

Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme

Abstract

Die Ergebnisse der PISA- und anderer Leistungsstudien zeigen die defizitären Basiskompetenzen der Schüler im deutschen Bildungssystem. Testungen, die im Rahmen des schulischen Modellversuchs „Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme“ (Berlin) zur Berufsausbildung und Berufsausbildungsvorbereitung durchgeführt wurden, bestätigen diese Befunde und verschärfen sie in Teilen sogar: Die Jugendlichen, die im Rahmen der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme (MDQM) eine Berufsausbildungsvorbereitung bzw. eine Berufsausbildung absolvieren, sind mit Blick auf ihre Lesekompetenzen in die durch die PISA-Studien beschriebene Risikogruppe einzuordnen, die den definierten Anforderungsniveaus nicht entspricht und mit vergleichsweise hohen Risiken des Scheiterns konfrontiert ist.

Um auf die Problematik nicht ausreichend ausgeprägter sprachlicher Kompetenzen gezielt reagieren zu können, wurde im Rahmen der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme (MDQM) ein Projekt zur fachspezifischen Sprachförderung durchgeführt, das von einer Arbeitsgruppe der Abteilung Wirtschaftspädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin wissenschaftlich begleitet wurde.

In diesem Beitrag wird die Konzeption, die dem berufsbezogenen und fachspezifischen Sprachförderunterricht in MDQM zu Grunde liegt, vorgestellt. Darüber hinaus werden Einblicke in die praktische Umsetzung der Konzeption des berufsbezogenen und fachspezifischen Sprachförderunterrichts gegeben.

Vorbemerkungen

Aufgrund der Differenz zwischen Angebot und Nachfrage am Ausbildungsstellenmarkt erfolgte eine Ausweitung des Angebots an Bildungsgängen, die Jugendlichen zwischen dem Ende der allgemein bildenden Schule und dem Beginn einer Berufsausbildung berufliche Grundbildung vermitteln und die Ausbildungschancen der Jugendlichen, denen der Übergang in die Berufsausbildung nicht unmittelbar gelingt, verbessern sollen (vgl. ULRICH 2006, 96). Zu den Bildungsgängen dieses so genannten Übergangssystems zählen im schulischen Bereich etwa das Berufsvorbereitungsjahr, das vollzeitschulische Berufsgrundschuljahr oder die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Neben solchen vorberuflichen Bildungsgängen existieren außerdem Angebote der außerbetrieblichen Ausbildung, die ebenfalls als Ersatzmaßnahmen für die duale betriebliche Ausbildung gelten. Es muss davon ausgegangen werden, dass gerade die Jugendlichen besonders häufig solche Ersatz-

maßnahmen absolvieren, die zur so genannten Risikogruppe oder zur Gruppe der benachteiligten Jugendlichen gehören.

In diesem Beitrag soll am Beispiel eines Projekts zur fachspezifischen Sprachförderung im Rahmen der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme in Berlin aufgezeigt werden, wie Jugendliche in Ersatzmaßnahmen durch die Verzahnung von fachlichem und sprachlichem Lernen in ihrem Ausbildungsprozess unterstützt und im Hinblick auf ihre berufliche Sprachhandlungsfähigkeit gefördert werden können.

1 Die Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme (MDQM) als Kontext der Sprachförderung

Die Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme (MDQM) war vom Schuljahr 1998/1999 bis zum Schuljahr 2005/2006 ein durch den Europäischen Sozialfonds und das Land Berlin geförderter schulischer Modellversuch und wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. h. c. Jürgen van BUER und Dr. Steffi BADEL wissenschaftlich begleitet. Seit dem Schuljahr 2006/2007 wird diese Maßnahme in ein Regelangebot schulischer Leistungen gemäß dem Berliner Schulgesetz überführt.

MDQM zeichnet sich durch die Dualität der Lernorte (Schule und *bbw Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsgesellschaft mbH*) sowie durch eine Modularisierung des Curriculums aus. Die Stufe I (MDQM I) hat das Absolvieren einer Berufsvorbereitung in einem von zehn Berufsfeldern sowie das gleichzeitige Erlangen des (erweiterten) Hauptschulabschlusses zum Ziel und umfasst ein Schuljahr. Die Stufe II (MDQM II) zielt auf einen Berufsabschluss in einem von 21 anerkannten Ausbildungsberufen; gleichzeitig kann der Realschulabschluss erworben werden. Das Absolvieren von MDQM II dauert – je nach Ausbildungsberuf – zweieinhalb bis dreieinhalb Jahre.

