

Andrea RADSPIELER
(Universität Erlangen-Nürnberg)

**Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzen aus
der Subjektperspektive über Critical Incidents**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe26/radspieler_bwpat26.pdf

in

bwpat Ausgabe Nr. 26 | Juni 2014

**Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der
Lernenden**

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer & Nicole Naeve-Stoß**

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

bwpat

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (RADSPIELER 2014 in Ausgabe 26 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe26/radspieler_bwpat26.pdf

Die Förderung der Sprachkompetenzen in der beruflichen Bildung steht seit einiger Zeit im Interesse vieler Forschungsvorhaben. In der aktuellen Diskussion zur Ermittlung relevanter Sprachkompetenzen dominieren vor allem deskriptive oder testorientierte Verfahren, in denen die Subjektperspektive zu kurz kommt. Bisher ist beispielsweise noch nicht klar, welche konkreten berufssprachlichen Situationen und Anforderungen die Lernenden als wichtig und bedeutsam erleben, wie sie sie bewerten und wie sie mit diesen neuen sprachlichen Herausforderungen umgehen. Hier setzt ein derzeit laufendes Forschungsvorhaben an der Universität Erlangen-Nürnberg an. Der Beitrag stellt die hierfür reflektierten sprachwissenschaftlichen und berufsbildungswissenschaftlichen Methoden zur Ermittlung berufssprachlicher Kompetenzen dar, welche durch den vorwiegenden Fokus auf die Erhebung und Auswertung von Korpora oder testorientierter Defizitanalysen die Sicht der Lernenden oft vernachlässigen. Für eine zielgerichtete Sprachförderung ist es jedoch erforderlich, das Konstrukt berufssprachliche Kompetenz umfassender, d. h. auch aus der Perspektive der Lernenden, zu betrachten. Hierzu wird die Möglichkeit der Erhebung von Critical Incidents vorgestellt, die über situations- und personengebundene Beschreibung von positiven oder negativen Erfahrungen einen introspektiven Einblick in Wahrnehmung, Deutung und subjektive Prozesse geben können. Ziel ist, aus subjektiv beschriebenen kommunikativen Schlüsselerlebnissen in der Berufsausbildung relevante Sprachkompetenzen, Strategien sowie mögliche Einflussfaktoren abzuleiten und daraus didaktische Implikationen zu ziehen.

Determining relevant vocational linguistic competences from the subject perspective using critical incidents

The promotion of linguistic competences in vocational education and training has, for some time now, been the topic of many research projects. In the current discussion on determining the relevant linguistic competences descriptive or test-oriented processes have dominated, above all, in which the subject perspective is neglected. Up until now, for example, it has not yet been clear which concrete vocational situations and requirements involving languages are viewed as important and significant by the learners, how they rate them and how they deal with these new linguistic challenges. This is the starting point of a current research at the university of Erlangen-Nürnberg. The paper presents the reflected linguistic and vocational educational research-based methods for determining vocational linguistic competences which, because of the dominant focus on the collecting and analysis of corpora or test-oriented deficit analyses, often neglect the perspective of the learners. However, for targeted language support to work it is necessary to view the construct of vocational linguistic competence in a broader way, that is to say, also from the perspective of the learners. To this end the possibility of collecting critical incidents is presented, which can give an introspective insight into perception, meaning and subjective processes using a situation or person-related description of positive or negative experiences. The aim is, using subjectively described communicative key experiences in vocational education and training, to extrapolate relevant linguistic competences, strategies and possible influencing actors and to draw didactic implications from this.

Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzen aus der Subjektperspektive über Critical Incidents

1 Notwendigkeit der Subjektperspektive bei der Ermittlung berufssprachlicher Kompetenzen

Das zentrale Anliegen dieses Dissertationsvorhabens ist die Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzen in der Berufsausbildung. Kompetenzen und damit auch berufssprachliche Kompetenzen entwickeln sich über Lernprozesse (vgl. Wilbers 2014, 64). Da Lernprozesse höchst individuell ablaufen, kann nicht von einem Kausalzusammenhang zwischen Lehren und Lernen ausgegangen werden. Demnach kann auch Lernen ohne Lehren erfolgen oder im Gegensatz eine Lehrabsicht nicht zu dem gewünschten Lernergebnis führen (vgl. Wilbers 2014, 9). Lernen hängt mithin elementar vom Subjekt ab und ist aus dem Zusammenhang menschlichen Handelns im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten aufschlüsselbar (vgl. Holzkamp 1993, 15). Hierzu ist es notwendig, den Lern- bzw. Kompetenzentwicklungsprozess resp. die subjektiv erlebten Handlungsmöglichkeiten aus der Perspektive der Handelnden zu betrachten.

Der subjektwissenschaftlichen Perspektive nach Holzkamp (1993) folgend stehen dabei das Individuum und sein Horizont im Zentrum des Forschungsinteresses. Durch die Einnahme der Subjektperspektive wird danach gefragt, welche Gründe ein Individuum für sein Handeln hat. Dabei wird das Individuum als Intentionalitätszentrum betrachtet und nicht als auf Anforderungen reagierende Person. Zentral wird danach gefragt, welche Horizonte von Bedeutungen es als Prämissen und als Begründungen für sein eigenes Handeln auswählt. Normative Erwartungen stellen dabei aus Sicht des Individuums lediglich Handlungsmöglichkeiten dar, die nach Maßgabe der jeweils konkreten Lebensinteressen zu Prämissen für Handlungsbegründungen gemacht werden können (vgl. Holzkamp 1993, 24-26). Das Handeln einer Person ist mithin auf Basis seiner persönlichen Bedeutungswelt begründbar.

Dieses Handeln kann als Performanz definiert werden, die beobachtbar ist. Ausgehend von diesem Handeln kann auf eine zugrunde liegende nicht beobachtbare Disposition bzw. Kompetenz geschlossen werden (vgl. Wilbers 2014, 63). Sprachhandeln kann als Teil dieses Handelns begriffen werden. Basis für sprachliches Handeln ist mithin eine Sprachkompetenz, die definiert werden kann als „...kognitive und affektive Disposition, die dem Individuum ermöglicht, variable Situationen des Rezipierens und Produzierens von Sprache selbstständig, erfolgreich und verantwortungsvoll zu gestalten...“ (Wilbers 2014, 127).

Im Kontext der beruflichen Bildung bezieht sich diese Sprachkompetenz auf verschiedene Register (z. B. Fachs-, Berufs-, Bildungs-, Allgemeinsprache) deren Definition und Abgrenzung jedoch bis heute nicht eindeutig geklärt ist (vgl. Dannerer 2008, 22). In diesem Beitrag soll die für die berufliche Bildung relevanten Sprachkompetenzen an den verschiedenen

Lernorten (z. B. Berufsschule, Betrieb) in Anlehnung an Wilbers (2014, 126) unter den Begriffen Berufssprache, berufssprachliche Kompetenzen bzw. berufssprachliches Handeln geführt werden.

Die Gründe, Motivationen und Einstellungen bezüglich des berufssprachlichen Handelns von Lernenden zu entschlüsseln wird schon deshalb entscheidend, da Fachlehrkräfte offenbar hohe Erwartungen an die sprachliche Form von Antworten der Lernenden haben und sprachliche Leistung in die Bewertung der fachlichen Leistung miteinfließt (vgl. Tajmel 2010, 174). Dabei ist bis heute nicht endgültig geklärt, welche sprachliche Kompetenzen Lernende im Fachunterricht benötigen (vgl. Tajmel 2013, 198). Dies gilt für die berufliche Ausbildung in mehrfacher Hinsicht, da die Lernenden hier an mehreren Lernorten (vgl. § 2 BBiG) berufssprachlich (angemessen) handeln müssen. Hiermit gehen verschiedene berufssprachliche Anforderungen incl. Erwartungen von Lehrkräften und Ausbildern einher.

