

Nicole KIMMELMANN
(Universität Erlangen-Nürnberg)

**Sprachsensible Didaktik als diversitäts-gerechte
Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelman_bwpat24.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

Didaktik beruflicher Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (KIMMELMANN 2013 in Ausgabe 24 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelmann_bwpat24.pdf

Die zunehmende Heterogenität der beruflichen Lernenden führt dazu, dass berufliche Didaktik immer weniger den Bedürfnissen aller Adressaten gerecht wird bzw. Lehrende für eine größere Diversität sensibilisiert werden müssen. Die bisherige Forschung zeigt dabei, dass eine entsprechende Modifikation beruflicher Lehr-Lernprozesse am nachhaltigsten gelingt, wenn keine Sondermaßnahmen diese Diversität aufgreifen, sondern sich vielmehr berufliche Didaktik an sich diversitäts-gerechter weiterentwickelt.

Am Beispiel sprachlicher Diversität von Lernenden wird dem folgend aufgezeigt, wie ein integratives Modell beruflicher Didaktik aussehen kann, das auf sprachliche Schwierigkeiten/Defizite der Lernenden im Rahmen des allgemeinen Lernprozesses eingeht. Beschrieben werden alle relevanten Faktoren von der Diagnose der Lernvoraussetzungen, Gestaltung der Lernprozesse und Methoden/Medien, bis hin zur Berücksichtigung notwendiger Rahmenbedingungen.

Basis hierfür bildet eine Auswertung internationaler Literatur, die einerseits sprachwissenschaftliche Ansätze/Erkenntnisse umfasst, um sie auf den berufsbildenden Bereich zu transferieren, als auch andererseits vorhandene Modelle von Sprachförderung in der beruflichen Bildung auf erfolgreiche Elemente hin analysiert. Daneben fließen Evaluationsergebnisse eigener durchgeführter Modellversuche einer integrierten Sprachförderung ein, wie auch Ergebnisse aus Interviews mit Sprachwissenschaftlern und Lehrkräften, die Erfahrungen mit einer sprachlich sensiblen Gestaltung von beruflichen Lernprozessen gesammelt haben.

Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse dieses Mixed-Methoden Forschungsprozesses in einer komprimierten Form entlang einer idealtypischen didaktischen Planung.

Language-sensitive didactics as a diversity-appropriate further development of didactics for vocational education and training

The increasing heterogeneity of vocational learners is leading to the situation that vocational didactics is increasingly less appropriate to the needs of all the learners, or rather teachers need to be sensitised to their greater diversity. Research up to now has shown that a corresponding modification of vocational teaching and learning process has the most enduring success not if this diversity is taken up by so-called special measures, but rather if vocational didactics develops in ways which are more appropriate to diversity.

Using the example of the linguistic diversity of learners, the paper shows how an integrative model of vocational didactics could look which addresses the linguistic difficulties or deficits of the learners in the context of the general learning process. The paper describes all the relevant factors, from the diagnosis of the learning pre-requisites, the design of the learning processes and methods and media, to the consideration of the required general conditions.

The basis for this is an analysis of international literature which, on the one hand, comprises linguistic approaches and findings, in order to transfer them to the vocational sector and, on the other hand, existing models of language support in vocational education, in order to analyse them for successful elements. Alongside these there are evaluation results from pilot projects conducted by the current author on integrated language support, as well as findings from interviews with linguists and teachers who have gained experience with a linguistically sensitive design of vocational learning processes.

The paper presents the results of this mixed-method research process in a condensed form along the lines of ideal-typical didactic planning.

Sprachsensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung

1 Sprachliche Defizite der Lernenden in der beruflichen Bildung und ihre Konsequenzen

Diversität ist von jeher in der beruflichen Bildung eine wichtige Komponente didaktischen Planens und Handelns. Die Berücksichtigung dieser Vielfalt schlägt sich in didaktischen Modellen bei der Bedingungsanalyse nieder und sollte bei der weiteren Festlegung der Lernziele, Methoden und Medien reflektierend erfolgen (vgl. WILBERS 2012, 187ff.). Zunehmende Bedeutung erlangt in diesem Zusammenhang die Gestaltung von Lernprozessen vor dem Hintergrund sprachlicher Diversität in Form von unterschiedlichen Niveaus bzw. Defiziten der Lernenden in der deutschen Sprache. „Schon seit Jahren beklagen die Ausbildungsbetriebe die zunehmende ‘Sprachlosigkeit’ der Ausbildungsplatzbewerber“ (GRUNDMANN 2007, 3). Verschiedene Studien belegen diese Verschlechterung der sprachlichen Kompetenzen von Lernenden am Übergang in die berufliche Bildung bis in die Ausbildung hinein. Insbesondere Schreibkompetenzen sind demnach defizitär und demonstrieren, dass vorangegangene Bildungseinrichtungen ihrem Auftrag hierzu nicht (mehr) gerecht werden (vgl. KLEIN/ SCHÖPPER-GRABE 2010; EFING 2008b). Aber auch das Leseverhalten (KATZ 1994), der allgemeine Sprachstand (JAHN 1998), das literarische Textverstehen (HUMMELBERGER 2002) sowie die (verstehende) Lesekompetenz (BECKER-MROTZEK/ KUSCH/ WEHNERT 2006; DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001; DROMMLER/ GÜNTHER 2006; EFING 2006) werden als mangelhaft attestiert.

Dies ist bedeutsam, da die Beherrschung berufsbezogener Sprachkompetenz aufgrund ihres multidimensionalen Zusammenhangs mit dem erfolgreichen beruflichen Lernen bzw. Agieren ein zentraler Faktor beruflicher Handlungskompetenz ist (KIMMELMANN 2010b, 434ff.): Sprachkompetenzen sind fachliche, soziale und personale Kompetenzen zugleich bzw. als quer liegend zu diesen Kompetenzen zu betrachten. Ohne das Beherrschen der entsprechenden Unterrichtssprache können weder mündliche noch schriftliche Informationen aufgenommen, verarbeitet oder produziert werden (EHLICH 2007, GRUNDMANN 2008a, 111; OHM/ KUHN/ FUNK 2007, 132ff.), was angesichts zunehmend selbstgesteuerter Ausbildungsinhalte und Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung an zusätzlicher Bedeutung gewinnt. Hier wird von den Lernenden nicht nur die bloße Wiedergabe von gelernten Inhalten verlangt, sondern vielmehr die eigenständige aktive Durchführung und Rekonstruktion von Handlungsschritten, die eine fundierte Sprachkompetenz insbesondere mit Blick auf die Informationsbeschaffung und Dokumentation bedingen (OHM/ KUHN/ FUNK 2007, 134f.). Damit steuern sprachliche Fähigkeiten die Erfolgswahrscheinlichkeit in Lernprozessen bzw. ermöglichen diese erst und sind mit der Fachkompetenz direkt verbunden (GRIEßHABER 2010, 37). Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn Defizite in der Sprachkompetenz vorlie-

gen: „Mangelnde fachsprachliche Kompetenz führt in der schulischen Ausbildung oft zu Passivität während des Unterrichtsprozesses sowie zu schlechten Noten in schriftlichen Prüfungen. Ungünstige Prüfungsleistungen sind meist darauf zurückzuführen, dass die Aufgabenstellung nicht genügend erfasst wird“ (MÜLLER 2009, 95).

