

Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung

Abstract

Welche kommunikativen Kompetenzen benötigen Absolventen einer Haupt- oder Realschule, um einen Ausbildungsplatz in einem beliebigen Ausbildungsberuf zu bekommen und die Ausbildung auch erfolgreich zu absolvieren? Wie kann demnach ein ausbildungsvorbereitender (Deutsch-)Unterricht aussehen, der den Schülern – unter anderem auch – Ausbildungsfähigkeit im sprachlich-kommunikativen Bereich vermittelt? Diesen Fragen – und ihrer Legitimation vor dem Hintergrund der Frage nach einer zweckfreien und/oder zweckgerichteten Bildung an allgemeinbildenden Schulen – geht der folgende Aufsatz nach. Für die Beantwortung werden nach einer kurzen Modellierung des Begriffs der kommunikativen Kompetenzen und einem kurzen Forschungsüberblick zu sprachlichen Kompetenzen in Ausbildung und Beruf erste Eindrücke empirischer Erhebungen zu den realen kommunikativen Anforderungen in klein- und mittelständischen Ausbildungsbetrieben vorgestellt und als Ausgangspunkt für die Diskussion ihrer möglichen didaktischen Konsequenzen für den Unterricht an Haupt- und Realschulen genommen.

1 Ausbildungsfähigkeit als Ziel des Deutschunterrichts an Haupt- und Realschulen

Welche kommunikativen Kompetenzen benötigt ein Absolvent¹ einer Haupt- oder Realschule, um einen Ausbildungsplatz in einem beliebigen Ausbildungsberuf zu bekommen und die Ausbildung auch erfolgreich zu absolvieren? Dies sollte zumindest eine der Fragen sein, die sich ein Deutschlehrer an Haupt- und Realschulen stellt, will er bei der Konzeption seines Unterrichts nicht gänzlich an der zukünftigen Lebenswirklichkeit der Schüler vorbei unterrichten. Anders formuliert lautet die Frage, mit deren Legitimation und Beantwortung sich der folgende Aufsatz befasst: Wie kann ein ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht aussehen, der den Schülern – unter anderem auch – „Ausbildungsfähigkeit“² vermittelt – und damit dem Anspruch der nationalen Bildungsstandards für die Hauptschule gerecht wird, das Fach Deutsch solle „vor allem die für die Anforderungen der Berufsausbildung notwendigen

¹ Wenn im Folgenden das generische Maskulinum verwendet wird, sind darunter natürlich Frauen wie Männer gleichermaßen zu verstehen.

² Unter *Ausbildungsfähigkeit/-reife* werden hier berufsunspezifisch „allgemeine Grundlagen zur Bewältigung jeder Ausbildung [verstanden]. Damit ist sie klar abzugrenzen gegenüber der Berufseignung, als Abgleich von persönlichen Merkmalen und Einstellungen mit berufsspezifischen Anforderungen und der Vermittelbarkeit, die wiederum von nicht in der Person liegenden Gründen abhängt“ (BUTZ 2007, 5). „Einigkeit besteht auch dahingehend, dass unter ‚Ausbildungsreife‘ nur solche Aspekte subsumiert werden können, die schon bei Antritt der Lehre vorhanden sein müssen. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erst während der Lehre erworben werden sollen und im Ausbildungsplan als Lernziele aufgeführt werden, gehören nicht dazu“ (EHRENTAL/ EBERHARD/ ULRICH 2005).

sprachlichen und methodischen Kompetenzen zum Arbeitsschwerpunkt“ machen (KMK 2005, 6)? Will man wissen, was ein Deutschunterricht mit solch einem Anspruch vermitteln soll, muss man wissen, was Auszubildende sprachlich-kommunikativ in ihrer Ausbildung wirklich können müssen, welche Textmuster und -sorten, welche Diskurstypen sie rezeptiv wie produktiv beherrschen müssen. Und solch ein Wissen erwirbt man nur durch empirische Erhebungen der realen kommunikativen Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung – an denen es leider fast gänzlich fehlt (vgl. ROELCKE 2009, 15, FUNK 2009, 13). Für einen ausbildungsvorbereitenden Deutschunterrichts bedarf es also einer empirischen Fundierung bestimmter Teile der Curricula bzw. Bildungsstandards. Vorliegende Untersuchungen in diesem Bereich fokussieren oft – und zumeist aus Sicht der Berufsschulen und nicht der Betriebe – eher den Ist-Zustand der Auszubildenden, messen also die realen kommunikativen Kompetenzen und erheben nicht den Soll-Zustand (die betrieblichen Anforderungen) als eine wichtige Bezugsgröße (unter anderen) für die zu vermittelnden Kompetenzen. Denn ob jemand aus sprachlich-kommunikativer Sicht ausbildungsfähig ist, kann nur daran gemessen werden, ob er in der Lage ist, authentische Ausbildungssituationen erfolgreich und situativ wie funktional angemessen zu bewältigen. Wenn aber die realen kommunikativen Anforderungen einer Ausbildung nicht erhoben werden, dann können die aus – oft mit rein schulischen Textsorten operierenden – Kompetenztests u. ä. abgeleiteten didaktischen Konsequenzen auch nur wenig realitäts-, d.h. ausbildungsbezogen ausfallen; dann kann keinerlei Aussage zur ge- oder misslingenden Verzahnung zwischen schulischer Vorbereitung auf das berufliche Kommunizieren einerseits und den beruflichen kommunikativen Anforderungen andererseits getroffen werden, geschweige denn dazu, ob die schulischen Anforderungen und -aufgaben aus beruflicher Perspektive sinnvoll sind und wie ggf. eine Verbesserung der Vorbereitung auf das Kommunizieren im Beruf aussehen könnte. Denn betrachtet man z.B. einmal exemplarisch die Ausbildung individueller Schreibkompetenz vor dem Hintergrund des Ziels der Vermittlung einer beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit, so darf bezweifelt werden, dass es ausgerechnet und nur die schulisch favorisierten Schreibaufgaben und Textsorten (etwa Aufsätze, Kurzgeschichten, Gedichte, Tafelabschriebe, vgl. BECKER-MROTZEK 2005, 75) sind, die auf die alltäglichen und beruflichen Schreibaufgaben vorbereiten. Diese sehen nämlich oft ganz anders aus und stellen andere Anforderungen: Außerhalb der Schule müssen zum Beispiel oft Formulare (Steuererklärung, Überweisungsträger) oder stichwort- und listenartige Texte (Einkaufs-, Merkzettel, To-do-Liste) sowie pointierte Kurztexthe (Kurznachrichten auf Post-its etc.) geschrieben werden, die eine ganz andere Funktion erfüllen und einer anderen Struktur folgen als die genannten schulischen Textsorten. Selbst das außerschulische Brief-Schreiben als gesellschaftliches Handeln dürfte eine völlig andere Art Brief betreffen (Anschreiben, Begleitschreiben, kurze Kündigung etc.), als sie in der Schule gängig ist (abgesehen vom Bewerbungsanschreiben eher narrative Briefformen). Und wie zu zeigen sein wird, sind die beruflichen kommunikativen Anforderungen den alltäglichen weitaus näher als den schulischen.

Solch eine hier geforderte und im Folgenden beschriebene Erhebung der realen Anforderungen beruflicher Kommunikation ist methodisch nur durch teilnehmende Beobachtung zu gewährleisten, die einhergeht mit einer Sammlung, Dokumentation, Deskription und Klassifi-

kation der real vorkommenden Texte und Textsorten sowie ihrer Einbettung in den Arbeitskontext und damit ihrer Bedeutung für das kommunizierende Individuum.