Etwa ein Drittel der MDQM-Schüler weist einen Migrationshintergrund auf, der anhand der im Elternhaus verwendeten Sprache(n) ermittelt wurde (vgl. van BUER/BADEL et al. 2007); etwa zwei Drittel aller Schüler der Stufe I treten ohne Schulabschluss in die Maßnahme ein (vgl. ebd.). Diese Zahlen sowie Testungen, die mithilfe des Hamburger LAU-Instrumentariums durchgeführt wurden, zeigen außerdem, dass die Jugendlichen über erhebliche Defizite in den Basiskompetenzen Deutsch und Mathematik verfügen (vgl. ebd.) und dass es sich somit bei einem Großteil der MDQM-Schüler um Jugendliche mit besonderem Förderbedarf handelt.

Aus diesem Grund wurde eine Sprachförderung angeboten, die von einer Arbeitsgruppe der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin wissenschaftlich begleitet und von bis zu 40 Förderlehrern durchgeführt wurde. Diese Förderlehrer waren Studierende und Absolventen verschiedener Studiengänge, zumeist des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Jährlich nahmen etwa 500 bis 1000 Schüler sowohl deutscher Herkunftssprache als auch nichtdeutscher Herkunftssprache teil. Wenn möglich, wurden die so genannten

„Seiteneinsteiger“¹ in eigenen Fördergruppen zusammengefasst, so dass ganz gezielt auf ihre Lernbedürfnisse eingegangen werden konnte.

Der Unterricht fand ein- bis zweimal pro Woche (90 Minuten) in Kleingruppen (drei bis acht Schüler) statt und war inhaltlich und organisatorisch in den Ausbildungsprozess integriert. Konzipiert war die Sprachförderung in MDQM aufgrund der im Folgenden erläuterten Bedeutung fachsprachlicher Kompetenzen für berufliche Lernprozesse als fachspezifische Sprachförderung mit unmittelbarem Bezug auf die Ausbildungssituation der Jugendlichen.

2 Zur Funktion einer fachspezifischen Sprachförderung in der beruflichen Bildung

Eine Berufsvorbereitung oder eine Berufsausbildung kann nur erfolgreich absolviert werden, wenn neben praktischen Fertigkeiten umfassende theoretische Kenntnisse erworben und zum Ausdruck gebracht werden können. Dabei haben sich die kognitiven Anforderungen in den anerkannten Ausbildungsberufen verändert: Das Ausüben eines Berufs erfordert eine „kontinuierliche Anpassung der Qualifikationen und Kompetenzen“ (BMBF 2006, 1), und auch „Berufe, in denen früher vielfach vorwiegend manuelle Fertigkeiten verlangt wurden, erfordern heute durch den Einsatz von computergestützten Maschinen zunehmend theoretische Kenntnisse“ (BMBF 2006, 4). Auf diese gestiegenen Anforderungen müssen Jugendliche bereits in der Berufsvorbereitung und in der Berufsausbildung vorbereitet werden, wobei berücksichtigt werden muss, dass für die Aneignung und die Weiterentwicklung theoretischer Kenntnisse und für die kontinuierliche Anpassung von Qualifikationen und Kompetenzen fachsprachliche Kompetenzen erforderlich sind. Fachsprachen stellen die Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Fachinhalten sowie für den Erwerb und den Ausbau von Fachwissen dar. Sie bilden „in den berufsbildenden Schulen oft ein notwendiges Instrumentarium zur Stoffbeherrschung“ (FLUCK 1996, 152) und es ist davon auszugehen, dass die Vorbereitung auf ein berufliches Leben ohne ein bestimmtes Maß an fachsprachlichen Kenntnissen nicht gelingen kann (vgl. FLUCK 1992, 142).

Fachsprachliche Kompetenzen können jedoch bei Schülern, die berufliche Ersatzmaßnahmen absolvieren, nicht immer vorausgesetzt werden: Zwar gewinnen Fachsprachenkenntnisse im Deutschunterricht der allgemein bildenden Schulen zunehmend an Bedeutung, aber sie finden nicht die Berücksichtigung, „die ihnen angesichts des außerordentlich hohen Bedarfs an fachsprachlicher Ausbildung zukommen sollte“ (ROELCKE 2005, 147). Auch im beruflichen Bildungssystem können Barrieren, die durch den Gebrauch von Fachsprache entstehen, nicht ohne Weiteres abgebaut werden: Im berufsschulischen Deutschunterricht können die „Denkelemente im Fach, ohne die fachlich ausgerichtete Kommunikation nicht möglich ist“ (BUHLMANN/ FEARNES 2000, 82), nicht vermittelt werden, da dieser nicht auf die Inhalte des Fachs ausgerichtet ist. Folglich werden im Deutschunterricht nicht automatisch die Fer-