Bezieht man die soziale Ebene mit ein, wird deutlich, dass sprachliche Kompetenzen berufliche Handlungskompetenz auch im Rahmen von Interaktionen entscheidend determinieren. Eine erfolgreiche Gestaltung dieser Interaktionen hat nicht nur im persönlichen Kontakt mit Lehrkräften und anderen Lernenden Bedeutung, sie ermöglicht erst den fachlich versierten Diskurs mit ihnen (GRUNDMANN 2008a, 111). Auch Prüfungsleistungen greifen berufsfeldübergreifend verstärkt professionelle Kommunikation und Interaktion auf, indem beispielsweise Kundenberatungsgespräche als Portfolioleistung gefordert sind. Entsprechende Kompetenzen müssen dabei über die berufliche Ausbildung hinaus als zielführend für die spätere Berufstätigkeit gesehen werden. Strukturmerkmale der Beschäftigung wie flache Hierarchien, zunehmende Dienstleistungsorientierung und flexible Arbeitsformen fordern von zukünftigen Arbeitnehmern hohe sprachliche Handlungskompetenz unabhängig vom Beruf und Qualifikationsniveau (GRÜNHAGE-MONETTI/ KIMMELMANN 2012). Die aktuellen Formen der beruflichen Kommunikation (z. B. E-Mail, Videotelefonie und Videokonferenz) verlangen dabei die Anpassung sprachlicher Kompetenzen an technisch unterstützte Kontexte mit eigenen Schwierigkeiten und Herausforderungen.

Das sprachliche Kompetenzprofil der Lernenden wirkt jedoch nicht zuletzt auch auf der personalen Kompetenzebene, indem die berufliche Integration durch Sprache gesteuert wird. Gruppen, im hier verstandenen Sinne z. B. die Klasse in der beruflichen Schule oder der Ausbildungsbetrieb, setzen Sprache ganz bewusst als Symbol für Zusammengehörigkeit oder Abgrenzung ein (OKSAAR 2003, 17). Wertschätzung und Anerkennung des einzelnen Lernenden in diesen Gruppen hängt dabei auch davon ab, ob die spezifischen sprachlichen Codes beherrscht werden oder nicht. Selbst geringfügige sprachliche Defizite – wie beispielsweise ein Akzent – können als abweichend und damit hinsichtlich der fachlichen Leistungsfähigkeit minderwertig interpretiert werden (BETHSCHEIDER/ HÖRSCH/ SETTELMEYER 2011, 10ff.). Des Weiteren kann der Mensch erst über sich nachdenken, Dinge kritisch beurteilen und Selbstkompetenz erlangen, wenn er die entsprechende Sprachkompetenz zum Ausdrücken hierzu aufweist (BOCKSROCKER 2011, 7).

Die Förderung von Sprachkompetenzen ist demnach als grundlegende didaktische Herausforderung zu sehen, um fachliche, soziale und personale Kompetenzentwicklungen der Lernenden (überhaupt) zu ermöglichen. Das in Bayern geltende „Unterrichtsprinzip Deutsch“ greift dies sehr prägnant auf und nimmt die Lehrkräfte in die Verantwortung. In der wirtschafts- und berufspädagogischen Forschung wird die Problematik dementsprechend immer stärker erkannt, was sich in einer steigenden Anzahl von Modellversuchen zur Sprachförderung zeigt. Grundlegende didaktische Modelle in der beruflichen Bildung gehen auf diesen Aspekt jedoch bislang noch nicht ausreichend ein. Sprache wird hier nicht als Einflussfaktor thematisiert oder gar berücksichtigt. Förderung von Sprachkompetenzen bleibt damit trotz entgegengesetzter Erfahrungen aus den Modellversuchen exklusiv und separiert von fachlichen

Lernprozessen. Auch in der Praxis sehen Kammern und Ausbildungsbetriebe die Aufgabe der sprachlichen Kompetenzentwicklung weniger im Aufgabengebiet der beruflichen als der allgemeinbildenden Schulen (vgl. GRUNDMANN 2007 in BOCKSROCKER 2011, 9ff.). Die berufsbildenden Schulen selbst kommen ihrem Auftrag des „Deutsch in allen Fächern“ nur rudimentär nach. Fachliche Lehrkräfte sind hierfür weder qualifiziert noch sehen sie sich in der Rolle, auf sprachliche Defizite der Lernenden einzugehen. Den geschilderten Herausforderungen wird dort bislang stattdessen vor allem im Deutschunterricht begegnet, der sich jedoch in einer permanenten Kontroverse zwischen allgemeinen und berufsbezogenen Lernzielen befindet, die es gleichermaßen zu bedienen gilt (GRUNDMANN 2005). Gegebenenfalls wird versucht mit ergänzenden Sprachförderkursen (z.B. am Nachmittag) die Problematik zu entschärfen.

Der vorliegende Beitrag will aufzeigen, dass diese Betrachtungsweise der Situation der Lernenden nicht gerecht wird und der Fachunterricht aus verschiedenen Gründen stärker in den Fokus der Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten rücken muss. Mit Hilfe eines Modells sprachsensibler Didaktik wird zudem veranschaulicht, wie eine Sprachförderung im Fach gelingen kann und welche Möglichkeiten Lehrkräfte haben, um in ihrer gewöhnlichen didaktischen Planung und Umsetzung auf sprachliche Schwierigkeiten der Lernenden stärker einzugehen. Ziel ist also kein Ersatz des Deutschunterrichts, sondern vielmehr eine grundlegende Sensibilisierung der fachlichen Lehrkräfte für sprachliche Aspekte des Lehrens und Lernens. Hierfür werden im Rahmen des Modells über alle Phasen hinweg entsprechende Leitfragen zur didaktischen Planung formuliert. Damit sollen Lehrkräfte sprachliche Lernziele und Vorkenntnisse der Lernenden so selbstverständlich wie andere Faktoren von Diversität der Lernenden berücksichtigen, wenn sie sich an die Vorbereitung und Umsetzung von fachlichem Unterricht machen.

Das Modell ist dabei nicht als abgeschlossener Prozess zu sehen, sondern als diskutierfähige Zusammenführung von Erfahrungen und Ergebnissen verschiedener kleiner Forschungsprojekte zum Thema Sprachförderung inklusive praktischer Erprobungen einer sprachsensiblen Didaktik (vgl. Kapitel 4.1), die auf ein didaktisches Modell aus der Wirtschaftspädagogik übertragen werden. Es möchte damit anregen zu einer empirisch fundierten und dennoch praktikablen Weiterentwicklung beruflicher Didaktik, die dem Faktor Sprache die notwendige Bedeutung beimisst ohne ihm einen exklusiven Status zuzuweisen. Im Folgenden werden dazu zunächst die Bestandteile und besonderen Herausforderungen der Sprachförderung in der beruflichen Bildung konkretisiert.

2 Herausforderungen der Sprachförderung in der beruflichen Bildung

2.1 Bestandteile der Sprachkompetenz in der beruflichen Bildung

Der Terminus Sprachkompetenz beschränkt sich nicht auf grundlegende sprachliche Fähigkeiten des Lesens, Schreibens, Sprechens und Hörens. Vielmehr werden in der beruflichen Bildung komplexe Sprachanwendungs- und Selbstkompetenzleistungen vom Lernenden im

Sinne einer „Vocational Literacy“ (BIEDEBACH 2004, 41). verlangt, wie Tabelle 1 zusammenfassend zeigt.

Tabelle 1: **Bestandteile der Sprachkompetenz in der beruflichen Bildung**

(Grundlegende) Sprachliche Kompetenz		
Hörverstehen	Leseverstehen	rezeptiv
Sprechen	Schreiben	produktiv
Wortschatz	Grammatik	kognitiv
Sprachlogische Kompetenz		
Kohärent und nachvollziehbar über Sachverhalte sprechen	Komplexe Texte lesen und verstehen	Texte kohärent und nachvollziehbar schreiben
Soziolinguistische Kompetenz		
Einhaltung von Normen bei der Anwendung der Sprache		
Strategische Kompetenz		
Lösung von Problemen der sprachlichen Verständigung		

Eigene Darstellung in Anlehnung an NODARI (2002)

Grundlegende sprachliche Kompetenzen müssen demnach nicht nur aktiv eingesetzt werden, sondern sind kohärent auf immer wieder neue und anspruchsvollere sprachliche Situationen anzuwenden und ggfs. anzupassen (Sprachlogische Kompetenz). Kompetente Lernende in diesem Bereich zeichnen sich dadurch aus, dass sie Texte nicht nur vorlesen, sondern verstehend lesen können, Strukturen nachdenken, die Qualität des Geschriebenen einschätzen und Änderungen daran vornehmen können (PERRIN/ JAKOBS 2007, 181). Sprachliche Äußerungen sind dabei auch den sozialen Normen und Regeln des jeweiligen Kontextes anzupassen. So unterscheidet sich beispielsweise ein Gespräch zwischen einem Vorgesetzten und seinen Mitarbeitern von dem zwischen Kollegen, die Unterhaltung zwischen Schülern zeigt andere Sprachformen als das formale Unterrichtsgespräch. Eine hohe soziolinguistische Sprachkompetenz zeigt sich dabei in der bewussten Auswahl von bedeutungssynonymen, aber sozial akzentuierten Sprachtermini, in denen allgemein gültige Normen aufgegriffen werden.