2 Bildungsbegriff, Praxisbezug und Empirie

Das weitgehende Fehlen solcher Anforderungsanalysen dürfte – zumindest für den Bereich der (Sprach-)Didaktik – unter anderem darin begründet liegen, dass viele Didaktiker Bedenken vor einer zu engen Verzahnung der Inhalte von allgemeinbildenden Schulen und betrieblicher Ausbildung haben, d.h. Bedenken, dass schulische Curricula rein auf die empirisch erhobenen Bedürfnisse der Industrie abgestellt werden könnten, wodurch zweckfreie Persönlichkeits- und Allgemeinbildung einer „Reduktion aufs Instrumentelle“ (GRUNDMANN 2010, 154) unterworfen würde, die in einer zweckgerichteten Halbbildung im Dienste der Brauchbarkeit für das Individuum oder die Erfordernisse der Ökonomie im internationalen Wettbewerb münde (vgl. GRUNDMANN 2010, 85).

Diesen Warnungen vor einer „Überbetonung der ökonomischen Bedeutung des Lernens“ wie in der Epoche der Aufklärung(spädagogik) (GRUNDMANN 2010, 25), vor einem rein utilitaristischen Blick auf Bildung im Sinne ihrer Verwertbarkeit (vgl. GRUNDMANN 2010, 85), die bisweilen zu einer nur schwer nachvollziehbaren, fast schon reflexartigen Ablehnung des Praxisbezugs führen, basieren dabei z.T. auf einem sehr zugespitzten, verengten und evtl. veralteten Begriff von beruflicher Bildung, dem hier widersprochen werden soll. So schreibt etwa GRUNDMANN (2010, 85), allgemeine Bildung erwerbe „der Einzelne ausschließlich für sich, berufliche Bildung ausschließlich für andere“. Dem kann entgegen gehalten werden, dass wir, wie GRUNDMANN (2010, 186f.) in Anlehnung an ULRICH BECK u.a. selber konstatiert, heute in einer Gesellschaft leben, in der der Beruf fast alles und ein wichtiger Faktor der eigenen Identität geworden ist, da man sich heute über Arbeit und die Partizipation am Berufsleben definiert/definieren muss, so dass berufliche Bildung für das Individuum selbst erworben wird, nämlich für den Selbstrespekt durch die Selbstverwirklichung im Beruf bzw. durch das Erhalten eines Ausbildungsplatzes. Weiter schreibt GRUNDMANN, der sich gegen den outputorientierten Kompetenzansatz der Bildungsstandards ausspricht (2010, 179), allgemeine Bildung sei „gerichtet auf strukturelles Lernen, berufliche Bildung auf inhaltliches Lernen“ (2010, 87), aber auch diesbezüglich kann eine andere Perspektive und Definition vertreten werden: Wie anhand empirisch erhobener Daten gezeigt werden konnte (EFING 2010; EFING 2011b/im Druck), geht es auch in der Aus- und der beruflichen Bildung – zumindest eines Großbetriebs – längst nicht mehr darum, konkrete Inhalte und isolierte Fertigkeiten „einzuüben“ und „anzutrainieren“, sondern darum, den Auszubildenden und Berufstätigen langfristig relevante, nützliche allgemeine sprachliche und methodische Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen helfen, in sich beständig wandelnden Berufsbildern und angesichts von schnell veraltendem beruflichem Wissen durch eigenständiges, lebenslanges Lernen anpassungs- und damit berufsfähig zu bleiben. Bildung für den Beruf ist damit heute nicht mehr die Vermittlung von speziellem Sachwissen und von konkreten (handwerklichen) Fertigkeiten, um jemanden *fit for the job* zu machen, sondern ein großer Teil der beruflichen Bildung im (zumindest Groß-)Betrieb richtet sich z.B. auf die Ausbildung von Fähigkeiten zur Selbstreflexion, auf die Ausbildung von Eigenständigkeit und Selbststeuerung (beim Lernen

und Erarbeiten, vgl. auch GÖTTEMANN 2008) und damit auf die Ausbildung allgemeiner sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten, die auch jenseits des Berufs für die Auszubildenden relevant sind (vgl. EFING 2010; EFING 2011b/im Druck). Diese Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung konstatiert auch GRUNDMANN (2010, 147), wenn er schreibt, „dass die berufliche Handlungsfähigkeit zunehmend von solchen Fähigkeiten bestimmt wird – und zwar über nahezu alle Berufe und beruflichen Tätigkeiten hinweg –, die generell der allgemeinen Bildung zugerechnet werden“. Folglich sollte eine schulische Integration von Allgemeinbildung und Ausbildungsvorbereitung angestrebt werden (vgl. SCHELTEN 2005, 128), was auch dem Willen der Schüler entspreche, die häufig die mangelnde Verzahnung von allgemeinbildender Schule und Ausbildung bemängeln und deutlich machen, dass sie Unterricht vor diesem Hintergrund weder als motivierend noch als sinnhaft empfinden. Die Relevanz des Kriteriums der Sinnhaftigkeit schulischer Inhalte aus Schülerperspektive und in diesem Zusammenhang eben doch – neben allen Forderungen nach einer zweckfreien Allgemeinbildung – die Legitimität des Faktors „Praxis-/Berufsbezug“ von schulischen Inhalten gesteht denn auch GRUNDMANN ein, der eine Studie zur Leseförderung von WOLFGANG DRAVE referiert und resümiert, dass Jugendliche zum Lesen eher motiviert sein, wenn sie „den ‚Gebrauchswert‘ bzw. den ‚Nutzen‘ z.B. der Lesekompetenz unmittelbar erkennen können“ und wenn sie sehen, „dass im Zusammenhang mit Beruf und Arbeit bestimmte Lesekompetenzen unbedingt erforderlich sind“ (WOLFGANG DRAVE, zitiert nach GRUNDMANN 2010: 168); und wenn die Einsicht in diesen Praxisbezug vermittelt wird, sind der Studie zufolge eben auch Lernfortschritte zu erwarten, „die auf der Grundlage der Leistungen in der Hauptschule nicht zu erwarten wären“ (DRAVE, ebd.).

Als Fazit aus dieser Diskussion lässt sich ziehen, dass zweckgerichtete und zweckfreie Bildung, dass allgemeine und berufliche Bildung und dass demnach auch Persönlichkeitsbildung und Ausbildungsvorbereitung keine sich ausschließenden Gegensätze, sondern eng miteinander verzahnt sind. Ein Deutschunterricht, der bspw. Gesprächsfähigkeiten wie Informieren, (ein Problem, einen Sachverhalt) Darstellen, Erklären, Anleiten, Diskutieren, Begründen, Moderieren etc. fördert, bereitet nämlich nicht nur genau auf die betrieblich geforderten Kompetenzen im Bereich der mündlichen Kommunikation vor, sondern fördert unbestritten gleichzeitig sprachlich-kommunikative Kompetenzen von allgemeiner, zweckungebundener Relevanz – und damit die Persönlichkeit (vgl. EFING 2011b). Ein Deutschunterricht, der vom hohen Ross eines elitären Text- und Schreibungsbegriffs³ herunterkommt und auch (aber nicht nur) auf den Umgang mit stichwort- und listen- bzw. tabellenartigen, situationsgebundenen, komprimierten Texten vorbereitet, bereitet auf das typische Schreiben und Lesen im Alltag und im Beruf vor (vgl. etwa Steuererklärung, Überweisungsträger, Fahrpläne etc.), so dass ein ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht die Schüler zugleich auf eine generelle gesellschaftliche Handlungsfähigkeit vorbereitet.