Zur Realisierung des angestrebten Forschungsergebnisses der Ermittlung von berufssprachlichen Anforderungen und Kompetenzen ist es daher notwendig, die Erwartungen, Gründe und subjektiven Prozesse bezüglich der Bewältigung dieser Anforderungen zu erheben. Im Folgenden wird die hierzu durchgeführte Betrachtung und Reflexion bezüglich einer Verwendbarkeit der derzeit eingesetzten Methoden zur Ermittlung (berufs)sprachlicher Kompetenzen zur intendierten Erhebung der Subjektperspektive dargestellt.

2 Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzanforderungen und Kompetenzen

2.1 Erfassung der Subjektperspektive in den verschiedenen Ansätzen zur Ermittlung sprachlicher Anforderungen

Die Ermittlung von sprachlichen Kompetenzanforderungen wird unter verschiedenen Begriffen geführt, die terminologisch noch diskutiert werden (vgl. Efing 2014, 11-13). Die Perspektive der Lernenden wird in den verschiedenen Ansätzen ebenso verschieden dargestellt und abgegrenzt. Huhta et al. (2013, 13) unterscheiden in der „needs analysis“ bei Ermittlung von Kompetenzanforderungen zwischen der *Mikro-Ebene* (individuelle Bedarfe), der *Meso-Ebene* (betriebliche bzw. schulische Bedarfe) sowie der *Makro-Ebene* (gesellschaftlicher Sprachbedarf). Die individuellen Bedarfe entstehen beim Lernenden über ein von ihm wahrgenommenes Gefühl des Mangels bzw. Bedürfnisses (vgl. Huhta et al. 2013, 13).

Szablewski-Çavus grenzt in der Kommunikationsanalyse zwei Perspektiven der Kommunikation ein: Einerseits der „objektive Bedarf“ und zudem das „subjektive Bedürfnis“ der Beteiligten. „Der subjektive Bedarf ergibt sich aus den Bedürfnissen der Lernenden: Sie verfügen über eigene Vorstellungen zu der Frage, wie die Kommunikation in der „Gemeinschaft“ zu gestalten wäre bzw. ob und warum sie wie zu verbessern wären. - Allerdings sind diese Vorstellungen häufig recht vage und unpräzise; sie äußern sich aber als Motivation, als Bewertungen oder Einstellungen und u.U. als Angst vor einem möglichen „Versagen“. Es ist insbesondere der subjektive Bedarf, der in Untersuchungen zum Sprachbedarf häufig ver-

nachlässigt wird. Kommunikation findet aber sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene statt und wird in ständiger Interaktion mit der unmittelbaren Umgebung erprobt, verworfen, neu gestaltet.“ (Szablewski-Çavus, 2010, 4).

Haider grenzt ebenfalls den „objektiven Sprachbedarf“ vom „subjektiven Sprachbedürfnis“ ab, fügt jedoch dem nur scheinbar objektiven Sprachbedarf eine subjektive Komponente hinzu, denn die Akteure in der beruflichen Bildung haben bestimmte subjektive Erwartungen an und Vorstellungen von den Sprachkenntnissen ihrer Mitarbeitenden bzw. Auszubildenden. Subjektive Sprachbedürfnisse sind geprägt von persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und Vorstellungen von einer bestimmten sprachlichen Zielsituation und nicht zuletzt von ihrer Lernmotivation (vgl. Haider 2008, 10-13).

Grünhage-Monetti führt daher an, dass die Erhebung der Sprachbedarfe eine Analyse der subjektiven Haltungen und Sprachbedürfnisse der Lernenden selbst beinhalten muss. Dabei geht es zum einen um die Frage nach dem persönlichen Grund für bzw. den Erwartungen an eine Deutschförderung. Zum anderen werden die persönlichen (Sprach-)Lernerfahrungen, die beruflichen Erfahrungen sowie die persönlichen Einstellungen und Vorstellungen bzw. Wünsche des Lernenden in den Blickpunkt genommen (vgl. Grünhage-Monetti 2010, 14).

Die Unterscheidung in objektive und subjektive Sprachbedarfe ist jedoch nicht unumstritten, denn nicht notwendigerweise ist es etwa die Lehrkraft, die einen objektiven Bedarf feststellt, sondern auch viele Lernende haben eine klare Vorstellung von objektiven Sprachbedarfen und umgekehrt muss nicht jeder Lernende ein spezielles Sprachbedürfnis bei sich feststellen, welches jedoch die Lehrkraft wiederum wahrnehmen kann (vgl. Robinson 1991, 8). Mithin können sich Bedarfe aus den verschiedenen Perspektiven ergänzen, aber auch widersprechen (vgl. Huhta et al. 2013, 12).

Dementsprechend sind Sprachbedarfsermittlungen zumeist multiperspektivisch und multi-methodisch angelegt.

2.2 Methodische Zugänge zur Ermittlung berufssprachlicher Kompetenzanforderungen

2.2.1 Teilnehmende Beobachtungen am Arbeitsplatz zur Ermittlung tatsächlicher Anforderungen

Teilnehmende Beobachtungen bzw. Ethnografie der Kommunikation werden zur Ermittlung von objektiven Kompetenzanforderungen i. S. v. derzeitigen tatsächlichen Kompetenzanforderungen in der beruflichen Ausbildung eingesetzt. Tatsächliche Anforderungen beziehen sich auf Arbeitsabläufe und damit korrespondierende sprachliche Handlungen sowie authentischer Text- und Gesprächssorten an einem konkreten Arbeitsplatz bzw. Lernort (vgl. Haider 2008, 12).

Die Erhebung und Dokumentation authentischer Dokumente findet meist mittels teilnehmender Beobachtungen am Arbeitsplatz in Verbindung mit Audio-Aufzeichnungen zur Doku-

mentation von vorkommenden und prototypischen Text- und Gesprächssorten statt (z. B. Efing 2013, 127; Keimes/Rexing/Ziegler 2011, 45; Wyss Kolb 1995, 49).

Die erhobenen Dokumente werden in Listen mit typischen von den Auszubildenden zu produzierenden oder zu rezipierenden Text- und Gesprächssorten zusammengestellt bzw. Handlungsfeldern zugeordnet. Die Dokumente müssen jedoch noch weiter (funktional)pragmatisch, textlinguistisch bzw. diskursanalytisch ausgewertet werden (vgl. Efing 2013, 126). Hierzu liegen bspw. bezüglich der Textsorte Schulbuch korpuslinguistische quantitative Analysen (Niederhaus 2011) sowie bezüglich der Gesprächssorten Verkaufsgespräche und Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung diskursanalytische Arbeiten vor (Weber 2011; Brünner 2005).

