die sie benötigen, um in unterschiedlichen Lebensbereichen erfolgreich zu agieren. Durch die Fokussierung auf diese verschiedenen Sprachformen werden die ganzheitliche Entwicklung und Bereitstellung von Ressourcen für Schüler/-innen auf ihrem Weg zu akademischem und beruflichem Erfolg unterstützt. *Bildungssprache* ist eine Sprachform, die vor allem im Bildungskontext verwendet wird (vgl. FEILKE 2019). Sie dient dazu, Fachwissen zugänglich und verwertbar zu machen. Sie ermöglicht dem Nutzer die Verarbeitung komplexer Informationen und den Erwerb von Orientierungswissen mit den Mitteln der schulischen Bildung. Die Bildungssprache ist Voraussetzung für das fachliche

Lernen. *Fachsprache* (vgl. ROELCKE 2019) bezieht sich auf die spezifische Sprache in bestimmten Bereichen oder Disziplinen. In der Schule versetzt die Fachsprache die Schüler/-innen in die Lage, sich in den verschiedenen Unterrichtsfächern angemessen auszudrücken und die jeweiligen Konzepte zu verstehen. Die Fachsprache hilft den Schülern und Schülerinnen, die Terminologie und die Ausdrucksweisen der einzelnen Fächer zu beherrschen. Dies fördert das fachliche Verständnis und hilft den Schülern und Schülerinnen, ihr Wissen zu vertiefen. Die *Berufssprache* bereitet die Schüler/-innen auf die Anforderungen des Berufslebens vor (vgl. ROELCKE 2020). Sie fördert die Kommunikationsfähigkeit und das Verständnis für die Anforderungen bestimmter Berufe. Berufssprache fördert die Entwicklung von Fähigkeiten, die für die berufliche Integration und Entwicklung von entscheidender Bedeutung sind. Dazu gehört die Fähigkeit, sich in einem beruflichen Umfeld klar und deutlich auszudrücken, die spezifischen Anforderungen zu verstehen und sich effektiv mit Kollegen/Kolleginnen, Kunden/Kundinnen oder Vorgesetzten zu verständigen.

Im Zentrum des Unterrichts stehen nicht nur Texte verschiedener Register, sondern auch unterschiedlicher Darstellungsformen, mit denen sich Schüler/-innen rezeptiv und produktiv auseinanderzusetzen haben. Bei der Analyse *kontinuierlicher*, d. h. fortlaufend geschriebener Texte sind nach BRINKER/CÖLFEN/PAPPERT (2018) folgende Aspekte zu berücksichtigen: Textstruktur (Kohärenz durch Wortwiederholungen, Konjunktionen und Gliederungssignale), thematische Entfaltung (deskriptiv, narrativ, explikativ oder argumentativ), Textfunktion (informierend, appellativ, imperativ, kontaktuell oder deklarativ) und Textsorte (ein konventionalisiertes Muster komplexer sprachlicher Handlungen, das der Erfüllung kommunikativer Zwecke in bestimmten Situationen dient). *Nichtkontinuierliche* Texte, z. B. Listen, Tabellen, Diagramme und Grafiken oder Karten, sind nicht als fortlaufender Fließtext verfasst. Sie sind oft darauf ausgerichtet, Informationen effizient zu strukturieren und visuell ansprechend darzustellen, um das Verständnis zu erleichtern. Schaubilder lassen sich mithilfe einer Fünf-Schritte-Strategie analysieren: 1. Thema des Schaubildes erfassen, 2. Überblick verschaffen (eventuell unverstandene Informationen klären), 3. Strukturelemente beschreiben (Autor, Datenquelle, W-Fragen: Wer? Was? Wann? Wo?), 4. Zahlenangaben auswerten (Maßangaben, auffällige Werte, Vermutungen über mögliche Ursachen), 5. Informationsabsicht analysieren (Appell, Warnung usw.) (vgl. QUA-LiS NRW Schulentwicklung, o. J.). Wenn von den Schülern und Schülerinnen erwartet wird, dass sie mit *multiplen Texten* aus dem Internet angemessen umgehen können, müssen sie über Fähigkeiten in den Bereichen Navigieren, Evaluieren und Integrieren verfügen (vgl. PHILIPP 2020, S. 13f.). Beim Navigieren geht es um das Suchen, Finden und Auswählen relevanter Informationen im Rahmen einer Internetrecherche. Beim Evaluieren werden Metadaten von Internetdokumenten erkannt und ausgewertet. Dabei werden Quellen auf ihre Korrektheit und Glaubwürdigkeit hin beurteilt. Beim Integrieren erzeugen die Schüler/-innen aus verschiedenen Informationen kohärente mentale Repräsentationen, d. h., sie verarbeiten die Informationen zu kohärenten Bildern in ihrer Vorstellung.

Eine sprachensible Unterrichtsplanung, die der Förderung von Textkompetenz Rechnung trägt, basiert auf einem *didaktischen Dreischritt*: Ermitteln sprachlicher Anforderungen, Formulieren sprachlicher Ziele, Bereitstellen sprachlicher Hilfen. Der erste Schritt ist die Klärung der Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz der Schüler/-innen, die

mit der Bewältigung der Aufgaben im Unterricht verbunden sind. In diesem Zusammenhang sind die im Unterricht zu rezipierenden bzw. zu produzierenden Texte im Hinblick auf ihre bildungs- und fachsprachlichen Merkmale sowohl auf der Wort- als auch auf der Satz- und Textebene zu analysieren. An die Ermittlung der sprachlichen Anforderungen der Unterrichtsinhalte schließt sich in einem zweiten Schritt die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler/-innen in Bezug auf die von ihnen zu erbringenden sprachlichen Leistungen an. Die Formulierung sprachlicher Lernziele erfolgt im Abgleich der Ergebnisse der Anforderungsanalyse mit der Sprachstandsfeststellung. Der dritte Schritt stellt im Anschluss an die Bedarfsanalyse und die Formulierung der sprachlichen Lernziele auf der Grundlage der Sprachstandsfeststellung die Auswahl und Bereitstellung geeigneter sprachlicher Hilfen dar.

2.4 Kognitive und metakognitive Lesestrategien unterrichten

Eine wirksame Unterstützung für die Entwicklung von Lesekompetenz bietet der strategische Umgang mit Texten. Damit sind kognitive und metakognitive Lesestrategien zur Förderung des Leseverstehens und des Modelllernens gemeint. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang das Vermittlungsmodell der Meisterlehre des Lesens sowie das reziproke Lehren als ein erprobtes Set von Textzugangsstrategien.

Um mit Texten erfolgreich arbeiten zu können, sind Lesestrategien nur ein Element in einem komplexen Zusammenhang von Voraussetzungen, die miteinander vernetzt sein müssen. Neben den sprachlichen Domänen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen müssen Motivationsprozesse und möglichst automatisiert eingesetzte kognitive Strategien kombiniert werden, damit Lernen gelingt. Kognitive Lesestrategien helfen somit, sinnbildlich ausgedrückt, als ‚mentale Werkzeuge‘ beim Erschließen von Texten. Darüber hinaus scheinen Strategien dann besonders erfolgreich zu sein, wenn die Lernenden ein Bewusstsein für das Leseziel und den Nutzen situativ geeigneter Lesestrategien entwickeln, also metakognitiv agieren. Metakognitive Lesestrategien bilden eine Oberstruktur, welche dabei unterstützt, den eigenen Verstehensprozess zu planen, zu überwachen und zu regulieren (vgl. KAISER u. a. 2018, S. 34f.). Metakognition ist somit Voraussetzung für die Selbstregulation und damit für eigenständiges Lernen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lesestrategien als Zusatz zum Fachunterricht wenig Effekte zeigen. Eine Wirksamkeit entfaltet sich erst dann, wenn Lesestrategien unmittelbar handlungsrelevant für fachliches Lernen werden (vgl. ROSEBROCK/NIX 2020, S. 76–80).

Der Gebrauch von Zugangsstrategien zu Texten blieb lange Zeit unsystematisch und entsprechend ineffektiv. Studien belegen, dass beim Lesen Übung alleine nicht zum Erfolg führt (vgl. PRESSLEY/BORKOWSKI/SCHNEIDER 1987). Lesen als mentale Tätigkeit anderer ist für Lernende zunächst nicht nachvollziehbar. Deshalb müssen die dahinterliegenden Prozesse modellhaft sichtbar gemacht werden. Vor allem schwache Leser/-innen profitieren vom Erwerb effektiver Zugangsstrategien. Gute Leser/-innen unterscheiden sich von weniger erfolgreichen darin, dass sie mit dem Text aktiv und strategisch interagieren, so setzen sie sich klare Ziele, sie überwachen ihr Verständnis des Gelesenen und wenden bei Bedarf

Korrekturstrategien an (vgl. PRESSLEY/BORKOWSKI/SCHNEIDER 1987). Dieses Vorgehen ist bei schwachen Lesern und Leserinnen selten vorhanden.

Eine wichtige Lesestrategie ist die sogenannte „Meisterlehre im Lesen“, welche in den USA unter der Bezeichnung „Reading Apprenticeship“ (vgl. SCHOENBACH u. a. 2006) entwickelt wurde. Sie fokussiert bei der Strategievermittlung auf die Berücksichtigung der sozialen, personalen und kognitiven Dimension, der Dimension des Wissensaufbaus und der Metakognition. Das Modell der kognitiven Meisterlehre basiert auf einem Ansatz in der Berufs- und Arbeitspädagogik, der die traditionelle Meisterlehre um kognitive und metakognitive Aspekte erweitert. In der klassischen Meisterlehre, wie sie in vielen Handwerksberufen praktiziert wird, lernt ein Lehrling durch die Beobachtung und Nachahmung eines erfahrenen Meisters. Die kognitive Meisterlehre ergänzt diesen Ansatz um ein tieferes Verständnis der zugrunde liegenden mentalen Prozesse. Pressley/Borkowski/Schneider (1987) kamen zu der Erkenntnis, dass Strategien durch sogenannte ‚informierende direkte Verfahren‘ vermittelt werden können. Hierunter ist eine Lesevermittlung mit klaren Beschreibungen, Demonstrationen, kooperativer Anwendung, angeleiteter Übung und selbstständiger Anwendung der jeweiligen Strategie zu verstehen. Dieser Ansatz findet sich auch in der Meisterlehre des Lesens wieder.

Wesentliche Bestandteile des Vermittlungsmodells „Meisterlehre des Lesens“ sind das Scaffolding und das laute Denken. Scaffolding bezeichnet ein (Lern-)Gerüst und basiert auf dem Konzept der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (vgl. WYGORSKYI 2003). Dieses Konzept zeigt die nächsten Entwicklungsschritte eines Lernenden auf, d. h. das Lernpotenzial im Lernprozess. Dieser Entwicklungsschritt ist zum jeweiligen aktuellen Zeitpunkt mit Unterstützung möglich und kann in naher Zukunft selbstständig vollbracht werden. Beim Scaffolding geht es daher darum, ein temporäres Lerngerüst für den Lernenden bereitzustellen, damit dieser den nächsten Entwicklungsschritt mit Unterstützung bewältigen kann. Ziel ist es dabei, die Unterstützungsmaßnahmen allmählich zurückzufahren, damit Lernende den Schritt irgendwann ohne Hilfe bewältigen können. Beim lauten Denken geht es darum, mentale Prozesse eines guten Lesers bzw. einer guten Leserin, die beim Lesen stattfinden, für unerfahrene Lesende sichtbar zu machen. Hierzu denkt der gute Leser bzw. die gute Lesende laut, welche Gedanken er bzw. sie beim Lesen hat. Unerfahrene Lesende haben so die Möglichkeit, an diesen Prozessen teilzuhaben und diese für sich zu übernehmen.

Eine weitere bewährte Lesestrategie ist das reziproke Lehren. Dabei handelt es sich um ein strukturiertes Gruppengespräch zum Training aktiver Arbeit mit Texten. Der 1984 von Palinscar und Brown entwickelte Ansatz sollte Lernenden mit großen Schwächen im Leseverstehen in der Sekundarstufe I dabei helfen, ihr textbasiertes Lernen mit Sachtexten zu verbessern (vgl. PALINSCAR/BROWN 1984). Beim reziproken Lehren kommt ein Strategieset zur flexiblen und interaktiven Verwendung durch die Lernenden zum Einsatz. Die vier verwendeten Strategien Vorhersagen, Fragen, Klären und Zusammenfassen erfüllen dabei eine doppelte Funktion. Sie fördern das Textverstehen und -überprüfen zugleich, ob der Text des jeweiligen Abschnitts tatsächlich verstanden wurde. Entscheidend für den Erfolg von reziprokem Lehren ist, dass alle vier Strategien flexibel in einer kontinuierlichen Interaktion mit Mitakteuren am Text angewendet werden. Die beiden zentralen Elemente des reziproken Lehrens sind kooperatives Lernen und strategisches Lesen. Dieser methodische

Ansatz bewirkt in der Regel eine Aktivierung in der Lerngruppe und unterstützt produktive und kontinuierliche Denkprozesse bei der Arbeit mit Texten.

Lernen im Sinn des konstruktivistischen Textverständnisses hat beim reziproken Lehren zwei Dimensionen: Jedes Gruppenmitglied kommuniziert während der Texterarbeitung ein eigenes Verständnis, welches wiederum durch die ihm zugeordnete Strategie geprägt ist. Dieses Verständnis wird durch die Ergänzungen, Korrekturen und Fragen der anderen Teammitglieder angereichert. Durch diese Art der Gruppenarbeit wird ein tieferes Verständnis bei jedem einzelnen Gruppenmitglied ermöglicht (vgl. WOCKEN 2017).

Damit Lehrkräfte und Multiplikatoren/Multiplikatorinnen die Methode des reziproken Lehrens in Lehrkräftefortbildungen richtig kennenlernen können, ist es wichtig, dass sie diese selbst ausprobieren. Lehrkräfte können so das Konzept unmittelbar erleben und einüben und somit für die eigene Verwendung in Unterricht oder Fortbildung besser nutzen. Die Teilnehmenden verwenden Rollenkarten für das reziproke Lehren, die die Anwendung jeder der vier Teilstrategien darstellen und Impulse geben, wie der Textabschnitt mit der jeweiligen Teilstrategie bearbeitet werden kann.

2.5 Kognitive und metakognitive Schreibstrategien unterrichten

Im Bereich der Schreibdidaktik bilden Ergebnisse der Schreibprozessforschung (vgl. FIX 2008) die Grundlage, auf der kognitive und metakognitive Schreibstrategien basieren. Vor allem Schreibmodellen kommt hier eine große Bedeutung zu. Dabei werden mögliche kognitive und metakognitive Prozesse im Schreibprozess dargestellt. Kognitive Strategien beziehen sich auf die Planung, Überwachung und Bewertung des Schreibvorgangs, während metakognitive Strategien das Bewusstsein und die Kontrolle über diese kognitiven Prozesse beinhalten. Solche Strategieansätze helfen Lernenden, ihren Schreibprozess effektiver zu gestalten, indem sie Selbstüberwachung, Zielsetzung und Reflexion einbeziehen. Dies fördert nicht nur die Schreibkompetenz, sondern auch das kritische Denken und die Selbstregulation.

Ein wichtiges Ergebnis der Schreibprozessforschung stellt die Erkenntnis dar, dass sich Lesen und Schreiben gegenseitig bedingen, ergänzen und fördern. Schreib- und Leseaktivitäten sind im Unterricht besonders effektiv, wenn sie darauf ausgerichtet sind, gemeinsame Ziele zu erreichen und den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Strategien zu fördern (vgl. GRAHAM/HEBERT 2010). Schriftliches Erläutern, Zusammenfassen etc. von Texten präzisiert die Leseabsicht der dazugehörigen Texte, darüber hinaus reflektiert und dokumentiert Schreiben das Textverständnis. Durch das Schreiben wird das Denken strukturiert, eine kritische Betrachtung führt zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Thema. Im Gegensatz zum Sprechen bietet Schreiben die Möglichkeit, zuvor Geschriebenes inhaltlich und strukturell zu reflektieren und zu revidieren und damit den Text vor der Zugänglichkeit schlüssiger und plausibler zu machen. Zudem ist inhaltliches Wissen, häufig durch Lesen erworben, eine wesentliche Bedingung für das Schreiben qualitativ gehaltvoller Texte (vgl. PHILIPP 2021).

Nach dem Prozessmodell des Schreibens (vgl. HAYES/FLOWER 1980) lassen sich drei verschiedene Phasen unterscheiden. Diese Phasen umfassen die Planungsphase, bei der

Ideen und Strukturen entwickelt werden, dann die Formulierungsphase, in der die eigentliche Niederschrift stattfindet, und schließlich die Überarbeitungsphase, in der Texte überprüft und verbessert werden. Jede Phase trägt wesentlich zum Schreibprozess bei und ist elementar für die Entwicklung effektiver Schreibfähigkeiten. Bei der Vermittlung von Strategien für das Schreiben an Teilnehmende der Fortbildung wird ebenfalls auf diese drei Phasen eingegangen und für jede Phase werden spezifische Techniken und Ansätze vorgeschlagen, um Schreibenden zu helfen, ihre Fähigkeiten zu verbessern und den Schreibprozess möglichst selbstständig zu planen und durchzuführen.

Um die beim Schreiben zugrunde liegenden Prozesse darzustellen, wird häufig auf das Schreibprozessmodell von Hayes zurückgegriffen (vgl. HAYES 1996). Dort wird dargestellt, wie interne Kognitionen (z. B. Wissen, Motivation und Planung) und externe Faktoren (z. B. physisches und soziales Umfeld) den Schreibprozess beeinflussen. Dieses Modell betont die Komplexität des Schreibens und die Notwendigkeit, verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, um effektive Schreibstrategien zu entwickeln und zu lehren.

Da die Schreibkompetenz von großer Bedeutung für den Lernzuwachs in allen Schulfächern ist, stellt sich die Frage, wie Schreibstrategien im Unterricht eingeführt und nachhaltig eingesetzt werden können. Die Vermittlung von Schreibstrategien sollte nicht nur im Deutsch- bzw. Sprachunterricht stattfinden. Die Praxis zeigt allerdings häufig, dass das Potenzial des Schreibens für das Lernen von einer großen Anzahl von Fachlehrkräften nicht ausgeschöpft bzw. die Schreibförderung als alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts angesehen wird. Wenn Fachlehrkräfte aber sprachliche Förderung in ihren Unterricht integrieren, fokussieren sie weiterhin auf fachspezifische Aspekte, letztendlich fokussieren sie sogar mehr auf fachliche Aspekte, da Schreiben und Lesen kognitive Prozesse anregen und somit dabei helfen, Wissen zu erwerben, zu erweitern und zu vertiefen.

Auch bei der Vermittlung von Schreibstrategien ermöglicht die Methode der kognitiven Meisterlehre (vgl. 2.4) den Lehrenden, ihr Wissen effektiv an Lernende zu übertragen. Der Verlauf der Methoden- und Strategievermittlung wird den Fortbildungsteilnehmenden dabei am Modell erläutert (vgl. PHILIPP 2015). Dieser Ansatz soll anschließend ebenfalls im Unterricht zum Einsatz kommen. Er betont die aktive Rolle der Lernenden beim Erwerb von Wissen durch Beobachtung, Nachahmung und Übung, instruiert und unterstützt durch den/die Lehrende/-n. Ziel ist es, die Lernenden schrittweise zu unabhängigem und kompetentem Denken und Handeln zu führen.

Das szenariobasierte Schreiben (vgl. HOEFELE/KONSTANTINIDOU 2018) befasst sich mit der Integration von Lese- und Schreibaufgaben in den Unterricht in Form von realitätsnahen Schreibumgebungen. Ein Szenario wird als die Beschreibung einer der Wirklichkeit entsprechenden und mit Unterrichtsinhalten eng verbundenen Situation definiert, die in der gedachten Form eintreten könnte. Aus dem Szenario ergibt sich ein Problem, das gelöst werden muss. Auf diese Weise generiert ein Szenario Denk- und Problemlösungsprozesse (vgl. ΠΙΕΡΦΟ 2003) und fordert das Engagement der Lernenden bei der Bewältigung verschiedener Aufgaben. Um die Aufgaben lösen zu können, sind Lese- und Schreibaufgaben zu bearbeiten. Ein Szenario orientiert sich am Modell der vollständigen Handlung (mit den Phasen Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten) und damit am handlungsorientierten Unterricht (vgl. GUDJONS 2008). Beim szenariobasierten Lernen

übernimmt die Lehrkraft die Rolle einer unterstützenden und ermöglichenden Lernbegleitung. Bei dieser Art des Lernens aktiviert und unterstützt die Lehrkraft die Problemlösungs- und Lernprozesse der Lernenden, sie stellt Hilfsmittel zur Verfügung (Scaffolding) und zeigt bei Bedarf Lese- und Schreibstrategien auf (vgl. HOEFELE/MADLENER-CHARPENTIER 2021).

Das szenariobasierte Lernen gilt als eine effektive, motivierende, aber komplexe Unterrichtsmethode. Es erfordert, dass Lernende schrittweise die verschiedenen Komponenten eines Szenarios beherrschen lernen, unterstützt durch die kognitive Meisterlehre (siehe 2.4). Der Szenarioansatz fördert autonomes Lernen und die Fähigkeit der Lernenden, mit kooperativen Lernformen und konstruktivem Feedback umzugehen. Zu betonen sind die Wichtigkeit von Reflexion und Bewertung des Prozesses und des Ergebnisses. Lehrende sollen über die gesamte Bearbeitungszeit des Szenarios die Lernenden durch Scaffolding unterstützen, ohne sie dabei zu überfordern. Die Entwicklung eines Szenarios beginnt mit der Analyse der Lernbedürfnisse und -fähigkeiten der Lernenden und setzt sich mit der Erstellung möglichst realistischer und realisierbarer Aufgaben fort, die sich fachlich im Curriculum wiederfinden. Der Prozess wird durch bereitgestellte strukturierte Leitfragen und Austausch in der Fortbildung unterstützt.

2.6 Textverständnis in allen Fächern – mehrsprachige Lernende unterrichten

Wenn mehrsprachige Lernende Sprachförderung benötigen, kommt der Vermittlung basaler Lesefertigkeiten – und dabei dem Training der Leseflüssigkeit durch Lautleseverfahren – besondere Bedeutung zu, sofern der Umfang des bereits erworbenen Wortschatzes dies zulässt.

Das Ziel des Leseflüssigkeitstrainings besteht darin, die Schüler/-innen in die Lage zu versetzen, Texte auf der elementaren Ebene des ‚Entzifferns‘ zunehmend leichter lesen zu können, um dadurch Kapazitäten für den anspruchsvolleren Prozess des Verstehens freizusetzen. Leseflüssigkeit beinhaltet zum einen die Fähigkeit, Wörter exakt zu dekodieren, d. h., ein Wort als solches wahrzunehmen, und zum anderen, die Dekodierprozesse zu automatisieren, um nicht mehr darauf angewiesen zu sein, Hilfen in Anspruch zu nehmen. Das Erreichen einer angemessenen Lesegeschwindigkeit ist Voraussetzung dafür, dass ein Text schließlich sinnverstandend gelesen werden kann (vgl. ROSEBROCK/NIX 2020, S. 33–55). Leseflüssigkeit basiert auf einem gut entwickelten Sichtwortschatz. Unter Sichtwortschatz versteht man die Verankerung einer gedanklichen Verbindung zwischen der Bedeutung und der geschriebenen Form eines Wortes (oder Wortteils) in einem Teil des Gedächtnisses. Ein Wort, das nach mehrmaligem Dekodieren automatisch erkannt wird, wird in den Sichtwortschatz aufgenommen. Auf das gespeicherte Bild des Wortes (und den zugehörigen mentalen Eintrag) kann der Lernende nun direkt (ohne den Umweg über die Dekodierung der Buchstaben-Laut-Beziehung) mental zugreifen: Sind die Wörter, die für alltägliche literale Anforderungen benötigt werden, im Sichtwortschatz der Lernenden verankert, müssen sie nicht mehr lautierend erlesen werden (vgl. BROSCHE 2018). Erst wenn die Leseflüssigkeit gegeben ist, können die kleinräumigen Zusammenhänge zwischen Wort-

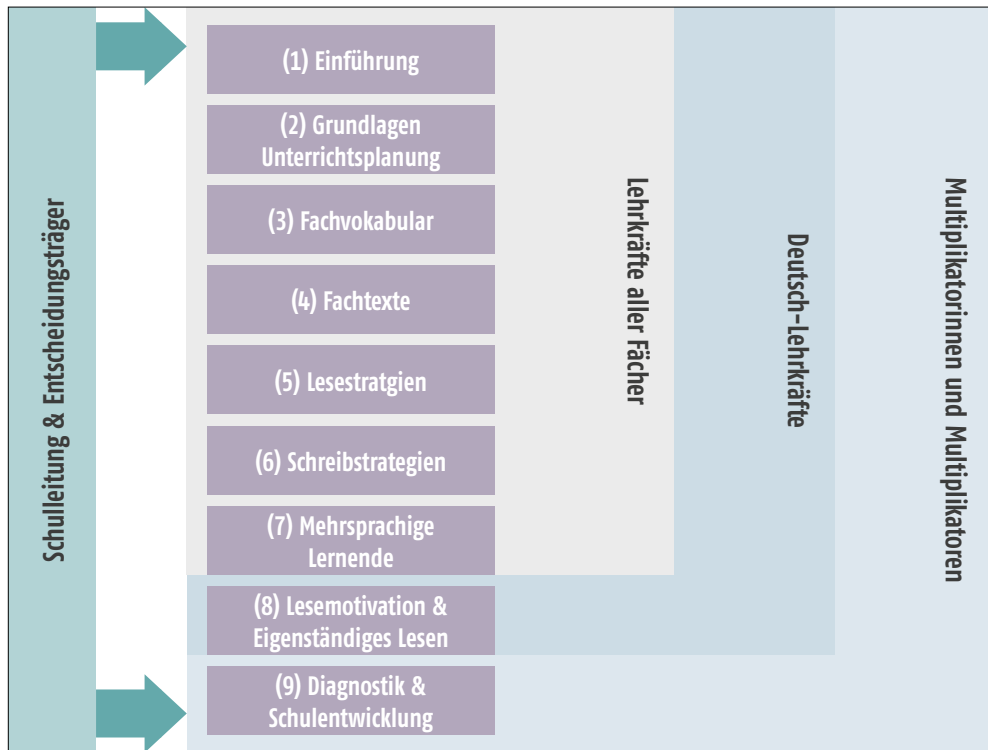
gruppen (Präpositionen etc.), die lokale Kohärenz, hergestellt werden. Erst dann werden kognitive Ressourcen frei für die eigentlichen Aufgaben des Textverstehens: die Zusammenhänge des Textes über Satzgrenzen hinweg zu verstehen und den Text als Ganzes aktiv rekonstruieren zu können, also globale Kohärenz herzustellen (vgl. ROSEBROCK/NIX 2020, S. 13–25). Dazu benötigen die Lernenden aufgrund der begrenzten Speicherkapazität des Arbeitsgedächtnisses eine ausreichende Lesegeschwindigkeit. Der sogenannte Leseflüssigkeitswert wird erhoben, um den Förderbedarf einzelner Schüler/-innen zu diagnostizieren und eine gute Passung für die auszuwählenden Texte zu erreichen. Dazu kann z.B. ein Lautleseprotokoll verwendet werden, bei dem die Lesegeschwindigkeit (abzüglich der Lesefehler) über die Zeit gemessen wird.

Als Training der Leseflüssigkeit hat sich besonders das Lautlesen bewährt (vgl. ROSEBROCK u. a. 2021). Damit ist nicht das immer noch anzutreffende ‚Reihumlesen‘ gemeint, bei dem die Lernenden Texte abschnittsweise und unvorbereitet laut vorlesen müssen. Das bringt keinen Zuwachs an Lesekompetenz mit sich. Bei einem sorgfältig vorbereiteten und durchgeführten Lautleseverfahren wird ein Tandem aus einem/einer leseschwachen und einem/einer lesestarken Partner/-in gebildet, die gemeinsam einen vorgegebenen Text laut lesen. Die Tandempartner werden als ‚Trainer‘ und ‚Sportler‘ bezeichnet, um eine Stigmatisierung zu vermeiden. Ein Lesefehler des ‚Sportlers‘ führt unter der Anleitung des ‚Trainers‘ dazu, dass derselbe Satz noch einmal gelesen wird. Fühlt sich der/die schwächere Partner/-in sicher, kann er/sie weiterlesen. Jeder Text muss mehrmals gelesen werden, um einen Übungseffekt zu erzielen, außerdem muss regelmäßig geübt werden, um Lerneffekte zu sichern.

3 Organisation und Methodik der Fortbildungen

Das Fortbildungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln“ ist so angelegt, dass die Bedürfnisse unterschiedlicher Adressatengruppen berücksichtigt werden können. Multiplikatoren und Multiplikatorinnen nehmen an bis zu 23 dreistündigen Workshops teil und erwerben gegebenenfalls ein Abschlusszertifikat. Lehrkräfte bearbeiten in schulinternen Fortbildungen Module nach Wahl aus dem Bereich Unterrichtsentwicklung. Schul- und Bildungsgangleitungen nutzen das Modul zur Organisations- und Schulentwicklung. Und schließlich können auch Studierende sowie Referendare und Referendarinnen an BaCuLit-Fortbildungen teilnehmen.

Abbildung 1: Adressatengruppen des Fortbildungskonzepts

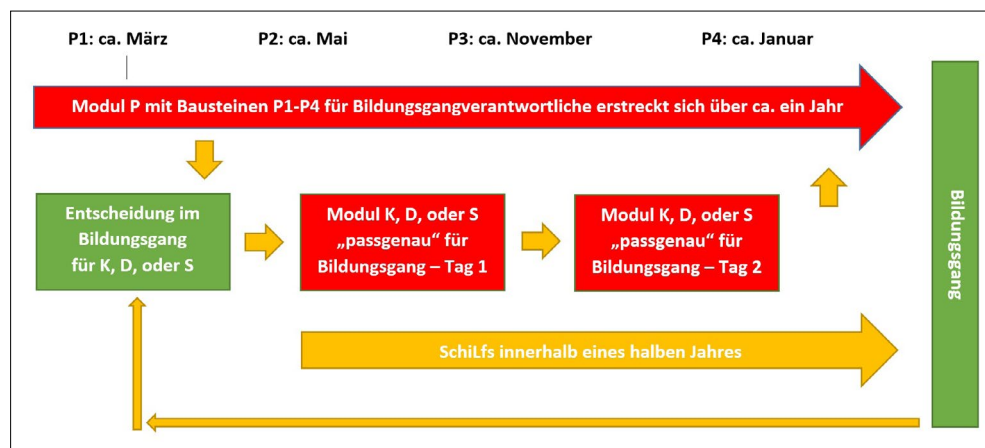


Quelle: GARBE u. a. 2023, S. 11

Abbildung 1 zeigt die Adressierung der Zielgruppen. Die Module 1 bis 7 behandeln Themen, die für Lehrkräfte aller Fächer relevant sind, Modul 8 richtet sich darüber hinaus speziell an Deutsch-Lehrkräfte. Die Qualifizierung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen umfasst die Module 1 bis 9, für Schulleitungen und Entscheidungsträger/-innen sind die Module 1 und 9 relevant.

Die Qualifizierung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen dauert ca. sechs Monate und ist als Blended Learning organisiert. Das heißt, Inputphasen in Präsenz wechseln ab mit Phasen, in denen die Teilnehmer/-innen neu erworbene Kompetenzen in der Schule erproben, Aufgaben online bearbeiten und sich zum Erfahrungsaustausch wieder in Präsenzveranstaltungen treffen. Das Fortbildungsprojekt setzt damit eine Organisationsform um, die im Leitfaden „Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten“ (LIPOWSKY/RZEJAK 2021) als besonders erfolgversprechend dargestellt wird. Weitere Merkmale des Fortbildungsprojekts, die ebenfalls den Empfehlungen des Leitfadens entsprechen, sind die Orientierung an der Tiefenstruktur des Unterrichts (dazu gehören Feedback, metakognitive Förderung, kognitive Aktivierung), die Förderung selbstgesteuerten Lernens (das bedeutet, Wissen über die Bedeutung von Lernstrategien aufbauen) und die Unterstützung von Lernprozessen durch Rückmeldungen, Beispiele und Anregungen.

Abbildung 2: Fortbildungsprogramm HetBK NRW



Quelle: GARBE u. a. 2023, S. 24

Die Fortbildungsmodule können auch in andere Fortbildungskonzepte integriert werden. Abbildung 2 zeigt den Ablauf der Fortbildung „Heterogenität als Herausforderung am Berufskolleg (HetBK NRW)“. Das Besondere ist hier, dass zweigleisig und zielgruppenspezifisch gefahren wird: Schulinterne, bildungsgangbezogene Fortbildungen (wählbar sind die Module Kompetenzorientierung, Differenzierung, und eben auch Sprachsensibilität, KDS1-KDS2) werden ergänzt durch schulexterne Fortbildungen für Bildungsgangleitungen, die der Unterstützung der Teilnehmenden bei der Projektinitiierung, -planung, -durchführung und -evaluation dienen (P1-P4).

Literatur

- BECK, Isabel; McKEOWN, Margaret G.; KUCAN, Linda: Bringing Words to life. 2002. URL: https://www.speld.org.au/files/blog/robust_vocab_instruction_beck_mckeown_kucan_2.pdf (Stand: 31.01.2024)
- BRINKER, Klaus; CÖLFEN, Hermann; PAPPERT, Steffen: Linguistische Textanalyse. 9. Aufl. Berlin 2018
- BROSCH, Renate: Lesen aus Sicht der Kognitionswissenschaften. In: PARR, Rolf; HONOLD, Alexander (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen. Berlin 2018, S. 425–441
- FEILKE, Helmuth: Bildungssprache. München 2019. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61963/1/Feilke_Bildungssprache.pdf (Stand: 31.01.2024)
- FEILKE, Helmuth: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch (2012) 233, S. 4–13
- FIX, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn 2008
- FRIEDRICH, Helmut Felix: Training und Transfer reduktiv organisierender Strategien für das Lernen mit Texten. Münster 1995
- GAILE, Dorothee: Die Lehrkraft als Modell – oder: Könnerrinnen und Könnerr mit Mut zum Handeln und Vormachen. In: Bildung bewegt 27 (2015), S. 14–17

- GARBE, Christine; GRAHL-MARNIOK, Marco; HÖRMANN, Yvonne; KREITZ, Birgit (Hrsg.): BaCuLit. Vermittlung bildungssprachlicher Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht. Ein Handbuch für Sekundarstufen und berufliche Bildung. Bielefeld 2023
- GRAHAM, Steve; HEBERT, Michael: Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading. New York 2010
- GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 7. Aufl. Bad Heilbrunn 2008
- HATTIE, John: Visible learning. London 2008
- HAYES, John R.: A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. Michael; RANDELL, Sarah E. (Hrsg.): The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications. Mahwah NJ 1996, S. 1–27
- HAYES, John; FLOWER, Linda: Identifying the organisation of writing processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive processes in writing, Hillsdale 1980, S. 3–30
- HOEFELE, Joachim; KONSTANTINIDOU, Liana: Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018, S. 339–345
- HOEFELE, Joachim; MADLENER-CHARPENTIER, Karin: Wie es um die Schreibkompetenzen Berufslernender steht: Neue ZHAW-Studie. In: Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis 3 (2021). URL: <https://transfer.vet/wie-es-um-die-schreibkompetenzen-berufslernender-steht/> (Stand: 31.01.2024)
- KAISER, Armin; KAISER, Ruth; LAMBERT, Astrid; HOHENSTEIN, Kerstin: Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung. Göttingen 2018
- KULHAVY, Raymond W.; SCHWARZ, Neil H.: Mimeticism and the spatial context of a map. In: Bulletin of the Psychonomic Society 15 (1980) 6, S. 416–418
- LIPOWSKY, Frank; RZEJAK, Daniela: Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh 2021. URL: <https://doi.org/10.11586/2020080> (Stand: 31.01.2024)
- PALINSCAR, Annemarie; BROWN, Ann L.: Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: Cognition and instruction 1 (1984), S. 117–175
- PARADIES, Liane; LINSE, Hans Jürgen; GREVING, Johannes: Diagnostizieren, Fordern und Fördern. 6. Aufl. Berlin 2019
- PHILIPP, Maik: Lesen – Schreiben – Lernen. Weinheim 2021
- PHILIPP, Maik: Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. In: Der Deutschunterricht 4 (2020), S. 13–24
- PHILIPP, Maik: Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. 3. Aufl. Baltmannsweiler 2015
- PIEPHO, Hans E.: Lernaktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Hannover 2003
- PRESSLEY, Michael; BORKOWSKI, John G.; SCHNEIDER, Wolfgang: Cognitive Strategies. Good strategy users. In: Vasta, Ross; Whitehurst, Grover (Hrsg.): Annals of Child Development (Band 5). New York 1987, S. 89–129

- QUA-LiS NRW (Hrsg.): Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule: BaCuLit. Vermittlung bildungssprachlicher Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht – Onlinematerialien zum Handbuch Praxishandbuch für Lehrende und Fortbildende in Sekundarstufen und beruflicher Bildung (o. J.). URL: <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsganguebergreifende-themen/sprachbildung/fobi/baculit-handbuch.html> (Stand: 31.01.2024)
- QUA-LiS NRW SCHULENTWICKLUNG (Hrsg.): Umgang mit Schaubildern (o. J.). URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/lernstand8/informationen-und-materialien-fuer-die-faecher/deutsch/lesen/diskontinuierliche-texte/umgang-mit-schaubildern.html> (Stand: 05.03.2025)
- ROELCKE, Thorsten: Berufssprache und Berufliche Kommunikation – eine konzeptionelle Klärung. In: Sprache im Beruf 3 (2020), S. 3–17
- ROELCKE, Thorsten: Fachsprache. München 2019. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61967/1/Roelcke_Fachsprache.pdf (Stand: 31.01.2024)
- ROSEBROCK, Cornelia; NIX, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9. Aufl. Baltmannsweiler 2020
- ROSEBROCK, Cornelia; NIX, Daniel; RIECKMANN, Carola; GOLD, Andreas: Leseflüssigkeit fördern. 7. Aufl. Klett I Kallmeyer 2021
- SCHNEIDER, Hansjakob; BECKER-MROTZEK, Michael; STURM, Afra; JAMBOR-FAHLEN, Simone; NEUGEBAUER, Uwe; EFING, Christian; KERNEN, Nora: Expertise. Wirksamkeit von Sprachförderung. Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2013
- SCHOENBACH, Ruth; GREENLEAF, Cynthia; CZIKO, Christine; HURWITZ, Lori: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin 2006
- STAHL, Steven A.; FAIRBANKS, Marilyn M.: The Effects of Vocabulary Instruction. A Model-Based Meta-Analysis. In: STAHL, K. A. Dougherty; McKENNA, Michael C. (Hrsg.): Reading research at work. Foundations of effective practice. New York 2006, S. 226–261
- WOCKEN, Hans: Reziprokes Lesen. Texte verstehen durch strategisches Lesen und kooperatives Lernen. In: GERCKE, Magdalena; OPALINSKI, Saskia; THONAGEL, Tim (Hrsg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Wiesbaden 2017, S. 151–161
- WYGOTSKYI, Lew S.: Das Problem der Altersstufen. In: LOMPSCHER, Joachim (Hrsg.): Ausgewählte Schriften, Band 2. Berlin 2003, S. 53–90

Tatiana Neugebauer, Thomas Heiland

► **Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule im Unterrichtsfach Deutsch – Umsetzung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität auf der Lehrplanebene und der zentralen Fortbildungsebene in Bayern**

Dieser Beitrag untersucht die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit und der Mehrkulturalität in einem ausgewählten bayerischen Lehrplan. Integrations- bzw. migrationspädagogische sowie zweitsprachendidaktische Perspektiven finden Anwendung in den Lehrplänen der verschiedenen Schularten in Bayern, vor allem im Lehrplan Deutsch für Berufsschule und Berufsfachschule. Des- sen tragende Aufgabe ist es, Schwerpunktsetzungen an Berufsschulen und Berufsfachschulen in Bayern zu implementieren und zentrale Fortbildungskonzepte zu entwickeln sowie umzusetzen. Der vorliegende Beitrag möchte zunächst das gegenwärtige, multiperspektivisch angelegte Ver- ständnis von Mehrsprachigkeit quellenreferenziert erklären und ausgehend davon aufzeigen, wie dies derzeit in den Lehrplänen und darauf gründend in der staatlichen zentralen Lehrkräftefort- bildung umgesetzt wird.

1 Die Rolle der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität

Die Themenbereiche Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität haben in den letzten Jahren beträchtlich an Bedeutung gewonnen. Zuweilen werden diese beiden, in der Debatte um Heterogenität (vgl. BUHOLZER/KUMMER WYSS 2010; STURM 2013) relevanten Faktoren, auch als „funktionale Realitäten in den heutigen Gesellschaften“ (VALI/HORSTMEIER/HEI- LAND 2022, S. 217) bzw. als „konstruktive Komponente(n)“ einer individuumorientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität betitelt (vgl. HORSTMEIER/VALI/ HEILAND 2022, S. 301). Die Mehrsprachigkeit und die plurikulturelle Kompetenz wur- den in den letzten Jahren durch entsprechende Rahmenvorgaben u. a. für das schulische Denken und Handeln entsprechend standardisiert und auf die Ebene der Lehrpläne de- duziert: dies ist zum einen der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“ (vgl. EURO- PARAT 2020) sowie zum anderen der „Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (RePA) (vgl. CANDELIER u. a. 2010). Aufgrund dieser soeben beschriebenen Entwicklungen sollten die Konstrukte der Mehrsprachigkeit sowie der Mehrkulturalität als Gegenstände eines öffentlichen und politischen Diskurses begriffen werden, die unmittel-

bar sowohl auf theoretisch-pädagogische als auch schulpraktische Umsetzungen Einfluss nehmen und auch die Sprachenpolitik nachhaltig beeinflussen (vgl. FÄCKE/MEISSNER 2019, S. 1; FÄCKE 2022; HEILAND/YAĞMUR/MATTHES 2022; HORSTMEIER u. a. 2022). Hierbei können Einflüsse auf die Pädagogik der Integration bzw. der Migration, Inklusion sowie der Sprachpädagogik bzw. des (Fach-)Sprachunterrichts in allen Schularten zunehmend im Lehrgangsgeschehen an der ALP Dillingen beobachtet werden. In das Verständnis der Mehrsprachigkeit wurden integrations- bzw. migrationspädagogische sowie zweitsprachendidaktische Perspektiven integriert. Außerdem wurden in den letzten Jahren die Bedeutungsgehalte der mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungen auf die Identitätsentwicklung sowie die sprachliche und kulturelle Flexibilität eingehend untersucht (vgl. HORSTMEIER u. a. 2022). Diese hier nur skizzenhaft referierten Forschungs- und Praxisansätze sowie Rahmenreferenzierungen fanden und finden bereits Anwendung in den Lehrplänen der verschiedenen Schularten und Schulstufen in Bayern und weiteren Bundesländern (vgl. HEILAND/YAĞMUR/MATTHES 2022), in theoriebasierten und praxisorientierten Ausarbeitungen u. a. für die bayerische Mittelschule (vgl. HEILAND 2023) sowie in Bayern in sämtlichen Publikationen des LehrplanPLUS für die allgemeinbildenden Schularten und des Lehrplans Deutsch für Berufsschule und Berufsfachschule (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM o. J. a.). Tragende Aufgabe ist es seit 2016, entsprechende Schwerpunktsetzungen in Bayern zu implementieren und auf der Basis entsprechender Fortbildungskonzepte zu multiplizieren (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM o. J. a.).

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst das Verständnis von Mehrsprachigkeit anhand älterer und vor allem neuerer Publikationen erklärt und ausgehend davon aufgezeigt, wie das in den Lehrplänen und in der Fortbildung umgesetzt wird. Ziel ist daher die Vorlage eines Berichtes zur Arbeit an der ALP Dillingen, der zentralen Fortbildungsbehörde des Freistaates Bayern, sodass über das Bundesland Bayern hinaus bzw. ebenfalls für eine internationale Perspektive Implikationen für die Erstellung mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktischer Fortbildungskonzeptionen geboten werden.

2 Verständnis von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität

Mit den Diskussionen um die Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland lässt sich ab den 1990er-Jahren eine Entwicklung konstatieren, die sich zunehmend von einer Defizitorientierung distanzierte und sich hin zu einem ressourcenorientierten Ansatz in der Mehrsprachigkeitsforschung bewegte (vgl. GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ 2020, S. 82f.; S. 149). In der bildungspolitischen Publikation „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995) beispielsweise forderte die Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen in ihren Empfehlungen eine stärkere Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität an den Schulen (vgl. GOGOLIN 1994; GOGOLIN 2016, S. 4).

Angestoßen durch Ingrid Gogolin als Pionierin dieser Richtung wurde durch neuere Ansätze in der Interkulturellen Pädagogik erkannt, dass nicht (nur) die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler an sich, sondern vielmehr strukturelle Aspekte des deut-

schen Bildungssystems, insbesondere der monolinguale Habitus der Schulen (vgl. GOGOLIN 1994; GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ 2020; Busch 2021), die vergleichsweise schlechten Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verstärken (vgl. GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ 2006, S. 161–165). Insofern müssen Mehrsprachigkeit und der plurikulturelle Kompetenzerwerb in allen Schularten, auch im berufsbildenden Bereich, als wichtige Determinanten gewürdigt und anerkannt werden. Spielte Mehrsprachigkeit in früheren Jahren ausschließlich im Bereich des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts eine tragende Rolle, so kann nunmehr davon ausgegangen werden, dass Mehrsprachigkeit sowie Mehrkulturalität Ziele und Prinzipien des Unterrichts aller Schularten und Jahrgangsstufen darstellen.

Wie durch vergleichende Studien zu den Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen und Bayern von Heiland/Yağmur/Matthes (2022) anhand der Gegebenheiten des allgemeinbildenden sowie des berufsbildenden bayerischen Schulsystems aufgezeigt werden konnte, manifestiert sich die Aufgabe einer mehrsprachig und interkulturell ausgerichteten Bildungsarbeit in der Schule in zunehmendem Maße. Seit der im Kontext von PISA 2000 verstärkt erforderlichen, nachhaltig eingeforderten und in schulischen Handlungsfeldern bereits umgesetzten Kompetenzorientierung in den bayerischen Lehrplänen werden Mehrsprachigkeit explizit und Mehrkulturalität (vgl. zum Konstrukt der Mehrkulturalität RÜCKL/KOCH 2022; EKINCI/HOFFMANN 2022) partiell implizit als relevante Lehrplanziele in allen Schularten implementiert (vgl. FÄCKE/MEISSNER 2019). Gleichwohl das Konstrukt der Mehrkulturalität in der Forschung noch nicht im gleichen Maße beforscht wird wie das Thema der Mehrsprachigkeit, sind beide Aspekte für die Untersuchung sowie die Praxisperspektive in dem vorliegenden Beitrag dennoch gleich wichtig. Insbesondere zur Mehrkulturalitätsdidaktik erscheint deshalb der Beitrag von FÄCKE (2019) von besonderem Belang.

Im Kontext der beruflichen (Sprach-)Bildung sind mehrere Implikationen bei der Untersuchung der gezielten Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in Lehrplänen und darauf abgestimmten Fortbildungskonzepten von Bedeutung. Als Ziel der schulischen Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik sowie der Fremdsprachen-, Zweitsprachen- und Deutschdidaktik und als Gegenstand der Lehrpläne bzw. der Fortbildungskonzepte wird eine möglichst weitreichende Fremd- und Zweitsprachenförderung angesehen (vgl. ARONIN 2019; VALI/HORSTMEIER/HEILAND 2022), wobei die Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie die Mehrkulturalitätsdidaktik als nahezu parallele Konstrukte aufgefasst und weitestgehend in Forschung und Praxis analog verwendet werden (vgl. CASPARI 2017; FÄCKE 2019). Unter Mehrsprachigkeit ist dabei die Nutzung von zwei oder mehreren Sprachen in Kommunikationssituationen, mitunter auch auf unterschiedlichem Niveau, zu verstehen (vgl. GROSJEAN 2013; RIEHL 2014; FÄCKE 2017), wobei damit auch dialektale Variationen sowie Soziolekte und Minderheitensprachen inkludiert sein können (vgl. HORSTMEIER/VALI/HEILAND 2022, S. 302). Hierdurch unterscheidet sich das Mehrsprachigkeitskonstrukt von der Zweisprachigkeit (vgl. FÄCKE 2017). Nahezu analog wird das Konstrukt der Mehrkulturalität begriffen, welches verschiedene „Formen der Interaktionsverhältnisse verschiedener Kulturen“ definiert (vgl. VALI/HORSTMEIER/HEILAND 2022, S. 218). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sollten dementsprechend auch im beruflichen Schulwesen nicht nur Ziele schulischer Bildung sein, sondern sich auch in entsprechenden

unterrichtlichen Arbeitsprinzipien artikulieren, die ebenfalls in der hier vorzustellenden Lehrplan- und Fortbildungskonzeption eine tragende Rolle spielen sollen. Als Prinzipien werden hierbei von Vali/Horstmeier/Heiland (2022) Bewusstmachung, Sprachen- und Kulturenvergleich sowie Wertschätzung vorgeschlagen. Zentrale These hierbei ist es, dass sich eine prinzipielle Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und der Mehrkulturalität in Zielen, Inhalten, Methoden, Materialien und Medien in der schulischen Bildungspraxis grundlegend wiederfinden sollten (vgl. HEILAND 2023). Grundvoraussetzung hierfür stellt wiederum ein Auftauchen dieser Prinzipien sowie der Zielvorstellungen in Lehrplänen und Fortbildungskonzeptionen dar. Auf diesen Weg wollen sich die Angebotsformate der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen begeben.

Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sind aufgrund der Erfordernisse in Forschung und Praxis auch in der alltäglichen Bildungsarbeit der Berufsschulen und Berufsfachschulen nötig und sollten deshalb in der beruflichen Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte dieser Schularten mitberücksichtigt werden.

Da Berufliche Schulen die Absolventinnen und Absolventen aller Schularten mit und ohne Migrationshintergrund, aber auch Seiteneinsteiger/-innen, die das deutsche Schulsystem nicht durchlaufen haben, beschulen (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM o. J.b), besteht an dieser Schulart die größtmögliche sprachliche und kulturelle Heterogenität sowie darauf basierend ein hohes Potenzial zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Außerdem umfassen berufliche Kommunikationssituationen die angemessene und adressatengerechte Nutzung der Umgangs-, Alltags-, Bildungs- und Fachsprache (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM o. J.a). Aus diesen beiden Gründen können die Sprachvarietäten weder als komplette vollausgebildete Systeme betrachtet werden, noch müssen die vorhandenen Sprachen von mehrsprachigen Berufsschülerinnen und Berufsschülern gleich gut oder auf muttersprachlichem Niveau beherrscht werden. Dieser Feststellung kommt die Definition der Mehrsprachigkeit von Gogolin und Lüdi besonders nahe:

„Rein funktional wird individuelle Mehrsprachigkeit als Fähigkeit definiert, in mehreren Sprachkontexten zu kommunizieren – und dies unabhängig davon, auf welche Weise die beteiligten Sprachen erworben oder wie gut sie beherrscht werden“ (GOGOLIN/LÜDI 2015).

Dadurch wird keine vollständige Beherrschung mehrerer Sprachen auf rein akademischem Niveau oder im Kontext der berufsvorbereitenden Maßnahmen auf dem angestrebten B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) als Voraussetzung für den Ausbildungsbeginn mehr verlangt. Dabei wird angenommen, dass die Entwicklung der Mehrsprachigkeit die Kenntnis der eigenen Kultur sowie anderer Kulturen positiv zu beeinflussen vermag. Hierdurch zeigt sich u. a. die direkte Verschränkung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität.

Im Begriff der Mehrsprachigkeit, der unseren Fortbildungskonzepten zugrunde liegt, sind daher Dialekte, Soziolekte, Sprachliche Varietäten, Schriftsprache, Umgangssprache und weitere Sprachenformen inkludiert (vgl. STANGL 2021; NEUGEBAUER/HEILAND 2022), und es wird davon ausgegangen, dass der Besitz eines akademischen Sprachniveaus nicht

allumfassend erforderlich ist. Mehrsprachigkeit bedeutet ferner, dass mehrere Sprachen nicht alle auf gleichem Niveau in allen sprachlichen Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben beherrscht werden müssen (vgl. STANGL 2021). Mehrsprachigkeit in diesem Sinne ist ein Merkmal individueller sprachlicher Fähigkeiten, Fertigkeiten bzw. berufssprachlicher Praxis und konstituiert gleichzeitig die individuelle Entwicklung einer eigenen, teilweise auch inneren Mehrsprachigkeit. Ein mehrsprachiges Repertoire bedeutet konkret die situationsbezogene Nutzung sprachlicher und multimodaler Ressourcen (vgl. STAUBACH 2020; HEILAND 2020), welche im Sinne einer vollständigen sprachlichen Handlung an den zunehmend multikulturell geprägten Arbeitsplätzen eingesetzt werden müssen, wo die Arbeitsteams gleichzeitig auf unterschiedliche Sprachen, Bilder und Gesten zurückgreifen können, um sich optimal zu verständigen (vgl. LÜDI/Py 2009).