³ Schreiben als das Schreiben von situationsentbundenen, expliziten, ausformulierten Texten, als Schreiben von Schriftstellern, Journalisten und anderen Berufsgruppen, deren Haupttätigkeit das Schreiben ist, vgl. HÄCKI BUHOFFER 1985.

3 Die kommunikativen Anforderungen im Betrieb – Erste Ergebnisse empirischer Erhebungen

Um die bislang theoretisch geführte Diskussion zu konkretisieren, werden im Folgenden, nach einem kurzen Überblick über den Forschungsstand zu kommunikativen Kompetenzen in Schule, Ausbildung und Beruf, erste Ergebnisse empirischer Untersuchungen vorgestellt, die die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Ausbildungsbetrieben erhoben haben und von denen demnach didaktische Vorschläge für einen ausbildungsvorbereitenden Deutschunterricht im oben skizzierten Sinn abgeleitet werden. Da die Ergebnisse zu den Anforderungen in einem Großbetrieb bereits an anderer Stelle publiziert wurden (vgl. etwa EFING 2010, 2011a, 2011b), werden hier ausschließlich erste Aspekte zu den Anforderungen in klein- und mittelständischen Unternehmen in den Blick genommen⁴.

3.1 Forschungsstand

3.1.1 Kommunikative Kompetenzen

Zwar kümmert sich die Sprachwissenschaft und die Sprachdidaktik seit Jahren intensiv um den *Kompetenz*-Begriff, doch geht es hier meist darum, sprachliche Kompetenzen abstrakt zu modellieren, um sie dann diagnostizierbar zu machen (OSSNER 2006, EHLICH et al. 2007, BECK/ KLIEME 2007); zudem werden fast immer einzelne Kompetenzen isoliert betrachtet, bspw. die Lesekompetenz (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, GROEBEN/ HURRELMANN 2006), die Schreibkompetenz (BECKER-MROTZEK/ SCHINDLER 2007, BECKER-MROTZEK/ BÖTTCHER 2006), die Gesprächskompetenz (DEPPERMANN 2004, GRUNDLER 2008, BECKER-MROTZEK 2008, 2009). Doch die Realität zeigt, dass diese Teilkompetenzen fast immer in gegenseitiger Vernetzung aktiviert werden müssen, so dass sie und ihr Zusammenhang sinnvollerweise unter dem Überbegriff der *kommunikativen Kompetenzen* in den Blick genommen werden müssten. Der Begriff und das Konstrukt der kommunikativen Kompetenzen ist nach hoher Aktualität in den 1970ern (BAACKE 1973, BADURA 1972, HYMES 1973, KOCHAN 1973) in den 1980ern und 1990ern etwas aus dem Blick geraten, aber in den letzten Jahren wiederentdeckt worden (EUROPARAT 2001, 109-130, WILSON/ SABEE 2003, EFING/JANICH 2007, WERLEN/ WESKAMP 2007, RICKHEIT/ STROHNER 2008).

Hier wird ein umfassender Begriff von kommunikativen Kompetenzen vertreten, den man grob in folgendem Schaubild darstellen kann:

⁴ Die Erhebung dieser sprachlich-kommunikativen Anforderungen wurde im Rahmen einer Kleinprojekts von der PH Heidelberg finanziert und von MARLEEN HÄUßLER als studentischer Hilfskraft durchgeführt.

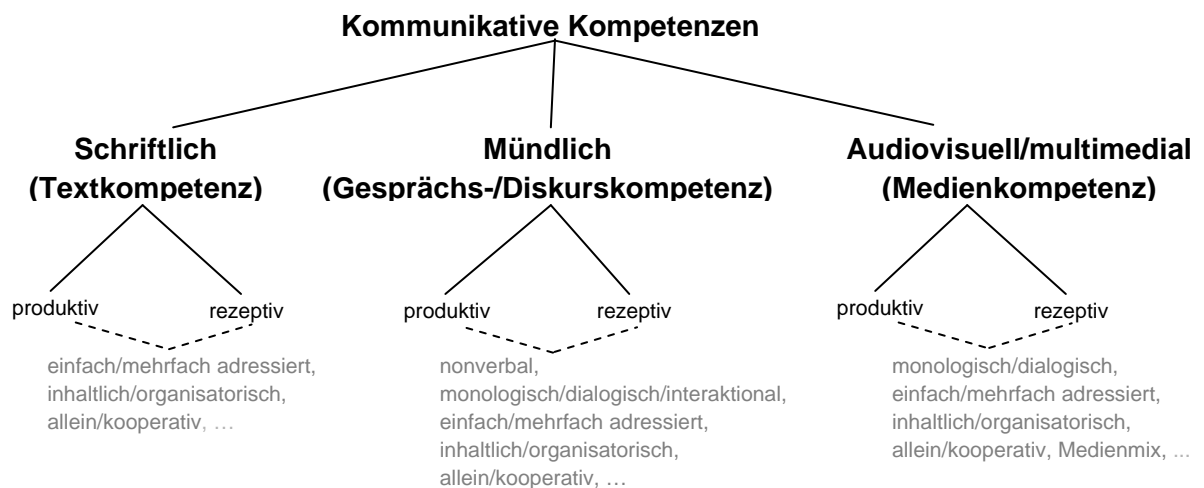


Abb. 1: Kommunikative Kompetenzen⁵ (EFING 2011a, 75)

Die Verwendung des Sammelbegriffs *kommunikative Kompetenzen* im Plural soll verdeutlichen, dass jedes Individuum über die unterschiedlichen Teilkompetenzen in einem ganz unterschiedlichen Ausprägungsgrad verfügen kann. Es stellt sich also nicht die Frage, ob jemand überhaupt über kommunikative Kompetenzen verfügt oder nicht, sondern die Frage nach der Ausprägung jeder Teilkompetenz, also danach, wie kompetent jemand in welchen Teilbereichen ist und ob/wie er in der Lage ist, einen geringeren Ausprägungsgrad in einer durch einen höheren in anderen Teilkompetenz ggf. zu kompensieren. Es ist daher sinnvoll, die übergeordnete Ebene der kommunikativen Kompetenzen neben der der einzelnen Teilkompetenzen in den Blick zu nehmen, da Kommunikation nur äußerst selten eine einzige, klar distinguierbare Teilkompetenz anspricht; in den meisten Kommunikationssituationen sind verschiedene kommunikative Tätigkeiten der unterschiedlichsten Teilkompetenzbereiche miteinander verwoben.

Anschließend an das aktuelle Verständnis des *Kompetenz*-Begriffs, aber auch an Aspekte der 1970er Jahre (v. a. HYMES), wird hier bzgl. kommunikativer Kompetenzen vor allem auf den funktionalen Aspekt der flexiblen, selbstorganisatorischen Handlungsfähigkeit als ‚pragmatische Sprachhandlungskompetenz‘ Wert gelegt wird.

3.1.2 Sprache und Kommunikation in Ausbildung und Beruf

In der Linguistik gibt es eine Reihe empirischer Untersuchungen zur (Fach-)Kommunikation in Unternehmen, für wenige Berufsbereiche liegen sogar ausgearbeitete didaktische Konzepte vor. Jedoch „[f]ür Haupt- und Realschulabsolventinnen und -absolventen dürften hier nur Teilbereiche, z.B. Pflegekommunikation und Teile der Wirtschaftskommunikation wie z.B. Verkaufs- und Reklamationsgespräche, potenziell einschlägig sein“ (BERKEMEIER 2008, 207), da aktuelle Arbeiten beispielsweise zu industriellen (Ausbildungs-)Berufen fehlen (vgl.

