

«Wenn man sich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann man auch keine präziseren, qualifizierteren Arbeiten ausführen.» – Stellenwert von und Anforderungen an kommunikative(n) Fähigkeiten von Auszubildenden

Christian Efing

Abstract

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über bisherige Forschungsergebnisse zu den sprachlich-kommunikativen Anforderungen, mit denen Auszubildende im betrieblichen und berufsschulischen Bereich einer dualen Ausbildung konfrontiert werden. Hierfür wurden Arbeiten aus linguistischer, sprachdidaktischer und berufspädagogischer Perspektive herangezogen, die auf Basis unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen versuchen, die Anforderungen in solchen Ausbildungsberufen zu erheben und zu beschreiben, die traditionell von AbsolventInnen von Haupt- und Realschulen ergriffen werden. Darüber hinaus werden der Stellenwert von Kommunikation für eine gelingende Ausbildung sowie Kontextfaktoren diskutiert, die die Qualität und Quantität sprachlich-kommunikativer Anforderungen beeinflussen. Schließlich wird ein Überblick über Rahmenfaktoren gegeben, die nach derzeitigem Diskussionsstand die Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen für BerufsschülerInnen positiv beeinflussen.

Schlüsselwörter

sprachlich-kommunikative Anforderungen, sprachlich-kommunikative Kompetenzen, Kontextfaktoren, berufliche Textsorten, Sprachbedarfsermittlung, duale Ausbildung

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

Autor

Christian Efing, Universität Erfurt, Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt
christian.efing@uni-erfurt.de

«Wenn man sich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann man auch keine präziseren, qualifizierteren Arbeiten ausführen.» – Stellenwert von und Anforderungen an kommunikative(n) Fähigkeiten von Auszubildenden

Christian Efing

1. Die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten für eine Ausbildung

Das Zitat im Titel, geäußert von einem Ausbilder für Industriemechaniker im Rahmen einer Interviewreihe mit Ausbildern und Auszubildenden (Efing 2010, Efing/Häußler 2011)¹, kann als stellvertretend für eine ganze Reihe von Aussagen angesehen werden, die sich auf die Relevanz von Sprache und Kommunikation im Beruf beziehen. Die folgenden Zitate belegen dies:

„Also wenn man nicht kommuniziert, funktioniert halt die restliche Tätigkeit nicht“ (Ausbilderin, Häußler 2013: 46)

„Also, meines Erachtens läuft ohne Kommunikation gar nichts.“ (Ausbilder)

„Ja. Es funktioniert net anders. Es ist ja hier keine Serientätigkeit, wo ich sag mal ein gewisser Serienablauf vorgegeben ist, der immer gleichbleibend ist. [...] Und deshalb ist es ganz arg wichtig, dass dieser Dialog stattfindet.“ (Ausbilder, Häußler 2013: 60)

„Weil wenn ich jetzt mich nicht richtig mit `nem Kunden verständigen kann [...] und ich ihm das nicht so rüberbringen kann, dass er es nicht versteht, dann gibt es `n riesen Chaos.“ (Auszubildender)

„Also, für mich persönlich wär das `ne 1 [die Wichtigkeit von Kommunikation für das berufliche Handeln], weil, es reicht `ne Kleinigkeit, und da hat man an einem leitenden Teil Strom drauf.“ (Elektroniker- Auszubildender)

„Mir hat nur ein Geselle immer gesagt: Bombensicheres Auftreten bei völliger Ahnungslosigkeit.“ (Auszubildender)

Die Zitate verdeutlichen die Relevanz von Kommunikation sowohl für die fachliche Kompetenz und das fachliche Gelingen der Arbeit als auch (v.a. das letzte) für die Sozialkompetenz und die (Selbst-)Darstellung von Auszubildenden gegenüber Ausbildern und Kunden. In weiteren Interviewpassagen wird deutlich, dass Kommunikation aus Sicht der Ausbilder zudem einen enormen Stellenwert im Bereich der Methodenkompetenzen einnimmt, wenn es darum geht, dass Auszubildende sich selbstständig und eigenverantwortlich Informationen beschaffen und sich diese aneignen sollen. Dabei sind alle sprachlich-kommunikativen Dimensionen gefragt: vom Sprechen und Zuhören über das Lesen bis hin zum Schreiben. Kommunikative Probleme in einer Dimension können und müssen dabei ausgeglichen werden durch vermehrte Kommunikation in einem anderen Kanal. So erklärt etwa ein Ausbilder von technischen Zeichnern, er würde Inhalte, die sich Auszubildende über das eigenständige Lesen aneignen müssen, zumeist noch – im Sinne einer absichernden, verstärkenden Nachdopplung – mündlich erklären, da man nicht davon ausgehen könne, dass alle Auszubildenden die Texte verstünden. Diese Position wird bestätigt durch das Zitat eines Berufsschullehrers: „Die [Schüler] kapieren es gar nicht, was da drin steht [in einem Text]. Sobald da jetzt lebendiger Unterricht gemacht wird und die nachfragen können und das gesprochene Wort da ist, dann verstehen sie das.“ (Efing 2006: 57).

Absolute Ausnahmen sind Aussagen wie die folgende, die, tendenziell dann eher von älteren Ausbildern geäußert, Kommunizieren und Arbeiten als Gegensatz und Kommunikation als überflüssig und irrelevant für die Ausübung der Tätigkeit im Rahmen der Ausbildung ansehen: „Wir brauchen keine Diskussionsmechaniker!“ (Efing 2013a: 56) Tendenziell sind es auch genau diese Ausbilder (die, die die Relevanz von sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten nicht (an-)erkennen), die lediglich einen Fokus auf rein sprachsystematische Fähigkeiten (Rechtschreibung, Interpunktion, Grammatik) bei ihren Auszubildenden haben und nicht die Perspektive auf die Ebene der kommunikativen Anforderungen und Fähigkeiten (insb. Text- und Diskursarten) lenken können.

¹ Zitate ohne Publikationsnachweis stammen aus dem Interview-Korpus der o.a. Untersuchungen (Efing 2010, Efing/Häußler 2010).

Die zuerst genannten Zitate jedoch stehen symptomatisch für ein steigendes Bewusstsein nicht nur seitens der Wissenschaft und Didaktik, sondern auch seitens der Ausbilder und Auszubildenden, dass eine berufliche Ausbildung weit mehr Anforderungen an die Auszubildenden stellt als die rein fachlichen, sondern dass in den letzten Jahren – zurecht – endlich auch die sprachlich-kommunikativen Implikationen und Anforderungen einer Ausbildung in den Blick genommen werden. Diese Zuschreibung des gestiegenen Bewusstseins für die sprachlich-kommunikativen Anteile an der Ausbildung wird gestützt durch vergleichbare Einschätzungen von Ausbildern und Auszubildenden, die den kommunikativen Anteil an der täglichen Arbeit auf immerhin 30 bis 40 Prozent der Arbeitszeit taxieren (vgl. Efing 2012).

Und nur auf Basis dieses Bewusstseins lassen sich in entsprechenden Fällen in der Ausbildung eventuell auftretende Komplikationen und Probleme auch ursachengerecht auf sprachlich-kommunikative Probleme zurückführen; und nur auf Basis dieser Einsicht lassen sich Ausbildungserfolge durch eine bewusste Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Auszubildenden steigern. Anders ausgedrückt: Es liegt vielfach nicht an mangelnden fachlichen Kompetenzen von Jugendlichen, wenn sie keinen Ausbildungsplatz bekommen, wenn sie die Ausbildung vorzeitig abbrechen oder wenn sie die Abschlussprüfungen nicht bestehen, sondern dies hat in vielen Fällen sprachliche Ursachen. Denn Sprache – und zwar nicht nur im eingeschränkten Sinne von Fachsprache – als Medium schiebt sich zwangsläufig wie ein Filter zwischen die Auszubildenden und die sprachlich codierten und in Form von Fachtexten oder Fachgesprächen vermittelten Fachinhalte. Wer problemlos die Fachinhalte, die fachlichen Abläufe und Bezüge im Rahmen seiner Ausbildung verstehen könnte, aufgrund sprachlich-kommunikativer Defizite aber keinen verständlichen Zugang zu ihnen bekommt, dessen Wissens- und Kompetenzzuwachs ist erschwert oder sogar verunmöglicht.

Zu diesem Dilemma gesellt sich ein zweites: Will man Auszubildende sprachlich-kommunikativ so fördern, dass sie zumindest in dieser Hinsicht in der Lage sind, eine Ausbildung zu absolvieren, muss man wissen, welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen eine Ausbildung denn überhaupt stellt. Und diese Anforderungen können auf sehr verschiedenen Ebenen liegen: so gibt es

- a) *berufsfeldspezifische Anforderungen*, die durch den gewählten Ausbildungsberuf bedingt sind;
- b) *betriebsspezifische Anforderungen*, die durch den jeweiligen Ausbildungsbetrieb, seine Ausbildungskultur, die Betriebsgröße, die Anzahl an Auszubildenden usw. bedingt sind;
- c) *ausbildungsspezifische Anforderungen*, die berufsfeld- und betriebsunabhängig sind und durch Faktoren bedingt sind, die für die Phase einer Ausbildung kennzeichnend sind (bspw. das Schreiben eines Berichtsheftes; das Schreiben von Lernzielkontrollen und Klassenarbeiten, generell berufsschulische Anforderungen usw.); diese ausbildungsspezifischen Anforderungen finden sich sowohl im Betrieb wie in der Berufsschule wieder und treten im späteren Berufsleben innerhalb eines jeweiligen Berufsfeldes zurück.

Wenn man Kompetenz als die Befähigung eines Individuums versteht, eine Anforderung in einem realen Handlungskontext angemessen zu bewältigen (vgl. etwa Schaper 2008), dann können Anforderungen als komplementäres Gegenstück von Kompetenzen bzw. als Auslöser für Kompetenzumsetzung (Performanz) und Kompetenzerwerb verstanden werden.

Über diese genannten Anforderungsbereiche ist allerdings noch recht wenig Konkretes bekannt; d.h., man weiß noch nicht sehr genau, welche Text- und Diskursarten, welche kommunikativen Gattungen und Handlungsmuster prototypisch für eine Ausbildung oder für bestimmte Ausbildungsberufe sind. Nachdem der Fokus lange auf der Diagnose von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen von BerufsschülerInnen lag (vgl. etwa Drommler et al. 2006, Efing 2006a), wurden erst in den letzten Jahren vermehrt – insbesondere in der Deutschdidaktik und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und methodisch auf z.T. sehr unterschiedliche Art und Weise – auch Untersuchungen durchgeführt, um diese Anforderungen zu erheben, zu dokumentieren und zu analysieren (vgl. Knapp/Pfaff/Werner 2008, Efing 2010, Keimes/Rexing/Ziegler 2011, Kaiser 2012, Häußler 2013)², so dass erst neuerdings konkreter fassbar wird, was Auszubildende sprachlich-kommunikativ im Rahmen ihrer Ausbildung leisten müssen. Dabei wird deutlich, dass es einerseits eine Schnittmenge an ausbildungsspezifischen Anforderungen über alle Berufsfelder und Betriebe hinweg gibt,

² Auch international gibt es generell nur sehr wenige Untersuchungen zum Bereich der Ausbildung, z.B. Willis 1977; Bennert 2000, 2002; Filliettaz 2008, Filliettaz/de Saint-Georges/Duc 2008.

dass aber andererseits die Anforderungen in einigen Bereichen auch sehr stark variieren können. Hier ist es Aufgabe der Wissenschaft, die Kontextfaktoren herauszuarbeiten, die die Art und Ausprägung der Anforderungen quantitativ und qualitativ beeinflussen (vgl. Kapitel 2.5).

2. Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der Ausbildung

2.1 Zur Methode der Sprachbedarfsermittlung/Anforderungsanalyse³

Die Ermittlung von sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz in Hinblick auf ein im Anschluss zu entwickelndes Förderkonzept für die Aus- und Weiterbildung hat im Bereich der berufsbezogenen Fremd- und neuerdings auch Zweitsprachendidaktik (vgl. Kuhn 2013 und Günhage-Monetti 2013) eine größere Tradition als in der Erstsprachendidaktik (des Deutschen) (vgl. Efing 2013c). Der dabei jeweils fokussierte Sprachbedarf bzw. die in den Blick genommenen Anforderungen beziehen sich je nach Fragestellung auf die Perspektive des Arbeitenden (subjektive „Sprachbedürfnisse“, Grünhage-Monetti 2010: 14) oder/und die des Betriebs. Während sich herkömmliche Ansätze auf erwachsene Arbeitende – und zumeist deren zweit- oder fremdsprachliches Handeln (Haider 2008: 8) – im Betrieb beziehen, fehlt es bislang weitgehend an Untersuchungen zu den Anforderungen an (auch erstsprachige) *Auszubildende* (vgl. jedoch aktuell Efing 2010; Keimes/Rexing/Ziegler 2011).