Nicht zuletzt benötigen die Lernenden ein Bewusstsein für ihre eigene Sprachkompetenz in ihren Stärken und Schwächen sowie entsprechender strategischer Kompetenzen, um mit vorhandenen sprachlichen Schwierigkeiten professionell umzugehen (PORTMANN-TSELIKAS 1998, 53ff.) Hierzu zählen einerseits die Beherrschung des Einsatzes von Hilfsmitteln der sprachlichen Verständigung (z. B. das Benutzen eines Wörterbuches oder Rechtschreibprogrammes), andererseits aber auch Selbstkompetenzen, um mit problematischen sprachlichen Situationen im Sinne der eigenen Sprachkompetenz-entwicklung lernförderlich umzugehen (indem Lernende beispielsweise nicht sofort aufgeben, wenn sprachliche Schwierigkeiten auftauchen).

2.1 Besondere sprachliche Anforderungen in der beruflichen Bildung

Erschwerend kommt hinzu, dass das Sprachniveau der beruflichen Bildung spezifische Anforderungen jenseits der Alltagssprache birgt, d. h. Sprachkompetenz als Handlungskompetenz auch von Muttersprachlern Kompetenzentwicklungsschritte verlangt. Dazu ist kritisch anzumerken, dass die geforderten sprachlichen Kompetenzen teilweise wenig die real benötigten Kompetenzen abdecken, sondern vielmehr teilweise künstlich angehoben sind (vgl. EFING 2012).

Dieses im deutschsprachigen Raum als *Bildungssprache* beschriebene dynamische Sprachregister orientiert sich im Gegensatz zu Alltagskommunikation stärker an der formal richtigen Schriftsprache und kann je nach Bildungseinrichtung verschiedene fachsprachliche Elemente bis hin zur Wissenschaftssprache umfassen (GOGOLIN 2009). Die konkreteren Ausprägungen sind noch nicht ausreichend untersucht, jedoch zeigen sich aus internationalen Vergleichen mit ähnlichen Phänomenen (vgl. zusammenfassend SCHLEPPEGRELL 2004) sowie einer Reihe von durchgeführten Studien zu den Sprachanforderungen/-kompetenzen in der beruflichen Bildung einige Besonderheiten, die Lernende von Herausforderungen stellen können.

Demnach zeichnet sich die Bildungssprache durch eine Vielzahl von passiven Formulierungen, substantivierten Verben, Nominalisierungen, Funktions- und Handlungsbeschreibungen, Komposita aber auch außersprachlichen Mitteln wie Zeichnungen, Diagrammen, Tabellen und Formeln aus (vgl. GRUNDMANN 2007, 92f. sowie EFING 2006, 50). Dieses „Ensemble von Text und Bildern“ (GRUNDMANN 2008a, 111) muss von den Lernenden „geknackt“ werden (OHM/ KUHN/ FUNK 2007) und stellt mit seiner Komprimiertheit und Informationsdichte höhere sprachliche Anforderungen als beispielsweise literarische Texte (GRUNDMANN 2008, 3). Unterschiedliche Sprachformen von der Unterrichtssprache über die Symbolsprache bis hin zur Fachsprache und mathematischen Sprache, verlangen zudem eine permanente Umschaltung zwischen abstrakten und konkreten sprachlichen Äußerungen (LEISEN 2010). Je nach Berufsgruppe und Bildungsstufe können die konkreten sprachlichen Anforderungen differieren. Auch hinsichtlich des Kontextes Schule oder Ausbildungsbetrieb können Unterschiede mit Blick auf die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten festgestellt werden (EFING/ HÄUßLER 2011). Der im Weiteren verwendete Begriff der (Berufs-) Bildungssprache greift diese Thematik auf und stellt zugleich einen direkten Bezug zur beruflichen Bildung her (vgl. KIMMELMANN 2010, 434ff.). Deshalb sollte dieser Berufsbildungssprache auch direkt in den beruflichen Lernkontexten begegnet werden, wie das folgende Kapitel thematisiert.

3 Die Bedeutung einer integrierten Form der Sprachförderung in der beruflichen Bildung

3.1 Breite Zielgruppe für Sprachförderung in der beruflichen Bildung

Die gesteigerten sprachlichen Anforderungen werden – wie zu Beginn des Beitrages gezeigt – von immer weniger Jugendlichen und jungen Erwachsenen vollständig erfüllt. Lernende mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich dabei in ihren Defiziten immer weniger (KLEIN/ SCHÖPPER-GRABE 2010; JAHN 2008, 2). Damit zeigt sich, dass die Zielgruppe für eine entsprechende breitere Förderung in der beruflichen Bildung weder klar abgrenzbar definierbar ist, noch dass in Zukunft von einem Wegfall des Problems ausgegangen werden kann. Vielmehr müssen Wege gefunden werden, die Förderung der Sprachkompetenzen möglichst integrativ und individuell zu gestalten, um alle Betroffenen zu erreichen.

3.2 Fehlende Rahmenbedingungen einer ergänzenden Sprachförderung

Um die skizzierte Sprachleistung zu vollbringen, brauchen Lernende nach wissenschaftlichen Befunden selbst unter Anwendung spezieller individueller Förderprogramme zwischen vier und sieben Jahren (STÖLTING 2006, 256). Man kann also nicht davon ausgehen, dass die notwendigen Veränderungen innerhalb von ein bis zwei Wochenstunden Deutschunterricht in berufsbildenden Schulen geleistet werden können. Zumindest sollten zusätzliche Förderkontexte in Betracht gezogen werden. Ergänzende Ansätze (z. B. in Form von Förderunterricht) stoßen hier angesichts des Zeitaufwandes für den Lernenden schnell an ihre Grenzen, wenn man sich die Unterrichtssituation in berufsbildenden Schulen bis in den späten Nachmittag hinein in Kombination mit betrieblicher Tätigkeit vor Augen führt (MÜLLER 2009, 104).

3.3 Zusammenhang zwischen fachlichen und sprachlichen Herausforderungen

Eine weitreichende Bedeutung kommt der integrierten Sprachförderung nicht zuletzt, sondern im Besonderen aus didaktisch-methodischen, d. h. intentionalen Gründen, zu. Wie bereits oben skizziert, stehen die sprachlichen Anforderungen bzw. Kompetenzen in einem direkten Zusammenhang mit den fachlichen Herausforderungen. Dem folgend unterstützen Sprachwissenschaftler/-innen die Verknüpfung des Sprachlernens mit dem Fachunterricht und eine aktive Auseinandersetzung mit Sprache entlang der jeweiligen Fachinhalte (OHM/ KUHN/ FUNK 2007, 131; PORTMANN-TSELIKAS 1998, 102). Jeder Unterricht wird damit auch zum Sprachunterricht (SIEBERT-OTT 2000).

Lernfeldansätze skizzieren diese Verbindungen bereits bzw. können dafür unterstützend genutzt werden (vgl. BOCKSROCKER 2011). Der direkte Berufs-/Fachbezug bringt dabei auch motivationale Vorteile, indem durch die Verknüpfung von Sprache und beruflichem Inhalt die Relevanz der Sprachkompetenz für die Lernenden veranschaulicht werden kann (vgl. ZIEGLER/ GSCHWENDTNER 2010; KEIMES/ REXING/ ZIEGLER 2011). Nicht zuletzt lassen sich durch ein fächerübergreifendes, integriertes Modell der Sprachförderung

auch gegenseitige Lerneffekte der einzelnen Schüler/-innen verstärken (PORTMANN-TSELIKAS 1998, 102) und eine Integration sprachlich schwächerer Lernender gelingen (MÜLLER 2009, 104), während externe Förderkonzepte immer Gefahr laufen, Gefühle der Diskriminierung zu erzeugen.