Die text- bzw. gesprächsbasierte Sammlung und Analyse von authentischen Dokumenten erlaubt einen detaillierten Einblick in zusammenhängende reale Kommunikationsprozesse incl. Textsorten und Diskursarten (vgl. Efing 2014, 22). Als Nachteil erweist sich die zeitaufwendige Erhebung und Auswertung der Fülle an Daten sowie ihre Repräsentativität (vgl. Efing 2014, 22). Zu bedenken ist zudem die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, die nur in zeitlich und räumlich begrenzten Beobachtungen gemacht werden können (vgl. Huhta et al. 2013, 23). Wird der Primärfokus auf den Text bzw. die Gesprächssorte gelegt, besteht die Gefahr der möglichen Vernachlässigung des Kontextes, situationellen Faktoren und der Aufgabe, in der sie eingebettet sind (vgl. Huhta et al. 2013, 19). Für eine Berücksichtigung der subjektiven Perspektive bei der Dokumentenanalyse muss zumindest der Kontext des Dokuments (Wer hat es zu welchem Zweck erstellt?) miterfasst werden (vgl. Flick 2012, 361). Teilnehmende Beobachtungen werden im Allgemeinen auf der *Makro-Ebene* aus der Sicht des teilnehmenden Forschenden durchgeführt. Wird jedoch von der Annahme ausgegangen, dass die Lernenden durch ihren originären Einblick in die kommunikativen Situationen ebenso als Experten die objektiven berufssprachlichen Anforderungen einschätzen können (vgl. Robinson 1991, 8; Haider 2008, 14), so wäre eine Möglichkeit der Einbeziehung der Subjektperspektive, dass die Auszubildenden die Dokumente selbst sammeln und subjektiv auswerten.

2.2.2 *Inhaltsanalysen von normativen Textmaterial der beruflichen Bildung zur Ermittlung theoretischer Anforderungen*

Zur Ermittlung von objektiven Kompetenzanforderungen i. S. v. gegenwärtigen theoretischen Anforderungen finden sich meist Inhaltsanalysen. Theoretische Anforderungen eines Berufes sind etwa in Stellenbeschreibungen, Unternehmensleitbildern, Lehrplänen, Ausbildungsplänen, Schulleitbild etc. festgehalten (vgl. Haider 2008, 12-13). Dieses Textmaterial wirkt als Ordnungsmittel oder Unternehmensvorgabe direkt oder indirekt normativ auf die berufliche Bildung.

Bisher werden vor allem Ordnungsmitteln wie bspw. Lehrpläne, Ausbildungspläne oder Bildungsstandards inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Kompetenzanforderungen werden über qualitative Inhaltsanalysen induktiv oder deduktiv anhand sprachlich-kommunikativer Formulierungen ermittelt, die Prozess- und Inhaltskomponenten enthalten (z. B. Beratungs- und

Verkaufsgespräche führen (vgl. Kaiser 2012, 16) oder Bestimmen der Zusammensetzung des Betons anhand von Tabellen (vgl. Keimes/Rexing/Ziegler 2011, 46)).

Die induktive Analyse von Ordnungsmitteln findet sich bei Keimes/Rexing/Ziegler (2011, 45-46) zu direkten und indirekten Leseanlässen in gewerblich-technischen Berufsfeldern oder bei Kaiser (2013, 6) zu gemeinsamen Sprachanwendungsfeldern im kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufen. Weiterhin werden induktive sprachorientierte Lernfeldanalyse in Projekten mit fächerübergreifenden sprachsensiblen Förderzielen von Lehrkräften durchgeführt (vgl. z. B. ISB 2012, 56; Kitzig et al. 2008, 228 ff.). Die deduktive Inhaltsanalyse von Ordnungsmitteln findet sich bei Pucciarelli, die die Ordnungsmittel für 7 kaufmännische Ausbildungsberufe deduktiv auf Basis eines Sprachkompetenzmodells analysierte (2013, 8).

Die Ergebnisse der Ordnungsmittelanalyse stellen zunächst deskriptive Listen mit expliziten und impliziten Sprachhandlungsanlässen über die Darstellung von Operatoren in Zusammenhang mit Inhalts- und Textsortenkomponenten dar, die im weiteren Verlauf beruflichen Handlungsfeldern, Anforderungsstufen und Repräsentationsformaten zugeordnet werden können (vgl. Kaiser 2013, 9; Keimes/Rexing 2013; Pucciarelli 2013, 9). Vorteile einer Inhaltsanalyse sind die Möglichkeit der besseren Einschätzung von Aussagekraft, Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit von empirischen Erhebungen (vgl. Efing 2014, 23). Weiterhin erlauben großangelegte Inhaltsanalysen die Vergleichbarkeit von normativen Kompetenzanforderungen etwa bezüglich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einem Berufsfeld (vgl. Kaiser 2012, 16). Eine Gefahr besteht in der ausschließlich deskriptiven Katalogisierung von dekontextualisierten Beschreibungen bzw. Kompetenzanforderungen (vgl. Huhta 2013, 23). Mit einer Inhaltsanalyse können zudem kaum kommunikative Aufgaben erhoben werden, in denen sprachlich gehandelt werden muss (vgl. Huhta 2013, 24).

Ordnungsmittel werden auf Bundes- bzw. Landesebene in mehrstufigen Verfahren unter Einbeziehung und Abstimmung verschiedener Sozialpartner erlassen (vgl. Stender 2006, 93). Die Anforderungen in den Ordnungsmitteln sind daher tendenziell der *Makro-Ebene* zuzuordnen, die eine Außenperspektive darstellt. Eine Subjektperspektive bei der Inhaltsanalyse von normativem Textmaterial ist daher nicht möglich. Sie wäre jedoch über die Inhaltsanalyse von Tagebüchern und Berichten, die von Auszubildenden erstellt wurden, einbeziehbar. Diese geben einen personalisierten Einblick in die Bedeutungswelt und das Wissen der Lernenden (vgl. Huhta 2013, 19).

2.2.3 Befragung von Ausbildenden, Vorgesetzten und Lehrkräften zur Ermittlung von Erwartungen und Einschätzungen

Objektive Kompetenzanforderungen i. S. v. Erwartungen und Einschätzungen von Akteuren der beruflichen Bildung, werden meist über standardisierte Fragebögen oder leitfadengestützte Interviews ermittelt. Diese „subjektiven“ Erwartungen werden spätestens dann relevant bzw. zu objektiven Anforderungen, wenn die sprachlichen Leistungen bewusst oder unbewusst bspw. in die Bewertung fachlicher Leistungen miteinfließen, wie Tajmel (2010, 174) zeigen konnte, oder schon im Bewerbungsprozess danach selektiert wird (vgl. Haider 2008, 12; Betscheider 2012, 22).

Ausbilder, Lehrende oder Vorgesetzte werden u. a. nach ihre Einschätzung zu quantitativen Häufigkeiten von sprachlichen Anforderungen (vgl. Pucciarelli 2013, 10), zur Relevanz bestimmter Text- bzw. Gesprächsorten (vgl. Efing 2013, 127; Keimes/Rexing 2013, 13), zu kommunikativen Anforderungen im Betrieb (vgl. Efing 2013, 128), zu sprachlichen Problemen der Auszubildenden beim Lesen und Schreiben (vgl. Knapp/Pfaff/Werner 2008) oder im Rahmen einer Ursachenanalyse zu Gründen für die Ergebnisse in Sprachtests (vgl. Efing 2006) befragt. Hinsichtlich der direkten Befragung von Ausbildungspersonal bezüglich kommunikativer Anforderungen merkt Efing einschränkend an, dass hierüber das Bewusstsein für kommunikative Anforderungen wenig ausgeprägt sei und somit kaum konkrete Aussagen gemacht werden (2013, 128-129). Efing bewertet daher für den Bereich der kommunikativen Anforderungen die teilnehmende Beobachtung als aussagekräftiger (2012, 9).