¹ Als Seiteneinsteiger werden hier diejenigen Jugendlichen bezeichnet, die aufgrund von Spätaussiedlung, politischer Verfolgung oder Flucht erst im Jugendalter nach Deutschland imigriert sind. RÖSCH (2001, 23) definiert Seiteneinsteiger als Schüler, „die unmittelbar aus dem Herkunftsland eingereist sind und ohne Deutschkenntnisse in die deutsche Schule aufgenommen werden.“

tigkeiten entwickelt, die für erfolgreiches sprachliches Handeln im Fach erforderlich sind. Oftmals reicht auch die fachpraktische Einarbeitung in das Fach im Rahmen beruflicher Ersatzmaßnahmen für die Aneignung solcher Kompetenzen nicht aus: Eine gezielte Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse findet in der Regel weder im theoretischen noch im praktischen Fachunterricht statt, da dieser sprachlich nicht didaktisiert ist.

Da Sprache im Fachunterricht nicht einfach da ist, sondern gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte wächst, und da folgerichtig Fach und Sprache weder fachdidaktisch, noch sprachdidaktisch noch lernpsychologisch voneinander getrennt werden können, müssen Fachinhalte und Sprache gleichzeitig gelehrt und gelernt werden (LEISEN 2004, 9). Eine solche Verzahnung von fachlichem und sprachlichem Lernen kann eine sprachliche Förderung leisten, die eine Brücke zwischen dem berufsschulischen Deutschunterricht auf der einen Seite und dem fachlichen Lernen auf der anderen Seite schlägt, indem sie sich unmittelbar auf die fachliche Ausbildung der Jugendlichen bezieht. Eine Förderung, die diese Brückenfunktion einnimmt, kann gezielt Strategien zur Rezeption sowie zur Produktion fachlicher Texte vermitteln, Schüler an bestimmte stilistische Besonderheiten der Kommunikation in ihrem Fach heranzuführen und ihre Fähigkeit fördern, Fachkenntnisse angemessen auszudrücken.

3 Die Konzeption und die Umsetzung der Sprachförderung in der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme (MDQM)

Eine in diesem Sinne konzipierte Sprachförderung wurde vom Schuljahr 2002/2003 bis zum Schuljahr 2006/2007 im Rahmen der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme durchgeführt. Das übergeordnete Lernziel dieser Sprachförderung war die Entwicklung bzw. die Weiterentwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in der Berufsvorbereitung bzw. Berufsausbildung. Zu dieser Sprachhandlungsfähigkeit zählen die Fähigkeit, mit sprachlichen Mitteln und unter Nutzung von Strategien Fachtexten ein Maximum an Informationen zu entnehmen und die Fähigkeit, Fachkenntnisse auszudrücken, fachliche Kompetenzen zum Ausdruck zu bringen und sich im Rahmen der beruflichen Bildungssituation angemessen äußern zu können. Hierzu ist das Beherrschen der im Fach gängigen Denk- und Mitteilungsstrukturen, also das Beherrschen der für das gewählte Berufsfeld oder den gewählten Ausbildungsberuf relevanten Fachsprache, erforderlich (vgl. BUHLMANN/ FEARNES 2000, 87; FLUCK 1992, 100).

Für die Formulierung konkreter Lernziele war das Durchführen einer möglichst genauen Bedarfsanalyse erforderlich. Diese Bedarfsanalyse wurde mit Blick auf die sprachlichen Anforderungen, die die berufliche Lernsituation an die Jugendlichen stellt, sowie unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Jugendlichen systematisch durchgeführt, indem die reale Kommunikation in der Berufsvorbereitung und in der Berufsausbildung beobachtet und analysiert wurde. Zudem wurden sowohl Ausbildungsordnungen, Modulbeschreibungen, Modulabschlussprüfungen sowie Materialien und in der fachpraktischen

Unterweisung eingesetzte Materialien und Arbeitsblätter analysiert als auch Befragungen von Schülern, Auszubildenden, Sozialpädagogen und Förderlehrern zu den sprachlichen Anforderungen durchgeführt. Ergebnis dieser Analysen und Befragungen ist die Benennung kommunikativer Aufgaben, die im Rahmen der Berufsvorbereitung bzw. Berufsausbildung an Jugendliche gestellt werden.