Demensprechend plädieren die bisherigen Ergebnisse von bundesweiten Modellversuchen im allgemeinbildenden Bereich für eine durchgängige, integrative Sprachförderung über alle Bildungsstufen und -einrichtungen hinweg (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTER-STATUTUNG 2006, 170ff.) Diese bezieht jede Lehrkraft – ob mit oder ohne Fakultas Deutsch – als Unterstützer der Sprachförderung ein (vgl. KIMMELMANN 2010, 434ff.). Wie aber kann eine entsprechende Sprachförderung von fachlichen Lehrkräften ohne Fakultas in Deutsch oder anderer linguistischer Vorbildung überhaupt gelingen?

4 Ein integratives Modell sprachsensibler Didaktik in der beruflichen Bildung

4.1 Bezugspunkte einer sprachsensiblen Didaktik in der beruflichen Bildung

Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Defiziten bzw. berufsbezogener Sprachförderung hat eine längere Tradition – zumindest außerhalb der Wirtschafts- und Berufspädagogik – in Ansätzen des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. Eine einfache Übertragung dieser vorhandenen Förderansätze auf den beruflichen Bildungsbereich ist dabei nicht möglich, weil Besonderheiten des Berufsbildungssystems sowie deren Implikationen unzureichend Berücksichtigung fänden (vgl. hierzu ZIEGLER/ GSCHWENDTNER 2010). Zum Teil liegen bereits Ergebnisse aus berufsbildungsspezifischen Modellprojekten vor (vgl. überblicksartig KIMMELMANN 2010, 447ff.; BOCKSRÖCKER 2011, 12), die jedoch noch keine feste Verankerung in der grundlegenden Didaktik der Wirtschafts- und Berufspädagogik gefunden haben. Ferner gehen sie meist nur auf einen Teilaspekt beruflicher Sprachkompetenz ein. Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich verfügen z.T. bereits über erfolgreiche intuitive Strategien der integrierten Sprachförderung, die jedoch nicht systematisch dokumentiert und evaluiert werden.

Das hier skizzierte Modell einer sprachsensiblen Didaktik knüpft im Sinne eines Mixed-Method-Ansatzes an diese verschiedenen Ansatzpunkte an und versucht sie zu einem Gesamtmodell zu verbinden. Übergreifendes Ziel war es, herauszufinden, welche Ansatzpunkte einer Sprachförderung im Fachunterricht vorhanden sind, ohne die Lehrkräfte zu überfordern. Dabei wurden durch die Einbindung von Experten und die Kombination von Erforschung und Erprobung mögliche Besonderheiten der beruflichen Bildung mit Blick auf die Sprachförderung herausgearbeitet, wie aus Abbildung 1 zu entnehmen ist.

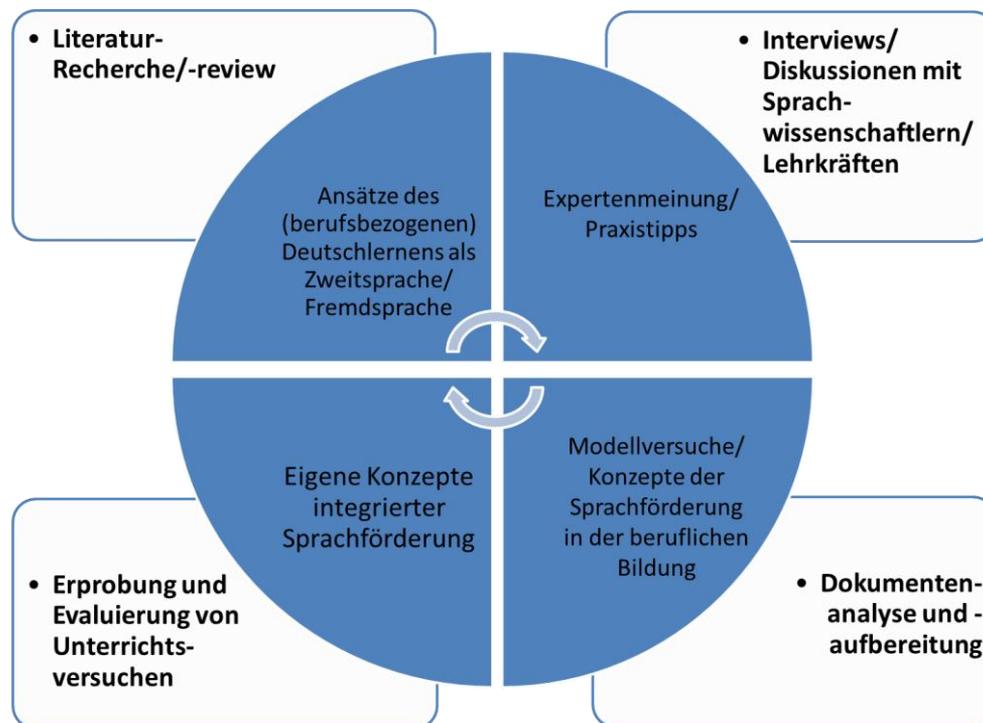


Abb. 1: Bestandteile des Entwicklungsprozesses zum Modell der sprachsensiblen Didaktik

Zur Identifikation zentraler Grundlagen und Elemente einer integrierten Sprachförderung wurden Ansätze des berufsbezogenen Deutschlernens aus den wissenschaftlichen Teildisziplinen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ bzw. DaF) mittels einer Datenbankrecherche und anschließenden Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. zusammenfassend KIMMELMANN 2010, 434ff.). Zehn Modellversuche zur Sprachförderung aus der beruflichen Bildung wurden im Rahmen einer Dokumentenanalyse auf bewährte Ansatzpunkte und Strategien untersucht (vgl. BECKER-MROTZEK/ KUSCH/ WEHNERT 2006; BIEDEBACH 2006; KITZING et al. 2008; LEISEN 2010; MESLEK EVI 2008; MÜLLER 2003; OHM/ KUHN/ FUNK 2007; PORTMANN-TSELIKAS 1998; RESINGER/ SCHERMER 2010; VAN BUER/ BADEL 2007). Leitfadengestützte Experten-Interviews mit drei Sprachwissenschaftlern aus dem Bereich berufsbezogenes Deutsch (DaF/DaZ) zielten darauf ab, die Rolle der fachlichen Lehrkräfte bei einer integrierten Sprachförderung zu konkretisieren.

Interviews mit zwölf Lehrkräften und neun Ausbilder/innen aus dem berufsbildendem Bereich dienten dazu, persönlich erlebte Herausforderungen im Umgang mit der sprachlichen Diversität der Schüler/innen zu ermitteln, erfolgreiche Strategien des Umgangs aus der Praxis zu eruieren und die Belastbarkeit von sprachwissenschaftlich nicht vorgebildeten Lehrenden abzuklären (vgl. KIMMELMANN 2010, 434ff.). Zusätzlich wurden entsprechende Erfahrungswerte zur integrierten Sprachförderung im Rahmen von insgesamt zehn Weiterbildungsworkshops mit Lehrkräften gesammelt und systematisch aufbereitet.

Erste Ergebnisse der vorangeschrittenen Schritte wurden als Basis des Modellversuchs „Berufssprache Deutsch“ genutzt. Von Lehrkräften verschiedener berufsbildenden Schulen

wurden dabei sprachlich sensible handlungsorientierte Unterrichtskonzepte entwickelt und dokumentiert (vgl. STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN 2012). Es erfolgt derzeit eine kontinuierliche Reflexion und Evaluation durch das Feedback der Nutzer sowie eines eingerichteten Expertenkreis bestehend aus Deutschfachbetreuern in Bayern mit Blick auf die Umsetzbarkeit, Stärken/Schwächen des Ansatzes und zu berücksichtigenden (organisatorischen) Rahmenbedingungen die sich bei der weitergehenden Erprobung in den Schulen zeigen.