Standardisierte Fragebögen und leitfadengestützte Interviews bieten grundsätzlich die Vorteile einer relativ kostengünstigen Befragung mehrerer Informanten sowie der Vergleichbarkeit und der möglichen Generalisierbarkeit von Ergebnissen (vgl. Huhta et al. 2013, 17-18). Jedoch grenzt eine Standardisierung die Antwortmöglichkeiten sowie die Einbringung subjektiver Ideen ein und vernachlässigt somit womöglich wichtige Aspekte (vgl. Huhta et al. 2013, 17-18). Insgesamt werden Befragungen von Akteuren der beruflichen Bildung vorwiegend auf einer *Makro-Ebene* durchgeführt, die eine Subjektperspektive der Lernenden ausschließt.

2.2.4 *Befragung von Auszubildenden zur Ermittlung individueller Einschätzungen, Anforderungen, Wünsche und Potenziale*

Auszubildende wurden bisher meist über standardisierte Fragebögen oder leitfadengestützte Interviews befragt, um Hinweise auf die subjektiv wahrgenommene Relevanz von Kompetenzanforderungen in der beruflichen Ausbildungsrealität zu erhalten oder um Sprachtestergebnisse zu evaluieren und validieren bzw. Gründe für Testergebnisse im Sinne einer Ursachenanalyse zu ermitteln.

Die Ergebnisse von Ursachenanalysen fallen unterschiedlich aus: So scheinen Auszubildende gewerblich-technischer Berufe eine problematische motivationale Einstellung zum Lesen zu haben und sich der berufsspezifischen Relevanz von Lesekompetenz nicht bewusst zu sein (vgl. Keimes/Rexing/Ziegler 2011, 41-42). Efing berichtet, dass bei getesteten hessischen Berufsschülerinnen und -schülern zwar eine Einsicht in die Notwendigkeit sprachlicher Bildung bzw. Lesekompetenz vorhanden sei, dies jedoch nicht immer zu einer gesteigerten Leseaktivität führe (2006, 54). Bezüglich der Bearbeitung von Aufgaben, die schriftlich-produktive Leistungen erfordern konstatieren Efing (2006, 51) und Jahn (1998, 114) ähnlich mangelhafte Motivationen bzw. fehlende Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft. Begründet ist dies u. a. in einer sozialen Angst vor öffentlicher Blamage, einer generellen Angst vor Fehlern oder Furcht vor Sanktionen von Rechtschreibfehlern (vgl. Efing 2006, 52-53; Jahn 1998, 114). Wyss Kolb stellt dagegen fest, dass 54,4 % der befragten Auszubildenden gewerblich-technischer Berufe gerne bzw. unterschiedlich gerne und nur 43 % eher ungern bzw. nur unter Druck schreiben (1995, 64). Allgemeine Aussagen zu den Motivationen, Erfahrungen und

Einstellung der Auszubildenden scheinen somit nicht für alle Berufe – auch nicht innerhalb des bisher schwerpunktmäßig erforschten gewerblich-technischen Berufsfeldes – generalisierbar zu sein.

Schwerpunktmäßige Befragungen von Auszubildenden in der beruflichen Bildung zu ihren Wünschen und Bedürfnissen hinsichtlich des Erlernens von Sprachkompetenzen sind bisher kaum bekannt. Einzig Pucciarelli (2013, 11) befragt explizit Auszubildende nach ihrem Wunsch nach zusätzlichen Fördermaßnahmen in Deutsch.

Bezüglich der Ermittlung von berufssprachlichen Potenzialen von Auszubildenden, die zwar aktuell nicht benötigt, aber eventuelle für zukünftige Aufgaben nutzbar gemacht werden können, finden sich in der aktuellen Forschungslage wenig Anwendungsbeispiele. Eine Ausnahme stellen leitfadengestützte Interviews im Rahmen des Projekts „Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“ dar, welches explizit die Wahrnehmung, Nutzung und Entwicklung der Potenziale von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zum Ziel hatte und zahlreiche betriebliche Situationen aufzeigen konnte, in denen nicht-deutsche Herkunftssprachen von Mitarbeitenden bewusst und unbewusst genutzt werden (vgl. Settlemeyer/Dorau/Hörsch 2006, 2, 7).

Hinsichtlich der Vorteile von schriftlichen und mündlichen Befragungen von Auszubildenden gelten die gleichen Vor- und Nachteile wie in Kapitel 2.2.3 dargestellt. Insgesamt können Lernenden objektive Kompetenzanforderungen zwar oftmals gut einschätzen, andere Quellen der Anforderungsermittlung wie z. B. Lehrkräfte, Arbeitgeber oder normatives Textmaterial können diesbezüglich jedoch besser und leichter zugänglich sein (vgl. Long 2005, 27). Keimes/Rexing/Ziegler merken zudem an, es den Lernenden offensichtlich schwer fiel, spontan Textmaterial bzw. Leseanlässe aus ihrem beruflichen Alltag zu nennen und es mehrfacher Impulse und wiederholtes Nachfragen bedarf, bis entsprechende Antworten geäußert wurden (2011, 40-41).

Um die Vorstellungen der Lernenden erheben zu können, ist es daher notwendig, dass die Lernenden auf eine Metaebene der Reflexion zurückgreifen können, die jedoch nicht vorausgesetzt werden kann, sondern zur Verfügung gestellt und trainiert werden muss (vgl. Haider 2008, 13).

Insgesamt werden Kompetenzanforderungen auf der *Mikro-Ebene* durch Befragungen von Auszubildenden vorwiegend bezüglich der subjektiven Bewertung von Text- und Gesprächsarten bzw. zur Ergründung von Defiziten in Sprachtests durchgeführt. Befragungen, die die Lernenden als Ausgangspunkt bzw. Intentionalitätszentrum begreifen und subjektive Vorstellungen, Wünsche und Potenziale ermitteln, finden kaum statt.

Der Ermittlung von Kompetenzanforderungen steht die Ermittlung vorhandener Kompetenzen gegenüber. Ohne die Gegenüberstellung von Soll- und Ist-Kompetenzen wäre keine bedarfsgerechte Förderung der Kompetenzentwicklung möglich (vgl. Becker 1999, 182). Im Folgenden werden daher auch Methoden der Ist-Ermittlung von berufssprachlichen Kompe-

tenzen von Auszubildenden reflektiert, in der folglich auch eine Subjektperspektive eingenommen werden muss.

2.3 Methodische Zugänge zur Ermittlung berufssprachlicher Kompetenzen

2.3.1 Sprachleistungstests zur Messung berufssprachlicher Kompetenzen

Um die Ist-Kompetenzen der Auszubildenden zu erheben, werden vor allem Sprachleistungstests eingesetzt. Mit Hilfe der Tests werden Kompetenzen entweder zu einzelnen oder zu kombinierten Sprachdimensionen ermittelt: Vgl. z. B. zur Lesekompetenz der MTB-3 (vgl. Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006) bzw. zur funktionalen Lesekompetenz ein Lesetest im Rahmen von ASCOT (vgl. Ziegler et al. 2012) oder zur Schreibkompetenz (vgl. Wyss Kolb 1995).

Zu kombinierten Dimensionen vgl. z. B. ein Problemtypentest zur Erfassung Lesekompetenz sowie am Rande Schreib- und Methodenkompetenz (vgl. Efing 2006, 36), der LAU-Test zum Leseverständnis, Sprachverständnis und zur Rechtschreibung (vgl. Badel/Mewes/Niederhaus 2005) oder der SPAS-Test (vgl. Andreas/Baake/Lauffer/Wiacewicz 2010).