Methodisch gibt es ein breites Spektrum an Möglichkeiten, die sprachlich-kommunikativen Anforderungen zu erheben: In der einschlägigen Literatur genannt und in der Praxis größtenteils bereits angewandt werden die Versendung von Fragebögen, (telefonische) Befragungen, Leitfaden- und Experteninterviews, teilnehmende Beobachtung inkl. der Aufnahmen authentischer mündlicher Interaktion sowie die Sammlung schriftlicher Dokumente (vgl. Janich 2007, Berg/Grünhage-Monetti 2009: 12, Grünhage-Monetti 2010: 17-19). Dabei können nicht nur objektive Anforderungen, sondern auch subjektive Haltungen, Erwartungen, Bedürfnisse der Arbeitenden sowie ihre Bewertungen zur Relevanz und Effizienz der regelmäßigen kommunikativen Aufgaben und Tätigkeiten im beruflichen Alltag erhoben werden (Janich 2007: 325, Berg/Grünhage-Monetti 2009: 12). Die Kombination verschiedener Methoden ist dabei sinnvoll, wobei die jeweilige Gewichtung unterschiedlich ausfallen kann.

In Ergänzung zu der empirischen Erhebung und Analyse der sprachlich-kommunikativen Anforderungen finden sich zudem systematische, kategoriengeleitete Inhaltsanalysen beruflicher Ordnungsmittel (bspw. Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen) (Efing 2013a/b, Kaiser 2012, Keimes/Rexing/Ziegler 2011: 45, Grundmann 2007a). Ergänzend lassen sich auch Broschüren der Arbeitgeber(-verbände) (bspw. BA 2006; IHK NRW o.J.) und einzelner Betriebe in Hinblick auf die dort explizit formulierten sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Ausbildungsbewerber bzw. Auszubildende auswerten.

Die Ergebnisse können in ethnografischen Firmenporträts (Berg/Grünhage-Monetti 2009), arbeitsplatzbezogenen Kommunikationsprofilen (Janich 2007), Listen von zu beherrschenden Text-, Diskursarten und kommunikativen Handlungsmustern (Weber/Becker/Laue 2000; Efing 2010) oder detaillierten Kompetenz- (Kiefer 2011: 263-267) und Fähigkeitslisten (Weber/Becker/Laue 2000: 130-138) dargestellt werden; auch werden die sprachlich-kommunikativen Anforderungen bisweilen einer Systematik arbeitsplatzrelevanter Situationen und Handlungsfelder (Weissenberg 2010) bzw. Sprachanwendungsfelder (Kaiser 2012) zugeordnet.

2.2 Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der Berufsschule⁴

Institutionell bedingt unterscheiden sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule zwangsläufig stark – was von Auszubildenden bisweilen auch deutlich empfunden und in Interviews⁵ kritisiert wird. Diese Kritik richtet sich dabei zumeist gegen die Anforderungen in der Berufsschule, die als unnötig schwer und angesichts der fehlenden praktischen Einbettung des Unter-

³ Vgl. hierzu ausführlich Efing 2014 sowie Weissenberg 2012.

⁴ Vgl. Efing (im Druck); vgl. darüber hinaus zum Thema auch Wengel 2013.

⁵ Interviews, die im Rahmen des BLK-Modellversuchs VOLI (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung/Hessisches Kultusministerium o.J.) erhoben wurden; insgesamt wurden 97 BerufsschülerInnen und 48 BerufsschullehrerInnen interviewt; die Lehrer- und Schüler-Interviews liegen auf Tonbändern mit einer jeweiligen Gesamtlänge von ca. 310 min vor.

richs als künstlich kritisiert werden. Dabei setzt die Institution Berufsschule zunächst einmal stärker als der Ausbildungsbetrieb die aus den allgemeinbildenden Schulen bekannten Lehr-Lern-Formate mit ihren Implikationen in Hinblick auf sprachlich-kommunikative Anforderungen und relevante Textsorten und Diskursarten fort (Unterrichtsgespräch, Referat, Lehrbuchtext, Arbeitsblatt etc.). Neu ist aber die Ausgestaltung dieser Textsorten und Diskursarten, die nun keine weitgehend allgemein- bis bildungssprachlichen Sachtexte mehr, sondern typische Fachtexte bzw. fachliche Lehrtexte und Fachdiskurse sind. D.h., die Rolle der Fachsprache erhält einen ganz anderen Stellenwert als in der Vorgängerschule, in der höchstens allgemeine Spezifika von Fachsprachen generell thematisiert werden können, während in der Berufsschule eine/wenige spezifische Fachsprache(n) eines Berufsfeldes zum gängigen Kommunikationsmittel wird/werden. Dabei scheint der Stellenwert der Fachsprache in der Berufsschule – so bestätigen Auszubildende wie Berufsschullehrer – ein ganz anderer, viel höherer zu sein als der im Betrieb. Dies belegen z.B. folgende Äußerungen, in denen sich Berufsschullehrer über die mangelnde Unterstützung durch die betrieblichen Ausbilder beschwerten, wenn es um die Verwendung der aktuellen, präzisen und exakten fachsprachlichen Terminologie geht:

„Der [Meister] hat aber häufig nicht andere Fachbegriffe, sondern gar keine. [...] Die [Meister] reden immer noch bei uns von Binderfarbe und was weiß ich, als wenn sie original in den 50er Jahren wären. Es gibt nur Lacke und Binderfarben. Also da weiß jeder, der in den Baumarkt geht als interessierter Laie, weiß da mehr. Aber, so redet der Chef und das ist gut, der macht das einfach. Das verstehe ich, und die Schule macht alles so kompliziert“. – Und der Meister hat auch nicht den Anspruch, den Auszubildenden zu informieren. [...] Da wird dann gesagt, du nimmst jetzt von Brillux die Farbe und dann geht's hin. – Richtig, den grünen Eimer. – Das kostet keine Mühe. Das ist kein Aufwand und es wird auch keine Frage gestellt. Das ist das Schlimme. Der Schüler könnte ja eine Rückfrage stellen. Aber das ist ja ein bisschen müßig, weil dafür wird er nicht bezahlt. – Na gut, da fehlt halt dann das Verständnis, warum sie es in der Schule dann machen sollen.“⁶

Während sich das Vorkommen von Fachsprache im Betrieb, wie weiter unten zu zeigen, weitgehend reduziert auf das Auftreten der relevanten Fachtermini, die zudem im Betrieb mündlich oft durch bildreichere und einfachere, in jedem Fall verständlichere Synonyme des Fachjargons (bzw. einer sog. „Werkstattsprache“) ersetzt werden, achtet die Berufsschule, auch im mündlichen Bereich, auf die strenge Einhaltung der präzisen Terminologie und konfrontiert die Auszubildenden in der schriftlichen Form der Fachbücher und Fachtexte auch mit allen anderen Spezifika von Fachsprache im Bereich der Textsorten, Textmuster und Grammatik. Eine Analyse der spezifischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Berufsschule – insoweit sie über die Anforderungen der Vorgängerschule hinausgehen⁷ – muss also vor allem herausarbeiten, welche Fachtextsorten in der Berufsschule vorkommen und welche Anforderungen in den Fachtexten der Fachbücher enthalten sind, denn die Fähigkeit, Fachtexte zu verstehen, stellt eine zentrale Voraussetzung für das fachliche Lernen in der beruflichen Bildung dar (vgl. Ohm et al. 2007: 11).⁸ Als typische Textsorten für den Bereich Lesen in der Berufsschule nennen Becker-Mrotzek/Kusch (2007): a) informationsvermittelnde Texte: Beschreibungen von Lernsituationen, Unterrichtsprotokolle, Dokumentationen von Projekten und Projektergebnissen; b) Texte mit Anleitungskarakter: Arbeitsaufträge, Schulordnungen, Klassenarbeiten, Prüfungsaufgaben. Zu den Anforderungen, die diese berufsschulische Textsorten stellen, hat Niederhaus (2011a, b) eine wichtige korpuslinguistische Analyse von Fachtexten verschiedener Berufsfelder in der beruflichen Bildung durchgeführt.⁹

Auch wenn Niederhaus zu dem Fazit kommt, dass sich allgemeine Aussagen über die Fachtexte in der beruflichen Bildung nicht aufrechterhalten ließen (2011a: 115), kann sie nachweisen, dass die sprachliche Ge-

⁶ Auszug aus einem der VOLI-Interviews.

⁷ D.h., es soll hier nicht darum gehen, zu analysieren, welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen institutionstypische Diskursarten wie etwa das auch vor der Berufsschule bekannte Unterrichtsgespräch darstellen.

⁸ Wünschenswert wären auch Unterrichtsbeobachtungen, um die Anforderungen im Mündlichen zu erheben. Meines Wissens liegt noch keine solche systematische Anforderungsanalyse auf Basis einer teilnehmenden Beobachtung im berufsschulischen Unterricht vor, jedoch führt das Bundesinstitut für Berufsbildung/BIBB in Bonn derzeit ein Projekt durch, in dem genau diese Unterrichtsbeobachtungen für verschiedene Ausbildungsberufe und in verschiedenen Fächern bzw. Lernfeldern durchgeführt wird (Settelmeyer et al. 2013).

⁹ Zu den Anforderungen, die die Lektüre (berufsschulischer) Sachtexte an die Auszubildenden stellt, sowie zum Einsatz von Sachtexten in der Berufsschule vgl. auch Becker-Mrotzek/Kusch 2007.

staltung von Fachkundebüchern, also die Fachsprachlichkeit von Lehrbuchtexten, zwar stark vom Fach abhängt¹⁰, dass die Differenzen aber weniger an unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Phänomenen (Anforderungsqualität), sondern stärker an der unterschiedlichen Frequenz (Quantität) ihres Auftretens festzumachen sind. Damit können die sprachlich-kommunikativen Anforderungen zumindest von der Art, wenn auch nicht vom Ausprägungsgrad her als fachübergreifend gelten¹¹. Hohe sprachlich-kommunikative Anforderungen stellen nach Niederhaus vor allem folgende Phänomene dar, die einen hohen Fachsprachlichkeitsgrad eines Textes konstituieren:

- semantisch unterspezifizierte und damit eigentlich dem Präzisionsanspruch von Fachsprachen widersprechende (Mehrfach-)Komposita, die der fachsprachlichen Funktion der Sprachökonomie bzw. Textkompression dienen, da sie syntaktisch verdichtend wirken, indem sie komplexe Inhalte zusammenfassen, die sonst in Sätzen oder Wortgruppen ausgedrückt würden (2011a: 91, 98);
- Textkompression durch Nebensatzeinsparende Partizipien im attributiven Gebrauch sowie Nebensatzeinsparende präpositionale Wortgruppen (2011a: 97f.); dabei dominiert die Textkompression sogar die Präzision (2011a: 108);
- hohe semantische Dichte der Texte durch spezifizierende Attribute, die häufig aus Substantiven bestehen; hiermit werden fachsprachliche Explizitheit und ein hoher Präzisionsgrad angestrebt (2011a: 101);
- Anonymität von Texten durch die Verwendung von Passivkonstruktionen und eine geringe Verwendung von Pronomen mit Referenz auf Autor oder Leser (2011a: 103);
- Verwendung von Bildern mit hohem Abstraktionsgrad (logische Bilder (Diagramme, Tabellen), Schemata), die die Komplexität der Text-Bild-Interaktion erhöhen (2011a: 111, 113).

Generell kann resümiert werden, dass die festgestellten Phänomene die Rezeptionsanforderungen deutlich erhöhen, denn lange Wörter, Wortkürzungen und lange Sätze gelten als schwierig zu verarbeiten und schwer verständlich (Niederhaus 2011a: 116f.). Niederhaus fasst zusammen:

[I]n Bezug auf die fachsprachentypischen syntaktischen Strukturen wird vermutet, dass sich der für Fachtexte typische hohe Grad an Präzision, Kompression und Anonymität bzw. Abstraktion negativ auf die Textverständlichkeit auswirkt. Texte mit zunehmender Präzision büßen an Allgemeinverständlichkeit ein [...]; eine hohe semantische Dichte kann die Textverständlichkeit erschweren [...]. Auch sprachökonomische Strukturen erschweren die Textrezeption, denn mit zunehmender Textkompression steigen die Rezeptionsschwierigkeiten [...]. Außerdem wirkt sich eine passivische, abstrakte Ausdrucksweise negativ auf die Textverständlichkeit aus, da aktive Formulierungen einfacher zu verarbeiten sind als passivische (ebenda: 117).