Beispielhaft werden hier einige der mithilfe dieser Methodik ermittelten kommunikativen Aufgaben für den rezeptiven (Hören und Lesen) sowie für den produktiven Bereich (Sprechen und Schreiben) genannt: Zu den kommunikativen Aufgaben im rezeptiven Bereich zählen u.a. die Informationsentnahme aus Sach- und Fachtexten, das Verstehen komplexer Prüfungsfragen und Prüfungsaufgaben oder das Verstehen von Definitionen und Beschreibungen sowie von Arbeitsanweisungen und Sicherheitsbelehrungen. Mit Blick auf die produktiven Fertigkeiten zählen dazu beispielsweise das Beantworten von Prüfungsfragen, das Beschreiben von Arbeitsvorgängen, das Führen von Berichtsheften sowie das Führen von Kundengesprächen oder die schriftliche und mündliche Weitergabe von Informationen.

Dass die Sprachförderung in MDQM fachspezifisch konzipiert war, bedeutete, dass alle Unterrichtsinhalte zum einen den direkten Bezug auf das jeweilige Berufsfeld bzw. den jeweiligen Ausbildungsberuf der Jugendlichen aufwiesen und zum anderen auf das jeweils aktuelle Modul abgestimmt waren. Die Unterrichtseinheiten wurden unter Berücksichtigung möglichst authentischer Texte sowie der im Berufsfeld bzw. Ausbildungsberuf gebräuchlichen Kommunikationsverfahren gestaltet. Konkret bedeutet dies, dass z.B. das verstehende Lesen von Fachtexten nicht fachübergreifend, sondern anhand der jeweils aktuellen Texte aus den Lehrbüchern der Jugendlichen geübt wurde. Beispielsweise wurde das Leseverstehen in der Berufsausbildungsvorbereitung im Berufsfeld Elektrotechnik anhand von Fachtexten zum Thema Elektrotechnik gefördert, während im Bereich Körperpflege entsprechend Fachtexte aus dem Frisör- und Kosmetikbereich gelesen wurden. Nach diesem Prinzip wurden auch alle anderen Unterrichtsinhalte unmittelbar auf die jeweiligen Ausbildungsinhalte und die Tätigkeiten der Jugendlichen im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung abgestimmt.

Da in einem solchen fachspezifischen Sprachförderunterricht neben Strategien zur Rezeption und zur Produktion gesprochener und geschriebener Texte vor allem auch Kenntnisse der jeweils relevanten Fachsprache zentrale Unterrichtsinhalte sind, wird im Folgenden näher auf die Funktionen und die Merkmale von Fachsprachen eingegangen.

4 Funktionen und Merkmale von Fachsprachen

Fachsprache ist nach HOFFMANN „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten“ (HOFFMANN 1982, 2). Sie soll „eine möglichst genaue, ökonomische und eindeutige Verständigung zwischen Fachleuten auf einem bestimmten Fachgebiet ermöglichen“ (FLUCK 1997, 18) und ist auf das Nutzen und Mehrere „von Wissen, von fachbezogenen Kenntnissen“, „von Forschungs- und fachlicher Entwick-

lungs- sowie Produktionsleistung“ und „von Effektivität“ gerichtet (KALVERKÄMPER 1998, 60). Aus diesen Aufgaben der fachlichen Kommunikation ergibt sich, dass Fachsprache bestimmte Funktionen, wie z.B. Explizitheit, Exaktheit, Objektivität, Präzision, Differenziertheit, Sprachökonomie, Vollständigkeit und Anonymität aufweist (vgl. BAUMANN 1998, 374; von HAHN 1998, 383; BUHLMANN/ FEARNES 2000; ROELCKE 2005).

Diese Funktionen von Fachsprache resultieren in besonderen sprachlichen Merkmalen derselben, wobei Fachsprache kein eigenes Sprachsystem darstellt, sondern gleichberechtigt neben den Formen der Hochsprache, Umgangssprache und Dialekt steht (vgl. GLÄSER 1987, 191). Die Besonderheit von Fachsprache liegt dabei in der „Auswahl und Zusammenstellung der sprachlichen Mittel zu einem speziellen Zweck, nicht aber in den sprachlichen Mitteln selbst“ (HOFFMANN 1985, 50).