Die Ergebnisse der Tests weisen wichtige Anknüpfungspunkte zur Förderung aus. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass aufgrund unterschiedlicher Zielsetzung und Begründung der Fokus einiger Testinstrumente zumindest teilweise nicht auf berufliche Anforderungssituationen liegt, sondern auf die Erfassung allgemeinsprachlicher Kompetenzen ausgelegt sind (vgl. auch Ziegler et al. 2012, 1). Weiterhin ist zu bedenken, dass ein isoliertes und defizitorientiertes Testen etwa der Verwendung von Artikeln, grammatischen Strukturen oder Rechtschreibwissen wenig aussagekräftig bezüglich der Bewältigung von (beruflichen) Aufgaben ist (vgl. Long 2005, 46). Die in Tests gestellten Aufgaben sollten daher sinnvollerweise in konkrete Problemsituationen eingebettet sein, so dass auch situatives Wissen und nicht nur abstraktes Wissen ermittelt werden kann (vgl. Bauer-Klebl et al. 2009, 167). Insbesondere, wenn berücksichtigt wird, dass erst- und zweitsprachige Lernende gleichermaßen unterschiedliche Sprachkompetenzen haben und dass Lernende mit niedrigeren linguistischen Fähigkeiten dies oftmals durch andere Fähigkeiten, wie z. B. zusätzliches Inhaltswissen, kompensieren können, läge durch aufgabenbezogene Tests der Fokus darauf, ob die Lernenden die Aufgabe lösen können und nicht auf isolierte Sprachkompetenzen (vgl. Long 2005, 46). Hierdurch könnte die Subjektperspektive der Auszubildenden miterfasst werden.

2.3.2 Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung von berufssprachlichen Kompetenzen

Zur Einbindung der Perspektive von Auszubildenden und Lehrkräften bzw. Ausbildern werden u. a. Fragebögen zur Fremd- und Selbsteinschätzung berufssprachlicher Kompetenzen eingesetzt. Vor allem sind dies geschlossene Fragebögen, in denen berufssprachliche Kompetenzen beurteilt werden können. Beispiele hierzu sind ein Selbsteinschätzungsbogen für Auszubildende hinsichtlich des Leseverstehens, in den die Lehrkraft ihre Einschätzung zusätzlich eintragen kann (vgl. Nodari & Schiesser 2005), ein Selbsteinschätzungsbogen kommunikativer Fertigkeiten (vgl. Behrendt 2012 zit. in Steuber 2012) oder ein standardisierter

Fragebogen zur Selbsteinschätzung von als Fähigkeiten formulierten sprachlichen Anforderungen (vgl. Pucciarelli 2013, 11).

Die Fragebögen erlauben eine individuelle Einschätzung der Auszubildenden über ihre berufssprachlichen Fertigkeiten. Weiterhin können mit Fragebögen relativ kostengünstig und mit einem geringen Aufwand eine große Zahl an Personen befragt werden, was die Reliabilität und Validität der Ergebnisse positiv beeinflusst und Vergleiche zwischen den Befragten gezogen werden können (vgl. Huhta 2013, 18). Einschränkend anzumerken ist jedoch, dass aufgrund der vorgegebenen Kategorien keine Potenziale, Strategien, Einstellungen oder individuelle Antworten erfasst werden können, womit möglicherweise wichtige Aspekte ignoriert werden (vgl. Huhta 2013, 18; Long 2005, 38). Beim Erstellen von Fragebögen sind weiterhin der Einfluss von Vorannahmen über relevante sprachliche Aufgabenkategorien, erwünschte Antworten sowie sprachliche Formulierungen durch die Forschenden zu reflektieren sowie bei der Beantwortung der Fragebögen Effekte der sozialen Erwünschtheit durch die Lernenden zu beachten (vgl. Long 2005, 39-40). Die bisher mit meist geschlossenen Fragebögen erfasste Subjektperspektive beschränkt sich auf die reaktive Beantwortung vorgegebener Kategorien und schließt somit evtl. wichtige Aspekte a priori aus, die mit offenen Fragebögen erschlossen werden könnten.

2.4 Reflexion und Zwischenfazit

Nach Betrachtung der derzeit eingesetzten Instrumente kann zusammengefasst werden, dass zur Ermittlung von Kompetenzanforderungen teilnehmende Beobachtungen, Inhaltsanalysen und Befragungen von Ausbildern, Vorgesetzten und Lehrkräften dominieren und häufig zu deskriptiven Ergebnissen in Form von Listen relevanter Text- und Gesprächssorten, Sprachanwendungsfeldern, Kommunikationsprofile etc. führen. Ferner konnten keine Beispiele zur zukunftsorientierten Anforderungsermittlung gefunden werden, was die Gefahr birgt, eine Sprachförderung nur im Sinne einer operativen Bedarfsermittlung aus gegenwärtigen Kompetenzanforderungen abzuleiten, deren Geltung bereits veraltet sein kann (insbesondere hinsichtlich neuer Medien). Des Weiteren werden die meisten Instrumente zur Ermittlung einer Außenperspektive (*Makro-* und *Meso-Ebene*) eingesetzt, obwohl v. a. teilnehmende Beobachtungen und Befragungen durchaus die Möglichkeit der Einbeziehung der Perspektive der Lernenden bieten. Eine Einbeziehung der Subjektperspektive (*Mikro-Ebene*) findet zudem oft nur ergänzend statt und steht nicht im Zentrum des Forschungsinteresses.

In der Ermittlung von vorhandenen Kompetenzen dominieren mit Sprachtests und geschlossenen Fragebögen defizitorientierte Instrumente, die mögliche weitere Kompetenzen oder Potenziale der Auszubildenden ausblenden. Eine Einbeziehung der Subjektperspektive wäre hier ebenfalls über Sprachtests, deren Aufgaben in konkrete Problemsituationen eingebettet sind oder offene Fragebögen möglich. Der Fokus vieler Forschungsvorhaben ist zwar stets multiperspektivisch, aber oftmals auf eine Außenperspektive fokussiert. Insgesamt stellt sich nach Betrachtung und Reflexion der derzeitigen methodologischen/methodischen Zugänge zu berufssprachlichen Kompetenzen immer noch die Frage, wie (schwierig) Auszubildende Sprachhandlungssituationen im Ausbildungsbetrieb oder in der Berufsschule wahrnehmen,

einschätzen und beurteilen, welche subjektiven Prozesse ablaufen, um diese Situationen berufssprachlich zu meistern und mit welchen konkreten methodologischen/methodischen Zugängen gemäß dem dargestellten Forschungsinteresse die Subjektperspektive fokussiert werden kann.

Insgesamt müsste das Bild der vorwiegend operativen Bedarfsermittlung aus der Außenperspektive noch um die Perspektive der Lernenden erweitert werden (vgl. Haider 2008, 17). Wenn zudem nicht nur die Ist-Kompetenzen, sondern auch die Soll-Anforderungen als entwickelbar betrachtet werden, würde die Sprachbedarfsermittlung um ein kritisches Korrektiv erweitert, das bestehende Strukturen hinterfragt und nach Reformmöglichkeiten sucht (vgl. Haider 2008, 17-18). Hierzu ist es notwendig, die individuellen Perspektiven und Potenziale in der Bedarfsermittlung ergänzend im Sinne eines Konstruktionsansatzes systematisch mit einzubeziehen (vgl. Stender 2009, 127). Eine Möglichkeit der Einbeziehung besteht in der regelmäßigen Befragung zu arbeitsplatzbezogenen Problemen und Verbesserungsvorschlägen (vgl. Stender 2009, 131). Da Auszubildenden keinen festen Arbeitsplatz haben und zudem noch an anderen Lernorten in verschiedenen Sprachhandlungssituationen kompetent agieren müssen, sind die arbeitsplatzbezogenen Instrumente (Lernstatt, Mitarbeiterbefragung, etc.) der betrieblichen Bedarfsermittlung jedoch weniger geeignet. Eine Möglichkeit, Probleme bzw. kritische Ereignisse arbeitsplatzunabhängig aber dennoch situationsbezogen zu erheben besteht in der Beschreibung von Critical Incidents, die im Folgenden näher erläutert wird.