Grundlagen einer sprachsensiblen Didaktik

Das Ergebnis des Entwicklungsprozesses lässt sich als Zusammenspiel sieben zentraler Elemente einer integrierten Sprachförderung im Fachunterricht beschreiben, die als zu erfüllende Basis einer sprachsensiblen Didaktik begriffen werden können (vgl. zusammenfassend KIMMELMANN 2012).

Die skizzierten Grundlagen verstehen sich als im Idealfall zusammenhängendes Konzept einer integrierten Sprachförderung im Fachunterricht. Je besser die Verzahnung dieser Elemente mit dem fachlichen Unterricht und seinen Kompetenzziele erfolgt, umso weniger tritt die Sprachförderung in den Vordergrund und umso eher können die anvisierten Vorteile dieses Vorgehens erreicht werden.

Analyse sprachlicher Elemente der Handlungskompetenz

Ausgangspunkt jeglicher integrierter Sprachförderung ist die Sensibilität des Lehrenden für die Zusammenhänge zwischen fachlichem Lernen und sprachlichen Kompetenzen. Werden entsprechende Verbindungen auch für den Lernenden transparent gemacht, fördert dies die Motivation zur Arbeit an den eigenen Sprachkompetenzen (wovon nicht automatisch ausgegangen werden kann).

Diagnose der sprachlichen Kompetenz/Defizite der Lernenden

Kompetenz unterscheidet sich von Performanz. Dies gilt auch bei der Sprachkompetenz. Konkret war es der Sprachwissenschaftler CHOMSKY (1988, 13), der die Abgrenzung zwischen beiden Begrifflichkeiten beschrieben und damit unser heutiges Kompetenzverständnis maßgeblich geprägt hat. Für eine zielführende Sprachförderung ist es dem folgend unerlässlich eine grundlegende Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz (competence; die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Sprachverwendung (performance; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen) vorzunehmen. Da sich aus dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen nur die Performanz ableiten lässt, ist es wichtig, möglichst objektive Instrumente der Kompetenz-Diagnose ergänzend einzusetzen, um Förderschwerpunkte des Einzelnen, aber auch der Klasse als Ganzes ableiten zu können, ohne in einseitige und pauschale Fehlurteile zu verfallen.

Schaffung sprachlich förderlicher Lernsituationen

Für die Entwicklung sprachlicher Kompetenz ist es entscheidend, dass den Lernenden Möglichkeiten des Einsatzes und Ausbaues ihrer Kompetenzen geliefert werden, indem Unterricht

entsprechend der Förderbedarfe ausgewogen einzelne Komponenten der Vocational Literacy vom Lernenden fordert und damit Anreize schafft, diese auszubauen. Dies impliziert eine Erhöhung des Sprachanteils der Lernenden im Unterricht sowie den Einsatz schüleraktiver Methoden und Aufgabenstellungen, die im Idealfall eine tiefe sprachliche Verarbeitung verlangen, indem beispielsweise Informationen sowohl mündlich als auch schriftlich verarbeitet werden müssen (vgl. PORTMANN-TSELIKAS, 2001, 13).

Einsatz von Sprachlernwerkzeugen/-strategien im Fach

Der Einsatz von Sprachlernwerkzeugen (vgl. im Überblick z.B. LEISEN 2010) kann zur gezielten Kompetenzförderung genutzt werden und verbindet fachliches Lernen mit Sprachförderung auf der methodischen Ebene. Das Eintrainieren von Sprachstrategien (z. B. Unterstreichen von Signalwörtern im Text) ermöglicht eine eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden mit sprachlichen Situationen und unterstützt den Transfer von Kompetenzen in unterschiedliche fachliche Lernsituationen.

Binnendifferenzierung

Um eine an den Vorkenntnissen orientierte individuelle Förderung zu ermöglichen, auf Diversitäten zwischen den einzelnen Lernenden in einer Klasse einzugehen und damit Hemmungen des Einzelnen (beispielsweise durch Überforderungen im Regeltempo der Klasse) abzubauen, ist es notwendig bei der Sprachförderung binnendifferenziert vorzugehen. Differenzierungen können dabei entweder durch eine Variation der Aufgabenstellungen erfolgen oder durch gleiche Aufgaben, bei deren Bearbeitung den Lernenden unterschiedliche Unterstützungsmechanismen angeboten werden.

Umgang mit sprachlichen Fehlern der Lernenden

Der Umgang mit sprachlichen Fehlern der Lernenden im Fachunterricht muss darauf ausgelegt sein, beim Lernenden das kreative Ausprobieren und Weiterentwickeln der eigenen Sprachkompetenzen zu unterstützen anstatt demotivierend eine Sanktionsaufgabe zu erfüllen. Dem folgend ist eine lernförderliche Fehlerkultur zu etablieren, die auch Elemente der Selbstkorrektur einschließt.

Kooperation und nachhaltige Verankerung

Um der komplexen Aufgabe der Sprachbildung gerecht zu werden und integrierte Sprachförderung im Sinne einer sprachsensiblen Didaktik nachhaltig zu verankern, bedarf es möglichst vieler aufeinander abgestimmter Fördermomente und der Einbindung möglichst aller am fachlichen Lernprozess beteiligten pädagogischen Fachkräften. Explizit wird hierbei auch die Verzahnung der Sprachförderung im fachlichen Unterricht mit einer ergänzenden Unterstützung im Deutschunterricht angesprochen, um insbesondere bei der Entwicklung komplexer Sprachlernstrategien arbeitsteilig vorgehen zu können. Aber auch im Bereich der Diagnose und Auswahl von Förderschwerpunkten sind Abstimmungen zwischen fachlichen Lehrkräften und Deutschlehrkräften notwendig, um beispielsweise Aufgabenverteilungen vorzunehmen, Verbindungen zwischen Fach- und Deutschlehrplan herzustellen und damit typische sprachliche Situationen des jeweiligen Ausbildungsganges zu ermitteln.

Wie die skizzierten Grundlagen einer sprachsensiblen Didaktik systematisch in entsprechende Modelle der Planung und Umsetzung von Unterricht auf der Schulebene sowie im Rahmen der Feinplanung der einzelnen Lehrkraft Verankerung finden können und damit die Didaktik der beruflichen Bildung langfristig diversitäts-orientierter verändert wird, soll im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

4.2 Phasenmodell einer sprachsensiblen Didaktik

Im folgenden Kapitel sollen in Anlehnung an das Nürnberger Phasenmodell zur Planung von wirtschafts- und berufspädagogischen didaktischen Situationen (vgl. WILBERS 2012) die Ergebnisse des Entwicklungsprozesses komprimiert als Modell sprachsensibler Didaktik in der beruflichen Bildung vorgestellt werden. Dabei müssen die auch sonst geltenden Merkmale von Modellen unterstellt werden (vgl. STACHOWIAK 1973), d.h. der Idealcharakter ist zu berücksichtigen.

Im Rahmen des Modells werden die drei Ebenen Inhalt, Methoden und Bedingungen unterschieden. Inhalt umschreibt die Intentionen oder Absichten des Unterrichts. Methoden schließen in diesem Modell alle Hilfsmittel ein (einschließlich Medien und Assessment-Methoden), die eine Antwort auf das „wie“ des Unterrichts liefern. Bedingungen umfassen alle Faktoren, die einzelne Lernende oder die Lehrkraft selbst in den Unterricht mit einbringen (WILBERS 2012, 16).