Dass Berufsschüler wie Lehrer Fachtexte in der Tat als unverständlich und nicht adressatengerecht versprachlicht empfinden, wurde an verschiedenen Stellen nachgewiesen (vgl. Literaturangaben bei Niederhaus 2011b: 2). Leitfaden-gestützte Interviews mit 97 Berufsschülern im Rahmen des Modellversuchs VOLI (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung/Hessisches Kultusministerium o.J.) bestätigten dies und zeigten dabei, dass den Schülern aber weitgehend das Bewusstsein dafür fehlt, inwiefern Fachtexte für sie schwer verständlich sind. Neben einem diffusen Unbehagen („blöd/komisch/ kompliziert formuliert/geschrieben“) wurden mehrfach als verständnishemmend genannt: a) die lexikalische Ebene (zu hohe Anzahl der „Fachwörter/-begriffe“, „Fremdwörter“, „schweren“, „unbekannten“ Wörter) sowie b) der Eindruck, dass die Fachtexte als sprachlich unnötig, d.h. fachlich unbegründet komplex und optisch schlecht (Layout, Illustrationen) aufbereitet empfunden wurden¹², was sich sehr negativ auf die Lesemotivation und damit auch Leseleistung niederschlägt. Aus den Schüleräußerungen lassen sich aber Rückschlüsse auf weitere Problemfelder ziehen, die die Untersuchung von Niederhaus bestätigen. Für die Berufsschüler schwer verständlich sind ein ausgeprägter Nominalstil sowie lange Sätze und lange Texte mit hoher Informationsdichte und unzureichenden Erläuterungen (vor allem neuer Fachtermini). Die VOLI-Lehrerinterviews bestätigen diese Ergebnisse weitgehend, wobei die Lehrer sogar eine Tendenz ausmachen, dass die Fachtexte im Laufe der vergangenen Jahre fachspezifischer und sprachlich noch komplexer geworden seien – oder aber der Spa-

¹⁰ Und in nicht signifikanter Ausprägung auch vom Verlag bzw. der Redaktion eines Schulbuches (vgl. etwa Niederhaus 2011a: 107).

¹¹ Und damit kann in den allgemeinbildenden Schulen auf eine generelle, berufs- und fachsprachenunspezifische Fachsprachenkompetenz vorbereitet werden, die Gemeinsamkeiten von Fachsprache(n) thematisiert und reflektiert.

¹² Ein Beispiel wäre die Verwendung eines Fachterminus, wenn es einen umgangssprachlichen synonymen Begriff gibt, den die Schüler (z.B. aus dem Betrieb) kennen.

gat zwischen Fach- und Schülerbezug zu Lasten der Fachlichkeit gehe, wenn eine schülernähere Sprache verwendet werde. In einem Gruppeninterview führten die Lehrer die Komplexität der Fachbuchtexte auf die Verlage zurück:

Ich habe selber fünf Bücher geschrieben, Fachbücher. Und dann habe ich mitbekommen, und das stimmt genau, was ich sage: Die Fachbücher für die Berufsschüler sind eigentlich für die Lehrer gedacht. Die sind eigentlich viel zu komplex, um für die Schüler verständlich zu sein. Warum? Wer kauft die Bücher? Das ist die Frage für die Verlage. Die kaufen die Lehrer und nicht die Schüler, in den meisten Bundesländern. Also werden die so abgestimmt, habe ich von dem Verlag gehört, dass die Lehrer sie lesen, aber das ist genau die Unterrichtsvorbereitung für mich, nicht für die Schüler. – Nein, für die Schüler ist das unbrauchbar.

Ein didaktisch gutes Buch sei vom Verlag nicht angenommen worden mit dem Argument, dass es die Lehrer nicht kaufen würden, „weil es zu banal war“.

Jenseits der Qualität und Verständlichkeit der Fachtexte bemängelten Schüler wie Lehrer in den VOLI-Interviews die generell zunehmende Vertextung der Ausbildung im Zuge der Lernfeldorientierung, die z.T. dazu führe, dass die Sprache den Blick auf das Fachliche verstelle. So äußert sich ein Lehrer:

Also, das ist das Grausamste, was langsam bei der Lernfelddiskussion rausgekommen ist, dass da mit aller Gewalt ein Fall konstruiert werden muss, und dann lesen die [Schüler] da eine halbe Seite, obwohl sie da rechts eine Trapezfläche ausrechnen sollen in Quadratmetern.

Problematisch wird dies insbesondere in Prüfungssituationen, in denen Schüler im Zuge der Lernfeldorientierung nicht mehr, wie zuvor, Multiple Choice-Aufgaben bearbeiten müssen, sondern in denen die umfangreiche Versprachlichung schnell zur größeren Hürde als das fachliche Problem werden kann.

Aus Lehrerperspektive führt zudem die aus Lernfeld- und Projektorientierung resultierende Eigenverantwortlichkeit der Berufsschüler zu einem sprachlichen Problem, da die Schüler es aus den Vorgängerschulen (insbesondere der Hauptschule) nicht gewohnt seien, eigenständig und allein Texte zu lesen oder zu produzieren, so dass die fehlende Routine die neuen sprachlich-kommunikativen Anforderungen doppelt hoch erscheinen lasse. Die Schüler seien zwar weitgehend in der Lage, sich eigenverantwortlich Informationen aus dem Internet zu beschaffen, doch an die Recherche schließe sich keine eigenständige Erarbeitung der Informationen an – aufgrund mangelnder Motivation, mangelnder Lesekompetenz und mangelnder Medienkompetenz insofern, als die Schüler von der „Informationsflut erschlagen“ würden und nicht selektieren könnten.

Für viele Schüler stellt dabei nach eigenen Aussagen oft schon das Verständnis der Formulierungen der mündlichen wie schriftlichen Fragen/Aufgabenstellungen ein sprachliches Problem dar, so dass sie nicht wissen, was sie bearbeiten sollen. Daher fordern auch Lehrer, dass Arbeitsaufträge präzise und kleinschrittig zu sein hätten, da sie sonst nicht verstanden würden. Dieser Aspekt gewinnt besondere Bedeutung im Rahmen der Projektorientierung, in der die Schüler eigenverantwortlich komplexe Aufgaben bearbeiten sollen – die sie eben nur dann verstehen und bearbeiten können, wenn die sprachliche Komplexität der Aufgabenformulierung reduziert wird.

Für den Bereich der Textproduktion fehlt es an Untersuchungen zu den berufsschulischen Anforderungen. Wyss Kolb kam hier 1995 in einer Umfrage zu dem Ergebnis, dass schulisches Schreiben in der Berufsschule oft ein gelenktes Schreiben (Abschreiben einer Lehrervorlage, Diktat) ohne eigene Formulierungsnotwendigkeit sei (1995: 271); lediglich zwei bis vier Mal pro Halbjahr würden selbstständig längere Texte (Aufsätze) verfasst; im Unterricht gebe es sonst nur wenig Gelegenheit zum Üben des eigenen Formulierens (1995: 57).

Im Bereich der mündlichen Kommunikation werden in der Berufsschule einige der neuen kommunikativen Anforderungen explizit zum Unterrichtsgegenstand, etwa wenn das Führen von Kundengespräche geübt wird.

Eine Inhaltsanalyse der Lehrpläne aller für einen bestimmten Ausbildungsberuf relevanten Berufsschulfächer könnte die hier nur ansatzweise Beschreibung der sprachlichen und kommunikativen Anforderungen ergänzen. Erste Analysen in diese Richtung unternimmt Wengel (2013). Gespannt sein darf man zudem auf die anstehenden Ergebnisse der Anforderungsanalyse durch Unterrichtsbeobachtungen in der Berufs-

schule im Fach Deutsch/Kommunikation sowie in ausgewählten beruflichen Lernfeldern (vgl. Settlemeyer et al. 2013)

2.3 Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung¹³

Die folgenden Ausführungen stützen sich vor allem auf eigene Studien des Autors zu den sprachlichen und kommunikativen Anforderungen an Auszubildende in der Bewerbungs- und Ausbildungsphase. Hierfür wurden teilnehmende Beobachtungen (Ethnografie der Kommunikation)¹⁴ und halb standardisierte Interviews mit insgesamt 16 Ausbildern und 30 Auszubildenden von durchschnittlich 30 Minuten Länge¹⁵ durchgeführt. Untersucht wurden in einem industriellen Großbetrieb im Zeitraum von Mai bis Juli 2009 (Efing 2010) sowie in sechs klein- und mittelständischen Betrieben im Zeitraum von November 2010 bis Januar 2011 (Efing/Häußler 2011) im Großraum Stuttgart/Heidelberg die vier Berufsbilder (Industrie-)MechanikerIn, MechatronikerIn, ElektronikerIn und TechnischeR ZeichnerIn. Ergänzt werden die Ergebnisse durch Beobachtungen aus einer kleineren, aber ähnlich gelagerten Untersuchung, in deren Rahmen Studierende der PH Weingarten 18 Interviews mit Handwerksmeistern in Oberschwaben¹⁶ zu deren Sicht auf notwendige Fähigkeiten von Auszubildenden im Lesen und Schreiben führten, mit dem Ziel zu erfahren, „wo im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung Kenntnisse von Schriftlichkeit nötig sind“ (Knapp/Pfaff/Werner 2008: 192) und in welchen Situationen im Berufsalltag gelesen und/oder geschrieben werden muss (ebd.: 194). Mit einem ähnlichen Ansatz (Interviews mit Ausbildern, ergänzt durch eine Lehrplananalyse) geht man derzeit an der RWTH Aachen der Frage nach, welchen Stellenwert das Lesen in der betrieblichen Ausbildungspraxis bei Maurern und Straßenbauern hat; die vorläufigen Ergebnisse dieser Erhebung (Keimes/Rexing 2011; Keimes/Rexing/Ziegler 2011) fließen ebenso in die folgende Darstellung ein wie die etwas älteren Umfrageergebnisse von Wyss Kolb (1995) zum Schreiben von Auszubildenden in Berufsschule und Betrieb.

2.3.1 Sprachliche Anforderungen

Insbesondere die Interviews mit dem Ausbildungspersonal, aber auch die teilnehmende Beobachtung im Rahmen der Untersuchungen von Efing (2010) und Efing/Häußler (2011) zeigen, dass in der betrieblichen Ausbildung sprachliche Fähigkeiten (im Sinne einer Sprachsystem- und Sprachnormkompetenz) fast nur in der Dimension der Rechtschreibkompetenz explizit relevant sind – und dies auch fast ausschließlich im Kontext des Bewerbungsschreibens¹⁷ und anlässlich der Durchsicht und Korrektur der Berichtshefte sowie selbstverständlich betriebsextern im schriftlichen Kundenkontakt. Weitere sprachsystematische Fähigkeiten spielen, solange sie auf basalem Niveau vorhanden sind und nicht die Verständigung beeinträchtigen, keine große Rolle¹⁸. Dies belegt die Äußerung eines Ausbilders, es sei „nicht wichtig, wenn derjenige nur gebrochen Deutsch kann, aber er muss richtig kommunizieren können“. Nur wenige Ausbilder bemängeln zudem – aus einer Perspektive der sprachsystematischen Korrektheit – die grammatischen Fähigkeiten der Auszubildenden, die allerdings angesichts der von den Auszubildenden zu produzierenden Textsorten (v. a. Listen, Tabellen,...) in keiner erkennbaren Situation kommunikativ bzw. handlungsrelevant werden (Efing 2012).

¹³ Vgl. Efing 2013b.

¹⁴ Im Rahmen dieser teilnehmenden Beobachtung wurden insb. alle vorkommenden Textsorten dokumentiert und prototypische Gesprächssorten exemplarisch aufgezeichnet.

¹⁵ Die Audiomitschnitte umfassen insgesamt rund 14 Stunden.

¹⁶ Beteiligte Berufe: Kraftfahrzeugmechaniker, Schlosser, Industriemechaniker, Schreiner, Steinmetz, Einzelhandelskaufmann, Frisör, Fachverkäufer für Nahrungsmittel, Metzger, Bäcker, Koch, Kinderpfleger (Knapp/Pfaff/Werner 2008: 192).

¹⁷ Vgl. folgende Aussage eines Ausbilders für technische Zeichner: „Wenn da [im Bewerbungsschreiben] Rechtschreibfehler drin sind, das geht gar nicht. Also, das sind so Dinge, wo man von jemandem net verlangen kann, dass er sich das noch Mal durchliest, nachdem er es geschrieben hat, dann ist das in meinen Augen abgehakt.“ – Im gesamten Bewerbungsverfahren achten die Ausbilder jedoch weit weniger auf sprachliche Fähigkeiten oder die Deutschnote, als es in der Öffentlichkeit gemeinhin dargestellt wird (Knapp/Pfaff/Werner 2008: 201f., 205).

¹⁸ Auch Untersuchungen für die berufliche Tätigkeit nach der Ausbildung belegen, dass nicht sprachsystematische („Sprachbeherrschung“), sondern kommunikative („Kommunikationsfähigkeit“) Kompetenzen relevant für eine erfolgreiche Anforderungsbewältigung im Beruf sind (Grünhage-Monetti/Klepp 2003: 43).