Individuelle Mehrsprachigkeit wird oft Plurilingualität oder Multikompetenz genannt (vgl. BEACCO/BYRAM 2003). Diese multilinguale und mehrkulturelle Kompetenz ist für viele Arbeitsplätze zunehmend zur Voraussetzung geworden. Da alle Lernenden auf ein mehrsprachig-mehrkulturelles Miteinanderleben vorbereitet werden sollten (vgl. LUCHTENBERG 2009), müssen sprachpädagogische, eventuell in umfassenderem Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktische und fächerübergreifende, Konzepte entwickelt und Mehrsprachigkeits-erziehung als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern betrachtet werden (vgl. GOGOLIN 2008). Diese beiden Konzepte der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität werden daher, stärker als im LehrplanPLUS in den bayerischen allgemeinbildenden Schularten, in dem 2016 neu entwickelten und 2020 überarbeiteten Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule im Unterrichtsfach Deutsch verwirklicht (vgl. https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Berufliche_Schulen/Berufsfachschule/Fachlehrplan/bfs_lp_deutsch.pdf). Ähnlich wie und noch deutlich stärker akzentuiert als in den anderen kompetenzorientierten Lehrplänen in Bayern wird hierbei das Bemühen transparent, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als fachübergreifende Zielvorstellungen zu manifestieren und konkrete Lehrplaninhalte sowie Kompetenzen zu fundieren.

3 Lehrplananalyse

Der im Jahr 2020 aktualisierte Deutschlehrplan gilt seit 2016 für alle Ausbildungsrichtungen der Berufsschule und mit wenigen Ausnahmen der Berufsfachschule in Bayern. Im Folgenden wird dieser einer strukturellen Analyse unterzogen, wobei zunächst eine terminologische Abgrenzung unternommen und daran anschließend die methodische Vorgehensweise geklärt wird.

Grundsätzlich muss an dieser Stelle vor der genuinen Lehrplananalyse zunächst eine terminologische Abgrenzung sowie eine wechselseitige Abwägung der zentralen Termini „Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität“ sowie „Sprachsensibler Fachunterricht“ erfolgen. Die terminologisch und etymologisch scharfe Unterscheidung dieser Termini entspricht entgegen anderen Ansätzen in Wissenschaft und Forschung nicht dem Sinn des zu untersuchenden Lehrplanes. In diesem geht es primär um den Sprachsensiblen Fachunterricht, welcher in Bayern als *Berufssprache Deutsch* an den und für die beruflichen Schulen termi-

nologisch verfestigt wurde. Deshalb stellen die Konstrukte der „Mehrsprachigkeit“ sowie der „Mehrkulturalität“ hier keine nebenläufigen Aspekte dar, sondern können als wesentliche Teildimensionen dieser Konzeption manifestiert und begriffen werden.

Methodisch orientiert sich die vorliegende Untersuchung an einer strukturierten hermeneutischen Analyse nach HEILAND (2023, S. 50–52), wobei hier lediglich ein Lehrplan im Fokus steht und dessen Begrifflichkeit im Hinblick auf die Phänomene der „Mehrsprachigkeit“ sowie der „Mehrkulturalität“ akzentuiert wird. Ziel stellt es dabei dar, die durch den Lehrplantext von 2016 konstituierte Wirklichkeit zu rekonstruieren. Hierbei stehen als relevante, induktiv erschlossene Analysekategorien die Ziele der Bildung und Erziehung sowie die Bereiche, die durch den Lehrplan erschlossen werden, im Zentrum, da hierauf gründend die konkrete Fortbildungskonzeption präsentiert werden kann. Aus diesem Grund soll die vorliegende Lehrplananalyse lediglich einen Überblick liefern, um basierend auf dieser theoretischen Ausarbeitung einen geschärften Blick in die Praxis der Lehrkräftefortbildung an der ALP Dillingen realisieren zu können. Insofern steht die hermeneutische Erstellung eines Lehrplan-Gesamtüberblicks in Bezug auf Bedeutungskomponenten der Mehrsprachigkeit stärker im Mittelpunkt als die qualitativ-empirische Lehrplan-Inhaltsanalyse zur Mehrsprachigkeit, wie sie in HEILAND/YAĞMUR/MATTHES (2022) unternommen wird. Diese Bedeutungskomponenten als wesentliche Teilaspekte der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität ausgehend von den angegebenen Begriffsdefinitionen werden durch Analyse der Einzelnennungen dieser Begriffe oder durch Nennung der inhaltlichen Teilaspekte dieser Termini im Lehrplan festgestellt.

Der Lehrplan Deutsch ist die Grundlage für den Deutschunterricht, den sprachsensiblen Fachunterricht sowie den integrierten Lernfeldunterricht an Berufsschulen und somit die zentrale Konstante für die Sprachförderung in multiprofessionellen Lehrkräfteteams an Berufsschulen in Bayern. Bei der sprachlich und kulturell äußerst heterogenen Schülerschaft an Berufsschulen, die explizit bei den Leitgedanken für den Unterricht als „typische, weiter zunehmende Heterogenität der Schülerschaft in Bezug auf sprachliche, schulische und fachliche Vorbildung“ bezeichnet wird (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM O. J.a, S. 10¹), ist es besonders hilfreich, die Umsetzung der Mehrsprachigkeit und der Mehrkulturalität auf der Grundlage dieses Lehrplans zu verfolgen. Bereits drei von insgesamt sieben Leitgedanken dieses Lehrplans, „Differenzierung“, „Authentizität“ und „Sprachsensibilität“, geben Hinweise auf die starke Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und der Mehrkulturalität durch die Nennung ihrer Teilaspekte in der Konzeption und Weiterentwicklung dieses Lehrplans (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM O. J.c).

Als zentraler Bildungs- und Erziehungsauftrag der Berufs- und Berufsfachschule ist die Entwicklung umfassender berufsbezogener und berufsübergreifender Handlungskompetenz genannt (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM O. J.a, S. 5). Im Zusammenhang mit dem „differenzierte[n] Bildungsangebot“ bei der Entwicklung der Sprach- und Kommuni-

1 Entgegen der sonst üblichen Zitationspraxis werden bei der Zitierung der relevanten Lehrpläne nicht die jeweiligen Autoren und Autorinnen, sondern ausschließlich die Nennung der Kultusbehörde, die Jahreszahl sowie ggfs. die Seitenzahlen genannt. Dies erfolgt in Anlehnung an die Praxis bei HEILAND (2023, z. B. S. 65), um die jeweiligen Lehrplanelitionen besser voneinander unterscheiden zu können und dadurch die Lesbarkeit des vorliegenden Beitrages zu erhöhen.

kationskompetenz werden zwei Aspekte der Mehrsprachigkeit implizit erwähnt: „Die Schülerinnen und Schüler lernen Techniken und Strategien für eine *sach-, situations- und adressatengerechte Interaktion und Kommunikation*“² und „werden befähigt, sich [...] im Umgang mit Differenz verantwortlich zu verhalten“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM o. J.a, S. 5).

Dieser Lehrplan ist in drei Bereiche je nach Klassenform aufgeteilt: Der Regel- und Wahlpflichtlehrplan sind in allen Fachklassen der Berufsschule und Berufsfachschule und der Alphabetisierungs- und Basislehrplan sind in allen Klassen zur Berufsvorbereitung und in den Berufsintegrationsklassen gültig. Diese Aufteilung wird bei der Analyse der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsaspekte zu Strukturierungszwecken beibehalten. Interessant erscheint, dass bei der Beschreibung der Konzeption des Lehrplans der explizite Hinweis auf die Mehrkulturalität nur im Wahlpflichtlehrplan erscheint: Auch ein „(inter-) kulturelle[r] Schwerpunkt“ kann gesetzt werden (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM o. J.a, S. 7).

In der genauen Beschreibung der Lehrplanbereiche erscheinen deutliche Hinweise auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität erst ab der Ebene des Basislehrplans, auch wenn der Alphabetisierungslehrplan sich fast ausschließlich auf die Schülerschaft mit einem sehr heterogenen interkulturellen Hintergrund richtet. Im Alphabetisierungslehrplan erscheint nur die implizite Kompetenzerwartung „Schülerinnen und Schüler reflektieren ihren Sprachgebrauch vor dem Hintergrund der deutschen Sprache“ bei der Beschreibung der schriftlichen Textkompetenz (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM o. J.a, S. 18).

Besonders häufig wird die Mehrsprachigkeit auf der Ebene des Basislehrplans umgesetzt. Als Grundlage dient hierfür folgende Aussage: „Die Auswahl der Kompetenzen basiert auf [...] der Berücksichtigung des GER und der KMK-Bildungsstandards [und] der Berücksichtigung von DaZ-Lerninhalten“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM o. J.a, S. 20). Bei den Kompetenzerwartungen, die verschiedene Phasen der vollständigen Handlung beschreiben, finden sich folgende 14 Hinweise auf die Mehrsprachigkeit und zum Teil auf die Mehrkulturalität durch die Nennungen der Teilaspekte ihrer Bedeutungen: Schülerinnen und Schüler „verwenden *sprachsensibel gestaltetes Informationsmaterial*“, „verwenden einfache berufliche Fachbegriffe“, „entschlüsseln die Fachsprache auf Wortebene mithilfe von Visualisierungen“, „fassen Informationen [...] mit *Formulierungshilfen* zusammen“, „verwenden einfache grammatische Strukturen und Satzmuster auf Basis bereits geübter Sprachstrukturen“, „bearbeiten Verständigungsprobleme“, „beschreiben einfache Abbildungen unter Rückgriff auf *Formulierungshilfen*“, „formulieren einfache Sprechakte adressatenorientiert, ggf. mit *Formulierungshilfe*“, „gestalten einfache thematisch bekannte Kurzvorträge adressatengerecht unter Rückgriff auf *Notizen und erprobte Redemittel*“, „geben Feedback, ggf. unter *Einbezug bereitgestellter Redemittel*“, „respektieren die Wertvorstellung und emotionale Lage anderer“, „hinterfragen das eigene Gesprächs- und Arbeitsverhalten sowie das der Partner, auch hinsichtlich *kulturell differenter Kommunikationsverfahren*“, „artikulieren auf angemessenem Niveau und setzen ggf. vorbereitete berufliche Fachsprache ein“ (BAYERISCHES

2 In Abschnitt 3 des vorliegenden Beitrages werden von der Autorin und dem Autor im Folgenden weitere Aspekte innerhalb der direkten Zitate aus dem Lehrplan dann kursiv markiert, wenn sie die Phänomene der Mehrsprachigkeit und der Mehrkulturalität verdeutlichen.

STAATSMINISTERIUM O. J. a, S. 22–38). Im Vordergrund steht die Nutzung sprachlicher Hilfestellungen und die Anbahnung der Fachsprache.

Im Unterschied zum Basislehrplan ist der Regellehrplan in die drei Kompetenzbereiche bzw. sprachlichen Teilfertigkeiten „Sprechen und Zuhören“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und „Schreiben“ aufgeteilt. Der vierte Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ ist in diese inkludiert. Die beschriebenen Kompetenzen in jedem dieser Kompetenzbereiche geben 18 Hinweise auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Diese sind dem jeweiligen Bereich zugeordnet und entsprechend markiert:

- ▶ Sprechen und Zuhören (9 Teilaspekte): Schülerinnen und Schüler „analysieren (Fach-) Begriffe“, „analysieren die *Wortbildung fach- und fremdsprachlicher Begriffe*“, „wenden *berufliche Fachsprache* bewusst an“, „nehmen *mögliche Kommunikationsprobleme* wahr“, „berücksichtigen *para- und nonverbale Äußerungen*“, „erläutern komplexe *diskontinuierliche Texte* zielführend und *adressatengerecht*“, „variieren entsprechend der Aussageabsicht *sprachliche und außersprachliche Gestaltungsmittel*“, „hinterfragen das eigene Gesprächs- und Arbeitsverhalten sowie das der Gesprächspartner, auch hinsichtlich *kulturell differenter Kommunikationsverfahren* (z. B. Herkunft, Position, Sprache)“, und „optimieren ihre *interkulturellen Fähigkeiten zur Wertschätzung anderer*“.
- ▶ Lesen – mit Texten und Medien umgehen (6 Teilaspekte): Schülerinnen und Schüler „erweitern und festigen ihren allgemeinen und *fachspezifischen Grundwortschatz*“, „erkennen in Texten *strukturelle Besonderheiten* (z. B. *Passiv, Gerundium*)“, „festigen die *Rechtschreibung berufstypischer Fachbegriffe*“, „erschließen *Sprachvarietäten* (z. B. *Fachsprache, Dialekt*)“, „nehmen Aspekte des *Sprachwandels* wahr (z. B. *fremdsprachlicher [...] Einfluss*)“, „entschlüsseln selbstständig die *Fachsprache auf Wortebene* (z. B. *Fachbegriff, Kompositum, Substantivierung*)“.
- ▶ Schreiben (3 Teilaspekte): Schülerinnen und Schüler „erweitern ihren *Wortschatz in der Fach- und Bildungssprache*“, „notieren die *Bedeutung berufsüblicher Fachbegriffe oder Fremdwörter*“ und „reflektieren andere sowie *kulturell differente Kommunikationsverfahren* (z. B. Herkunft, Position, Sprache)“ (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM O. J. a, S. 39–66).

Dem Wahlpflichtlehrplan kommt eine besondere Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu. Vor allem im Wahlpflichtmodul „Interkulturelle Kommunikation und kulturelle Bildung“ werden sieben zentrale Aspekte der Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität explizit genannt und auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bezogen: Schülerinnen und Schüler „erschließen die *Bedeutung von Migration* in Geschichte und Gegenwart“, „erfassen *kulturelle Unterschiede* in Gesprächen oder in der Auseinandersetzung mit literarischen Werken“, „erleben *Sprache als wichtiges Instrument der Integration*“, „erkennen die *Bedeutung des friedlichen Miteinanders zwischen den Kulturen*“, „gestalten Aktionen, die *Jugendliche anderer Kulturkreise* miteinbeziehen“, „erleben Lesungen und Diskussionen mit *Autoren/Persönlichkeiten anderer Kulturkreise*“ und „formulieren und reflektieren ihr *Wissen um fremde Kulturen* und tauschen sich darüber aus“

(BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM o. J.a, S. 75). Auch der Einbezug der literarischen Mehrsprachigkeit wird hier explizit gefordert.

Wie die hier nur in groben Zügen dargelegte kriterienorientierte, hermeneutisch-auslegungsorientierte Lehrplananalyse aufzeigt, sind die Lehrkräfte in jeglichen Lehrplan-ebenen in verstärktem Maße dazu aufgerufen, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität proaktiv und konstruktiv im Unterricht aufzugreifen. Die Übersicht der im Lehrplan festgelegten Aspekte der Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität lässt sich der nachfolgenden Tabelle entnehmen (vgl. Tabelle 1 unter: <https://links.alp.dillingen.de/mehrsprachigkeitimlehrplan>). Dies muss vor dem Hintergrund einer variierenden Ausbildungstiefe der Lehrkräfte in diesem Bereich sowohl als Chance als auch als eine basale Herausforderung für die Lehrkräfteaus- sowie -fortbildung angesehen werden. In Bayern sind aus diesem Grund die zwei zentralen Institute des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, das sogenannte Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) sowie die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP), dazu aufgefordert worden, Implementierungsszenarien und -konzepte für den Unterricht bzw. die Fortbildung von Lehrkräften in den Bereichen der Sprachsensibilität sowie der Mehrsprachigkeit zu entwickeln.

4 Vorstellung des Fortbildungskonzepts

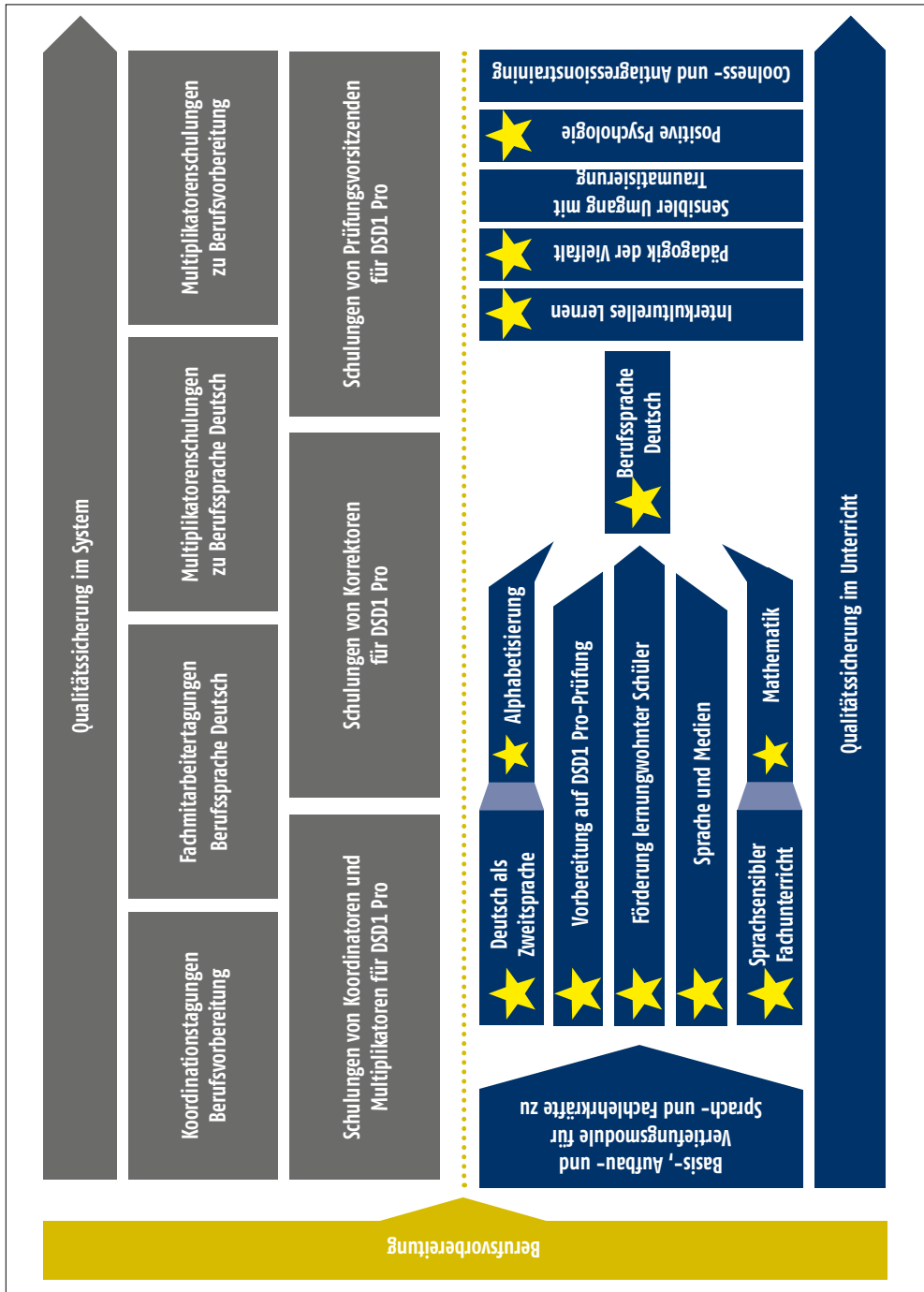
Diese oben aufgezeigten Aspekte der Mehrsprachigkeitsförderung wurden infolgedessen neben der direkten Umsetzung im Unterricht sowie der passgenauen Umsetzungshilfen zu jeder Ebene dieses Lehrplans auf der Website vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (vgl. <https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de>) auch in die Lehrkräfteaus- und, in speziellem Maße, in die kontinuierliche berufsbegleitende -fortbildung, wie beispielsweise an der zentralen Fortbildungsinstitution für Lehrkräfte aller Schularten in Bayern, der ALP Dillingen, implementiert.

Das von der Organisationseinheit 1.4.3 der ALP entwickelte modulare Fortbildungskonzept „Berufsvorbereitung und Berufsintegration“ basiert auf den oben angesprochenen wissenschaftlichen Prämissen und lehrplantheoretischen Erwägungen. Es richtet sich an Lehrkräfte für Deutsch, Berufssprache Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Sprache und Kommunikation Deutsch sowie an alle anderen Lehrkräfte an Beruflichen Schulen in Bayern, die *Berufssprache Deutsch* jeweils in ihrem Fach unterrichten. In der folgenden Abbildung sind alle Fortbildungsmodule (insgesamt 11) mit dem gelben Stern markiert, welche die Umsetzung der auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität abzielenden Basis- und Wahlmodule unterstützen (vgl. Abbildung 1).

Exemplarisch werden hier drei Module zur Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität näher beleuchtet. Das Modul *Berufssprache Deutsch* im Zentrum der Abbildung gehört zum wichtigsten Teil dieses Fortbildungskonzepts. In diesem Modul werden vor allem drei Aspekte der Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in Leitgedanken des Lehrplans „Differenzierung, Authentizität und Sprachsensibilität sowie die beiden

Bedeutungen dieser polysemen Begriffe im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Berufs- und Berufsfachschule, sach-, situations- und adressatengerechte Interaktion und Kommunikation sowie Umgang mit Differenz“ kontinuierlich umgesetzt. Auch die Erschließung der Sprachvarietäten, Wahrnehmung der Aspekte des Sprachwandels und Entschlüsselung der Fachsprache auf Wortebene konnten in einzelne Lehrgänge Eingang finden. Im Modul „Deutsch als Zweitsprache“ werden in unterschiedlichen Lehrgängen folgende Teilaspekte bisher anvisiert: „Reflexion des Sprachgebrauchs vor dem Hintergrund der deutschen Sprache, Nutzung einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster auf Basis bereits geübter Sprachstrukturen, Formulierung einfacher Sprechakte adressatenorientiert, Artikulation auf angemessenem Niveau, Analyse zur Wortbildung fach- und fremdsprachlicher Begriffe und Beschreibung einfacher Abbildungen unter Rückgriff auf Formulierungshilfen“. Im Modul „Pädagogik der Vielfalt“ werden die drei Aspekte „Berücksichtigung para- und nonverbaler Äußerungen, Hinterfragen des eigenen Gesprächs- und Arbeitsverhaltens sowie das der Gesprächspartner, auch hinsichtlich kulturell differenter Kommunikationsverfahren und Gestaltung von Aktionen, die Jugendliche anderer Kulturkreise miteinbeziehen“, thematisiert.

Abbildung 1: Fortbildungskonzept Berufsvorbereitung und Berufsintegration



Die dazu eingeplanten Fortbildungsportfolios bieten ab dem Schuljahr 2016/2017 möglichst individuelle Unterstützungsangebote, um die Umsetzung dieses Lehrplans in Bezug auf Mehrsprachigkeit zu erleichtern, und geben Antworten auf die damit verbundenen bildungspolitischen Zielsetzungen (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM o. J.a, S. 5). Eine Übersicht der bereits durchgeführten und eingeplanten Lehrgänge in den Schuljahren 2020/2021 bzw. 2021/2022 vermittelt einen Eindruck über die fachliche Breite wie auch Tiefe des Angebots (vgl. Tabelle 2 unter: <https://links.alp.dillingen.de/fortbildungsplanung>).

Die Angebote für die praktische Umsetzung des Lehrplans Deutsch für Berufsschulen und Berufsfachschulen sind grün markiert. Diese Lehrgänge sind überwiegend dreitägig digital oder in Präsenz angelegt und nehmen im jährlichen Gesamtprogramm der OE 1.4.3 etwa 70 Prozent ein (siehe: <https://links.alp.dillingen.de/lehrgangsuebersicht>).

Der Bezug dieser angeführten synchronen Lehrgänge zu den einzelnen Aspekten der Mehrsprachigkeit lässt sich am konkreten Beispiel der Umsetzung des Moduls *Berufssprache Deutsch* verdeutlichen.

Das durchgeführte Programm des Onlinelehrgangs „Kulturen im wertschätzenden Dialog“ vom 19. bis 21.04.2023 zeigt mehrere Potenziale der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsförderung. Die inhaltlichen Bausteine beinhalten mehrere Aspekte der Mehrsprachigkeit, z. B. Zuwanderung und interkulturelle Kommunikation (Stereotypen, Sprachen und Kulturen im Dialog, einfache Sprache, sprachliche und kulturelle Binnendifferenzierung im Rahmen der Textoptimierung, Konzept der kühlen und heißen Sprachen zur Förderung des Deutschen im Fachunterricht) sowie die praktische Umsetzung des Wahlpflichtmoduls „Interkulturelle Kommunikation und kulturelle Bildung“ im Workshop „Wir und Ihr“ an einem fächerübergreifenden und konkreten Beispiel der Stiftung „Flucht Vertreibung Versöhnung“ aus Berlin.

Parallel zu diesen synchronen Veranstaltungen zur Implementierung einer mehrsprachig orientierten Berufssprache Deutsch wurde neben den bereits bestehenden Online-Selbstlernkursen zur sprachlichen Sensibilität ein weiterer asynchroner Selbstlernkurs konstruiert, der sich im Kontext eines sprachsensiblen Fachunterrichts ebenfalls der Mehrsprachigkeit als besonderer Aufgabe widmen und das synchrone Lehr- bzw. Fortbildungsarrangement zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität arrondieren soll. Ziel dieses Kurses ist, die oben thematisierten und interpretierten Lehrplanbezüge vorzustellen und die Teilnehmenden mit den in Abschnitt 2 referierten theoretischen Grundlagen vertraut zu machen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Mit der in diesem Beitrag beschriebenen komplexen Fortbildungsstruktur mit Präsenz- und Onlinephasen ist intendiert, dass Lehrkräfte einerseits Kenntnisse und Theorien erwerben, wie Mehrsprachigkeit und damit korrespondierend Mehrkulturalität im Konzept einer *Berufssprache Deutsch* sinnvoll und nachhaltig implementiert werden können. Andererseits erhalten Lehrkräfte durch die Fortbildungen konkrete Handlungsmöglichkeiten sowie

Materialvorschläge für einen sprachsensiblen und mehrsprachigkeitsorientierten Deutsch- und Fachunterricht bzw. zur Förderung berufssprachlicher Kompetenzen.

Insgesamt ist und bleibt es Ziel der ALP Dillingen, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Kontext der Lehrplanentwicklung für die Berufsvorbereitungsphase an der bayerischen Berufsschule nachhaltig zu gestalten und Mehrsprachigkeit bzw. Mehrkulturalität als tragende unterrichtliche Prinzipien einer *Berufssprache Deutsch* noch expliziter in die Lehrplanstruktur sowie in die Unterrichtskultur des beruflichen Schulwesens einzubinden. Dabei soll es in Zukunft Auftrag der ALP Dillingen sein, basierend auf wissenschaftlichen und didaktischen Diskursen einen sinnvollen Weg bei der Behandlung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in verschiedenen digitalen und analogen, synchronen sowie asynchronen Szenarien zu gehen, der nicht mehr in die Paradigmen eines ausländerpädagogischen, monolingualen Habitus der (Berufs-)Schule zurückfällt (vgl. GOGOLIN 1994), sondern Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als wünschenswerte Ergebnisse einer neuen Schul-, Unterrichts- und Berufsvorbereitungskultur auffasst und gestaltet. Insofern ist es allen Beteiligten Auftrag und Anspruch, Lehrkräftefortbildung in Bayern jetzt und in Zukunft fachwissenschaftlich und fachdidaktisch korrekt sowie mediendidaktisch auf hohem Niveau vorzubereiten, durchzuführen und zu evaluieren.

Literatur

- ARONIN, Larissa: What is Multilingualism?. In: SINGLETON, David; ARONIN, Larissa (Hrsg.): Twelve Lectures in Multilingualism. Bristol 2019, S. 3–34
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule Unterrichtsfach: Deutsch. München o. J.a. URL: https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/fileadmin/user_upload/BSD/Uploads_BSD_und_BV/BSD_Lehrplan_Deutsch/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf (Stand: 28.06.2023)
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Schulordnung für die Berufsschulen in Bayern (Berufsschulordnung – BSO) vom 30. August 2008. München o. J.b. URL: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBSO-2> (Stand: 28.06.2023)
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule Unterrichtsfach: Deutsch. Aktualisierung im Juni 2020. München o. J.c. URL: https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Berufliche_Schulen/Berufsschule/Fachlehrplan/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf
- BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael: Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Strasbourg 2003
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (Hrsg.): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995
- BUHOLZER, Alois; KUMMER WYSS, Annemarie: Alle gleich, alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber 2010
- BUSCH, Birgitta: Mehrsprachigkeit. 3. Aufl. Wien 2021
- CANDELIER, Michael (Koord.); CAMILLERI GRIMA, Antoinette; CASTELLOTTI, Véronique; DE PIETRO, Jean-Francios; LÖRINCZ, Ildiko; MEISSNER, Franz-Joseph; SCHRÖDER-SURA, Anna; NOGUEROL,

- Artur; MOLINIE', Muriel: RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Version 3 – Mai 2010. Deutsche Fassung von Franz-Joseph MEISSNER und Anna SCHRÖDER-SURA. Graz 2010.
- CASPARI, Daniela: Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft 14 (2017) 5, S. 16
- EKINCI, Yüksel; HOFFMANN, Ludger (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Konflikt. München 2022
- EUROPARAT (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart 2020
- FÄCKE, Christiane: Bildungspolitische Entscheidungen zu Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: eine Analyse zum Wechselverhältnis zwischen europäischer Sprachenpolitik und sprachpolitischen Entscheidungen in Deutschland. In: FÄCKE, Christiane; VALI, Sara (Hrsg.): Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien. Berlin 2022, S. 29–48
- FÄCKE, Christiane: Mehrkulturalitätsdidaktik als Gegenstand der Lehrerbildung. In: FÄCKE, Christiane; MEISSNER, Franz-Josef (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen 2019, S. 153–158
- FÄCKE, Christiane: Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung. Tübingen 2017
- FÄCKE, Christiane; MEISSNER, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen 2019
- GOGOLIN, Ingrid: Mehrsprachigkeit: Reihe Kultur- und Sozialwissenschaften. Hagen 2016
- GOGOLIN, Ingrid: Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: RÖHNER, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim 2008, S. 13–24
- GOGOLIN, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York 1994
- GOGOLIN, Ingrid; KRÜGER-POTRATZ, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Opladen, Toronto 2020
- GOGOLIN, Ingrid; KRÜGER-POTRATZ, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen, Farmington Hills 2006
- GOGOLIN, Ingrid; LÜDI, Georges: Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen. In: GOETHE INSTITUT (Hrsg.): Redaktion Magazin Sprache. München 2015
- GROSJEAN, Francois: Bilingualism: A short introduction. In: GROSJEAN, Francois; LI, Ping (Hrsg.): The Psycholinguistics of Bilingualism. Malden, Oxford 2013, S. 5–25
- HEILAND, Thomas: Lehrpläne im Kontext von politischem und pädagogischem Wollen. Entwicklungen der bayerischen Volksschuloberstufe und Hauptschule von 1945 bis 2000, Univ.-Diss. Baden-Baden 2023
- HEILAND, Thomas: Können online-gestützte Lernumgebungen zur Förderung der Schreibkompetenz beitragen? In: STAUBACH, Katharina (Hrsg.): Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge. Baltmannsweiler 2020, S. 152–160
- HEILAND, Thomas; YAĞMUR, Sümeyra; MATTHES, Eva: Mehrsprachigkeit in Lehrplänen – Eine comparative Analyse. In: FÄCKE, Christiane; VALI, Sara (Hrsg.): Perspektiven der Mehrsprachigkeit

- heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien. Frankfurt am Main 2022, S. 49–68
- HORSTMEIER, Marie; VALI, Sara; HEILAND, Thomas: Mehrsprachigkeitsdidaktik in der (universitären) Lehrkräftebildung. In: Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde. In: HARTINGER, Andreas; DRESEL, Markus; MATTES, Eva; NETT, Ulrike, E.; PEUSCHEL, Kristina; GEGENFURTNER, Andreas (Hrsg.): Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde (Arbeitstitel). Münster 2022, S. 301–310
- HORSTMEIER, Marie; VALI, Sara; HEILAND, Thomas; DELL'ACQUA, Alessia: Mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Flexibilität von angehenden Lehrenden. In: The Langscape Journal 5 (2022) Augsburg 2022, S. 52–68
- KULTUSMINISTERIUM UND MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Sachunterricht Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne. In: KULTUSMINISTERIUM UND MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2002/1985-1989
- LUCHTENBERG, Sigrid: Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: NAUWERCK, Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Freiburg im Breisgau 2009, S. 277–289
- LÜDI, Georges; PY, Bernard: "To be or not to be ... a plurilingual speaker". In: International Journal of Multilingualism 6 (2009) 2, S.154–167
- NEUGEBAUER, Tatiana; HEILAND, Thomas: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in der Berufsvorbereitung – Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte und die Lehrkräftefortbildung in Bayern. In: mit.sprache.teil.haben. Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit 38 (2022) 1+2, S. 265–277
- RIEHL, Claudia Maria: Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt 2014
- RÜCKL, Michaela; KOCH, Corinna: Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht (Französischdidaktik im Dialog). Stuttgart 2022
- STANGL, Werner: Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Wien, Linz, Freiburg 2021. URL: <https://lexikon.stangl.eu/17871/mehrsprachigkeit/> (Stand: 30.06.2023)
- STAUBACH, Katharina: Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge. Baltmannsweiler 2020
- STURM, Tanja: Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München 2013
- VALI, Sara; HORSTMEIER, Marie; HEILAND, Thomas: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität (be)greifbar machen. Analyse mehrsprachiger Materialien aus einer universitären Lehrveranstaltung. In: FÄCKE, Christiane; VALI, Sara (Hrsg.): Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien. Frankfurt am Main 2022, S. 217–241

IV Sprachbildung und -förderung aus Perspektive der berufsbildenden Schulen

Martina Hoffmann

► Schritt für Schritt zum Schulkonzept *Berufssprache Deutsch*

Sprachliche Kompetenz ist eine wesentliche Voraussetzung für berufliche Handlungsfähigkeit. Das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* zielt darauf ab, die Schüler/-innen in ihrer berufssprachlich-kommunikativen Entwicklung fachlich und allgemeinbildend zu unterstützen. Dieses Prinzip umfasst sowohl die sprachliche Bildung und Förderung als auch die berufliche Integration. *Berufssprache Deutsch* wird durch die Verknüpfung von sprachlichen und fachlichen Inhalten umgesetzt.

Ein individuell gestaltetes Schulkonzept auf den sprachdidaktischen Grundlagen des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* strukturiert die berufsbezogene und allgemeinbildende Sprachbegleitung, Sprachbildung und Sprachförderung vor Ort anhand geeigneter schulinterner Ziele und Maßnahmen zur Stärkung der berufsbezogenen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Schüler/-innen. Das Konzept berücksichtigt u. a. die vielfältigen Lernvoraussetzungen und die unterschiedlichen fachsprachlichen Anforderungen je Ausbildungsberuf. Ein multiprofessionelles Schulteam *Berufssprache Deutsch* entwickelt, steuert, moderiert und insbesondere implementiert den Schulentwicklungsprozess aus fachlicher Perspektive. Gleichzeitig ist die schrittweise Etablierung eines Schulkonzepts *Berufssprache Deutsch* ein Change-Managementprozess, der durch die Expertise des schulischen Qualitätsmanagements gestützt werden muss. Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie die Berufsschulen in Bayern diesen Schulentwicklungsprozess angehen und dabei kontinuierlich fachlich vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) begleitet werden.

1 Die KMK-Empfehlung zur Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts an beruflichen Schulen

Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (05.12.2019) begründet u. a. die Dringlichkeit, der sprachlichen Bildung an beruflichen Schulen einen höheren Stellenwert einzuräumen:

„Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund treten mit unterschiedlich ausgeprägten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in die Bildungsgänge der beruflichen Schulen ein. Für die beruflichen Schulen bedeutet dies, im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung an die Kompetenzprofile der Lernenden anzuknüpfen. Voraussetzung für die Erlangung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz sind berufssprachliche Kompetenzen. Diese setzen sich aus Elementen aller sprachlichen Bereiche zusammen, der Alltags-, Bildungs- und der jeweiligen Fachsprache.“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2019, S. 4)

Die Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachbildung in der Berufsschule soll am Beispiel der Lesekompetenz kurz erläutert werden. Sie ist grundlegend für jede Berufsausbildung. Das Verstehen von Fachtexten und das fachgerechte Umsetzen der gelesenen Inhalte erfordert umfangreiche Kompetenzen: umfassendes Leseverstehen, ggf. ein schnelles globales Lesen und Texterfassen oder ein detailliertes Leseverstehen sowie Transfer des Gelesenen in fachlich korrekte berufliche Handlungen.

Als Ergebnis der PISA-Studie 2018 (vgl. REISS u. a. 2019) wird die zunehmende „höhere Diversität der Lesekompetenz zwischen den Jugendlichen in Deutschland“ (REISS u. a. 2019, S. 77) genannt. Das heißt, „[m]ehr als ein Fünftel der Fünfzehnjährigen [...] ist kaum in der Lage, sinnerfassend mit Texten umzugehen.“ (ebd.) Die Ergebnisse der aktuellen PISA-Studie 2022 bestätigen und verschärfen die PISA-Resultate 2018 nochmals. Nach LEWALTER u. a. (2022) setzt sich in Deutschland ein „deskriptive[r] Abwärtstrend“ (LEWALTER u. a. 2022, S. 318) der Lesekompetenz fort. Dieser Trend zeichnet sich für den Kompetenzbereich Lesen seit dem Jahr 2015 ab. Auch Wirksamkeitsstudien zur schulischen Sprachbildung (vgl. u. a. SCHNEIDER u. a. 2018) zeigen die Notwendigkeit, die Sprachbildung und insbesondere die integrierte Sprachförderung zu stärken. Schneider u. a. (2018) nehmen dabei auch die beruflichen Schulen in den Blick. In Bayern wird den beispielhaft skizzierten Herausforderungen des Spracherwerbs und der Sprachbildung an beruflichen Schulen mit dem Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* begegnet. Dieses wird im Folgenden erläutert.

2 Das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch*

Das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* zielt darauf ab, sprachsensiblen (Fach-)Unterricht an bayerischen Berufsschulen und Berufsfachschulen zu fördern und die Sprachbildung sowie integrierte Sprachförderung in allen Fächern und Lernfeldern zu stärken. Das Prinzip ist seit 2016 zusammen mit dem Deutschlehrplan für die Berufs- und Berufsfachschulen in Bayern für alle Lehrkräfte gültig. Das Unterrichtsprinzip postuliert,

„dass die Schüler/-innen in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im fachlichen sowie allgemeinbildenden Unterricht gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben erfolgreich gelingt“ (ISB 2016, 2020, S. 7).

Das Prinzip *Berufssprache Deutsch* umfasst sowohl die Umsetzung der beruflichen Integration durch Sprache in Klassen zur Berufsvorbereitung inklusive Spracherwerbsklassen wie Berufsintegrationsklassen in Bayern als auch die Stärkung berufssprachlich-kommunikativer Kompetenzen in allen Fächern während der Ausbildung in Fachklassen an Berufsschulen und Berufsfachschulen. Auf diese Weise soll eine durchgängige Sprachbildung an der Berufsschule gestärkt werden. Die unterrichtliche Umsetzung von *Berufssprache Deutsch* geschieht durch das Zusammenspiel von sprachlichen und fachlichen Inhalten (vgl. BECKER-MROTZEK u. a. 2023). Ein Beispiel hierfür ist ein Telefonat mit einem Kunden bzw. einer Kundin, um bei der Bestellung einer Hochzeitstorte in der Konditorei fachlich korrekt

zu beraten und zielführende Nachfragen hinsichtlich des Kundenwunsches zu stellen. Die Sprache stellt in dieser Situation das Medium dar, welches im Berufsalltag erforderlich ist, um eine berufliche Tätigkeit adäquat ausführen zu können. Dies umfasst beispielsweise ein adressatengerechtes Beratungsgespräch per Telefon sowie gezieltes Nachfragen.

Zur konsequenten Umsetzung des durchgängigen und sprachsensiblen Unterrichtsprinzips entwickelt das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung auf dem ISB-Fachportal Berufssprache Deutsch (www.berufssprache-deutsch.bayern.de) eine Vielzahl von sprachsensiblen und handlungsorientierten Unterrichtsmaterialien für den direkten Einsatz im Unterricht. Auf diese Weise erhalten die Kollegen und Kolleginnen mit und ohne Fakultas Deutsch wertvolle methodisch-didaktische Anregungen zur sprachlichen Differenzierung sowie konkrete Methoden zur Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts. Die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung (vgl. GOGOLIN/LANGE/GRIESSBACH 2010) und integrierten Sprachförderung soll folglich durch die fachliche Unterstützung des ISB professionalisiert werden. Die Unterrichtsmaterialien folgen dem methodisch-didaktischen Ansatz der Szenariendidaktik, wie er von Hölscher u. a. (2006) beschrieben wurde. Die Materialien zeichnen sich durch eine handlungsorientierte Sprachvermittlung aus (vgl. ROCHE/TERRASI-HAUFE 2017). Das Prinzip der vollständigen Handlung (vgl. GUDJONS 1986) fungiert als Artikulationsschema. Außerdem bieten die einzelnen Szenarien und Methodensammlungen eine Vielfalt an gestuften Lernhilfen zur sprachlichen Differenzierung. Die Unterrichtsmaterialien auf dem ISB-Fachportal Berufssprache Deutsch fokussieren nicht einen Kompetenzbereich, sondern bedienen exemplarisch alle Bildungsstandards für das Fach Deutsch der Kultusministerkonferenz in Verbindung mit den fachsprachlich-kommunikativen Anforderungen des jeweiligen Ausbildungsberufs. Des Weiteren basieren sie auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Sprachbildung und -förderung, z. B., dass „[i]n der Sekundarstufe II [...] der berufliche Bezug der Sprachförderung besonders wichtig“ (SCHNEIDER u. a. 2018, S. 98) ist. Auch die Erkenntnisse von Wirkungsstudien werden berücksichtigt, dass nämlich „[...] der reine Sprachunterricht in den Hintergrund treten und vermehrt in fachlich-berufliche Zusammenhänge gestellt werden [soll]“ (ebd.).

Abbildung 1: ISB-Fachportal Berufssprache Deutsch



Quelle: <http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de>

Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* erfordert von allen Lehrkräften methodisch-didaktisches Wissen über Sprachbildung und Sprachförderung. Gleichzeitig benötigen Sprachförderlehrkräfte Know-how über berufssprachliche Kompetenzerwartungen sowie Kenntnisse über die Berufspädagogik.

Obleich die methodisch-didaktische Verbindung von Sprache und Fach unter Beachtung sprachsensibler Kriterien mit Herausforderungen verbunden ist, generiert sie einen Mehrwert für die Unterrichtsentwicklung und letztlich für die Schüler/-innen. Berufssprachliche Lernarrangements fördern

„einerseits sprachliche Fähigkeiten in den wirklich relevanten Bereichen und sprechen andererseits die Motivation der Lernenden an. Sie sind im Berufsfeld situiert und werden deshalb als authentisch empfunden“ (ebd.).

Dieses Postulat entspricht den Anforderungen des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch*, wonach eine isolierte berufssprachliche Bildung und Förderung nicht zielführend sind sowie eine Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Fachexperten an Berufsschulen für den Sprachlernerfolg der Schüler/-innen unabdingbar ist. Aus den genannten Gründen ist die Entwicklung eines individuellen Schulkonzepts ein konsequenter Schritt zur Stärkung, Weiterentwicklung und Professionalisierung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* vor Ort an den Berufsschulen in Bayern.

3 Durchgängiges und individuelles Schulkonzept *Berufssprache Deutsch* zur Stärkung der Sprachkompetenz vor Ort

Das Schulkonzept beinhaltet schulinterne Ziele, welche darauf abzielen, die Schüler/-innen bei der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen bis zum erfolgreichen Berufsschulabschluss zu unterstützen. Die schulspezifisch ausgewählten Maßnahmen dienen der Stärkung der Lehrkräfte bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch*. Die Zusammenarbeit in einem Schulteam *Berufssprache Deutsch* ermöglicht den Lehrkräften auch einen Austausch über berufsspezifische Sprachbildung und Sprachförderansätze. Auf diese Weise können sie gemeinsame Vorgehensweisen entwickeln, die zum Profil ihrer Schule passen. Die Schaffung von Transparenz bezüglich der schulinternen Strukturen, Ansprechpartner/-innen und Möglichkeiten zielt darauf ab, die Lehrkräfte langfristig zu entlasten. Das Ziel besteht darin, jede Schülerin bzw. jeden Schüler vom Eintritt in die Berufsschule bis zum Abschluss in einer stringenten und passgenauen Weise berufssprachlich zu begleiten und zu fördern. Des Weiteren wird durch ein Schulkonzept die Sprachbildung und -förderung nicht als alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts oder der Deutschlehrkraft verstanden, sondern als gemeinschaftliche Aufgabe aller Lehrkräfte gestärkt.

Die Erstellung eines für die eigene Schule passenden Sprachkonzepts erfordert die Berücksichtigung der Individualität aus Sicht unterschiedlicher Dimensionen: Die Heteroge-

nität der Schülerschaft, die Vielfalt der Ausbildungsberufe an Berufsschulen und Berufsfachschulen, die verschiedenen fachsprachlich-kommunikativen Kompetenzerwartungen je Ausbildungsberuf sowie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund bedingen eine individuelle Ausgestaltung der Sprachkonzepte vor Ort, die den Bedürfnissen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule bzw. Abteilung Rechnung trägt. Die Voraussetzung für die Entwicklung eines individuellen Schulkonzepts ist die Analyse des Ist-Zustandes. Diese Art von „Inventur“ ermöglicht die Identifizierung der Stärken der eigenen Schule bezüglich der Sprachbildung und -förderung. Die Durchgängigkeit der berufssprachlichen Bildung und Förderung entsprechend des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* umfasst:

- ▶ alle Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund sowie mit und ohne Sprachdefizite,
- ▶ alle Klassenformen an Berufsschulen und Berufsfachschulen,
- ▶ alle Lehrkräfte mit und ohne Fakultas Deutsch zur Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts, (sprachsensiblen) berufsbezogenen Deutschunterrichts und (sprachsensiblen) integrierten Lernfeldunterrichts.

Der Begriff der Durchgängigkeit schließt eine Vielzahl sprachlich-kommunikativer Anforderungen ein, die sich von der Berufsvorbereitung (Alphabetisierung, Spracherwerb) über die Fachklassen (Sprachbildung und ggf. berufsbezogene Sprachförderung) bis hin zum erfolgreichen Berufsschulabschluss (berufsspezifische Fachsprache) erstrecken.

4 Ein multiprofessionelles Schulteam *Berufssprache Deutsch*

Die Passgenauigkeit und Individualität der Sprachkonzepte erfordert die Arbeit als Team in der Schule, innerhalb der Abteilung sowie zwischen den Lehrkräften einer Klasse. Die Einbindung sowie Akzeptanz aller Kollegen und Kolleginnen ist somit grundlegend und entspricht den Anforderungen eines Unterrichtsprinzips (vgl. WIATER 2014). Das Schulteam *Berufssprache Deutsch* ist eine steuernde und beratende schulinterne Arbeitsgruppe. Diese ist dabei auf die Mitarbeit und die Expertise sowie den kontinuierlichen Austausch der Experten je Abteilung angewiesen. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass die individuellen Bedürfnisse und sprachlichen Anforderungen je Ausbildungsberuf berücksichtigt werden können. Auf dieser Basis können passgenaue Ziele formuliert sowie Maßnahmen entwickelt und angeboten werden, beispielsweise schulinterne Lehrerfortbildungen und auch berufsbezogene Sprachförderangebote. Ein multiprofessionelles Schulteam *Berufssprache Deutsch* unter der Leitung der Fachbetreuung Deutsch entwickelt ein schulinternes Sprachkonzept auf Grundlage des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch*. Die Teams erproben beispielsweise nachfolgende Punkte und setzen diese sukzessiv um (StMUK 2019, S. 8):

- ▶ „Leitung der Maßnahmen zur Erarbeitung, Erprobung und Weiterentwicklung des schulinternen, durchgängigen Konzepts zur berufssprachlichen Förderung und Bildung.
- ▶ Abstimmung der additiven und integrativen Sprachförder- und Sprachbildungsmaßnahmen und fachliche Kooperation zur Unterstützung der Schüler/-innen zur Erreichung des Berufsschulabschlusses.
- ▶ Kollegiale Unterstützung zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch*:
 - ▶ Ermittlung der sprachlichen Lernausgangsvoraussetzungen.
 - ▶ Fachliche Beratung bei der Auswahl der Sprachfördermaßnahmen.
 - ▶ Festlegung von Sprachförderschwerpunkten zur gezielten berufssprachlichen Sprachförderung und -bildung.
 - ▶ Umsetzung einer kooperativen Sprachförderung im Klassenteam.
 - ▶ Methodisch-didaktische Gestaltung eines sprachbewussten Unterrichts und Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts sowie der berufssprachlichen Förderung und Bildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Berufsintegration, -vorbereitung und den Fachklassen.
 - ▶ Regelmäßige Fachsitzungen Deutsch zum kollegialen Austausch und zur Weiterentwicklung der Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch*“.

Um den vielfältigen Aufgaben adäquat zu begegnen, besteht das Schulteam idealerweise aus Kollegen und Kolleginnen jeder Abteilung, einer Lehrkraft aus dem schulinternen Schulentwicklungsteam sowie einer Lehrkraft aus dem Bereich der Berufsvorbereitung. Letztere bringt Wissen über Spracherwerbsprozesse und sprachensible Methoden aus dem Unterricht für Deutsch als Zweitsprache in die Steuerungsgruppe ein (vgl. hierzu auch StMUK 2019, S. 7). Die Etablierung eines multiprofessionellen Teams gewährleistet die Abbildung der Vielfalt der (fach-)sprachlichen Anforderungen je Ausbildungsberuf und Abschlussprüfung sowie die durchgängige schulinterne Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch*. Schneider u. a. (2018) gehen einen Schritt weiter und fordern auf Grundlage von Wirksamkeitsstudien neben der innerschulischen Kooperation zwischen den Lehrkräften auch die Zusammenarbeit mit allen beteiligten Akteuren und Akteurinnen, also auch mit den Ausbildern und Ausbilderinnen der Betriebe (vgl. SCHNEIDER u. a. 2018, S. 79, 81 und 98).

5 Die Schulentwicklung als „Werkzeugkasten“ zur Stärkung der Sprachbildung an den Schulen

Die von der Kultusministerkonferenz veröffentlichte Empfehlung zur Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts an beruflichen Schulen beinhaltet zudem Vorschläge zur Implementierung sprachsensiblen Unterrichts im Rahmen der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung sowie Empfehlungen zur Stärkung der Sprachsensibilität im Unterricht beruflicher Schulen (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2019, S. 9):

„Um Sprachsensibilität schnell und in großer Breite unterrichtswirksam werden zu lassen, empfiehlt die Kultusministerkonferenz,

- ▶ Schul- und insbesondere Unterrichtsentwicklungsprozesse mit dem Ziel zu initiieren, Sprachbildung als Querschnittsaufgabe systematisch in der Organisationsstruktur von Schule zu verankern und
- ▶ im Rahmen der Qualitätsentwicklungs- und Steuerungskonzepte der Länder den Lehrkräften den notwendigen Kompetenzzuwachs durch Fortbildungs- und Unterstützungsangebote zu ermöglichen.“

Das Schulkonzept *Berufssprache Deutsch* beinhaltet Ziele und Maßnahmen zur Sprachbildung und -förderung, welche nach Abschluss des Schulentwicklungsprozesses an beruflichen Schulen (Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern – QmbS) in das Schulprofil integriert werden. Die bayerischen Berufsschulen und Berufsfachschulen sind dazu angehalten, eine „kontinuierliche Evaluation und Weiterentwicklung der getroffenen Maßnahmen“ (StMUK 2019, S. 6) ihres durchgängigen und individuellen Schulkonzepts umzusetzen. Die Kenntnis über Schulentwicklungsprozesse stellt eine wesentliche Grundlage für die Erstellung eines Sprachkonzepts dar. Das etablierte QmbS in Bayern ist ein

- ▶ systematischer,
- ▶ zielgerichteter und
- ▶ selbstreflexiver Entwicklungsprozess, der sowohl die Schüler- als auch der die Lehrerperspektive berücksichtigt.

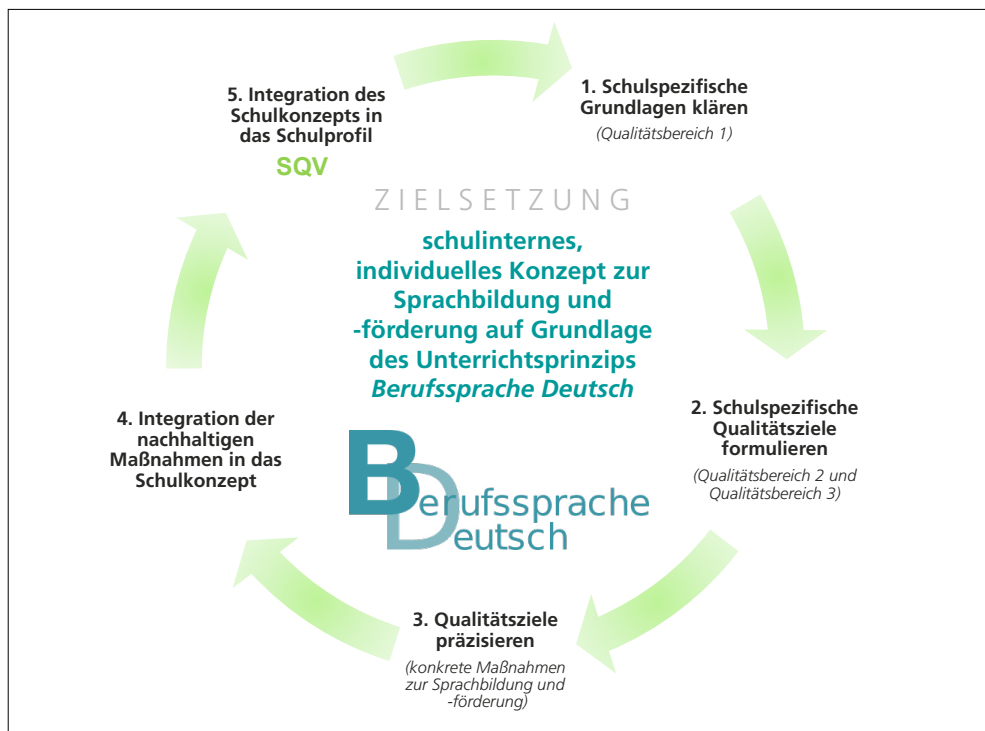
Im Rahmen dessen ist eine Professionalisierung der schulischen Prozesse und Bedürfnisse – hier im Bereich der Sprachbildung und -förderung – je Schule (weiter-)zu entwickeln. Aus diesem Grund wurde von Beginn an eine Verankerung des Sprachkonzepts im Schulentwicklungsprozess organisatorisch, personell sowie inhaltlich gestärkt.