Phase/ Aktivitäten	Idee entwickeln	Makrodidaktisch planen	Mikrodidaktisch planen	Evaluieren und Revidieren
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> Festlegung des sprachlichen Förderschwerpunktes 	<ul style="list-style-type: none"> Modellierung der angestrebten sprachlichen Kompetenz Auswahl der geeigneten Handlungssituation Abgleich fachlicher Lehrplan/Deutschlehrplan 	<ul style="list-style-type: none"> Festlegung konkreter sprachlicher Kompetenzziele in den einzelnen Phasen Analyse sprachlicher Schwierigkeiten in einzelnen Phasen 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion der sprachlichen Kompetenzziele/Schwierigkeiten
Methode	<ul style="list-style-type: none"> Ermittlung sprachlicher Standardsituationen 	<ul style="list-style-type: none"> Berücksichtigung notwendiger Binnendifferenzierung Reflexion der sprachlichen Schüleraktivierung Sprachlernförderliche Methodenauswahl Festlegung des sprachlichen Assessments 	<ul style="list-style-type: none"> Auswahl konkreter Sprachlernwerkzeuge/-strategien Sprachlich sensible Gestaltung von Aufgabenstellungen Entwicklung binnendifferenzierter Materialien/Medien Einbindung von Selbst-/Fremdkorrektur sprachlicher Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse alternativer Sprachlernwerkzeuge/-strategien sowie Medien
Bedingung	<ul style="list-style-type: none"> Klassenbezogene Diagnose der Sprachkompetenz/Defizite der Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> Differenzierte Diagnose der angestrebten Sprachkompetenz Koordination der Sprachlernstrategievermittlung mit Deutschlehrkraft 	<ul style="list-style-type: none"> Differenzierte Diagnose der angestrebten Sprachkompetenz auf Ebene des einzelnen Lernenden Berücksichtigung der eigenen Rolle als sprachlernförderliche Lehrkraft 	<ul style="list-style-type: none"> Überprüfung der Diagnoseverfahren Rückkopplung mit Kollegen und Deutschlehrkraft Reflexion des eigenen sprachlichen Verhaltens

Abb. 2: Phasenmodell einer sprachsensiblen Didaktik in Anlehnung an das Nürnberger Didaktik Modell

Idee entwickeln

Die Grobplanung dient der Entwicklung einer didaktischen Grundidee (vgl. WILBERS 2012, 1ff). Auf Ebene des Inhalts müssen Antworten gefunden werden, welche Absichten im Zentrum des Unterrichts stehen (Thema und Kompetenzen). Mit Blick auf die Sprachförderung bedeutet dies die Festlegung von Förderschwerpunkten für die jeweilige Klasse (vgl. die Bestandteile von Sprachkompetenz in Kapitel 2.1). Basis hierfür können einerseits besondere sprachliche Anforderungen des jeweiligen Ausbildungsganges sein als auch die zentralen Sprachdefizite der Lernenden. Methodisch sollte an sprachliche Standardsituationen (vgl. LEISEN 2010) angeknüpft werden, anhand derer die anvisierten Förderschwerpunkte am besten legitimiert und aufgrund häufigen Auftretens bestmöglich erreicht werden können. Durch eine klassenbezogene Diagnose der Sprachkompetenzen über alle Sprachkompetenzbereiche hinweg lassen sich unterschiedliche sprachliche Niveaus und lernerübergreifende sprachliche Defizite feststellen (vgl. z.B. STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN 2012, Teil II).

Für die Lehrkraft ergibt dies die folgenden zu klärenden Fragen:

- Welche sprachlichen Standardsituationen zeigen sich in dem Ausbildungsgang?
- Welche Verfahren einer klassenbezogenen Diagnose stehen zur Verfügung?
- Welche sprachlichen Förderschwerpunkte hat die durchgeführte Diagnose ergeben?

Insbesondere bei der Auswahl und Durchführung der Diagnose empfiehlt sich aufgrund des Zeitaufwandes eine Kooperation mit der Deutschlehrkraft.

Makrodidaktisch planen

Die makrodidaktische Planung hat auf der Inhaltsebene zunächst die Auswahl und Einordnung der Unterrichtseinheit in den Lehrplan zum Ziel. Bezogen auf integrierte Sprachförderung bedeutet dies eine sprachorientierte Analyse des Lernfeldes mit Blick auf relevante Handlungssituationen, an die entsprechende Sprachkompetenzen angedockt sind. Hierzu ist ebenfalls eine Absprache zwischen Deutsch- und Fachlehrkräften notwendig. Hilfsmittel kann ein Koordinationsraster sein, das die berufsspezifischen Anforderungen der jeweiligen beruflichen Fachrichtung mit dem Lehrplan Deutsch und dem jeweiligen Fachlehrplan zueinander in Beziehung setzt (vgl. STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN 2012, 54ff.). Idealer Ausgangspunkt für die Abstimmung dieser Prozesse ist die didaktische Jahresplanung. Ebenfalls Bestandteil der makrodidaktischen Planung ist die Modellierung der angestrebten Kompetenzen. Weitere Differenzierungen – beispielsweise nach anzustrebenden Niveaustufen – sind einzuplanen. Hierzu existieren bislang keine einheitlichen Standards in der beruflichen Bildung. Ein Beispiel für ein entsprechendes differenziertes Modell berufssprachlicher Kompetenzen findet sich jedoch bei RADSPIELER (2012b).

Hierzu müssen auf Bedingungebene gegebenenfalls differenziertere Methoden der Diagnose eingesetzt werden, welche die speziellen Teilkompetenzen detaillierter erfassen. Ergänzend zu standardisierten Verfahren in der Phase der Grobplanung bieten sich dabei eher lehrkraftbezogene Einschätzungsverfahren an, die das bisherige Sprachverhalten der Klasse in Lernsituationen heranziehen (vgl. z.B. JAHN 2008 oder EFING 2008a). Mit Blick auf die Aufgabenverteilung zwischen fachlichen Lehrkräften und Deutschlehrkräften sind Absprachen zur Koordination der Sprachlernstrategievermittlung sinnvoll, um Doppelungen der Sprachförderung aber auch Überforderungen der fachlichen Lehrkräfte zu vermeiden.

Auf methodischer Ebene steht die gezielte Einbindung lerner-aktivierender Aktions- und Sozialformen im Vordergrund, um eine sprachlernförderliche Gestaltung der ausgewählten Handlungssituation zu gewährleisten. Eine gezielte Auswahl von Methodenarrangements, die eine tiefe sprachliche Auseinandersetzung ermöglichen, ist vorzunehmen (vgl. z.B. PORTMANN-TSELIKAS 1998, 123ff.). Gegebenenfalls sind notwendige Phasen der Binnendifferenzierung zu identifizieren. Um Entwicklungen der sprachlichen Kompetenzen dokumentieren zu können, ist ein entsprechendes Assessment-Design festzulegen, das auch die angestrebten sprachlichen Kompetenzen feststellen lässt. Medien müssen mit Blick auf sprach-

liche Abstraktionsgrade und Anschaulichkeitscharakter (vgl. LEISEN 2010) ausgewählt werden.

Für die Lehrkraft ergeben sich an dieser Stelle die folgenden zu klärenden Fragen:

- Welche Teilkompetenzen der Sprachkompetenz sollen gefördert werden (vgl. Tabelle 1)?
- Sollen/Können diese Kompetenzen weiter differenziert werden (z.B. für unterschiedliche Niveaustufen in der Klasse)?
- Wie können die Teilkompetenzen konkretisiert werden?
- Welche Heterogenität zeigt sich mit Blick auf die angestrebten Sprachkompetenzen in der Klasse?

Mikrodidaktisch Planen

Auf mikrodidaktischer Ebene wird die sprachliche Kompetenz mit Blick auf die jeweilige Lerneinheit und ihre Phasen weiter präzisiert. Hierzu muss die didaktische Planung mit Blick auf konkrete sprachliche Lernziele und mögliche Schwierigkeiten einzelner Lernender analysiert werden.