2.3.2 Kommunikative Anforderungen

Ein Wissen um die konkreten kommunikativen Anforderungen der Ausbildung ist beim befragten Ausbildungspersonal trotz des oben angesprochenen vorhandenen generellen Bewusstseins für die Relevanz von Kommunikation wenig ausgeprägt; auch im Bewerbungsgespräch spielt das kommunikative Auftreten der BewerberInnen laut Aussagen der Ausbilder keine oder nur eine zu vernachlässigende Rolle und wird, wenn überhaupt, dann unter dem sozialen Blickwinkel betrachtet, ob die BewerberInnen sich kommunikativ ins Team einfügen könnten; Sprache und Kommunikation werden in der Wahrnehmung weitgehend auf die scheinbar objektiv messbaren Bereiche Rechtschreibung und Grammatik reduziert (Efing 2012). Aussagen zu kommunikativen Anforderungen und zur Relevanz kommunikativer Fähigkeiten, die getroffen werden, bleiben sehr pauschal und unkonkret (s.o.); der Zusammenhang von Kommunikation und Arbeitsergebnis wird nur vage erahnt, beispielsweise wenn ein Ausbilder erklärt, Auszubildende, die über kommunikative Fähigkeiten verfügten, machten „sich damit einfach viel wichtiger für den Betrieb“, oder, wie im Titelzitat: wer nicht kommunizieren könne, könne „auch keine präziseren, qualifizierteren Arbeiten ausführen“ (Efing 2012: 8f.).

Dass kommunikatives Handeln im Beruf vor allem den produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten (Schreiben und Lesen) und Gesprächen (Reden und Zuhören) sowie dabei mit Fach- und Berufssprache bedeutet, wird von den Ausbildern kaum erkannt. Die befragten Ausbilder erwähnen lediglich die Anforderungen, dass Auszubildende aktiv zuhören, mündliche wie schriftliche Texte zielführend strukturieren und komplexe Sachverhalte pointiert formulieren können müssen. Insgesamt erwies sich für den Bereich der kommunikativen Anforderungen die teilnehmende Beobachtung, deren Ergebnisse im Folgenden kurz zusammengefasst und durch Untersuchungsergebnisse aus Interviews und Inhaltsanalysen ergänzt werden, als aussagekräftiger.

2.3.2.1 Anforderungen im Bereich Schrift(sprach)lichkeit

Nur sehr selten müssen Auszubildende – offenbar weitgehend unabhängig vom Ausbildungsberuf – im Betrieb Texte produzieren oder rezipieren, die der schulisch vermittelten Definition eines Textes als lineares, kohärentes, komplex versprachlichtes Gebilde („Fließtext“) entsprechen. Dies verdeutlichen die Tabellen 1 und 2:

Efing 2010, Efing/Häußler 2011	Knapp/Pfaff/ Werner 2008	Wyss Kolb 1995
- Berichtsheft - Arbeitsplan - (Gesprächs-, ...)Protokolle - Selbstreflexive Texte (Entwicklungsbogen, ...) - Fachliche Präsentationen für Experten und Laien - Dokumentation (von Produkten und Prozessen) - (Werkstatt-)Bericht - Lernzielkontrollen - Kurznotizen - Techn. Zeichnungen - Übersetzungen von Datenblättern aus dem Englischen - Formulare, Tabellen und Listen (Bestellschein, Stückliste, Messprotokoll...)	- Berichtsheft - Erfassen von Waren und Kundendaten - Rechnungen - Bestellungen - Verträge - Zeichnungen und Skizzen - Dokumentation von Arbeitsvorgängen	- Arbeitstagebuch - Laborjournal - Protokolle - Berichte - Rapporte - Beschreibungen - Zusammenfassungen - Notizen - Briefe - Mitteilungen - Reklamationen - Entschuldigungen - Formulare (Lieferschein, Rechnung, Quittung, Kundenkarte etc.) - Beschriften von Plänen - Adressen - Listen (Bestellungen, Inventare etc.)

Tab. 1: Ausbildungsrelevante typische schriftliche Aufgaben, Textsorten und Darstellungsformen im Bereich «Schreiben»

Efing 2010, Efing/Häußler 2011	Knapp/Pfaff/ Werner 2008	Keimes/ Rexing 2011
- Kurznotizen - Arbeitsauftrag/-anweisung - Artikel aus Fachzeitschriften - Schulungsunterlagen - Techn. Zeichnungen, Schaltpläne, Datenblätter - (Bedienungs-, Programmier-, Montage-, ...) Anleitungen - An- und Unterweisungen (Sicherheitshinweise, Anleitung zum Führen des Berichtsheftes, Projektleitfaden, ...) - Bestellkataloge - Fach-/Handbücher (Tabellenbücher, ...) - Unternehmensbroschüren (Eigendarstellung, Leitfaden für die Ausbildung, ...) - Juristische Dokumente (Arbeitsordnung, ...)	- Rechnungen - Bestellungen - Verträge - Zeichnungen und Skizzen	- Zeichnungen - Leistungsverzeichnisse - gesetzliche Vorschriften - Produkthinweise

Tab. 2: Ausbildungsrelevante typische schriftliche Aufgaben, Textsorten und Darstellungsformen im Bereich «Lesen»

Auch Becker-Mrotzek/Kusch (2007) zählen – ohne Angabe der empirischen Grundlage – für den Bereich des Lesens folgende betrieblich relevante Textsorten auf:

- a) informationenvermittelnde Texte: Fachbücher, Fachberichte in der Fachpresse, Produktinformationen, Dokumentationen von Arbeitsergebnissen, Normen, Verordnungen und Rechtsvorschriften, Arbeitsverträge;
- b) Texte mit Anleitungscharakter: Leistungsbeschreibungen, Gebrauchsanleitungen, Arbeits- und Einsatzpläne, Arbeits- und Sicherheitsanweisungen, Wartungspläne.

Bzgl. des Umgangs mit diesen Textsorten haben Efing/Häußler (2011) gezeigt, dass sie im Betrieb jeweils nach dem Kriterium einer schnellen und vor allem übersichtlichen Informationsentnahme bzw. einem jeweils anderen dominanten kommunikativen Zweck gewählt und eingesetzt werden, um mit Kollegen oder Kunden effizient kommunizieren zu können. Die produktive Verwendung dieser Textsorten dient hauptsächlich der Dokumentation (der Ausführung) von Arbeitsaufträgen, während im Bereich der Rezeption die Funktionen der Instruktion, Regulation (Vorschriften) und Wissensvermittlung überwiegen. Üblicherweise treten mehrere Textsorten in typischer Vernetzung auf: Ein Auftrag wird beispielsweise als Kurznotiz beschrieben, unterstützend werden Zeichnungen angefertigt/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 Internet oder anhand der Kataloge bzw. Fachbücher ermittelt werden. Dieser Vorgang wird dann dokumentiert, um den Arbeitsprozess und ggf. das Arbeitsprodukt langfristig nachvollziehbar und nachträglich überprüfbar zu halten.

Die sprachwissenschaftliche Analyse dieser Textsorten, die sich im Bereich Schreiben wie Lesen als relevant herausstellten, zeigt, dass es sich vorwiegend¹⁹ um Texte handelt, die in ihrer Darstellungsform zu großen Teilen stark normiert und standardisiert sind, was sich oft insbesondere in der Darstellungsform als Formular oder Tabelle (z. B. Berichtsheft, Messprotokoll, Arbeitsplan, Arbeitsauftrag, Listen) niederschlägt. Darüber hinaus zeichnen sich die Texte durch eine ausgeprägte Multikodalität (Kombination aus Text, Bild, Grafik, Tabelle, Diagramm...) und rudimentäre Versprachlichung (Stichworte)²⁰ aus²¹. Kommunikativ stellt gerade Letztere allerdings nicht unerhebliche Anforderungen an die Auszubildenden: Denn Informationen verschiedener Darstellungsmodi und -kodes aufeinander beziehen und in Handlungen umsetzen zu können,

¹⁹ Eine Ausnahme bildet die – im Rahmen des Prüfungsverfahrens singuläre – ausführliche Dokumentation.

²⁰ Dass die erhobenen zu produzierenden Textsorten in der Untersuchung von Wyss Kolb vor allem „aus selbständig formulierten zusammenhängenden Texten bestehen“ (Wyss Kolb 1995: 59), basiert auf ihrer Spekulation und wurde nicht empirisch überprüft.

²¹ Dies gilt auch für die durch die Auszubildenden zu erstellenden Präsentationen.

komplexe fachliche Zusammenhänge und Tätigkeiten komprimiert versprachlichen zu müssen, verlangt eine hohe kommunikative Kompetenz, wenn gewährleistet werden soll, dass die Funktion der Textsorten (z. B. Arbeitsnachweis gegenüber Kunden) sowie die Verständlichkeit trotz mangelnder verbaler Ausführlichkeit angemessen erfüllt wird²². Aber auch an die sprachlichen Fähigkeiten stellt die rudimentär-komprimierte Versprachlichung der Texte sicherlich hohe Anforderungen: Zwar müssen die Auszubildenden keine komplexen hypotaktischen Satzgefüge produzieren und rezipieren, aber die Fähigkeit, Stichworte und Ellipsen zu verstehen und vor allem zu produzieren, bspw. im Berichtsheft, setzt ein grundlegendes Verständnis der deutschen Syntax bzw. funktionale grammatische Kenntnisse und Fähigkeiten voraus. Denn Stichworte, Ellipsen, generell rudimentäre, komprimierte sprachliche Äußerungen, entstehen vermutlich nicht einfach direkt als Verschriftlichung einer oralen Form, sondern müssen eben durch Komprimierung über die komplexe schriftsprachliche Vollstruktur, die kognitiv zunächst aktiviert werden muss, abgeleitet werden. So verlangt bspw. die Bearbeitung von Formularen und Tabellen, die man als „rezeptiv-produktive“ Darstellungsformen bezeichnen könnte, ausgebaute Schriftsprach- und Textsortenkompetenzen, denn der Auszubildende muss jeweils erkennen, welcher Funktion das Formular dient und wie diese sprachlich in rudimentärer Form umzusetzen ist: So können Formulare/Tabellen sowohl einen deskriptiv-indikativischen (Berichtsheft: *(ich habe) XY gemacht*) als auch einen appellativ-imperativischen (*Bestellanforderung: Z bestellen/soll bestellt werden*) Charakter haben, den die Auszubildenden erkennen und sprachlich unterschiedlich bedienen müssen.²³

Schriftsprachliche Kompetenzen werden also auch im Betrieb von Auszubildenden verlangt. Ein breites sprachliches Repertoire – über mündliche Umgangs- und Fachsprache hinaus – ist auch insofern für Auszubildende relevant, als sie mit verschiedensten Adressaten schriftlich kommunizieren müssen (Kollegen, Vorgesetzten, Firmen- und Privatkunden usw.) – und das zum Teil innerhalb ein und desselben Schriftstücks, das demnach mehrfachadressiert sein und verschiedene Funktionen (deskriptiv-informativ, appellativ, instruktiv) gleichzeitig erfüllen muss. So dient bspw. das Auftragsformular eines Elektrikers einerseits als Dokumentation der geleisteten Arbeit (gegenüber dem Kunden), andererseits als Grundlage für die korrekte Rechnungsstellung (durch die Buchhaltung des Betriebs) und drittens als Aufforderung an das Lager, die verwendeten Materialien ggf. nachzubestellen (vgl. Efing/Häußler 2011).

Über die vorangehende Diskussion hinaus kann man vorläufig resümieren, dass die schriftsprachlichen Anforderungen beim Schreiben wie beim Lesen im Großbetrieb mit Abstand am höchsten sind, was vor allem auf zwei Gründe zurückzuführen ist:

1. Während der Großbetrieb eigene schriftliche Schulungsunterlagen von mehreren hundert Seiten erstellt, die zu großen Teilen die fachliche Unterweisung und Wissensvermittlung übernehmen (Efing 2010), dominieren bei klein- und mittelständischen Unternehmen mündliche Informationen zur Einweisung in praktische Tätigkeiten; diese werden nur gelegentlich durch Texte ergänzt oder aber Texte werden zur Nachbereitung eingesetzt. D. h., hier findet eher visuelles Lernen (Zeigen) denn Lesen statt (Knapp/Pfaff/Werner 2008: 195f.).
2. Der Großbetrieb konfrontiert die Auszubildenden im organisatorischen, nicht-fachlichen Bereich in Form von Textsorten der Unternehmenspräsentation und Ausbildungsbegleitung (bspw. Entwicklungsbogen, Ausbildungsportfolio) mit erhöhten Anforderungen an die schriftsprachlichen Fähigkeiten.