Die Ergebnisse von Wirksamkeitsstudien aus dem Bereich der Sprachbildung und -förderung legen nahe, dass der Schulentwicklung eine zentrale Rolle zukommt. Denn

„Einzelmaßnahmen verfehlen ihre nachhaltige Wirkung, wenn sie nicht Bestandteil einer systematischen sprachlichen Bildung und Förderung sind. Eine solche systematische Sprachbildung und -förderung ist Teil der Schulentwicklung, die von der Schulleitung aktiv unterstützt und von einer Projektgruppe getragen werden muss“ (SCHNEIDER u. a. 2018, S. 93).

5.1 Qualitätszyklus

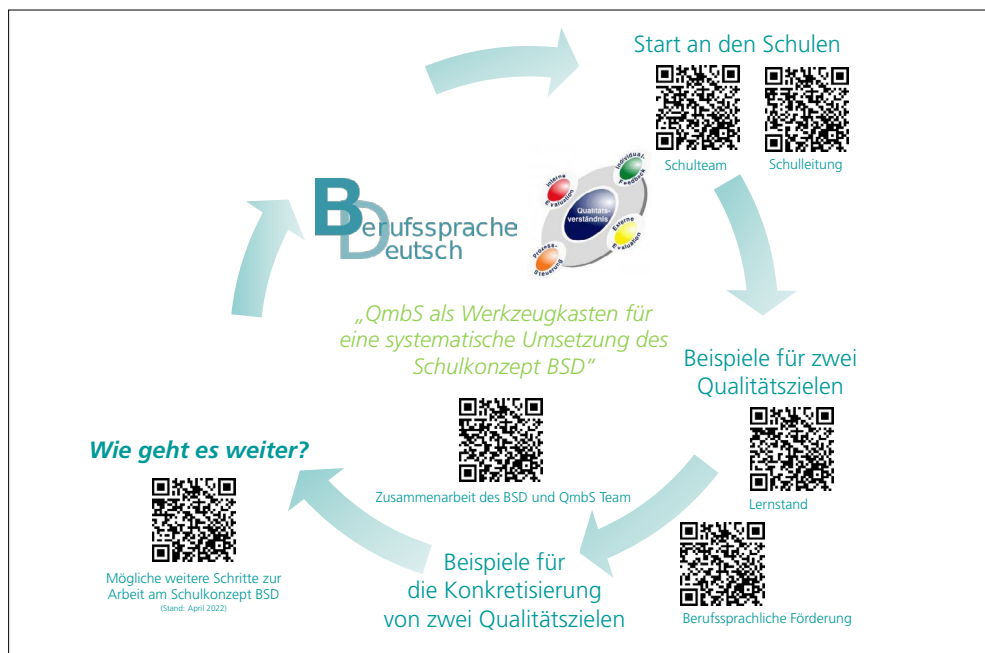
Abbildung 2: Qualitätszyklus zur Entwicklung des Schulkonzepts *Berufssprache Deutsch*



Quelle: ISB-Fachportal *Berufssprache Deutsch*. © ISB

Als Referenzmodell dient den Schulen ein Qualitätszyklus, welcher in Abbildung 2 dargestellt ist. Der Qualitätszyklus ist an das Ziel angepasst, nämlich die Entwicklung eines schulinternen, individuellen Konzepts zur Sprachbildung und -förderung auf Grundlage des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch*. Die Schulentwicklung übernimmt dabei eine wesentliche Funktion, indem sie den Prozess mithilfe geeigneter „Werkzeuge“ sowie der wertvollen Erfahrungen des Change-Managements zielorientiert unterstützt und begleitet. Wie die Zusammenarbeit des schulinternen Schulentwicklungsteams und des Teams *Berufssprache Deutsch* gelingen kann, wird beispielhaft in Videoclips in Abbildung 3 veranschaulicht.

Abbildung 3: Erläuterungen zum Qualitätszyklus zum Schulkonzept *Berufssprache Deutsch* mit Videoclips



Quelle: ISB-Fachportal *Berufssprache Deutsch*. © ISB

Die konkrete Beratung und kontinuierliche Begleitung der Schulen vor Ort sowie den kollegialen Austausch gestalten die Fachmitarbeiter/-innen für *Berufssprache Deutsch* in Zusammenarbeit mit jenen Fachmitarbeiter/-innen des Zuständigkeitsbereichs Schulentwicklung an beruflichen Schulen. Diese sind an die sieben Bezirksregierungen des Freistaats Bayern angegliedert. In Kooperation bieten sie zudem gemeinsame Dienstbesprechungen und regionale Fortbildungen an.

Die Expertise zur Verbindung von Sprachbildung und Schulentwicklung wird durch die kontinuierliche Bereitstellung passgenauer digitaler Unterstützungsmaterialien zu den definierten Qualitätsbereichen und jährlichen Meilensteinen auf dem ISB-Fachportal *Berufssprache Deutsch* fachlich begleitet.

5.2 Qualitätsbereiche

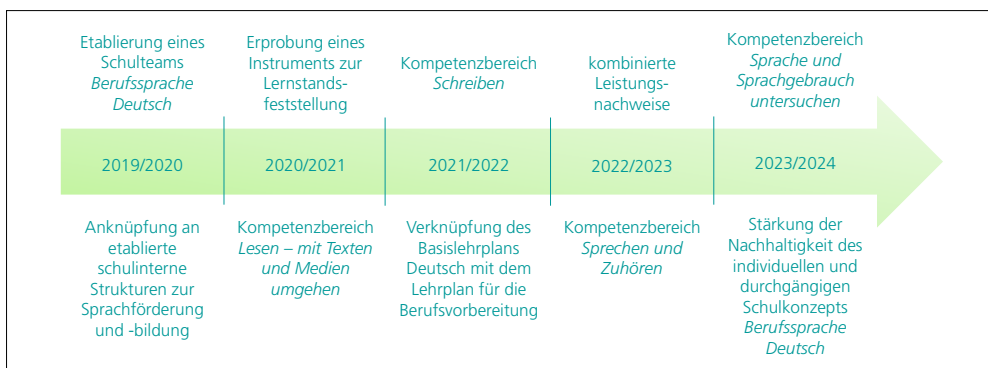
Die Erstellung des Schulkonzepts *Berufssprache Deutsch* erfolgt unter Orientierung an drei Qualitätsbereichen: Die Rahmenbedingungen vor Ort, die additive Sprachbildung und -förderung und insbesondere die Möglichkeiten der integrierten Sprachbildung und -förderung im Fachunterricht. Im Folgenden werden exemplarisch Leitfragen präsentiert, die den Schulteams bei der Analyse der Rahmenbedingungen vor Ort (Qualitätsbereich 1) behilflich sein können:

- ▶ Welche inhaltlichen und personellen Rahmenbedingungen haben wir zur Sprachbildung (sprachsensibler Fachunterricht und berufsbezogener Deutschunterricht) und Sprachförderung an unserer Schule bzw. für die einzelnen Abteilungen („Inventur“)?
- ▶ Welcher sprachlich-kommunikative Lernstand ist bei unseren Schülern und Schülerinnen unserer Schule/je Abteilung bzw. je Ausbildungsberuf festzustellen?
- ▶ Welche sprachlich-kommunikativen Kompetenzen werden von unseren Schülern und Schülerinnen zum Bestehen der Abschlussprüfung und zum souveränen Sprachhandeln im Ausbildungsberuf gefordert?
- ▶ Welche Expertise haben wir an unserer Schule/in der jeweiligen Abteilung zum Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch*?
- ▶ etc.

5.3 Meilensteine

Die drei Qualitätsbereiche werden durch jährliche Meilensteine konkretisiert. Diese dienen den Schulteams in Form von Materialien als Grundlage zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung und -gestaltung. Im Rahmen von zentralen und regionalen Fortbildungen werden die Ansätze und Unterrichtsmaterialien multipliziert und auf dem ISB-Themenportal *Berufssprache Deutsch* in veränderbarer Form angeboten. Checklisten zur Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts, Methodensammlungen, exemplarische Lernszenarien zu unterschiedlichen Ausbildungsberufen, Ideen für gestufte Lernhilfen zur sprachlichen Differenzierung, digitale Lernszenarien, Apps und digitale Werkzeuge sowie eine Vielzahl weiterer Unterstützungsmaterialien stehen den Kollegen und Kolleginnen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* zur Verfügung. Auf diese Weise wird den Lehrkräften Unterstützung bei der Stärkung der Sprachkompetenz sprachschwächerer Schüler/-innen sowie der Förderung sprachstärkerer Schüler/-innen geboten.

Abbildung 4: Inhaltliche Meilensteine zur Ausgestaltung des Schulkonzepts *Berufssprache Deutsch*



Quelle: ISB-Fachportal *Berufssprache Deutsch*. © ISB

Im ersten Schuljahr 2019/2020 wurde der Fokus auf den Teambildungsprozess zur Sprachbildung und -förderung an der eigenen Schule gelegt. Im Anschluss erfolgte die Auswahl, Erprobung und Reflexion der Instrumente zur Feststellung der Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen. Einen Überblick über die innovativen Umsetzungsideen der Schulen bieten die bayernweiten Abfragen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch*. Die Ergebnisse werden auf dem ISB-Themenportal *Berufssprache Deutsch* zusammenfassend dargestellt. Im weiteren Verlauf der Ausgestaltung des Schulkonzepts *Berufssprache Deutsch* wurden den Schulen vom ISB entwickelte Materialien zu den einzelnen Bildungsstandards Deutsch der Kultusministerkonferenz zur Verfügung gestellt. Der Übergang von den Ergebnissen der Lernstandfeststellung zur konkreten sprachlichen Begleitung und Förderung der sprachschwächeren und -stärkeren Schüler/-innen soll durch die Bereitstellung geeigneter Maßnahmen erleichtert werden. Dazu zählen insbesondere sprachensible Methoden, Strategien und Arbeitstechniken sowie textoptimierte Unterrichtsmaterialien. Im Schuljahr 2023/2024 lag der Fokus u. a. auf der Stärkung der Nachhaltigkeit der bisher erprobten Maßnahmen. Bei diesem Meilenstein wird auf die Expertise und den wertvollen „Werkzeugkasten“ der QmbS zurückgegriffen, um die Maßnahmen zur Stärkung der Nachhaltigkeit der bisher erprobten Maßnahmen zu optimieren.

Abbildung 5: Seite Bayernüberblick des ISB-Fachportals *Berufssprache Deutsch*



Quelle: <https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/schulkonzept/bayernueberblick-voneinander-lernen/>

6 Verankerung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* in der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Schneider u. a. (2018) stellen folgende Indikatoren für ein Schulentwicklungsprogramm zur Sprachbildung fest:

„[...] Benennung einer Projektgruppe mit entsprechenden Ressourcen, die Beschaffung von Diagnose- und Fördermaterial sowie der Besuch von Weiterbildungsmaßnahmen oder die Ausweisung weiterer Unterstützungsmaßnahmen [...]“. (SCHNEIDER u. a. 2018, S. 98)

Die Etablierung eines Schulteams *Berufssprache Deutsch* an jeder Berufsschule sowie der Ausbau des ISB-Fachportals *Berufssprache Deutsch* um E-Sessions, den „Tipp des Monats“, digitale Sprachdiagnostikinstrumente und zahlreiche direkt einsetzbare Unterstützungsangebote stellen den Projektgruppen eine Vielzahl an methodisch-sprachdidaktischen Ressourcen zur Verfügung. Eine Konkretisierung der Verknüpfung von Schulentwicklung mit dem Schulkonzept *Berufssprache Deutsch* erfolgte beispielsweise im Rahmen der digitalen ISB-Veranstaltung *Schulkonzept Berufssprache Deutsch: voneinander lernen* im Jahr 2022. Im Rahmen der Veranstaltung wurden Praxisbeispiele präsentiert, welche die Gestaltung und Umsetzung des Schulkonzepts *Berufssprache Deutsch* in Verbindung mit den Möglichkeiten der QmbS veranschaulichen. Die Ergebnisse sowie die Materialien der digitalen Fachtagung können auf dem ISB-Themenportal *Berufssprache Deutsch* abgerufen werden.

Die zentrale Fragestellung, die es je Schule zu beantworten gilt, ist, wie sich die Sprachbildung und -förderung auf Grundlage des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* im Rahmen einer systematischen Schulentwicklung in der Praxis umsetzen lässt.

„An einem solchen Prozess sind nicht nur einzelne Lehrkräfte, sondern im Idealfall das gesamte Kollegium und Personal der Schule einschließlich der Leistungsebene beteiligt.“ (GARBE u. a. 2023, S. 138)

Die Einbindung aller Lehrkräfte, wie es auch das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* fordert, ist einerseits notwendig, andererseits aber auch eine große Herausforderung.

Neben einer klaren Prozesssteuerung durch die Verantwortlichkeiten, wie das Schulteam *Berufssprache Deutsch* in Kooperation mit dem schulinternen Schulentwicklungsteam und der Unterstützung durch die Schulleitung, sind folgende Aspekte für das Gelingen von entscheidender Bedeutung: Transparenz, Passgenauigkeit der Zielsetzung und Maßnahmen, schrittweise Implementierung und kritische Überprüfung der schulinternen Maßnahmen und Angebote zur Sprachbildung sowie Sprachförderung. Im Hinblick auf die Transparenz und Passgenauigkeit ergeben sich für die Schulen beispielsweise folgende Reflexionsfragen (vgl. hierzu HOFFMANN 2023):

- ▶ Liegt ein einfacher Zugriff auf die notwendigen Informationen und sprachsensiblen Materialien für alle Lehrkräfte vor?
- ▶ Kennen die Kollegen und Kolleginnen die verfügbaren Unterstützungsmaterialien (z. B. anpassbare Lerneinheiten, Methodensammlungen, Newsletter auf dem ISB-Fachportal www.berufssprache-deutsch.bayern.de) und Fortbildungsangebote sowie Beratungsangebote?
- ▶ Ist den Schülern und Schülerinnen bekannt, dass ihre Schule, und teilweise auch spezifisch für den Ausbildungsberuf, individuelle Angebote zur Sprachbildung sowie zur adaptiven und vor allem integrierten Sprachförderung anbietet?
- ▶ Sind die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Schüler/-innen sowie die berufsspezifischen fachsprachlichen Anforderungen die Grundlage für eine sprachensible Unterrichtsentwicklung?

Das schulinterne Sprachkonzept ist durch eine präzise Ausrichtung der Maßnahmen und Angebote zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* gekennzeichnet. In Konsequenz dessen bilden die sprachlich-kommunikativen Bedürfnisse der Schüler/-innen die Grundlage für die Ausrichtung der individuellen Maßnahmen und Angebote zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch*. Des Weiteren sind die spezifischen fachsprachlichen Anforderungen des Ausbildungsberufs zu berücksichtigen, um individualisierte Maßnahmen zur Sprachbildung und zur (additiven und insbesondere integrierten) Sprachförderung für sprachschwächere und sprachstärkere Schüler/-innen zu etablieren.

Zudem ist es erforderlich, dass sich jede Lehrkraft ihrer Rolle bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* an der Schule, in der Abteilung und im Unterricht bewusst ist. Die Verankerung einer sprachbewussten Schul- und Unterrichtskultur erfordert die Mitwirkung jeder Lehrkraft in jeder Unterrichtseinheit. Dabei wird die Lehrkraft von den Schülern und Schülerinnen stets auch als sprachliches Vorbild wahrgenommen. Weiter ist beim Rollenbewusstsein grundlegend, dass eine schrittweise Stärkung der diagnostischen Kompetenz als Ausgangspunkt der Schulentwicklung und der Teamarbeit an der Schule bzw. in der Abteilung unterstützt wird. Das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* postuliert die Verknüpfung von sprachlichen und fachlichen Kompetenzerwartungen in einem (sprachsensiblen) berufsbezogenen Deutschunterricht, sprachsensiblen Fachunterricht oder integrierten Lernfeldunterricht. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* setzt voraus, dass der jeweilige Sprachlernstand der Schüler/-innen bekannt ist und die berufssprachlichen Kompetenzerwartungen angebahnt werden.

Die gemeinsam ausgewählten Maßnahmen werden eventuell zunächst nur in einer Abteilung erprobt und gegebenenfalls nach einem Optimierungsprozess in der Schule etabliert. Das Ende der Implementationsphase und damit der Beginn der Nachhaltigkeitsphase sind auf inhaltlicher Ebene nicht klar voneinander abzugrenzen. Die Festlegung des Zeitpunktes, ab dem die Implementierung als abgeschlossen betrachtet wird, kann von einer Schule vorab oder erst während des Prozesses erfolgen. Dies kann beispielsweise durch eine interne Evaluation sichtbar gemacht werden. In der Phase der Nachhaltigkeit ist es von entscheidender Bedeutung, dass die erfolgreich implementierten Maßnahmen zur Sprachbildung, insbesondere die integrierte und additive Sprachförderung, dauerhaft weitergeführt werden.

Die Integration von Sprachbildung und -förderung in die Schulentwicklungsprozesse ist ein weiterer Schritt zur Umsetzung und Professionalisierung des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* an Berufsschulen. Mit Blick in die Praxis sowie in die Wissenschaft wird deutlich, dass dies nur schrittweise im Team und mit Begleitung sowie im Austausch und mit permanenter Unterstützung durch verschiedene regionale und zentrale Angebote (Fortbildung, Beratungen, Materialbeispiele etc.) gelingen kann.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, Michael; SCHRAMM, Karen; THÜRMANN, Eike; VOLLMER, Helmut (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster 2023
- GARBE, Christina; GRAHL-MARNIOK, Marco; HÖRMANN, Yvonne; KREITZ, Birgit (Hrsg.): Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln. Praxishandbuch für Fortbildende und Lehrende in Sekundarstufen und beruflicher Bildung. Bielefeld 2023
- GOGOLIN, Ingrid; LANGE, Imke; GRIESSBACH, Dorothea: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material, Band 2. Münster 2010
- GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn 1986
- HOFFMANN, Martina: Sprachbildung integriert und nachhaltig stärken: gemeinsam – passgenau – vielfältig. In: STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (Hrsg.): ISB-Info „Fokus Schulentwicklung. Partizipativ – lebendig – innovativ“. München 2023. URL: <https://isb-magazin.de/isb-info/isb-info-schulentwicklung/sprachbildung-gemeinsam-passgenau-vielfaeltig> (Stand: 26.06.2024)
- HOFFMANN, Martina: „Schau’ ma mal“: Pilotierung von Materialien zur Förderung der mündlichen Kompetenzen bei auszubildenden Kfz-Mechatronikerinnen und Kfz-Mechatronikern. In: TERRASSI-HAUFE, Elisabetta, BÖRSEL, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster 2017, S. 301–321
- HÖLSCHER, Petra; PIEPHO, Hans-Eberhard, ROCHE, Jörg; SIMIC, Mirjana: Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel 2006. URL: <https://epub.uni-muenchen.de/14135/1/14135.pdf> (Stand: 26.06.2024)
- ISB – STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Lehrplan Deutsch für die Berufsschule und Berufsfachschule in Bayern. München 2016, 2020. URL: https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Berufliche_Schulen/Berufsschule/Fachlehrplan/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf (Stand: 26.06.2024)
- ISB – STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Impulse zur Verankerung des Unterrichtsprinzips Berufssprache Deutsch in der Schul- und Unterrichtsstruktur. München 2018. URL: https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/fileadmin/user_upload/BSD/Uploads_BSD_und_BV/BSD_Schulkonzept/Bayerntour_20222023/Impulse_BSD_Schulkonzept.pdf (Stand: 26.06.2024)
- ISB – STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Fachportal Berufssprache Deutsch. München o. J. URL: www.berufssprache-deutsch.bayern.de (Stand: 26.06.2024)
- ISB – STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Fachportal Schulentwicklung. München o. J. URL: <https://www.schulentwicklung.isb.bayern.de/> (Stand: 26.06.2024)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an den beruflichen Schulen (Beschluss der KMK vom 05.12.2019). München 2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (Stand: 26.06.2024)
- LEWALTER, Doris; DIEDRICH, Jennifer; GOLDHAMMER, Frank; KÖLLER, Olaf; REISS, Kristina (Hrsg.): Pisa 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster 2022. URL: <https://www.pisa.>

[tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/pisa-2022-nationaler-bericht-berichtsband.pdf](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/pisa-2022-nationaler-bericht-berichtsband.pdf) (Stand: 26.06.2024)

REISS, Kristina; WEIS, Mirjam; KLIEME, Eckhard; KÖLLER, Olaf (Hrsg.): Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster 2019. URL: https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2018_Berichtsband_online.pdf (Stand: 26.06.2024)

ROCHE, Jörg; SIMIC, Mirjana; HÖLSCHER, Petra: Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14 (2009) 2, S. 43–54. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/13570/1/Roche_13570.pdf (Stand: 26.06.2024)

ROCHE, Jörg; TERRASI-HAUFE, Elisabetta: Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Wissen – Kompetenz – Text, Vol. 12. Frankfurt am Main 2017, S. 71–90

SCHNEIDER, Hansjakob; BECKER-MROTZEK, Michael; STURM, Afra; JUNBOR-FAHLEN, Simone; NEUGEBAUER, Uwe; EFING, Christian; KERNER, Nora: Expertise: Wirksamkeit von Sprachförderung. Zürich 2018. URL: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/wirksamkeit-von-sprachfoerderung/> (Stand: 26.06.2024)

SOGL, Petra; REICHEL, Philipp; GEIGER, Robert: „Berufssprache Deutsch“ – Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule. In: EFING, Christian (Hrsg.): bwp@ Spezial (2013) 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, S. 1–11. URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/sogl_et al_ft18-ht2013.pdf (Stand: 26.06.2024)

StMUK – BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Kultusministerielles Schreiben Nr. VI.1-BS9414.D3-1/4/1 vom 22.07.2019. München 2019. URL: https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/fileadmin/user_upload/BSD/Uploads_BSD_und_BV/BSD_Schulkonzept/KMS_VI.1-BS9414.D3-141_Berufssprache_Deutsch.pdf (Stand: 26.06.2024)

TERRASI-HAUFE, Elisabetta; HOFFMANN, Martina; SOGL, Petra: Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23 (2018) 1, S. 3–16. URL: <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/3135/galley/3066/download/> (Stand: 26.06.2024)

TERRASI-HAUFE, Elisabetta, ROCHE, Jörg: Integrierte Sprachbildung an bayerischen Berufsschulen. Fach- und Berufssprachenvermittlung treffen auf Flüchtlingsbeschulung. In: Berufliche Bildung Hamburg 26 (2016) 1, S. 34–37

WIATER, Werner: Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Donauwörth 2014

Nicole Kimmelmann, Magdalena Michalak, Marion Döll

► Von der Sprachdiagnose mit dem NBD-T zur sprachlichen Förderung

In diesem Beitrag wird exemplarisch gezeigt, wie sprachdiagnostische Ergebnisse für eine Ausdifferenzierung der sprachlichen Förderung in der beruflichen Bildung genutzt werden können. Hierfür werden die sprachlichen Kompetenzen von Lernenden zu Beginn einer Berufsausbildung mithilfe des Nürnberger Berufliche Schulen Deutsch-Tests (NBD-T) digital ermittelt. Nach der Vorstellung des Verfahrens wird anhand eines authentischen Kompetenzprofils exemplarisch aufgezeigt, wie eine Förderung im Deutsch- und Fachunterricht an die gewonnenen Diagnoseergebnisse anknüpfen kann. Anschließend werden die bisher bei der Pilotierung des NBD-T erkannten Chancen und Herausforderungen am Übergang von der Sprachdiagnose zur sprachlichen Förderung erläutert.

Von der Sprachdiagnose mit NBD-T zur sprachlichen Förderung

Sprachliche Bildung und Förderung werden als Querschnittsaufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche verstanden (vgl. KMK 2019). Um die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen bei allen Lernenden gezielt und effizient unterstützen zu können, sind Lehrkräfte aufgefordert, zunächst den Bedarf der Schüler/-innen zu ermitteln. Geschieht dies bei Berufsschuleinsteigern und -einsteigerinnen, können praktisch ausschließlich ihre allgemeinsprachlichen Kompetenzen erfasst werden. Dies liegt darin begründet, dass bei der Zielgruppe zum einen berufsbezogene Sprachkompetenzen in dem gewählten Beruf nicht vorausgesetzt werden können. Zum anderen gibt es kaum Diagnoseverfahren, die in den vielfältigen angebotenen Berufsausbildungen ausdifferenziert je nach Anforderungen eingesetzt werden können (vgl. DÖLL u. a. 2024). Dies stellt das schulische und berufliche Bildungspersonal vor die Herausforderung, sprachliche Bildung und/bzw. Förderung – ausgehend von den Ergebnissen der Sprachdiagnose für jeden Schüler/jede Schülerin – an dem eigenen Fach, Lernfeld bzw. Lernbereich auszurichten bzw. daran anzupassen. Um eine integrierte bedarfsgerechte Förderung zu sichern, ist ein Blick auf das sprachliche Handeln in seiner Gesamtheit und die Unterstützung der Entwicklung von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen in ihrer Verzahnung erforderlich (vgl. MICHALAK/FEIGENSPAN 2023).

In diesem Beitrag werden Impulse skizziert, wie die Ergebnisse der Sprachdiagnostik für eine Ausdifferenzierung der sprachlichen Förderung genutzt werden können. Den Ausgangspunkt hierfür bildet der Nürnberger Berufliche Schulen Deutsch-Test, mit dem die sprachlichen Kompetenzen bei Berufsschuleinsteigern und -einsteigerinnen digital erfasst werden können. Abschließend werden die an der Schnittstelle zwischen Sprachdiagnose

und -förderung identifizierten Potenziale und Grenzen seines Einsatzes auf Basis der bisherigen Pilotierung diskutiert.

1 Sprachdiagnose mit dem NBD-T

1.1 Hintergrund, Ziele und theoretische Grundlagen des NBD-T

Der NBD-T ist auf Initiative des Nürnberger Amtes für Berufliche Schulen entwickelt worden, um die regionalen beruflichen Schulen in der Umsetzung des im Lehrplan verankerten Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS/ISB 2011; TERRASI-HAUFE/HOFFMANN/SOGL 2018) zu unterstützen. *Berufssprache Deutsch* sieht eine integrierte Sprachbildung bzw. Sprachförderung in allen Fächern und Lernfeldern vor (vgl. KIMMELMANN 2011). Dem Scaffolding-Ansatz (vgl. GIBBONS 2015) folgend, der eine Sequenzierung der Aufgaben (von fachlich und sprachlich einfach zu komplex sowie aufeinander aufbauend) und individuell angepasste temporäre sprachliche Hilfen vorsieht, geht *Berufssprache Deutsch* für die Planung und Gestaltung eines sprachlich differenzierten Unterrichts von einer vorherigen Lernstandsanalyse aus. Die Lehrkräfte sind aufgefordert, zuerst die sprachlichen Kompetenzen ihrer Auszubildenden festzustellen, um ihre pädagogischen Entscheidungen fundiert treffen zu können (vgl. ISB 2016) und sprachliche Lehr-Lern-Prozesse individuell zu gestalten.

Für die Identifizierung der sprachlichen Lernvoraussetzungen sind für die Zielgruppe geeignete Diagnoseinstrumente erforderlich, aus deren Ergebnissen sich spezifische Förderschwerpunkte und -maßnahmen ableiten lassen. Auf bewährte Diagnoseverfahren können die beruflichen Schulen jedoch nur bedingt zurückgreifen (zur Übersicht aktueller Diagnoseinstrumente in der beruflichen Bildung vgl. EBERHARDT 2019). So stehen ihnen beispielsweise der „Lesetest für Berufsschüler/-innen (LTB-3)“ (vgl. DROMMLER u. a. 2006) oder der „Baukasten Lesediagnose“ aus dem Modellprojekt „Vocational Literacy (VOLI) – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung“ (vgl. EFING 2008) zur Verfügung, die für die Zielgruppe in der Berufsbildung entwickelt wurden. Da mithilfe dieser Instrumente jedoch sprachliche Kompetenzen nur in einzelnen Bereichen (Lesekompetenz) ermittelt werden können, sind sie für eine differenzierte, mehrdimensionale Diagnose nicht geeignet. Detaillierte Ergebnisse liefern dagegen die Profilanalysen „Fast Catch Bumerang“ (vgl. REICH/ROTH/DÖLL 2009) oder „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“ (vgl. DÖLL/REICH 2019). Während mit Bumerang bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen aller Jugendlichen am Übergang von der Sekundarstufe I in den Beruf erfasst werden können, wird mit Niveaubeschreibungen ein individuelles Profil der Kompetenzen ausschließlich im Deutschen als Zweitsprache erstellt. Beide Verfahren sind jedoch in der Anwendung und Auswertung zeitaufwendig und sehr anspruchsvoll (vgl. JEUK/LÜTKE 2019, S. 185–187), wodurch insbesondere linguistisch nicht geschulte Lehrkräfte von einer Mitarbeit an der Sprachdiagnose ausgeschlossen werden.

Angesichts des Mangels an geeigneten Verfahren werden in der Praxis zumeist in Eigenregie an den beruflichen Schulen entwickelte Verfahren eingesetzt. Diese sind zwar in der Regel von einer anderen Motivation des Einsatzes getrieben, weisen jedoch häufig einen sehr engen Fokus auf eine kleine Zielgruppe auf und vernachlässigen den Anspruch auf wissenschaftliche Fundierung (vgl. die Übersicht von verschiedenen teils digitalisierten Verfahren der Beobachtung und schriftlichen Lernstandserhebung aus den bayerischen Schulen unter ISB o. J.). Hierdurch können diese Verfahren nicht für eine breite Testung von Lernenden anderer Schulen und/oder Ausbildungsberufen genutzt werden. An diesem Desiderat setzt der im Beitrag dargestellte NBD-T gezielt an.

Das Tool bewegt sich testtheoretisch im Verfahrenstyp hochstrukturierter, standardisierter Tests (vgl. DÖLL u. a. 2024). Zweck des NBD-T ist nicht eine äußere Differenzierung im Sinne der Separation (vgl. PLÖGER 2022, S. 23–26), sondern die gezielte anschließende ggf. binnendifferenzierte Gestaltung des Unterrichts und Schaffung von zusätzlichen individuellen Förderangeboten. Damit ist der NBD-T in der Förderdiagnostik verortet und die Kontextbedingungen des Einsatzgebietes werden neben testtheoretischen Kriterien wie Objektivität und Validität zu einem zentralen Maßstab der Entwicklung und Beurteilung des Verfahrens.

Angesichts der sprachlichen Heterogenität unter Lernenden an beruflichen Schulen, der bislang geringen sprachdiagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte und den begrenzten Zeitkapazitäten für die Umsetzung der Diagnose, ermöglicht der Test zu Beginn der Ausbildung eine berufsübergreifende Erhebung bei allen Auszubildenden. Die Durchführung des mehrdimensionalen Niveau-Tests findet digital anhand einer Reihe geschlossener Fragen statt. Die Auswertung erfolgt vollständig automatisiert und wird in Form eines Kompetenzprofils entlang der verschiedenen Kompetenzkategorien dokumentiert. Das Tool weist damit eine sehr hohe Praktikabilität mit Blick auf die technische Ausstattung der Schulen bzw. die Möglichkeiten der Lehrkräfte auf, sich ohne diagnostische Kompetenzen an der Erhebung von Sprachkompetenzen zu beteiligen.

Da die dynamischen Verläufe von Zweitspracherwerbsprozessen der Generierung von Normwerten entgegenstehen (vgl. SETTINIERI/JEUK 2019) und unterschiedliche Berufsfelder überaus heterogene Anforderungen an die Deutschkompetenz der Lernenden stellen, ist das Verfahren nicht normiert. Die Interpretation der Ergebnisse im Kontext der jeweiligen Ausbildung obliegt den Lehrkräften, die diese gemeinsam mit den Lernenden reflektieren sollen. Aus den sehr konkreten und ausdifferenzierten Diagnoseergebnissen lassen sich gezielte Hinweise ableiten, welche Lernende im Kontext ihrer gewählten Ausbildungsberufe besonderer Aufmerksamkeit und ggf. Unterstützung beim Ausbau ihrer Deutschkompetenzen bedürfen.

1.2 Mit NBD-T erfasste Kompetenzen

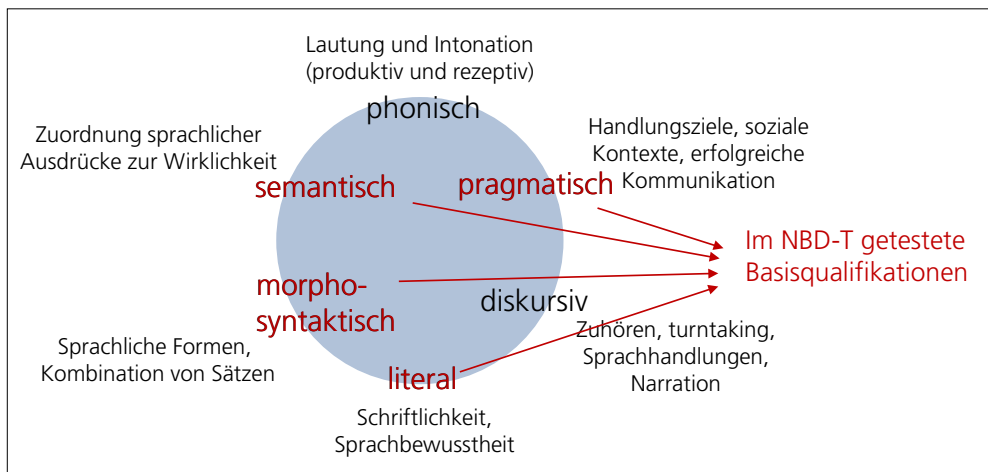
Der Test orientiert sich mit seinen Anforderungskategorien und Inhalten an den Rahmenbedingungen des beruflichen Schulwesens. Da der NBD-T zu Beginn der Ausbildung in allen Ausbildungsbereichen der diversen beruflichen Schulen eingesetzt werden soll, können keine berufsspezifischen, fachsprachlichen Kompetenzen, sondern nur fächerübergreifend

berufsbildungsrelevante allgemein- und bildungssprachliche Kompetenzen Gegenstand der Testung sein. Ziel ist es, eine möglichst breite Lernausgangslage zu erfassen, um anschließend eine ganzheitliche Förderung anschließen zu können.

Als theoretischer Hintergrund der Testkategorien wurde deshalb der analytische Qualifikationsfächer nach EHLICH (2005) gewählt, der Sprachkompetenz strukturell nach sprachwissenschaftlichen Subdisziplinen modelliert. Dieses Konzept der Basisqualifikationen berücksichtigt sowohl Kenntnisse als auch Fähigkeiten und betont die Verzahnung einzelner sprachlicher Teilkompetenzen, um den Anforderungen komplexer Situationen gerecht zu werden: Für die Bewältigung von Kommunikationssituationen und für das angemessene sprachliche Handeln beispielsweise in der Berufsausbildung sind mehrere ausgeprägte Teilkompetenzen erforderlich, die miteinander interagieren. Erst wenn die unterschiedlichen Kompetenzbereiche in ihrem Zusammenwirken gefördert werden, kann die Sprachaneignung tatsächlich gelingen (vgl. EHLICH/BREDEL/REICH 2008, S. 19). Sprachliche Unterstützung, die an die Sprachdiagnose anknüpft, sich aber ausschließlich auf den Ausbau eines Bereichs, z. B. durch Lesetraining oder Wortschatzarbeit, konzentriert, greift somit zu kurz (vgl. MICHALAK 2022, S. 450).

Aufgrund der gleichzeitigen Vorgaben einer digitalen, standardisierten, automatisierten und praktikablen Diagnose musste, dem klassischen Bandbreite-Fidelitäts-Dilemma (vgl. CRONBACH/GLESER 1965) folgend, jedoch eine Fokussierung auf morphosyntaktische, semantische, literale und pragmatische Basisqualifikationen erfolgen (vgl. Abbildung 1). Phonische und diskursive Fähigkeiten ließen sich nicht mit den vorhandenen technischen, räumlichen und zeitlichen Kapazitäten in den beruflichen Schulen erfassen.

Abbildung 1: Auswahl der im NBD-T getesteten Basisqualifikationen



Quelle: eigene Darstellung nach EHLICH (2005)

Für die Passung zur Zielgruppe wurden in Zusammenarbeit mit Lehrkräften verschiedener regionaler beruflicher Schulen und Berufsrichtungen diejenigen Text- und Diskursformen

sowie charakteristischen Aufgabenformate bzw. typischen Sprachhandlungen identifiziert, die für die getesteten Lernenden ausbildungsberufsübergreifend besonders relevant sind.

1.3 Testaufbau und eingesetzte Aufgabenformate

Die gewählten Qualifikationen werden im NBD-T durch unterschiedliche Aufgaben und in ihren verschiedenen Teilkompetenzen ganzheitlich vertieft erfasst. Die hierfür entwickelten Testaufgaben sind – angelehnt an den didaktischen Ansatz der Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung – in eine übergreifende Handlungssituation als inhaltlichen Kohärenzrahmen (vgl. SCHELTEN 2002, S. 621) eingebunden. Der Ausgangspunkt dieser Handlungsgeschichte sowie deren Protagonist Paul werden den Lernenden zu Beginn des Tests mittels einer persönlichen Nachricht an sie vorgestellt. Hierbei wird direkt der Vorname der Getesteten in der Ansprache verwendet, um die Lernenden von Anfang an zu motivieren und zu aktivieren. Über die verschiedenen Aufgaben beraten die getesteten Lernenden im weiteren Verlauf des Tests ihren befreundeten Auszubildenden Paul, der bisher im Ausland lebte, nun mit seinen Eltern nach Nürnberg umgezogen ist und hier eine Ausbildung zum Friseur beginnt.

Die Aufgaben greifen im Verlauf der Testung unterschiedliche Basisqualifikationen nach EHLICH (2005) auf (vgl. Abbildung 1):

- ▶ Morphosyntaktische, semantische und grundlegende literale Kompetenzen werden über einen C-Test geprüft.
- ▶ Das verstehende Lesen und Interpretieren nicht linearer Texte wird anhand einer Diagrammanalyse erfasst.
- ▶ Textkompetenz im Sinne von Textkohärenz wird durch die richtige Strukturierung einer E-Mail bewertet.
- ▶ Globales und selektives Leseverstehen werden anhand von Aufgabenstellungen zu einem Zeitungsartikel aus dem Themengebiet Handyverbot an beruflichen Schulen ermittelt.
- ▶ Leseflüssigkeit wird anhand der Einordnung von Aussagen nach Sinn oder Unsinn unter Zeitlimit überprüft (vgl. vergleichbare Aufgabenstellungen in PISA in REISS u. a. 2019, S. 27).
- ▶ Pragmatische Kompetenzen werden als Fähigkeit zum Wechsel zwischen verschiedenen sprachlichen Registern berücksichtigt. Diese werden durch Zuordnung Alltagssprachlicher Aussagen zu einem Gesetzestext erfasst.

Die konkreten Textsorten und Aufgabenformate sowie deren Anordnung im Testverlauf wurden unter Berücksichtigung der Rückmeldungen aus der Schulpraxis, Testaufgaben aus PISA sowie motivationalen Einflussfaktoren gewählt. Die eingesetzten Texte sind authentisch bzw. werden im Original genutzt. Sie greifen verschiedene sprachliche Register und Niveaus entsprechend ihrer typischen Verwendungskontexte und Adressaten/Adressatinnen auf, wodurch eine große Bandbreite der erfassten Kompetenzen gewährleistet wird. So kommen im NBD-T u. a. eine E-Mail, ein Zeitungsbericht, ein Gesetzestext sowie ein Erfahrungsbericht eines Schülers aus der Schülerzeitung vor. Alle Themenstellungen orientieren

sich an realen Situationen aus der Anfangsphase einer Ausbildung in der Berufsschule und greifen sehr lebensnahe Inhalte für die Zielgruppe auf: Es wird u. a. die Mediennutzung von Jugendlichen/jungen Erwachsenen, ein Erasmus-Plus-Austausch sowie die Handynutzung an beruflichen Schulen in Bayern thematisiert.

Die Aufgabenformate umfassen C-Test, Bestimmung der Reihenfolge, Ja/Nein-Fragen, Zuordnungsaufgaben, Multiple Choice, Multiple Choice mit Zeitlimit, Single Choice und einen Freitext, der aber als Einstiegsaufgabe in den Test eingebunden ist, der Motivation dient und daher nicht bewertet wird. Die Lehrkräfte erhalten über das Amt für Berufliche Schulen der Stadt Nürnberg eine Handreichung für die Durchführung des Tests in den eigenen Klassen, die alle Aufgaben, deren Zielsetzung sowie förderliche Rahmenbedingungen der Testung ausführlich und anschaulich anhand von Screenshots erklärt.

1.4 Durchführung des Tests

Obwohl der Test ein Onlinetool ist, ist die Durchführung der Testung aus verschiedenen Gründen in Präsenz vorgesehen. Die Bearbeitung wird insbesondere über die Nutzung eines schuleigenen Computerraums empfohlen. Die Einbindung in den Schulkontext unterstützt den Ernstcharakter der Testung und verhindert eine nicht zulässige Beeinflussung der Testantworten oder Nutzung von unerlaubten Hilfestellungen. Dies ist wichtig, um fundierte Ergebnisse für die anschließende Förderung zu erhalten. Zusätzlich sollte eine begründete Einführung des Tests gegenüber den Lernenden sowie eine motivierende und kontrollierende Begleitung durch die Lehrkraft erfolgen, um motivationale Verzerrungen oder Abbrüche zu vermeiden.

Mit Blick auf die technische Umsetzung muss zudem darauf hingewiesen werden, dass der NBD-T ein zunächst lokales Test-Tool ist und deshalb angepasst auf die regionalen Datenstrukturen der beruflichen Schulen der Stadt Nürnberg entwickelt wurde. Dennoch ist perspektivisch ein überregionaler Einsatz auch für andere Nutzergruppen möglich und wird bereits getestet. Den technischen Kern bildet eine aus dem Internet zugängliche Static Web Site, auf die die Schüler/-innen über von der Lehrkraft zugeteilte, personalisierte, einmalige Links gelangen.

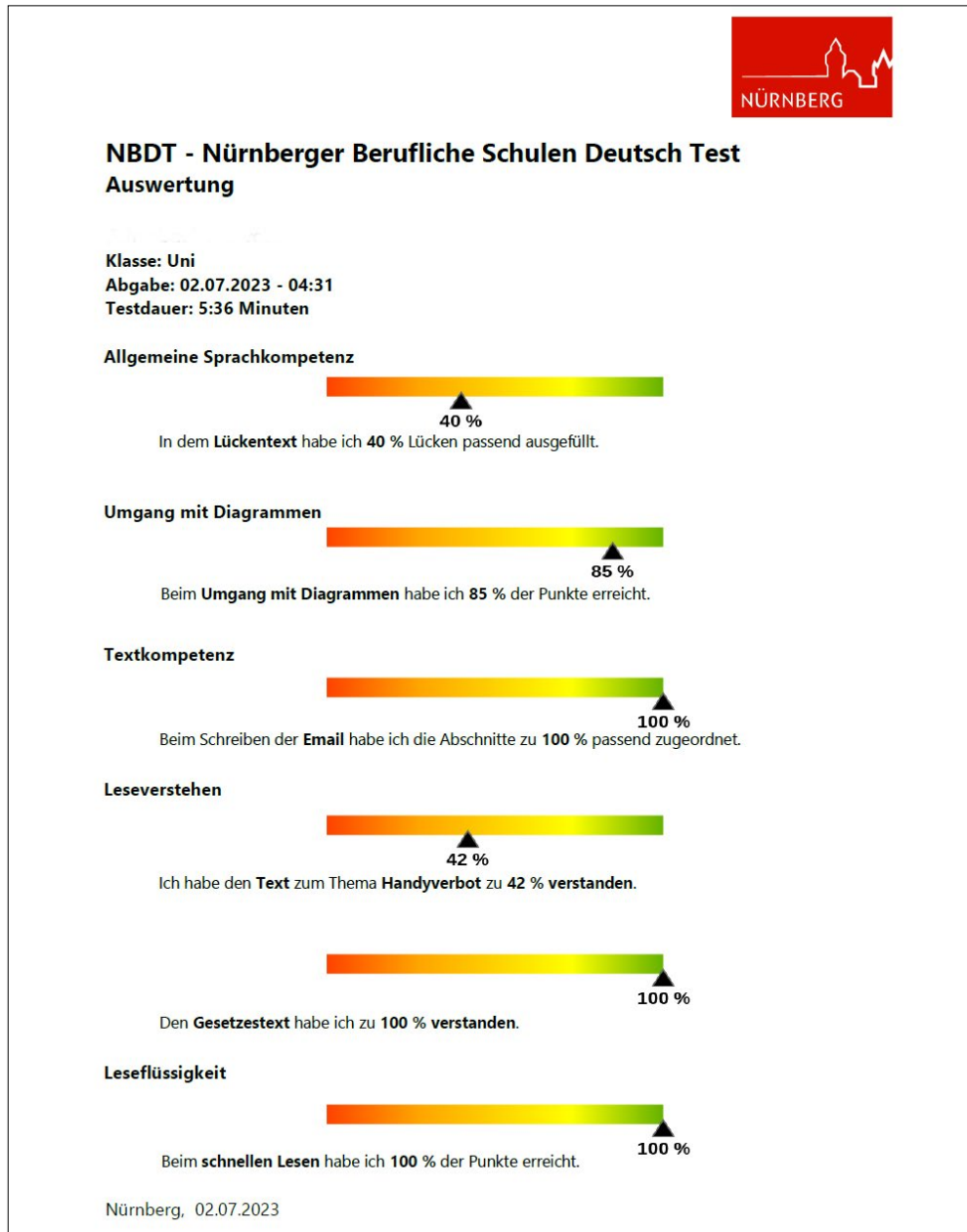
1.5 Testauswertung

Die Lernenden beenden die Testung durch das Drücken eines Abschluss-Buttons und senden damit ihre Ergebnisse an den Auswertungs-Workflow der Webseite. Die Testantworten werden dort vom System auf Basis der validen angelegten Logik vollständig selbsttätig ausgewertet und interpretiert. Eine Rückmeldung zu dem Test, die automatisch per E-Mail an die zuvor angegebene Adresse verschickt wird, erhalten sowohl die Getesteten als auch die beaufsichtigenden Lehrkräfte.

Die Ergebnisse werden darin – aufgeteilt nach den getesteten Kompetenzbereichen – als Prozentwerte ausgewiesen. Zusätzlich findet eine farbliche Verortung des eigenen Ergebnisses statt. Ergänzende persönlich formulierte Kann-Beschreibungen verweisen auf die jeweils dahinterliegenden bearbeiteten Aufgabenstellungen aus dem NBD-T, um die Verbindung zwischen Test und Ergebnis für die Lernenden möglichst nachvollziehbar zu

machen und individuell ansprechend zu gestalten. Weitere angegebene Informationen, beispielsweise die Bearbeitungsdauer, können für die anschließende Auswertungsbesprechung mit der Lehrkraft hilfreich sein (vgl. Abbildung 2).

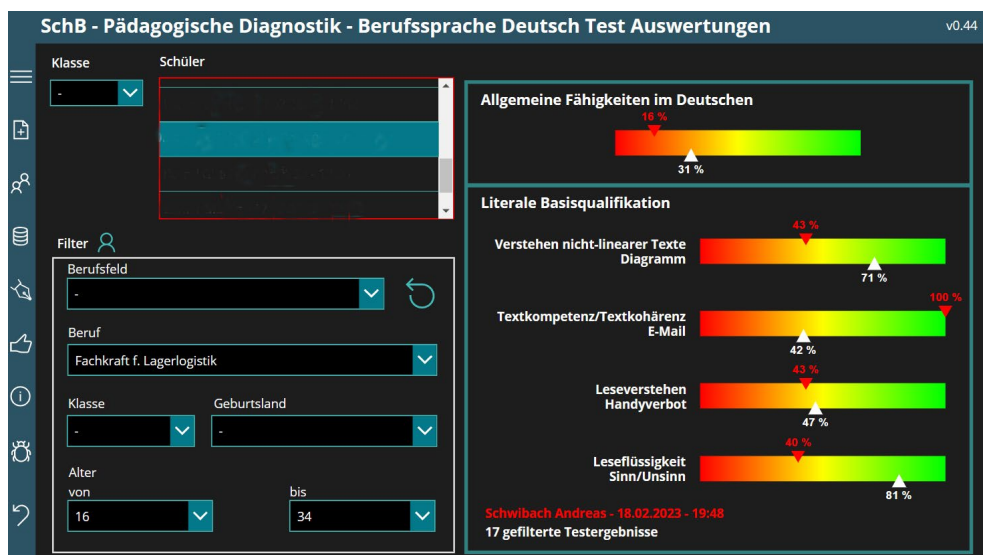
Abbildung 2: Beispielhaftes generiertes Auswertungsergebnis



Quelle: eigene Darstellung aus dem Testsystem

Durch eine Rückkopplung der Ergebnisse an die regionale Schülerverwaltungsdatenbank erhalten die Lehrkräfte an beruflichen Schulen der Stadt Nürnberg nicht nur die Ergebnisse der selbst getesteten Schüler/-innen, sondern sie haben auch Zugriff auf die filterbaren anonymisierten Daten aller Klassen, in denen sie als Lehrkräfte eingesetzt werden. Dies soll einerseits die ökonomische, arbeitsteilige Testung in den Schulen, andererseits die breite Verankerung der Diagnose(-ergebnisse) in den Lehrkräftekollegien für die anschließende adaptive Förderung sicherstellen (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Auswertungsübersicht für regionale Lehrkräfte in der Allgemeinen Schülerverwaltung



Quelle: Auszug aus der Schülerverwaltungssoftware der Schulen in der Stadt Nürnberg

2 Der NBD-T als Basis für individuelle Förderung

Diagnose mit dem NBD-T steht, wie oben skizziert, nicht für sich allein, sondern zielt stets darauf ab, die gewonnenen Ergebnisse als Ausgangspunkt einer gezielten, an den sprachlichen Potenzialen und Bedürfnissen der Lernenden orientierten Förderung zu nutzen.

2.1 Grundlegender Umgang mit den Diagnoseergebnissen

Da die Lehrkräfte eine Auswertungsübersicht nicht nur über die einzelnen Personen zur Verfügung gestellt bekommen, sondern auch eine Zusammenstellung der Ergebnisse des Klassenverbandes bzw. ggf. aller Klassen des jeweiligen Ausbildungsberufes oder aller Lernenden an der Schule, können sie die Ergebnisse in einem größeren Rahmen interpretieren. Dies ermöglicht beispielsweise, innerhalb eines Klassenverbandes Arbeit in Gruppen einzuführen, die orientiert an den „Forder-Förder-Bedürfnissen“ der Lernenden zusammengestellt werden (vgl. FISCHER 2014, S. 34). Dabei geht es um das Ausschöpfen indi-

vidueller Potenziale aller Lernenden, indem möglichst viele Möglichkeiten und Formen geschaffen werden, voneinander lernen zu können. Demensprechend können die Gruppen gezielt möglichst homogen oder gemischt hinsichtlich des sprachlichen Niveaus gebildet werden (vgl. PARADIES/LINSER/GREIVING 2008, S. 12), damit die Lernenden von ihren unterschiedlichen Stärken voneinander profitieren können. Die Gruppen können zudem jeweils abhängig von Bereichen, die gerade im Unterricht im Fokus stehen, an die durch den NBD-T identifizierten Stärken oder Schwächen der Schüler/-innen (z. B. Umgang mit Diagrammen oder Erschließung von komplexen Texten) angepasst bzw. neu festgelegt werden. Vergleicht man die Ergebnisse des NBD-T innerhalb der Schule, können auf dieser Basis zusätzliche Förderangebote entwickelt werden, die eine bestimmte Gruppe (z. B. besonders fortgeschrittene Lernende) adressieren oder einen sprachlichen Bereich (z. B. Förderung der Leseflüssigkeit) auch in einem konkreten Fachbereich (z. B. Erschließung von Gesetzestexten für Kaufleute für Versicherungen und Finanzen) fokussieren.