An dieser Stelle soll zur Veranschaulichung auf einige dieser fachsprachentypischen Sprachmittel auf der Wort-, der Satz- und der Textebene eingegangen werden, ohne dass jedoch Vollständigkeit angestrebt wird:

Lexikalische Besonderheiten weisen Fachsprachen vor allem im Bereich der Wortbildung auf. Hier zählen die Terminologisierung durch definitorische Festlegung (*elektrischer Strom, Arbeit*), Komposition (*Vakuumsauggerät, Überstromschutzeinrichtung*), Derivation (*wellbar, Leitung, spannungsfrei*), Entlehnung und Lehnübersetzung (*Emulsion, Glycerilmonothioglykolat*) und Wortkürzung (*VDE, Ö/W-Emulsion*) zu den besonders produktiven Mitteln (vgl. z.B. BUHLMANN/ FEARNES 2000; FUNK/ OHM 1991; FLUCK 1997; ROELCKE 2005).

Auf der syntaktischen Ebene zeichnen sich Fachsprachen beispielsweise durch den so genannten Nominalstil, durch Passiv- und Passiversatzformen oder durch das frequente Vorkommen von Nebensätzen aus. Präpositionalphrasen (*Dieser Kamm ist zum Kämmen von kürzerem und glattem Haar geeignet.*), nominalisierte Infinitive (*Das Abwechseln der Gestaltungselemente erzielt bewegte dynamische Effekte*) oder der attributive Gebrauch des Partizips (*Alle unsichtbar verlegten Leitungen müssen im Raum so geführt werden, dass sie durch später angebrachte Nägel oder Schrauben nicht beschädigt werden*) dienen der syntaktischen Kompression und können somit als Mittel der Sprachökonomie gelten.

Auf der Textebene gelten neben der hohen Textkomplexität vor allem illustrative Elemente, die zur Veranschaulichung der Textaussagen beitragen, als fachsprachentypisch. Zu diesem „visuellen Code“ zählen z.B. Abbildungen von Objekten wie Fotos und Schaubilder, bildorientierte Umsetzung von Textdaten (z.B. Histogramme, Kurven) und grafische Modelle begrifflicher Zusammenhänge wie z.B. Grafiken oder Schemata (vgl. BAUMANN 1998, 411).

Für die Konzeption und die Durchführung berufsbezogener Sprachförderung ist es dabei wichtig zu berücksichtigen, dass es nicht *eine* beziehungsweise *die* Fachsprache des Deutschen gibt, sondern dass mehrere Fachsprachen nebeneinander existieren, dass Fachsprachen also eine horizontale Gliederung aufweisen (vgl. z.B. HOFFMANN 1982, 58f.; BUHLMANN/ FEARNES 2000, 13f.; FLUCK 1996, 16; ROELCKE 2005, 34f.;

KALVERKÄMPER 1998, 1). Obwohl die Zahl der vorhandenen Fächer und damit der anzusetzenden Fachsprachen bisher ungeklärt ist (vgl. FLUCK 1997, 22), ist davon auszugehen, dass es ebenso viele Fachsprachen wie Fachrichtungen gibt.

Dieser Tatsache wird die Konzeption der Sprachförderung in MDQM gerecht, indem alle Lerninhalte des Förderunterrichts direkt auf die Fachsprache des jeweiligen Berufsfeldes bzw. Ausbildungsberufs der Jugendlichen bezogen werden. Sprachliche Kenntnisse werden im Berufsfeld Elektrotechnik anhand der konkreten Beispiele der elektrotechnischen Fachsprache vermittelt, in der Körperpflege hingegen geschieht dies anhand der für die Körperpflege relevanten Fachsprache. Dabei besteht im Förderunterricht außerdem immer der unmittelbare inhaltliche und sprachliche Bezug zum aktuellen Modul, das die Schüler gerade absolvieren. Der fachspezifische Ansatz der Sprachförderung in MDQM ermöglicht somit ein lernzielgerechtes Arbeiten, das auf die spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt ist.

Neben der horizontalen Gliederung der fachsprachlichen Kommunikation, die auf die einzelnen Fächer bzw. Fachbereiche ausgerichtet ist, ist eine vertikale Gliederung festzustellen, die den Abstraktionsebenen eines einzelnen Faches folgt (vg. ROELCKE 2005, 38). Für den Sprachförderunterricht im Rahmen der beruflichen Bildung ist der entsprechende Ansatz von BUHLMANN/ FEARNNS 2000 von besonderer Wichtigkeit, denn sie verstehen unter der vertikalen Schichtung von Fachsprache eine Schichtung nach dem Grad der inhaltlichen Spezialisierung:

„So ist z. B. ein Text aus einem Chemie-Schulbuch niedriger spezialisiert als ein Aufsatz in einer chemischen Fachzeitschrift; ein Text über „Bewegung“ in einem Lehrbuch der Sekundarstufe I ist niedriger spezialisiert als einer aus einem Buch für die Sekundarstufe II oder aus einem Fachlexikon.“ (BUHLMANN/ FEARNNS 2000, 13)

Die vertikale Gliederung der jeweiligen Fachsprachen wurde in der Sprachförderung insofern berücksichtigt, als die im Projekt tätigen Förderlehrer die jeweils relevanten kommunikativen Aufgaben wie z. B. *Prüfungsaufgaben verstehen* oder *Kundengespräche führen* im Hinblick auf den jeweiligen Spezialisierungs- bzw. Abstraktionsgrad untersuchten und die Ergebnisse dieser Auswahl stets auch in die Planung und Durchführung des Unterrichts einbrachten. Hierbei spielten insbesondere auch die oben genannten sprachlichen Merkmale, die sich aus den fachsprachlichen Funktionen (z. B. Explizitheit, Exaktheit, Sprachökonomie, Anonymität) ergeben, eine zentrale Rolle. Komposita beispielsweise sind in der beruflichen Bildung für nahezu alle kommunikativen Aufgaben von Bedeutung, da sie einen erheblichen Anteil des Fachwortschatzes ausmachen. Partizipalkonstruktionen oder Verbalsubstantive hingegen sind eher für das Verstehen von Lehrbuchtexten relevant, während sie in Kundengesprächen nur selten eine Rolle spielen.

5 Die Erarbeitung von fachspezifischen Unterrichtsmaterialien

Ein lernzielgerechter Unterricht, der sowohl auf die Inhalte des Berufsbildungsgangs als auch auf die spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt ist, erfordert fachsprachenspezifische Lehr- und Lernmaterialien, die für die Berufsvorbereitung bzw. die Berufsausbildung in dieser Form bisher nicht vorlagen. Aus diesem Grund war es im Rahmen des Projekts Sprachförderung in MDQM notwendig, eigene Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten.

Bei der Erarbeitung der Materialien unterstützte die wissenschaftliche Begleitung die Förderlehrer zum einen durch die Bereitstellung exemplarischer Lehr- und Lernmaterialien zu ausgewählten berufsbildungsrelevanten sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, die den Lehrern als Anregung und Grundlage für die Erarbeitung der eigenen Materialien dienten. Zum anderen erfolgten durch die wissenschaftliche Begleitung regelmäßig didaktisch-methodische Beratungen der Förderlehrer, welche dazu genutzt wurden, die Erarbeitung eigener berufsspezifischer Unterrichtsmaterialien nach aktuellen didaktisch-methodischen Gesichtspunkten zu professionalisieren. Diese Konsultationen waren von großem Nutzen für beide Seiten, denn sie dienten nicht nur der Anleitung der Förderlehrer, sondern gaben der wissenschaftlichen Begleitung gleichzeitig Rückmeldung über die Wirksamkeit des Konzeptes und der Adressatengerechtigkeit der eingesetzten Übungsmaterialien.

6 Ein Netzwerk für die Sprachförderung

Diese enge Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Begleitung und Förderlehrern bildete eine Grundlage für die Schaffung eines Netzwerks, das alle am Ausbildungsprozess beteiligten Personen eng miteinander verknüpfte und ihre Aktivitäten koordinierte.

So kooperierten die Förderlehrer nicht nur eng mit der wissenschaftlichen Begleitung, sondern es fand auch eine enge Kooperation zwischen den Förderlehrern und Ausbildern statt. Diese Kooperation war insofern besonders wichtig, als die Reaktion der Förderschüler umso positiver und Erfolg versprechender war, je geschlossener und einheitlicher das Zusammenwirken der an der Fördermaßnahme beteiligten Akteure war. Die Kooperation zwischen Förderlehrern und Ausbildern umfasste dabei v.a. Gespräche über Ziele und Inhalte des Förderunterrichts, das Erfragen der Modulhalte bzw. Modalitäten der Zertifikatsprüfungen und den Austausch von Unterrichtsmaterialien. Nur auf der Grundlage dieser regelmäßigen Absprachen ließ sich der Förderunterricht unmittelbar auf die fachpraktische Unterweisung abstimmen.