Aber die Rolle der schriftsprachlichen Anforderungen variiert natürlich auch berufsbedingt: Während die Anforderungen für die untersuchten Ausbildungsberufe Mechaniker, Mechatroniker, Elektriker und Technische Zeichner untereinander hochgradig vergleichbar und anspruchsvoll waren, konstatieren Keimes/Rexing für Maurer und Straßenbauer eine „fehlende(r) Relevanz des Lesens in der betrieblichen Ausbildungsrealität“²⁴; sie kommen zu dem Fazit, dass es sich um „wenig textintensiv[e]“ Ausbildungsberufe

²² Auszubildende fühlen sich dabei anlässlich der Konfrontation mit der Anforderung, komprimierte Texte zu produzieren, schlecht bis gar nicht vorbereitet durch die allgemeinbildenden Vorgängerschulen, in denen statt pointierter Darstellungen von zum Teil stundenlangen Tätigkeiten und kurzer Sätze „Schwafeln“ verlangt gewesen sei (Interview in Pospiech/Bitterlich 2007: 26).

²³ An dieser Stelle gilt mein Dank Udo Ohm für wertvolle Anregungen.

²⁴ „Dies steht im Gegensatz zu den curricularen Vorgaben für die Berufsschule, in denen eine Relevanz von Lesekompetenz in beruflichen Handlungssituationen deutlich erkennbar ist“ (Keimes/Rexing/Ziegler 2011: 46).

mit einer „eher geringe[n] Textgebundenheit betrieblicher Ausbildungsprozesse“ handle: Lernen erfolge über Partizipation, Modelllernen bzw. mündlich kommunizierte Anweisungen, die laut der Ausbilder arbeitsorganisatorisch leichter und auf Baustellen besser und schneller mitzuteilen seien. Gelesen werden müssten auf der Baustelle nur Zeichnungen; daher werde das Lesen anderen Lernorten wie der Berufsschule und der überbetrieblichen Ausbildung zugeordnet (Keimes/Rexing 2011: 8f.). Die Unternehmens- und Berufsabhängigkeit der Anforderungen zeigt sich auch in den Ergebnissen der Untersuchung von Wyss Kolb, die erhob, dass „60% der Lehrlinge täglich oder oft, knapp 10% gelegentlich, 30% selten oder nie“ (1995: 61) im Betrieb schreiben. In aktuelleren Untersuchungen wird je nach untersuchtem Ausbildungsberuf gegensätzlich betont, dass betriebliches Schreiben in der Ausbildung kaum benötigt werde (Knapp/Pfaff/Werner 2008 bzgl. der Ausbildungsberufe Friseur, Schlosser, Koch, Kraftfahrzeugs- und Industriemechaniker) oder dass es eine nicht unerhebliche Rolle spiele: So müssten z. B. kaufmännische Auszubildende „Geschäftsbriefe, E-Mails, Berichte, Präsentationen oder auch Protokolle“ verfassen und daher „standardisierte Formen von Texten wie Briefen, Protokollen u.Ä. beherrschen und adressatengerecht formulieren können“ (wissenschaftliche Hausarbeit an der PH Weingarten von Verena Röck, in: SCHRAUBE o.J.: 6).

2.3.2.2 Fachsprachliche Anforderungen

Quer zu allen Textsorten, Diskursarten und Interaktionsmustern liegt die Frage danach, in welchem Register (insb. mündliche Umgangssprache, Berufs-, Fachsprache) kommuniziert wird. Während die zu lesenden Textsorten, zumindest die informationsvermittelnden, gängigerweise fachsprachlich verfasst sind in dem Sinne, dass nicht nur der einschlägige Fachwortschatz verwendet wird, sondern auch die Textstruktur und der Satzbau fachsprachlich geprägt sind (z. B. unpersönliche Ausdrücke, Passivkonstruktionen, Nominalstil etc.), beschränken sich die fachsprachlichen Anforderungen an die Auszubildenden im produktiven Bereich darauf, die einschlägigen Fachtermini und -symbole sowie Abkürzungen (z. B. für Werkstoffbezeichnungen) mündlich wie schriftlich korrekt zu verwenden. Als Mittel der fachsprachlichen Sozialisation nutzen hier die Betriebe vor allem die Korrektur der Berichtshefte, anlässlich derer der Gebrauch der Fachsprache stark eingefordert wird. Während die Fachtermini und Abkürzungen von den Auszubildenden generell im Laufe der Zeit als wichtig und sinnvoll erkannt und relativ schnell und problemlos angewandt werden können²⁵, erweist sich – so zeigen Interviews mit Auszubildenden – die innere Schichtung der Fachsprache und ihr Verhältnis zur Umgangssprache sowie zu einem Register, das man als Fachjargon bezeichnen kann und das eine Art (betriebsspezifische) fachliche Umgangssprache („Werkstattsprache“) darstellt, insofern als problematisch, als es zur Konkurrenz von Synonymen kommt (z. B. *Inbusschlüssel* versus *Innensechskantschraubendreher*; *Bulleneier*/*Schwalbeneier* versus *Sammelhalterschiene*), deren situativ angemessener Einsatz Probleme bereitet. Der Fachjargon wird zwar im Betrieb und bei der Montage mündlich verwendet, aber sein Gebrauch ist etwa in der Berufsschule und in Prüfungssituationen sowie in jeglicher schriftlicher Form untersagt.

Dennoch ist generell den Forschungsergebnissen der letzten Jahre zuzustimmen, dass die Bedeutung der Fachsprache für das erfolgreiche berufliche Kommunizieren im Betrieb sicherlich lange Zeit überschätzt wurde (Weissenberg 2010: 16; Grünhage-Monetti 2010: 52ff.; Kuhn 2007) und dass die sprachlich-kommunikativen Anforderungen vor allem in anderen Bereichen (spezifische Textsorten, Darstellungsformen, Diskursarten, Interaktionsmuster) zu suchen sind, da berufliche Kommunikation nicht in erster Linie auf Fachsprache basiert, sondern auf einer „berufsorientierte[n] Sprache, die einerseits nahe an der Allgemeinsprache liegt, andererseits jedoch auch berufliche (d. h. weitgehend berufsübergreifende, nicht berufsspezifische) Kontexte und Anwendungsgebiete einbezieht“ (Weber/Becker/Laue 2000: 2). Demnach können berufsbezogene Kommunikationskompetenzen fehlende Fachsprachenkenntnisse kompensieren (Kuhn 2007: 118).

²⁵ Vgl. folgende Aussage eines Ausbilders für technische Zeichner: „Ich denke, man kommt da über die Schiene so drauf. Jeder benutzt es hier bei uns. Die in den höheren Lehrjahren benutzen Fachsprache, die Kollegen verwenden Fachsprache, der Ausbilder verwendet sie und ich denke, da kommt man automatisch drauf. Es ist wie ein kleines Kind, das Sprechen lernt. Ist ja dann im Endeffekt das Gleiche, man wächst da rein.“

2.4 Vergleich betrieblicher und schulischer Anforderungen

Es fällt aus verschiedenen Gründen schwer, Vergleiche zwischen den betrieblichen und den berufsschulischen Anforderungen zu ziehen: Einerseits kann man sicherlich davon ausgehen, dass die berufsschulischen Anforderungen homogener sind als die betrieblichen, die je nach Ausbildungsbetrieb (insbesondere in Abhängigkeit von der Größe) stark variieren können; andererseits sind die in Betrieben und Berufsschulen erhobenen Anforderungsbeschreibungen methodisch auf so unterschiedliche Art und Weise und – dadurch bedingt – mit einem z.T. so unterschiedlichen Fokus zustande gekommen, dass man sie einander nicht direkt gegenüberstellen kann und sollte. Dennoch lassen sich vorsichtig Tendenzen formulieren, inwiefern sich die Anforderungen unterscheiden. So ist durchaus eine generelle Diskrepanz zwischen den sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb und in der Berufsschule festzustellen. Während in der Berufsschule aus Sicht der Lehrer die sprachlich-systematischen Fähigkeiten der Auszubildenden noch stärker im Vordergrund stehen²⁶, zählen im Betrieb vor allem die kommunikativen Fähigkeiten; während in der Berufsschule vor allem das Lesen von Fachtexten²⁷ und die rezeptive wie produktive Beherrschung der Fachsprache die größten Anforderungen an die kommunikative Kompetenz der Auszubildenden stellen, dominieren in der Ausbildung mündliche Kommunikationssituationen. Auch die vorkommenden relevanten Text- und Diskursarten sowie Interaktionsmuster differieren deutlich zwischen Berufsschule und Betrieb aus Gründen der institutionsbedingt unterschiedlichen Ziele und Organisation; Fachsprache erscheint im Betrieb stärker auf Fachterminologie reduziert.

2.5 Kontext- und Einflussfaktoren

Die Forschung hat sich bislang sehr wenig darum gekümmert herauszuarbeiten, welche Kontextfaktoren jenseits der Frage nach dem Ausbildungsort (Schule vs. Betrieb) die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der Ausbildung beeinflussen²⁸. Die bislang vorliegenden Untersuchungen geben aber Hinweise darauf, was potentielle Einflussfaktoren sind, die sich zum großen Teil sicherloch wieder untereinander beeinflussen und bedingen:

- Betriebsgröße, Professionalität des Betriebs (Qualitätsmanagementprozesse usw.), internationale Ausrichtung/Kontakte/Geschäftsbeziehungen des Betriebs (Fremdsprachen usw.)
- Standardisierung der kommunikativen Tätigkeiten (Formulare, Vorlagen, Gesprächsleitfäden, Schreibanleitungen...)
- Zeit- und ökonomischer Druck (Situation der Firma...)
- Häufigkeit und Relevanz des Kundenkontakts
- Art der verwendeten Kommunikationstechnologien
- Organisation der betrieblichen Ausbildung (Team-, Projektarbeit/kooperatives Lernen, Einbindung ins Qualitätsmanagement...) und des Berufsschul-Unterrichts (Lehr-Lern-Arrangements, Blockunterricht...)
- Qualifikation und (Berufs-)Erfahrung der Ausbilder, des Betriebs als Ausbildungsbetrieb, der BerufsschullehrerInnen (Aus- und Weiterbildung...)
- Sprachsensibilität/-bewusstheit für sprachlichen Anforderungen und Relevanz von Kommunikation bei Ausbildern und BerufsschullehrerInnen
- Umgang mit sprachlich-kommunikativen Problemen und Missverständnissen, Rolle von Metakommunikation
- gesetzliche Regelungen/Vorschriften (Sicherheit, Hygiene...)

²⁶ So auch ein Ergebnis einer Fragebogen-Aktion unter 48 Berufsschullehrern im Rahmen von VOLI, die – gedacht eigentlich als Ausgangspunkt für die Konstruktion eines Sprachstandstests (vgl. Efing 2006) – die Einschätzung der Lehrer erheben wollte, in welchen sprachlich-kommunikativen Bereichen Berufsschüler die größten Defizite aufweisen. Als Ergebnis „nebenbei“ wurde anhand der Antworten deutlich, dass der Fokus der Berufsschullehrer eindeutig auf den leichter und scheinbar objektiver messbaren sprachlichen Fähigkeiten der Schüler lag (insb. Rechtschreibung).

²⁷ Die Diskrepanz der Lese-Anforderungen zwischen Betrieb (, in dem nichts gelesen wird,) und Berufsschule weisen besonders deutlich Keimes/Rexing (2011) und Keimes/Rexing/Ziegler (2011) nach.

²⁸ Vgl. aktuell allerdings aktuell die Studie des BIBB speziell zur Ausbildung (Settmeyer et al. 2013) sowie Kiefer (2011: 58-64) generell zu „Einflussfaktoren auf den Kommunikationsraum ,Unternehmen“.

- Verlangte Wissensart und -tiefe: prozedurales, deklaratives Wissen; Anwendungs-, Transfer-, Begründungs-/Erklärungswissen
- ...

Systematische Erhebungen und Ergebnisse dazu, ob und ggf. wie diese Faktoren die sprachlich-kommunikativen Anforderungen quantitativ (Häufigkeit der kommunikativen Anforderungen) wie qualitativ (Art und Niveau der Anforderungen) beeinflussen, liegen bislang meines Wissens aber nicht vor.

3. Anforderungen vs. Kompetenzen

Wirft man einen kurzen Blick auf das Verhältnis der empirisch ermittelten Anforderungen zu den von den Auszubildenden mitgebrachten, empirisch ermittelten Kompetenzen, muss resümiert werden, dass

- a) sich *die Auszubildenden* durch die allgemeinbildenden Schulen schlecht auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen der (insbesondere betrieblichen) Ausbildung vorbereitet fühlen (vgl. Pospiech/Bitterlich 2007: 21, 26; Häußler 2013: 73);
- b) auch *die Betriebe und die Industrie- und Handelskammern* über mangelnde Ausbildungsfähigkeit der Auszubildenden im sprachlich-kommunikativen Bereich, also über fehlende Vorbereitung auf die realen Anforderungen, klagen (vgl. Knapp/Pfaff/Werner 2008: 191);
- c) schließlich auch *die berufsschulischen Anforderungen* der Ausbildung weit über dem mitgebrachten Kompetenzniveau der Auszubildenden liegen. Denn geht man davon aus, dass berufsschulische Eingangstests die realen sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Berufsschule widerspiegeln, dann sind diese gemessen an den aus den Vorgängerschulen mitgebrachten Kompetenzen zu hoch bzw. dann sind die Auszubildenden zu schlecht auf die neuen Anforderungen vorbereitet: Beim Kölner Lesekompetenztest für Berufsschüler im ersten Ausbildungsjahr erreichten 61% der Probanden nicht einmal die erste von drei Kompetenzstufen (Fülling/Rexing 2010: 45). Zudem belegen die zitierten Interviews, dass die Auszubildenden selber angeben, sich durch (als unnötig hoch empfundene) sprachlich-kommunikative Anforderungen der Berufsschule überfordert und demotiviert zu fühlen.