2.2 Förderung im Deutsch- und Fachunterricht

Die anschließenden Fördermöglichkeiten variieren jedoch und sind unseres Erachtens abhängig davon, ob die Unterstützung im Deutsch- oder im Fachunterricht stattfinden soll (vgl. DÖLL 2023, MICHALAK/FEIGENSPAN 2023). Dies liegt in der Tradition und der Arbeitsweise der einzelnen Fächer begründet. Während im Deutschunterricht fächerübergreifende sprachliche Grundlagen Lerngegenstand sind, ist die Sprache in den anderen Unterrichtsfächern jeweils der Inhaltsträger und fungiert dort hauptsächlich als Lernmedium (vgl. BUDDE/MICHALAK 2021, S. 11). Im Deutschunterricht werden sprachliche Phänomene (z. B. Regularitäten) hingegen explizit betrachtet, Textformen sowie Strukturen analysiert und deren Gebrauch in verschiedenen Funktions- und Wirkungszusammenhängen untersucht. Die Sprachreflexion umfasst ebenso eine systematische Wortschatzarbeit, die die Bedeutung der Wörter, ihre Struktur, (syntagmatische und paradigmatische) Beziehungen und Vernetzungen im Hinblick auf deren Speicherung im mentalen Lexikon einschließt (vgl. KILIAN 2021). Im Deutschunterricht erarbeiten die Schüler/-innen die für sie relevanten fächerübergreifenden Lese- bzw. Schreibstrategien oder Kommunikationsstrategien und entwickeln eine strategiebasierte Textkompetenz. Dadurch bauen sie ihre Fähigkeiten auf, die sprachlichen Anforderungen beim inhaltlichen Lernen in allen Fächern zu bewältigen. Auf diesem Potenzial baut jeder Fachunterricht auf, indem die im Deutschunterricht vermittelten Strategien, Vorgehensweisen oder Reflexionswege aufgegriffen werden. Wenn der Deutschunterricht Kompetenzen vermittelt, über sprachliche Phänomene gezielt nachzudenken und ihre Funktion und Wirkung zu reflektieren, so lassen sich diese auf die sprachliche Arbeit im Fachunterricht übertragen. Sowohl die Auseinandersetzung mit Textformen (z. B. Interpretation von Diagrammen oder Reflexion der Adressatenorientierung in Texten) als auch die Wortschatzarbeit (z. B. Ausdifferenzierung des Fachwortschatzes) erfolgen hier dann fachspezifisch.

Betrachtet man die exemplarischen NBD-T-Ergebnisse (siehe Abbildung 2 und 3), bedeutet dies eine Ausdifferenzierung der Förderung für den Unterricht im Fach Deutsch und in anderen Bereichen entsprechend der folgenden Aufteilung:

Deutschunterricht	Fachunterricht
▶ Fokussierung auf Sprachreflexion und Sprachgebrauch unter Berücksichtigung mehrsprachiger Ressourcen von Lernenden ▶ Verstehen, wie sprachliche Strukturen funktionieren ▶ systematische Heranführung an Textformen (z. B. Diagramme) ▶ Vermittlung von fächerübergreifenden Lese- bzw. Schreibstrategien oder Kommunikationsstrategien ▶ fächerübergreifende Wortschatzarbeit (Strukturen, syntagmatische und paradigmatische Beziehungen, Wortnetze) und Lerntechniken	▶ Aufgreifen der im Deutschunterricht vermittelten Strategien, Vorgehensweisen und Reflexionswege unter Berücksichtigung mehrsprachiger Ressourcen von Lernenden ▶ fachspezifische Betrachtung von Texten bzw. Äußerungen (z. B. Interpretation von Diagrammen) ▶ Fokussierung auf Operatoren in den Aufgabenstellungen ▶ Anbieten von entsprechenden sprachlichen Hilfen ▶ Wortschatzarbeit fachspezifisch (Strukturen, syntagmatische und paradigmatische Beziehungen, Wortnetze)

An der Stelle wird deutlich, dass hierfür eine enge Kooperation zwischen den Lehrkräften in allen Fächern für die sprachliche Förderung aller Schüler/-innen wesentlich ist. Diese umfasst nicht nur den Austausch bezüglich der Interpretation der Diagnoseergebnisse oder der Sprachlernbiografien, sondern auch Absprachen hinsichtlich der eingeführten Strategien, Textformen oder der Anforderungen, die mit der Anwendung fachspezifischer Operatoren zusammenhängen.

2.3 Konkretes Aufgreifen der Diagnoseergebnisse einzelner Lernenden

Was heißt individuelle Förderung auf Basis der Diagnoseergebnisse nun aber konkret? Schauen wir uns hierzu noch einmal das exemplarische Kompetenzprofil von vorne an:

Liest man die Ergebnisse, so lässt sich feststellen, dass der/die Schüler/-in in fast allen Kompetenzbereichen ähnliche Werte wie die ganze getestete Gruppe erreicht (siehe Abbildung 3: Zahlen in Weiß zeigen die Durchschnittswerte der ganzen getesteten Gruppe in dem jeweiligen Bereich, während Zahlen in Rot sich auf die Werte der einzelnen Person beziehen). Auffallend sind die abweichenden Ergebnisse im Bereich des Umgangs mit Diagrammen und der Textkohärenz.

Um den/die Schüler/-in bei der Entwicklung seiner/ihrer Sprachkompetenzen individuell zu unterstützen, würde es sich anbieten, im Deutschunterricht für ihn/sie Aufgaben auszuwählen, die ihn/sie an die Diagrammerschließung – orientiert an den fachsprachlichen Anforderungen des ausgewählten Ausbildungsberufes – systematisch heranzuführen. Die einzelnen Phasen bzw. die Reihenfolge der Erschließung könnte dem/der Lernenden bewusst gemacht werden, um gleichzeitig die typischen, fächerübergreifenden Strukturen für den Umgang mit Diagrammen auszuarbeiten. Hierzu gehört auch eine Reflexion über die in der Aufgabe enthaltenen Operatoren (z. B. im Hinblick auf die Unterschiede bei der Diagrammbeschreibung und -auswertung), die jeweils eine andere sprachliche Handlung intendieren und damit andere kognitive Anforderungen implizieren. Sollte das Gruppenniveau für die Bewältigung der mit der gewählten Berufsausbildung verbundenen Anforderungen nicht ausreichend sein, sind weitere Fördermaßnahmen notwendig.

Abbildung 4: Ein Sprach-Fach-Netz zu einem Bevölkerungsdiagramm



Quelle: vgl. MICHALAK/MÜLLER 2017, S. 124

Für die Förderung im Fachunterricht bedeutet das NBD-T-Ergebnis die Fokussierung des fachspezifischen Zugangs. So können die im Deutschunterricht vermittelten Strukturen aufgegriffen werden; die Auseinandersetzung mit dem Diagramm erfolgt aber nicht auf der sprachlichen Oberfläche, sondern fachspezifisch eingebettet. Die Phasen der Diagrammerschließung können beispielsweise durch die Arbeit mit fachspezifisch angelegten Sprach-Fach-Netzen (vgl. MICHALAK/MÜLLER 2017) veranschaulicht werden (siehe Abbildung 4). Die Fragen und Satzanfänge sind im Fachunterricht an das jeweilige Diagramm inhaltlich und sprachlich anzupassen.

Als sprachförderndes Prinzip kann ein Wechsel zwischen Darstellungsformen eingesetzt werden, indem ein Transfer von einer nicht-linearen Darstellungsform zu einer linearen usw. stattfindet. So schlagen beispielsweise von Kotzebue und Hollweck (2021) vor, ein Diagramm in Gruppenarbeit in Form eines Textes zu verschriftlichen, diesen anschließend von einer anderen Gruppe in eine Tabelle umwandeln zu lassen, die die nächste Gruppe wieder als Diagramm darstellt.

Mit Blick auf die Entwicklung der Textkompetenz ist es für den Deutschunterricht zu empfehlen, für den/die Lernenden eine Förderung im Bereich der Textgrammatik anzubieten. So kann dieser/diese Wiederaufnahmeelemente in Texten entdecken und reflektieren, auf welche Textelemente sie sich beziehen. Auch Übungen, in denen die Textstrukturen (z. B. Anredeformen, Überschriften, Einleitung, Abschluss) und ihre Regularitäten ausgearbeitet und gelungene und weniger gelungene Texte bezogen auf die Textkohärenz untersucht werden, bieten sich an. Im Fachunterricht könnten die ausgearbeiteten sprachlichen Muster aufgegriffen und auf fachspezifische Texte übertragen werden. Dies würde bedeuten, z. B. die Adressatenorientierung oder die Reihenfolge der zu bearbeitenden Textbausteine je nach Fach zu variieren und zu beleuchten. So könnten beispielsweise verschiedene Texte zum Thema Inventur verfasst werden, in denen zum einen einem Vorgesetzten über eine durchgeführte Inventur berichtet wird und zum anderen einem neuen/einer neuen Mitarbeiter/-in die Schritte der Inventurdurchführung beschrieben werden. Dabei werden der chronologische Ablauf der fachspezifischen Vorgehensweise sowie das fachliche und fachsprachliche Wissen der Adressaten und Adressatinnen reflektiert. Dies intendiert eine adressatengerechte Struktur des Textes.

3 Potenziale und Grenzen des NBD-T

Der vorgestellte NBD-T greift viele Defizite der bisherigen sprachlichen Diagnoseverfahren für die Zielgruppe der Lernenden am Übergang Schule und Beruf auf. So ist er der erste Deutschtest, der die Handlungsorientierung beruflicher Schulen bei der Aufgabengestaltung berücksichtigt und die Testaufgaben in einen übergeordneten Handlungsrahmen integriert.

Wie einführend skizziert, ist der NBD-T als ein förderpädagogisches Diagnosetool angelegt. Sein Einsatz ermöglicht der Lehrkraft nicht nur eine differenzierte Erfassung von (nicht) vorhandenen Sprachkompetenzen der Lernenden, sondern liefert vielmehr konkrete Ansatzpunkte für die anschließende Förderung während der Ausbildung sowohl für die

gesamte Klasse als auch für den/die einzelnen Lernenden. Trotz hoher Ansprüche an die Praktikabilität und Zeiteffizienz werden mehrere Dimensionen der Sprachkompetenz erfasst.

Diese wegweisende Funktion wird von den bisher beteiligten und anschließend befragten Lehrkräften aus praktischer Perspektive bestätigt. Insbesondere die automatisierte Auswertung reduziert Hemmschwellen des Einsatzes in der eigenen Klasse und führt bislang zu einer bereitwilligen Implementation in den regionalen beruflichen Schulen.

Die integrierten Sprachkompetenzbereiche im Deutschen werden ebenfalls als sinnvoll gewählt wahrgenommen. Die überschaubaren getesteten Bereiche liefern nach Meinung der Praktiker/-innen ein ausreichendes Gesamtbild, vor allem aber konkrete Ansatzpunkte für eine zielgerichtete Förderung im Anschluss, ohne linguistisch nicht vorgebildete Lehrkräfte zu überfordern. Die hohe Praktikabilität kann hier also als Chance einer breiteren Diagnose(bereitschaft) der Fachlehrkräfte gesehen werden.

Damit einhergehend könnte der NBD-T perspektivisch auch zu einer größeren Diagnosekompetenz oder zumindest Sensibilität in der Einschätzung von Deutschkompetenzen führen. Die wissenschaftliche Begleitung der bisherigen Pilotierungsphasen zeigte zumindest einen Erkenntnisgewinn aufseiten der beteiligten Lehrenden, deren subjektive Einschätzungen häufig stark abweichend von den Testergebnissen der Lernenden waren. Langfristig sollen die Schulen nach einer längeren Anwendungsphase des NBD-T an die Entwicklung ähnlicher, eigener Diagnoseinstrumente herangeführt und hierfür auch entsprechende Weiterbildungen für Lehrkräfte angeboten werden. Für eine noch differenziertere Betrachtung der Sprachförderbedarfe in der jeweiligen Einrichtung sollte jedoch zusätzlich der Spracherwerbskontext des/der einzelnen Lernenden jeweils mitbetrachtet werden, um Verzerrungen aufgrund des Vergleichs an monolingual normierten Vergleichswerten zu vermeiden (vgl. Rost 2004). Auch Vergleiche zwischen einzelnen Gruppen, beispielsweise Ausbildungsberufen, sind eine sinnvolle Erweiterungsfunktion des NBD-T, um die Ergebnisse vor dem Hintergrund zielgruppenspezifischer Charakteristika interpretieren zu können. Beides erfordert jedoch die Ausweitung der bisherigen Datenbasis über die Ergebnisse der Pilotierungsphase hinaus sowie die Abklärung datenschutzrechtlicher Hürden.

Die direkte Ableitung konkreter Förderimpulse aus den Ergebnissen ist nur interpretativ, d. h., die verschiedenen Teilergebnisse zueinander in Relation setzend, möglich, da das Verfahren nicht normiert ist. Die weitere Begleitforschung wird hierzu in Zusammenarbeit mit den regionalen Schulen geeignete Formate der Organisations- und Personalentwicklung entwickeln, damit Lehrkräfte die Diagnoseergebnisse sinnvoll interpretieren sowie in entsprechende Fördermaßnahmen im eigenen Unterricht überführen können.

Die anschließende Förderung soll im Sinne des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* arbeitsteilig, d. h. in intensiver Abstimmung zwischen Deutsch- und Fachlehrkräften, erfolgen. Aktuell werden für diese anschließende kooperative Förderung der im NBD-T getesteten Deutschkompetenzen in Kooperation zwischen der ersten Phase der Lehrkräftebildung und den regionalen Schulen Umsetzungsbeispiele, Materialien und Anleitungshandreichungen entwickelt. Neben der Personalentwicklung bedarf es hierfür jedoch auch einer entsprechenden Schulentwicklung, um insbesondere Formen der Zusammenarbeit

zwischen Deutsch- und Fachlehrkräften institutionell zu verankern und damit auch zu unterstützen.

Der NBD-T gibt Hinweise darauf, welche Schüler/-innen im Kontext der gewählten Ausbildungsberufe besonderer Aufmerksamkeit und ggf. Unterstützung beim Ausbau ihrer Deutschkompetenzen bedürfen. Diese Ergebnisse sind im Zusammenhang mit der Sprachlernbiografie der Lernenden zu betrachten. Hierbei können beispielsweise die Deutschlernzeit, eine ggf. vorhandene Lese-Rechtschreib-Schwäche oder die bisherige Schullaufbahn entscheidend sein. Wird eine besondere Diskrepanz zwischen dem Deutschbedarf des Ausbildungsberufs und den festgestellten Deutschkompetenzen festgestellt, kann und soll anschließend mit einem geeigneten Verfahren ein detaillierteres Deutschkompetenzprofil als Grundlage für die weitere Förderung erstellt werden (vgl. DÖLL u. a. 2024).

Literatur

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS; ISB – STAATSLNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufssprache Deutsch – Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung. München 2011
- BUDDE, Monika; MICHALAK, Magdalena: Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In: MICHALAK, Magdalena (Hrsg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Baltmannsweiler 2021, S. 9–33
- CRONBACH, Lee Joseph; GLESER, Goldine C.: Psychological Tests and Personnel Decisions. 2. Aufl. Illinois 1965
- DÖLL, Marion: Von der sprachdiagnostischen Beobachtung zur Unterrichtsgestaltung – das sächsische Konzept der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung. In: BOECKMANN, Klaus-Börge; SCHWEIGER, Hannes; REITBRECHT, Sandra; SORGER, Brigitte (Hrsg.): Mit Sprache handeln. Partizipativ Deutsch lernen und lehren. IDT 2022 Band 1. Berlin 2023, S. 21–33
- DÖLL, Marion; KIMMELMANN, Nicole; MICHALAK, Magdalena; SCHWIBACH, Andreas: Sprachdiagnose zu Beginn der Berufsausbildung mit dem NBD-T. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29 (2024) 1, S. 65–87
- DÖLL, Marion; REICH, Hans: Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II. 2. Aufl. Radebeul 2019. URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25525> (Stand: 29.11.2023)
- DROMMLER, Rebecca; LINNEMANN, Markus; BECKER-MROTZEK, Michael; HAIDER, Hilde; STEVENS, Tobias; WAHLERS, Judith: Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3. Handbuch. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A (2006) 3
- EBERHARDT, Alexandra: Sprachdiagnostik für den Beruf. In: JEUK, Stefan; SETTINIERI, Julia (Hrsg.): Handbuch Sprachdiagnostik DaZ. Berlin 2019, S. 197–220
- EFING, Christian: Kontinuierliche und individuelle Diagnose der Lesekompetenz von BerufsschülerInnen mit dem „Baukasten Lesediagnose“. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4, 1–19, 2008. http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/efing_ft17-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 26.02.2025)
- EHLICH, Konrad: Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: BMBF – BUNDESMINIS-

- TERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin 2005, S. 11–75
- EHlich, Konrad; BREDEL, Ursula; REICH, Hans (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin 2008. URL: https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Stand: 25.08.2025)
- FISCHER, Christian: Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2014
- GIBBONS, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Portsmouth NH 2015
- GOGOLIN, Ingrid; DIRIM, İnci; KLINGER, Thorsten; LANGE, Imke; LENGYEL, Drorit; MICHEL, Ute; NEUMANN, Ursula; ROTH, Hans-Joachim; SCHWIPPERT, Knut: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster 2011
- ISB – STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufssprache Deutsch. Sprachbildung in der Praxis. Lernvoraussetzungen und Sprachbegleitung. München (o. J.). URL: <https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/sprachbildung-in-der-praxis/lernvoraussetzungen-und-sprachbegleitung> (Stand: 29.11.2023)
- ISB – STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Sprache- und Kommunikationskompetenz praxisnah ausbilden: Umsetzungshilfe zum Lehrplan Deutsch und zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch. München 2016
- JEUK, Stefan; LÜTKE, Beate: Sprachdiagnostik im Primar- und Sekundarbereich. In: JEUK, Stefan; SETTINIERI, Julia (Hrsg.): Handbuch Sprachdiagnostik DaZ. Berlin 2019, S. 163–195
- KILIAN, Jörg: Wortschatz lernen und reflektieren. Grundlagen, Befunde, Methoden für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen I und II. Hannover 2021
- KIMMELMANN, Nicole: Bedeutung integrierter Sprachförderung. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS; ISB – STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufssprache Deutsch – Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung. München 2011, S. 11–19
- KOTZEBUE, Lena von; HOLLWECK, Ernst: Wie man Arten der fachbezogenen Kommunikation nutzen kann. In: Unterricht Biologie kompakt 464 (2021), S. 20–23
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Berlin 2019
- MICHALAK, Magdalena: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Sekundarstufe 1 erfassen und fördern. In: GAILBERGER, Steffen; WIETZKE, Frauke (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Basel 2022, S. 443–464
- MICHALAK, Magdalena; FEIGENSPAN, Katja: Zum Zusammenspiel von fachbezogenem und sprachlichem Lernen – Ein Diskussionsbeitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 16 (2023), S. 95–111
- MICHALAK Magdalena; MÜLLER, Beatrice: Durch Sprache zum systematischen Denken. In: ARNDT, Holger (Hrsg.): Systemisches Denken im Fachunterricht – FAU Lehren und Lernen Bd. 2. Erlangen 2017, S. 111–138

- PARADIES, Liane; LINSER, Hans Jürgen; GREVING, Johannes: Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin 2008
- PLÖGER, Simone: Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich. Wiesbaden 2022
- REICH, Hans; ROTH, Hans-Joachim; DÖLL, Marion: Fast Catch Bumerang –Auswertungshinweise, Schreibimpuls und Auswertungsbogen. In: LENGYEL, Drorit; REICH, Hans; ROTH, Hans-Joachim; DÖLL, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster 2009, S. 207–241
- REISS, Kristina; WEIS, Mirjam; KLIEME, Eckhard; KÖLLER, Olaf: PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York 2019
- ROST, Jürgen: Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern 2004
- SCHELTEN, Andreas: Über den Nutzen der Handlungsregulationstheorie für die Berufs- und Arbeitspädagogik. In: Pädagogische Rundschau 56 (2002) 6, S. 621–630
- SETTINIERI, Julia; JEUK, Stefan: Einführung in die Sprachdiagnostik. In: JEUK, Stefan; SETTINIERI, Julia (Hrsg.): Handbuch Sprachdiagnostik DaZ. Berlin 2019, S. 3–20
- SOGL, Petra; Reichel, Philipp; GEIGER, Robert: „Berufssprache Deutsch“ – Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule. In: bwp@Spezial (2013) 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, S. 1–11. URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/sogl_etal_ft18-ht2013.pdf (Stand: 29.11.2023)
- TERRASI-HAUFE, Elisabetta; HOFFMANN, Martina; SOGL, Petra: Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23 (2018) 1, S. 3–16

Katrin Flogaus, Martina Hoffmann

► Blick in die Praxis: Gemeinsam berufssprachliche Kompetenzen durch ein erfolgreiches Zusammenspiel der Prüfung DSD I Pro und des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* stärken

Sprachliche Heterogenität stellt eine Herausforderung an beruflichen Schulen dar. Die Anforderung besteht darin, die Deutschkompetenzen der Lernenden gezielt zu fördern. Das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* und das DSD I Pro-Programm ergänzen sich dabei inhaltlich und methodisch. Das Deutsche Sprachdiplom der Stufe I professional (DSD I Pro) prüft das B1-Niveau und bestätigt die sprachliche Befähigung zur Teilnahme an einem deutschsprachigen Fachunterricht. Mit dem Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* werden die Schüler/-innen auch in Spracherwerbs- und Berufsintegrationsklassen in ihren berufsbezogenen Deutschkompetenzen gestärkt. Dies beinhaltet das Erlernen von Fachterminologien, das Verstehen von Arbeitsanweisungen und -prozessen sowie die Fähigkeit, in beruflichen Situationen angemessen zu kommunizieren. Dieser Beitrag legt einen starken Fokus auf die praktische Anwendung und Integration der berufssprachlichen Kompetenzen im Unterricht zur Vorbereitung der Sprachstandsprüfung DSD I Pro.

1 Das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* und das DSD I Pro in Bayern

Das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* in Bayern ist seit dem Jahr 2016 gültig (vgl. ISB 2016, 2020) und besagt, dass „die Schüler/-innen in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im fachlichen sowie allgemeinbildenden Unterricht gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben erfolgreich gelingt“ (ISB 2016, 2020, S. 7). Das Prinzip fokussiert die Verbindung der Sprachbildung und Sprachförderung der deutschen Sprache mit dem fachlichen Unterricht im Kontext beruflicher Bildung. Laut TERRASI-HAUFE/HOFFMANN/SOGL (2018) ist *Berufssprache Deutsch* ein integraler Bestandteil des Lehrplans Deutsch für die Berufsschule und Berufsfachschule in Bayern und zielt darauf ab, die Schüler/-innen zu befähigen, in ihrem späteren Berufsleben souverän auf Deutsch zu kommunizieren und fachspezifische Inhalte sowohl verstehen als auch ausdrücken zu können. Dies beinhaltet beispielsweise das Erlernen von Fachterminologien, das Verstehen von Arbeitsanweisungen und -prozessen sowie die Fähigkeit, in beruflichen Situationen angemessen zu kommunizieren.

Ziel ist es also, allen Schülern und Schülerinnen an Berufsschulen auch berufsspezifische Fachsprachen und berufsbezogene Sprachkompetenzen in jeder Unterrichtsstunde zu vermitteln (vgl. ISB 2016, 2020, S. 7). Dies kann im Berufsschulunterricht je nach Unterrichtsetting und sprachlich-kommunikativer Kompetenzerwartung im sprachsensiblen Fachunterricht, berufsbezogenen Deutschunterricht oder integrierten Lernfeldunterricht geschehen.

Durchgängigkeit ist ein wesentliches Merkmal von *Berufssprache Deutsch*. Das heißt, das Prinzip umfasst die vielfältigen sprachlich-kommunikativen Anforderungen von der Berufsvorbereitung (u. a. in Spracherwerbsklassen) über die Fachklassen an Berufsschulen (Sprachbildung und gegebenenfalls berufsbezogene Sprachförderung) bis hin zum erfolgreichen Berufsschulabschluss (berufsspezifische Fachsprache). Dieser Ansatz geht somit über eine bloße Sprachförderung hinaus und integriert berufsbezogene sprachliche Kompetenzen in den gesamten Bildungsprozess (vgl. ROCHE 2021). Ausführlich wird das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* im Beitrag „Schritt für Schritt zum Schulkonzept *Berufssprache Deutsch*“ in diesem Band dargestellt. Der vorliegende Beitrag fokussiert den Teilbereich Spracherwerb in den Berufsintegrationsklassen und -vorklassen (BIK und BIK/V) in Bayern.

Als sinnvolle und logische Ergänzung des Angebots von *Berufssprache Deutsch* in den Spracherwerbsklassen in Bayern (sogenannte Berufsintegrationsklassen, vgl. 2.2) wurde das DSD I Pro A2/B1 (Deutsches Sprachdiplom Professional Stufe I) an den bayrischen Berufsschulen in den Berufsintegrationsklassen (BIK) im zweiten Jahr der Spracherwerbsklassen sukzessiv eingeführt. Nach einer Pilotphase startete das Projekt an 14 ausgewählten bayrischen Berufsschulen mit gut 300 Prüflingen aus den Berufsintegrationsklassen und ist mittlerweile im Schuljahr 2022/23 mit 53 teilnehmenden Schulen und 1.100 Prüflingen in den Berufsintegrationsklassen in Bayern ein etablierter Sprachtest. Neben dem DSD I Pro gibt es auch das DSD I (Deutsches Sprachdiplom Stufe I), das in Bayern an den Mittelschulen eingesetzt wird, um mit einem standardisierten validen Sprachstandstest den Prüflingen das Niveau B1 oder A2 zu bescheinigen.

Abbildung 1: ISB-Fachportal „Berufssprache Deutsch“



Quelle: <http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de>

2 Inhaltliches Zusammenspiel von DSD I Pro und Berufssprache Deutsch

2.1 Sprachliche Heterogenität als Ausgangssituation

Berufliche Schulen zeichnen sich durch Schüler/-innen mit starker sprachlicher Vielfalt aus, denn „Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund treten mit unterschiedlich ausgeprägten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in die Bildungsgänge der beruflichen Schulen ein“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2019, S. 4). Die Konsequenzen für die Berufsschulen hinsichtlich der genannten sprachlichen Heterogenität werden in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (2019) skizziert: „Für die beruflichen Schulen bedeutet dies, im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung an die Kompetenzprofile der Lernenden anzuknüpfen“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2019, S. 4). Dabei ist zu berücksichtigen, dass in Spracherwerbsklassen an Berufsschulen die Schüler/-innen andere Sprachlernerfahrungen, Sprachkompetenzen und Sprachlernbiografien aufweisen als jene in Fachklassen. Gleichzeitig sind auch zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen unterschiedliche Sprachkompetenzprofile der jungen Erwachsenen festzustellen. Die Berufsintegrationsklassen bereiten inhaltlich und sprachlich u. a. auf den Eintritt in das duale Ausbildungssystem sowie den Unterricht in Fachklassen an Berufsschulen und Berufsfachschulen vor. Die Grundlage für individualisiertes Lernen nach dem Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* ist das Wissen um den Sprachlernstand der Schüler/-innen. Hierzu sind solide, pragmatisch einsetzbare und aussagekräftige Instrumente gefordert. Digitale und anpassbare Unterrichtsmaterialien wie Beobachtungsbögen und digitale Tests stehen den Lehrkräften auf dem Fachportal „Berufssprache Deutsch“ des Staatsinstituts für Schulentwicklung und Bildungsforschung (ISB) exemplarisch zur Verfügung (vgl. Abbildung 1). So können im nächsten Schritt als Klassenteam Vorgehensweisen und Lösungsansätze diskutiert und gefunden werden, um der sprachlichen Heterogenität methodisch und sprachdidaktisch in allen Lernbereichen, also im Deutsch- und Fachunterricht, der Spracherwerbsklassen zielorientiert zu begegnen.

Roche/Finkbohner (2021) betonen die fachpolitische Bedeutung des Beschlusses der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2019) bezüglich des Prinzips *Berufssprache Deutsch*. Sie weisen darauf hin, dass die Integration von *Berufssprache Deutsch* in die berufliche Aus- und Weiterbildung eine wichtige Rolle für die berufliche Qualifizierung und Integration spielt.

Folglich soll ein zum Unterrichtsprinzip passender standardisierter Sprachstandstest für die Sprache Deutsch auch die Zielsetzung der berufssprachlichen Handlungsfähigkeit in den Fokus setzen, und dies ist mit dem DSD I Pro der Zentralstelle für Auslandsschulwesen der Fall.

2.2 Spracherwerbsklassen in Bayern: Berufsintegrationsklassen

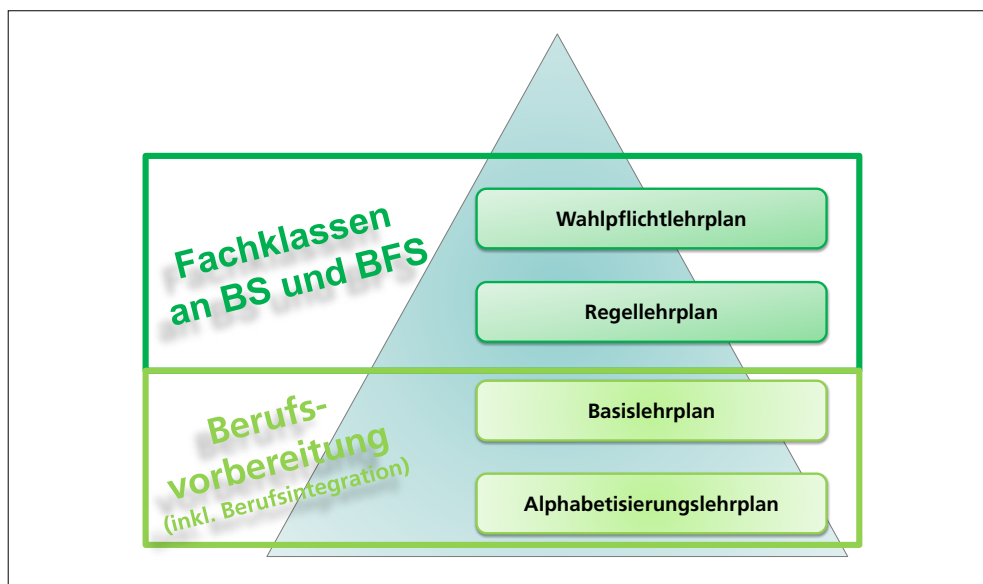
Die DSD I Pro-Prüfung richtet sich an Schüler/-innen zwischen ca. 16 und 22 Jahren, die Deutsch nicht als Muttersprache erlernt haben und sich in der Phase der sprachlichen Erstintegration in ausbildungs- und berufsrelevanter Spracherwerbsumgebung befinden.

Dementsprechend sind die Schüler/-innen beim Ablegen der DSD I Pro-Prüfung im zweiten Jahr der Spracherwerbsklassen an bayerischen Berufsschulen, also in einer BIK.

„Ziel der zweijährigen Maßnahme, bestehend aus Berufsintegrationsvorklasse und Berufsintegrationsklasse, ist die Aneignung von Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Berufsausbildung bzw. schulische Anschlussperspektive und eine gelingende Integration erforderlich sind. Die Entwicklung der Sprach- und Kommunikationskompetenzen stellt dafür die Grundlage dar.“ (ISB 2021, S. 3)

Der Basislehrplan Deutsch (vgl. Abbildung 2) als Teil des Gesamtlehrplans Deutsch für die Berufsschule und Berufsfachschule in Bayern (vgl. ISB 2016, 2020) bildet die curriculare Grundlage für die Sprach- und Kommunikationskompetenzen in den Klassen zur Berufsintegration.

Abbildung 2: Aufbau des Lehrplans Deutsch für die Berufsschule und Berufsfachschule in Bayern



Quelle: ISB 2016, 2020, S. 6, veränderte Darstellung

Der Deutschunterricht in den Klassen zur Berufsintegration (2. Jahr) „zielt auf das Erreichen des Sprachniveaus B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) ab. Als Grundlage der Kompetenzbestimmung gelten die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss“. Die Kompetenzerwartungen für die Klassenformen zur Berufsintegration (BIK/V und BIK) bauen innerhalb der zweijährigen Maßnahme aufeinander auf. Der Basislehrplan Deutsch ist nach den Phasen der vollständigen Handlung (vgl. GUDJONS 1986) gegliedert. Jede Phase enthält eine offene Sammlung an Sprachhandlungsverben aus den Lehrplanrichtlinien der Ausbildungsberufe. Auf diese Weise soll eine Anknüpfung an berufliche Handlungssituationen auch beim Spracherwerb erleichtert werden. Weiter sind zu jeder

Handlungsphase spezifische Kompetenzerwartungen sowie Vorschläge für passende sprach-sensible Methoden, Strategien und Arbeitstechniken aufgelistet.

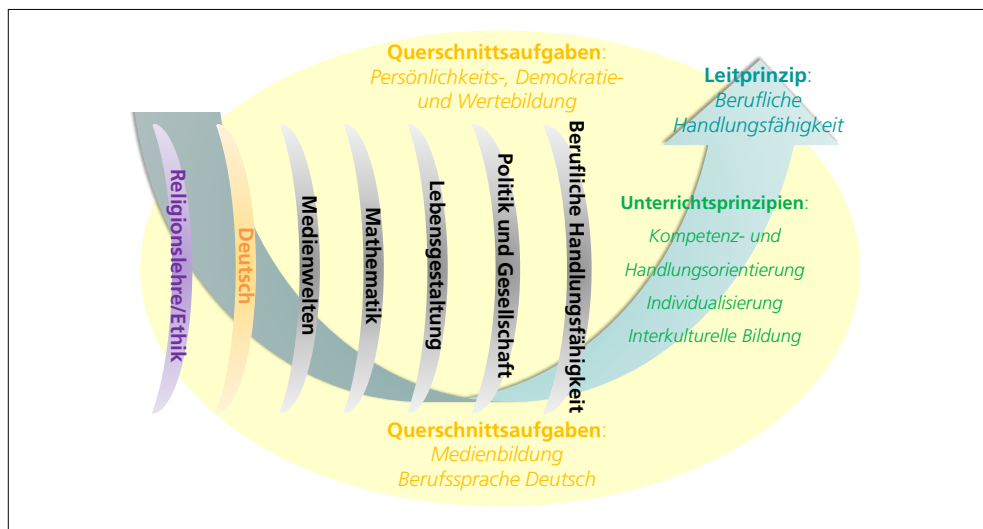
Auszug aus dem Basislehrplan Deutsch

Basislehrplan	Klassen des Berufsvorbereitungsjahres
Handlungsphase	dokumentieren
Sprachhandlungsverben aus Lehrplanrichtlinien z. B. aufzeichnen, benennen, darstellen, demonstrieren, eingrenzen, adressatengerecht und situa-tionsangemessen formulieren, kommunizieren, optimieren, protokollieren, überarbeiten	
Kompetenzerwartungen Die Schülerinnen und Schüler – fassen Arbeitsergebnisse strukturiert zusammen. – protokollieren Prozesse und Ergebnisse. – ergänzen eigene Aufzeichnungen zur weiteren Bearbeitung und für den Transfer auf neue Aufga-ben.	
Methoden, Strategien und Arbeitstechniken z. B. Diagramm, Dokumentationsmappe, Fachwörterlexikon, Foto, Lernkartei, Mitschrift, Portfolio, Skizze	

Quelle: ISB 2016,2020, S. 35

Das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* ist Querschnittsaufgabe in den Klassen zur Berufsintegration. Auf diese Weise „lernen die Schüler/-innen Sprache auch als Medium der Verständigung und des Austausches kennen sowie schätzen“ (ISB 2021, S. 11). Im ersten Jahr (Berufsintegrationsvorklasse, BIK/V) bilden basale Sprachfertigkeiten in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben die Grundlage für das zunehmend sou-veräne Agieren im Alltag. Im zweiten Jahr (Berufsintegrationsklasse) erweitern die jun-gen Erwachsenen ihre sprachlich-kommunikativen Kompetenzen hin zur fortgeschrittenen Sprachverwendung im Alltag, in der Schule und im Beruf. Im Sinne des durchgängigen Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* und einer zielführenden Spracherwerbsprogres-sion ist die zunehmende Verwendung von (Fach-)Sprache in berufsbezogenen Situationen mit passenden Lernsituationen z.B. aus dem Praktikum in den Lernarrangements metho-disch und sprachdidaktisch zu stärken (vgl. ISB 2021, S. 10f.).

Abbildung 3: Das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* als Querschnittsaufgabe in den Klassen zur Berufsintegration



Quelle: ISB 2021, S. 11

Geiger/Hochleitner (2020) fassen für die Berufsintegrationsklassen zusammen, dass

„[d]ie Jugendlichen [...] in ein stringentes und zeitlich streng begrenztes, jedoch auch die individuellen Vorkenntnisse und Bedürfnisse berücksichtigendes Übergangssystem zur Ausbildungsreife gebracht werden“ (GEIGER/HOCHLEITNER 2020, S. 118f.).

Hinsichtlich der sprachlichen Ausbildungsreife ist zu ergänzen, dass

„Voraussetzung für die Erlangung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz [...] berufssprachliche Kompetenzen [sind]. Diese setzen sich aus Elementen aller sprachlichen Bereiche zusammen, der Alltags-, Bildungs- und der jeweiligen Fachsprache“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2019, S. 4).

Ein Sprachnachweis wird seitens des Aufenthaltsgesetzes und oftmals von Betrieben gefordert. Das DSD I Pro als Angebot in den Berufsintegrationsklassen ist eine Antwort auf diese Forderung. Die Schüler/-innen der Berufsintegrationsklassen werden auf die Sprachprüfung DSD I Pro im Unterricht „automatisch“ vorbereitet, da der gültige Basislehrplan Deutsch und der Lehrplan für die Berufsvorbereitung Kompetenzerwartungen beinhalten, die auch für die Bearbeitung des DSD I Pro benötigt werden. Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten für die berufsbezogene Sprachprüfung beinhaltet der Basislehrplan Deutsch, und die thematische Vorbereitung erfolgt auf Grundlage der Module des Lehrplans für die Berufsvorbereitung. Nachfolgend wird der standardisierte Test der Zentrale

für Auslandsschulwesen (ZfA) vorgestellt sowie methodisch-didaktische Parallelen zum Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* aufgezeigt.

3 Das Testformat DSD I Pro und die thematischen Parallelen zu *Berufssprache Deutsch*

An sich ist das DSD, das 2012 im Inland eingeführt wurde (DSD I Pro 2017) ein

„Reimport aus dem Auslandsschulwesen [...] [und] zielt auf das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz ab, die es erlaubt, sich in einem deutschsprachigen Umfeld in alltäglichen Situationen sprachlich zurecht zu finden“ (KLEIN/KÜPPER/WAGNER 2017, S. 314).

Das Bestehen des DSD I Pro soll dem Prüfling „die sprachliche Befähigung zur Teilnahme an einem deutschsprachigen Fachunterricht“ (ebd.) bestätigen. Da schwächere Leistungen durch stärkere Leistungen in den vier Kompetenzbereichen Leseverstehen, Hörverstehen, schriftliche Kommunikation und mündliche Kommunikation nicht ausgeglichen werden können und daher in allen vier Teilbereichen das Niveau B1 für das Bestehen des DSD I Pro erreicht werden muss, wird durch diese Sprachprüfung „ein angemessenes Niveau in allen vier Fertigkeiten [garantiert]“, und so werden für die Schüler/-innen in ihrem weiteren beruflichen und schulischen Bildungsweg „möglichst gute Erfolgsaussichten“ gesichert (vgl. KLEIN/KÜPPER/WAGNER 2017, S. 315).

Abbildung 4: Aufbau der DSD I Pro-Prüfung



Quelle: *Berufssprache Deutsch: DSD I PRO* (bayern.de)

Wie bereits kurz ausgeführt gliedert sich die DSD I Pro-Prüfung in vier Teile (siehe auch Abbildung 4): Leseverstehen,

- ▶ Hörverstehen,
- ▶ Schriftliche Kommunikation und
- ▶ Mündliche Kommunikation.

In allen vier Teilbereichen müssen unterschiedliche Aufgabentypen bearbeitet werden, die beispielsweise im Prüfungsteil Leseverstehen das globale, selektive und detaillierte Verstehen abprüfen. Dabei wird „ganz im Sinne einer Stufenprüfung [...] das Sprachniveau der Aufgaben sukzessive angehoben“ (KLEIN/KÜPPER/WAGNER 2017, S. 316). Im Lese- und Hörverstehen findet man „aus Gründen der Praktikabilität, Objektivität und Reliabilität (Messgenauigkeit) [...] geschlossene Aufgabenformate“ (GROTHJAHN 2005, S. 9), wodurch die Prüfungen auch ein sehr hohes Maß an Standardisierung aufweisen.

Im Folgenden werden die vier Teilbereiche genauer beschrieben. Die Darstellung folgt dabei der Reihenfolge, in der die Teile in der Prüfung bearbeitet werden.

3.1 Leseverstehen

Im Prüfungsteil Leseverstehen müssen fünf Aufgaben bearbeitet werden. Insgesamt hat man dafür 60 Minuten Zeit. Die Themen der Lesetexte stammen aus den Bereichen Beruf, Ausbildung, Schule, Berufswahl und Praktikum. In Teil 1 erhalten die Prüflinge einen halb-offiziellen Brief bzw. eine E-Mail mit vier Lücken und dazu acht Wörter. Die Schüler/-innen wählen für jede Lücke das passende Wort aus. Beim zu bearbeitenden Text handelt es sich beispielsweise um eine Kundenanfrage oder Beschwerde, ein Angebot, eine Mahnung, eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch oder eine Bewerbung bei einem Betrieb. Es ist also ein Text mit sachlichen Informationen aus dem beruflichen Bereich. Außerdem muss das Thema des Textes erkannt und aus drei Vorschlägen der passendste Betreff für die E-Mail bzw. den Brief ausgewählt werden.

In Teil 2 müssen vier Kurzaussagen, bestehend aus ein bis zwei Sätzen, je einem passenden Kurztext zugeordnet werden. Insgesamt gibt es acht Kurztexte zur Auswahl. Bei den Kurztexten, die aus 25 bis 40 Wörtern bestehen, handelt es sich beispielsweise um Auszüge aus Praktikumsberichten oder Ausbildungszeugnissen.

In Teil 3 lesen die Schüler/-innen einen Sachtext, z. B. eine Schulordnung, eine Gebrauchsanweisung, Sicherheitshinweise oder Arbeitsanweisungen und müssen bei fünf Aussagen über den Text entscheiden, ob diese richtig oder falsch sind.

Teil 4 beinhaltet einen sachlichen Text aus einer Zeitung, aus dem Internet oder aus einer Zeitschrift. Es kann aber auch ein Rundschreiben einer Firma oder ein einfacher Fachtext sein. Typische Themen sind der Ablauf eines Arbeitstages, Bericht über eine Ausbildung oder Erzählung über einen Beruf. Zum Text erhalten die Schüler/-innen sechs Multiple-Choice-Aufgaben, bei denen sie die jeweils richtige Lösung auswählen sollen.

In Teil 5 geht es um die Zuordnung von Aussagen zu Kurztexten. Die vier Kurztexte, die aus 60 bis 80 Wörtern bestehen, sind Informationstexte über Berufe und beschreiben

beispielsweise einen Beruf, sind Ausschreibungen für Stellen oder Anzeigen im Zusammenhang mit der Ausbildung. Zu diesen Texten erhalten die Schüler/-innen acht Aussagen oder Überschriften und müssen jedem Text eine passende Aussage zuordnen. Vier Aussagen bleiben also übrig.

Das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* fordert auch in den Berufsintegrationsklassen die Verbindung von Sprache und Fach, um die berufssprachlichen Kompetenzen zu stärken (vgl. ISB 2021, S. 10f.). Die genannten Themenfelder beim Leseverstehen der DSD I Pro-Prüfung sind u. a. Beruf und Berufswahl, Ausbildung, Schule, Arbeitstag, Kundenkontakt, Stellenanzeigen. Diese vor allem berufsorientierten Themenbereiche sind in den beiden Materialordnern „Kommunizieren und handeln“ I und II (vgl. ISB 2017; 2018) des Staatsinstituts für Schulentwicklung und Bildungsforschung in München methodisch und insbesondere sprachdidaktisch in Form von Sprachlernszenarien (vgl. HÖLSCHER u. a. 2006) entsprechend dem Prinzip der vollständigen Handlung (vgl. GUDJONS 1986) aufbereitet:

- Praktikum (Kapitel 8),
- Meine Berufsvorbereitung (Kapitel 11),
- Ich im Betrieb (Kapitel 16).

Die insgesamt über 80 kompetenzorientierten Lernszenarien stehen in veränderbarer Form auf dem ISB-Fachportal „Berufssprache Deutsch“ zur Verfügung, die die Lehrkraft auf Grundlage des individuellen Sprachentwicklungsstands der Schüler/-innen zielorientiert für den Unterricht anpasst. Die Lernszenarien beinhalten auch digitale Angebote und LearningApps.

Abbildung 5: Materialordner *Kommunizieren und handeln I und II*

	
Kommunizieren und handeln – Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen Quelle: https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/klassen-zur-berufsvorbereitung/berufsintegrationsvorklasse-bikv	Kommunizieren und handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration Quelle: https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/klassen-zur-berufsvorbereitung/berufsintegrationsvorklasse-bikv

3.2 Hörverstehen

Der Teil Hörverstehen ist ähnlich aufgebaut wie der Teil Leseverstehen. Der Hörverstehentest umfasst ebenfalls fünf Teile. In Teil 1 hören die Schüler/-innen fünf kurze Gespräche aus dem Alltag. Dabei ist jedes Gespräch ca. 30 Sekunden lang. Zwei Personen sprechen miteinander und beschreiben oder berichten etwas. Die Schüler/-innen erhalten zu jedem Gespräch eine Multiple-Choice-Aufgabe und müssen jeweils die richtige Antwort auswählen. Auch in Teil 2 müssen Multiple-Choice-Aufgaben gelöst werden. Die Schüler/-innen bekommen vier Mitteilungen vorgespielt. Diese können privat oder öffentlich sein und dauern wieder jeweils 30 Sekunden. Beispiele für private und öffentliche Mitteilungen sind z. B. Nachrichten auf einem Anrufbeantworter, Durchsagen oder Ansagen auf einem Anrufbeantworter. Auch hier gibt es nur eine richtige Lösung pro Aufgabe. In Teil 3 hört man ein zehnminütiges Gespräch zwischen zwei Personen, die etwas besprechen oder beschreiben. Das kann z. B. ein Telefongespräch mit einem Kunden/einer Kundin oder einem Kollegen/einer Kollegin, ein Verkaufsgespräch in einem Geschäft, eine Führung durch einen Betrieb oder ein Interview sein. Zu diesem Gespräch erhalten die Schüler/-innen fünf Aussagen und müssen ankreuzen, ob diese Aussagen richtig oder falsch sind. In Teil 4 lösen die Schüler/-innen sechs Multiple-Choice-Aufgaben zu einem zehnminütigen monologischen Text, in dem eine Person über etwas berichtet, beispielsweise über Erfahrungen im Beruf, Erlebnisse bei der Arbeit oder in der Schule oder über eine berufliche Veranstaltung. In Teil 5 beschreiben oder erzählen vier Personen in 30-sekündigen Stellungnahmen etwas. Die Stellungnahmen sind z. B. Ausschnitte aus Gesprächen oder Interviews, Anrufe im Radio oder Teile eines Telefongesprächs. Außerdem erhalten die Schüler/-innen acht Aussagen, z. B. kurze Beschreibungen, Meinungen, Überschriften, Informationen zu Personen oder Situationen oder Ankündigungen. Aufgabe ist es, nach dem Hören der Stellungnahmen jeder Stellungnahme eine passende Aussage zuzuordnen.

Kompetenzen bezüglich des Hörverstehens wie

- ▶ die Schüler/-innen „entnehmen Sprechakten, Texten und Medien wesentliche Aussagen zur Aufgabenlösung und notieren die Ergebnisse schriftlich“ (ISB 2016, 2020, S. 30),
- ▶ sie „erfassen aufgaben- und situationsbezogen Inhalte aus Sprechakten, Texten und Medien“ (ISB 2016, 2020, S. 32) und
- ▶ „sinnerfassendes Erschließen von Informationen“ (ISB 2016, 2020, S. 38)

werden im Unterricht der Berufsintegrationsklassen angebahnt. Hierzu stehen den Lehrkräften vielfältige Materialien auf dem ISB-Fachportal „Berufssprache Deutsch“ (www.berufssprache-deutsch.bayern.de) zur Verfügung, z. B. eine Methodensammlung zum Kompetenzbereich aktives Zuhören. Auf diese Weise erhalten die Lehrkräfte Unterstützungsmaterialien zur Intensivierung des Hörverstehens, damit die Schüler/-innen gestärkt werden, ihr Hörverstehen im alltäglichen sowie beruflichen Kontext zunehmend souverän zu erproben. Weiter bietet die Methodensammlung zum Kompetenzbereich „Hören“ Umsetzungsvorschläge für eine sinnvolle methodisch-didaktische Integration des Hörverstehens in den Fach- und Spracherwerbsunterricht (z. B. Lernsituation als Sprachnachricht

oder die Methode „Zuhör-Insel“). Als Umsetzungsbeispiele stehen u. a. Lerneinheiten für den Mathematikunterricht mit Hörverstehensaufgaben zur Verfügung.

Abbildung 6: ISB-Methodensammlung „Zuhören“



Quelle: https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/fileadmin/user_upload/BSD/Uploads_BSD_und_BV/BSD_Methodensammlungen/BSD_Methoden_ZUHOEREN_mit_gestufteten_Hilfen.pdf

3.3 Schriftliche Kommunikation

Im Teil „Schriftliche Kommunikation“ sollen die Prüflinge zeigen, dass sie in der Lage sind, anhand von Vorgaben und Leitfragen einen zusammenhängenden Text zu schreiben. Sie haben insgesamt 75 Minuten Zeit, um die Aufgabenstellung zu verarbeiten und die Aufgabe umzusetzen. Es muss ein Beitrag zu einem bestimmten Thema aus dem Bereich Ausbildung/Beruf verfasst werden. Dazu sollen sie bestimmte Schreibhandlungen bzw. Sprachfunktionen realisieren (wiedergeben/paraphrasieren, beschreiben/berichten, darstellen, die eigene Meinung äußern und einfach begründen). Im Wesentlichen müssen drei Schreibhandlungen ausgeführt werden. Ausgehend von einem Text, z. B. eine Äußerung eines Schülers/einer Schülerin zu einem berufsbezogenen Thema, soll vom Prüfling ebenfalls ein Beitrag, z. B. für ein Internetforum, als Antwort auf die vorhandene Äußerung verfasst werden. Dazu erhalten die Schüler/-innen zunächst die Aufgabe, die gelesene Schülermeinung in eigenen Worten wiederzugeben und einen Bezug zum Ausgangstext herzustellen. Danach soll über eigene Erfahrungen berichtet werden. Das geschieht ausgehend von einer vorgegebenen Frage zum Thema der Schüleräußerung. Schließlich soll die eigene Meinung zum vorgegebenen Thema dargelegt und begründet werden. Insgesamt soll ein zusammenhängender Text mit Einleitung, Überleitungen und Schluss entstehen. Bewertet werden in diesem Teil nicht vorrangig Fehler. Die Bewertung erfolgt kriterienorientiert mithilfe eines festgelegten Kriterienrasters, das aus skalierten Deskriptoren besteht und auf den Kompetenzbeschreibungen des GER beruht. So wird u. a. die kommunikative Qualität der Leistung beurteilt, Strukturiertheit und Grad der Ungestörtheit der Lektüre, also der Lesefluss, Grad der Schlüssigkeit der Gedankenführung, kohärenter Aufbau, aber natürlich auch inhaltliche und sprachliche Aspekte, beispielsweise die Angemessenheit der Bearbeitung der Aufgaben. Bei den verfügbaren sprachlichen Mitteln geht es zunächst um das Vorhandensein sprachlicher Mittel im Bereich des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen auf dem B1-Niveau. Dabei werden sowohl der Grad der Komplexität als auch das Spektrum der verwendeten Strukturen für die Bewertung herangezogen. Sprach-

liche Fehler werden in diesem Kriterium nicht bewertet. Der Grad der Beherrschung von Grammatik und Orthographie wird in einem gesonderten Kriterium betrachtet, wobei es auch hier nicht um das Zählen von Fehlern geht, sondern vielmehr darum, längere fehlerfreie Passagen positiv zu bewerten.

Das Verfassen eines zusammenhängenden Textes auf B1-Niveau ist für die Schüler/-innen in der Regel nach zwei Schulbesuchsjahren eine Herausforderung. Hierzu benötigen sie u. a. auch bildungssprachliche Kompetenzen wie das Wissen um die Merkmale einer Inhaltszusammenfassung, das Formulieren einer Kernaussage oder die Merkmale eines argumentativen Textes. Diese Kompetenzerwartungen sind im Unterricht transparent darzustellen, zu erproben und kontinuierlich an verschiedenen Beispielen zu vertiefen. Ein kurzfristiges „Teaching-to-the-schriftliche Kommunikation“ wird nicht den gewünschten Lernerfolg bringen, denn die vorher genannten Kompetenzen benötigen die Spracherwerbsschüler/-innen für einen gelungenen Übergang in die Berufsausbildung, weiterführende Schule etc.

Abbildung 7: Materialien zur Vorbereitung des DSD I Pro



Quelle: <https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/klassen-zur-berufsvorbereitung/dsd-i-pro/>

Entsprechend der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache sind alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) integriert zu vermitteln. Dementsprechend ist auch das Verfassen von berufsbezogenen Texten keine Kompetenz, die erst im fortgeschrittenen Spracherwerbsprozess gestärkt werden soll. Gerade bei der Schreibkompetenz bieten sich zu Beginn in den Berufsintegrationsvorklassen (1. Jahr) kleine Sprachprodukte wie Telefonnotiz, Einkaufszettel oder digitale Kurznachricht an. Diese sind anfangs mit gestuften Lernhilfen, z. B. Wortgeländer, Wörterbox, vorstrukturierte Notizen mit Überschriften, gestützt. Entsprechend einer zielorientierten Spracherwerbsprogression bei der Fertigkeit Schreiben werden die Sprachlernprodukte kontinuierlich komplexer und die gestuften Lernhilfen zur sprachlichen Unterstützung schrittweise reduziert. Auf diese Weise kann bereits im ersten Spracherwerbsjahr (Berufsintegrationsvorklasse) der Kompetenzbereich Schreiben gestärkt werden und die Schüler/-innen auf den Prüfungsteil „Schriftliche Kommunikation“ vorbereitet werden. Ein methodisches Instrument hierfür ist das veränderbare Buddy Book „Schriftliche Kommunikation“, das auf dem ISB-Fachportal „Berufssprache Deutsch“ zur Verfügung steht.