3 Erhebung von Critical Incidents als subjektorientierte Ergänzung in der Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzen

3.1 Entstehung und Beschreibung der Critical Incident Technique

Das Lernen, also die Entwicklung einer Kompetenz, ist an spezifische Situationen, d. h. auch Sprachhandlungssituationen, gebunden. Kompetenzen werden in diesen spezifischen Situationen erworben und sind zunächst an diese Situationen gebunden (vgl. Wilbers 2014, 66). Es erscheint daher zweckmäßig, diejenigen Situationen zu erheben, von denen angenommen werden kann, dass Lernen besonders erfolgreich bzw. nicht erfolgreich stattgefunden hat. Die Erhebung von kritischen Ereignissen basiert auf der Überlegung, dass Menschen aus einer Vielzahl von Situationen in einem bestimmten Bereich, diejenigen Situationen beschreiben können, die sie als besonders positiv oder negativ erfolgsrelevant wahrnehmen (vgl. Christie, 1993, 1).

Die zur Ermittlung von kritischen Ereignissen (Critical Incidents) entwickelte "Critical Incident Technique" (CIT) von Flanagan stellt ein induktives qualitatives Verfahren dar, um effektives bzw. ineffektives Verhalten bezüglich einer bestimmten Handlung zu identifizieren (vgl. Hughes 2012, 74). Nach Flanagan (1954, 338) ist ein Ereignis „critical“, wenn es einen signifikant positiven oder negativen Beitrag zum allgemeinen Ziel der Handlung leistet. Damit ist der ursprüngliche Begriff „critical“ nicht negativ besetzt, sondern im Sinne von subjektiv „relevant“, „bedeutsam“ oder „entscheidend“ zu verstehen. Wenngleich davon ausgegangen werden muss, dass bei einer Befragung zu Schlüsselereignissen tendenziell mehr negative

Ereignisse genannt werden, da diese scheinbar tiefer im Gedächtnis bleiben (vgl. Christie 1993, 1).

Mit bedeutsamen Ereignissen sind hoch signifikante und wichtige Konsequenzen nach sich ziehende alltägliche oder typische Geschehnisse gemeint, die zunächst nicht dramatisch oder offensichtlich erscheinen (vgl. Tripp 2012, 24). Erst durch die Bedeutungszuschreibung und Interpretation durch die Beteiligten werden sie zu kritischen Ereignissen, die dahinterliegende Trends, Motive und Strukturen offenbaren (vgl. Tripp 2012, 25).

3.2 Anwendungsbereiche der Critical Incident Technique

Flanagan beschreibt die CIT als flexibles Instrument, das der jeweiligen speziellen Forschungssituation angepasst werden muss. „Rather it should be thought of as a flexible set of principles which must be modified and adapted to meet the specific situation at hand” (Flanagan 1954, 335). Durch die flexibel modifizierbaren und adaptierbaren Prinzipien wird die CIT daher in verschiedenen Bereichen angewendet.

Bekannt ist die CIT zunächst im Kontext der betrieblichen Bildungsbedarfserhebung bzw. Anforderungsanalyse (vgl. z. B. Rietiker 2010, 208; Obermann, 2009, 77; Kauffeld 2011, 99). Hierbei wird sie jedoch nur in der Arbeits- und Anforderungsanalyse zur Personalauswahl- und Personalentwicklung zur Beschreibung von erfolgsrelevanten Tätigkeiten und Verhalten bezüglich eines Arbeitsplatzes eingesetzt. Weiterhin wird das Berichten und Sammeln von Critical Incidents im Gesundheitswesen für das Qualitätsmanagement genutzt (z. B. Krankenhaus-CIRS-Netz Deutschland). Im Bereich des interkulturellen Managements werden Critical Incidents erhoben, um interkulturelle Kommunikation nachzuvollziehen und zu fördern (vgl. z.B. Thomas, A. 2003; Schumann, A. 2012; Hiller 2009). Im Kontext der (berufs- und wirtschafts-)pädagogischen Forschung wurden Critical Incidents bereits zu typischen Fehlersituationen in der betrieblichen Ausbildung (vgl. Seifried/Baumgartner 2009), im Rahmen der Bestimmung von Sozialkompetenzen (vgl. Euler/Bauer-Klebl 2009) oder zu kritischen Situationen im Lehrberuf erhoben (vgl. Tripp 2012; Christie/Young 1995). Zur Ermittlung berufssprachlicher Kompetenzen konnte im Rahmen der Literaturrecherche für diesen Beitrag keine explizite Verwendung der CIT ermittelt werden. Jedoch konnte bezüglich der Bedeutung von Sensibilität hinsichtlich kritischen Ereignissen bei Sprachlernenden gezeigt werden, dass ein Bewusstsein für kritische Ereignisse zwar vorhanden sein kann, dass Lernende jedoch das kritische Ereignis zunächst wahrnehmen müssen, um daraus Konsequenzen für ihr Lernen ableiten zu können (vgl. Finch 2010, 1).

3.3 Methodische Zugänge zur Erhebung von Critical Incidents

Flanagan definiert (kritische) Ereignisse wie folgt als “... any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act. To be critical, an incident must occur in a situation where the purpose or intent of the act seems fairly clear to the observer and where its consequences are sufficiently definite to leave little doubt concerning its effects.” (1954, 327).

Ein kritisches Ereignis ist demnach eine beobachtbare menschliche Handlung, die in sich so vollständig ist, dass sie Rückschlüsse und Vorhersagen über die handelnde Person zulässt. Voraussetzung ist also die klare Beschreibbarkeit der Situation sowie der Konsequenzen bzw. Reaktionen. Kritisch ist ein Ereignis zum einen dann, wenn es in einer für den Beobachtenden scheinbar eindeutigen Situation auftritt, in der die Absicht oder der Zweck der Handlung klar zu sein scheinen. Und zum anderen, wenn die Konsequenzen hinreichend eindeutig sind, dass kaum Zweifel über den (positiven oder negativen) Effekt der Handlung bestehen. Die Ereignisberichte können demnach von den handelnden Beteiligten selbst oder von (qualifizierten) Beobachtenden der Aktion oder beiden, erstellt werden (vgl. Flanagan 1954, 29).

Flanagan schlägt vor, die Daten durch direkte Beobachtung oder durch Befragungen von Personen (Interviews, Gruppeninterviews, Fragebögen) zu erheben (1954, 15-18). In jedem Fall ist ein vollständiger Ereignisbericht notwendig, um die Situation sowie die Verhaltensweisen zu beschreiben. Dies ist nach Flanagan in direkten Beobachtungen aktueller Ereignisse am besten möglich und daher vorzuziehen. Jedoch sind direkte Beobachtungen durch geschulte Beobachter aufwändig. Befragungen zu erinnerten Ereignissen sind in diesem Zusammenhang aufgrund ihrer Effektivität, Direktheit und des geringeren Personalaufwandes die praktikablere Vorgehensweise und liefern bei sorgsamer Anwendung eine ähnlich adäquate Datenbasis (vgl. Flanagan 1954, 15).