Auf methodischer Ebene muss eine Auswahl der geeigneten Sprachlernwerkzeuge (inklusive sprachlich entlastender Medien) für die einzelnen Phasen vorgenommen werden. Gegebenenfalls sind konkrete Gruppeneinteilungen der Lernenden und die Gestaltung von Arbeitsmaterialien entsprechend ihres sprachlichen Niveaus einzuplanen. Abstufungen beim Assessment entsprechend der Niveaustufen der Materialien sind festzulegen. Erstellte Medien müssen mit Blick auf sprachliche Schwierigkeiten untersucht sowie ggfs. verändert werden. Aufgabenstellungen sind sprachlich sensibel zu gestalten (vgl. z.B. RADSPIELER 2012a). Entsprechende Verfahren der Fremd- und Selbstkorrektur sprachlicher Fehler sind festzulegen.

Hierzu bedarf es einer noch differenzierteren Diagnose der Teilkompetenzen auf Ebene der einzelnen Lernenden, die sich beispielsweise auf vorhandenes sprachliches Material aus vorangegangenen Lerneinheiten stützen kann (vgl. z.B. KNIFFKA 2006). Eine etablierte Fehlerkultur der fachlichen Lehrkraft in der Klasse ist hierfür förderlich. Die eigene Rolle im Sprachlernprozess ist von der Lehrkraft zu berücksichtigen.

Für die Lehrkraft ergeben sich an dieser Stelle die folgenden zu klärenden Fragen:

- Welche sprachlichen Schwierigkeiten ergeben sich in einzelnen Phasen für einzelne Lerner(gruppen)?
- Wie lassen sich Sprachlernwerkzeuge zeitlich und organisatorisch so einbauen, dass alle Lernenden die fachlichen Kompetenzziele erreichen?
- Wie können Lernende ein förderliches Feedback zu ihren sprachlichen Defiziten erhalten?

Evaluieren und Revidieren

Vor dem Hintergrund der festgestellten sprachlichen Fehler und Schwierigkeiten der Lernenden sind die Auswahl und Gestaltung der Handlungssituation sowie der Methoden und Medien zu reflektieren. Abweichungen vom unterstellten sprachlichen Niveau der Klasse sind zu dokumentieren und bei weiteren Planungen zu berücksichtigen. Gegebenenfalls bietet sich die Rücksprache mit Kollegen an, um Ursachen der Differenzen zu ermitteln. Eigene Anteile der Lehrkraft an sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden sollten ebenfalls reflektiert werden, um zukünftig Veränderungen daran vorzunehmen.

Für die Lehrkraft ergeben sich an dieser Stelle die folgenden zu klärenden Fragen:

- Welche konkreten sprachlichen Schwierigkeiten zeigten sich in welchen Phasen?
- Welche sprachlichen Alternativen hätten bei der Vermittlung der fachlichen Inhalte bestanden (z.B. visuelle Darstellungen zur Entlastung)?
- Resultieren die abweichenden Ergebnisse aus dem Assessmentverfahren oder den tatsächlich differenten sprachlichen Kompetenzen der Lernenden?
- Wie können entsprechende Kompetenzen zukünftig (im Deutschunterricht) gefördert werden?

5 (Aktuelle) Grenzen einer sprachsensiblen Didaktik in der beruflichen Bildung

Das skizzierte Modell einer sprachsensiblen Didaktik in der beruflichen Bildung skizziert systematische und aufeinander aufbauende Ansatzpunkte, um im eigenen Fachunterricht auf sprachliche Schwierigkeiten der Lernenden förderlich einzugehen. Es soll zur Entwicklung einer beruflichen Didaktik beitragen, in der die Sprachförderung nicht nur methodisch integriert ist, sondern auch von den Lernenden und Lehrenden als integraler und bedeutsamer Bestandteil des Fachunterrichts wahrgenommen wird, der die Entwicklung der Handlungskompetenz unterstützt. Die Rolle eines ergänzenden Deutschunterrichts wird dadurch keinesfalls in Frage gestellt. Vielmehr bedarf es - wie an mehreren Stellen gezeigt wurde - einer umfangreichen Abstimmung mit Deutschlehrkräften, um die sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts zielführend und kontinuierlich zu gestalten. Die Kooperation ist zudem notwendig, um die Lehrkräfte nicht zu überfordern, sondern stattdessen arbeitsteilig vorzugehen. Im Idealfall gelingt es im Gegenzug auch im Deutschunterricht, einen Berufsbezug zu verankern. Sprachensible Didaktik hängt damit stark davon ab, wie entsprechende Kooperationsformen in der jeweiligen Bildungseinrichtung unterstützt werden und insbesondere gemeinsame curriculare Prinzipien sowie Planungen im Kollegium verankert sind.

Darüber hinaus zeigen sich Grenzen der Umsetzung und Reichweite, die durch zukünftige Forschung sowie Erprobung überwunden werden müssen: Das Konstrukt der (Berufs-) Bildungssprache bedarf einer fundierten differenzierteren Untersuchung in verschiedenen berufsbildenden Kontexten, um jenseits der beschriebenen Merkmale konkrete sprachliche Anforderungen und damit verbundene Schwierigkeiten der Lernenden zu bestimmen. Dies

schließt eine Einteilung berufssprachlicher Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen mit ein. Um Lehrkräften eine Diagnose und damit gezielte Förderung von sprachlichen Kompetenzen zu ermöglichen, müssen entsprechende aussagekräftige und „bedienerfreundliche“ Instrumente/Verfahren entwickelt werden, die mit einem realistischen zeitlichen Aufwand verbunden sind und sich auf alle Sprachkompetenzbereiche beziehen. Bisherige Methoden scheitern hier oftmals an der notwendigen Einbindung von Sprachwissenschaftlern in die Erhebung sowie der nur in Modellversuchen kostenlosen Nutzung von Diagnoseverfahren, die sich zudem nur auf einzelne Komponenten von Sprache beziehen. Eingesetzte Methoden der integrierten Sprachförderung werden in den berücksichtigten Modellversuchen bislang nicht explizit auf ihre kompetenzfördernde Wirkung hin untersucht. Zukünftige Erprobungen und Evaluationen werden hier zeigen müssen, welche Sprachdefizite mit einem Ansatz der sprachsensiblen Didaktik gelöst werden können und wo es darüber hinausgehender Förderkonzepte benötigt (auch mit Blick auf das Ausgangsniveau der Lernenden).

Für eine professionelle Umsetzung bedürfen die Lehrkräfte nicht zuletzt einer konkreten Sensibilisierung für Bestandteile einer sprachsensiblen Didaktik im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen. Ein entsprechendes Blended-Learning-Kurskonzept wird derzeit beispielsweise im Rahmen des XENOS-Projektes „KOMM“ an der Universität Erlangen-Nürnberg erprobt (vgl. KIMMELMANN/ SMIA TEK 2013).

Literatur

BECKER-MROTZEK, M./ KUSCH, E./ WEHNERT, B. (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg.

BETHSCHEIDER, M./ HÖRSCH, K./ SETTELMEYER, A.(2011): Handlungskompetenz und Migrationshintergrund. Schulabsolvent/innen mit Migrationshintergrund in der Ausbildung. Bonn.

BIEDEBACH, W. (2006): VOLI Broschüre 1. Online: http://s1.teamlearn.de/LotusQuicker/b-1-mv_voli/PageLibraryC125716600606337.nsf/h_Toc/01edec995ee805f1c12571e7003d9a37/?OpenDocument (25-03-2013).

BIEDEBACH, W. (2004): Welche sprachlichen und methodischen Kompetenzen benötigen Schüler in der beruflichen Bildung. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

BOCKSROCKER, N. (2011): Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz – zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/bocksrocker_bwpat20.pdf (04-06-2013).

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

DROMMLER, R./ GÜNTHER, H. (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-p3s. Handbuch (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 3). Duisburg.

EFING, C. (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: BWP 2/2012, 6-9.

EFING, C./ HÄUßLER, M. (2011): Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 – HT 2011. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf (04-06-2013).

EFING, C. (2008a): Kontinuierliche und individuelle Diagnose der Lesekompetenz von Berufsschüler mit dem "Baukasten Lesediagnose". In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4 – HT 2008. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/efing_ft17-ht2008_spezial4.pdf (04-06-2013).