3.4 Mündliche Kommunikation

Im Prüfungsteil „Mündliche Kommunikation“, der in einer 15-minütigen Einzelprüfung abgeprüft wird, sollen die Schüler/-innen zeigen, dass sie in der Lage sind, ein Gespräch zu führen, einen Vortrag zu halten und auf Fragen zum Vortrag eingehen zu können (vgl. ZfA 2023, S. 4). Die Prüfung besteht aus zwei Teilen: Teil 1: Ein Gespräch führen, Teil 2: Einen Vortrag halten, wobei sich Teil 2 wiederum aufgliedert in den vorbereiteten Vortrag und die Prüferfragen zum Vortragsthema. Alle Teile werden in jeweils ca. fünf Minuten abgeprüft. In Teil 1 geht es um Alltagsthemen, die mit Berufsschule oder Ausbildung zu tun haben, hier werden beispielsweise Fragen rund um den Schulalltag oder auch berufliche Interessen und absolvierte Praktika gestellt und nach Lerntipps oder Tipps für Bewerbungen gefragt. Der Prüfling soll zeigen, dass er die Fragen versteht und angemessen auf die Nachfragen eingehen kann. Außerdem wird erwartet, dass er selbst zum Fortgang des Gesprächs beiträgt (vgl. ZfA 2023, S. 4). In Teil 2 muss ein vorbereiteter Vortrag über ein berufliches Thema gehalten werden. Dabei wird der Vortrag durch geeignete Präsentationsmaterialien grafisch unterstützt (vgl. ZfA 2023, S. 4). Das Thema des Vortrags kann frei gewählt werden, muss aber einen beruflichen Bezug aufweisen. Beispiele für Themen sind die Beschreibung eines Berufs, einer Firma oder auch eines Werkstücks. Auch hier soll der Prüfling zeigen, dass er in der Lage ist, angemessen und frei über ein vorbereitetes Thema zu sprechen. Außerdem müssen die Prüferfragen verstanden werden und die Schüler/-innen müssen angemessen darauf reagieren können. Die Bewertung im Prüfungsteil „Mündliche Kommunikation“ erfolgt wie bei der „Schriftlichen Kommunikation“ kriterienbasiert. Neben inhaltlichen Aspekten, die im zweiten Teil zum Tragen kommen, werden hier vor allem Angemessenheit, Bandbreite und Korrektheit der dargebotenen sprachlichen Mittel bewertet. Auch hier sollen nicht die Fehlerhaftigkeit von Strukturen oder Wortschatz im Vordergrund stehen, vielmehr sollen das Vorhandensein komplexer Strukturen und längere fehlerfreie Redepassagen positiv in die Bewertung einfließen. Des Weiteren wird in diesem Prüfungsteil auch die Aussprache, d. h. die korrekte Aussprache der Wörter, Sprechmelodie und Akzent, bewertet.

Authentisches Sprechen hat einen zentralen Stellenwert im Sprachunterricht und dementsprechend auch in den Berufsintegrationsklassen. Insgesamt umfasst die Fertigkeit Sprechen ein sehr weites Feld an unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Dies spiegelt sich auch in den curricularen Vorgaben wider (vgl. ISB 2016, 2020; 2021). Zu Beginn des Sprachunterrichts bieten sich überwiegend informelle Gesprächssituationen an, z. B. Kennenlerngespräch in der Schule und im Betrieb, Sprachnachrichten mit Freunden oder dem Kollegium und Gespräche zu Alltagsthemen oder ersten einfachen berufsbezogenen Themen. Der Schwierigkeitsgrad steigt an, wenn die Gesprächssituationen zunehmend einen formellen und stärker berufsbezogenen Charakter erhalten. Die Schüler/-innen werden schrittweise auf den Prüfungsteil mündliche Kommunikation des DSD I Pro vorbereitet. Mögliche Sprachhandlungsprodukte sind berufsbezogene Kurzreferate, Blitzstatements oder zusammenfassende Unterrichtsbeiträge. Diese zeichnen sich durch einen höheren Grad an Strukturiertheit und Komplexität aus und werden zu Beginn mit gestuften Lernhil-

fen (Chunks, Formulierungshilfen, Feedbackphasen, kollaboratives Arbeiten etc.) sprachlich gestützt.

Auch der für die Schüler/-innen zugänglichere Kompetenzbereich des Sprechens darf nicht isoliert unterrichtet werden. Eine Verzahnung mit den drei weiteren Fertigkeiten (Lesen, Schreiben und Hören) ist ein Grundprinzip eines jeden Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ)-Unterrichts. Zur Vorbereitung des Prüfungsteils mündliche Kommunikation bietet sich insbesondere eine Verknüpfung mit der Fertigkeit Schreiben an. So werden die jungen Erwachsenen schrittweise an die formellen Gesprächssituationen herangeführt. Die Reflektionsphasen während des Schreibens sind gewinnbringend für die Qualität des Handlungsprodukts „mündlicher Vortrag“. Ein Sprachlerner/eine Sprachlernerin, der/die im Alltag auf fortgeschrittenem Sprachniveau spricht, kann nicht automatisch problemlos einen Vortrag halten und Rückfragen souverän beantworten. Weiter kommen gerade bei der mündlichen Performanz Einflussfaktoren wie Nervosität oder Lampenfieber hinzu. Dieser Stressfaktor kann beispielsweise mit Methoden wie „Power-Pose“ vorab im Unterricht entlastet werden. Die Schüler/-innen finden bei der Methode „Power-Pose“ eine Körperhaltung im Sitzen oder Stehen, in der sie Macht ausstrahlen und bleiben zwei Minuten in dieser Position. Diese Übung soll den Schülern und Schülerinnen dabei helfen, sich selbstbewusster und weniger gestresst zu fühlen (vgl. Abbildung 8, S. 13).

Abbildung 8: ISB-Methodensammlung „Präsentieren“



Quelle: https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/fileadmin/user_upload/BSB/Uploads_BSD_und_BV/BSB_Methodensammlungen/BSB_Methoden_PRAESENIEREN_mitgestuftenHilfen-_2023_10_25.pdf

Zum verstehenden Sprechen gehört auch der Bereich Aussprache. Die deutsche Sprache weist einige spezifische Eigenschaften auf, die für viele Lernenden eine Herausforderung darstellen, z. B. Wort- und Satzakzent, Vokallänge und Auslautverhärtung. Phonetikübungen lassen sich an geeigneten Stellen im Unterricht integrieren. Auch hierzu stehen exemplarische Lerneinheiten auf dem ISB-Fachportal „Berufssprache Deutsch“ zur Verfügung.

Die inhaltliche Vorbereitung auf den Prüfungsteil „Mündliche Kommunikation“ deckt der Lehrplan für die Berufsvorbereitung in Bayern ab (vgl. ISB 2021). Besonders der Lernbereich „Berufliche Handlungsfähigkeit“ (ISB 2021, S. 15ff.) mit seinen Basismodulen „Bildungssystem und Arbeitswelt“, „Betriebspraktikum und Arbeitsplatzsuche“, „Berufsvorbereitendes Handeln“ und „Digitales Büro – Digitale Werkstatt“ sowie der Lernbereich

„Lebensgestaltung“ (ISB 2021, S. 34ff.) enthalten die Themenfelder Berufsschule und Ausbildung sowie Alltagskompetenzen.

Wie bei der detaillierten Beschreibung der einzelnen Prüfungsteile erwähnt, betreffen die Inhalte, die im DSD I Pro behandelt werden, vor allem die Handlungsfelder Praktikum, betriebliche Ausbildung und berufliche Schule, im Gegensatz zum DSD I, in dem allgemeine Themen im Vordergrund stehen.

„Die Inhalte [in der DSD I Pro-Prüfung] sind [dabei aber] berufsfeldübergreifend ausgewählt und berücksichtigen, dass für viele Schüler/-innen die Berufswahl noch nicht abschließend geklärt ist.“ (KLEIN/KÜPPER/WAGNER 2017, S. 316)

Des Weiteren ist ein Kennzeichen der Prüfung, dass sie „dem kompetenz- und handlungsorientierten Ansatz [folgt], der auch dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen [...] zugrunde liegt“ (KLEIN/KÜPPER/WAGNER 2017, S. 319). So soll verhindert werden, dass in der Vorbereitung der Prüfung ein reines teaching-to-the-test genügt, um die Prüfung zu bestehen. Deshalb kommen in der DSD I Pro-Prüfung keine reinen Grammatik- und Wortschatzaufgaben vor. Die Schüler/-innen sollen in einem handlungsorientierten Unterricht „lernen, situationsangemessen und authentisch zu kommunizieren“ (KLEIN/KÜPPER/WAGNER 2017, S. 319). Natürlich ist es auch wichtig, die Prüfung und ihre Aufgabentypen zu kennen, aber auch die Vorbereitung auf die Prüfungsteile unterstützt das Erlernen von Kompetenzen, die für die nachfolgende Integration in Regelklassen unabdingbar sind, beispielsweise Lese- und Hörstrategien oder der Umgang mit verschiedenen Aufgabenformaten genauso wie das Erlernen des Umgangs mit Prüfungssituationen und verschiedenen Herangehensweisen für die Vorbereitung auf einen Test.

4 Berufssprachliche Kompetenzen als gemeinsame Zielsetzung

Roche und Finkbohner (2021) erwähnen, dass beide Konzepte darauf abzielen, die Sprachkompetenz im Deutschen in Bezug auf die spezifischen Anforderungen des Arbeitsmarktes zu verbessern. DSD I Pro und das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* fokussieren auf die Entwicklung berufsbezogener Sprachkompetenzen im Deutschen. Der Basislehrplan Deutsch (vgl. ISB 2016, 2020) nennt als Zielniveau in den Berufsintegrationsklassen selbstständige Sprachverwendung (B2). DSD I Pro prüft das B1-Niveau. Beide forcieren nicht nur allgemeine Sprachfähigkeiten, sondern auch spezifische Fachterminologie und kommunikative Fähigkeiten, die in berufsbezogenen Kontexten relevant sind. Die methodisch-didaktische und inhaltliche Verquickung von Sprache und Fach ist ein wesentlicher Beitrag zur Stärkung der berufssprachlichen-kommunikativen Kompetenzen der Schüler/-innen auch in Spracherwerbsklassen.

In der Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass Lehrkräfte den Deutschunterricht mit berufsrelevanten Themen und Inhalten verknüpfen oder im sprachsensiblen Fachunterricht berufsbezogene Sprachkompetenzen bewusst integrieren und stärken. Auf diese Weise

findet eine integrierte Vorbereitung auf die DSD I Pro-Prüfung kontinuierlich in kleineren didaktisch-methodischen Paketen statt. Die Schüler/-innen nutzen reale Arbeits- und Geschäftssituationen, um sprachliche Fähigkeiten in einem beruflichen Kontext sukzessiv anzubahnen. Integriert und auf der Grundlage der gültigen Curricula (ISB 2016, 2020; 2021) erfolgt auf diese Weise im Fach- und im Deutschunterricht in den Klassen zur Berufsintegration die Vorbereitung auf die standardisierte Sprachprüfung DSD I Pro.

5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat das Zusammenwirken zwischen dem Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* und der Vorbereitung auf den DSD I Pro-Test in den Berufsintegrationsklassen dargestellt und gezeigt, dass mithilfe der Methoden von *Berufssprache Deutsch* eine gute Vorbereitung auf die DSD I Pro-Prüfung gelingen kann. Zusätzlich dazu werden die Schüler/-innen auf die Ausbildungszeit vorbereitet, da sie zum einen die Methoden und Strategien und deren Anwendung kennenlernen und einüben, die ihnen dann während ihrer Ausbildungszeit im Unterricht begegnen. Zum anderen erwerben sie bildungssprachlichen Wortschatz und arbeiten mit berufsrelevanten Textsorten, was ihnen den Einstieg in eine Ausbildung und dem damit einhergehenden Unterricht in der Fachklasse erleichtert. Da sich *Berufssprache Deutsch* und das Aufgabenformat DSD I Pro sehr gut miteinander verzahnen und mithilfe der zur Verfügung gestellten Materialien eine Vorbereitung auf das Testformat und den Unterricht in Fachklassen verbinden lassen, ist eine Teilnahme am DSD I Pro-Programm für die Schüler/-innen in Berufsintegrationsklassen ein effektives Diagnoseinstrument für die Feststellung des aktuellen Sprachstandes.

In Zukunft könnte Künstliche Intelligenz sowohl in den Spracherwerbsklassen als auch bei der Vorbereitung des DSD I Pro eine stärkere Rolle spielen. Individuelle KI-Schreibbegleitung mit konstruktiver Rückmeldung sowie simulierte Gespräche in verschiedenen Settings und mit Individualfeedback sind beispielsweise denkbar, um die Schüler/-innen bedarfsorientierter auf die Prüfung und den Alltag im Betrieb vorzubereiten.

Literatur

- GEIGER, Robert; HOCHLEITNER, Thomas: Beschulung von Zugewanderten in Bayern – Strategien und Konzepte zur Integration in das Berufsbildungssystem, In: MATTHES, Britta; SEVERING, Eckhart (Hrsg.): Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde – Chancen und Barrieren. Bonn 2020, S. 117–123. URL: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_25_Zugang_Zuwandern-de_barrierefrei.pdf (Stand: 26.06.2024)
- GROTJAHN, Rüdiger: Die Reform des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz: Notwendigkeit, aktueller Stand, Perspektiven. In: Begegnung (2005) 2, S. 9–11
- GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn 1986.

- HÖLSCHER, Petra; PIEPHO, Hans-Eberhard; ROCHE, Jörg; SIMIC, Mirjana: Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel 2006. URL: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/14135/1/14135.pdf> (Stand: 26.06.2024)
- ISB – STAATSLNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Ziel- und berufsorientierte Vorbereitung auf das DSD I PRO nach dem Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch für Lehrkräfte. Didaktischer Kommentar, München 2024. URL: https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/fileadmin/user_upload/BSD/Uploads_BSD_und_BV/BSD_Lernvoraussetzungen/DSD_I_PRO/DSD_I_PRO_kurz_erklaert_DIDAKTISCHER_KOMMENTAR.pdf (Stand: 26.06.2024)
- ISB – STAATSLNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Lehrplan für die Berufsvorbereitung. Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Berufsintegrationsklasse (BIK). Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V). Deutschklassen an Berufsschulen (DK-BS). München 2021. URL: https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Berufliche_Schulen/Berufsschule/Fachlehrplan/lehrplan_fuer_die_berufsvorbereitung.pdf (Stand: 26.06.2024)
- ISB – STAATSLNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Kommunizieren und handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration. München 2018. URL: <https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/klassen-zur-berufsvorbereitung/berufsintegrationsklasse-bik> (Stand: 26.06.2024)
- ISB – STAATSLNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Kommunizieren und handeln – Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen. München 2017. URL: <https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/klassen-zur-berufsvorbereitung/berufsintegrationsvorklasse-bikv> (Stand: 26.06.2024)
- ISB – STAATSLNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Lehrplan Deutsch für die Berufsschule und Berufsfachschule in Bayern. München 2016, 2020. URL: https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Berufliche_Schulen/Berufsschule/Fachlehrplan/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf (Stand: 26.06.2024)
- KLEIN, Wassilios; KÜPPER, Vera; WAGNER, Iris: Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz im Kontext der sprachlichen Erstintegration an weiterführenden und beruflichen Schulen. In: MIDDEKE, Annegret; EICHSTAETT, Annett; JUNG, Matthias; KNIFFKA, Gabriele (Hrsg.): Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 97. Göttingen 2017, S. 313–322
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an den beruflichen Schulen (Beschluss der KMK vom 05.12.2019). Berlin, Bonn 2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (Stand: 26.06.2024)
- ROCHE, Jörg: Berufssprache Deutsch: Bedarf, Konzept und Programmatik. In: GRETSCH, Petra; WULFF, Nadja (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf. Leiden 2021, S. 304–316
- ROCHE, Jörg; FINKBOHNER, Alexander: Berufssprache Deutsch als durchgängiges Konzept in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Zur fachpolitischen Bedeutung der neuesten KMK-Beschlüsse. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26 (2021), S. 387–399. URL: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3335/> (Stand: 26.06.2024)
- TERRASI-HAUFE, Elisabetta; HOFFMANN, Martina; SOGL, Petra: Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. In: Zeitschrift für Interkulturellen

Fremdsprachenunterricht 23 (2018) 1, S. 3–16. URL: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3135/> (Stand: 26.06.2024)

ZfA – BUNDESAMT FÜR AUSWÄRTIGE ANGELEGENHEITEN – ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN (Hrsg.): Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Handreichungen für die mündliche Kommunikation. Bonn 2023. URL: https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/DE/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download_A2-B1_MK.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 26.06.2024)

Magdalena Michalak, Jonas Lux

► Sprachbewusste Unterrichtsvorbereitung mit Fach-First-Planungsschema

In dem Beitrag wird das evidenzbasiert entwickelte Fach-First-Planungsschema vorgestellt, mit dem jeder Unterricht ausgehend von dem Fachlichen ganzheitlich sprachbewusst geplant werden kann. Hierfür werden der Aufbau des Instruments sowie die Vorgehensweise bei der Unterrichtsvorbereitung anhand einer ausgewählten Lernsituation für den Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“ erläutert. Dadurch wird veranschaulicht, wie Aufgaben angeordnet werden können, sodass sie sowohl fachlich als auch sprachlich aufeinander aufbauen und sich gegenseitig bedingen. Die Ausführungen zeigen, dass diese Art von Planung der herkömmlichen Unterrichtsvorbereitung an beruflichen Schulen nicht entgegensteht, sondern diese lediglich um eine sprachliche Dimension ergänzt.

Fach-First-Planungsschema: ein Instrument für die Ausgestaltung sprachlicher Bildung entlang der fachlichen Arbeitsweisen

In jedem Unterricht eignen sich die Lernenden fachliche Inhalte aus der für das Fachgebiet spezifischen Perspektive an. Diese schließt die durch die Tradition des jeweiligen Fachgebiets geprägten Denk- und Arbeitsweisen ein, an die wiederum die Sprache jedes Faches eng geknüpft ist (vgl. BUDDE/MICHALAK 2021, S. 20). Da in der fach- bzw. berufsbezogenen Kommunikation im Unterricht das Fachliche im Mittelpunkt steht, fungiert hier die Sprache als Werkzeug des Denkens. Sie dient der Wissensvermittlung und dem Kompetenzerwerb und wird daher funktional angewendet. Geeignete sprachliche Unterstützungen, die an die fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden in beruflichen Schulen anknüpfen, bedürfen somit einer sinnvollen Integration in das fachliche bzw. berufsbezogene Lernen. Dies stellt die Lehrkräfte vor die Herausforderung, ihren Unterricht fachdidaktisch zu gestalten und zugleich sprachdidaktisch zu planen.

Um die Lehrkräfte bei der sprachbewussten Unterrichtsvorbereitung zu unterstützen, ist das Fach-First-Planungsschema, das im vorliegenden Beitrag vorgestellt wird, forschungsbasiert und evidenzorientiert entwickelt, erprobt und evaluiert worden (vgl. FEIGENSPAN/MICHALAK 2024). Es nutzt die berufsbezogenen bzw. fachlichen Handlungsschritte als Planungsrahmen sowie den engen Zusammenhang zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen für fachspezifische Lehr-Lern-Prozesse durch die Sequenzierung der Aufgaben (vgl. HAMMOND/GIBBONS 2005). Das Instrument erlaubt Lehrkräften, den Unterricht allumfassend zu betrachten, die Lernenden an das fachspezifische Denken und Arbeiten heranzu-

führen und ihnen zugleich sinnvolle vielfältige Lernchancen für ihre sprachliche Entfaltung systematisch und strukturiert anzubieten. In dem Beitrag wird exemplarisch an einer Lernsituation für den Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel aufgezeigt, wie sprachbewusster bzw. sprachbildender Unterricht mithilfe des Fach-First-Planungsschemas von charakteristischen Zugängen des Faches ausgedacht und geplant werden kann.

1 Ausgangslage und theoretischer Hintergrund

Die Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache sowie eine systematische Hinführung an die Fachsprache(n) gelten als durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Fächern und Lernbereichen über alle Bildungsetappen hinweg (vgl. KMK 2019a, S. 4f.). Dies ist ausschließlich durch die Verzahnung von fachlichem und sprachlichem Handeln möglich, wofür sprachbewusste Interventionen in den jeweiligen Fachdidaktiken in beruflichen Schulen zu entwickeln sind (vgl. KMK 2019b, S. 10). Werden sprachensible Interventionen angeboten, führen sie laut aktuellen Studien nur dann zu besseren schulischen Leistungen, wenn sie längerfristig angelegt sind (vgl. HÖFLER u. a. 2024). Eine besondere Rolle wird in diesem Kontext dem Deutschunterricht zugeschrieben (vgl. KMK 2019a, S. 3), der als Leitfach fächerübergreifende sprachliche Grundlagen vermittelt. Im Deutschunterricht kann der fach- bzw. berufsspezifische Sprachgebrauch mit Blick auf andere Fächer und Lernbereiche situationsgerecht jedoch nur bedingt betrachtet werden (vgl. BUDDE/MICHALAK 2021, S. 20). Vielmehr ist es die Aufgabe der einzelnen Fächer und Lernbereiche, die fachspezifische kognitive Aktivierung bzw. berufsbezogenen Zugänge zu gewährleisten, denn „(d)ie Mitverantwortung aller Fächer, Lernbereiche und Lernfelder (für die Sprachbildung) ergibt sich aus den jeweiligen Aufgaben und Zielen fachlichen Lernens“ (KMK 2019a, S. 3).

Derzeit ist eine Vielzahl an sprachsensiblen, sogar auch empirisch überprüften Ansätzen weltweit vorhanden (vgl. HÖFLER u. a. 2024), die zwar im Fachunterricht angeboten werden und die Entfaltung fachlich relevanter Lernleistungen unterstützen, jedoch jeweils unterschiedliche Aspekte der Sprachkompetenzen fördern und die Orientierung an der fachspezifischen Herangehensweise differenziert verstehen (vgl. FEIGENSPAN/MICHALAK 2023, S. 69f.). Geht die Intention der Sprachförderung ausschließlich von Lehrkräften aus dem Fach aus, wird die fachliche Betrachtungsweise oft eher zufällig um den Fokus auf sprachliche Phänomene erweitert. So werden beispielsweise Hilfen primär auf Wortebene angeboten (vgl. DRUMM 2016, S. 264) oder Texte über eine sprachliche Entlastung leichter zugänglich gemacht (vgl. EBERT/HÖRENBERG 2020, S. 229). Auch Methodenwerkzeuge (z. B. 40 Methodenwerkzeuge, vgl. LEISEN 2013 oder Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht, vgl. GANTEFORT/GIESAU/SOCHA 2020), deren Einsatz vermeintlich als Indikator für sprachensible Unterrichtsvorbereitung gelten (vgl. SAHLENDER/GANTEFORT 2022), bieten bei der Förderung in fachlichen Kontexten keinen Blick auf das sprachliche Handeln in seiner Gesamtheit und garantieren zudem keine Verzahnung von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen (vgl. MICHALAK/FEIGENSPAN 2022). Werden die Unterstützungsmaßnahmen allein von Sprachexpertinnen und -experten konzipiert, besteht die Gefahr, dass

der Fachunterricht zum Deutschunterricht wird und die sprachliche Arbeit in den Fokus rückt, während die Vermittlung des fachspezifischen Denkens und Vorgehens vernachlässigt wird (vgl. OLESCHKO 2021, S. 133).

Wollen sich Lehrkräfte bei der Ausgestaltung eines sprachbewussten Unterrichts „an den jeweiligen Aufgaben und Zielen fachlichen Lernens“ (KMK 2019a, S. 3) orientieren, sind Herangehensweisen erforderlich, in denen die sprachliche Bildung bzw. Förderung vom Fachlichen her gedacht wird (vgl. PREDIGER 2017; MICHALAK/FEIGENSPAN 2022). Da das Fach die Sprache – und nicht umgekehrt – bestimmt, kann der fachliche Weg bzw. die fachspezifische Systematik als Gerüst bzw. Planungsrahmen für sprachliche Förderung genutzt werden. Die fachspezifischen Schritte spiegeln die Komplexität des Faches bzw. des Lernbereichs wider, initiieren bestimmte sprachliche Handlungen und erfordern (fach-) sprachliche Routinen, auf die die Lernenden stets zurückgreifen können. Für die Lehrkräfte bedeutet dies wiederum, die jeweils zugrunde liegenden fachlichen Konzepte und fachspezifischen Vorgehensweisen zunächst vollständig zu erfassen bzw. inhaltlich zu durchdringen sowie die sich wiederholenden Muster zu erkennen und für sprachliche Förderung ertragreich zu machen (vgl. FEIGENSPAN/MICHALAK 2023, S. 78). Um die Lehrkräfte bei der Planung eines sprachbewussten Unterrichts in diesem Sinne zu unterstützen, wurde das Fach-First-Planungsschema konzipiert.

2 Unterrichtsplanung mithilfe des Fach-First-Planungsschemas

Das Fach-First-Planungsschema wird an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg – als Ergebnis der Kooperation der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache mit anderen Fachdidaktiken – unter Nutzung des gestaltungsorientierten Design-Based-Research-Ansatzes in enger Zusammenarbeit mit der Praxis (vgl. REINMANN 2022, S. 3; EULER/NAEVE-STOSS 2020, S. 17) (weiter-)entwickelt (vgl. FEIGENSPAN/MICHALAK 2024). Der Forschungsprozess umfasst Entwicklungs-, Evaluations- und Re-Design-Phasen über mehrere Zyklen (sogenannte Iterationen) (vgl. DILGER/EULER 2018, S. 11; HERZBERG 2022, S. 1), um das Planungsinstrument als eine innovative didaktische Lösung unter Berücksichtigung der Spezifik der Arbeit in verschiedenen Schulformen, Jahrgangsstufen und Unterrichtsfächern forschungsbasiert auszuarbeiten und zu erproben und zugleich generalisierende didaktische Gestaltungsprinzipien zu liefern (vgl. EULER 2017).

Das Fach-First-Planungsschema ist ein Instrument, das Lehrkräften ermöglicht, ihre herkömmliche Planung des Fachunterrichts, um eine sprachliche Dimension systematisch zu erweitern (vgl. THÜRMANN 2011). Die enge Verzahnung zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen bzw. die ganzheitliche Sichtweise auf die fachliche und sprachliche Arbeit in jedem Unterricht stellt den Grundsatz des Fach-First-Planungsschemas dar: Sprachliche Bildung findet also nicht losgelöst vom Fachunterricht, sondern integriert statt und leitet sich aus diesem ab. Ausgehend von fachlichen Inhalten werden sprachliche Lerninhalte sowie Techniken und Strategien vermittelt, die für die Erschließung des Fachinhalts notwendig sind.

2.1 Grundlegendes

Die Grundlage der Unterrichtsplanung mit dem Fach-First-Planungsschema bildet das didaktisch-methodische Konzept des Scaffoldings (engl.: Baugerüst), das die Unterstützung des Lernprozesses durch Anleitungen bzw. temporäre Hilfestellungen vorsieht. Durch gezielte Hilfen werden die Lernenden daran herangeführt, zunehmend anspruchsvollere Aufgaben zu lösen. Sobald die Lernenden fähig sind, eine Aufgabe selbstständig zu bewältigen, wird das angebotene „Gerüst“ systematisch abgebaut. Gibbons (2015) hat diesen Ansatz auf das sprachliche Lernen in jedem Fachunterricht übertragen, sodass die Lernenden durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und -interaktion sowohl fachlich als auch sprachlich unterstützt werden. Als leitendes Prinzip gilt dabei die Sequenzierung der Aufgaben, d. h. die Auswahl und Festlegung einer bestimmten Reihenfolge von Aufgaben (vgl. HAMMOND/GIBBONS 2005, S. 13). Hierbei wird die Progression in zweierlei Hinsicht bestimmt: Einerseits bauen alle (Teil-)Schritte einer Unterrichtseinheit sowohl fachlich als auch sprachlich stets aufeinander auf. Die einzelnen (Teil-)Aufgaben und deren Bearbeitung dienen daher als Scaffolding für darauffolgende Aufgaben. Andererseits werden die Lernaktivitäten entlang des Sprachkontinuums von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit bzw. von der Alltags- zur Bildungs- bzw. Fachsprache ausgestaltet. Dies schließt an die fachliche Vorgehensweise vom Beispielhaften zum Generalisierenden, von den Alltagsvorstellungen bzw. -erfahrungen hin zu Fachkonzepten an.

Im Folgenden wird anhand einer ausgewählten Lernsituation exemplarisch gezeigt, wie Fachunterricht mithilfe des Fach-First-Planungsschemas ganzheitlich sprachbewusst geplant werden kann. Die Lernsituation (vgl. LEPPERT 2018) bezieht sich auf den Unterricht in der 10. Jahrgangsstufe für die Fachklassen „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“ (vgl. ISB 2017) und lässt sich dem Fach Einzelhandelsprozesse zuordnen. In der Lernsituation werden die Schüler/-innen mit dem Sachverhalt konfrontiert, dass ein Lagerregal im Rahmen der Inventur nicht erfasst wurde und dadurch die Gefahr von Verkaufsstockungen bestehe. Daher hat die Nachholung der Inventur durch die Auszubildende bzw. den Auszubildenden höchste Priorität (vgl. LEPPERT 2018). Im Rahmen der Lernsituation sollen die Schüler/-innen eine Inventur durchführen und schließlich dem Vorgesetzten die korrekt ausgefüllte Inventurerfassungsliste als zentrales Handlungsprodukt im Gespräch erläutern.

2.2 Festlegung der fachlichen sowie sprachlichen Lernziele und des Erwartungshorizonts

Zuerst werden die angestrebten fachlichen Lernziele, orientiert an den curricularen Vorgaben, formuliert (für die beispielhafte Einheit: Die Schüler/-innen führen eine Inventur durch, füllen die Inventurerfassungsliste aus, ermitteln Inventurdifferenzen und berechnen den Wert der festgestellten Differenzen, vgl. LEPPERT 2018). Daran anknüpfend wird für das zentrale Handlungsprodukt bzw. für den zentralen Outcome der geplanten Unterrichtseinheit ein Erwartungshorizont verfasst. Dieser wird angepasst an den Voraussetzungen der Lernenden in einem kohärenten Text ausformuliert. Für die Erstellung und Analyse des Erwartungshorizonts wird das Konkretisierungsraster von TAJMEL/HÄGI-MEAD (2017)

genutzt. Ein möglicher Erwartungshorizont, eingebettet in das Konkretisierungsraster, könnte wie folgt aussehen:

Tabelle 1: Beispielhafter Erwartungshorizont für die Lernsituation

Aufgabenstellung als Outcome bzw. Handlungsprodukt der Einheit		„Erläutern Sie dem Abteilungsleiter, Herrn Borowski, in einem Gespräch die Vorgehensweise und die Ergebnisse Ihrer Inventur.“
Sprachhandlung		Erläutern (medial mündlich, konzeptionell eher schriftlich)
Ausformulierter Erwartungshorizont		Hallo Herr Borowski, ich habe mich um die Inventurliste des Lagerregals 110 gekümmert und bin folgendermaßen vorgegangen: Zuerst habe ich die einzelnen Warengruppen gescannt und die Bezugspreise in die Liste eingetragen. In einem nächsten Schritt habe ich die Sollbestände aus dem Warenwirtschaftssystem für jeden einzelnen Artikel in die Liste geschrieben. Danach habe ich die Artikel im Regal gezählt und die tatsächliche Anzahl, also die Istbestände, in die Liste eingetragen. Anschließend habe ich für jeden Artikel den Soll- und Istbestand miteinander verglichen. Hier ist mir aufgefallen, dass es bei einigen Artikeln Inventurdifferenzen gibt. Bei fünf Artikeln haben wir eine negative Differenz, d. h., wir haben zu wenige Artikel im Warenlager. Bei drei Artikeln haben wir eine positive Differenz, d. h., im Warenlager befinden sich mehr Artikel als in unserem Warenwirtschaftssystem angegeben. Für diese Inventurdifferenzen habe ich noch die Gesamthöhen berechnet. Wir haben negative Inventurdifferenzen in Höhe von 1.022,84 Euro und positive Inventurdifferenzen in Höhe von 14,55 Euro. Gründe für die Inventurdifferenzen können zum einen Fehler bei der Eingangskontrolle oder Fehler bei der Inventur sein. Zum anderen kann es aber auch sein, dass Artikel gestohlen wurden oder kaputt gegangen sind. Inventurdifferenzen könnten in Zukunft vermieden werden, wenn z. B. das Personal geschult wird oder wir uns besser gegen Diebstahl schützen.
Sprachliche Mittel	Wortebene	Warengruppe, Bezugspreise, Inventurliste, folgendermaßen vorgehen, Bezugspreise, eintragen, Sollbestand, Warenlager, Warenwirtschaftssystem, Ist-/Sollbestand, vergleichen mit + Dativ, Inventurdifferenz, negative/positive Differenz, die Gesamthöhen berechnen, in Höhe von
	Satz- und Textebene	Zum einen, zum anderen Zeitliche Abfolge: Adverbien (zuerst, in einem nächsten Schritt, danach, anschließend) Eventuell Passivkonstruktionen (wurde gestohlen, könnte vermieden werden) Textsortenstruktur: Anrede, zeitliche Abfolge, Beschreibung der Differenzen, Nennung möglicher Gründe für Fehler und Strategien für deren Vermeidung

Quelle: eigene Darstellung

Mit dem Konkretisierungsrastrer wird die sprachliche Handlung (Erläutern, mündlich) identifiziert und ausgearbeitet, was in fachlicher und sprachlicher Hinsicht von den Schülern und Schülerinnen erwartet wird. Auf diese Weise werden die sprachlichen Anforderungen der Sprachhandlung sowie notwendige, in der Unterrichtseinheit zu vermittelnden Sprachstrukturen auf verschiedenen Ebenen (Wort-, Satz und Textebene) analysiert, die für die fachlich angemessene Bewältigung der Aufgabe erforderlich sind. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen können nun die sprachlichen Lernziele, abgeleitet vom Fachlichen, für die geplante Unterrichtseinheit festgelegt werden (hier: Die Schüler/-innen erklären die Vorgehensweise der Inventur mündlich, erläutern die Inventurdifferenzen und deren Höhe, stellen Vermutungen auf, wie es zu Inventurdifferenzen gekommen sein kann).

Nachdem die fachlichen und sprachlichen Lernziele sowie der Erwartungshorizont festgelegt wurden, kann das Fach-First-Planungsschema erstellt werden.

2.3 Anwendung des Fach-First-Planungsschemas

Für die Erstellung des Fach-First-Schemas wird eine Tabelle genutzt, mit der die Unterrichtsvorbereitung von unten nach oben visualisiert wird (siehe Tabelle 2). Die Leserichtung wird mit den Pfeilen markiert, die auf die zunehmende Komplexität der fachlichen und sprachlichen Aspekte hinweisen (siehe dazu Vorarbeiten von KNIFFKA/NEUER 2008). So erfolgt die Planung entlang des fachlichen Kontinuums vom Beispielhaften zum Abstrakten (siehe Pfeil links), die fachlichen Schritte werden links eingetragen. Daran knüpft die parallel stattfindende sprachliche Unterstützung auf dem Kontinuum von der Alltags- zur Fachsprache an (siehe Pfeil rechts), die rechts zusammengestellt wird. Die Phasen am linken Rand sollen der Lehrkraft helfen, die einzelnen Lernaktivitäten innerhalb der vollständigen Handlung besser verorten zu können. Die bisherige Evaluation des Instruments hat gezeigt, dass für die optimale Handhabung die schematische Planung eine Seite nicht überschreiten sollte.

Tabelle 2: Fach-First-Planungsschema zur exemplarischen Lernsituation

	Fachliche Aspekte	Sprachliche Aspekte
	hin zum Abstrakten	fachsprachlich und konzeptionell schriftlich
Präsentieren/ Reflektieren	Gegenseitiges Feedbackgeben zum Gespräch unter Bezugnahme der erstellten Checkliste (fachlich und sprachlich)	
	Ziel: Mündliches Erläutern der Ergebnisse und Vorgehensweise der durchgeführten Inventur gegenüber dem Abteilungsleiter (<i>Präsentieren des Gesprächs in Gruppen</i>)	
Planen /Durchführen	Auswählen relevanter Informationen für das Gespräch mit dem Vorgesetzten , ausgehend von der Handlungssituation und der strukturierten Mindmap	Reflexion der ausgewählten Inhalte aus der Perspektive des Adressaten in GA, Notieren der zentralen Inhalte auf Kärtchen (welche Begriffe müssen im Gespräch enthalten sein?) in GA, Bestimmen der Reihenfolge der Gesprächsinhalte in GA Reflektieren des Sprachgebrauchs : Vorgesetzter als Adressat, Analyse der verbalen und nonverbalen Mittel in GA Erstellen einer Checkliste zum Feedback im PL: Körperhaltung/Gestik/Mimik, Sprache, Inhalte
	Rechnerisches Durchführen der Inventur: Ausfüllen der Inventurerfassungsliste und Ermitteln der Inventurdifferenzen ; Ergänzen der Notizen in der Checkliste	Rechnerische Ergebnisse in PA vergleichen Mündliches Erklären der Vorgehensweise für die Lösung des Handlungsproblems in PA → Satzbausteine, z. B.: ... ich bin folgendermaßen vorgegangen ...; ... zuerst habe ich ...; in einem nächsten Schritt ...; schließlich ...; ... habe ich mit ... verglichen...
Informieren	Transfer: Erschließen der Vorgehensweise der Inventur unter Beachtung der richtigen Reihenfolge anhand der Checkliste: Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung, Beurteilung	Erschließen der tabellarischen Checkliste (<i>Expertenpuzzle</i>): Einteilen der Gruppen nach Blöcken, gemeinsame Abschlussaufgabe für die Gruppen: Welche Schritte aus der Checkliste stehen mit den Grundsätzen aus dem Fachtext in Verbindung? → Vorgeben eines Formulierungsbeispiels als Hilfe Formulieren von Notizen in eigener Sprache in Bezug auf vorgegebene Handlungssituation in EA
	Abgrenzen der Soll- und Istbestände ; Erklären der Inventurdifferenzen ; Nennen möglicher Gründe und Vermeidungsmaßnahmen anhand des Fachgesprächs (s. Aufnahme)	Globales Hörverstehen : Bestimmen des Themas in EA Selektives Hörverstehen : Mündliches Zusammenfassen des Gesprächs (ca. 3 Sätze) in EA Detailliertes Hörverstehen : Notieren der wichtigsten Aussagen zu Soll- und Istbestand, Inventurdifferenzen, ihre Gründe und Vermeidungsmaßnahmen in EA Ergänzen der Mindmap zur Inventur im PL Mündliches Erklären von Soll- und Istbestand, Inventurdifferenzen, ihre Gründe und Vermeidungsmaßnahmen anhand der Notizen und der Mindmap in PA → sprachliche Hilfen zur Strukturierung, z. B.: unter ... versteht man ...; ... umfasst hingegen ...; ... nennt man ...; ... es gibt zwei Gründe, weshalb ..., auftreten kann; ... zum einen ...; ... zum anderen ...; ... können vermieden werden, indem ...
	Erschließen und Zusammenfassen der gesetzlichen Grundlagen zur Inventur und der Zielsetzung	Erschließen des Textinhaltes in PA (<i>SQ3R-Methode</i>): Überfliegen, Fragen stellen, detailliert Lesen, Fragen beantworten, Text zusammenfassen Schriftliches Beantworten von Fragen in einem Blog in PA Festhalten neuer Erkenntnisse im PL (<i>Mindmap</i>)
Orientieren	Fachliches Erschließen der Handlungssituation und des Problems	Erschließen der Aufgabenstellung (Handlungssituation) durch das Beantworten vorgegebener W-Fragen in EA Aufstellen von Vermutungen zu den Schlüsselbegriffen in PA: Warenwirtschaftssystem, Bestandsdifferenzen und Grundsätze der Inventur
	Erste Annäherung an das Thema Inventur : Aktivieren des fachlichen Vorwissens	Aktivieren des sprachlichen Vorwissens im PL (<i>Mentimeter</i> : r Was fällt Ihnen zum Thema „Inventur“ ein?) Strukturieren der Assoziationen nach Kriterien im PL (<i>Mindmap</i>) wie z. B. Definition, Grundsätze, Ziel, Hilfsmittel, Arten, Vorgehensweise, Personal
	vom Konkreten ausgehend	alltagssprachlich und mündlich

Die Arbeit mit dem Fach-First-Schema erfolgt in vier Schritten:

Schritt 1: Zuerst wird das Ziel der Lernsituation bzw. der zentrale Outcome, das mündliche Erläutern der Vorgehensweise und Ergebnisse der Inventur gegenüber dem Abteilungsleiter, im Schema in der vorletzten oberen Zeile des Rasters mittig angeordnet, damit in der letzten Zeile noch die Überarbeitung des Handlungsprodukts, z. B. in einer Schreibkonferenz, durch Peerfeedback etc., eingetragen werden kann.

Schritt 2: Nun ist der Unterricht aus fachlicher Sicht zu planen, d. h., es wird zunächst lediglich die linke Spalte des Schemas von unten nach oben ausgefüllt. Leitend sind dabei folgende Fragen: Welche Schritte sind aus fachlicher Sicht notwendig, damit die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit imstande sind, das zentrale Handlungsprodukt zu erstellen? Wie können die fachlichen Inhalte so konzipiert werden, dass diese möglichst aufeinander aufbauen und so als fachliches Gerüst Stück für Stück dazu beitragen, dass das zentrale Ziel der Unterrichtsstunde von den Schülern und Schülerinnen erreicht werden kann?

In der Orientierungsphase der Lernsituation nähern sich die Lernenden langsam dem Thema an. Hierzu wird zu Beginn das fachliche Vorwissen der Schüler/-innen zur Inventur abgefragt. Hierbei sollen die Lernenden auf ihre bisher gemachten Erfahrungen innerhalb ihrer privaten und beruflichen Lebenswelt zurückgreifen. Sobald die Lernenden für das Unterrichtsthema sensibilisiert sind und jedem einzelnen Lernenden fachlich klar ist, was mit einer Inventur gemeint ist, können diese mit der Handlungssituation in Form eines schriftlichen Dialogs konfrontiert werden. Durch die zuvor erfolgte fachliche Vorentlastung wird den Schülern und Schülerinnen der fachliche Zugang erleichtert, die Handlungssituation und die darin auftretende Kernproblematik selbstständig erschließen zu können. Hierdurch kann ebenso die Einstiegsmotivation der Schülerschaft positiv beeinflusst werden.

In der Phase des Informierens sollen sich die Schüler/-innen sodann über die gesetzlichen Grundlagen und Ziele einer Inventur informieren. Hierfür erhalten sie einen Auszug aus einem Mitarbeiterhandbuch. Das Verständnis für gesetzliche Grundlagen sowie die Ziele einer Inventur erleichtern es, dem daran anknüpfenden auditiven Fachgespräch zwischen einer Ausbilderin und einer Auszubildenden zum Thema Inventurdifferenzen folgen zu können. Anhand des Fachgesprächs informieren sich die Lernenden über den Unterschied von Soll- und Istbeständen sowie über die grundsätzliche Bedeutung von Inventurdifferenzen. Zudem lernen die Schüler/-innen in dieser Phase auch mögliche Gründe einer Inventur sowie verschiedene Maßnahmen zur zukünftigen Vermeidung von Inventurdifferenzen kennen.

Mit diesem Wissen ist es nun möglich, sich die einzelnen Schritte einer Inventur verständlich erschließen zu können. Hierfür werden die Lernenden in einer ersten Phase in vier Gruppen eingeteilt (Methode: Expertenpuzzle). Jede dieser Expertengruppen erhält einen der vier Themenbereiche: Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung und Beurteilung einer Inventur. Für jeden Themenbereich erhält die jeweilige Gruppe verschiedene Schnipsel, auf denen die Schritte der Inventur abgedruckt sind und die in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen. Im Anschluss daran sollen sich die Gruppen in einer zweiten Phase mischen, sodass nun in jeder Gruppe je ein Experte zu einem Themenbereich

vertreten ist. Die Schüler/-innen sollen sich nun gegenseitig über die einzelnen Schritte einer Inventur informieren und – aufbauend auf ihren Erkenntnissen – eine Checkliste erstellen, die den Ablauf einer Inventur zusammenfassen soll.

Nun sollten die Lernenden fachlich in der Lage sein, im Rahmen der Planungs- bzw. Durchführungsphase die eigentliche Inventur durchzuführen. Hierfür verwenden die Lernenden zur Orientierung die zuvor erstellte Checkliste zum Ablauf einer Inventur. Sie füllen die Inventurerfassungsliste aus und ermitteln die Inventurdifferenzen, zudem nehmen sie ggf. Ergänzungen in der Checkliste vor. Im Anschluss daran sollen die Lernenden die fachlichen Inhalte auswählen, welche für das anstehende Gespräch mit dem Abteilungsleiter relevant sind. Die Checkliste sowie die ausgefüllte Inventurerfassungsliste stellen hierbei die entsprechenden Grundlagen dar.

Auf Basis der beschriebenen fachlichen Lehr- und Lernaktivitäten soll es den Schülern und Schülerinnen nun fachlich möglich sein, das Gespräch mit dem Ausbildungsleiter, Herrn Borowski zu führen. Dieses präsentieren die Lernenden gruppenweise.

Schritt 3: Nachdem der Unterricht aus fachlicher Sicht ausdifferenziert wurde, erfolgt darauf aufbauend die sprachliche Unterrichtsplanung. Dies bedeutet, dass nun die rechte Spalte des Fach-First-Schemas von unten nach oben ausgefüllt wird. Verwoben mit den fachlichen Schritten werden sprachliche Teilhandlungen festgelegt und sprachliche Gerüste ausgearbeitet. Für jeden fachlichen Schritt ist zu überlegen, welche sprachliche Unterstützung die Lehrkraft den Lernenden zur Verfügung stellen sollte bzw. welche sprachlichen Hilfen die Schüler/-innen benötigen, um den jeweiligen fachlichen Schritt erfolgreich bewältigen zu können.

In der Orientierungsphase wird die Vorwissensaktivierung mit einem digitalen Tool durchgeführt. Da bei der Vorwissensaktivierung vermutlich viele Fachbegriffe genannt werden, die einigen Lernenden (noch) nicht bekannt sind, kann es für diese hilfreich sein, die Wörter in Form einer Mindmap kriteriengeleitet zu strukturieren. Im Anschluss der Abfrage gibt die Lehrkraft daher verschiedene Kriterien (z. B. Definition, Grundsätze, Arten, Vorgehensweise) vor, denen die passenden Antworten zugeordnet werden. Durch die Darstellungsform der Mindmap werden die Ergebnisse der Vorwissensaktivierung nicht nur gesichert, sondern strukturiert und dadurch für die Schüler/-innen greifbarer gemacht.

Da der Einstieg der Lernsituation mittels eines umfangreichen Dialogs zwischen dem Abteilungsleiter und der Auszubildenden bzw. dem Auszubildenden erfolgt und dieser aufgrund der Textmenge einige Lernende überfordern kann, wird an dieser Stelle eine sprachliche Unterstützung im Hinblick auf das Erschließen der Situation und der Kernproblematik integriert. Den Schülerinnen und Schülern werden in dieser Phase einzelne W-Fragen (z. B.: Wer ist Herr Borowski? Warum hat der Kunde das Gerät nicht bekommen? Was ist das Problem?) zur Verfügung gestellt, die zur Orientierung dienen und von den Lernenden in Einzelarbeit schriftlich beantwortet werden sollen. Die W-Fragen helfen den Schülern und Schülerinnen, sich den Text sukzessive zu erschließen.

Anschließend sollen die Lernenden in Partnerarbeit Vermutungen zu den im Dialog vorkommenden Schlüsselbegriffen (z. B. Warenwirtschaftssystem, Bestandsdifferenzen, Grundsätze der Inventur) anstellen. Dies stellt eine sprachliche Entlastung für das spätere

Erschließen des Auszugs aus dem Mitarbeiterhandbuch dar, den die Schüler/-innen im Anschluss erhalten. Dieser Schritt kann – je nach Lernenden – weiter differenziert werden, beispielsweise können die Schüler/-innen bereits Schnipsel mit Bedeutungen erhalten, welche den einzelnen Schlüsselbegriffen nur noch zugeordnet werden müssen.

Um das Erschließen des Auszugs aus dem Mitarbeiterhandbuch sprachlich zu unterstützen, sollen die Lernenden in Partnerarbeit den Text mittels der SQ3R-Methode lesen. Diese Lesestrategie eignet sich besonders für das Lesen komplexer Sachtexte. In der ersten Phase (**Survey**) verschaffen sich die Lernenden einen schnellen Überblick über den Text, indem sie diesen lediglich überfliegen. Durch das Lesen der Überschrift, der Zwischenüberschriften oder dem Betrachten der Bilder sollen die Lernenden einen ersten Eindruck über den Textinhalt erlangen und für diesen sensibilisiert bzw. auf diesen vorbereitet werden. Zudem soll dieser erste Schritt die Lesemotivation positiv verstärken. In der zweiten Phase (**Question**) stellen die Schüler/-innen Fragen an den Text und notieren sich diese. Dies führt dazu, dass den Lernenden die zentralen Inhalte des Textes und die Leseziele bewusst werden. In der dritten Phase (**Read**) lesen die Schüler/-innen den Text im Detail und markieren sich zentrale Inhalte. In der vierten Phase (**Recite**) beantworten die Lernenden ihre zuvor aufgestellten Fragen schriftlich. Anschließend (**Review**) rekapitulieren sie, wie die Inhalte aus dem Mitarbeiterhandbuch mit den bisher erarbeiteten Inhalten aus der Unterrichtsstunde und ihrem (Vor-)Wissen zusammenpassen. Am Ende fassen sie den Text in wenigen Sätzen zusammen.

Im Anschluss daran erhalten die Lernenden schriftliche Fragen zum Text, die sie in einem Blog beantworten sollen. Der Kontext des Blogs erfordert von den Schülerinnen und Schülern konzeptionell schriftliche, aber medial nun eher mündliche Antworten. Durch den dadurch notwendigen Registerwechsel durchdringen die Lernenden den fachlichen Inhalt nochmals sehr intensiv, da sie sich nun zusätzlich überlegen müssen, wie sie den fachlich komplexen Inhalt auf eine Alltagssprachliche Ebene transformieren. Anschließend sollen die Lernenden ihre neu gewonnenen Erkenntnisse in die bereits am Anfang der Unterrichtseinheit vorbereitete Mindmap eintragen und diese so systematisch erweitern. Hierdurch visualisieren und strukturieren die Lernenden ihren Lernzuwachs.

Damit sich die Schüler/-innen das auditive Fachgespräch erfolgreich erschließen können, müssen sie an dieses sukzessive herangeführt werden. Es ist wichtig, dass sich die Lernenden zunächst bewusstwerden, worum es sich in dem Gespräch grundsätzlich handelt (globales Hörverstehen). Die zentralen Themen des Gesprächs (z. B. Inventurdifferenzen, Istbestand, Sollbestand) sollen sich die Schüler/-innen daher in Einzelarbeit notieren. Nach dem zweiten Hören fassen sie das Gespräch in wenigen Sätzen zusammen (selektives Hörverstehen). Das mündliche Zusammenfassen ist bereits eine erste Vorentlastung für das spätere, von den Lernenden vorzubereitende Gespräch, das ebenfalls mündlich stattfinden wird. Anschließend sollen sich die Schüler/-innen die wichtigsten Aussagen zu Soll- und Istbestand, Inventurdifferenzen, ihre Gründe und Vermeidungsmaßnahmen notieren (detailliertes Hörverstehen). Nun wird erneut die Mindmap ergänzt und der Lernzuwachs dadurch visualisiert. Darüber hinaus sollen sich die Schüler/-innen nun in Partnerarbeit anhand der erstellten Notizen und der Mindmap den Ist- und Sollbestand, Inventurdifferenzen sowie Gründe und Vermeidungsmaßnahmen gegenseitig mündlich erklären. Im

Hinblick auf das später stattfindende Gespräch erhalten die Schüler/-innen in diesem Zusammenhang Formulierungshilfen (z.B. *unter ... versteht man ...; ... umfasst hingegen ...; zum einen, zum anderen*), die sie in ihren Erklärungen bewusst einbauen können. Der mündliche Austausch in Partnerarbeit bereitet die Schüler/-innen sprachlich gezielt und kleinschrittig auf das später stattfindende Gespräch mit dem Abteilungsleiter vor.

Nachdem die Schüler/-innen am Ende der Informationsphase in ihrer Gruppe eine Checkliste zum Ablauf einer Inventur erstellt haben, sollen sie gemeinsam eruieren, welche Schritte aus der Checkliste mit den Grundsätzen aus dem zuvor gelesenen Fachtext in Verbindung stehen. Hierzu fertigen sie schriftliche Notizen an. Zur sprachlichen Unterstützung kann den Lernenden ein Formulierungsbeispiel als Muster zur Verfügung gestellt werden. Das Herstellen des Zusammenhangs zwischen Fachtext und Checkliste soll helfen, die Fachinhalte besser miteinander zu verknüpfen.

Nach dem Vergleich der rechnerischen Ergebnisse der Inventur in der Planungs- bzw. Durchführungsphase erklären sich die Schüler/-innen gegenseitig ihre Vorgehensweise. Hierfür erhalten sie als sprachliche Unterstützung passende Satzbausteine (z.B. *... ich bin folgendermaßen vorgegangen; zuerst habe ich ...; in einem nächsten Schritt*), die sich auch im späteren Gespräch (siehe Erwartungshorizont, Abschnitt 2.2) wiederfinden sollen.