⁵ Diese Grafik soll nicht als umfassendes Modell aller Ebenen der kommunikativen Kompetenzen, sondern nur als ein Überblick verstanden werden. So wären beispielsweise weitere Unterscheidungen vorzunehmen wie die Ausdifferenzierung der rezeptiven Kompetenzen nach den Aspekten Wahrnehmen, Verstehen, Interpretieren, Reflektieren; zudem wurden pragmatische Bewertungskriterien wie Situations- und Zweckangemessenheit, Adressatenorientierung etc. nicht mit visualisiert.

ohne didaktischen Ansatz allerdings PELKA 1979, SCHÖNFELD/ DONATH 1978, REIHER 1980, SENFT 1982, HÄCKI BUHOFER 1985). Generell wird der institutionelle Übergang von der Schule in die Ausbildung nur selten in den Blick genommen (vgl. aber BRÜNNER 1987, EFING 2011a), zumal aus sprachdidaktischer Perspektive. Um die kommunikativen Kompetenzen an dieser Schnittstelle haben sich bislang schwerpunktmäßig die (Berufs-) Pädagogik (vgl. FLEUCHAUS 2004; WEINGARDT 2008, KITZIG et al. 2008, PÄTZOLD 2009, BIERMANN/ PIASECKI 2009) und die berufsschulbezogene Deutschdidaktik (JAHN 1998; BECKER-MROTZEK/ KUSCH/ WEHNERT 2006; GRUNDMANN 2007; SCHIESER/ NODARI 2007) gekümmert, aber kaum Sprachdidaktiker/innen mit einem Fokus auf allgemeinbildenden Schulen. Zudem stand bislang oft eine diagnostische Perspektive im Vordergrund (vgl. LEHMANN et al. 2005; EFING 2006, 2008; DROMMLER et al. 2006). Eine Ausnahme bilden Arbeiten aus dem Umfeld des „Zentrums für Sekundarbildung und Ausbildungsfähigkeit“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (z.B. KNAPP/ PFAFF/ WERNER 2008) sowie Arbeiten aus dem Bereich der Fachsprachendidaktik (vgl. etwa ROELCKE 2009).

Das hier vorgestellte Projekt nimmt die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in ihrer Interaktion und ihrem Zusammenhang – und zwar unter dem Aspekt der Anforderungen, nicht unter dem der Diagnose – in den Blick, und möchte aus der linguistischen Beschreibung der Anforderungen sprachdidaktische Konsequenzen ableiten.

3.2 Theoretische Grundlagen der Erhebung

Diese Fokussierung auf Anforderungen entspricht auch der heute gängigen funktionalen Fundierung und Modellierung des *Kompetenz*-Begriffs: Kompetent ist derjenige, der über die Disposition verfügt, konkreten Anforderungen angemessen gerecht zu werden und Probleme erfolgreich zu lösen; hierfür muss man über bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten, ein bestimmtes Können und Wissen sowie über Selbstverantwortung und Motivation verfügen. Die heutige Sprachdidaktik stützt sich in dieser Auffassung relativ geschlossen auf den *Kompetenz*-Begriff von WEINERT (2002, 27f.), den auch KLIEME et al. (2009) ihrer Expertise zur Entwicklung der Bildungsstandards zugrunde legen.

Die Erhebung kommunikativer Anforderungen als Ableitungsbasis für die Modellierung der zu ihrer Erfüllung erforderlichen kommunikativen Kompetenzen hat JANICH (2007) theoretisch für die (Aus- und Weiterbildung in der) Unternehmenskommunikation beschrieben. Unter Rückgriff auf die linguistische Pragmatik in Verbindung mit text- und gesprächsanalytischen Ansätzen sowie unter Einbezug auch nichtsprachlicher Handlungen (JANICH 2007, 325) werden dabei zunächst insbesondere die prototypischen, institutionalisierten kommunikativen Tätigkeiten in Form der Text- und Gesprächssorten eines (Ausbildungs-)Berufes erhoben, dokumentiert und analysiert, ehe die gegenseitige Verflechtung dieser Text- und Gesprächssorten nachvollzogen wird. Nur so wird man der Komplexität des „Kommunikationsprofils“ eines (Ausbildungs-)Berufs gerecht (ebd., 322), das mehr als nur die Addition der Merkmale/Anforderungen von Textmustern ist.

Im Unterschied zu JANICH, die Kommunikationsprofile spezifischer Berufsbilder erheben will, geht es dem hier vorgestellten Projekt darum, ein berufsfeldunspezifisches Anforder-

rungsprofil vieler Ausbildungsberufe zu erstellen, denn ein ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht kann und sollte nur auf die Vermittlung einer „Schnittmenge“ an vergleichbaren, berufsbildunabhängigen sprachlich-kommunikativen Anforderungen verschiedener Ausbildungsberufe abzielen. Hierfür wurden exemplarisch die Ausbildungsberufe Industriemechaniker, Mechatroniker, Elektroniker sowie Technische Zeichner gewählt.

3.3 Sprachlich-kommunikative Anforderungen in klein- und mittelständischen Betrieben

3.3.1 Methodik der Erhebung

Die Erhebung fand in sieben klein- und mittelständischen Betrieben statt. Zwei dieser Betriebe weisen eine Mitarbeiterzahl von maximal sieben Angestellten und drei Auszubildenden auf. Die Firmen mit einer höheren Mitarbeiterzahl (100-300) haben pro Ausbildungsjahr durchschnittlich drei bis vier handwerkliche Auszubildende in der Firma beschäftigt. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde der Berufsalltag Auszubildender der o. g. Berufsfelder zwei Tage lang begleitet und dokumentiert. Im Mittelpunkt der Erhebungen stand die Frage, mit welchen sprachlich-kommunikativen Anforderungen, insbesondere mit welchen Text- und Gesprächssorten die Auszubildenden in welchen Kommunikationsprozessen produktiv wie rezeptiv konfrontiert werden.

Dokumentiert wurden Gespräche, schriftliche Kommunikation und handwerkliche Tätigkeiten. Hierfür wurde eine Sammlung von Kopien der Textsorten, mit denen Auszubildende in Berührung kommen, angelegt. Abschließend wurden Interviews mit den Ausbildungsmeistern und den Auszubildenden mit durchschnittlich 30min Länge geführt, um die Gültigkeit der anlässlich der teilnehmenden Beobachtung festgestellten Eindrücke zu überprüfen.

3.3.2 Allgemeine Beobachtungen

Zwischen den untersuchten Betrieben sind deutliche Parallelen bezüglich der Organisation der Ausbildung erkennbar. Das wichtigste Detail, das alle gemeinsam aufweisen, ist die aktive Einbindung der Auszubildende in das tägliche betrieblichen Geschehen. Hier werden Differenzen zu industriellen Großbetrieben deutlich (vgl. etwa EFING 2010), in denen die Ausbildung oft isoliert von Kundenaufträgen und realer Produktion geschehen kann. Folglich lässt sich festhalten, dass in einem klein- oder mittelständischen Betrieb auch schon der Auszubildende eine tragende und verantwortungsvolle Position einnimmt. Auszubildenden wird ein sachgerechtes und verantwortliches Handeln zur Problemlösung abverlangt. Dies kann nur in Verbindung mit Eigenverantwortlichkeit gelingen. Der Grund hierfür liegt auch in der Ausbildungskapazität des Ausbildungsmeisters. Nur einer der Ausbildungsmeister in den untersuchten Betrieben hat eine 100%-Anstellung für die Ausbildung; in den übrigen Betrieben liegt die Aufgabeneinteilung der Ausbildungsmeister bei durchschnittlich 30% Ausbildung und 70% betrieblichen Tätigkeiten. Es wurde beobachtet, dass das daher nötige Bewusstsein der Auszubildenden für ihre Selbstverantwortung unzureichend ausgeprägt ist.