Eine besondere Form der Zusammenarbeit war darüber hinaus das gemeinsame Unterrichten von Förderlehrern und Ausbildern im Teamteaching. Dabei waren zu Beginn des Projekts beide Seiten mit dieser Unterrichtsform noch nicht vertraut. Nach anfänglichen Lehrversuchen, bei denen die Förderlehrer in der Unterweisung assistierten, konnten im Lauf des Projekts nach gemeinsamer Vorbereitung die Stärken beider Lehrkräfte mehr und mehr zusammengeführt und genutzt werden:

„Während die Ausbilder über die berufsspezifischen Fachkompetenzen und meist langjährige didaktisch-methodische Erfahrungen in ihrer Lehrtätigkeit in den Unterweisungen verfügten, brachten die Förderlehrer ihre Fähigkeiten ein, sprachliche Ansatzpunkte bei berufsspezifischen Themen zu erkennen und sie in Übungen und Aufgaben umzusetzen.“ (BADEL et al. 2007, 33)

Von Beginn an wurden die Ausbilder auch seitens der wissenschaftlichen Begleitung über alle Projektstätigkeiten informiert und in die Arbeit einbezogen; sie wurden regelmäßig befragt und hatten jederzeit Einblick in die Berichte und Veröffentlichungen. Um zu verhindern, dass nach Projektende keine Sprachförderung der MDQM-Schüler mehr stattfindet, wurde zudem ein Fortbildungsprogramm für die Ausbilder entwickelt und durchgeführt, das der Sensibilisierung der Ausbilder für (fach)sprachliche Besonderheiten und (fach)sprachlichen Förderung von MDQM-Schülern diene:

„Ihrem berufsspezifischen Wissen und ihrem methodischen Geschick sollte die neue Dimension der Beachtung des Sprachlichen in der praxisbezogenen beruflichen Ausbildung hinzugefügt werden.“ (BADEL et al. 2007, 49)

Die Wechselbeziehungen der Akteure untereinander, die im Rahmen dieses Netzwerkes etabliert wurden, waren für die Förderschüler von großem Nutzen. So bewirkte das Teamteaching, dass sich die fachliche Kooperation und die soziale Interaktion zwischen Förderlehrern und Ausbildern kontinuierlich verbesserte. Ohne Zweifel leistete dies einen wichtigen Beitrag dazu, dass die Förderschüler sprachlich und fachlich besser und intensiver auf die Bewältigung der Anforderungen im Ausbildungsprozess und in der unmittelbaren Berufspraxis vorbereitet wurden. Zudem hatte das Zusammenwirken von Förderlehrern und Ausbildern eine motivierende Wirkung auf das Lernverhalten der Schüler, da sich hierdurch eine Einheit von Vermittlung fachlicher und sprachlicher Kenntnisse und Kompetenzen herausbilden konnte.

7 Evaluation des Sprachförderangebots

Am Ende jedes Schuljahres wurden die Förderschüler mit Hilfe eines Fragebogens zur Qualität des Förderunterrichts sowie zu ihrer Zufriedenheit und ihren Wünschen befragt. Ziel der Erhebungen war es, subjektive Meinungen und Urteile der Jugendlichen über Sinnhaftigkeit, Ziele und Durchführung des Förderunterrichts zu ermitteln. Die Fragen bezogen sich zum einen auf die Zufriedenheit der Schüler mit dem Förderunterricht allgemein, mit seiner didaktisch-methodischen Gestaltung und mit der fachspezifischen Schwerpunktsetzung der Sprachförderung. Zum anderen wurden die Schüler gebeten, den unmittelbaren Nutzen des Förderunterrichts für ihre Ausbildung anzugeben.

Die Urteile aus der Schülerperspektive waren neben Befragungen der Förderlehrer und der Ausbilder notwendige Bestandteile der internen Evaluation des stattgefundenen Förderunterrichts und dienten der Verbesserung des weiteren Vorgehens.

Die Ergebnisse für das Schuljahr 2006/2007 zeigen, dass knapp 86 Prozent der Jugendlichen freiwillig am Sprachförderunterricht teilnahmen; knapp 83 Prozent gingen gern zum Förder-

unterricht. Mehr als 85 Prozent der Schüler befürworteten zudem, dass der Sprachförderunterricht berufsbezogen und fachspezifisch war und mehr als 65 Prozent der Jugendlichen gaben an, dass ihnen der Förderunterricht in Bezug auf die fachpraktische Unterweisung geholfen hat. Außerdem äußerten knapp 52 Prozent der Jugendlichen, dass ihnen der Förderunterricht in Bezug auf die Modulabschlussprüfungen geholfen hat.