Im Anschluss daran sollen sich die Lernenden in Gruppenarbeit bewusst in die Rolle des Adressaten, des Abteilungsleiters, hineinversetzen. Dies erleichtert ihnen, sowohl zentrale Inhalte zu identifizieren, für die sich der Abteilungsleiter im Gespräch interessieren wird, als auch die notwendigen sprachlichen Mittel (z.B. Strukturierungshilfen, Wiederholungselemente). Auch die Reihenfolge der Gesprächsinhalte wird in der Gruppenarbeit festgelegt. Für ein erfolgreiches Gespräch zwischen Abteilungsleiter und der/dem Auszubildenden reicht die inhaltliche Vorbereitung allerdings nicht aus. Vielmehr müssen die Schüler/-innen an dieser Stelle reflektieren, welche Art von Sprache innerhalb des Gesprächs angemessen ist. Ausgehend davon sollen sie mit Blick auf den Abteilungsleiter als Gesprächsadressaten geeignete verbale und nonverbale Mittel herausarbeiten bzw. analysieren. Auf Grundlage dieser Überlegungen können die Schüler/-innen eine Checkliste (z.B. zu Körperhaltung, Gestik/Mimik, Sprache, Inhalten) erstellen, welche die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfasst und als fachliche und vor allem sprachliche Vorbereitung auf das anstehende Gespräch dient.

Nachdem die Lernenden in der Präsentationsphase das Gespräch der Klasse präsentiert haben, sollen sie sich im Rahmen der Reflexionsphase gegenseitig fachliches UND sprachliches Feedback geben. Grundlage für das Feedback ist die von den Schülern und Schülerinnen zuvor erstellte Checkliste.

Schritt 4: Nachdem das Fach-First-Schema ausgefüllt wurde, werden die einzelnen Schritte mithilfe der Checkliste (siehe Abbildung 3) überprüft und eventuell nachjustiert.

Tabelle 3: Checkliste zur Überprüfung der ganzheitlichen Planung mit Fach-First-Planungsschema

Fach-First-Checkliste:		
1.	Knüpft die Unterrichtseinheit an die fachlichen und sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen an?	
2.	Greift die Unterrichtseinheit die Alltagssprachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen gezielt auf?	
3.	Geht mit dem Unterrichtsverlauf ein Anstieg der sprachlichen Komplexität einher?	
4.	Sind die Aufgaben so angeordnet, dass eine Aufgabe ein fachliches bzw. sprachliches Unterstützungsgerüst für die darauffolgende Aufgabe darstellt?	
5.	Enthält die Unterrichtseinheit lernzentrierte Methoden, durch welche die Schüler/-innen untereinander vielfältig agieren, d. h., sprachlich handeln können?	
6.	Werden durch die einzelnen Unterrichtsschritte alle vier sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) gefördert?	
7.	Liegt der Fokus bei der Unterrichtsplanung auf der Bereitstellung langfristiger Hilfsmittel (und nicht auf Methoden)?	

Quelle: eigene Darstellung

3 Innovationspotenzial des Instruments

Wie bereits die Bezeichnung des Instruments impliziert, bleibt bei der Planung mittels des Fach-First-Schemas das Fachliche weiterhin Ausgangspunkt der Unterrichtsvorbereitung. Zunächst wird der Unterricht ausschließlich vom Fachlichen her geplant. Danach wird eine sprachliche Perspektive eingenommen und eruiert, an welchen Stellen sprachliche Unterstützung notwendig ist. Diese Vorgehensweise unterstreicht den Gedanken einer sprachlichen Förderung, die konsequent vom Fachlichen ausgeht und alle Sprachbereiche umfasst. Sprachliche Förderung erfolgt nicht entkoppelt vom Fachunterricht, sondern wird erst durch diesen begründet. Da in den KMK-Empfehlungen alle Lehrkräfte zu einer sprachbewussten Unterrichtsgestaltung aufgefordert werden, bietet die Arbeit mit dem Fach-First-Planungsschema insbesondere für Lehrkräfte ohne Fakultas für Deutsch eine hilfreiche Orientierung. Auf strukturierte und nachvollziehbare Art und Weise können sie ihre Fachexpertise um sprachliche Elemente ergänzen sowie die fachlichen und sprachlichen Aspekte den Phasen der vollständigen Handlung zuordnen. Dies nimmt zwar gerade zu Beginn mehr Zeit in Anspruch als eine herkömmliche Unterrichtsplanung, in der die Sprachförderung nicht oder nur punktuell erfolgt, ermöglicht aber, den Unterricht fachlich und sprachlich in seiner Verzahnung zu planen.

Literatur

- BUDDE, Monika; MICHALAK, Magdalena: Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In: MICHALAK, Magdalena (Hrsg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Baltmannsweiler 2021, S. 9–33
- DILGER, Bernadette; EULER, Dieter: Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 33, S. 1–18. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf (Stand: 26.04.2023)
- DRUMM, Sandra: Sprachbildung im Biologieunterricht. Berlin 2016
- EBERT, Harald; Annika HÖRENBERG: Verständliche Sprache als Handlungskonzept in der beruflichen Bildung. In: ROCHE, Jörg; HOCHLEITNER, Thomas (Hrsg.): Berufliche Integration durch Sprache. 2. Auflage. Leverkusen 2020, S. 228–234. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16467> (Stand: 19.12.2024)
- EULER, Dieter: Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. In: EDeR – Educational Design Research 1 (2017) 1, S. 1–15. URL: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1024> (Stand: 03.08.2023)
- EULER, Dieter; NAEVE-STOSS, Nicole: Verloren in der Multioptionsgesellschaft? – Jugendliche zwischen Berufsausbildung und Studium. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 2020 Ausgabe 38, S. 1–23. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe38/euler-naeve-stoss_bwpat38.pdf (Stand: 26.04.2023)
- FEIGENSPAN, Katja; MICHALAK, Magdalena: Fach-First-Planungsschema: Ein Instrument für die Ausgestaltung sprachlicher Bildung entlang der fachlichen Denk- und Arbeitsweisen am Beispiel des Biologieunterrichts. In SCHMIDT-THIEME; Barbara, SCHÜTTE; Ulrike (Hrsg.), Sprache und Lernen: Kurzbeiträge einer digitalen Arbeitstagung. Hildesheim: 2024, S. 4–8. URL: <https://hilpub.uni-hildesheim.de/entities/publication/8b18568c-d61b-4f3c-9012-176b0ad2b0c8> (Stand: 18.02.2025)
- FEIGENSPAN, Katja; MICHALAK, Magdalena: Subject first – why linguistically sensitive teaching should always start from the subject. In: GIERLINGER, Erwin; DÖLL, Marion (Hrsg.): TALK for CLIL in a plurilingual classroom: Teachers' awareness of language knowledge in secondary education. Münster 2023, S. 69–90
- GANTEFORT, Christoph; GIESAU, Marlis; SOCHA, Monika: Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht – kurz erklärt. Köln 2020. URL: https://methodenpoolapp.de//pdfs/info/Methodenpool_HowTo_2020.pdf (Stand: 23.12.2023)
- GIBBONS, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Portsmouth NH 2015
- HAMMOND, Jenny; GIBBONS, Pauline: Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating. In: ESL education 20 (2005) 1, S. 6–30
- HERZBERG, Dominikus: Ein Modell zum Gestaltungshandeln in DBR zur Entwicklung von Methoden und zur Analyse von Rahmenwerken. In: EDeR – Educational Design Research 6 (2022) 3, S. 1–29. URL: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1908/1879> (Stand: 26.04.2023)
- HÖFLER, Martha; WOERFEL, Till; VASYLYEVA, Tetyana; TWENTE, Leonie: Wirkung sprachsensibler Unterrichtsansätze – Ergebnisse eines systematischen Reviews. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27 (2024), S. 449–495

- ISB – STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Lehrplan für die Berufsschule. Beschulung der Berufsgruppe Handel und Verkauf, Fachklassen Kaufmann im Einzelhandel, Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/Verkäuferin, pharmazeutisch-kaufmännischer Angestellter, pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte, Jahrgangsstufen 10 bis 12. München 2017. URL: https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Berufliche_Schulen/Berufsschule/Lehrplan/bs_lp_berufsgruppe_handel_und_verkauf.pdf (Stand: 04.07.2024)
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Berlin 2019a. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (Stand: 25.01.2023)
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen. Berlin 2019b. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (Stand: 23.12.2023)
- KNIFFKA, Gabriele; NEUER, Birgit: Wo geht's hier nach ALDI? Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: BUDKE, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdamer Geographische Forschungen. Potsdam 2008, S. 121–135
- LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Stuttgart 2013
- LEPPERT, Stephan: Lernsituation (mit Übungsphase). In: WILBERS, Karl (Hrsg.): Wirtschaftsunterricht gestalten. Nürnberg 2018. URL: <http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/lernsituation.pdf> (Stand: 16.01.2024)
- MICHALAK, Magdalena; FEIGENSPAN, Katja: Zum Zusammenspiel von fachbezogenem und sprachlichem Lernen. Ein Diskussionsbeitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG) 16 (2022), S. 95–111. URL: <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00163-w> (Stand: 19.12.2024)
- OLESCHKO, Sven: Zur Bedeutung der Sprache im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess: Mit dem Ansatz der Pädagogik der Vielfalt Unterricht (neu) denken. In: MICHALAK, Magdalena (Hrsg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Baltmannsweiler 2021, S. 132–146
- PREDIGER, Susanne: „Kapital multipliziert durch Faktor halt, kann ich nicht besser erklären“ – Sprachschatzarbeit für einen verstehensorientierten Mathematikunterricht. In: LÜTKE, Beate; PETERSEN, Inger; TAJMEL, Tanja (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung – Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin 2017, S. 229–252
- PREDIGER, Susanne; ŞAHİN-GÜR, Dilan: Wege zum sprachsensiblen Mathematikunterricht der Oberstufe – Beispiele und Hintergründe. In: DIRKS, Una (Hrsg.): DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume. Marburg 2019, S. 111–128. URL: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/es/2019/0051/pdf/DaF-DaZDaM.pdf> (Stand: 25.01.2023)
- REINMANN, Gabi: Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. In: Educational Design Research 6 (2022) 2, Article 48. URL: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/libraryFiles/downloadPublic/37> (Stand: 23.06.2023)

- SAHLENDER, Moritz; GANTEFORT, Christoph: Effekte der Nutzung digitaler Planungshilfen für die Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts im Praxissemester des Lehramtsstudiums. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 27(2022) 1, S. 319–344. URL: <https://zif.tu-journal.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3376/> (Stand: 23.11.2022)
- TAJMEI, Tanja; HÄGI-MEAD, Sara: Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster 2017
- THÜRMANN, Eike: Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. 2011. URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php?id=5179>. (Stand: 23.11.2022)

V Sprachbildung und -förderung aus Perspektive der Auszubildenden

Micha Fleiner

► Sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende zu Beginn der generalistischen Pflegeausbildung

Mit der Einführung der Generalistik und der Zusammenführung der Pflegefachberufe ist nicht nur eine Zunahme der pflegerischen Tätigkeitsfelder, sondern auch der sprachlich-kommunikativen Anforderungen verbunden. Vor diesem Hintergrund beleuchtet der Beitrag auf Basis von aktuellen Forschungsergebnissen zentrale sprachlich-kommunikative Anforderungen, die an Auszubildende der Generalistik gestellt werden. Hierauf aufbauend werden „Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung“ (FLEINER/DAASE 2024) präsentiert. Diese werden in Form eines exemplarischen Unterrichtsvorschlags konkretisiert und münden in einen abschließenden Ausblick auf mögliche nächste Schritte und Entwicklungsoptionen.

1 Thematische Einführung

Angesichts der zunehmenden Bedeutung und Notwendigkeit einer systematisierten berufsbezogenen Sprachbildung führte die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) im September 2023 die Fachtagung „Sprache(n) im Beruf: Erfolgsrezepte für die berufliche Sprachbildung“ durch. Neben kompetenzspezifischen, diagnostikorientierten und lernortübergreifenden Ansätzen zur beruflichen Sprachbildung wurden hierbei auch Möglichkeiten einer sprachbildenden Gestaltung der generalistischen Pflegeausbildung thematisiert. Beruflicher Sprachbildung ist im Bereich Pflege und Gesundheit erhöhte Relevanz zuzumessen, insbesondere zum gegenwärtigen Zeitpunkt, denn durch die Einführung der generalistischen Pflegeausbildung, in deren Rahmen die „drei bisherigen Pflegefachberufe in den Bereichen der ‚Altenpflege‘, ‚Gesundheits- und Krankenpflege‘ und ‚Gesundheits- und Kinderkrankenpflege‘“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT 2023) zusammengeführt werden, sollen Auszubildende „zur Pflege von Menschen aller Altersstufen in allen Versorgungsbereichen“ (ebd.) befähigt werden. Hiermit ist nicht nur eine Zunahme der pflegerischen Tätigkeitsfelder, sondern auch der sprachlich-kommunikativen Anforderungen verbunden, da sich das Spektrum der in Theorie und Praxis anzueignenden Fachinhalte fortan „von der Akutpflege über den ambulanten Bereich bis zur Langzeitpflege“ (ebd.) erstreckt. Um Auszubildende im Kontext dieser komplexer gewordenen Fachkraftausbildung sprachlich gezielt unterstützen zu können, ist es notwendig, die zugrunde liegenden sprachlich-kommunikativen Anforderungen zu identifizieren. Aus diesem Grund werden im vorliegenden Beitrag zunächst zentrale sprachlich-kommunikative Anforderungen (Abschnitt 2) präsentiert, die an Auszubildende der Generalistik gestellt werden. Hier-

zu werden Erkenntnisse aus empirischen Teilstudien verknüpft, die im Rahmen des Teilprojekts „Sprachsensibler Fachunterricht zur Unterstützung von Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache“ im vom Bundesinstitut für Berufsbildung finanzierten Forschungsprojekt „Transitionen in die Pflege – individuelle und regionale Ressourcen stärken (TiP-regio)“ durchgeführt wurden. Auf dieser Grundlage werden konzeptuelle Eckpunkte (Abschnitt 3) in Form einer Handreichung für Pflegelehrende vorgestellt, die auf eine sprachensible und partizipationsorientierte Gestaltung des generalistischen Pflegeunterrichts zielen. Diese werden – um zu verdeutlichen, wie sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende zu Beginn der generalistischen Pflegeausbildung integrativ überwunden werden können – mithilfe eines exemplarischen Unterrichtsvorschlags (Abschnitt 4) nach dem Prinzip des Scaffolding konkretisiert. Der Beitrag endet mit einem Ausblick (Abschnitt 5) auf mögliche nächste Schritte und Entwicklungsoptionen hinsichtlich einer systematischen Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit in der generalistischen Pflegeausbildung.

2 Einblicke in das Projekt TiP-regio: Erkenntnisse aus empirischen Teilstudien

Das TiP-regio-Teilprojekt „Sprachsensibler Fachunterricht zur Unterstützung von Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache“ beinhaltete insgesamt drei Teilstudien: Fokusgruppeninterviews, analysiert mittels Dokumentarischer Methode (vgl. BOHNSACK 2021), Beobachtungen auf Basis des Unterrichtsprinzips Scaffolding (vgl. GIBBONS 2015) und der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. MEISSNER 1995; GARCÍA/KLEYN 2016; BREDTHAUER 2018) sowie Lernfeldanalysen unter Rückgriff auf Konzepte der Funktionalen Grammatik (vgl. SCHLEPPEGRELL 2004; DEREWIANKA/JONES 2016). Die Erkenntnisse hieraus werden im Folgenden nacheinander dargestellt und anschließend zusammengeführt.

Im Rahmen der Fokusgruppeninterviews (Teilstudie 1), die sowohl mit Auszubildenden als auch mit Lehrenden der Generalistik an Ausbildungsstandorten in Bremen und Baden-Württemberg geführt wurden, konnte ein breites Spektrum an sprachlich-kommunikativen Anforderungen zu Beginn der generalistischen Pflegeausbildung identifiziert werden. Besondere Relevanz wurde in diesem Zusammenhang der Unterrichtskommunikation beigemessen: So berichteten die befragten Auszubildenden beispielsweise von Herausforderungen in Bezug auf das allgemeine Sprachverhalten der Lehrpersonen, das hohe Kommunikationstempo und den Umgang mit fachspezifischer Terminologie. Auch Prüfungssituationen wurden vor diesem Hintergrund von Auszubildenden ebenso wie von Lehrenden in vertiefter Form thematisiert, beispielsweise in Bezug auf schwer zu verstehende Fragestellungen, Übersetzungsproblematiken und – mit Blick auf mündliche Prüfungsformate – Herausforderungen im spontanen Sprechen. Eine weitere Herausforderung bestand aus Sicht der Befragten im Registerwechsel¹, etwa dem Wechsel von einem fachsprachlichen Register (z. B. im Rahmen einer Unterrichtsdiskussion) zu einem allgemein-

1 „Register bezeichnen sprachlich vergleichsweise fixierte Ebenen und Formen. Sie reflektieren die Anforderungen der jeweiligen Situation, in der Sprache verwendet wird“ (DRUMM 2023).

sprachlichen Register (z. B. im Rahmen eines Gesprächs mit zu pflegenden Menschen oder deren Angehörigen), in dem umgangssprachliche Ausdrucksformen, dialektale Varietäten oder krankheitsbedingte sprachliche Beeinträchtigungen eine zusätzliche Rezeptionsbarriere darstellen konnten. In sämtlichen Fokusgruppeninterviews wurden zudem spezifische – weit über das Sprachliche hinausgehende – Herausforderungen im Kontext von Sprache und Machtaspekten identifiziert, beispielsweise im Hinblick auf sprachlich vermittelte Hierarchisierungen und Stereotype in pflegepraktischen Kommunikations- und Interaktionssituationen.

Flankierende Unterrichtsbeobachtungen (Teilstudie 2) vermittelten ein vertieftes exemplarisches Bild davon, mit welchen sprachlich-kommunikativen Anforderungen Auszubildende im generalistischen Pflegeunterricht des ersten Ausbildungsdrittels konfrontiert waren: So zeigte sich, dass die beobachteten Unterrichtseinheiten insgesamt ein hohes Maß an Informationsdichte und eine hiermit verbundene rasche Progression des Unterrichts aufwiesen. Auch beinhalteten sie ein breites Spektrum an Medien und Materialien mit wechselndem Didaktisierungsgrad, das – häufig in kombinierter Form eingesetzt – von Fachbüchern, Unterrichtsskripten und Arbeitsblättern über Informationsvideos, Onlinerecherchen und Pflege-Lern-Apps bis zu medizinisch-pflegerischem Equipment wie Verbandkästen, Defibrillatoren und Simulationspuppen reichte. Besondere sprachlich-kommunikative Anforderungen ergaben sich für die Auszubildenden zudem dadurch, dass sprachliche Register unsystematisch durchmischt wurden, z. B. im Kontext von pflegerischen Fallsituationen oder unterrichtlichen Redebeiträgen. Darüber hinaus wurde beobachtet, dass das Kommunikationsverhalten von – sprachlich dominanteren – Auszubildenden, das u. a. durch ein hohes Sprechtempo und wenige Pausen charakterisiert war, eine teils partizipationserschwerende Wirkung auf sprachlich schwächere Mitauszubildende ausübte, etwa wenn diesen im Rahmen von Plenums- oder Gruppendiskussionen wenig oder keine Zeit zum Formulieren von eigenen Fragen oder Antworten blieb.

Ergänzende Analysen von Lernfeldern (Teilstudie 3), die exemplarisch unter Rückgriff auf die Lernfelder „1A: Kontakt zu Menschen aufnehmen – Einführung in die Ausbildung“ und „6: In Notfallsituationen angemessen handeln“ des „Bremer Curriculums für die Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann“ (MUTHS/DARMANN-FINCK 2019) durchgeführt wurden, zeigten, dass für Auszubildende auch auf curricularer Ebene kontextspezifische sprachlich-kommunikative Anforderungen bestanden. Dies betraf beispielsweise das Genre der pflegerischen Fallsituation: Diese stellt gemäß einer Einordnung in Genres in Bildungsinstitutionen (vgl. Rose 2012) eine Erzählung dar. Zugleich kommt ihr – und dies erhöht ihren Komplexitätsgrad – durch die Einbettung in Ausbildungskontexte und die Verbindung mit Wissensvermittlung eine zusätzliche – z. B. explizit erklärende oder klassifizierende – Funktion zu. Weitere Aspekte, die im Rahmen der Lernfeldanalysen als potenzielle sprachliche Herausforderungen identifiziert werden konnten, waren Aufforderungen in impliziter Form (z. B. *Wie Sie vielleicht gesehen haben [...]*), Kollokationen (z. B. *Die Patientin ringt nach Luft.*) und Ersatzformen für Wörter, Satzglieder und Sätze (z. B. *Im Anschluss daran wird Sören auf die chirurgische Kinderstation verlegt.*). Eine Zusammenführung der Analyseergebnisse aus den hier vorgestellten empirischen Teilstudien (Fokusgruppeninterviews, Unterrichtsbeobachtungen, Lernfeldanalysen) hat gezeigt, dass Auszubildende zu

Beginn der generalistischen Pflegeausbildung mit besonderen sprachlich-kommunikativen Anforderungen konfrontiert sind. Diese sind vielgestaltig, kontextspezifisch und partizipationserschwerend. Um Auszubildende dabei zu unterstützen, die an sie gestellten sprachlich-kommunikativen Anforderungen auf systematischem und integrativem Wege zu erfüllen, sind im vorliegenden Teilprojekt „Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung“ (FLEINER/DAASE 2024) entwickelt worden. Diese zielen auf eine sprachbildende und partizipationsorientierte Gestaltung des generalistischen Pflegeunterrichts, ohne dabei das Curriculum in seinem Kern zu verändern und die fachlichen Ziele aus dem Blick zu verlieren, und werden im Folgenden näher vorgestellt.

3 Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung

Die „Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung“ (FLEINER/DAASE 2024) sind in Form einer Handreichung für Fachlehrende der generalistischen Pflegeausbildung entwickelt worden und auf der Homepage des Bundesinstituts für Berufsbildung (<https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20117>; Stand: 05.05.2025) verfügbar. Im Kern geht es darum, Lehrende für einen bewussten und ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit im eigenen Fachunterricht zu sensibilisieren. Auf Basis der gewonnenen Projekterkenntnisse und mit besonderem Blick auf die Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft wird dargelegt, wie wichtig eine partizipationsermöglichende und sprachbildend reflektierte Gestaltung des Pflegeunterrichts ist, um sprachlichen Herausforderungen – insbesondere zu Ausbildungsbeginn – angemessen begegnen zu können. Vor diesem Hintergrund wird zudem verdeutlicht, dass additive Sprachförderangebote aufgrund ihres exkludierenden Charakters nicht zielführend sind, um die im Projektkontext identifizierten Herausforderungen zu überwinden. Vielmehr bedarf es einer integrativen Vorgehensweise in Form einer engen Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen, die eine Einbettung des Gelernten in den konkreten Ausbildungskontext bei gleichzeitiger Stärkung des beruflichen Zugehörigkeitsgefühls ermöglicht. Im Sinne eines funktionalen Blickes auf Sprachverwendung, der nicht nur das *Wie* (*focus on form*) und das *Was* (*focus on meaning*), sondern zur Verbindung der beiden das *Wozu* (*Funktion sprachlicher Mittel*) vermittelt (vgl. DE OLIVEIRA/SCHLEPPEGRELL 2015; CARLSON/DAASE 2020; DAASE 2021), bietet sich Scaffolding als leitendes Unterrichtsprinzip an. Dieses wird unter Rückgriff auf kognitions- (vgl. WOOD/BRUNER/ROSS 1976) und entwicklungspsychologische (vgl. VYGOTSKY 1978) Grundlagen vorgestellt und – unterteilt in eine Mikro- und Makroebene (vgl. HAMMOND/GIBBONS 2005, S. 28; KNIFFKA 2012, S. 215) – im Hinblick auf fachunterrichtliche Vermittlungsprozesse konkretisiert. Um Pflegelehrenden einen unterrichtspraktischen Eindruck davon zu vermitteln, wie sprachsensibler Fachunterricht nach dem Prinzip des Scaffolding realisiert werden kann, werden ausgewählte didaktische Beispiele präsentiert, etwa in Bezug auf den Umgang mit Aufgabenstellungen, Visualisierungen, Kollokationen und anderen mehr. Die Sensibilisierung hierfür erfolgt jeweils schrittweise: In einem ersten Schritt werden der ausgewählte sprachliche

Aspekt sowie die hiermit assoziierten (potenziellen) sprachlichen Herausforderungen skizziert. Diese werden in einem zweiten Schritt unter Zuhilfenahme eines pflegeunterrichtsbezogenen Beispiels verdeutlicht. In einem dritten Schritt wird exemplarisch beschrieben, wie die zuvor skizzierten (potenziellen) Herausforderungen im Rahmen des Pflegeunterrichts nach dem Prinzip des Scaffolding sprachbildend kontextualisiert werden können. Das Eckpunktepapier endet mit einem Hinweis auf dessen Reichweite und einem kurzen Ausblick auf künftige Schritte, die in Bezug auf eine Transformation der Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft erforderlich sein werden.

4 Exemplarischer Unterrichtsvorschlag

Um zu verdeutlichen, wie sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende zu Beginn der generalistischen Pflegeausbildung integrativ überwunden werden können, wird im Folgenden ein exemplarischer Unterrichtsvorschlag nach dem Prinzip des Scaffolding präsentiert. Am Beispiel von Kollokationen – einem Phänomen, das im Rahmen der projektbezogenen Unterrichtsbeobachtungen und Lernfeldanalysen in frequenter und vielschichtiger Form identifiziert wurde – wird beschrieben, wie Lehrende diese im eigenen Pflegeunterricht schrittweise und im Sinne einer engen Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen kontextualisieren können. Um zu verstehen, aus welchen Gründen Kollokationen für Auszubildende eine (potenzielle) sprachliche Herausforderung darstellen, ist zunächst eine definitorische Verortung dieses Phänomens erforderlich: Eine Kollokation ist eine „Verbindung zweier oder mehrerer Wörter, die häufig und typischerweise miteinander vorkommen“ (DWDS 2023). So könnten beispielsweise im Kontext einer pflegerischen Gesprächssituation Wortverbindungen auftreten wie *stechende Schmerzen*, *die Wunde brennt* oder *eine Situation unter Kontrolle bringen*. Diese Wortverbindungen können für Auszubildende – insbesondere mit nichtdeutschen Erstsprachen – insofern herausfordernd sein, als sie deren Einzelbestandteile oder Gesamtbedeutungen nicht verstehen oder aufgrund von Übersetzungsschwierigkeiten missverstehen. Umso wichtiger ist es, ein Bewusstsein für das Vorhandensein und die Bedeutung von Kollokationen im Rahmen des Pflegeunterrichts zu entwickeln, sodass diese auch im weiteren Ausbildungsverlauf kontext- und situationsadäquat erschlossen werden können. Der folgende Unterrichtsvorschlag fußt auf dem Prinzip des Scaffolding und thematisiert – in Anlehnung an das Lernfeld „1A: Kontakt zu Menschen aufnehmen – Einführung in die Ausbildung“ des „Bremer Curriculums für die Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann“ (vgl. MUTHS/DARMANN-FINCK 2019) – exemplarische Kommunikationssituationen mit zu pflegenden Menschen (z.B. in Bezug auf Schmerz, Scham, Angst) unter Berücksichtigung verbaler und nonverbaler Interaktionssignale. Er beinhaltet die folgenden – didaktisch-methodisch eng ineinandergreifenden und aufeinander aufbauenden – Teilschritte:

- 1) Partnerarbeit: Die Auszubildenden erhalten paarweise einen Bildimpuls mit einer Situationsdarstellung (z. B. in Bezug auf Schmerz: Abbildung einer zu pflegenden Person mit schmerzverzerrtem Gesichtsausdruck und gekrümmter Rumpfhaltung). Hierüber tauschen sich die Paare mündlich und auf Basis eines begleitenden Arbeitsauftrages

aus (*Beschreiben Sie mündlich, was Sie auf dem Bild sehen. Diskutieren Sie gemeinsam: Was könnte die Person in dieser Situation zu Ihnen sagen? Wie würden Sie diese Situation dem zuständigen Stationsarzt beschreiben?*).

- 2) Unterrichtsgespräch: Die paarweise erarbeiteten Ergebnisse werden im Plenum mündlich zusammengetragen und gesichert. Die Lehrperson unterstützt dies, indem sie die Redebeiträge der Auszubildenden rekodiert (z. B. durch situationsadäquate Umwandlung der Aussage), aufeinander bezieht und in den größeren Kontext des Lernfeldes einbettet. Sie ermutigt die Auszubildenden, Wortverbindungen, die in der dargestellten Situation typischerweise vorkommen könnten, zu nennen, notiert diese an der Tafel (z. B. *Schmerzen haben, ein stechender/bohrender/dumpfer Schmerz, akutes Abdomen, Schmerzen einschätzen/lokalisieren/therapieren, die Patientin schrie vor Schmerz/krümmte sich vor Schmerzen*) und sensibilisiert in diesem Zusammenhang für das Vorhandensein und die Bedeutung von Kollokationen in pflegerischen Kontexten.
- 3) Gruppenarbeit: Jeweils zwei Lernpaare finden sich in einer Gruppe aus vier Personen zusammen. Die Lehrperson händigt an jede Gruppe ein Lernplakat aus. Der Gruppenarbeitsauftrag besteht darin, eine weitere Kommunikationssituation mit zu pflegenden Menschen auszuwählen (z. B. in Bezug auf Scham, Angst, Wut) und hierzu ein Lernplakat mit Wortverbindungen zu erstellen, die in der ausgewählten Situation typischerweise vorkommen könnten. Dabei werden die Gruppen dazu ermutigt, alle zur Verfügung stehenden Sprachen zu Hilfe zu nehmen und diese in die Gestaltung des Lernplakates einzubeziehen (z. B. sprachkontrastiv, d. h., indem die ermittelten Kollokationen im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten in mehreren Sprachen verglichen werden). Die begleitende Unterstützung durch digitale Wörterbücher, Recherche-Tools, Pflege- und Übersetzungs-Apps ist ausdrücklich erlaubt.
- 4) Präsentation: Die Gruppen präsentieren ihre Lernplakate. Hinsichtlich des Präsentationsformates sind hier – je nach Kursgröße, Klassendynamik, zeitlichen und räumlichen Vorgaben – mehrere Optionen denkbar: frontale Präsentation im Plenum, Präsentation untereinander in kombinierten Kleingruppen, Präsentation mittels Gallery Walk. Wichtig sind in jedem Fall eine explizite Thematisierung und Sichtbarmachung der Lernplakate. Auf diese Weise wird ein doppeltes Ziel verfolgt: Die pflegesituationsspezifischen und in unterschiedlichen Sprachen erarbeiteten Kollokationen werden wertgeschätzt und dienen zudem als Inspirationsquelle für metasprachliche Reflexionen (z. B. Sprechen über Sprache(n), Bewusstmachung von sprachverwandten Strukturen, Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt der Auszubildenden im Sinne einer gemeinsamen Ressource), die von der Lehrperson mithilfe von gezielten Nachfragen, Beispielen und Kontextualisierungen initiiert werden. Durch einen anschließenden öffentlichen Aushang der Lernplakate oder eine digitalisierte Fotodokumentation erfahren die mehrsprachigen Gruppenergebnisse eine zusätzliche Würdigung.
- 5) Partnerarbeit: Die Auszubildenden finden sich in derselben Partnerkonstellation wie zu Beginn der Unterrichtseinheit zusammen. Sie werden nun mit einem Fachtext zu pflegerischen Kommunikationssituationen konfrontiert, mit dem sie sich auf Basis der bislang erarbeiteten sprachlichen Mittel und Strukturen (verbalisierter Bildimpuls, ex-

emplarisches Tafelbild, mehrsprachige Lernplakate, gemeinsame metasprachliche Reflexion) und des folgenden Arbeitsauftrages auseinandersetzen:

- ▶ *Lesen Sie den Fachtext und beachten Sie dabei Wortverbindungen, die in den dargestellten pflegerischen Kommunikationssituationen typischerweise miteinander vorkommen.*
 - ▶ *Erschließen Sie diese Wortverbindungen systematisch (markieren, Bedeutungen ggf. sprachvergleichend klären, identifizierte Kollokationen in Ergebnistabelle notieren) und in Zusammenarbeit mit Ihrer Lernpartnerin/Ihrem Lernpartner.*
 - ▶ *Fassen Sie die zentralen Informationen des Fachtextes mit eigenen Worten und unter Zuhilfenahme der identifizierten Wortverbindungen zusammen und diskutieren Sie zu zweit, wie Sie in den dargestellten pflegerischen Kommunikationssituationen zielführend reagieren könnten.*
- 6) Ergebnissicherung: Die paarweise erarbeiteten Ergebnisse werden abschließend gesichert. Hierfür sind mehrere Optionen denkbar: autonome Ergebnissicherung mithilfe eines exemplarischen Erwartungshorizontes (z. B. Musterlösung via Fachbuch, Lernplattform oder Pflege-App), vergleichende Ergebnisdiskussion mit einem zweiten Lernpaar, zusätzliches Feedback – falls gewünscht – durch die Lehrperson unter Berücksichtigung der individuellen fachlichen Vorerfahrungen und sprachlichen Repertoires der Auszubildenden.

Das Innovationspotenzial des hier beschriebenen Unterrichtsvorschlags liegt in der systematischen Zusammenführung von sprachlich-kommunikativen, fachinhaltlichen und pflegepraxisbezogenen Zieldimensionen unter besonderer Berücksichtigung der vorhandenen Mehrsprachigkeit der Pflegeauszubildenden. Ein auf diese Weise gestalteter Pflegeunterricht eröffnet den Auszubildenden nicht nur die Möglichkeit, individuell vorhandene Ressourcen Schritt für Schritt zu mobilisieren, sondern auch, diese durch Zusammenarbeit und kontextuelle Einbettung in gezielter Form weiterzuentwickeln.

5 Ausblick

Die in diesem Beitrag präsentierten und mithilfe eines exemplarischen Unterrichtsvorschlags konkretisierten „Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung“ (FLEINER/DAASE 2024) stellen einen ersten Schritt dar, um Auszubildende dabei zu unterstützen, die an sie gestellten sprachlich-kommunikativen Anforderungen auf integrativem Wege zu erfüllen. Mit Blick auf die Zukunft werden jedoch weitere Schritte vonnöten sein, um den Fachunterricht im Rahmen der generalistischen Pflegeausbildung in systematischer und ressourcenorientierter Form auf die Mehrsprachigkeit der Auszubildenden auszurichten. Dies betrifft einerseits die curriculare Ebene: Empfehlenswert wäre hier in erster Linie eine mehrsprachigkeitssensible und registerbildende Überarbeitung von pflegebezogenen Curricula und dazugehörigen Begleitdokumenten. Andererseits betrifft dies die Aus- und Weiterbildungsebene von Pflegelehrenden: Hier wäre eine Integration entsprechender Module und Themen erforderlich, in deren Rahmen Lehrende nicht nur für eine sprachensible Gestaltung des eigenen Pflegeunterrichts sensibilisiert

werden, sondern zudem Möglichkeiten zum fachlichen Austausch und zur kollegialen Vernetzung erhalten. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass Pflegeauszubildende nicht allein am Lernort Schule, sondern auch am Lernort Pflegepraxis mit spezifischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen konfrontiert sind. Im Sinne einer nachhaltigen Stärkung der sprachlichen Teilhabe von Pflegeauszubildenden wird es deshalb in besonderem Maße erforderlich sein, beide Lernorte systematisch und unter Einbezug aller relevanten Akteurinnen und Akteure in den Blick zu nehmen. Diesem Ziel widmet sich das interdisziplinäre Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit (STePs)“, auf das an dieser Stelle abschließend verwiesen wird: Das STePs-Projekt zielt darauf, „migrationsbedingt mehrsprachige Auszubildende beim erfolgreichen Verlauf und Abschluss ihrer Pflegeausbildung durch systematische sprachbildende Gestaltung zu unterstützen“ (STePs 2023) und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur „Transformation der Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft“ (ebd.) sowie zur gezielten Gewinnung und Sicherung von Pflegefachkräften.

Literatur

- BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen 2021
- BREDTHAUER, Stefanie: Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In: DDS – Die Deutsche Schule 110 (2018) 3, S. 275–286
- BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT (Hrsg.): Fragen und Antworten zum Pflegeberufegesetz. Berlin 2023. URL: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz/faq-pflegeberufegesetz> (Stand: 11.12.2023)
- CARLSON, Sonja A.; DAASE, Andrea: Bedeutung im Kontext. Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen und Produzieren fachlicher Inhalte im Übergang zur Regelklasse. In: STEINMETZ, Sandra; STRÖMSDÖRFER, Dennis; WILLMANN, Markus; WULFF, Nadja (Hrsg.): Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 104). Göttingen 2020, S. 329–348
- DAASE, Andrea: Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. In: InfoDaF 48 (2021) 1, S. 106–125. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2021-0006/html> (Stand: 11.12.2023)
- DEREWIANKA, Beverly; JONES, Pauline: Teaching Language in Context. 2. Aufl. Oxford 2016
- DE OLIVEIRA, Luciana; SCHLEPPEGRELL, Mary: Focus on Grammar and Meaning. Oxford 2015
- DRUMM, Sandra: Register. In: ROCHE, Jörg (Hrsg.): Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik. München 2023. URL: <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/register/> (Stand: 11.12.2023)
- DWDS – DIGITALES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE: Kollokation, die. In: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin 2023. URL: <https://www.dwds.de/wb/Kollokation> (Stand: 11.12.2023)
- FLEINER, Micha; DAASE, Andrea: Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung. Bonn 2024. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20117> (Stand: 19.12.2024)

- GARCÍA, Ofelia; KLEYN, Tatyana (Hrsg.): Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments. New York/London 2016
- GIBBONS, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. 2. Aufl. Portsmouth 2015
- HAMMOND, Jenny; GIBBONS, Pauline: Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Prospect 20 (2005) 1, S. 6–30
- KNIFFKA, Gabriele: Scaffolding – Möglichkeiten im Fachunterricht, sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: MICHALAK, Magdalena; KUCHENREUTHER, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2012, S. 208–225
- MEISSNER, Franz-Joseph: Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: BREDELLA, Lothar (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Bochum 1995, S. 172–187
- MUTHS, Sabine; DARMANN-FINCK, Ingrid: Bremer Curriculum für die Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann. Bremen 2019. URL: https://www.bibliomed-pflege.de/fileadmin/user_upload/BibPflege/Dokumente/Oeffentlich/Downloads/Bremer_Curriculum_20191217.pdf (Stand: 04.12.2023)
- ROSE, David: Genre in the Sydney School. In: GEE, James P.; HANDFORD, Michael (Hrsg.): The Routledge Handbook of Discourse Analysis. London 2012, S. 209–225
- SCHLEPPEGRELL, Mary J.: The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. New Jersey/London 2004
- STePs – Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken: schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit. Bremen 2023. URL: <https://www.stepsprojekt.de> (Stand: 11.12.2023)
- VYGOTSKY, Lev S.: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge 1978
- WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail: The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 17 (1976) 2, S. 89–100

Christopher Pabst, Jens Behning, Kristin Hecker

► Paradigmenwechsel in der Sprachförderung: Gelingensfaktoren von Berufssprachkursen für Auszubildende

Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels und der angespannten Situation auf dem Ausbildungsmarkt in Deutschland gewinnen junge Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund als Auszubildende und zukünftige Fachkräfte kontinuierlich an Bedeutung. Häufig erschweren Sprachdefizite dieser Zielgruppe, für Prüfungen zu lernen und praktische und insbesondere theoretische Ausbildungsinhalte ausreichend zu verstehen und anzuwenden. Der vorliegende Beitrag zeigt auf Grundlage der Ergebnisse einer Fallstudie, welche konkreten Gelingensfaktoren für Berufssprachkurse für Auszubildende in der Praxis besonders zuträglich sein könnten und geht dabei insbesondere auf die spezifischen Förderbedarfe der Auszubildenden ein.

1 Auszubildende mit Sprachförderbedarf: eine engagierte Zielgruppe

Auf dem deutschen Ausbildungsmarkt herrscht seit Jahren eine angespannte Situation, u. a. weil Ausbildungsbetriebe immer weniger geeignete oder teils gar keine Bewerbungen mehr erhalten (vgl. DIHK 2023, S. 5ff.). Im Kontext der Fachkräftesicherung in Deutschland müssen demnach Verbesserungen hinsichtlich der beruflichen Bildung erprobt und umgesetzt werden, da jede/-r nicht erfolgreiche Auszubildende einen Verlust für Betriebe und damit womöglich Folgekosten für die Gesellschaft bedeutet.

Oft bilden sprachliche Probleme die Ursache dafür, dass Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache für einen Ausbildungsplatz ungeeignet sind, einen Ausbildungsvertrag vorzeitig auflösen (müssen) oder die Abschlussprüfungen nicht bestehen (vgl. SCHNEIDER u. a. 2013, S. 75). Schon dieser Befund zeigt, dass die Beherrschung berufs- und bildungssprachlicher Register für geflüchtete bzw. zugewanderte Personen eine besondere Herausforderung darstellt. Einen Beleg für diese Annahme liefern Zahlen des Datenreports des Bundesinstituts für Berufsbildung 2022 zum Themenschwerpunkt „Indikatoren zur beruflichen Ausbildung“: Während zehn Prozent der 20- bis 34-jährigen Deutschen ohne Migrationshintergrund im Jahr 2020 keinen Berufsabschluss vorweisen, fällt dieser Wert bei ausländischen Gleichaltrigen mit 34 Prozent mehr als dreimal so hoch aus (vgl. BIBB 2022, S. 291). Rohrbach-Schmidt/Uhly (2015, S. 133) konnten nachweisen, dass diese Differenzen nahezu vollständig verschwinden, wenn Variablen des Bildungsniveaus zur Kontrolle der Effekte berücksichtigt werden. Dieser Effekt kann nach Romiti u. a. (2016, S. 62) auf den Bereich der Sprachkenntnisse übertragen werden, da sich gute Sprachkenntnisse vor

allem bei geflüchteten Menschen positiv auf die Bildungsteilhabe und die Erwerbsbeteiligung auswirken (vgl. BRÜCKER u. a. 2019, S. 8ff.).

2 Relevanz der Sprachförderung für die Berufsbildungsforschung

Das Feld der Sprachförderung besitzt in der Berufsbildungsforschung in mehrfacher Hinsicht einen relevanten Stellenwert. Vor den bereits dargestellten Herausforderungen des Fachkräftemangels und der zunehmenden Konkurrenz im Werben um geeignete Auszubildende stellen Efing/Kiefer (2018, S. 9f.) fest, dass sich die interdisziplinäre Forschung im Bereich Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung noch in einer Entwicklungsphase befindet. Einblicken in ausbildungsvorbereitende und -begleitende Angebote, wie den hier vorgestellten Berufssprachkursen für Auszubildende, kommt daher eine besondere Bedeutung zu, um Orientierung für eine zielgerichtete Weiterentwicklung der Sprachförderung zu gewinnen. Insbesondere zugewanderte Auszubildende (vgl. GRANATO 2022, S. 299) benötigen passgenaue Unterstützungsangebote zum Erwerb der erforderlichen Sprachkenntnisse (vgl. HEISLER/REISSLAND 2018, S. 224f.; OECD 2023, S. 40ff.).

Vor dem Hintergrund der Bedeutung einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung als zentralem Faktor für die arbeitsmarktbezogene und gesellschaftliche Integration von zugewanderten Personen (vgl. OECD 2023, S. 69ff.) erhält die Sprachförderung im Kontext der Berufsbildungsforschung zusätzliches Gewicht.

3 Forschungsstand: Notwendigkeit und Ausrichtung einer Sprachförderung in der beruflichen Qualifizierungsphase

Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen im beruflichen Kontext stellt einen bedeutsamen Themenbereich sowohl für den Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (vgl. EFING/KIEFER 2018, S. 9ff.) als auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar (vgl. SIEMON/KIMMELMANN/ZIEGLER 2016, S. 7ff.). In den vergangenen Jahren hat sich infolge des Fachkräftemangels und der zunehmenden Migration die Aufmerksamkeit auf die Forschung in diesem Bereich verstärkt (vgl. VOGEL/SCHIEIERMANN 2019, S. 7f.). Um die in diesem Beitrag dargestellten Studienergebnisse in einen weiteren Kontext einzubetten, wird im Folgenden ein Überblick mit ausgewählten Studien zum Stand der Forschung im Feld der Sprachförderung (speziell im Hinblick auf Ausbildung und Qualifizierung) und der Relevanz dieses Integrationsbausteins gegeben.

Allen voran ist nach LIEBAU/SIEGERT (2016, S. 51) die Funktion eines Ausbildungsabschlusses hervorzuheben, indem er die Chancen auf sichere und besser bezahlte Beschäftigungsverhältnisse erhöht (vgl. Abschnitt 1). Einem Berufsabschluss kommt damit ein besonderer Stellenwert zu (vgl. ebd.).

Als zentrale Herausforderung für eine gelingende Ausbildung ist nach BETHSCHEIDER/WULLENWEBER (2016, S. 45) die Komplexität eines berufsbezogenen Spracheinsatzes zu betonen: Ausbilder/-innen berichten mit Blick auf ihre Auszubildenden mit Sprachförderbedarf (z. B. bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund), dass diese zum Teil in unvollständigen Sätzen und mit anderen grammatikalischen Fehlern kommunizieren und vor allem bei längeren Textpassagen oder Erklärungen ein fehlendes Verständnis aufwiesen. Um die Auszubildenden im Verstehen und Formulieren komplexer Sachverhalte zu unterstützen, muss das Ausbildungspersonal daher für den Unterschied zwischen verschiedenen Registern im Alltag, im Berufsschulunterricht und im Beruf bzw. am Arbeitsplatz sensibilisiert werden (vgl. BETHSCHEIDER 2016, S. 45; BECKMANN-SCHULZ/ LAXCZKOWIAK 2018; S. 57ff.). So kann Kommunikationsproblemen als häufigem Grund für einen Ausbildungsabbruch effektiv vorgebeugt werden (vgl. UHLY/NEISES 2023, S. 12).

Granato u. a. (2016, S. 28) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass bei jungen Menschen, die neu in Deutschland zugewandert sind, eine berufliche Ausbildung besonders dann gelingt, wenn sie neben einer durchgehenden fachlichen auch eine durchgehende sprachliche Begleitung während der Ausbildung erhalten: Gerade junge Menschen benötigen im Verlauf der beruflichen Ausbildung lernförderliche Bedingungen, um die Ausbildung erfolgreich abschließen zu können – hier ist die zentrale Rolle der Sprache als unverzichtbare Grundlage jeglicher Kompetenzvermittlung zu betonen.

Mit Blick auf den durchgehenden Unterstützungsbedarf der Zielgruppe ist auch auf die Rechtzeitigkeit der Hilfestellung zu verweisen: Staatliche Unterstützung für junge geflüchtete Menschen in Ausbildung muss frühzeitig ansetzen, um eine effiziente Wirkung zu entfalten (vgl. GRANATO u. a. 2016, S. 11).

Auszubildende mit Sprachförderbedarf scheuen sich häufig, bei Verständnisproblemen aufgrund von Sprachbarrieren konkret nachzufragen. Dies hemmt ggf. die präzise Vermittlung von Ausbildungsinhalten (vgl. BETHSCHEIDER 2016, S. 46). So werden häufig keine Rückfragen gestellt, um nicht negativ aufzufallen (vor allem bei regelmäßigen Verständnisschwierigkeiten), sodass sich Lücken im Wissen mit weitreichenden Folgen ergeben, wenn nachfolgendes Wissen auf diesen Informationen aufbaut. Damit besteht die Gefahr, dass die betroffenen Auszubildenden fachlich „abgehängt“ werden. In der Folge kann es zu Frustrationsmomenten sowohl beim Ausbildungspersonal als auch bei den Auszubildenden kommen.

Aus Perspektive einer sprachdidaktischen Forschung sind verschiedene Konzepte zur Förderung sprachlicher (Teil-)Kompetenzen im schulischen Fachunterricht der Sekundarstufe I und II Basis für eine Sprachförderung im Rahmen einer dualen Ausbildung. Beispiele hierfür sind u. a. Scaffolding (vgl. KNIFFKA 2012), Methodenwerkzeuge aus dem sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. LEISEN 2019) oder Checklisten zur Planung und Umsetzung eines fachbezogenen Sprachunterrichts (Content and Language Integrated Learning: CLIL; Sheltered Instruction Observation Protocol: SIOP, vgl. THÜRMANN/VOLLMER 2013; ECHEVARRÍA/VOGT/SHORT 2013). Eine Spezifizierung für ausbildungsvorbereitende und -begleitende Förderkonzepte findet vermehrt seit 2015 Beachtung und fokussiert neben sprachdiagnostischen Instrumentarien auch den Erwerb und die Vermittlung von berufsschulspezifischem Wortschatz, kommunikativer Handlungskompetenz im Unterricht und

am Arbeitsplatz sowie schriftsprachlicher Kompetenzen im Zusammenhang von Leistungsnachweisen und Prüfungen (vgl. EFING/KALKAVAN-AYDIN 2024 und GÜNTHER u. a. 2021).

Die 2016 im Rahmen der Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung eingeführten Berufssprachkurse fokussieren maßgeblich die sprachliche Vorbereitung zur Aufnahme einer Tätigkeit, kaum aber eine Sprachförderung während einer dualen Ausbildung: Lediglich 58 Prozent von 1.065 befragten Integrations- und Vermittlungsfachkräften aus Jobcentern und Arbeitsagenturen geben an, dass die gängigen Berufssprachkurse auf den Sprachniveaus A2 bis B2 für Auszubildende „passend“ oder „sehr gut passend“ sind (vgl. BADERSCHNEIDER u. a. 2024, S. 115).¹ Dieses Ergebnis unterstreicht den spezifischen Handlungsbedarf zur Unterstützung von Auszubildenden mit Sprachförderbedarf, um deren Potenzial für den ersten Arbeitsmarkt als Fachkräfte nutzbar zu machen.

Schließlich stellen nach WULLENWEBER (2015, S. 12) sprachliche Missverständnisse einen bedeutenden Risikofaktor für einen Ausbildungsabbruch dar – die hier vorgestellten Erkenntnisse zur Bedeutung der Sprachkenntnisse für Auszubildende unterstreichen, wie relevant die Berufssprachkurse für Auszubildende sind, indem sie die Zielgruppe dabei unterstützen, in berufs- und insbesondere ausbildungsbezogenen Situationen sprachlich angemessen handeln zu können. Um zu ermitteln, welche Strategien zur Durchführung dieser Berufssprachkurse für Auszubildende besonders vielversprechend sein können, wo zentrale Herausforderungen liegen und welche besonderen Unterstützungsbedarfe aufseiten der Auszubildenden mit Sprachförderbedarf vorliegen, wurde eine Fallstudie durchgeführt (vgl. Abschnitt 5.3).²

4 Paradigmenwechsel in der berufsbezogenen Sprachförderung

Bisherige Berufssprachkurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge wurden von Auszubildenden nur vereinzelt genutzt, weil sie sowohl hinsichtlich des hohen Stundenumfangs (300–500 Unterrichtseinheiten (UE)) als auch hinsichtlich der fehlenden inhaltlichen Passgenauigkeit und Zielsetzung nicht ausreichend bedarfsorientiert erschienen (BAMF 2023, S. 27). Um eine zielgerichtete Sprachförderung für Auszubildende zu realisieren, wurde die Reihenfolge bei der Planung und Organisation der Azubi-Berufssprachkurse (BSK) im Vergleich zu sonstigen Berufssprachkursen umgedreht: Anstelle eines vordefinierten Kursangebots für Teilnehmende werden für Azubi-BSK zunächst Auszubildende mit Sprachförderbedarf an den berufsbildenden Schulen identifiziert, die Ausbildungsinhalte, verwendete Lehr-, Lern- und Prüfmedien sowie Prüfungstermine analysiert und anschließend ein passgenaues Kurskonzept für eine konkrete Gruppe von einem Kursträger

1 Anhand einer fünfstufigen Skala mit den Ausprägungen 1=„sehr gut passend“ bis 5 „überhaupt nicht passend“. Grundlage dieser Daten ist eine im Rahmen der Evaluation der DeuföV durchgeführte Onlinebefragung von Arbeitsvermittlern und -vermittlerinnen in Arbeitsagenturen und Jobcentern.

2 Die hier vorgestellte Fallstudie wurde im Rahmen der Evaluation der DeuföV durchgeführt: <https://www.fbb.de/unser-arbeit/projekte/evaluation-der-berufsbezogenen-deutschsprachfoerderung-nach-45-aufenthg/> (Stand: 22.05.2024).

für Berufssprachkurse erstellt. Die Berufssprachkurse für Auszubildende finden zusätzlich zum Unterricht der berufsbildenden Schulen statt.

Die seit 2020 vom BAMF erprobten Berufssprachkurse für Auszubildende (bislang 551 Kurse, Stand 17.04.2024) bieten somit ein passgenaues Angebot zur individuellen und kontinuierlichen Sprachförderung vor und während der Ausbildung. Die Kurse werden ausschließlich von BAMF-zertifizierten Bildungsträgern und deren Sprachlehrkräften angeboten, die sich zuvor speziell für das Unterrichten in Berufssprachkursen qualifizieren mussten (vgl. BEHNING/LISCHEWSKI 2024, S. 36). Die im konkreten Sprachförderunterricht vermittelten Schlüsselkompetenzen helfen dabei, sprachliche Lücken zu schließen, Ausbildungsabbrüche zu vermeiden und die Zahl erfolgreicher Abschlüsse zu steigern.