Das erste Lehrjahr dient der Orientierung, aber vor allem dem Erreichen eines vertrauten und sachgerechten Umgangs mit der handwerklichen Materie im Beruf. Dies geschieht entweder anhand einer Projektarbeit oder anhand kleinerer handwerklicher Tätigkeiten. Bei der Ersten

steht die Selbstständigkeit im Vordergrund. Die Aufgabenstellungen führen den Auszubildenden in die handwerkliche Tätigkeit ein. Dies geschieht in Einzelarbeit oder teilweise im Tandem. Das gemeinsame Arbeiten ist meist auf das Beraten über Vorgehensweisen und Lösungswege beschränkt. Der Ausbildungsmeister dient in dieser Zeit als Begleiter, der bei offenen Fragen mit Erklärungen unterstützt. In kleineren Betrieben übernimmt diese Einführungsphase meist eine andere außerbetriebliche Institution. Die Auszubildenden besuchen beispielsweise die IHK und arbeiten hier an Projekten. Dem Hospitieren in der Ausbildungsfirma ist in dieser Zeit ein minimales Zeitfenster zugedacht. Bei den kleineren handwerklichen Tätigkeiten müssen die Auszubildenden hauptsächlich beobachten oder selber kleinere Tätigkeiten ausführen, wobei die Möglichkeit besteht, offen auf Kollegen zuzugehen, um Fragen zu stellen. Im ersten Lehrjahr kommen die Auszubildenden mit der Fachsprache in Berührung, die mündlich wie schriftlich von hoher Relevanz ist.

Ab dem zweiten Lehrjahr steht das Vertrautwerden mit den verschiedenen Arbeitsfeldern des Betriebes im Mittelpunkt. Entweder meint dies das Arbeiten mit verschiedenen Kollegen direkt vor Ort auf Baustellen von Kunden oder das Durchlaufen der verschiedenen Abteilungen des Betriebs. In dieser Zeit müssen sich die Auszubildenden auf differente, verschieden anspruchsvolle Tätigkeiten einlassen. Ebenso werden sie ständig von unterschiedlichen Kollegen begleitet und instruiert. Dies erfordert eine hohe Anpassungsfähigkeit und Flexibilität von Seiten der Auszubildenden. Ergreift der Auszubildende keine Eigeninitiative, so kann er leicht im Berufsalltag untergehen. Generell müssen die Auszubildende von Anfang an Einsatz, Motivation und Bereitschaftsfähigkeit zeigen.

Das dritte Lehrjahr dient hauptsächlich der Vorbereitung auf die Prüfung, die einen großen Anteil an Selbstorganisation verlangt.

Der Ablauf und die Organisation der Ausbildung machen deutlich, dass nicht nur das Erlernen der handwerklichen Tätigkeit, sondern auch das Beherrschen kommunikativer Prozesse wichtig ist. Die Auszubildenden müssen kompetent mit Kollegen, Kunden und Vorgesetzten kommunizieren können. Dabei müssen sie ihre handwerkliche Tätigkeit selbstbewusst und kritisch argumentativ präsentieren können. Diese Präsentation wie auch die Kommunikation mit Arbeitspartnern finden sowohl mündlich als auch schriftlich statt. Es ist dabei von großer Bedeutung, dass die Auszubildenden in der Lage sind, ein dem jeweiligen Kommunikationspartner, dem jeweiligen Ziel und der jeweiligen Situation angemessenes sprachliches Register wählen zu können. Zentral sind in den untersuchten Betrieben aber vor allem auch mündliche Absprachen. Auszubildende müssen über eine hohe Auffassungsgabe und Konzentration verfügen; die Fähigkeit, wichtige Information filtern zu können, ist hier ausschlaggebend. Auffällig ist dabei, dass die Kommunikation oft nicht zwischen Meister und Auszubildendem verläuft, sondern ältere Auszubildende die jüngeren instruieren und ihnen Tätigkeiten und Arbeitsabläufe erklären müssen und auch erster Ansprechpartner für Probleme und Fragen der jüngeren sind. Auch in gemeinsamer Teamarbeit spielt Kommunikation eine wichtige Rolle; mit ihrer Hilfe muss eine sachgerechte, zielgerichtete, konkurrenzarme Kooperation im Team gewährleistet werden.

In den Interviews konnte beobachtet werden, dass der quantitative Anteil der kommunikativen Tätigkeiten an der Ausbildung von Auszubildenden und Ausbildungsmeistern unterschiedlich

eingeschätzt wird. Es wurde deutlich, dass die Auszubildenden der Kommunikation einen weit höheren Anteil an der Ausbildung zusprechen als ihre Ausbildungsmeister (in einem Fall 15-20% (Meister) gegenüber 55% (Azubi)). Allgemein war der Konsens in den Interviews jedoch, dass alle Ausbildungsberufe kommunikationsintensiv sind und gelungene Kommunikation ausschlaggebend für erfolgreiches Arbeiten ist. Ein Auszubildender beschreibt diese Tatsache wie folgt:

„...wenn isch misch jetzt nisch rischtisch mit nem Kunden verständigen kann und des vielleischt nisch so ähm mir des nisch so rüberbringt oder isch ihm des net so rüberbringen kann, dass er´s net versteht, dann gibt´s n riesen Chaos...“

Im Bewerbungsverfahren vor der Ausbildung wird anhand von Eignungstests versucht herauszufinden, ob ein Bewerber in der Lage ist, in der Ausbildung zu bestehen oder nicht. Diese Tests prüfen v.a. logisches Denken und mathematische Fähigkeiten ab. In den Bewerbungsunterlagen wird aber auch auf sprachliche Fähigkeiten geachtet, wobei diese aber kein strenges (Ausschluss-)Kriterium sind. Häufig wird von den Ausbildungsmeistern angemerkt, dass den Bewerbern viele (nicht nur handwerkliche) Fähigkeiten fehlen, die eigentlich Ausbildungsvoraussetzung sind, um die Anforderungen der Ausbildung bestehen zu können.

Die gemeinten Anforderungen werden im Folgenden erläutert.