8 Fazit

Die Evaluation mithilfe des Schülerfragebogens sowie weitere Befragungen von Ausbildern und Förderlehrern haben gezeigt, dass der berufsbezogene Sprachförderunterricht in MDQM zum einen von den Schülern positiv wahrgenommen wurde und zum anderen die Brückenfunktion zwischen Sprach- und Fachlernen erfüllen konnte.

Nach diesen mehrjährigen Erfahrungen in der Durchführung des fachspezifischen Sprachförderunterrichts in MDQM lässt sich konstatieren, dass sich die didaktisch-methodische Beratung und Weiterbildung der Förderlehrer, der Einsatz der von den Förderlehrern erstellten fachspezifischen Lehr- und Lernmaterialien und die enge Zusammenarbeit zwischen Förderlehrern und Ausbildern sowie zwischen Ausbildern und wissenschaftlicher Begleitung als erfolgreiche Vorgehensweisen bewiesen haben und dass die Konzeption dieses Unterrichts durchaus auf andere Maßnahmen und Bildungsgänge der beruflichen Bildung übertragbar ist.

Es wäre zudem wünschenswert, weitere Ausbilder und Fachlehrer in Bezug auf die Rolle von Fachsprachen für fachliches Lernen fortzubilden und sie für die Besonderheiten von Fachsprachen zu sensibilisieren.

Angesichts der Rolle, die Fachsprache für den Erwerb von Fachwissen spielt, soll außerdem angemerkt werden, dass bereits in den allgemein bildenden Schulen in einigen Fächern eine Verzahnung von Fach- und Sprachlernen erfolgen könnte.

Literatur

BADEL, S./ MEWES, A./ NIEDERHAUS C. (2007): Konzeption der Sprachförderung in der beruflichen Maßnahme MDQM. In: Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 10.1. Berlin. (im Druck).

BAUMANN, K.-D. (1998): Textuelle Eigenschaften von Fachsprachen. In: HOFFMANN, L. (Hrsg.) Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York, 408-416.

BUER, J. van/ BADEL, S. (2007): Endbericht zum Modellversuch "Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme" (MDQM). Zusammenfassende Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Berichtszeitraums 1999 – 2006. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

BUHLMANN, R./ FEARNES, A. (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Tübingen.

BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung (BMBF) (2006):
Berufsbildungsbericht 2006. Bonn, Berlin.

FLUCK, H.-R. (1997): Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Heidelberg.

FLUCK, H.-R. (1996): Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik: Einführung in die
Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts
(Deutsch als Fremdsprache). München.

FLUCK, H.-R. (1992): Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte
und Perspektiven im Sprachfachbereich Deutsch. Tübingen.

FUNK, H./ OHM, U. (1991): Handreichung Fachsprache in der Berufsbildung zur sprachli-
chen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern. Bonn.

GLÄSER, R. (1998): Fachsprachen und Funktionalstile. In: HOFFMANN, L. (Hrsg.), Fach-
sprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissen-
schaft. Berlin, New York, 199-208.

HAHN, W. v. (1998): Das Postulat der Explizitheit für den Fachsprachengebrauch. In:
HOFFMANN, L. (Hrsg.) Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenfor-
schung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York, 383-389.

HOFFMANN, L. (1998): Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen.
In: HOFFMANN, L. (Hrsg.), Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachen-
forschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York, 416-427.

HOFFMANN, L. (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Auflage 2,
Tübingen.

HOFFMANN, L. (1982): Probleme und Methoden der Fachsprachenforschung. In:
RICHART, J.R./ THOME, G./ WILLS, W. (Hrsg.): Fachsprachenforschung und -lehre.
Tübingen.

KALVERKÄMPER, H. (1998): Fach und Fachwissen. In: HOFFMANN, L. (Hrsg.), Fach-
sprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissen-
schaft. Berlin, New York, 1-24.

LEISEN, J. (2004): Förderung des Sprachenlernens durch den Wechsel von Symbolisierungs-
formen im Physikunterricht. In: Praxis der Naturwissenschaften Physik 2, 9-13.

ROELCKE, T. (2005): Fachsprachen. Grundlagen der Germanistik. Berlin.

RÖSCH, H. (Hrsg.) (2003). Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen. Übungsideen. Kopier-
vorlagen. Hannover.

ULRICH, J. G. (2006): „... Schulnoten sind die eine Seite – Fähigkeiten und Persönlichkeit
die andere ...“. In: SCHRIEBER, E. (Hrsg.): Chancen für Schulumüde. Reader zur

Abschlussstagung des Netzwerks Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e.V. München/Hall. Online:
http://www.dji.de/bibs/229_6264_Reader_Chancen_fuer_Schulmuede.pdf (10-06-2008).