EFING, C. (2008b): „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ – Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In: JAKOBS, E-M./LEHNEN, K. (Hrsg.): Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt/Main, 17-34.

EFING, C. (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: EFING, C./ JANICH, N. (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz – Befunde und Perspektiven. Paderborn, 33-70.

EHLICH, K. (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Bildungsforschung. Bd. 11. Bonn, 12-75.

GOGOLIN, I. (2009): Über (sprachliche) Bildung zum Beruf: Sind bessere Berufsbildungschancen für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in Deutschland möglich? In KIMMELMANN, N. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen, 54-65.

GRUNDMANN, H. (2008a): Die Förderung der Sprachfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsqualität in Schule und Beruf: Fachtagung Sprachen (Deutsch- und Fremdsprachenunterricht). In BALS, T./ HEGMANN, K./ BALS, T./ WILBERS, K. (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg. Aachen, 110-119.

GRUNDMANN, H. (2008b): Zum Zusammenhang von Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4 – HT 2008. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/grundmann_ft17-ht2008_spezial4.pdf (04-06-2013).

GRUNDMANN, H. (2005): Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – zentraler Ort für die Förderung sprachlicher und literarischer Kompetenzen oder so überflüssig wie sonst nichts?. In: RÖSCH, H. (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht – Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main, 155-174.

GRUNDMANN, H. (2007): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit – Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler.

GRIEBHABER, W. (2010): (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.) Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 37-53.

GRÜNHAGE-MONETTI, M./ KIMMELMANN, N. (2012): Das Projekt „Deutsch am Arbeitsplatz“. Sprachlich-kommunikative Kompetenzen fördern. In: Weiterbildung, H. 3, 35-37.

HELMKE, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.

HUMMELBERGER, S. (2002): „Ich lese was, was du nicht liest...!“ Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. Frankfurt am Main.

JAHN, K.-H. (2008): Mit Bildungsstandards sprachliches Lernen fördern. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4 – HT 2008*. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/jahn_ft17-ht2008_spezial4.pdf (04-06-2013).

JAHN, K.-H. (1998): Multimediale interaktive Lernsysteme für Auszubildende. Eine Untersuchung zur Erschließung von Fachtexten. Frankfurt am Main.

KATZ, D. (1994): Leseverhalten von Berufsschülern. Frankfurt am Main.

KEIMES, C./ REXING, V./ ZIEGLER, B. (2011): Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit als Ausgangspunkt für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien. In: *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung*. Opladen, 37-50.

KIMMELMANN, N./ SMIASTEK, T. (2013): Sprachförderung in der Berufsbildung – Zwischen Kompetenzerfordernissen der Lernenden und Weiterbildung der Lehrkräfte. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 7. Workshop 5 ‚Individuelle Bildungs-gangarbeit‘*, hrsg. von BEUTNER, M./ ZOYKE, A.

KIMMELMANN, N. (2012): Bedeutung integrierter Sprachförderung. In: STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (Hrsg.): *Berufssprache Deutsch – Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung*, 11-19.

KIMMELMANN, N. (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Aachen. Online: <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2010/1711/> (25-03-2013).

KITZING, R./ PÄTZOLD, G./ REMPKE, V./ BURG, J. VON DER/ WINGELS, J. (2008): Förderung von Basiskompetenzen im Rahmen des Lernfeldkonzeptes. In: *Die berufsbildende Schule*, 60, 17-22.

KLEIN, E./ SCHÖPPER-GRABE, S. (2010): Schriftsprachliche Korrektheit von Schulabsolventen im Spiegel unterrichtlicher Fehlerbewertung und betrieblicher Einstellungstests. Explorative Befragung des IW Köln. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 6, 16-20.

KNIFFKA, G. (2006). Sprachstandsermittlung mittels "Fehleranalyse". In: HEINTS, D./ MÜLLER, J. E./ REIBERG, L. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Bd. 4.* Duisburg, 73-84.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006). *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld.

LEISEN, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis,* Bonn.

MESLEK, E. (Hrsg.) (2008): *Sprachliches Lernen und Sprachförderung in der beruflichen Bildung – eine theoretische und konzeptionelle Standortbestimmung. Die Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der beruflichen Bildung. H. 1.* Berlin. Online: <http://www.meslek-evi.de/bilder/heft1.pdf> (25-03-2013).

MÜLLER, M. (2009): Diversity-Management in der Berufsschule. In KIMMELMANN, N. (Hrsg.): *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende.* Aachen, 92-113.

MÜLLER, A. (2003): *Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung – Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung,* Berlin.

NODARI, C. (2002): Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich, SIBP Schriftenreihe Nummer 18,* 9-14.

OHM, U./ KUHN, C./ FUNK, H.(2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten.* Münster [u.a.].

OKSAAR, E. (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung.* Stuttgart.

PERRIN, D./ JAKOBS, E.-M. (2007): *Training beruflicher Textkompetenz.* In: SCHMÖLZER-EIBINGER, S./ WEIDACHER, G. (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag. Europäische Studien zur Textlinguistik. Bd. 4.* Tübingen, 181-197.

PORTMANN-TSELIKAS, P. R. (2001): *Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten.* In: *Fremdsprache Deutsch*, 24, 13-18.

PORTMANN-TSELIKAS, P. R. (1998): *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen Schwerpunkt Unterrichtspraxis.* Zürich.

RADSPIELER, A. (2012a): *Checkliste zur Formulierung von sprachsensiblen Aufgaben.* In: STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜN-

CHEN (Hrsg.). Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung. Hinweise zu Teil III. München.

RADSPIELER, A. (2012b): Kompetenzraster Berufssprache Deutsch. In: STAATSI-NSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (Hrsg.). Berufssprache Deutsch - Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung. München, 45-50.

RESINGER, P./ SCHERMER, B. (2010): „Sprachfit – Radiofit“: Eine Initiative zur Sprachförderung bei Lehrlingen“. In: BERANEK, W./ WEIDINGER, W. (Hrsg.): Erziehung & Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 160, H. 7-8, 753-760.

SCHLEPPEGRELL, M. (2004): The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective. Mahwah N.J.

SIEBERT-OTT, G. (2000): Jeder Unterricht ist Sprachunterricht – Die Themen Mehrsprachigkeit und Inter-Kulturalität in der wissenschaftlichen Ausbildung. In: LANDESZENTRUM FÜR ZUWANDERUNG NRW (Hrsg.): Wissenschaftsforum: Migration, Mehrsprachigkeit und wissenschaftliche Ausbildung. Solingen, 25-36.

STAATSI-NSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (Hrsg.) (2012): Berufssprache Deutsch – Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung. München. Online: <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/sprachfoerderung-deutschunterricht/> (24-05-2013).

STACHOWIAK, H. (1973): Allgemeine Modelltheorie. Wien, New York.

STÖLTING, W. (2006). Fachliches Lernen durch das Medium der Zweitsprache Deutsch. In: LEIPRECHT, R./ KERBER, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., 252-263.

VAN BUER, J./ BADEL, S.(2007): Endbericht zum Modellversuch „Modular-Duale-Qualifizierungs-Maßnahme“ (MDQM) – Zusammenfassende Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung zum Berichtszeitraum 1999 – 2006. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Bd. 11, 320-338.

WILBERS, K. (2012): Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Berlin: epubli. Online: <http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/> (25-03-2013).

ZIEGLER, B./ GSCHWENDTNER, T. (2010): Leseverständnis als Basiskompetenz und ihre Förderung im Kontext beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106, H. 4, 534-555.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

KIMMELMANN, N. (2013): Sprachensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-21. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelmann_bwpat24.pdf (25-06-2013).

Die Autorin



Prof. Dr. NICOLE KIMMELMANN

Juniorprofessur für Berufliche Kompetenzentwicklung,
Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

E-mail: [nicole.kimmelmann \(at\) wiso.uni-erlangen.de](mailto:nicole.kimmelmann@wiso.uni-erlangen.de)

Homepage: www.beruflichekompetenz.rw.uni-erlangen.de