3.3.3 Sprachlich-kommunikative Anforderungen

Die befragten Ausbildungsmeister sind sich bezüglich ihrer Definition von gelungener, effektiver Kommunikation einig:

„Wenn die wichtigsten Informationen ausgetauscht werden können und wichtig relevante Sachen auf den Punkt gebracht werden können“

Die Interviews und Beobachtungen zusammenfassend, ist Kommunikation gelungen, wenn mit wenig Zeichen ausreichend viel effizient vermittelt wird. Im betrieblichen Alltag ist kaum Raum und Zeit für ausschweifende Gespräche. Der Lärmpegel in Maschinenhallen und auf Baustellen und enge Zeitfenster machen lange Gespräche unmöglich. Auch die Textsorten, mit denen Auszubildende in Berührung kommen, verdeutlichen diese effizienzorientierte Art der Kommunikation. Der aus der Schule gut bekannte kohärente, situationsentbundene, ausformulierte Fließtext spielt kaum eine Rolle. Textsorten werden nach dem Kriterium einer schnellen und vor allem übersichtlichen Sinnentnahme gewählt und eingesetzt, um mit Kollegen oder Kunden kommunizieren zu können, was den häufigen Formularcharakter von Texten (bspw. Auftrag) erklärt. Die Auszubildende müssen demnach rezeptiv und produktiv v.a. mit folgenden Textsorten und Darstellungsformen umgehen können: Berichten, Listen, Tabellen, Zeichnungen, Kurznotizen, Bedienungsanleitungen sowie kleinen Fließtexten in Katalogen, Sicherheitshinweisen, Unterweisungen, Fachbüchern (wie Tabellenbüchern). Die Verwendung dieser Textsorten dient hauptsächlich der Dokumentation von Arbeitsaufträgen und deren Ausführungen. Üblicherweise treten mehrere Textsorten und -formen in typischer Vernetzung als multikodales Konglomerat auf: Ein Auftrag wird beispielsweise als Kurznotiz beschrieben, unterstützend werden Zeichnungen angefertigt und „gelesen“, ergänzende Listen verweisen auf das benötigte Material und Tabellen geben eine Kostenübersicht. Fehlen wichtige Informationen, dann müssen diese von den Auszubildenden selbstständig über das Inter-

net oder anhand der Kataloge bzw. Fachbücher ermittelt werden. Dieser Vorgang wird dann dokumentiert, um eine Flüchtigkeit der Arbeit zu vermeiden.

In der mündlichen Kommunikation sprechen Auszubildende oft in einer empraktischen face-to-face-Situation mit einem Vorgesetzten oder Kollegen anhand einer Zeichnung über die zu verrichtende handwerkliche Tätigkeit. Gesprächsarten wie Besprechungen und Vorträge sind wichtig für eine sachgerechte Präsentation der handwerklichen Tätigkeit. Dabei erweist sich Kommunikation nicht nur als deskriptiv, sondern auch als argumentativ aufgebaut, da Arbeitsvorgänge gerechtfertigt werden müssen. Die häufigste Gesprächsform ist die Dialogform. Sie findet nicht zwangsweise eingebettet in einer face-to-face-Situation statt, sondern auch medial vermittelt (Internet, Telefon). Das Verfügen über eine ausreichende Medienkompetenz ist daher ebenfalls von großer Bedeutung.

Generell kennzeichnend für den Umgang mit allen Text- und Gesprächsarten ist die geforderte Verwendung der Fachsprache, die Uneindeutigkeiten vorbeugt. Es wird jedoch deutlich, dass diese sachgerechte Verwendung für die Auszubildenden keinesfalls eine Selbstverständlichkeit ist, wie beispielsweise Probleme beim Ausfüllen des Berichtsheftes zeigen.

Um als ausbildungsfähig zu gelten, bedarf es aber weiterer als der genannten Kompetenzen.

3.3.4 Erforderliche Sozial- und Personal-Kompetenzen

Die am häufigsten genannte Kompetenz, über die Auszubildende in den Augen der Meister verfügen sollten, ist die bereits erwähnte Fähigkeit zur Eigenverantwortlichkeit in enger Beziehung mit Selbstorganisation und Selbstständigkeit. Die Auszubildenden müssen ihren aktiven Einfluss auf den Verlauf der Ausbildung erkennen, um in dieser bestehen zu können. Dies äußert sich dann beispielsweise darin, dass die Auszubildende sich Informationen selbst beschaffen müssen, wenn der Ausbildungsmeister einmal nicht präsent ist. Die neue Verantwortung der Auszubildenden besteht dabei in zweifacher Hinsicht: Sie tragen nicht nur die Verantwortung für den eigenen Werdegang, sondern auch für den Betrieb und die darin wirkenden Menschen. Diese Rolle verlangt eine Ernsthaftigkeit, deren mangelnde Ausprägung bei Auszubildenden von Ausbildungsmeistern häufig beklagt wird.

Da meist Eignungstests entscheiden, wer die Ausbildung beginnen darf, ist auch die hier oft eingeforderte Fähigkeit zum logischen Denken unabdingbar. Hierbei ist es vor allem wichtig, dass die Bewerber über Konzentrationsfähigkeit verfügen. Diese ist auch später während der Ausbildung wichtig. Die Konzentration in einer großen Halle mit Maschinenlärm oder auf einer Baustelle ist nicht selbstverständlich. Häufig werden Informationen nur mündlich weitergegeben und knapp formuliert. Dem Auszubildenden muss es möglich sein, sich zu konzentrieren, um gekonnt und vor allem sinnvoll und zielführend Wichtiges erkennen und störende Reize und unbrauchbare Informationen ausblenden zu können.

Darüber hinaus müssen die Auszubildenden von Beginn an Motivation und Interesse sowie Engagement und Zuverlässigkeit demonstrieren können. In der Tat konnte bei den Untersuchungen beobachtet werden, dass ausgeprägte kommunikative Kompetenzen oft mit Motivation und Ehrgeiz einhergehen.

Weiterhin müssen schon Auszubildende in der Lage sein, kommunikativ die Basis für ein Vertrauensverhältnis zu Kunden zu schaffen. Doch ist dies auch für eine konkurrenzarme und effektive Zusammenarbeit mit Kollegen im Team wichtig. Dabei ist zu beachten, dass sich ein Auszubildender immer wieder auf neue Gesprächs- bzw. Ansprechpartner einstellen muss. Auch die Fähigkeit, Kritik annehmen oder höflich und angemessen gegenüber anderen verbalisieren zu können, ist eine Voraussetzung für gelingende Kommunikation.

Auch alle zuletzt genannten Kompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang mit der Sprachfähigkeit, da hier jeweils durch sprachliches Handeln Probleme und Herausforderungen sachgerecht und verantwortlich gelöst werden müssen.

All die erhobenen erforderlichen Kompetenzen können unmöglich erst während der Ausbildung erworben werden. Selbstverständlich findet während der Ausbildung ein enormer Entwicklungsprozess statt, der jedoch wiederum auf genau diesen genannten Kompetenzen aufbaut. Deshalb sollte man die Entwicklung der Ausbildungsreife als eine Querschnittsaufgabe sehen, für welche auch der Deutschunterricht eine Verantwortung trägt. Im Folgenden werden die sich aus der Untersuchung ergebenden Konsequenzen für den Deutschunterricht knapp diskutiert.

3.3.5 Konsequenzen für den Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen – aus Sicht der Ausbildungsmeister

Aus Sicht der Ausbildungsmeister besteht ein Konsens bezüglich möglicher Wünsche an den Deutschunterricht. Die bei den Auszubildenden verfügbaren Text- und Gesprächskompetenzen seien für die betriebliche Kommunikation selten ausreichend. Textsortenkenntnis und angemessene soziale Verhaltensweisen könnten integriert in einem ausbildungsvorbereitenden Deutschunterricht vermittelt werden. Dies solle nicht geschehen, um die betriebliche Ausbildung zu vereinfachen, sondern um Schülern einen gelingenden Einstieg in den Berufsalltag zu ermöglichen. Ein ausbildungsvorbereitender Unterricht könne also (nicht nur Einstellungs-)Barrieren überwinden.