Zur Bildung von geeigneten Kursgruppen unterscheidet das BAMF nach Abschluss der ersten Phase der Pilotierung (Ende 2023) nur noch zwischen vier Berufsbereichen, unter die nahezu alle Ausbildungsberufe eingeordnet werden können:

- ▶ Handwerk, Gewerbe und Technik,
- ▶ Pflege,
- ▶ Hotel- und Gaststättengewerbe,
- ▶ Lager und Logistik.

Die Identifikation sprachförderbedürftiger Auszubildender in Klassen berufsbildender Schulen wird bundesweit unterschiedlich gehandhabt, da personelle Ressourcen und Rahmenbedingungen von Bundesland zu Bundesland und auch unter den berufsbildenden Schulen sehr unterschiedlich sein können. Wird an einer Berufsschule die Notwendigkeit einer zusätzlichen Sprachförderung für einzelne oder mehrere Auszubildende durch eine oder mehrere Lehrkräfte festgestellt,³ werden in Zusammenarbeit mit Außendienstmitarbeitenden des BAMF und den zugelassenen Kursträgern vor Ort Teilnahmeberechtigungen für die Auszubildenden ausgestellt und möglichst ausbildungshomogene Kursgruppen gebildet.⁴ Die Zusammensetzung der jeweiligen Kursgruppe (Ausbildungsjahr, Ausbildungsgang, mögliche Zeitfenster u. a.) ist gleichzeitig Grundlage der sprachinhaltlichen Ausrichtung jedes Kurses, für den der Kursträger einmalig ein Konzept ausarbeitet und beim BAMF zur Freigabe einreicht.

Für jedes Berufsschuljahr stehen für die Auszubildenden ca. 70 bis 150 UE gezielter Sprachförderung je nach Rahmenbedingungen der konkreten beruflichen Ausbildung zur Verfügung.⁵ Die Dauer der Kurse liegt durchschnittlich bei ca. drei UE pro Woche über ein

3 Eine Einstufung sprachlicher Kompetenzen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) kann zur ersten Einordnung der Auszubildenden hilfreich sein, ist aber nicht zwingend erforderlich. Für das Erlangen wichtiger Informationen zu Bildungs- und Sprachlernbiografie der auszuwählenden Azubis stellt das BAMF einen Fragenkatalog zur Einschätzung zur Verfügung, der bei Bedarf genutzt werden kann: www.bamf.de/azubi-bsk-spracheinschaetzung (Stand: 23.01.2025).

4 In den normalen Berufssprachkursen ist der Regelfall eine Berechtigung durch Jobcenter oder Arbeitsagenturen. Auszubildende gelten aufgrund eines Ausbildungsvertrages mit einem Betrieb als Beschäftigte und werden in der Regel direkt durch das BAMF berechtigt (vgl. www.bamf.de/bsk-antrag-teilnahmeberechtigung-beschaeftigte, Stand: 23.01.2025).

5 Das BAMF empfiehlt einen Kursumfang von mindestens 100 UE: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/AzubiBSK/azubi-bsk-node.html> (Stand: 3.06.2024).

Jahr hinweg, wobei etliche Träger jeweils für die verschiedenen Ausbildungsjahre Berufssprachkurse für Auszubildende in einer Reihung anbieten (d. h. insgesamt maximal drei Jahre). Überwiegend finden die Kurse an der jeweiligen Berufsschule, beim Träger oder im virtuellen Format statt, seltener in den Räumlichkeiten der Ausbildungsbetriebe.

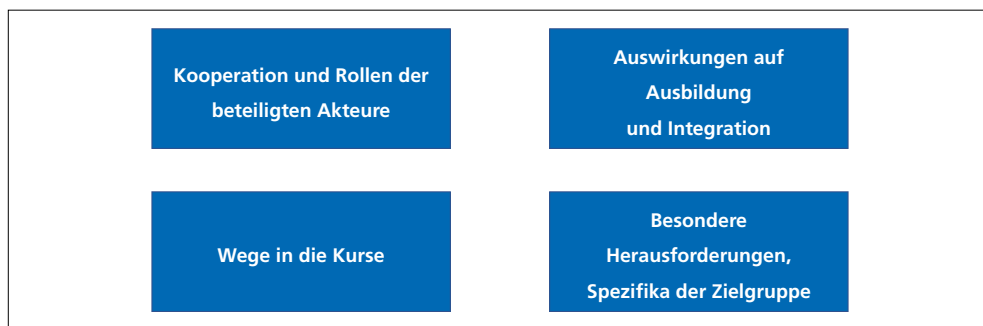
5 Zielsetzung und Untersuchungseinheiten, methodisches Vorgehen

Zur Untersuchung der Berufssprachkurse für Auszubildende wurde eine Fallstudie durchgeführt. Fallstudien durchdringen ein zeitgenössisch relevantes Phänomen bzw. einen Sachverhalt (in der Regel) anhand von Interviews mit relevanten Akteuren, der Analyse von Dokumenten und Beobachtungen (vgl. RIDDER 2017, S. 282).

5.1 Zielsetzung

Ziel dieser Fallstudie sind die Identifikation und die Beschreibung einzelner Gelingensfaktoren für ausbildungsbegleitende Berufssprachkurse. Auszubildende mit Sprachförderbedarf stellen eine heterogene Zielgruppe hinsichtlich Herkunft, Bildungsniveau, aber auch hinsichtlich Alter und Familienkonstellation dar. Da Berufssprachkurse für Auszubildende von Bildungsträgern zusätzlich zu den praktischen und theoretischen Ausbildungseinheiten in Berufsschule und Betrieb angeboten werden, ist auch die Kooperation der beteiligten Akteurinnen und Akteure untereinander relevant und die Frage, welche Rolle sie dabei einnehmen. Weiterhin wird in der Fallstudie untersucht, welche konkreten Unterstützungsbedarfe seitens der Auszubildenden und der Betriebe bestehen, um Hinweise für die Weiterentwicklung eines ausbildungsbegleitenden Sprachförderangebotes zu erarbeiten. Die anvisierten Fragestellungen können wie folgt zusammengefasst werden (vgl. Abbildung 1):

- ▶ Wie werden die Kurse von Bildungsträgern umgesetzt? Was sind die Alleinstellungsmerkmale und Besonderheiten?
- ▶ Wie erfahren Auszubildende und ggf. Betriebe von der Möglichkeit der Berufssprachkurse für Auszubildende?
- ▶ Welchen Mehrwert bieten die Berufssprachkurse (besonders mit Blick auf den Ausbildungserfolg)?
- ▶ Was sind förderliche und hemmende Bedingungen bei der Umsetzung der Kurse? Welche Spezifika der Zielgruppe sind zu berücksichtigen?

Abbildung 1: Im Rahmen der Fallstudie fokussierte Themenfelder

Quelle: eigene Darstellung

5.2 Untersuchungseinheiten

Ein Fall der hier vorgestellten Studie bezeichnet einen Berufssprachkurs für Auszubildende und bezieht Auszubildende, Lehrpersonal bei Kursträgern und an berufsbildenden Schulen sowie das betriebliche Ausbildungspersonal ein. Kriterien zur Auswahl der Kurse waren:

- ▶ Durchführung von Berufssprachkursen für Auszubildende für oft gewählte Ausbildungsberufe und
- ▶ mehrjährige Erfahrung in der Durchführung von Berufssprachkursen für Auszubildende.

Es wurden zwei Anbieter ausgewählt, von denen einer Berufssprachkurse für Auszubildende in bürokaufmännischen Berufen und einer für den Ausbildungsberuf zur Pflegefachkraft anbietet (jeweils seit 2020). Die untersuchten Kurse starteten im Oktober und September 2022.

Tabelle 1: Im Rahmen der Fallstudie zu Berufssprachkursen für Auszubildende realisierte Fallzahlen⁶

Berufssprachkurs	Pflegefachkraft	Bürokaufmann	Total
Personal Bildungsträger	2	2	4
Lehrkraft Fachschule	1	1	2
Mitarbeiterende Betrieb	1	1	2
Teilnehmende	2	3	5
Summe Interviews	6	7	13
Hospitanz	1	1	2

⁶ Die Teilnehmenden in den Berufssprachkursen wurden über die Lehrkräfte um eine Beteiligung an den Interviews gebeten. Letztlich erklärten sich insgesamt fünf Teilnehmende dazu bereit, für ein Interview zur Verfügung zu stehen.

Die Auszubildenden weisen nahezu ausnahmslos fortgeschrittene Deutschkenntnisse auf (B2 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen GER) und befinden sich im Alter von 20 bis 30 Jahren. Hinsichtlich der Herkunft gibt es keine regionale Konzentration – die Teilnehmenden stammen relativ gleichverteilt aus Europa, dem nahen und fernen Osten sowie aus Nordafrika.

Tabelle 2: Eckdaten zu analysierten Berufssprachkursen für Auszubildende

Fall 1	Fall 2
▶ Für Auszubildende zur Pflegefachkraft, erstes Lehrjahr ▶ 18 Teilnehmende, Herkunft heterogen, alle unter 30 Jahren ▶ 2 x 90 Minuten/Woche ▶ Virtuelle Kursdurchführung	▶ Für Auszubildende zu bürokaufmännischen Berufen, drittes Lehrjahr ▶ 9 Teilnehmende, Herkunft heterogen, alle unter 30 Jahren ▶ 1 x 135 Minuten/Woche ▶ Hybride Kursdurchführung

Im Kurs für Pflegefachberufe befinden sich Auszubildende im ersten Lehrjahr, die teils erst 2022 nach Deutschland eingereist waren und über eine Personalagentur angeworben wurden. Das angenommene Sprachniveau B1 der Teilnehmenden erweist sich trotz Angaben der vermittelnden Agentur als teils rudimentär. Der Unterstützungsbedarf ist in diesem Kurs daher dringlich. Die Alphabetisierung ist bei allen Teilnehmenden hinreichend gegeben. Der Kurs findet jeden Dienstag- und Donnerstagnachmittag für jeweils 90 Minuten virtuell statt. Zu Beginn des Kurses zählte der Kurs 18 Teilnehmende, von denen 15 auch noch im Januar 2023 den Kurs besuchten, elf davon sehr regelmäßig. Die Lehrkraft des Kurses verfügt über eine langjährige Erfahrung sowohl in der Sprachförderung als auch (aufgrund einer Beschäftigung als Ausbilderin) im Ausbildungswesen.

Der Berufssprachkurs für Auszubildende in bürokaufmännischen Berufen richtet sich an Auszubildende im dritten Lehrjahr vor der Abschlussprüfung und umfasst verschiedene Berufe wie z. B. Rechtsanwaltsfachangestellte, Veranstaltungskaufleute, E-Commerce oder IT-Fachkräfte. Der Großteil der Teilnehmenden hat bereits im ersten und zweiten Lehrjahr einen Berufssprachkurs für Auszubildende beim gleichen Träger besucht und lebt seit fünf und mehr Jahren in Deutschland. Sprachniveau und Integration sind daher bei nahezu allen Teilnehmenden sehr fortgeschritten, sodass auch komplexe Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden können. Der Kurs findet jeden Dienstagnachmittag über drei UE (135 Minuten) statt. Zu Beginn des Kurses im Oktober 2022 besuchten neun Teilnehmende aus unterschiedlichen Herkunftsländern den Kurs. Im Januar erschienen noch sieben Personen regelmäßig, zwei weitere Teilnehmende arbeitsbedingt nur sporadisch. Auch dieser Kurs wird von einer erfahrenen Lehrkraft geleitet, die auch konzeptionell in verschiedenen Berufssprachkursen mitwirkt.

5.3 Methodisches Vorgehen

Mit den ausgewählten Personen wurden leitfadengestützte Interviews zu den o.g. Themen (vgl. Abschnitt 5.1) durchgeführt. Dabei wurde auf die Methode problemzentrierter

Interviews nach WITZEL (1989, S. 227) zurückgegriffen, in denen gegenstandsbezogen ein Phänomen fokussiert wird, um Erfahrungen, Wahrnehmungen, und Reflexionen der Befragten einzuholen (vgl. NIEBERT/GROPENGIESSER 2014, S.125). Die Interviews wurden zum Zwecke der Verfahrens- und Datendokumentation als Tonaufnahmen aufgezeichnet, im Anschluss hinsichtlich der Inhalte zusammengefasst und letztlich codiert (Inhaltsanalyse nach MAYRING, 2015), um so zu ermitteln, mit welchem Gewicht bestimmte Eindrücke und Meinungen unter den befragten Personen vertreten sind.

Zusätzlich wurden im Rahmen von Hospitationen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, um ein Bild zum Ablauf der Kurse, zur Unterrichtsgestaltung und der Mitwirkung der Teilnehmenden zu erhalten. Der Kurs für angehende Pflegefachkräfte fand ausschließlich virtuell statt, sodass auch die Hospitation über Microsoft Teams durchgeführt wurde. Im Kurs für bürokaufmännische Berufe wurde vor Ort an einem Tag hospitiert. Die Beobachtungen aus den Hospitationen wurden in einem einheitlichen Erfassungsbogen festgehalten.

6 Berufssprachkurse für Auszubildende: vielseitig wirksam

Die Fallstudie brachte Einblicke aus verschiedenen Perspektiven der an den Berufssprachkursen für Auszubildende beteiligten Akteurinnen und Akteure und verdichtet den Eindruck, dass die Kurse effizient an den anvisierten Problemstellungen ansetzen und zielgerichtete Unterstützung bieten – insbesondere hinsichtlich der besonderen Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe.

6.1 Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe

Im Rahmen der Interviews äußern sowohl Lehrkräfte als auch Auszubildende beider Kurse, dass vor allem die Fachsprache, der Schriffterwerb und die deutsche Grammatik eine große Herausforderung im berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungsalltag darstellen. Dies erhöhe nach Aussagen der Auszubildenden und der betrieblichen Ausbilder/-innen die Unsicherheiten und Frustrationserlebnisse, die sich nach Aussage der Koordinationskraft eines Sprachkursträgers neben der Ausbildung auch auf die gesamtgesellschaftliche Integration negativ auswirken können. Die Lehrkräfte der Berufssprachkurse und jene der berufsbildenden Schulen bestätigen diesen Eindruck: Aufgrund multipler Belastungslagen infolge der oftmals erst kürzlich erfolgten Ankunft in Deutschland (z. B. Einsamkeit, Unkenntnis von Sprache und Kultur, materielle Armut etc.) sehen sich die Lehrkräfte auch als allgemeine Anlaufstelle für die unterschiedlichsten Fragen und versuchen über den Unterricht hinausgehende Hilfestellung zu bieten – eine sozialpädagogische Betreuung wird bei den Berufssprachkursen für Auszubildende derzeit nicht vergütet und daher selten angeboten. Da Qualifizierungsprozesse effektiver verlaufen, wenn sie individuell ausgerichtet sind und wenn stabile Beziehungen zwischen Lernenden und den Lehrkräften bestehen (vgl. ESSER 2016, S. 3), ist diese Berücksichtigung der individuellen Ebene durch die Kursleitungen ein wichtiger Baustein im System der Berufssprachkurse für Auszubildende.

Eine der beiden Kurs-Lehrkräfte verweist auf einen fehlenden Blick für „den Ernst der Lage“ hinsichtlich der allgemeinen Lebensbestreitung. Vor allem bei jüngeren Auszubildenden könne das dazu führen, dass sie nicht die erforderliche Disziplin an den Tag legen und die Gefahr bestehe, früh in der Ausbildung den Anschluss zu verlieren.

Unter allen befragten Akteuren und Akteurinnen wurde verstärkt die allgemeine Überforderung, mit der Auszubildende mit Sprachförderbedarf konfrontiert sind, hervorgehoben: Arbeit, Spracherwerb, Integration und ggf. zusätzlich Kinderbetreuung spannten einen Raum auf, in dem der Sprachkurs zunächst als zusätzliche Belastung wahrgenommen werde. Allerdings lassen die Auszählungen der Interviews unter den Kurs-Teilnehmenden den Schluss zu, dass der Sprachkurs mittel- und langfristig Entlastung bringt, indem durch geleitetes und effektives Deutschlernen auch das Alltagsleben sowie die berufsschulische und betriebliche Ausbildung erleichtert wird.

Da alle Teilnehmenden der Berufssprachkurse für Auszubildende über einen ausreichenden Alphabetisierungsgrad und einen für eine Ausbildung qualifizierenden Bildungsgrad verfügen, sehen die Fachschul- und Kurs-Lehrkräfte sowie das betriebliche Ausbildungspersonal hier keinen besonderen Unterstützungsbedarf. Dieser Befund überrascht nicht, da es sich bei der Zielgruppe um Personen handelt, die mit Erfolg ein Bewerbungsverfahren für einen Ausbildungsplatz durchlaufen haben (vgl. HEISLER/REISSLAND 2018, S. 221) oder aber von Personalagenturen, die sich auf die Vermittlung von Auszubildenden aus dem Ausland spezialisiert haben, an Unternehmen vermittelt wurden.

Klare Defizite werden dagegen hinsichtlich Kenntnis und Anwendung der berufsbezogenen Fachsprache beobachtet. Im Kurs für bürokaufmännische Berufe betrifft dies vor allem die externe Kommunikation z. B. mit Kundinnen und Kunden oder Lieferantinnen und Lieferanten. Sowohl der Austausch per E-Mail als auch telefonisch erfordert eine tiefgehende Kenntnis von Kommunikationsformeln und Verhaltensregeln, die nur durch eine theoretische Lernphase gefolgt von praktischen Übungen erlangt werden kann. Weiterhin ist häufig ein gezieltes Training der Aussprache erforderlich, um die Fähigkeit zur treffenden berufsbezogenen Kommunikation auszubauen.

Hinsichtlich der kommunikativen Ansprüche in der Pflege zeigt sich, dass der Austausch mit Patientinnen und Patienten spezifische Sprachkenntnisse und vor allem eine besondere Sensibilität der Auszubildenden erfordert. Zum einen müssen Pflegefachkräfte in der Lage sein, Beschwerden oder Schmerzen rasch zu erkennen, zum anderen treffen die Fachkräfte auf Menschen mit unterschiedlichen Leiden (z. B. Demenz, Palliativbehandlung etc.), die eine differenzierende und angemessene Sprachverwendung auf z. T. fortgeschrittenem Niveau erfordern. Besonders im Bereich der Pflege von kranken oder gebrechlichen Menschen kommt einer Sprachförderung, die auf Grundlage eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Auszubildenden und Ausbilderinnen und Ausbildern Verständnisschwierigkeiten effektiv auflöst, eine besondere Bedeutung zu (vgl. HAIDER 2010, S. 8). Eine Kursleitung verwies dabei auf den Einsatz von Rollenspielen, in denen eine Patienten-Pflegekraft-Situation gespielt wird, um davon ausgehend auf Optimierungsmöglichkeiten im Spracheinsatz hinzuweisen.

Auch wenn die Kursteilnehmenden der Fallstudie überwiegend ein Sprachniveau von B2 aufweisen, heben insbesondere Kurs-Lehrkräfte die Folgen eines nicht hinreichenden

Sprachniveaus hervor. Die Gefahr, frühzeitig den Anschluss an die Ausbildungsinhalte zu verlieren und Ausbilder/-innen, die sich aufgrund fehlender Sprachkenntnisse ihrer Auszubildenden nicht in der Lage sehen, die Kompetenzvermittlung zu gewährleisten, bergen ein hohes Frustrationsrisiko für alle Beteiligten. In der Folge kann dies zu wachsender Unzufriedenheit und Unsicherheit und schließlich zum Abbruch des Ausbildungsverhältnisses führen. Zwar setzen die Berufssprachkurse für Auszubildende genau an diesem Handlungsbedarf an, dennoch unterstreicht der hier dargelegte Zusammenhang die Bedeutung eines entsprechenden Sprachniveaus zum Beginn der Ausbildung (Ausbildungsreife).

6.2 Wege in die Kurse: unbürokratisch, Kursformat oft nicht bekannt

Grundsätzlich beruhen Berufssprachkurse für Auszubildende auf Freiwilligkeit, haben kein konkretes Sprachniveau zum Ziel und schließen nicht mit einer Zertifikatsprüfung nach dem GER ab. Daher wurde in den Interviews der Fallstudie auch der Frage nachgegangen, wie Auszubildende von den Kursen erfahren und welche Gründe zur Teilnahme motivieren.

Der Weg in die Berufssprachkurse für Auszubildende läuft nach den Erfahrungen der Teilnehmenden unbürokratisch und einfach ab. Auszubildende können mit geringem Aufwand eine Teilnahmeberechtigung beantragen. In den allermeisten Fällen profitieren die Auszubildenden auf dem Weg in einen solchen Kurs von der engen Zusammenarbeit von Kursträger, Berufsschule und den vor Ort zuständigen Außendienstmitarbeitenden des BAMF, die letztendlich die obligatorische Teilnahmeberechtigung ausstellen. Erhält ein Auszubildender trotz Ausbildungsverhältnis Leistungen durch die Arbeitsagentur, kann die Teilnahmeberechtigung auch von der zuständigen Arbeitsverwaltung vor Ort ausgestellt werden.

Keine/-r der interviewten Auszubildenden ist selbst auf den Kurs aufmerksam geworden, stattdessen wurde stets vermittelt, z.B. durch Betriebe bzw. Ausbilder/-innen, teils auch durch Lehrkräfte aus berufsbildenden Schulen. Erstere verweisen in den Interviews auf weitreichende Probleme infolge unzureichender Sprachkenntnisse. In einem Fall wurde auch ein drohender arbeitgeberseitiger Abbruch des Ausbildungsverhältnisses angesprochen.

Die Befragten der Sprachkursträger weisen darüber hinaus auf die wachsende Rolle einer Mund-zu-Mund-Propaganda hin, dergestalt, dass Kursteilnehmende in ihrem sozialen Umfeld über den großen Nutzen berichten, den sie aus dem Kurs ziehen. Eine Koordinationskraft äußerte den Wunsch, dass die Berufssprachkurse für Auszubildende im KURSNET⁷ der Bundesagentur für Arbeit gelistet werden, damit Integrationsfachkräfte oder Betriebsvertreter/-innen über diesen Kanal auf die Berufssprachkurse aufmerksam würden.

7 Nähere Informationen zum KURSNET der Bundesagentur finden sich unter <https://www.arbeitsagentur.de/kursnet> (Stand: 24.01.2025).

6.3 Effektive Unterstützung der Ausbildung und Integration

Hinsichtlich der Frage, welchen Nutzen der Kurs für die Teilnehmenden erbringt, wird von allen befragten Akteurinnen, Akteuren und Kursteilnehmenden der Wert für das Erlernen der fachorientierten Sprache und für den Prozess der Ausbildung insgesamt nahezu uneingeschränkt hervorgehoben.

Der Kurs stärkt vor allem die Selbstsicherheit der Auszubildenden und setzt damit an einem zentralen Problem der Zielgruppe an, indem er befähigt, die deutsche Sprache auch im Ausbildungsbetrieb anzuwenden und die Scheu zu deren Anwendung schrittweise zu überwinden. Diese intensivere Anwendung der neuen Sprachkenntnisse beeinflusst wiederum die Festigung der erlernten Inhalte (vgl. Abschnitt 6.1). Diese Wirkung verstärkt sich nach Angaben der Auszubildenden mit einer regelmäßigen und längerfristigen Teilnahme am Kurs.

Auch das Ziel, ausbildungsrelevante und fachsprachliche Kompetenzen zu erwerben, gelinge entsprechend den Äußerungen aller interviewten Teilnehmenden. Dabei wurde vor allem das Erlernen des fachspezifischen Wortschatzes und der arbeitsplatzbezogenen Kommunikation hervorgehoben, womit die kommunikative Handlungsfähigkeit und damit auch Mitwirkungsmöglichkeiten an der Ausbildungsstätte begünstigt würden. Laut der Kurs-Lehrkräfte nähmen vor allem Übungen einen hohen Stellenwert ein, in denen die Auszubildenden z. B. Präsentationen oder Fachvorträge im Kurs halten können, da auf diese Weise Selbstvertrauen aufgebaut werde.

Weiterhin wird hervorgehoben, dass der Berufssprachkurs auch dem Ausbildungspersonal sowie Lehrkräften an berufsbildenden Schulen helfe, Zeit und Energie für die Sprachvermittlung zu sparen.

Entsprechend den Einblicken der beiden Fallstudien profitieren die Auszubildenden insbesondere von der gezielten Vorbereitung auf Zwischen- und Abschlussprüfungen. Die Teilnehmenden betonen, dass der Kurs dabei helfe, die für die Prüfungen relevanten Lerninhalte klarer zu erkennen, sodass Lernphasen zielgerichteter angegangen werden könnten. Dies wirke einer Unsicherheit im Lernprozess entgegen und spare Zeit in der bereits dargestellten übergreifenden Belastungslage der Zielgruppe. Mehrfach wurde in diesem Zusammenhang auf die effektive Lernunterstützung durch den Kurs verwiesen, indem er feste Zeiten zum Lernen der deutschen (vor allem berufsbezogenen) Sprache vorgebe und zielgerichtet auf Prüfungen vorbereite.

Die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen und das Ausbildungspersonal äußern, dass der Berufssprachkurs spürbar dazu beitrage, den schulischen und praktischen Inhalten der Ausbildung besser folgen zu können.

Zusammengefasst sei hier auf die Äußerungen einer Lehrkraft verwiesen, die beobachtet hat, dass die Ausbildungsabbrüche unter Auszubildenden mit Sprachförderbedarf seit dem Angebot der Berufssprachkurse für Auszubildende spürbar abgenommen hätten.

6.4 Kooperation der beteiligten Akteurinnen und Akteure als wichtige Voraussetzung

Nach BEHNING/LISCHEWSKI (2024, S. 37) ist die Vernetzung aller an der Ausbildung beteiligten Akteurinnen und Akteure eine zentrale Gelingensbedingung für den Ausbildungserfolg von Auszubildenden mit Sprachförderbedarf. Vor diesem Hintergrund wurde der Aspekt der Vernetzung in den Interviews mit den Kursträgern und -Lehrkräften sowie den betrieblichen Vertreterinnen und Vertretern aufgegriffen.

Beide Träger der untersuchten Berufssprachkurse für Auszubildende betonen die Bedeutung einer intensiven Kommunikation und Kooperation mit den berufsbildenden Schulen, um eine an den individuellen Bedarfen der Auszubildenden ausgerichtete Sprachförderung sicherzustellen. Einer der beiden Träger ist Mitglied einer eigens dafür aufgebauten „AG Mentoring und Migration“, die sich aus Lehr- und Koordinationskräften des Trägers und berufsschulischen Lehrkräften zusammensetzt und als Steuerkreis mit folgender Zielsetzung konzeptioniert wurde:

- ▶ Austausch zu Abwesenheiten und Fehlzeiten der Teilnehmenden,
- ▶ Identifikation von Motivationsproblemen der Teilnehmenden und Anschub der Teilnehmenden,
- ▶ Austausch von Unterrichtsmaterialien wie Klausuren und Prüfungsaufgaben,
- ▶ Vereinbarung wechselseitiger Hospitationen zum Zwecke des Perspektivwechsels,
- ▶ Identifikation von Lernlücken an den verschiedenen Lernorten.

Die AG bringt nach Aussage der Koordinierungskraft elementaren Mehrwert, indem sie Möglichkeiten zum Perspektivwechsel schaffe und helfe, aufkommende Probleme der Teilnehmenden schneller zu erkennen und diesen passgenauer sowie frühzeitiger gegenzusteuern.

Zu den Ausbildungsbetrieben besteht kein regelmäßiger Austausch. Der Versuch, entsprechende Kontakte aufzubauen, gestaltet sich schwierig, insbesondere, da seitens der Betriebe überwiegend keine klare Verantwortlichkeit für die Ausbildung von Personen mit Sprachförderbedarf benannt wird. Im Interview wird von einer Ausbilderin geäußert, dass ein Austausch mit dem Kursträger zielführend wäre, um z. B. auf spezifische Sprachförderbedarfe oder Herausforderungen hinzuweisen. Insgesamt würde ein reger Austausch zwischen den Akteuren (Träger, berufsbildende Schule und Ausbildungsbetrieb) das Risiko eines Ausbildungsabbruchs deutlich minimieren, indem Problemlagen einzelner Auszubildender früh erkannt würden und diesen koordiniert entgegengewirkt werden könne. Über alle am System beteiligten Akteure hinweg (auch seitens der Träger selbst) bestehe die Überzeugung, dass die Rolle des Berufssprachkurs-Trägers zur Koordination der Kooperation entscheidend sei.

6.5 Weitere Ergebnisse der Fallstudie

Abschließend werden Erkenntnisse genannt, die nicht direkt mit den zentralen Fragestellungen (vgl. Abschnitt 5) zusammenhängen, für eine erfolgreiche Hilfestellung für die Auszubildenden aber relevant sind:

- ▶ Neben der Eigenmotivation der Teilnehmenden ist die Haltung der Ausbildungsbetriebe für eine regelmäßige Teilnahme und damit auch den Erfolg der Auszubildenden von besonderer Bedeutung. Einige Arbeitgeber z. B. stellen ihre Auszubildenden für die Kursteilnahme frei oder bieten eine vollumfängliche technische Ausstattung zur virtuellen Kursteilnahme (während der Arbeitszeit) an.
- ▶ Berufssprachkurse für Auszubildende passen in keine Schablone. Die Teilnehmenden müssen individuell betrachtet und jeder Kurs entsprechend der Zusammensetzung und den bestehenden Problemlagen flexibel im Sinne einer passgenauen Unterstützung ausgerichtet werden. Vor diesem Hintergrund muss den Lehrkräften auch Zeit eingeräumt werden, auf spezifische Unterstützungsbedarfe einzugehen.
- ▶ Interviewte Betriebsvertreter/-innen betonen, dass eine Behebung von Sprachdefiziten so früh wie möglich beginnen müsse. Andernfalls einsetzende Frustrationserlebnisse könnten sonst Motivation und Ehrgeiz schmälern und damit eine Negativspirale in Gang setzen.
- ▶ Die interviewten Lehrkräfte der Kursträger verstehen sich (aufgrund der oft mangelhaften sozialen Einbindung der Auszubildenden) als Sprachrohr der Auszubildenden, um Betriebe und berufsbildende Schulen auf besondere Bedarfe oder beobachtete Missstände hinzuweisen.

Sowohl die Lehrkräfte der untersuchten Berufssprachkurse für Auszubildende als auch die teilnehmenden Auszubildenden messen einer homogenen Zusammensetzung hinsichtlich des Sprachniveaus oder der regionalen Herkunft keine besondere Bedeutung bei. Dies liegt vermutlich am fortgeschrittenen Sprachniveau der Teilnehmenden, das es den Lehrkräften erlaubt, anstelle einer Vermittlung von sprachlichen Grundlagen verstärkt spezifische und fortgeschrittene Sprachkompetenzen zu fokussieren. Ohnehin legen die Lehrkräfte besonderen Wert darauf, auf individuelle Fragen und aus der Ausbildung geschilderte Herausforderungen der Teilnehmenden einzugehen, diese so in den Kurs einzubinden und durch eine Diskussion dieser Fragen im Klassenverbund allen Teilnehmenden reale Beispiele aus der Ausbildungspraxis zu vermitteln.

7 Fazit und Ausblick

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der vorgestellten Fallstudie, dass der Sprachförderung in der Ausbildungsphase ein zentraler Stellenwert zukommt bzw. dass hier vielseitige Unterstützungsbedarfe bestehen. Die im Rahmen der DeuFöV erprobten Berufssprachkurse für Auszubildende erweisen sich als eine zielführende Maßnahme, den Spracherwerb auf dem Weg zu einem Berufsabschluss zu fördern. Bei all den positiven Befunden zur Wirkung

dieser speziellen Berufssprachkurse darf nicht vergessen werden, dass die Zielgruppe von Auszubildenden bereits eine Vorselektion aus engagierten Personen darstellt, die sich mit Erfolg auf einen Ausbildungsplatz beworben haben.

Da die hier auf Grundlage der Fallstudie im Rahmen der Evaluation der DeuFöV geschilderten Einschätzungen auch von vielen Expertinnen und Experten geteilt werden, befindet sich das Konzept seit Herbst 2023 in einer zweiten Pilotierungsphase. Eine größer angelegte Untersuchung, die auch auf standardisierte Erhebungsinstrumente z. B. unter einer repräsentativen Auswahl zweier Gruppen von Auszubildenden (Berufssprachkurse-Teilnehmende vs. Nichtteilnehmende) im Sinne einer Treatment-Studie setzt, könnte weitere Antworten auf die konkretere Ausgestaltung und den Mehrwert dieser Berufssprachkurse bringen und eruieren, wie verbreitet bestimmte Haltungen zu den Kursen oder auch Herausforderungen bei der Kursdurchführung in der Fläche sind.

Aufgrund der vielschichtigen Belastungslagen, denen sich Auszubildende mit Fluchthintergrund und/oder Sprachförderbedarf ausgesetzt sehen, wären die Möglichkeiten einer sozialpädagogischen Betreuung, wie sie z. B. in Berufssprachkursen mit Zielsprachniveau A2 oder B1 vorgesehen sind, zu erörtern, um die Kurse ggf. mit einer unterstützenden sozialpädagogischen Fachkraft auszustatten.

Zielführend ist es auch, die Betriebe mehr für die Bedeutung einer unterstützenden und benötigten Sprachförderung bei Auszubildenden zu sensibilisieren. Beispielsweise kommt nach GRANATO (2022, S. 22) dem Ausbildungspersonal eine besondere Rolle als sprachliches Vorbild zu: Sie müssen in der Lage sein, zwischen Ausbildungs- bzw. Arbeits- und Alltagssprache zu differenzieren und ein Gefühl dafür haben, in welchen Situationen Sprachbarrieren zu ggf. folgenschweren Missverständnissen führen können und welche Unsicherheiten Auszubildenden mit Sprachförderbedarf zusätzlich den Prozess der Ausbildung erschweren. Daher ist es ratsam, die Kurse dahingehend zu optimieren, dass auch die Einbindung der Betriebe in das Kooperationsnetzwerk Sprachkursträger – berufsbildende Schule grundsätzlich und flächendeckend gelingen kann.

Literatur

- BADERSCHNEIDER, Ariane; BONIN, Holger; BOOCKMANN, Bernhard; CALIENDO, Marco; FISCHER, Andreas; GENSICKE, Miriam; HECKER, Kristin; HARTMANN, Josef; ISPHORIDNG, Ingo; KRAUSE-PILATUS, Annabelle; KUGLER, Philipp; MAHLSTEDT, Robert; PABST, Christopher; PFEIFFER, Iris; SACKMANN, Rosemarie: Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG. Abschlussbericht. Berlin 2024
- BAMF – BUNDESMINISTERIUM FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): Bericht zur Statistik der Berufssprachkurse für das Jahr 2022. Nürnberg 2023. URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Jahresberichte/bsk-jahresbericht-2022.html?nn=282658> (Stand: 18.02.2025)
- BECKMANN-SCHULZ, Iris; LAXCZKOWIAK, Jana: Das Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch – DaZ-Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Tübingen 2018, S. 53–62

- BEHNING, Jens; LISCHEWSKI, Saskia: Passgenaue Sprachförderung für Job und Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 53 (2024) 2, S. 36–37. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19533> (Stand: 19.12.2024)
- BETHSCHEIDER, Monika: Interkulturelle Kompetenz – der Schlüssel für gelingende Integration im Betrieb? 2016. URL: <https://www.ueberaus.de/www/interkulturelle-kompetenz.php?id=37310619556790238822371081034716788383861191339589927970531433145120> (Stand: 17.07.2023)
- BETHSCHEIDER, Monika; WULLENWEBER, Karin: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit von Auszubildenden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 45 (2016) 3, S. 44–47. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/7988> (Stand: 19.12.2024)
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2022. URL: https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2022.php (Stand: 19.12.2024)
- BRÜCKER, Herbert; CROISIER, Johannes; KOSYAKOVA, Yuliya; PIETRANTUONO, Giuseppe; ROTHER, Nina; SCHUPP, Jürgen: Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. In: Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des BAMF, Nürnberg 2019 (01)
- DIHK – DEUTSCHE INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER (Hrsg.): Ausbildung 2023 – Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2023
- ECHEVARRÍA, Jana; VOGT, Mary Ellen; SHORT, Deborah J: Making Content Comprehensible for English Learners. The SIOP Model. Upper Saddle River 2013
- EFING, Christian; KALKAVAN-AYDIN, Zeynep: Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive. Berlin, Boston 2024
- EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert: Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018
- ESSER, Friedrich Hubert: Qualifizierung geflüchteter Menschen – Anknüpfungspunkte für einen Masterplan der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 45 (2016) 1, S. 3. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/7895> (Stand: 19.12.2024)
- GRANATO, Mona: Jugendliche mit Migrationshintergrund und junge Geflüchtete. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2022. URL: https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2022.php (Stand: 19.12.2024)
- GRANATO, Mona; NEISES, Frank; BETHSCHEIDER, Monika; GARBE-EMDEN, Birgit; JUNGGEBURTH, Christoph; PRAKOPCHYK, Yuliya; RASKOPP, Kornelia: Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung – Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen. Bonn 2016. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8033> (Stand: 17.06.2024)
- GÜNTHER, Katrin; LAXCZKOWIAK, Jana; NIEDERHAUS, Constanze; WITTWER, Franziska: Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Berlin 2021
- HAIDER, Barbara: Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation. Wien 2010
- HEISLER, Dietmar; REISSLAND, Jens: Funktionaler Analphabetismus in der beruflichen Bildung und Arbeitswelt. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Tübingen 2018, S. 219–227

- KNIFFKA; Gabriele. Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: MICHALAK, Magdalena; KUCHENREUTHER, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2012, S. 208–225
- LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart 2019
- LIEBAU, Elisabeth; SIEGERT, Manuel: Bildungsaspiration. In: BRÜCKER, Herbert; ROTHER, Nina; SCHUPP, Jürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. IAB-Forschungsbericht 14 (2016) S. 51–54
- NIEBERT, Kai; GROPPENGIESSER, Harald: Leitfadengestützte Interviews. In: KRÜGER, Dirk; SCHECKER, Horst; PARCHMANN, Ilka (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin 2014, S. 121–132
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, 12. Auflage. Weinheim, Basel 2015
- OECD EUROPEAN COMMISSION (Hrsg.): Kompetenzen und Arbeitsmarktintegration von Migrant*innen. Paris 2023
- RIDDER, Hans-Gerd: The theory contribution of case study research designs. In: Business Research 10 (2017) S. 281–305
- ROHRBACH-SCHMIDT, Daniela; UHLY, Alexandra: Determinanten vorzeitiger Lösung von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 67 (2015) 1, S. 105–135
- ROMITI, Agnese; BRÜCKER, Herbert; FENDEL, Tanja; KOSYAKOVA, Yuliya; LIEBAU, Elisabeth; ROTHER, Nina; SCHACHT, Diana; SCHEIBLE, Jana Anne; SIGERT, Manuel: Bildung und Sprache, In: BRÜCKER, Herbert; ROTHER, Nina; SCHUPP, Jürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung: Politikberatung kompakt, IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse, Heft 116. Berlin 2016, S. 56–62
- SCHNEIDER, Hansjakob; BECKER-MROTZEK, Michael; STURM, Afra; JAMBOR-FAHLEN, Simone; NEUGEBAUER, Uwe; EFING, Christian; KERNEN, Nora: Wirksamkeit von Sprachförderung. Köln, Zürich 2013
- SIEMON, Jens; KIMMELMANN, Nicole; ZIEGLER, Birgit: Sprache in der beruflichen Bildung. Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 28 (2016) S. 7–33
- THÜRMANN, Eike; VOLLMER, Helmut Johannes: Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: RÖHNER, Charlotte; HÖVELBRINKS, Britta: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, Basel 2013
- UHLY, Alexandra; NEISES, Frank: Vorzeitige Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung – Aktuelle empirische Befunde der Berufsbildungsstatistik und Maßnahmen – Ein Überblick. Bonn 2023. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/dazubi_informationsbeitrag_vertragsloesungen-befunde-massnahmen-ueberblick.pdf (Stand: 19.12.2024)
- VOGEL, Christian; SCHEIERMANN, Gero: Vielfalt in der beruflichen Bildung – betriebliche Ausbildung von Geflüchteten. Bonn 2019. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/10341> (Stand: 19.12.2024)

- WITZEL, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, Gerd (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Heidelberg 1989, S. 227–256
- WULLENWEBER, Karin: *Sprachliche Heterogenität in der Jugendberufshilfe: Konzept und Praxis am Beispiel der Maßnahme BaE (Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen)*. Unveröffentlichte Studienarbeit an der Hochschule Rhein Main. Wiesbaden 2015

► Sprachbewusste Prüfungsvorbereitung in der dualen Berufsausbildung: anforderungsbezogen, integrativ und durchgängig?!

Abschlussprüfungen der beruflichen Berufsausbildung stellen unter sprachlichen Gesichtspunkten zunehmend eine Herausforderung für viele Auszubildende dar, wenngleich sie noch nicht eingehend als Fördergegenstand im Konzept der Sprachbildung und -förderung betrachtet werden. In der Praxis erfolgt die Prüfungsvorbereitung bislang weitgehend ohne Elemente der sprachlichen Bildung. Außerdem findet sie zumeist im Rahmen von additiven Maßnahmen statt, was mit negativen Einflussfaktoren wie zeitlicher Limitation und der Entkopplung fachlichen Lernens einhergeht. Sprache lässt sich innerhalb dieses Prozesses zukünftig prinzipiell auf zweierlei Wegen integrieren: erstens, indem die sprachlichen Anforderungen in Prüfungen an die Fähigkeiten der Auszubildenden angepasst werden, oder zweitens, indem die Prüfungsvorbereitung um sprachliche Kompetenzen zur Meisterung der Prüfungssprache ergänzt wird. Die Fokussierung der „einfachen Sprache“ als Lösungsstrategie würde jedoch der Verantwortung beruflicher Bildungsprozesse vor dem Hintergrund von Sprache als Gegenstand von Fachlichkeit nicht gerecht werden.

Ziel ist vielmehr das Überwinden der Barriere „Abschlussprüfung“ durch das Integrieren einer sprachbewussten Prüfungsvorbereitung als Querschnittsaufgabe in den beruflichen Bildungsprozess. Der Beitrag greift dieses Forschungsdesiderat auf und skizziert dazu basierend auf einer empirischen Anforderungsanalyse zur Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel (KiE) ein Konzept zur sprachbewussten Prüfungsvorbereitung an den Lernorten Berufsschule, Betrieb und Prüfungsvorbereitungskurs.

1 Relevanz einer sprachbewussten Prüfungsvorbereitung

Die zertifizierte Qualifizierung im dualen Berufsausbildungssystem ist elementar vom erfolgreichen Bestehen der Abschlussprüfung, organisiert durch die Kammern, abhängig (vgl. KIRSCHBAUM 2019, S. 4). Dem steht gegenüber, dass ein wachsender Anteil von Auszubildenden nicht über ausreichende sprachliche Kompetenzen für eine berufliche Ausbildung und die dortigen Prüfungsleistungen verfügt. Studien zufolge erstreckt sich diese Problematik über die gesamte Ausbildungszeit – von Anfang bis Ende (vgl. z. B. BIRNBAUM u. a. 2016, S. 117ff.; OECD 2023, S. 215ff.; SIEMON/KIMMELMANN/ZIEGLER 2016, S. 14ff.; STANAT u. a. 2023). Das ist gesamtgesellschaftlich wie wirtschaftlich relevant, da die duale

Berufsausbildung der zentrale Integrationsfaktor in eine dauerhafte Erwerbstätigkeit ist (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2023, S. 298).

Im schulischen Kontext wird als bildungspolitischer Lösungsansatz die curriculare Einbettung von Sprachbildung/-förderung im Zuge der „Wissensvermittlung“ verfolgt, wie das Prinzip *Berufssprache Deutsch* exemplarisch für das Land Bayern zeigt (vgl. StMUK/ISB 2012). Konkret im Prüfungskontext, der „Wissensabfrage“, fokussiert sich die bisherige bildungspolitische Diskussion dagegen auf die Vereinfachung der Prüfungssprache im Sinne der „einfachen Sprache“ (vgl. z. B. BADURA 2022, S. 45; BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 2023; HANCK/GROSCH/MEIER 2024; KIRSCHBAUM 2019, S. 4). Gleichwohl lässt sich jedoch unter Wahrung der Justiziabilität weder die Frage beantworten, was im beruflichen Kontext von Auszubildenden sprachlich gefordert werden darf, noch inwiefern eine sprachliche Vereinfachung zu einer Absenkung des fachlichen Kompetenzniveaus oder einer Entwertung des Zertifikats führen würde (vgl. z. B. LANGE 2020, S. 55; SETTELMAYER/WIDERA 2017, S. 5). Für eine justiziable Berücksichtigung von Sprache als Prüfungsgegenstand wäre vielmehr eine explizite Definition der sprachlich-kommunikativen Anforderungen und Kompetenzen im Berufsausbildungsgesetz oder der Ausbildungsordnung als gesetzliche Rechtsgrundlage erforderlich. Aufgrund deren Absenz streben Prüfungsinstitutionen bislang eine Vermeidungsstrategie im Sinne der aktiven Negierung von Sprache als Prüfungsgegenstand an (vgl. BADURA 2022; VOCK/BALSCHUN/ANNEN 2015). Vor dem Hintergrund, dass demnach explizite sprachliche Qualitätsstandards nicht existent sind, zugleich aber Sprache als Medium immer mitgeprüft wird, findet man sich in einem Dilemma wieder (vgl. BADURA 2022; THÜRMANN/VOLLMER 2017, S. 299).

Die „Wissensabfrage“ beziehungsweise (Abschluss-)Prüfungen werden bislang noch nicht als Fördergegenstand in Sprachbildungs-Konzepten betrachtet. Dies gilt sowohl für die Wissenschaft als auch für bildungspolitische Maßnahmen (vgl. z. B. StMUK/ISB 2012; EBERHARDT/BRANDT 2019; GRIESSHABER 2010; MICHALAK/LEMKE/GOEKE 2015). Ebenso findet keine eingehende systematische Auseinandersetzung mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Abschlussprüfungen statt (vgl. z. B. EFING 2017; EFING/HÄUSSLER 2011; THÜRMANN/VOLLMER 2017, S. 300f.; TRILLING 2003; VOCK/BALSCHUN/ANNEN 2015). Dem Forschungsstand nach werden Abschlussprüfungen wegen Merkmalen der (gehobenen) Bildungssprache als komplex erachtet (vgl. z. B. WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2015, S. 4ff.). Sogar der Bayerische Industrie- und Handelskammertag schreibt Abschlussprüfungen ein höheres sprachliches Niveau zu als den Lernorten Betrieb und Berufsschule (vgl. KREMER/GUTZEIT 2020, S. 13). Diese wahrgenommene Komplexität wird zunehmend als Hürde in der Gewinnung dringend benötigter Fachkräfte wahrgenommen (vgl. KIRSCHBAUM 2019; SNIPPE 2011, S. 11).

Hier setzt die sprachbewusste Prüfungsvorbereitung an mit dem Ziel, Auszubildende trotz möglicher sprachlicher Schwierigkeiten erfolgreich auf Abschlussprüfungen vorzubereiten. Eine derartige Prüfungsvorbereitung würde zur langfristigen Sicherung einer höheren Beschäftigungsfähigkeit führen (vgl. BETHSCHEIDER/SETTELMAYER 2019, S. 31f.; SCHLENKER-SCHULTE/WAGNER 2006, S. 208f.) und trotz gegebener Rahmenbedingungen die Fachkräftesicherung als zentrale Herausforderung im dualen Berufsausbildungssystem bewusst unterstützen.

2 Die aktuelle Berücksichtigung von Sprache in der Prüfungsvorbereitung

Unter Prüfungsvorbereitung ist im dualen Berufsausbildungssystem bislang weitestgehend die „fachliche“ Vorbereitung auf die Abschlussprüfung gemeint. Bezüglich der Vorbereitungsintensität reicht die Spannweite in der Praxis von einer durchgängigen bis hin zu keiner Prüfungsvorbereitung während der gesamten Ausbildungszeit und ist geprägt von großen Unterschieden zwischen Betrieben und Schulen beziehungsweise Lehrkräften. Gleichwohl ist eine Prüfungsvorbereitung zum Ende der Ausbildungszeit weit verbreitet. Neben der Berufsschule findet sie in additiver Form als Prüfungsvorbereitungskurs in den Betrieben oder über externe Anbieter statt. Der Zugang zu solchen Kursen ebenso wie zu Altprüfungen ist abhängig von der finanziellen Unterstützung des Betriebs, weshalb die Chancengleichheit Auszubildender an dieser Stelle kritisch zu betrachten ist. Blickt man auf die Berufsschule, so ist die Verwendung von Altprüfungen im Unterricht mit enormen rechtlichen Hindernissen für Lehrkräfte verbunden.

Eine sprachbewusste bzw. gleichsam fachliche wie sprachliche Prüfungsvorbereitung steht noch am Anfang – sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft. Die folgenden Beispiele zeigen erste Anläufe zur sprachbildenden Auseinandersetzung mit Prüfungsaufgaben und sind noch nicht als entsprechende Prüfungsvorbereitungskonzepte zu verstehen. So bot die Industrie- und Handelskammer (IHK) München und Oberbayern in Kooperation mit der IHK-Akademie (o.D.) über eine gewisse Zeit einen additiven Prüfungsvorbereitungskurs zu Prüfungssprache an. In der Sprachbildungsforschung ist die sprachbezogene Prüfungsvorbereitung bisher Gegenstand zweier Pilotprojekte (vgl. EBERHARDT/BRAND 2019, S. 21ff.; SNIPPE 2011, S. 31ff.). Die zentralen Erkenntnisse daraus legen nahe, dass eine zeitliche Limitation sowie die Entkopplung von Fach und Sprache hinderlich sind und eine Korrelation zwischen sprachlichen Kompetenzen und Prüfungsergebnissen besteht. Gleichzeitig fördern sprachbildende Maßnahmen das fachliche Verständnis bezüglich der Aufgabenstellungen. Den Pilotprojekten dient stellvertretend für zahlreiche Konzepte und Ansätze der beruflichen wie allgemeinen Bildung der Scaffolding-Ansatz nach GIBBONS (2002) als Ausgangspunkt (vgl. z. B. StMUK/ISB 2012; EBERHARDT/BRAND 2019; MICHALAK/LEMKE/GOEKE 2015).

Demnach ist für ein Konzept zur sprachbewussten Prüfungsvorbereitung die Berücksichtigung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Prüfungen zentral (vgl. GIBBONS 2002). Gleichwohl liegen dahingehend noch keine systematischen Untersuchungen für die Abschlussprüfungen im dualen Ausbildungssystem als besondere Kommunikationssituation und zugleich Textsorte mit spezifischen sprachlichen Merkmalen vor (vgl. z. B. Abschnitt 1; KRAUTSCHUN-LINDNER/NIEMEYER 2016, S. 10; NISPEL 1996, S. 46; WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2015, S. 4ff.). Dazu kommen berufsspezifische sprachliche Anforderungen für den jeweiligen Ausbildungsberuf in den Prüfungen. Die Verwendung von Altprüfungen zum Zwecke einer gezielten Vorbereitung auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Abschlussprüfungen ist deshalb grundlegend. Ihre Analyse sollte Aus-

gangspunkt für die Gestaltung einer bedarfsgerechten sprachbewussten Prüfungsvorbereitung sein.

Im folgenden Abschnitt wird das mögliche Vorgehen und die Ergebnisse einer derartigen Analyse am Beispiel des Ausbildungsberufs Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel skizziert. Die Ausführungen stammen aus einem Masterarbeitsforschungsprojekt an der FAU, das von den Autorinnen durchgeführt bzw. betreut wurde. Die Hauptforschungsfrage beschäftigte sich damit, welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Rahmen einer sprachbewussten Prüfungsvorbereitung für diesen Ausbildungsberuf zu fördern sind.

3 Sprachlich-kommunikative Anforderungen in Abschlussprüfungen am Beispiel Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel

3.1 Die empirische Anforderungsanalyse als Untersuchungsdesign

Betrachtet man den Forschungsstand zur empirischen Anforderungsanalyse im deutschsprachigen Raum, so lässt sich ein stringentes Begriffsverständnis vermissen (vgl. z. B. EFING 2014; HAIDER 2009; SETTELMAYER/WIDERA 2017). Demnach ist eine Abgrenzung der Begrifflichkeiten „Sprachbedarf“ und „sprachlich-kommunikative Anforderungen“ unter Rückbezug auf englischsprachige Grundlagenliteratur erforderlich (vgl. z. B. GIBBONS 2002; CLEGG 2007; WEST 1997). Dies bildet die Grundlage für die hier genutzte „Sprachbildende Bedarfsanalyse“ als Konzeptvariante der „Needs Analysis“ nach WEST (1997). Sie folgt dem in der Sprachbildung verwendeten Scaffolding-Ansatz. Eine objektive Anforderungsanalyse ist dabei als Teilbereich der sprachbildenden Bedarfsanalyse zur Analyse der sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der realen Zielsituation zu betrachten (vgl. GIBBONS 2002; HAIDER 2009).