In der Praxis werden je nach Forschungsinteresse häufig Kombinationen aus schriftlichen und mündlichen Befragungen eingesetzt (vgl. z. B. Christie/Young 1995; Hughes 2007) bzw. die ursprüngliche Critical Incident Technique erweitert (vgl. z. B. Hiller 2009).

Die Frage nach der Anzahl der zu erhebenden Critical Incidents kann dabei nicht pauschal beantwortet werden. Zur Analyse von kulturellen Unterschieden schlägt Thomas (2005, 29) vor, eine möglichst große Anzahl von Personen zu prototypischen interkulturellen Begegnungserfahrungen zu befragen. Zur Erhebung von individuellen Ereignisberichten sind jedoch die ausschlaggebenden Faktoren weniger die Anzahl der befragten Personen als die Komplexität der Handlung sowie die Varietät und Qualität der Ereignisberichte (vgl. Hughes 2007, 6). Flanagan schlägt eine simultane Datensammlung und Auswertung vor, die so lange andauern sollte, bis Redundanzen auftreten, d. h. keine bzw. kaum neue kritische Verhaltensweisen mehr genannt werden. Daher kann die Menge von Ereignisberichten von 50 – 100 bis hin zu mehreren tausend reichen (vgl. Flanagan 1954, 18).

3.4 Möglichkeiten und Grenzen für die Ermittlung von berufssprachlichen Anforderungen und Kompetenzen

Mit Blick auf die Kommunikation in der dualen Berufsausbildung bietet die Erhebung und Auswertung von Critical Incidents verschiedene Möglichkeiten: Generell lassen sich aus den Critical Incidents sowohl erfolgsrelevante Verhaltensweisen als auch Situationsaspekte ableiten (vgl. Obermann 2009, 77). Im Sinne der Kompetenzanforderungsermittlung können daher als relevant erachtete Sprachhandlungssituationen aus der Subjektperspektive ausgemacht werden. Besonders, da Sprachhandlungen bzw. Sprachkompetenzen von den verschiedenen Stakeholdern in der beruflichen Bildung offenbar unterschiedlich gewichtet bzw. eingeschätzt

werden (vgl. Efing 2006, Haider 2008), könnte hier die fokussierte Erhebung subjektiver Einschätzungen zu Sprachhandlungssituation einen Vergleich ermöglichen. Weiterhin können die Beschreibungen von positiven oder negativen Erfahrungen durch die Auszubildenden bezüglich berufssprachlicher Anforderungen einen introspektiven Einblick in Wahrnehmung, Deutung und subjektive Prozesse geben. Durch das induktive Vorgehen können bedeutsame Potenziale, Strategien, Handlungsmuster und Einstellungen ermittelt werden, die die Auszubildenden selbst, ihre Auszubildenden oder ihre Lehrende als besonders positiv oder negativ empfunden haben. Hieraus lassen sich relevante Kompetenzen herausarbeiten. Da bei der CIT die Situation miterhoben wird, in der bestimmte Anforderungen relevant werden, ist sie eine „...Chance, die bedeutungslosen Auflistungen von Anforderungsmerkmalen zu operationalisieren.“ (vgl. Obermann, 2009, 77). Gegenüber teilnehmenden Beobachtungen hat die CIT den Vorteil, dass der Kontext vollständig aus der Perspektive der Beteiligten dargestellt wird (vgl. Chell 2005, 47).

Durch die retrospektive Erhebung von erinnerten Critical Incidents kann jedoch keine zukunftsorientierte Perspektive eingenommen werden, wie es im Rahmen einer ganzheitlichen Bedarfsermittlung gefordert wird (vgl. Stender 2009; Becker 1999). Dies birgt die Gefahr der Zementierung der Vergangenheitssicht (vgl. Obermann 2009, 77). Diese Gefahr kann evtl. durch eine (zusätzliche) Fokussierung auf berufssprachliche Potenziale der Auszubildenden gemindert werden. Hinzu kommt die Gefahr der Erinnerungsverzerrung sowie die Gefahr der Re-Interpretation aufgrund der zeitverzögerten Beschreibung des Ereignisses (vgl. Michel 2001, 21). Da bei Befragungen generell zu Themen erst ex post Stellung genommen wird, treffen diese Vorbehalte diese Form der Datenerhebung generell (vgl. Gelbrich 2007, 628). Die Erhebung sollte folglich eher kürzlich geschehene Ereignisse beinhalten, die zeitnah berichtet werden. Jedoch kann dies in manchen Situationen auch bedeuten, dass eine umfassende Abbildung nicht möglich ist, wenn nur aktuelle Ereignisse erhoben werden (vgl. Flanagan 1954, 14). Weiterhin wird die Subjektivität und die Generalisierung genannt, deren Nachteil jedoch in von heutigen Forschenden gegenüber der individuellen Perspektiven und der Signifikanz minimisiert werden (vgl. Hughes 2007, 2).

4 Fazit und Ausblick

Lernen und damit auch Sprachlernen hängt elementar vom Subjekt ab. Mithin sind Konstituenten von beruflichen Sprachhandlungssituationen neben den situativen Aspekten nicht nur Text- und Gesprächssorten, sondern auch die Kommunikationspartner mit ihren subjektiven Einstellungen, Deutungen und Erwartungen. In der bisherigen Ermittlung von relevanten berufssprachlichen Kompetenzanforderungen über teilnehmende Beobachtungen, Inhaltsanalysen und Befragungen werden jedoch vor allem objektive Anforderungen aus einer Außenperspektive erhoben. Insbesondere bei direkten Befragungen kann offensichtlich aufgrund mangelnder Sprachbewusstheit der Befragten kein gemeinsames Verständnis zwischen Forschenden und Befragten hergestellt werden. Bei der Ermittlung von vorhandenen Kompetenzen dominieren Leistungstests und Fragebögen, die durch eine defizitorientierte Perspektive die Potenziale, Einstellungen und evtl. alternativen Lösungswege von Auszubildenden aus-

blendet. Um das Konstrukt berufssprachliche Kompetenz in der beruflichen Bildung, besonders vor dem Hintergrund einer intendierten Sprachförderung, jedoch umfassend zu betrachten, ist es notwendig, die Perspektive der Lernenden stärker in den Fokus zu rücken. Die vorgestellte Erhebung von Critical Incidents in der beruflichen Bildung ist dabei eine mögliche subjektorientierte Ergänzung in einer ganzheitlichen Ermittlung von Kompetenzanforderungen und Kompetenzen. Sie setzt dabei an einem gemeinsamen Verständnis von Forschenden und Erforschten über schwierige Situationen an, indem von der Überlegung ausgegangen wird, dass Menschen aus einer Vielzahl von Situationen in einem bestimmten Bereich, diejenigen Situationen beschreiben können, die sie als besonders positiv oder negativ wahrnehmen. Im Rahmen eines Forschungsvorhabens an der Universität Erlangen-Nürnberg werden derzeit Critical Incidents in der beruflichen Ausbildung erhoben, um als Ergänzung zu bisherigen Instrumenten die Subjektperspektive stärker in den Fokus zu nehmen. Durch die Beschreibung subjektiv bedeutsamen Sprachhandlungssituationen soll so ein introspektiver Einblick in Wahrnehmung, Deutung und subjektive Prozesse möglich werden, um daraus relevante Sprachkompetenzen, Strategien sowie mögliche Einflussfaktoren abzuleiten, die für eine passgenaue Sprachförderung in der beruflichen Bildung nutzbar gemacht werden können.