Die Fähigkeit zur angemessenen, adressatenspezifischen Registerwahl, also eine muttersprachliche Mehrsprachigkeit, das Verfügen über ein umfangreiches sprachliches Repertoire, ist der Weg zu einer zufrieden stellenden Kommunikation auf Seiten der Kommunikationspartner. Die Ausbildungsmeister sind sich einig, dass grundlegende Kompetenzen für Kundengespräche und Besprechungen im Team in der Schule vermittelt werden könnten. In Rollenspielen solle den Schülern die Möglichkeit geboten werden, verschiedene Rollen Sprachhandelnder zu erproben. Berufsalltägliche Kommunikationssituationen sowie Bewerbungssituationen könnten somit im Deutschunterricht geübt werden. Aus sozialer Sicht solle jeder Schüler im Deutschunterricht lernen, wie man auf andere Gesprächsteilnehmer zugehen kann, um Interesse, Motivation und Wissen demonstrieren und präsentieren zu können. Häufig gingen die Auszubildenden sehr unsicher auf Kunden, Kollegen und Vorgesetzte zu. Die Betriebe erwarteten jedoch von Beginn der Ausbildung an eine Offenheit und die erläuterten Fähigkeiten, die somit nicht erst während der Ausbildung entwickelt werden könnten, sondern vorab schulisch vermittelt werden müssten.

Bezüglich der Heranführung an ausbildungsrelevante schriftliche Kompetenzen der Auszubildenden, deren Qualität (insb. bzgl. Orthografie) die Meister bemängeln, könne die Textsorte „Beschreibung“, die in der Schule oft als Bildbeschreibung eingeübt wird, im Deutschunterricht auch bereits als Tätigkeitsbeschreibung handwerklicher Tätigkeiten stärker in den Fokus rücken und eingeübt werden. Generell wäre eine Routinisierung von eigener Textproduktion sinnvoll, da Auszubildende im schriftlichen Umgang mit Kunden, Kollegen und Vorgesetzten häufig unsicher seien, wobei sich diese Unsicherheit hemmend auf die Kommunikation auswirke. Bewerbungen, die eine derartige Schwäche erahnen ließen, würden unverzüglich zurückgesendet.

Während der Erhebungen stach eine Sache besonders heraus. Während im Deutschunterricht Fließtexte, basierend auf einer relativ geringen Menge an Sach- und Fachwissen, produziert und rezipiert werden, sind in der Ausbildung kurze, präzise, pointierte Berichte, Tabellen etc. üblich, die eine enorme Wissensmenge kondensieren. Hauptsächlich in der Produktion dieser Textsorten könnten Schwierigkeiten festgestellt werden. Prägnante Formulierungen und die Verwendung von Fachsprache überforderten häufig die Auszubildenden und der Adressatenbezug werde außer Acht gelassen.

Auch das Lesen, vor allem das sinnentnehmende Lesen, bereite Auszubildenden große Schwierigkeiten und müsse schulisch besser vorbereitet werden.

Ein Deutschunterricht, der es zulässt, dass die Schüler selbstständig Lösungswege erforschen und dabei Erfolge erzielen können, legt demnach einen wichtigen Grundstein auf dem Weg zur Ausbildungsreife. Ermöglicht er dann den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur gelungenen, adressatenspezifischen und situations- wie zielangemessenen Kommunikation, so haben Schulabgänger echte Chancen, auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können.

Solch ein „Kommunikationsunterricht“ müsste jedoch fächerübergreifend ausgerichtet, d.h. nicht zuletzt im Fachunterricht angesiedelt sein, zumal die Vorbereitung auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Ausbildung am sinnvollsten an konkreten, authentischen Sachverhalten (fachlichen Inhalten) stattfinden sollte und insbesondere die ausbildungsrelevanten Textformen und -sorten (Tabellen, Listen, Protokolle, Berichte etc.) ohnehin natürlicherweise im Fachunterricht (bspw. Biologie, Physik) rezipiert und produziert werden müssen.

4 Abschlussdiskussion

Vergleicht man die hier präsentierten ersten Ergebnisse zu den kommunikativen Anforderungen in klein- und mittelständischen Betrieben mit denen in einem Großbetrieb, fällt auf, dass – abgesehen von ausbildungsorganisatorischen Differenzen (Kommunikation im Rahmen von Mitarbeitergesprächen etc.) sowie Unterschieden in der Frage, ob die Auszubildenden bereits mit Kunden Kontakt haben und kommunizieren müssen – die kommunikativen Anforderungen und die vorkommenden Text- und Gesprächssorten im fachlichen/beruflichen Bereich unabhängig von der Betriebsgröße und dem Ausbildungsberuf sehr gut vergleichbar sind, so dass dies auch für die daraus zu ziehenden didaktischen Konsequenzen gilt. (Die Anforderun-

gen in einem Großbetrieb können jedoch als insgesamt höher eingestuft werden; dafür müssen die Auszubildenden in klein- und mittelständischen Betrieben aber bereits früh mit Kunden kommunizieren, was eine anspruchsvolle Aufgabe ist, die im Großbetrieb frühestens gegen Ende der Ausbildung gefordert ist.)

In Hinblick auf die Eingangsfrage, ob der Deutschunterricht zweckgerichtete oder zweckfreie Bildung vermitteln sollte, kann konstatiert werden, dass beide Aspekte keine Gegensätze, sondern eng verzahnt sind, so dass hier eine Entweder-oder-Frage unangemessen wäre und einzig eine Sowohl-als-auch-Antwort angebracht erscheint. Nicht einmal die Ausbildungsmeister wünschen sich vom Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen eine wie auch immer geartete berufsspezifische Ausbildungsvorbereitung. Als sinnvoll für einen ausbildungsvorbereitenden Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen erscheint

1. das Vermitteln einer muttersprachlichen Mehrsprachigkeit im Sinne eines breiten sprachlich-kommunikativen Repertoires, das flexibel ziel- und situationsangemessen sowie adressatengerecht eingesetzt werden kann;
2. das Vermitteln von alltäglich wie beruflich relevanten kommunikativen Fähigkeiten wie Präsentieren, Beschreiben, Erklären, Dokumentieren, (Nach-)Fragen;
3. das Vermitteln des rezeptiven wie produktiven Umgangs mit kondensierten, diskontinuierlichen Textformen (Tabelle, Formular etc.), insbesondere das Vermitteln der Produktion pointierter, prägnanter, kurzer Texte, das bislang in der Schule wenig geübt wird (- obwohl es sicherlich nicht leichter ist, einen aussagekräftigen kurzen, oft mehrfachadressierten als einen langen, ausformulierten Text zu schreiben);
4. das verstärkte Arbeiten in Kleingruppen, um die kommunikativen Fähigkeiten, die Projekt- und Teamarbeit und -koordination verlangen, anzubahnen;
5. die verstärkte Kooperation mit anderen Sachfächern, in denen explizit Kommunikation zum (Reflexions-)Gegenstand gemacht werden muss und in denen Kommunikation an echten, relevanten Sachverhalten und mit Ergebnissen, mit denen weitergearbeitet wird, thematisiert werden kann.

Zumindest bezüglich der drei ersten Aspekte lässt sich nicht abstreiten, dass hierdurch auch die Persönlichkeit gebildet und die alltägliche gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gefördert wird.

Literatur

BAACKE, D. [1973] (21975): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München.

BADURA, B. (1972): Kommunikative Kompetenz, Dialoghermeneutik und Interaktion. Eine theoretische Skizze. In: BADURA, B./ GLOY, K. (Hrsg.): Soziologie der Kommunikation. Eine Textauswahl zur Einführung. Stuttgart, 246-264.

BECK, B./ KLIEME, E. (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim.

BECKER-MROTZEK, M. (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 57/1, 68-77.

BECKER-MROTZEK, M. (2008): Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln. Gute Aufgaben im Bereich „Sprechen und Zuhören“. In: BREMERICH-VOS, A./ GRANZER, D./ KÖLLER, O. (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/Basel, 52-77.