Die objektive Anforderungsanalyse ist als Untersuchungsdesign zu verstehen, wenn gleich es zur Ausgestaltung nahezu gänzlich an methodologischen Richtlinien fehlt (vgl. z. B. LONG 2005a; 2005b). Demnach wurden zu untersuchende sprachlich-kommunikative Anforderungen im Rahmen einer literaturbasierten Untersuchung identifiziert. Das „Instrument zur sprachlichen Analyse von Aufgaben im Fach“ (isaf) fungierte dabei als Orientierungspunkt, wonach der Fokus auf sprachlich-kommunikativen Anforderungen liegt, die für die Bearbeitung der Abschlussprüfung als relevant erachtet werden und zu rezipierende bzw. zu produzierende Texte sowie Aufgabenstellungen untersucht werden (vgl. SCHALLENBERG/CASPARI 2017, S. 21ff.). Bezüglich der rezeptiven Texte, die in Abschlussprüfungen der Unterstützung beruflicher Handlungssituationen dienen, lässt sich ableiten, dass die Textsorten aus Berufsschule und Betrieb von Relevanz sind. Diese können in kontinuierlicher Form, z. B. als Fließtext, oder in diskontinuierlicher Form, z. B. als Tabelle oder Grafik, auftreten (vgl. BADURA 2022, S. 11f.; KREMER/GUTZEIT 2020, S. 16). Die Aufgabenstellungen beziehungsweise Prüfungstexte sind ebenfalls zu rezipieren und umfassen in der Regel eine Vielzahl an kurzen Texten wie die Situationsbeschreibungen sowie die Frage-

stellung oder Operatoren. Ebenso werden ihnen die Merkmale folgender Sprachregister zugeschrieben: Fachsprache, Bildungssprache sowie Amts- und Verwaltungssprache (vgl. z. B. SCHLENKER-SCHULTE/WAGNER 2006, S. 194ff.; WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2015, S. 4ff.).

Die objektive Anforderungsanalyse richtete sich im Rahmen des hier skizzierten Projektes nach dem folgend aufgezeigten Untersuchungsplan (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Untersuchungsplan: Empirische Anforderungsanalyse

Methoden	Quellen	Operationalisierung der Erhebung	Erfassung und Aufbereitung	Auswertung
Leitfadengestützte Experteninterviews	Fachkundige der prüfungsrelevanten Institutionen: IHK, AkA und IFTO	Drei Interviewleitfäden mit übergreifenden Fragestellungen	Notizenbasiertes Gedächtnisprotokoll, zwei Audioaufnahmen mit Transkription	Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ/ RÄDIKER 2022
Textbasierte Analyse	Abschlussprüfungen für den Ausbildungsberuf KiE und offizieller Leitfaden der AkA und IHK Nürnberg	Sammlung der Materialien	Digitalisierung der Materialien, Umwandlung in offene Textformate und Anpassung der Formatierung	Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ/RÄDIKER 2022

Quelle: eigene Darstellung

Die textbasierte Analyse beziehungsweise Dokumentenanalyse (vgl. MAYRING 2016, S. 40ff.) umfasste die vier Prüfungsteilbereiche (inklusive Lösungshinweisen) aus je fünf aktuellen Prüfungsjahrgängen, die von der Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) erstellt werden.¹ Um relevante sprachlich-kommunikative Anforderungen umfassend identifizieren zu können, wurden Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern prüfungsrelevanter Institutionen vorangestellt (vgl. KUCKARTZ/RÄDIKER 2022; LONG 2005a; 2005b; SNIPPE 2011).

3.2 Ergebnisse zu den sprachlichen Anforderungen in den Abschlussprüfungen

Die Ergebnisse zu den sprachlich-kommunikativen Anforderungen bestätigen die in der Praxis wahrgenommene sprachliche Komplexität (vgl. Abschnitt 1). So weisen die Aufgabenstellungen weitestgehend Merkmale auf, die dem Sprachregister der (gehobenen) Bildungssprache zuzuordnen sind. Gleichwohl lässt sich trotz dieser Regelmäßigkeit keine Systematik in der Sprachverwendung feststellen. Die Formulierungen und die damit einhergehenden sprachlichen Merkmale unterscheiden sich vielmehr von Aufgabe zu Aufgabe – abhängig vom Prüfungserstellenden – statt von Jahrgang zu Jahrgang. Zwar sieht man

¹ Im Falle eines Nachteilsausgleichs findet eine gezielte sprachliche Überarbeitung durch das Institut für Textoptimierung (IFTO) statt (vgl. KIRSCHBAUM 2019, S. 44).

Bemühungen, den Leitlinien einfacher Sprache zu entsprechen (vgl. BADURA 2022), jedoch stoßen sie zumeist mit Beginn des Nebensatzes an ihre Grenzen. Dieses Phänomen wird von einer interviewten Person als Systemproblem betrachtet und folgendermaßen begründet:

„Selbst wenn man sie [die Prüfungserstellenden] also schult und sie sensibilisiert [...] sind [dem aber] natürliche Grenzen gesetzt. Das ist wirklich wie Handwerk, ja. Wenn ich zweimal im Jahr Fliesen lege, dann werde ich kein guter Fliesenleger und das ist beim Textoptimieren so ähnlich, leider.“

Das Textoptimieren bezieht sich an dieser Stelle auf das Formulieren in einfacher Sprache (vgl. BADURA 2022; BETHSCHEIDER/SETTELMAYER 2019).

Als Folge der intuitiven Sprachverwendung von Aufgabenerstellenden sind auch keine Unterschiede bezüglich der sprachlich-kommunikativen Anforderungen zwischen dem zweijährigen Ausbildungsberuf Verkäufer bzw. Verkäuferin und dem dreijährigen Ausbildungsberuf Kaufmann/ Kauffrau im Einzelhandel festzustellen. Da es sich bei diesen Ausbildungsberufen um Berufe mit einer Gestreckten Abschlussprüfung (GAP) handelt (vgl. VOCK/BALSCHUN/ANNEN 2015), müssen Auszubildende demgemäß unabhängig von der Ausbildungsdauer bereits zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres die sprachlich-kommunikativen Anforderungen beherrschen.

Für alle Prüfungsbereiche lassen sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in prüfungsübergreifend und prüfungsspezifisch differenzieren. Ersteres meint Anforderungen, die für alle Abschlussprüfungen unabhängig vom Ausbildungsberuf gelten. Diese ließen sich über die Interviews erheben. Im Gegensatz dazu konnten die Anforderungen, die konkret für die Abschlussprüfungen Kaufmann/ Kauffrau im Einzelhandel gelten, ausschließlich über die textbasierte Analyse untersucht werden. Die Struktur der prüfungsspezifischen Anforderungen weist dabei für den gebundenen und ungebundenen Aufgabentyp keine nennenswerten Unterschiede auf. Differenzen sind vielmehr auf der Mikroebene zu verzeichnen und betreffen beispielsweise verwendete Operatoren, die Häufigkeit vorkommender Merkmale oder die Art der bedeutungstragenden Begrifflichkeiten auf der Wortebene. Auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen wird im Rahmen des Konzepts zur sprachbewussten Prüfungsvorbereitung näher eingegangen.

4 Die sprachbewusste Prüfungsvorbereitung: anforderungsbezogen, integrativ und durchgängig

4.1 Ein Rahmenkonzept lernortübergreifender sprachbewusster Prüfungsvorbereitung in der dualen Berufsausbildung

Da die Realisierung einer sprachbewussten Prüfungsvorbereitung in der Praxis umgesetzt werden muss, sind bei der Gestaltung eines Rahmenkonzeptes die Bedingungen sowie die Akteurinnen und Akteure an den beteiligten Lernorten Berufsschule, Betrieb und Prüfungsvorbereitungskurs zu berücksichtigen.

An der Berufsschule wird gemäß aktuellem bildungspolitischem und curricularem Verständnis das Modell der vollständigen Handlung verfolgt (vgl. WILBERS 2023, S. 44ff.). Dabei gestaltet sich die Integration von Abschlussprüfungen im Rahmen des expliziten Besprechens und Übens als problematisch, da es einem Bruch mit der authentischen und vollständigen Handlung gleichkommt. Daher wird auf die gängige Praxis zurückgegriffen, in der handlungsorientierter Unterricht um Übungsstunden ergänzt wird, in denen beruflich nicht authentische Textsorten, beispielsweise Altprüfungen, integriert und explizit fachliche und sprachliche Hinweise gegeben werden können. Grundsätzlich ist im zukünftigen Diskurs die Vereinbarkeit von vollständiger Handlung und integriertem Fach- und Sprachlernen kritisch zu diskutieren. Über die erforderliche Expertise – fachlich, fachsprachlich und textsortenspezifisch – verfügen Fachlehrkräfte, um Auszubildende gezielt auf sprachlich-kommunikative Anforderungen vorzubereiten, ggf. mit Unterstützung der Deutschlehrkräfte bei linguistischen Fragestellungen.

Im Betrieb kann die Prüfungsvorbereitung in den Arbeitsprozess integriert werden oder an ausbildungsspezifische Handlungen wie das Berichtsheft anknüpfen. Da das betriebliche Bildungspersonal möglicherweise nicht über eine umfassende textsortenspezifische Expertise verfügt, fokussiert sich die Prüfungsvorbereitung hier auf selbstständige und kooperative Lernformate.

Prüfungsvorbereitungskurse, sowohl innerbetriebliche als auch institutionelle Angebote oder ergänzende Bildungsmaßnahmen wie Berufssprachkurse des BAMF, bieten Handlungsraum für eine explizite Auseinandersetzung mit sprachlich-kommunikativen sowie fachlichen Anforderungen anhand von Altprüfungen. Unabhängig von der Art des Kurses, ob berufsspezifisch oder -übergreifend, wird bei den Kursleitenden von implizitem Wissen und einem grundlegenden Verständnis für die Anforderungen in Abschlussprüfungen ausgegangen.

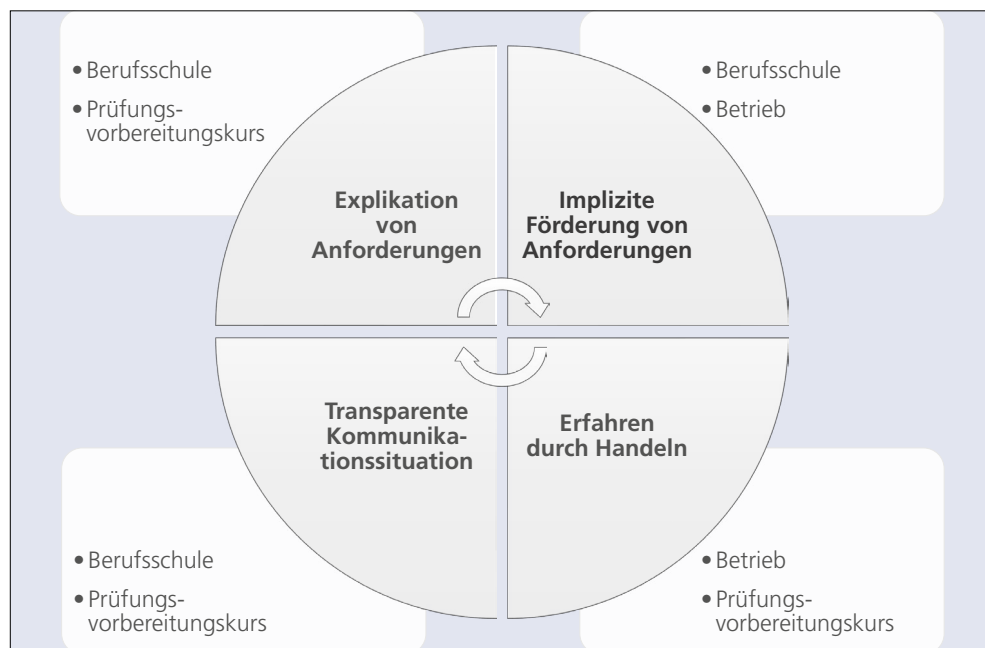
Im Folgenden wird das didaktische Konzept zur sprachbewussten Prüfungsvorbereitung vorgestellt. Auf der Makroebene gelten die drei Prinzipien: durchgängig, integrativ und anforderungsbezogen, angelehnt an GIBBONS (2002). Auf der Mesoebene erfolgt eine direkte Zuordnung der Segmente zu den zentralen Lernorten, um die Verantwortlichkeiten in der Prüfungsvorbereitung klar festzulegen und eine praktische Integration zu erleichtern. In der mikrodidaktischen Gestaltung der Konzeptsegmente finden neben den Ergebnissen der empirischen Anforderungsanalyse (vgl. Abschnitt 3.2) auch Konzepte und Ansätze aus der Sektion „Deutsch als Zweitsprache“ (vgl. z. B. MICHALAK/LEMKE/GOEKE 2015), dem bayerischen Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* (vgl. StMUK/ISB u. a. 2012) sowie dem erfahrungsbasierten Lernen nach DEWEY (1938/1997) Beachtung.

Die (Weiter-)Entwicklung sprachlicher Kompetenzen erfordert im Sinne des Prinzips „durchgängig“ eine Prüfungsvorbereitung während der gesamten Ausbildungszeit an den zentralen Lernorten. Das Prinzip „integrativ“ gilt es aus zwei Perspektiven zu betrachten: Zum einen meint es das integrierte Fach- und Sprachlernen und zum anderen die fortlaufende Integration von Altprüfungen in fachliche Lern- und Arbeitsprozesse (vgl. Abschnitt 3). Letzteres erschließt sich aus den spezifischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die nach dem Prinzip „anforderungsbezogen“ vorab zu untersuchen sind. Weiterhin gilt es nach dem Prinzip „integrativ“ auch fachliche Anforderungen beispielsweise über den Prü-

fungskatalog (vgl. BADURA 2022, S. 11ff.) für die sprachbewusste Prüfungsvorbereitung zu identifizieren.

Das Konzept der sprachbewussten Prüfungsvorbereitung, welches in der folgenden Abbildung dargestellt wird, setzt sich aus vier Segmenten zusammen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Konzept zur sprachbewussten Prüfungsvorbereitung



Quelle: eigene Darstellung

Das Segment der Explikation von Anforderungen bezieht sich auf sprachlich-kommunikative Anforderungen, über die aktiv mit den Auszubildenden diskutiert werden sollte und die es anhand von Altpfungen zu üben gilt. Davon unterscheiden sich Anforderungen, die als impliziter Fördergegenstand in bestehende Arbeits- und Lernprozesse integriert werden können. Erfahren durch Handeln sieht vor, dass die Auszubildenden ihre eigene Handlungsrolle in der Kommunikationssituation Abschlussprüfung wechseln, um hierdurch ein tiefgreifendes und umfassendes Verständnis entwickeln zu können. Zudem ist die Abschlussprüfung als besondere Kommunikationssituation zu betrachten (vgl. Abschnitt 2), die für die Auszubildenden transparent zu gestalten ist. Die Segmente können flexibel kombiniert werden und sind vor dem Hintergrund der geltenden Prinzipien – anforderungsbezogen, integrativ und durchgängig – umzusetzen.

Insgesamt bietet das Rahmenkonzept der sprachbewussten Prüfungsvorbereitung eine strukturierte und systematische Herangehensweise, um Auszubildende fachlich wie sprachlich auf ihre Abschlussprüfung vorzubereiten beziehungsweise ihre sprachlichen Kompetenzen so zu fördern, dass sie den sprachlich-kommunikativen Anforderungen in

Abschlussprüfungen entsprechen. Dazu werden Prinzipien und didaktische Konzepte nicht nur aus dem Sprachbildungskontext, sondern ebenso aus dem erfahrungsbasierten Lernen angewandt, und es erfolgt eine lernortübergreifende Verankerung im dualen Berufsausbildungssystem. Im Folgenden wird näher auf die einzelnen Segmente des Konzeptes eingegangen.

4.2 Explikation von Anforderungen

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die explizit zum Fördergegenstand gemacht werden müssen, werden an den Lernorten Berufsschule und Prüfungsvorbereitungskurs verankert. An der Berufsschule sind hierzu die Übungsstunden vorgesehen, in denen thematisch kategorisierte Prüfungsaufgaben aus vergangenen Jahrgängen neben klassischen Übungsaufgaben Lerngegenstand sind. Doch auch Prüfungsvorbereitungskurse liefern wie zuvor beschrieben den idealen Handlungsraum, um explizit über Anforderungen zu sprechen. Im weiteren Verlauf werden die sprachbildenden Maßnahmen unter Bezugnahme auf die identifizierten sprachlich-kommunikativen Anforderungen vorgestellt und sind gleichermaßen für beide Lernorte gültig.

Operatoren-Leistungserwartung-Punkteanzahl-Beziehung klären: Es gilt den Auszubildenden die Beziehung zwischen Operatoren, der Leistungserwartung und der Punktezahl transparent aufzuzeigen. In der Abschlussprüfung werden Operatoren wie „erläutern“ oder „erklären“ verwendet, die entgegen der Berufsschule mit Stichpunkten oder Stichpunktsätzen als Leistungserwartung verbunden sind. Grundlegend ist darauf hinzuweisen, dass in Abschlussprüfungen keine ganzen Sätze erwartet werden, sofern diese nicht explizit in der Aufgabenstellung gefordert werden. Ebenso ist anhand von Beispielen offenzulegen, wie im konkreten Fall Punkte vergeben werden könnten, welche Rolle beispielsweise Schlüsselwörter dabei spielen und wie viel in Abhängigkeit von der Punkteanzahl geschrieben werden sollte.

Produktion und Rezeption komplexer Satzkonstruktionen fördern: Die Ansicht, Stichpunktsätze würden für Auszubildende aufgrund der vermeintlichen Zeitersparnis einen Vorteil darstellen, gilt es vor dem Hintergrund der Analyse von Lösungshinweisen kritisch zu hinterfragen. Denn das Verfassen von Stichpunktsätzen erfordert das Beherrschen hoher sprachlich-kommunikativer Anforderungen: attributive Erweiterungen, Substantivketten und Nominalisierungen. Außerdem sind Lernende darin zu schulen, wie mit Stichpunktsätzen u. a. kausale Zusammenhänge oder Wirkungsketten deutlich gemacht werden können. Bezüglich des Lesens lassen sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen noch um weitere Merkmale wie Passivkonstruktion, Verbklammer, Nebensatz und Negation ergänzen. Hinzukommt, dass Abschlussprüfungen im Gegensatz zu Fachtexten kaum erklärende Elemente oder Redundanzen aufweisen. Anders gesagt: Ein Sachverhalt wird nicht nochmals – wie in diesem Beispiel – mit anderen Worten umschrieben, damit das Verständnis erleichtert wird. Aus diesem Grund spricht man u. a. von einer verdichteten Sprache, was in Folge die Komplexität zusätzlich erhöht.² Das Fördern des Verständnisses von komplexen Satzkonstruktionen ist auch deshalb so relevant für die Abschlussprüfung,

2 Hierbei ist auf die ökonomische Limitation bei Abschlussprüfungen hinzuweisen (vgl. BADURA 2022).

da Auszubildende eine Aufgabenstellung, im Vergleich zu anderen Lernkontexten, nicht bearbeiten können, wenn sie die Fragestellung nicht verstehen. Der Zugriff auf die fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse wird gewissermaßen behindert. Demnach müssen die Auszubildenden bis zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres sowohl das Lesen als auch das Schreiben komplexer Satzkonstruktionen beherrschen und dahingehend explizit unter Verwendung von Altprüfungen gefördert werden.

Systematische Wortschatzarbeit leisten: Weitere sprachlich-kommunikative Anforderungen, die das Verständnis maßgeblich beeinflussen, befinden sich auf der Wortebene und sind über eine systematische Wortschatzarbeit zu fördern. Beim ungebundenen Aufgabentyp sind Auszubildende zu einer fachlichen Eingrenzung und damit zu einem Verständnis des Fragegegenstandes zu befähigen, indem integrativ während der Lern- und Arbeitsprozesse fachliche Inhalte mit den abstrakten Begrifflichkeiten wie „Gründe“, „Merkmale“ oder „Maßnahmen“ aus Prüfungsaufgaben verknüpft werden. Hervorzuheben ist die geringe Kontextualität entgegen schulischen Prüfungssituationen. Anders ist es bei gebundenen Aufgaben, die über Antwortmöglichkeiten den fachlichen Kontext automatisch eingrenzen. Hier ist das Verständnis vielmehr von „kleinen“ Wörtern wie zeitliche Angaben, Mengenangaben oder Eingrenzungen abhängig, z. B. „sofort“ versus „später“ oder „immer“ versus „nie“. Diese beeinflussen die Bedeutung der Aussage maßgeblich und entscheiden damit über richtig oder falsch. Es gilt, Auszubildende für diese bedeutungstragenden Begriffe zu sensibilisieren und ihre Semantik an verschiedenen Beispielen zu verdeutlichen. Zudem ist die Bedeutung von gehobenem Wortschatz in ungebundenen und gebundenen Aufgaben zu klären, beispielsweise „anstreben“ oder „zugrunde legen“ und es sind Strategien zum Vorgehen bei unbekannten Begriffen zu fördern.

Lesestrategien vermitteln: Auszubildende sind aufgrund der fehlenden Systematik in der Informationsstruktur in Verbindung mit der potenziellen Relevanz aller Informationen insbesondere auf das detaillierte Lesen vorzubereiten. In diesem Zusammenhang ist sowohl die Lesegeschwindigkeit als auch das Selektieren der relevanten Informationen maßgeblich. Das Vertraut-Werden mit der Sprache in Abschlussprüfungen, beispielsweise über das Bearbeiten von Altprüfungen, kann hier ein erster Schritt sein. Zudem können zur Vermittlung von Lesestrategien didaktische Konzepte, beispielsweise aus der Sektion „Deutsch als Zweitsprache“, herangezogen werden (vgl. z. B. MICHALAK/LEMKE/GOEKE 2015).

Textebene bewusstmachen: Ziel ist es, den rezeptiven Umgang mit der Textebene, die von Unregelmäßigkeiten geprägt ist, zu fördern und damit das Zurechtfinden im Layout der Abschlussprüfung zu erleichtern. So ist den Auszubildenden deutlich zu machen, dass sie ihre Leserichtung ständig anpassen müssen, da abhängig vom Aufgabentyp die Struktur der Textfelder variiert. Hierzu können verschiedene Aufgabentypen direkt gegenübergestellt und das Vorgehen beim Lesen reflektiert werden. Gleiches gilt für die Bearbeitung der Antwortfelder. Diese wechseln ihre Position, sind teilweise durch eine Abbildung von der Fragestellung getrennt oder können gänzlich fehlen. Bezüglich der Situationsbeschreibungen ist mit den Auszubildenden zu reflektieren, über wie viele Aufgabenstellungen beziehungsweise Seiten hinweg diese gültig sind und welche Strategien eingesetzt werden können, um zum einen die Relevanz einzuordnen und zum anderen eine Verbindung zum Inhalt der bezugnehmenden Aufgabenstellungen herzustellen.

Lösungsbogen ausfüllen: Beim Lösungsbogen handelt es sich um eine prüfungsspezifische Textsorte, deren Bearbeitung maßgeblichen Einfluss auf den Erfolg der Abschlussprüfung nimmt. Man kann Auszubildende aufgrund des wiederkehrenden Aufbaus sehr gut darauf vorbereiten. Hier gilt es, die Struktur bewusst zu machen sowie das Ausfüllen explizit zu üben, beispielsweise über die Integration von Übungsaufgaben mit leicht adaptiertem Lösungsbogen.

Binnendifferenzierte Abschlussprüfungen einsetzen: Im Rahmen der Binnendifferenzierung können u. a. textoptimierte Abschlussprüfungen als Brückentexte fungieren, um Auszubildende an die sprachlich-kommunikativen Zielforderungen heranzuführen und bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen. Dabei können textoptimierte Prüfungen des IFTO oder optional durch Lehrkräfte oder Kursleitende eigens optimierte Prüfungen herangezogen werden. Letzteres kann gleichsam die sprachbewusste Professionalisierung im Zuge der Auseinandersetzung mit den Textoptimierungsleitlinien fördern.

Leistungsheterogene Tandems bilden: Durch die leistungsheterogene Teamarbeit können die Lernenden sich gegenseitig unterstützen sowie gemeinsam über verschiedene Sprachhandlungen (sprechen, hören, lesen und schreiben) mit ihren Fragen und Verständnishaften auseinandersetzen und reflektieren.

Umgang mit Prüfungssituationen fördern: Ergänzt werden können die aufgezeigten sprachbildenden Maßnahmen durch das Nachstellen der Prüfungssituation. So sollen die Auszubildenden lernen, mit Zeitdruck umzugehen und ihre erworbenen sprachlichen Strategien und Kompetenzen auch unter diesen Rahmenbedingungen einzusetzen. Zudem kann die gezielte selbstständige Einzelarbeit das Identifizieren von verdeckten Verständnishaften erleichtern.

Zusammenfassend werden sprachlich-kommunikative Anforderungen in diesem Konzeptsegment zum expliziten Fördergegenstand gemacht. Die sprachbildenden Fördermaßnahmen nehmen dabei insbesondere die Wort-, Satz- und Textebene, Lesestrategien sowie die transparente Aufschlüsselung sprachlicher Leistungserwartungen in den Blick. Ergänzend werden didaktische Ansätze wie Binnendifferenzierung oder leistungsheterogene Tandems aufgezeigt.

4.3 Implizite Förderung von Anforderungen

In diesem Fördersegment werden sprachbildende Fördermaßnahmen implizit in bestehenden Lern- und Arbeitsprozesse an den Lernorten Berufsschule und Betrieb integriert. An der Berufsschule gilt diesmal der handlungsorientierte Unterricht als Rahmenbedingung, was bedeutet, dass die sprachbildenden Maßnahmen mit der vollständigen Handlung nicht brechen dürfen. Aber auch im Betrieb sind diese nahtlos in die Arbeitsprozesse zu integrieren, damit sie nicht als Störfaktor für den betrieblichen Ablauf gelten. Im weiteren Verlauf werden die sprachbildenden Maßnahmen unter Bezugnahme auf die identifizierten sprachlich-kommunikativen Anforderungen zuerst für den Lernort Betrieb und anschließend für den Lernort Berufsschule vorgestellt.

Betrieb – Integration in berufliches Handeln Auszubildender: Auszubildende tätigen neben den beruflichen Arbeitsprozessen auch ausbildungsspezifische Handlungen. Hier setzt die sprachbewusste Prüfungsvorbereitung an und sieht eine Verknüpfung beispielsweise vom Verfassen des Berichtshefts mit der Bearbeitung eines Quiz aus Prüfungsaufgaben vor, die thematisch zu der jeweiligen Abteilung passen oder neu gelernte berufliche Handlungen und Arbeitsprozesse abbilden. Bei der Bearbeitung sind keine sprachlichen Hinweise durch den Betrieb vorgesehen. Vielmehr geht es darum, dass Auszubildende das fachlich Gelernte im Betrieb mit den Formulierungen in Abschlussprüfungen verknüpfen und sich selbstständig und durchgängig damit auseinandersetzen. Gleichwohl wäre auch ein kooperatives Arbeiten zwischen den Auszubildenden an dieser Stelle denkbar. So kann das Monitoring und die Reflexion über die fachliche und sprachliche Kompetenzentwicklung vonseiten der Auszubildenden sowie Ausbildenden erweitert und vertieft werden. Gemeinsame reflexive Gespräche sowohl über die Ergebnisse und den Entwicklungsprozess als auch über einen daraus abgeleiteten Unterstützungs- beziehungsweise Förderbedarf werden ausdrücklich empfohlen.

Betrieb/ Berufsschule – Rezeptiven Umgang mit Textsorten fördern: Im Betrieb können berufsspezifische Textsorten (vgl. Abschnitt 3.1) im Arbeitsprozess integriert werden, um den Umgang im authentischen Handlungskontext zu fördern. Zudem kann mit den Fachkräften im Team über spezifische Merkmale der jeweiligen Textsorte gesprochen werden und was es zu beachten gilt. Konkrete Beispiele für die Textsorten sind Tabellen und Diagramme, Gesetzestexte und Anschreiben sowie Rechnungen und Angebote.

Berufsschule – Umgang mit Textsorten, bildungssprachlichen Merkmalen und prüfungsspezifischen Handlungssituationen fördern: An der Berufsschule können im handlungsorientierten Unterricht berufs- und bildungsspezifische Textsorten im Rahmen der Informationsphase integriert werden. Letztere haben keinen konkreten Handlungskontext und können beispielsweise Ablaufschemata, Skizzen und Bilanzen umfassen. Über das Einsetzen von Fachtexten in der Informationsphase kann der Umgang mit sprachlicher Komplexität auf der Wort-, Satz- und Textebene gefördert werden – sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben (vgl. Abschnitt 4.2). Ergänzend können Hilfestellungen im Rahmen der Binnendifferenzierung erfolgen. Zudem lassen sich prüfungsspezifische Handlungssituationen oder -probleme in die eigenen Unterrichtsmaterialien integrieren. Dies soll dabei helfen, den Handlungsbezug in der Prüfungssituation leichter und schneller herzustellen.

Berufsschule – Lernfeldübergreifenden Unterricht nutzen: Der lernfeldübergreifende Unterricht stellt eine weitere zentrale Stellschraube unter den gegebenen Rahmenbedingungen dar. In diesem Szenario kooperiert die Fachlehrkraft mit der Deutschlehrkraft: Im Fachunterricht werden neue fachliche Inhalte vermittelt und anschließend im Deutschunterricht mithilfe thematisch passender Prüfungsaufgaben aus vergangenen Jahrgängen vertieft. Die Deutschlehrkraft kann im Rahmen dessen die sprachlich-kommunikativen Anforderungen implizit wie explizit zum Fördergegenstand machen (vgl. Abschnitt 4.2), wobei sie im Sinne des integrativen Fach- und Sprachlernens möglichst über fachliche Expertise zu den Prüfungsaufgaben verfügen sollte.

4.4 Erfahren durch Handeln

Im Kontext Abschlussprüfung gibt es zwei zentrale Kommunikationsrollen: Die, die prüfen und die, die geprüft werden. Auszubildende nehmen in der Regel lediglich die Perspektive der Geprüften ein und durchdringen daher die Kommunikationssituation Abschlussprüfung nur zum Teil. Die Folge ist ein limitiertes Verständnis sowohl von Kontext und Rahmenbedingungen als auch von der Leistungserwartung (vgl. Abschnitt 4.2). Hier knüpft das didaktische Konzept „Erfahren durch Handeln“ an. Ziel ist es, dass die Auszubildenden durch den Rollenwechsel ein Verständnis für ihre Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner ausbilden. Hierbei gilt zu beachten, dass diese entgegen anderer Kommunikationssituationen vollkommen unbekannt sind und damit die Handlungsmöglichkeiten der Auszubildenden zur Kompensation von Verständnisschwierigkeiten deutlich eingeschränkt sind. Als Lernorte werden Betrieb und Prüfungsvorbereitungskurs gleichermaßen angesprochen.

Rolle der Aufgabenerstellenden: Bleibt man bei dem Quiz im betrieblichen Kontext (vgl. Abschnitt 4.3), so könnten statt der Altprüfungen auch von Auszubildenden erstellte Aufgabenstellungen verwendet werden. Gegenstand könnten berufliche Handlungen oder Inhalte aus der Abteilung sein. Zudem ist für ein möglichst gutes Rollenverständnis auf authentische Rahmenbedingungen zu achten, die Zeitdruck sowie die Orientierung an der Ausbildungsordnung sowie dem Prüfungskatalog einschließen. Zum Ende der Aufgabenerstellung sollten sowohl das Vorgehen als auch die verwendeten Formulierungen von den Auszubildenden reflektiert werden. Neben dem Perspektivwechsel kann diese sprachbildende Maßnahme Auszubildende dabei unterstützen, sich frühzeitig mit prüfungsspezifischen Grundlagen auseinanderzusetzen.

Rolle der Korrigierenden: Im Betrieb oder in Kooperation mit anderen Unternehmen könnten die erstellten Prüfungsaufgaben in einem Fundus für weitere Auszubildende gesammelt und bearbeitet werden. So wäre es möglich, dass die Auszubildenden im Anschluss ihre erstellten Prüfungsaufgaben korrigieren können. Aber auch in Prüfungsvorbereitungskursen können bearbeitete Prüfungsaufgaben unter den Auszubildenden ausgetauscht und gegenseitig korrigiert werden. Auch hier ist zur Verständnisförderung wieder auf den Zeitdruck als zentrale Rahmenbedingung zu achten. Anschließend gilt es für Auszubildende eigenständig oder im Team zu reflektieren, wie bei der Punktevergabe vorgegangen wurde. Wurden beispielsweise Formulierungen bepunktet oder waren vielmehr Schlüsselwörter entscheidend? Zudem können die Auszubildenden dazu angeregt werden, sich über mögliche sprachliche Verständnishürden auszutauschen.

4.5 Transparente Kommunikationssituation

Ebenso wie beim Segment „Explikation von Anforderungen“ (vgl. Abschnitt 4.2) ist es für die Schaffung von Transparenz erforderlich, explizit über die Kommunikationssituation „Abschlussprüfung“ zu sprechen. Hierfür können Altprüfungen im Prüfungsvorbereitungskurs oder in Übungsstunden an der Berufsschule herangezogen werden.

Verständnis für Kommunikationspartner, Rahmenbedingungen und Kommunikationsziel: Bereits durch das Einnehmen der Rolle als Prüfungserstellende und -korrigieren-

de (vgl. Abschnitt 4.4) soll ein tiefgreifendes Verständnis für die Kommunikationssituation geschaffen werden. Jedoch steht hier die Handlung im Mittelpunkt. Deshalb ist zusätzlich ein expliziter Austausch mit folgenden Fragestellungen zu empfehlen: Wer erstellt die Abschlussprüfung und wer korrigiert sie? Im Sinne der Transparenz ist für die Auszubildenden beispielsweise relevant, dass es sich bei den Prüfungserstellenden und -korrigierenden nicht um die gleiche Person handeln muss. Gleichmaßen kann der berufliche Hintergrund der Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner von Interesse sein, oder dass die Abschlussprüfungen im Rahmen von Ehrenämtern erstellt werden. Zudem ist gemeinsam mit den Auszubildenden das Kommunikationsziel zu reflektieren. Was könnte das Ziel Einzelner bei der Prüfungserstellung sein? Was möchten sie schwerpunktmäßig prüfen?

Kritische Reflexion der Abschlussprüfung: Aufgrund der intuitiven Sprachverwendung von Prüfungserstellenden sind die Auszubildenden darin zu bestärken, die Sprache in Abschlussprüfungen kritisch zu reflektieren. Unter den Auszubildenden soll nicht die Prämisse gelten, dass diese in allen Belangen systematisiert sind. Das Ziel ist folglich, die Handlungsfähigkeit der Auszubildenden zu stärken, sodass sie sich nicht von sprachlichen Eigenheiten irritieren lassen. Demnach ist auf die Unregelmäßigkeiten auf der Textebene (vgl. Abschnitt 4.2), gegebenenfalls plakativ am Beispiel der vereinzelter Silbentrennung, ebenso wie auf unechte Situationsbeschreibungen, die keine Relevanz für die Aufgabenstellung besitzen, aufmerksam zu machen.

5 Limitationen, Fazit und Ausblick

Auf Basis der theoretischen und empirischen Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Abschlussprüfungen als Fördergegenstand im Sprachbildungskontext zu verankern sind. Im Rahmen der sprachbewussten Prüfungsvorbereitung sind Auszubildende auf prüfungsspezifische wie prüfungsübergreifende sprachlich-kommunikative Anforderungen vorzubereiten. Dies ist lernortübergreifend unter den Prinzipien „anforderungsbezogen“, „integrativ“ und „durchgängig“ zu gestalten. Das Konzept der sprachbewussten Prüfungsvorbereitung sieht dabei die Kombination von expliziten und impliziten Sprachbildungsmaßnahmen zur Bewältigung der Anforderungen vor sowie die Entwicklung eines tiefgreifenden Verständnisses für die Kommunikationssituation durch einen Perspektivwechsel und kritischen Diskurs.

Im Ergebnis kann die sprachliche Kompetenz Auszubildender, die für die Bewältigung der gestellten sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Abschlussprüfungen erforderlich ist, entwickelt werden, womit die sprachliche Komplexität in Abschlussprüfungen zukünftig vielmehr als realisierbare denn als unüberwindbare Herausforderung für die Fachkräftesicherung gelten würde. Hierzu können sich Lehrkräfte, Auszubildende und Prüfungsinstitutionen nun an ersten wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren und ihre bisher getätigte Prüfungsvorbereitung reflektieren.

Zur Umsetzung des Konzepts gilt es zukünftig zu klären, wie eine Professionalisierung des Bildungspersonals zu den sprachlich-kommunikativen Anforderungen aussehen kann

und welche organisatorischen Rahmenbedingungen bzw. Veränderungen für die Implementierung erforderlich sind. Letzteres bezieht sich u. a. auf die Notwendigkeit, Altpfungen als Open Source verfügbar zu machen. Die untersuchten sprachlich-kommunikativen Anforderungen beschränken sich zwar auf den Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, gleichwohl darf man aufgrund der intuitiven Sprachverwendung annehmen, dass diese Anforderungen auch in anderen Ausbildungsberufen gestellt werden. In Bezug auf künftige wissenschaftliche Forschungsarbeiten sind weitere empirische Anforderungsanalysen zu anderen Ausbildungsberufen durchzuführen, um generalistische sprachlich-kommunikative Anforderungen abzuleiten. Zudem ist ein solches Konzept zur sprachbewussten Prüfungsvorbereitung empirisch zu evaluieren.

Im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen dient der Beitrag dazu, im wissenschaftlichen Diskurs Forschungsdesiderate zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Abschlussprüfungen und zu sprachbewusster Prüfungsvorbereitung in den Fokus zu rücken sowie eine umfassende systematische Untersuchung anzuregen. Ebenso soll zu einer tiefgreifenden bildungspolitischen Auseinandersetzung angeregt werden, sodass die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden, um Sprache unter Wahrung der Justiziabilität als Prüfungsgegenstand betrachten zu können.

Literatur

- BADURA, Jürgen: Handlungsorientierte Aufgaben für schriftliche Prüfungen in der kaufmännischen Berufsausbildung – Erstellung und Korrektur –. Leitfaden für Aufgabenersteller/-innen und Korrektoren/-innen. 2., akt. Auflage. Solingen 2022
- BETHSCHEIDER, Monica; SETTELMAYER, Anke: Sprachbewusst prüfen – wen und wie? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 48 (2019) 6, S. 30–32. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/10692> (Stand: 20.12.2024)
- BIRNBAUM, Theresa; DIPPOLD-SCHENK, Katja; HIRSCH, Désirée; KUPKE, Juana; SEYFARTH, Michael; WERNICKE, Anne: Die Rolle des Schreibens in Angeboten der beruflichen Qualifizierung. In: SIMON, Jens; ZIEGLER, Birgit; KIMMELMANN, Nicole; TENBERG, Ralf (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beruf und Sprache – Anforderungen, Kompetenzen und Förderung Beiheft 28 (2016), S. 101–122
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2023. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023_korr_11102023.pdf (Stand: 08.06.2024)
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (Hrsg.): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 20. Juni 2023 für die „Erstellung schriftlich zu bearbeitender, gebundener Prüfungsaufgaben“. Köln 2023. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA180.pdf> (Stand: 08.06.2024)
- CLEGG, John: Analysing the language demands of lessons taught in a second language. In: Revista española de lingüística aplicada 1 (2007), S. 113–128
- DEWEY, John: Experience & Education. New York 1938/1997
- EBERHARDT, Alexandra; BRAND, Rita: Deutsch im Beruf: sprachsensibler Fachunterricht in der beruflichen Bildung. In: Sprache im Beruf 2 (2019) 1, S. 21–33

- EFING, Christian: Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Berufsausbildung. In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster, New York 2017, S. 171–195
- EFING, Christian: „Wenn man sich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann man auch keine präzisen, qualifizierteren Arbeiten ausführen.“ – Stellenwert von und Anforderungen an kommunikative(n) Fähigkeiten von Auszubildenden. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis (2014) 1, S. 1–25
- EFING, Christian; HÄUSSLER, Marleen: Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online Spezial 5 (2011), S. 1–19
- GIBBONS, Pauline: Scaffolding language, scaffolding learning. Portsmouth, NH 2002
- GRIESSHABER, Wilhelm: (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: AHRENHOLZ, Berndt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 37–53
- HAIDER, Barbara: „Später dann, wo ich Stärke und Sprache [hatte], dann hab ich nachg’fragt ...“ – Eine kritische Erhebung sprachlicher Bedürfnisse von nostrifizierten Gesundheits- und Krankenschwestern/-pflegern in Österreich. In: PEUSCHEL, Kristina; PIETZUCH, Jan P. (Hrsg.): Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung – Dokumentation der 2. FaDaF-Nachwuchstagung. Band 80. Göttingen 2009, S. 27–48
- HANCK, Christina; GROSCH, Katja; MEIER, Alexander: Sprachbarrieren überwinden. Textoptimierung für inklusive berufliche Prüfungen mittels KI. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 53 (2024) 1, S. 35–37. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19389> (Stand: 20.12.2024)
- IHK-AKADEMIE München und Oberbayern: Keine Angst vor der Prüfungssprache. Auszubildende – Azubi-Fit (o. D.). URL: https://www.ihk-muenchen.de/ihk/documents/FI%C3%BCchtlinge/IHK_Akademie_Azubi-Fit_web.pdf (Stand: 25.02.2025)
- KIRSCHBAUM, Almut: Dokumentation des Fachgesprächs: Inklusive Ausbildung = inklusive Prüfungen?! Berlin 2019. URL: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/JugendsozialarbeitNewsletterArchiv/Doku_Fachgespr%C3%A4ch_inklusive_Pr%C3%BCfungen_fin.pdf (Stand: 09.11.2023)
- KRAUTSCHUN-LINDNER, Heike; NIEMEYER, Iska: Auf Prüfungen vorbereiten. Eine Handreichung für Auszubildende und Fachlehrkräfte. In: FACHSTELLE BERUFSBEZOGENES DEUTSCH IM FÖRDERPROGRAMM IQ (Hrsg.): Für die Praxis-Band 2. Materialien für die berufsbezogene Sprachbildung. Hamburg 2016, S. 1–24
- KREMER, Petra; GUTZEIT, Stefanie: Wegweiser Ausbildung. Handbuch der bayerischen IHKs zur beruflichen Integration. Tipps der bayerischen IHKs zur beruflichen Integration. München 2020. URL: https://www.ihk-muenchen.de/ihk/documents/FI%C3%BCchtlinge/Handbuch_Wegweiser_Ausbildung.pdf (Stand: 09.11.2023)
- KUCKARTZ, Udo; RÄDIKER, Stefan: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim, Basel 2022
- LANGE, Imke: Bildungssprache. In: GOGOLIN, Ingrid; HANSEN, Antje; McMONAGLE, Sarah; RAUCH, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden 2020, S. 53–58

- LONG, Michael H.: Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research. In: LONG, Michael H. (Hrsg.): Second language needs analysis. Cambridge 2005a, S. 1–16
- LONG, Michael H.: Methodological issues in learner needs analysis. In: LONG, Michael H. (Hrsg.): Second language needs analysis. Cambridge 2005b, S. 19–76
- MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel 2016
- MICHALAK, Magdalena; LEMKE, Valerie; GOEKE, Marius: Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen 2015
- NISPEL, Andrea: Smalltalk, Stechuhr, Fachgespräch. Themenbereiche und Kommunikationsziele im Arbeitsleben. In: NISPEL, Andrea; SZABLEWSKI-CAVUS, Petra (Hrsg.): Lernen, Verständigen, Handeln. Berufsbezogenes Deutsch. Frankfurt am Main 1996, S. 39–53
- NODARI, Claudio: Was heißt eigentlich Sprachkompetenz? In: SCHWEIZERISCHES INSTITUT FÜR BERUFS-PÄDAGOGIK (Hrsg.): Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich. Schriftenreihe Nr. 18. Zollikofen 2002, S. 9–14
- OECD (Hrsg.): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. PISA. Bielefeld 2023. URL: <https://read.oecd.org/10.3278/6004956w> (Stand: 08.06.2024)
- SCHALLENBERG, Julia; CASPARI, Daniela: isaf – Ein Instrument zur sprachlichen Analyse von Aufgaben im Fach –. In: CASPARI, Daniela (Hrsg.): Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung. Sprachen – Bilden – Chancen. Berlin 2017, S. 19–25
- SCHLENKER-SCHULTE, Christa; WAGNER, Susanne: Prüfungsaufgaben im Spannungsfeld von Fachkompetenz und Sprachkompetenz. In: EFING, Christian; JANICH, Nina (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Paderborn 2006, S. 191–213
- SETTELMAYER, Anke; WIDERA, Christina: Abschlussbericht. 2.2.304 – Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Bonn 2017. URL: https://www.bibb.de/tools/data-pro/data/documents/pdf/eb_22304.pdf (Stand: 09.11.2023)
- SIEMON, Jens; KIMMELMANN, Nicole; ZIEGLER, Birgit: Sprache in der beruflichen Bildung –Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata. In: SIEMON, Jens; ZIEGLER, Birgit; KIMMELMANN, Nicole; TENBERG, Ralf (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beruf und Sprache – Anforderungen, Kompetenzen und Förderung Beiheft 28 (2016), S. 7–34
- SNIPPE, Andrea: Was will diese Frage von mir? Im Spannungsfeld von fachlicher Qualifizierung und Deutsch als Zweitsprache: Eine Prüfungsvorbereitung für Werftschweißer. Hamburg 2011. URL: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Broschuere_pruefungsvorbereitung_2011_web__1_.pdf (Stand: 09.11.2023)
- STANAT, Petra; SCHIPOLOWSKI, Stefan; SCHNEIDER, Rebecca; WEIRICH, Sebastian; HENSCHER, Sofie; SACHSE, Karoline A. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster, New York 2023
- StMUK – BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS; ISB – STAATSLNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung. München 2012
- THÜRMANN, Eike; VOLLMER, Helmut J.: Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In: BECKER-MROTZEK, Michael; ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster 2017, S. 299–320

- TRILLING, Gerhard: Die schriftlichen Abschlussprüfungen der Industrie- und Handelskammern: Kritik und Perspektiven. Regensburg 2003
- VOCK, Rainer; BALSCHUN, Boreslav; ANNEN, Silvia: Evaluation der Ausbildung im Einzelhandel. Ergebnisse, Trends und Empfehlungen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 164. Bonn 2015. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7832> (Stand: 30.11.2023)
- WAGNER, Susanne; SCHLENKER-SCHULTE, Christa: Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben. 10. Aufl. Halle 2015
- WEST, Richard: Needs Analysis: State of the Art. In: Howard, Ron; Brown, Gillian (Hrsg.): Teacher Education for Languages for Specific Purposes. Clevedon 1997, S. 68–79
- WILBERS, Karl: Wirtschaftsunterricht gestalten. 6. Aufl. Berlin 2023

► Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Miriam Amberg
Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) Nürnberg

PD Dr. Steffi Badel
Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Jens Behning
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Shaleen Beil
Otto-Friedrich Universität Bamberg

Antonia Burkhardt
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Andrea Daase
Universität Bremen

Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck
Universität Bremen

Dominique Dauser
Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) Nürnberg

Freya Dehn
Universität Paderborn

Prof. Dr. Marion Döll
Europa-Universität Flensburg

Prof. Dr. Christian Efing
RWTH Aachen University

Dr. Tina Emmeler
Grone-Schulen Niedersachsen gGmbH

Dr. Micha Fleiner
Universität Bremen

Katrin Flogaus
Regierung der Oberpfalz

Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz
Otto-Friedrich Universität Bamberg

Andre Gövert
Universität Paderborn

Dr. Kristin Hecker
Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) Nürnberg

Dr. Thomas Heiland
Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) Dillingen

Thomas Hochleitner
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München

Martina Hoffmann
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München

Christian Janßen
Realschule Misburg

Prof. Dr. Nicole Kimmelmann
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg

Martin Klede
Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) Nürnberg

Torsten Künzel
Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) Berlin

Birgit Lisewitzki
Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) Nürnberg

Annika Löbsin
Humboldt-Universität zu Berlin

Jonas Lux
Berufliches Schulzentrum (BSZ) Altmühlfranken

Ilona Maidanjuk
Otto-Friedrich Universität Bamberg

Anja Meyer
Universität Potsdam

Prof. Dr. Magdalena Michalak
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg

Dr. Tatiana Neugebauer
Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) Dillingen

Prof. Dr. Constanze Niederhaus
Universität Paderborn

Christopher Pabst
Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) Nürnberg

Oleg Pronitschew
Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) Berlin

Dr. Regina Ryssel
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies
Universität Paderborn

Thomas Schley
Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) Nürnberg

Anke Settelmeyer
Bundesinstitut für Berufsbildung

Stefan Sigges
Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Dr. Peter Weber
Mercator-Institut Universität zu Köln

Dr. Christina Widera
Bundesinstitut für Berufsbildung

Stefan Winnige
Bundesinstitut für Berufsbildung

Katharina Wolf
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Jana Zichel-Wessalowski
Humboldt-Universität zu Berlin

► Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. Juni 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Über die Jahre hinweg hat sich der Kreis der Netzwerkpartner erweitert. Neben der Sektion BWP (ca. 400 Mitglieder), dem IAB und dem BIBB haben sich die pädagogischen Institute der Bundesländer (17) sowie zahlreiche Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft (25) dem Netzwerk angeschlossen. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Netzwerkpartner verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung;
- unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom BIBB gefördert und unterstützt. Sie führt themenorientierte Foren, Fachtagungen und Workshops durch. Im zweijährigen Turnus wird der Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung vergeben – eine Auszeichnung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Mit dem Internetauftritt www.agbfn.de präsentiert sich die AG BFN. Die Veranstaltungen der AG BFN werden im Internetportal und in dieser Schriftenreihe dokumentiert. Zudem bietet das Portal einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zum VET Repository des BIBB, das aus der Literaturlatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN, hervorgegangen ist.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

- Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie? TAFNER, Georg; ACKERMANN, Nicole; HAGEDORN, Udo; WAGNER-HERRBACH, Cornelia [Hrsg.]. BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung AG BFN, 33. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2025
- Digitalisierung in den Gesundheitsberufen. WEYLAND, Ulrike; KOSCHEL, Wilhelm; REIBER, Karin; DORIN, Lena; PETERS, Miriam [Hrsg.]. BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung AG BFN, 32. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024
- Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis. PFEIFFER, Iris; WEBER, Heiko [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 31. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023
- Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung. KREMER, H.-Hugo; ERTL, Hubert; SLOANE, Peter F. E. [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 30. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023
- Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. WEYLAND, Ulrike; ZIEGLER, Birgit; DRIESEL-LANGE, Katja; KRUSE, Annika [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 29. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021
- „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. KOHL, Matthias; DIETRICH, Andreas; FASSHAUER, Uwe [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 28. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021
- Evaluation und Wirkungsforschung in der beruflichen Bildung. Reinhard STOCKMANN; Hubert ERTL [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 27. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021
- Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch? Birgit ZIEGLER; Ralf TENBERG [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 26. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020
- Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde. Britta MATTHES; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 25. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020
- Berufliche Integration durch Sprache. Jörg ROCHE; Thomas HOCHLEITNER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 24. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2019.
- Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Reinhold WEISS; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 23. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2018
- Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Tade TRAMM; Marc CASPER; Tobias SCHLÖMER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 22. Bielefeld: Bertelsmann, 2018
- Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge. Britta MATTHES; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 21. Bielefeld: Bertelsmann, 2017
- Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Ulrike WEYLAND; Karin REIBER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 20. Bielefeld: Bertelsmann, 2017

- Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Uwe FASSHAUER; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 19. Bielefeld: Bertelsmann, 2016
- Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Andrea ZOYKE; Kirsten VOLLMER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 18. Bielefeld: Bertelsmann, 2016
- Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Heike SOLGA; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 17. Bielefeld: Bertelsmann, 2015
- Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Martin BAETHGE [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015
- Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014
- Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014
- Akademisierung der Berufswelt? Eckart SEVERING; Ulrich TEICHLER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013
- Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012
- Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp ULMER; Reinhold WEISS; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012
- Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011
- Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona GRANATO; Dieter MÜNK; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011
- Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter MÜNK; Andreas SCHELTEN [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010
- Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter MÜNK; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009
- Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter MÜNK; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009
- Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans DIETRICH; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

- Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold NICKOLAUS; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007
- Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred ECKERT; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006
- Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]; Manfred KREMER [Mitarb.]; Günter WALDEN [Mitarb.]; Dieter EULER [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006
- Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz SCHAPFEL-KAISER. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

► Abstract

Überlegen Sie einmal: Fällt Ihnen ein Beruf ein, für den sprachliche Interaktion unwichtig ist? Nein? Das ist nicht überraschend, denn Sprache ist das Herzstück jeder beruflichen Tätigkeit. Und damit ist die Programmatik des vorliegenden Sammelbandes umrissen. Es geht um die immense Bedeutung beruflicher Sprachbildung. Hierbei zeigen theoretische und empirische Beiträge konkrete Gestaltungsmöglichkeiten zur beruflichen, schulischen und betrieblichen Sprachbildung auf. Abgerundet werden diese mit inspirierenden und reflektierten Praxisbeispielen.

Wenn Sie verstehen wollen, warum Sprache der Motor für beruflichen Erfolg und unternehmerische Wertschöpfung sein kann, dann laden wir Sie ein, dieses Buch zu lesen.

Just think about it: Do you know a job that does not require linguistic interaction? No. Language is at the heart of every professional activity. And that outlines the content of this edited book. It is about the immense importance of vocational language training. Theoretical and empirical contributions show concrete ways of organising vocational, school and company language education. This is rounded off with inspiring and reflective practical examples.

If you want to understand why language can be the engine of professional success and entrepreneurial value creation, then we invite you to read this book.



Überlegen Sie einmal: Fällt Ihnen ein Beruf ein, für den sprachliche Interaktion unwichtig ist? Nein? Das ist nicht überraschend, denn Sprache ist das Herzstück jeder beruflichen Tätigkeit. Und damit ist die Programmatik des vorliegenden Sammelbandes umrissen. Es geht um die immense Bedeutung beruflicher Sprachbildung. Hierbei zeigen theoretische und empirische Beiträge konkrete Gestaltungsmöglichkeiten zur beruflichen, schulischen und betrieblichen Sprachbildung auf. Abgerundet werden diese mit inspirierenden und reflektierten Praxisbeispielen.

Wenn Sie verstehen wollen, warum Sprache der Motor für beruflichen Erfolg und unternehmerische Wertschöpfung sein kann, dann laden wir Sie ein, dieses Buch zu lesen.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn

Telefon +49 228 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2813-8