Grundmann behauptete schon 2007, die Diskrepanz „zwischen den Anforderungen der Ausbildungsbetriebe an die Schreib- und Lesefähigkeit der Auszubildenden einerseits und dem Niveau der kommunikativen, sprachlich-rezeptiven und methodischen Fähigkeiten, über die die Schulabsolventen andererseits verfügen, [sei] noch nie so groß wie zum gegenwärtigen Zeitpunkt [gewesen]“ (Grundmann 2007b: 10). Dieses implizite Bild einer sich öffnenden Schere zwischen Anforderungen und Kompetenzen, das Grundmann hier aufruft, scheint mehr als ein pessimistisches AngstszENARIO zu sein, sondern durch die Empirie bestätigt – durch die Kompetenzdiagnostik (Lehmann et al. o.J., Lehmann/Seeber/Hunger 2007, Lehmann/Seeber 2007, Efing 2006a, Fülling/Rexing 2010), durch Anforderungserhebungen (s.o.) sowie durch Interviews mit Auszubildenden, wie sie diese Anforderungen erleben und bewerten. Empirische Ergebnisse weisen darauf hin, dass BerufsschülerInnen z.T. weder zu Beginn noch zum Ende der Ausbildung über dem Niveau von Sek. I-SchülerInnen der 7. oder 8. Klasse anzusiedeln sind (vgl. etwa Efing 2006a, Lehmann et al. o.J., Lehmann/Seeber/Hunger 2007, Lehmann/Seeber 2007, Badel/Mewes/Niederhaus 2007: 2); dabei liegen die sprachlichen Probleme in allen Bereichen: der allgemeinsprachlichen wie der Fachlexik (Wortschatzumfang, Wortbildung, Wortsemantik), der Sprachsystematik (Orthografie, Grammatik), dem Leseverstehen, der Textproduktion, der Gesprächskompetenz usw. und generell insbesondere im Umgang mit Bildungssprache und konzeptioneller Schriftlichkeit als situationsentbundenem Sprachgebrauch. Ein interessantes Ergebnis der Diagnostik ist die Beobachtung, dass zu den SchülerInnen mit Sprachförderbedarf gleichermaßen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zählen und dass sich deren sprachliche Förderbedarfe oft quantitativ nur geringfügig und qualitativ gar nicht unterscheiden (vgl. etwa Efing 2006a, Zschiesche/Diedrich/Herr 2010a: 35, 2010b: 2).

All diese Punkte müssen in der ernüchternden Aussage zusammengefasst werden, dass es derzeit für den sprachlich-kommunikativen Bereich an einer Gestaltung des Übergangs von den allgemeinbildenden Schulen in die duale Ausbildung fehlt – oder dass diese Übergangsgestaltung, sofern es sie doch geben sollte, nicht optimal verläuft und deswegen scheitert; dies wäre unter anderem durch die fehlende Beschäftigung der empirischen Bildungsforschung generell mit diesem Übergang (vgl. Trautwein 2008: 91) und insbesondere durch das bisherige Fehlen an empirischen Anforderungsanalysen zu erklären. Da aber in letzter Zeit

solche Analysen in ersten Ansätzen, zu ausgewählten Ausbildungsberufen und sprachlich-kommunikativen Teilaspekten, entstehen und erste Ergebnisse bereits publiziert wurden (s.o.), entsteht derzeit die Grundlage für die Möglichkeit einer Sprachförderung für Auszubildende, die sich empirisch-basiert an den aktuellen und zukünftigen Anforderungen, mit denen die Auszubildenden tatsächlich konfrontiert werden, ausrichten kann. Und in der Tat ist zu beobachten, dass die Förderansätze seit einigen Jahren dazu übergehen, Sprachförderung nicht nur direkt mit einer Sprach-/Förderdiagnostik zu verbinden, sondern ebenfalls direkt anzukoppeln an eine Sprachbedarfsermittlung bzw. Analyse der realen sprachlich-kommunikativen Anforderungen an BerufsschülerInnen (Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund o.J.: 53; Niederhaus 2008: 4f.; Efing 2010, Efing im Druck; Keimes/Rexing 2011). Solch ein Vorgehen ermöglicht es, Sprachförderung handlungsorientiert in authentischen Kontexten und Lehr-Lern-Arrangements sowie mit realitätsnahen Aufgabenformaten und Beispielen in Anbindung an reale Anforderungen umzusetzen.

Verantwortlich für solch eine anforderungsaffine, anforderungsgerechte Sprachförderung sind dabei sowohl die allgemeinbildenden Schulen im Vorfeld (ausbildungsvorbereitende Sprachförderung in der Sekundarstufe I) wie, während der Ausbildung (ausbildungsbegleitende Sprachförderung), die Berufsschulen und ansatzweise sicherlich sogar die Betriebe (vgl. Bethscheider/Kimmelmann/Eberle 2013). Die Fundierung von Unterricht durch Anforderungsermittlungen, anlässlich derer auch reale Dokumente gesammelt, reale kommunikative Aufgaben und Handlungsfelder sowie prototypische Text- und Gesprächssorten der Ausbildung zusammengestellt werden, ermöglicht dann die Arbeit an authentischen, ausbildungsrelevanten Text- und Gesprächssorten sowie Interaktionsmustern in einem projektorientierten und fächerübergreifenden Unterricht – in Verbindung mit sprachsensiblen Unterricht in den Sachfächern (vgl. Leisen 2010). Solch eine Sprachförderung vermag es, die Absolventen der allgemeinbildenden Schulen sowie die Berufsschüler dazu zu befähigen, die sprachlich-kommunikativen Anforderungen einer dualen Ausbildung zu meistern – und zwar insbesondere dadurch, dass der Fokus auf die Ausbildung der kommunikativen Fähigkeiten der Schüler gelegt wird.²⁹

Nebenbei ist mit Blick auf die spätere Berufstätigkeit jedoch auch kritisch anzumerken, dass in den empirischen Erhebungen deutlich wird, dass die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der dualen Ausbildung z.T. erheblich höher sind als in der späteren Berufsausübung. Dass dies so ist, liegt nur z.T. an den Betrieben – zum anderen Teil an der Bildungspolitik und den Vorgaben der Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrpläne. Die Idee und das Ziel hinter diesen (überzogen) hohen sprachlich-kommunikativen Ausbildungsanforderungen ist der löbliche, aber viele Jugendliche offenbar überfordernde Impetus, Ausbildung zu mehr als einem fit for the job-Training werden zu lassen, um allen Jugendlichen den Weg zur späteren Weiterqualifikation zum Meister o.ä. offen zu halten. Hierin liegt sicherlich ein Dilemma, das nicht einfach zu lösen ist.

4. Bisherige Ansätze zur Förderung des Umgangs mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der Ausbildung³⁰

Im Folgenden ist überblicksartig zu klären, wie im Sinne einer Sprachförderung bislang mit der mangelnden Passung von mitgebrachten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen einerseits und von an Auszubildende gestellten sprachlich-kommunikativen Anforderungen andererseits umgegangen wird.

4.1 Vorbemerkung

Die Sprachförderung für Auszubildende/BerufsschülerInnen steht – trotz z.T. vergleichbarer sprachlich-kommunikativer Probleme der Zielgruppe – unter einem gänzlich anderen Vorzeichen als die Förderung von SchülerInnen an allgemeinbildenden Schulen: einerseits sorgt im berufsbildenden Bereich die Berufsorientierung für einen gänzlich anderen Förderkontext als an allgemeinbildenden Schulen und andererseits weisen fast alle der betreffenden SchülerInnen mit anhaltendem Sprachförderbedarf eine Bildungsbiogra-

²⁹ Zu detaillierteren Vorschlägen vgl. etwa Knapp/Pfaff/Werner 2008, Efing 2010. Zu Vorschlägen, wie auch der berufsschulische (Deutsch-)Unterricht das Bewältigen der sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Ausbildung begleiten kann, vgl. etwa Grundmann 2007a, Efing 2013a.

³⁰ Vgl. Efing, 2013d.

phie auf, die aufgrund negativer Vorerfahrungen („Stigmatisierungs-Erfahrungen“, Zschiesche/Diedrich/Herr 2010a: 20) zu einer starken Abwehrhaltung gegenüber allgemeinbildenden Inhalten von Schule im allgemeinen, aber auch gegenüber Deutschunterricht und Sprachförderung im Besonderen sowie zu einem negativen Selbstkonzept in Hinblick auf Lesen und Schreiben geführt haben (vgl. etwa Zschiesche/Diedrich/Herr 2010a: 18-21). Dabei fehlt den betreffenden SchülerInnen häufig sowohl die Motivation, sich an sprachförderlichen Aktivitäten zu beteiligen, als auch die Einsicht in die Relevanz und Bedeutung von (schrift-)sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten für den Alltag und die Ausbildung bzw. den Beruf (vgl. auch Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund o.J.: 103, 106). Erschwerend kommt hinzu, dass Lerngruppen in der beruflichen Bildung als in jeder Hinsicht extrem heterogen gelten müssen.

Damit gewinnen sowohl der Aspekt der sprachlich-fachlichen Verzahnung und lebensweltlichen Anbindung von Fördermaßnahmen an Ausbildungskontexte als auch der damit eng zusammenhängende Aspekt der Motivations- und Sprachbewusstseinsförderung eine große Relevanz für die Sprachförderung im beruflichen Bereich. Dies sind sicherlich die Besonderheiten, die Sprachförderung im berufsbildenden Bereich zu berücksichtigen hat, während die Förderaspekte in Hinblick auf die zu fördernden sprachlich-kommunikativen Phänomene aus rein sprachdidaktischer Sicht ähnlich und vergleichbar denen der Sekundarstufe I sind. Eine organisatorische Herausforderung in der Berufsschule ist dabei der oft nur geringe Stundenumfang im Fach Deutsch/Kommunikation (1-2 Unterrichtsstunden pro Woche), falls es dieses noch gibt und es nicht in anderen Lernfeldern aufgegangen ist. Dieser geringe Umfang spricht neben den didaktischen Gründen ebenfalls für eine Integration der Sprachförderung (auch) in den Fachunterricht.

Für den Bereich der beruflichen Ausbildung hat es in den letzten 10-15 Jahren in der Deutschdidaktik wie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aber auch in außeruniversitären Institutionen³¹, eine ganze Reihe an Projekten zur Sprach-, insbesondere Leseförderung sowie zur diesbezüglichen Lehrerfortbildung gegeben³².

Neben Sprachförderprogrammen, die speziell eine sprachliche Teildimension fokussieren, finden sich umfassende Förderprogramme zur komplexen Sprachbildung, die alle sprachlichen Dimensionen zugleich fördern wollen (vgl. etwa den Modellversuch VERLAS, Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund o.J., oder MDQM, Badel/Mewes/Niederhaus 2007).

Über die in diesen Projekten entstehenden Materialsammlungen hinaus werden immer wieder vereinzelt Vorschläge für die Sprachförderung von BerufsschülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund publiziert (etwa Funk/Ohm 1991, Ohm/Kuhn/Funk 2007, Grundmann 2007a), die z.T. sehr detaillierte und praxisnahe methodische Hinweise und Materialien zur Verfügung stellen und die in der beruflichen Bildung breit rezipiert werden; dies gilt derzeit insbesondere für die Arbeit von Leisen (2010; vgl. etwa Radspieler 2012).

Zwar fehlt es für den Bereich der berufsschulischen Sprachförderung fast gänzlich an Evaluationsstudien zur Wirksamkeit der Sprachförderprogramme (Ausnahme: Petsch 2009, Nickolaus/Norwig/Ziegler/Kugler 2011, Gschwendtner 2012 zum Reciprocal Teaching), doch lassen sich aus den Gemeinsamkeiten der existierenden Förderansätze sowie den informellen Evaluationen der Programme in Form von Interviews und Fragebögen zur Fremd- und Selbsteinschätzung, in denen Lehrer und Auszubildende sich zur Wirksamkeit der Programme äußern, zumindest Tendenzen ausmachen, wie eine wirksame Sprachförderung für Auszubildende aussehen könnte. Im Folgenden wird ein Überblick über grundsätzliche Aspekte einer offenbar wirksamen Ausrichtung von Förderansätzen gegeben, über die seitens der Lehrkräfte Einigkeit bezüglich deren (allerdings nicht empirisch nachgewiesener) Wirksamkeit zu bestehen scheint.