BECKER-MROTZEK, M. (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: BECKER-MROTZEK, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, 66-83.

BECKER-MROTZEK, M./ BÖTTCHER, I. (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Ein Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

BECKER-MROTZEK, M./ SCHINDLER, K. (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: BECKER-MROTZEK, M./ SCHINDLER, K. (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg, 7-26.

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

BERKEMEIER, A. (2008): „Bildung“ oder „Kompetenz“: Vom Unbehagen zur Herausforderung. In: HÄRLE, G./ RANK, B. (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, 199-210.

BIERMANN, H./ PIASECKI, P. (Hrsg.) (2009): Berufsbezogene Kommunikationsförderung. Dortmunder Fachgespräche. Bochum.

BRÜNNER, G. [1987] (2005²): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Radolfzell.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.) (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. o.O.

BUTZ, B. (2007): Ausbildungsfähigkeit/Ausbildungsreife in der bundesdeutschen Diskussion und ihre Konsequenzen für die Berufsorientierung in der Schule. Vortrag auf der Fachtagung „Wirtschaft – Arbeit – Technik im Land Brandenburg“ des LISUM Brandenburg-Berlin am 30.03.2007 in Ludwigsfelde. Manuskript. Online:

http://swa-programm.de/texte_material/swa_vortraege/Brandenburg_BB_2007-03-30.pdf

(14-09-2009).

DEPPERMAN, A. (2004): ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: BECKER-MROTZEK, M./ BRÜNNER, G. (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a. M. et al., 15-27.

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

DROMMLER, R. et al. (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3. Handbuch. Duisburg.

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. (2008): „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./JANICH, N. (2007): Kommunikative Kompetenz im Beruf. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 1. 2-9.

EFING, C. (2010): Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: Fachsprache 1-2/2010. 4-19.

EFING, C. (2011a): Kommunikative Kompetenzen an der Schnittstelle Schule/Ausbildung: Zu den sprachlich-kommunikativen Anteilen am Konzept ‚Ausbildungsfähigkeit‘. In: KRAFFT, A./ SPIEGEL, C. (Hrsg.): Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär. Frankfurt/Main, 69-89.

EFING, C. (2011b/im Druck): Gesprächskompetenz am Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Ausbildung. In: Akten der VALS-ASLA-Tagung vom 4.-6- Februar 2010 in Zürich.

EHLICH, K. et al. (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/Berlin.

EHRENTAL, B./ EBERHARD, V./ ULRICH, J. (2005): Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Bonn. Online: www.bibb.de/de/21840.htm (18-02-2010).

EUROPARAT (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen. Berlin/München.

FLEUCHAUS, I. (2004): Kommunikative Kompetenzen von Auszubildenden in der beruflichen Ausbildung. Ausprägungen, Förderung und Relevanz im Urteil von Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden. Hamburg.

FUNK, H. (2009): Arbeitssprache: Deutsch – zur Vorbereitung auf die Herausforderungen einer mehrsprachigen Berufswelt. In: berufsbildung 120, 12-14.

GÖTTEMANN, U. (2008): Sprachkompetenz – Bedeutung und Realität in der Berufsausbildung. In: bwp@ Spezial 4. Online: www.bwpat.de/ht2008/ft17/goettemann_ft17-ht2008_spezial4.pdf (22-03-2011).

GROEBEN, N./ HURRELMANN, B. (Hrsg.) (2006²): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München.

GRUNDLER, E. (2008): Gesprächskompetenz – Ein Systematisierungsvorschlag im Horizont schulischer Bildungsstandards und Kompetenzen. In: Didaktik Deutsch 24, 48-69.

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

GRUNDMANN, H. (2010): Bildung und Integration. Frankfurt am Main.

HÄCKI BUHOFER, A. (1985): Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte – am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs. Bern u.a.

HYMES, D. (1973): Über linguistische Theorie, kommunikative Kompetenz und die Erziehung unterprivilegierter Kinder. In: KOCHAN, D. (Hrsg.): Sprache und kommunikative Kompetenz. Theoretische und empirische Beiträge zur sprachlichen Sozialisation und Primärsprachdidaktik. Stuttgart, 109-130.

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

JANICH, N. (2007): Kommunikationsprofile in der Unternehmenskommunikation. Eine interdisziplinäre Forschungsaufgabe. In: REIMANN, S./ KESSEL, K. (Hrsg.): Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der Deutschen Sprachwissenschaft. Tübingen, 317-330.

KITZIG, R. et al. (2008): Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Bochum/Freiburg.

KLIEME, E. et al. (2009²): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss vom 15.10.2004. München/Neuwied.

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.

KOCHAN, D. (Hrsg.) (1973): Sprache und kommunikative Kompetenz. Theoretische und empirische Beiträge zur sprachlichen Sozialisation und Primärsprachdidaktik. Stuttgart.

LEHMANN, R. et al. (2005): ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Hamburg. Online: www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME1_Bericht.pdf (21-03-2006).

OSSNER, J. (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, 5-19.

PÄTZOLD, G. (2009): Kommunikative Kompetenz im Beruf. Formen des Sprachgebrauchs und Berufstätigkeit. In: berufsbildung 120, 4-7.

PELKA, R. (1979): Kommunikationsdifferenzierung in einem Industriebetrieb. In: MENTRUP, W. (Hrsg.): Fachsprachen und Gemeinsprache. Düsseldorf, 59-83.

- REIHER, R. (1980): Zur sprachlichen Kommunikation im sozialistischen Industriebetrieb. Texte und sprachliche Analysen. Oberlungwitz.
- RICKHEIT, G./ STROHNER, H. (Hrsg.) (2008): Handbook of Communication Competence. Berlin/New York.
- ROELCKE, T. (2009): Fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als Gegenstand des Deutschunterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche. In: Fachsprache 1-2, 8-22.
- SHELLEN, A. (2005): Berufsbildung ist Allgemeinbildung – Allgemeinbildung ist Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule 57, 10, 127f.
- SCHIESSER, D./ NODARI, C. (2007): Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule. Bern.
- SCHÖNFELD, H./ DONATH, J. (1978): Sprache im sozialistischen Industriebetrieb. Untersuchungen zum Wortschatz bei sozialen Gruppen. Berlin.
- SENF, G. (1982): Sprachliche Varietät und Variation im Sprachverhalten Kaiserslauterer Metallarbeiter. Untersuchungen zu ihrer Begrenzung, Beschreibung und Bewertung. Bern/Frankfurt am Main.
- WEINERT, F. (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, 17-31.
- WEINGARDT, M. (Hrsg.) (2008): Übergang Schule – Betrieb: Individuelle Lernprofile fördern. Lernmodule Deutsch. Baltmannsweiler.
- WERLEN, E./ WESKAMP, R. (Hrsg.) (2007): Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit: Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte. Baltmannsweiler.
- WILSON, S./ SABEE, C. (2003): Explicating communicative competence as a theoretical term. In: GREENE, J. /BURLESON, B. (Hrsg.): Handbook of Communication and Interaction Skills. Mahwah, New York, 3-50.

Zitieren dieses Beitrages

EFING, C./ HÄUßLER, M. L. (2011): Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 18, hrsg. v. GRUNDMANN, H., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf (26-09-2011).

Die AutorInnen:



Dr. CHRISTIAN EFING

PH Heidelberg, Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik
Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg

E-mail: efing@ph-heidelberg.de

Homepage: www.ph-heidelberg.de/deutsch/personen/lehrende/efing.html



MARLEEN LISA HÄUßLER

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Ziegelgasse 22, 69117 Heidelberg

E-mail: haeusslerm@ph-heidelberg.de