Literatur

Andreas, T. et al. (2010): Integrierte Sprachförderung in der Berufsvorbereitung und -ausbildung. Modellprojekt an Berliner berufsbildenden Schulen (SPAS). Berlin.

Badel, S./Mewes, A./Niederhaus, C. (2005): Endbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt "Sprachförderung in MDQM und Entwicklung eines Sprachförderkonzepts für den Modellversuch MDQM". Berlin.

Bauer-Klebl, A. et al. (2009): Diagnose von Sozialkompetenzen. In: Euler, D. (Hrsg.): Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung. Bern, 151-222.

Becker, M. (1999): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München.

Becker-Mrotzek, M./Kusch, E./Wehnert, B. (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg.

Bethscheider, M. (2012): Sprachförderung in der betrieblichen Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 41, H. 2, 22-23.

Brünner, G. (2005): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Radolfzell.

Chell, E. (2005): Critical Incident Technique. In: Cassell, C./Symon, G. (Hrsg.): Essential guide to qualitative methods in organizational research. London, 45-60.

Christie, M. F./Young, R. M. (1995): Critical incidents in vocational teaching. A Northern Territory study. Darwin.

Christie, M. F. (1993): Critical incidents: their use as a research tool in adult and vocational teacher education. Brisbane.

Dannerer, M. (2008): Beschreibungsmöglichkeiten der Fach- und Berufskommunikation im Deutschen. In: ÖDaF-Mitteilungen, H. 1, 22-36.

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, 33-68.

Efing, C. (2013): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung. In: Efing, C. (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von "Ausbildungsfähigkeit". Frankfurt, 123-145.

Efing, C. (2014): Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In: Kiefer, K.-H. et al. (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt, 11-33.

Euler, D. (Hrsg.) (2009): Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung. Bern.

Euler, D./ Bauer-Klebl, A. (2009): Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In: Euler, D. (Hrsg.): Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung. Bern, 23-59.

Finch, A. (2010): Critical incidents and language learning: Sensitivity to initial conditions. In: System, 1-10.

Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin, 51, H. 4, 327-355.

Flick, U. (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.

Gelbrich, K. (2007): Blueprinting, sequentielle Ereignismethode und Critical Incident Technique. In: Buber, R. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden, 617-633.

Grünhage-Monetti, M. (2010): Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf;jsessionid=95809EC113FDD52BB55C2DB96E8AC90.1_cid383?_blob=publicationFile (28.3.2014).

Haider, B. (2008): Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegung zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung. In: ÖDaF-Mitteilungen, H. 1, 7-21.

Hiller, G. G. (2009): Der Einsatz der "Erweiterten Critical-Incident-Analyse" in der kulturkontrastiven Forschung. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901453> (28.3.2014).

- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt.
- Hughes, H. (2007): Critical incident technique. In: Williamson, K./ Lloyd, A./ Lipu, S. (Hrsg.): Exploring methods in information literacy research. Wagga Wagga, 49-66.
- Hughes, H. (2012): An expanded critical incident approach for exploring information use and learning. In: Library and Information Research, 36, H. 112, 72-95.
- Huhta, M. et al. (2013): Needs analysis for language course design. A holistic approach to ESP. Cambridge.
- ISB (2012): Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung. München.
- Jahn, K.-H. (1998): Multimediale interaktive Lernsysteme für Auszubildende. Eine Untersuchung zur Erschließung von Fachtexten. Frankfurt.
- Kaiser, F. (2012): Sprache – Handwerkszeug kaufmännischer Berufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 2, 14-17.
- Kaiser, F. (2013): Sprache als Kerninstrument des Denkens und Handelns kaufmännischer Angestellter. Forschungsergebnisse aus dem BIBB-Projekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännischer Berufe“. In: bwp@ spezial, 6, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/kaiser_ft18-ht2013.pdf (28.3.2014).
- Kauffeld, S. (2011): Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie. Berlin, Heidelberg.
- Keimes, C./Rexing, V. (2013): Basiskompetenzen von Auszubildenden am Beispiel der Lesekompetenz. empirische Studie zur berufsspezifischen Relevanz in gewerblich-technischen Bildungsgängen. 17. Hochschultage Berufliche Bildung. Essen.
- 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: Faßhauer, U. et al. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, 37-49.
- Kitzig, R. et al. (2008): Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch "VERLAS". Dortmunder Beiträge zur Pädagogik 42. Bochum.
- Knapp, W./ Pfaff, H./ Werner, S. (2008): Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern für die Ausbildung – eine Befragung von Handwerksmeistern. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, 191-206.
- Long, M. H. (2005): Methodological issues in learner needs analysis. In: Long, M. H. (Hrsg.): Second language needs analysis. Cambridge, New York, 19-76.
- Michel, S. (2001): Analyzing Service Failures and Recoveries: A Process Approach. In: International Journal of Service Industry Management, 12, H. 1, 20–33.

Niederhaus, C. (2011): Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung 10. Münster.

Obermann, C. (2009): Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden.

Pucciarelli, N. (2013): „Gemeinsam stark durch Sprache“ – Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz von Auszubildenden im Rahmen eines berufsschulspezifischen Projekts. In: bwp@ spezial, 6, 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/pucciarelli_ft18-ht2013.pdf (28.3.2014).

Rietiker, J. (2010): Anforderungsanalyse durchführen. In: Werkmann-Karcher, B. (Hrsg.): Angewandte Psychologie für das Human-resource-Management. Konzepte und Instrumente für ein wirkungsvolles Personalmanagement. Berlin, 207-214.

Robinson, P. C. (1991): ESP today. A practitioner's guide. New York.

Schumann, A. (2012): Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In: Schumann, A. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz. Bielefeld, 55-80.

Seifried, J./ Baumgartner, A. (2009): Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung – Problemfeld und möglicher Forschungszugang. In: bwp@, H. 17, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/seifried_baumgartner_bwpat17.pdf (28.3.2014).

Settemeyer, A./Dorau, R./Hörsch, K. (2006): Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen. Online: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_24102.pdf. (28.3.2014).

Stender, J. (Hrsg.) (2009): Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch. Stuttgart.

Steuber, A. (2012): Gestaltungsaspekte zur Sprachbildung im Übergang Schule – Beruf. Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Nürnberg.

Szablewski-Çavuş, P. (2010): Die Kommunikations-Analyse: Ermitteln von Sprachbedarf und Sprachbedürfnis. Online: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kommunikationsanalyse_szablewski.pdf (28.3.2014).

Tajmel, T. (2010): Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 167-184.

Tajmel, T. (2013): Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Röhner, C./ Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim, 198-211.

Thomas, A. (2003): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen, 107-135.

Tripp, D. (2012): Critical incidents in teaching. Developing professional judgement. Abingdon.

Weber, P. (2011): Verkaufsgespräche führen in der Schule. Aspekte einer linguistischen Untersuchung. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 18*, hrsg. v. GRUNDMANN, H., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/weber_ft18-ht2011.pdf (28.3.2014).

Wilbers, K. (2014): *Wirtschaftsunterricht gestalten. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge*. Berlin.

Ziegler, B. et al. (2012): Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22*, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_etal_bwpat22.pdf (28.3.2014).

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

Zitieren dieses Beitrages

Radspieler, A. (2014): Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzen aus der Subjektperspektive über Critical Incidents. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26*, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/radspieler_bwpat26.pdf (20-06-2014).

Die Autorin



Dipl.-Hdl. ANDREA RADSPIELER

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung,
Universität Erlangen-Nürnberg

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

E-mail: andrea.radspieler@fau.de

Homepage: www.wirtschaftspaedagogik.de