³¹ ibbw/Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung und GFBM/Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen, vgl. etwa Zschiesche/Diedrich/Herr 2010a; BIBB/Bundesinstitut für Berufsbildung, vgl. etwa Bethscheider/Kimmelman/Eberle 2013; IAB/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, vgl. etwa Deeke 2006.

³² Jahn 1997, 1998, Frings 2001, Deeke 2006, Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006, Efig 2006a, Schiesser/Nodari 2007, Badel/Mewes/Niederhaus 2007, Niederhaus 2008, Kitzig et al. 2008, Zschiesche/Diedrich/Herr 2010a/b, Pucciarelli 2013, Sogl/Reichel/Geiger 2013, www.belka.uni-osnabrueck.de, www.meslek-evi.de.

4.2 Aspekte wirksamer Sprachförderung

Gemeinsame, für wirksam gehaltene Aspekte der meisten Sprachförderprogramme im Überblick:

- Ein erster Ausgangspunkt für eine systematische Sprachförderung ist zwangsläufig eine Förderdiagnostik (vgl. etwa Efing 2006b, 2008, Kitzig et al. 2008, Drommler et al. 2006), aus der sich die individuellen Förderschwerpunkte der BerufsschülerInnen ergeben; aufgrund einer schnellen Testmüdigkeit und sinkenden Motivation der Zielgruppe ist allerdings die Entwicklung von adaptiven Testinstrumenten dringend erforderlich (Nickolaus/Norwig/Ziegler/Kugler 2011: 21).
- Ein zweiter unverzichtbarer Ausgangspunkt ist die Kopplung der Sprachförderung an Sprachbedarfsanalysen bzw. Erhebungen der realen Anforderungen (in den Ordnungsmitteln und/oder dem Alltag in Betrieb und Berufsschule). Aus dieser Perspektive ergeben sich überindividuell erforderliche bzw. sinnvolle Förderschwerpunkte in Form der prototypischen sprachlichen Handlungsmuster und Kommunikationssituationen, die ein Auszubildender zu bewältigen hat.
- Auf dieser Basis sollte Sprachförderung als integrativ konzipiert werden. Dies bezieht sich einerseits auf die Integration der Sprachförderung in den (sprachsensiblen) Fachunterricht (Badel/Mewes/Niederhaus 2007, Leisen 2010, Sogl/Reichel/Geiger 2013), der insbesondere bei Lernern mit Migrationshintergrund „nachweislich große Erfolge“ verzeichne (Leisen 2010: 4-6). Andererseits meint integrierte Sprachförderung die Verlagerung der Sprachförderung auch in die Betriebe (Bethscheider/Kimmelman/Eberle 2013) und damit den Einbezug nicht nur der Sprach- und Fachtheorielehrkräfte, sondern auch der Ausbilder in die Verantwortung für Sprachförderung (vgl. auch Badel/Mewes/Niederhaus 2007).

Solch eine Integration der Sprachförderung in das fachliche Lernen in Sachfächern und Lernfeldern ermöglicht ein sprachliches Lernen anhand von berufsnahen Lernsituationen, die Verzahnung berufsfachlicher und sprachlicher Inhalte und fördert damit die Handlungskompetenz und das selbstständige Lernen sowie die Anerkennung des Faches Deutsch durch die Einsicht in die berufliche Relevanz sprachlicher Fähigkeiten (Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund o.J.: 86-91). Solch eine Integration führt dabei zu einem Plädoyer für eine berufs- bzw. fachspezifische Sprachförderung, bei der alle Lerninhalte auf die Fachinhalte und die Fachsprache des jeweiligen Faches bezogen werden (vgl. Badel/Mewes/Niederhaus 2007, Niederhaus 2008, Keimes/Rexing 2011). Die hierdurch ermöglichten Sprachlernprozesse in realen Situationen/authentischen Handlungszusammenhängen sorgen für die Einbettung des Gelernten in vorhandene Szenarien, sichern damit einen höheren Behaltenseffekt und kommen insbesondere Lernschwächeren entgegen, da die abstrakte Ebene verlassen und das konkret-anschauliche Denken unterstützt wird und die Lernenden einen nachvollziehbaren Einblick in die Verwertbarkeit des sprachlichen Wissens und Könnens erhalten (Badel/Mewes/Niederhaus 2007: 71).

- Eine umfassende Evaluationsstudie zum Zusammenhang von Sprachförderung und Vermittlungs-/Arbeitsmarktchancen von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund (Deeke et al. 2009, Deeke 2011) ergab zudem sehr deutlich, dass gute Deutschkenntnisse zwar zur Erhöhung der Übergangswahrscheinlichkeit in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis führen, dass Sprachförderung allein allerdings kaum ausreicht, um die Arbeitsmarktchancen zu verbessern, da mit sprachlichen Defiziten oft ein niedriges allgemeines und berufliches Bildungsniveau einhergeht, sodass eine Kombination aus Sprachförderung und beruflicher Qualifizierung dringend erforderlich erscheint. Sprachkenntnisse sind eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Beschäftigungsfähigkeit (Deeke 2006: 4); am besten vermittelbar sind Personen, die sowohl sprachlich gefördert als auch beruflich weiterqualifiziert wurden (Deeke et al. 2009: 175). Auch dies spricht für eine integrierte Sprachförderung bereits in der Ausbildung.

Organisatorisch verlangt eine integrierte Sprachförderung fächerübergreifendes Team-Teaching von Sprach- und Fachlehrkräften (vgl. etwa Zschiesche/Diedrich/Herr 2010a: 19), eine didaktische Jahresplanung sowie eine Weiterbildung und Sensibilisierung insbesondere der Fachlehrkräfte und Ausbilder für Sprachförderung.

- Ebenfalls unabdingbar angesichts der z.T. extremen Heterogenität der Lerngruppen in der beruflichen Bildung ist eine Binnendifferenzierung in der Sprachförderung (vgl. etwa Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund o.J., Zschiesche/Diedrich/Herr 2010a). Vorhandene Vorschläge zur Binnendifferenzierung richten sich v.a.

auf eine sprachlich vorentlastende Unterrichts-, Text- und Materialgestaltung (Badel/Mewes/Niederhaus 2007), da als (unnötig) schwierig empfundene Lernmaterialien Misserfolge und Demotivation bedingen (Schiesser/Nodari 2007). Hier dominieren insbesondere Vorschläge für die Arbeit mit sprachlich entlasteten und durch kleinschrittige Arbeitsaufträge angeleiteten, sukzessiv zu erschließenden didaktisierten Texten (Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006, Schiesser/Nodari 2007) oder zu Visualisierungshilfen. Leisen (2010) präsentiert für eine „materiale Steuerung des Unterrichts“ insgesamt 40 „Methoden-Werkzeuge“ (Wortgeländer, Lückentext, Ideennetz, Satzmuster...) mit konkreten Beispielen, die den SchülerInnen im Sinne von „gestuften Hilfen“ mit mehr oder weniger/keiner sprachlicher Vorentlastung zur Bearbeitung gegeben werden. Solche didaktisierten Materialien ermöglichen eine Progression des Schwierigkeitsgrades der Arbeitsaufträge zu einem Text, so dass auch die Stärkeren gefordert werden, sowie die Einzelarbeit im jeweils individuell angemessenen Tempo (Schiesser/Nodari 2007).

- Für eine effektive Sprachförderung muss schließlich der Förderung der Motivation und der Einsicht in die Relevanz sprachlich-kommunikativer Kompetenzen ein enormer Stellenwert eingeräumt werden (Efing 2006a), da Demotivation positive Effekte verhindert. So ist ein wichtiges Ergebnis der RT-Studie von Nickolaus/Norwig/Ziegler/Kugler (2011), die keine positiven (dauerhaften) Effekte zeitigen konnte, dass Leseförderung angesichts der geringen habituellen Lesemotivation erfolgreich wohl nur über Integration der Leseförderung in berufliche Anforderungssituationen zu gewährleisten ist. Hier dürfte ein großer Unterschied zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I liegen. Die Verzahnung der Berufsschule mit Betrieb und Beruf lässt, wie alle Projekte zeigen können, bei den SchülerInnen ein motiviertes, engagiertes oder gar eigenständiges Lernverhalten nur dann entstehen, wenn eine hohe Authentizität der (beruflichen) Lernsituationen, -inhalte und -materialien sowie realistische Kommunikationskontexte gegeben sind, die eine Einheit von Sprach- und Fachkompetenz im beruflichen Handeln zwingend erfordern und die Einsicht in die berufliche Relevanz von Sprache und Kommunikation verdeutlichen. D.h., dass Sprachförderung effektiv nur in Form eines kommunikativ-pragmatisch ausgerichteten Unterrichts, also durch Handlungsorientierung, gegeben ist (vgl. auch Badel/Mewes/Niederhaus 2007: 47), während ein gezielt und separat auf Sprachförderung ausgerichteter Unterricht die SchülerInnen demotiviert und Abwehrhaltungen aktiviert (Zschiesche/Diedrich/Herr 2010a: 21). Sprachförderung sollte daher auch kontinuierlich in den Pflichtunterricht eingebettet werden, statt additiv in Form zusätzlicher Förderkurse stattzufinden. Eine neben der Handlungsorientierung und dem direkten Fach- und Berufsbezug alternative Möglichkeit zur Motivationssteigerung für Sprachförderung und zu selbstständigen Sprachlernaktivitäten scheint eine große Methodenvielfalt und -varianz zu sein; in einem Projekt wurden insbesondere mit Ansätzen des ganzheitlichen Lehrens und Lernens (bspw. Suggestopädie, Theaterpädagogik) gute Erfolge in Hinblick auf ein erhöhtes Bewusstsein bzgl. der eigenen Sprachfähigkeiten und Entwicklungsbedarfe und der beruflichen Relevanz sprachlicher Kompetenzen erzielt (Frings 2001).
- Viele Sprachförderprogramme setzen zudem auf Strategietrainings für das Lesen (Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006, Badel/Mewes/Niederhaus 2007, Schiesser/Nodari 2007, Leisen 2010) wie das Schreiben (Leisen 2010), wobei die Strategietrainings Routinen aufbauen sollen. Jedoch ist es für die Zielgruppe der BerufsschülerInnen mit ihrer geringen Motivation kein realistisches Ziel, diese zur gänzlichen Selbstregulation (als Ziel in der Sek. I, vgl. Schneider et al. o.J.) und Eigenverantwortung für das sprachliche Lernen zu befähigen. Nickolaus/Norwig/Ziegler/Kugler 2011 halten Strategietrainings nach ihrem RT-Programm generell für ungeeignet wegen der geringen habituellen Lesemotivation der BerufsschülerInnen; Strategietrainingskonzepte seien zu sehr am akademischen Lernen aus Texten und zu wenig an beruflichen Anforderungssituationen (Anwenden des Gelesenen) orientiert. Dennoch gibt es Versuche, die Eigenverantwortung der Jugendlichen durch die Arbeit mit Checklisten (Kann-Beschreibungen in Anlehnung an den GER/Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) zur Selbst- und Fremdeinschätzung bei der Textarbeit (Schiesser/Nodari 2007), durch den Einsatz von Sprachenportfolios auch für Erstsprachler (Efing 2009) oder die Arbeit mit einem (Sprach-)Lernpass (Frings 2001), in den Jugendliche ihre Lernziele, Lerntechniken und Zeiträume der Zielerreichung eintragen, zu steigern. In diesem Kontext werden im Unterricht Texte und Aufgabenstellungen jeweils konsequent einem GER-Niveau zugeordnet, das die Ansprüche von Texten und Aufgaben verdeutlicht; hierdurch werden auf Dauer die Selbsteinschätzung

erleichtert und die Eigenverantwortung, die Motivation und ein bewussteres Lernen gefördert (Schiesser/Nodari 2007).

5. Ausblick

Bisherige Sprachförderprogramme nehmen Sprachförderung vor allem vor dem Hintergrund der Perspektive auf die vier sprachlichen Dimensionen Reden, Zuhören, Lesen und Schreiben in den Blick. Die hierzu quer liegende Ebene der sprachlichen Register, die in allen vier Sprachdimensionen relevant ist, wird zu meist nur exemplarisch am Beispiel der Fachsprache thematisiert – obwohl man sich heute ziemlich sicher ist, dass Kommunikation in Ausbildung und Beruf viel stärker durch das Register einer allgemeineren, generell berufsweltbezogenen, aber berufsfeldunabhängigen Berufssprache (vgl. etwa Braunert 1999) geprägt wird, die in Anlehnung an das schulisch zentrale Register der Bildungssprache auch als *Berufsbildungssprache* (z.B. Kimmelman 2010) bezeichnet wird. Diese Berufs(bildungs)sprache ist beispielsweise gekennzeichnet durch typische, wiederkehrende, berufsbezogene, aber fachübergreifende Textsorten und auch Sprachhandlungen wie etwa ERKLÄREN, ANWEISEN, BEGRÜNDEN, BESCHREIBEN, DEFINIEREN, INSTRUIEREN, die alles andere als genuin fachlich sind, sondern generell relevant im Beruf und sogar im Alltag. Die Berufssprache, nicht die Fachsprache ist demnach das Register, in dem sich die berufliche Sprachhandlungskompetenz eines Individuums als „Bewältigung unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Anforderungen des Arbeitsalltags“ (Kuhn 2007: 118) zeigt; das Register der Berufssprache ist es demnach, dass es einem Sprecher ermöglicht, im Beruf sprachlich zweckrational erfolgreich und angemessen handeln zu können – auch ohne zwangsläufig auf Fachsprache zurückzugreifen. Hierfür bedarf es nach Kuhn (ebd.) vor allem soziopragmatischen und kulturellen Wissens und nicht (nur) fachsprachlichen Könnens, da „die berufliche Verständigung nicht allein auf fachlicher Kommunikation beruht, sondern immer auch in einem bestimmten kulturellen, sozialen und humanen Kontext stattfindet. Dieser Kontext kann – etwa bei Vertragsverhandlungen – zum ausschlaggebenden Faktor für das Gelingen werden“ (Fluck 1992: 176). Während Fachsprache der Kommunikation über Fachinhalte, der Wissensaneignung und dem Wissensaustausch dient (kulminiert im kondensierten, präzisen, ökonomischen Fachterminus), hat Berufssprache eine stärker personen- und handlungsbezogene Ausrichtung (vgl. Braunert 2000: 162) und dient der Koordination von Arbeitsabläufen sowie generell „der betrieblichen Funktionsübernahme und der sozialen Integration ins Unternehmen (sprachliches Handeln, Interaktion in Situationen)“ (Braunert 2014: 66). Aus dieser Argumentation wie aus dem zuvor über den offenbar recht problemfreien Erwerb der Fachsprache durch Auszubildende Dargelegten ergibt sich die Forderung, bei Sprachförderprogrammen das Register der Berufssprache stärker in den Fokus der Förderaktivitäten zu nehmen. Denn so wenig wie SchülerInnen mit Sprachförderbedarf die Bildungssprache beherrschen, so wenig beherrschen Auszubildende mit Sprachförderbedarf die Berufs(bildungs)sprache; vielmehr scheinen sie genau hier Probleme zu haben – die nicht allein auf das Register der Berufssprache beschränkt sind, sondern sich generell in einer fehlenden Registerkompetenz oder einem fehlenden Sprachdifferenzbewusstsein (Neuland 1994) äußern. Und dieses nehmen Auszubildende auch selber wahr, wie folgendes Zitat eines Auszubildenden belegt:

„Okay (.) also ich ..red manchmal auch mit dem Chef so (,) wie ein Freund (.) und das ist halt mein Fehler (.) mit denen (-) geh ich halt so um wie mit meinen Freunden halt (.) wir beleidigen (,) ich beleidige halt ab und zu so aus Spaß (.) oder (-) aber ja (.) ... ich muss mich halt ändern so (.) ich weiß (.)“ (Häußler 2013: 41)

Auch die Ausbilder nehmen deutlich Defizite der Auszubildenden im Bereich der angemessenen Registerwahl wahr:

„Also ich denk dieses äh dieses Thema was ist soz (,) social skills (,) also (,) soziale Fertigkeiten (,) ja ja (,) die Kommunikationsfähigkeit mit Vorgesetzten (,) wie spricht man mit Vorgesetzten (,) ähm (,) auch wie verhält man sich gegenüber Vorgesetzten“ (Häußler 2013: 83).

Dieses letzte Zitat zeigt, wie eng die Registerkompetenz mit der sozialen Kompetenz der domänenspezifischen Wahrnehmung, Unterscheidung und angemessenen Bedienung von privaten und beruflichen Rollen verknüpft ist. Auch hier bestätigen Ausbilder wie Auszubildende große Probleme:

„schwierig (,) ganz schwierig (.) .. jetzt gerade auch mit Gästen (.) .. wir haben (,) gerade jetzt den A. zum Beispiel (!) immer große Klappe in der Gruppe .. erste Zeit an der Ausgabe (,) hat sich nicht getraut einen Ton zu sagen (.)“ (Ausbilder über einen Auszubildenden, Häußler 2013: 41)

Zum Teil fehlt es offenbar schon an der einfachen Bereitschaft, Rollenanforderungen sozial-kommunikativ zu bedienen:

„Ja (.) also (,) äh okay ich red halt ganz normal und ich (..),(...) (,) aber (,) ich kann das nicht leiden wenn die zu mir sagen ich muss lächeln und so (.) ich gebe denen ganz normal ihr Essen wie ich's mach (,) und in meinem Vertrag steht halt nicht (,) dass ich da lächeln muss (.) [...] Ganz klar (,) dass ich da meistens Anschiss bekomme und so (.) weil ich lächeln und so weiter aufgehört habe (.) das ist mir egal (.) das bleibt mir überlassen (,) ob ich jetzt heute mal lächel oder nicht“ – Interviewer: „Okay (-) mhm (-) es sei denn der Kunde verlangt es halt und sonst geht er.“ – „Dann kann er gehen.“ (Häußler 2013: 41f.)

Dieses Zitat verdeutlicht noch einmal nachdrücklich, wie wichtig die Rolle der Motivation und der Vermittlung einer Einsicht in die Relevanz von Kommunikation und kommunikativer Kompetenz im Beruf im Rahmen von Sprachförderprogrammen ist.

Ein zweiter wichtiger Aspekt neben der Registerfrage, der im Rahmen der Sprachförderung noch zunehmend an Bedeutung gewinnen muss, ist die Standardisierung von Kommunikation. Offenbar wird die berufliche Standardisierung von Kommunikation – etwa in Form von Formularen, Leitfäden für das Erstellen von Texten usw. – als Erleichterung für die Textrezeption und Textproduktion und damit als nicht berücksichtigenswert im Rahmen der Sprachförderung angesehen. Auch hier belegen aber einerseits Beobachtungen zu deutlichen sprachlich-kommunikativen Problemen von Auszubildenden beim Umgang mit standardisierten Textsorten wie auch Interview-Aussagen von Auszubildenden, dass die Standardisierung von Kommunikation eine hohe Anforderung darstellt, auf die sich die Auszubildenden nicht ausreichend durch den Unterricht in der Sekundarstufe I vorbereitet fühlen:

„Du musst dich halt komplett umstellen, weil das, was Du lernst von Deiner Schule, da ist es ja scheiß egal, wie Du schreibst und was Du schreibst. Im Prinzip hat Dein Lehrer Dich ja auch nie angemeckert.“

„Du schreibst ja das [Bericht, Berichtsheft] ganz anders wie ´n Aufsatz zum Beispiel.“

Empirische Fundierung von Sprachförderung durch Anforderungsermittlung führt also nicht nur zu didaktisch-methodischen Neuerungen in den Förderkonzeptionen (bspw. integrierte Sprachförderung, kooperatives Schreiben...), sondern zwangsläufig auch zu anderen Perspektiven auf die Förderinhalte – die sich nicht mehr nur aus der Kompetenzdiagnostik ergeben, sondern auch aus den Einblicken in die Realität der sprachlich-kommunikativen Anforderungen.

Literatur

- BA 2006: Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. o.O.
- Badel, Steffi/Mewes, Antje/Niederhaus Constanze (2007). Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Endbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme (MDQM). Berlin.
- Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard (2007): Sachtexte lesen und verstehen. In: Der Deutschunterricht 1, 31-38.
- Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles&Francke.
- Bennert, K. (2000): Negotiating participation: trainee-coworker interaction in vocational placements. Diss. Universität Cardiff (UK).
- Bennert, K. (2002): Formulations of participation and nonparticipation in trainees' narratives of school-to-work transitions. In: Text 22 (3), S. 369-392.
- Berg, Wilhelmine/Grünhage-Monetti, Matilde (2009): Zur Integration gehört Spaß, Witz, Ironie, 'ne Sprache, die Firmensprache. Sprachlich-kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz. In: Deutsch als Zweitsprache 4, S. 7-20.
- Bethscheider, Monika/Kimmelman, Nicole/Eberle, Manuela (2013): Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. In: bwp@Spezial, HT 2013, Fachtagung Sprachen, hrsg. von Christian Efing. (http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/bethscheider_etal_ft18-ht2013.pdf, 20.11.2013).
- Braunert, Jörg (1999): Gemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache – ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. Zielsprache Deutsch 30, S. 98-105
- Braunert, Jörg (2000): Die Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation. Bericht über die Erhebung des Sprachbedarfs am Arbeitsplatz, in: Fachsprache 3-4 (22), S. 153-166.
- Braunert, Jörg (2014): Ermittlung des Sprachbedarfs: Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz, in: Kiefer, Karl-Hubert/Efing, Christian/Jung, Matthias/Middeke, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt/Main.
- Deeke, Axel (2006): Berufsbezogene Sprachförderung für Arbeitslose mit Migrationshintergrund. Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zum ESF-BA-Programm. IAB Forschungsbericht 21/2006. (<http://doku.iab.de/forschungsbericht/2006/fb2106.pdf>)
- Deeke, Axel/Cramer, Ralph/Gilberg, Reiner/Hess, Doris (2009): Evaluation der Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen des ESF-BA-Programms. Wirkungsanalyse auf der Grundlage von Befragungen von Teilnehmenden und Vergleichsgruppen. Unter Mitarbeit von Meike Baas. IAB Forschungsbericht 1/2009. (http://www.esf.de/portal/generator/12924/property=data/2010_01_29_esf_studie_109.pdf, 21.04.2013)
- Deeke, Axel (2011): Berufsbezogene Sprachförderung und berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund – eine Verbleibs- und Wirkungsanalyse. In: Granato, Mona/Münk, Dieter/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Bonn, 91-112.
- Drommler, Rebecca/Linnemann, Markus/Becker-Mrotzek, Michael/Haider, Hilde/Stevens, Tobias/Wahlers, Judith (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3 Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS 3 = Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik).
- Efing, Christian (2006a): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven. Paderborn, S. 33-68.
- Efing, Christian (2006b): Baukasten Lesediagnose, hrsg. vom Institut für Qualitätsentwicklung. Wiesbaden 2006.
- Efing, Christian (2008): Kontinuierliche und individuelle Diagnose der Lesekompetenz von BerufsschülerInnen mit dem „Baukasten Lesediagnose“, in: bwp@ Spezial 4 (2008) - HT 2008 (http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/efing_ft17-ht2008_spezial4.pdf)
- Efing, Christian (2010): Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: Fachsprache 1-2, 2-17.
- Efing, Christian (2009): Berufsbezogene Schreib- und Lesekompetenz - ein Sprachenportfolio als Mittel der Wissensdokumentation in der Berufsschule, in: Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers, hrsg. von Tilo Weber und Gerd Antos. Frankfurt/Main: Peter Lang, 308-334.
- Efing, Christian (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt?, in: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2/2012, S. 6-9.
- Efing, Christian (2013a): „Wir brauchen keine Diskussionsmechaniker!“ Zum sprachlichen Handeln der Industriemechaniker/-innen in der Ausbildung, in: lernen&lehren. Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik 110, 2/2013, S. 56-63.
- Efing, Christian (2013b): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung, in: Efing, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“. Frankfurt/Main: Lang 2013, S. 123-145.
- Efing, Christian (2013c): Schulische Vorbereitung auf berufliches Sprachhandeln. Die Sprachbedarfsermittlung – ein Ansatz auch für die Erstsprachendidaktik?, in: Der Deutschunterricht 4/2013, S. 82-87.
- Efing, Christian (2013d): Sprachförderung in der Sekundarstufe II, in: Schneider, Hansjakob u.a.: Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise, erstellt von der Pädagogischen Hochschule FHNW, Zentrum Lesen und der Universität zu Köln sowie dem Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). Zürich 2013, S. 75-81. Online unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final.pdf (19.11.2013).

- Efing, Christian (2014): Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf, in: Kiefer, Karl-Hubert/Efing, Christian/Jung, Matthias/Middeke, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation Deutsch. Frankfurt/Main: Lang, S. 11-33.
- Efing, Christian (im Druck): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Berufsausbildung, in: Daase, Andrea/Ohm, Udo/Mertens, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich. Münster: Waxmann.
- Efing, Christian/Häußler, Marleen (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 – HT 2011. Verfügbar unter www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf (Zugriff am 17.4.2012).
- Fillietaz, Laurent/de Saint-Georges, Ingrid/Duc, Barbara (2008): „Vos mains sont intelligentes.“ Interactions en formation professionnelle initiale. Genf. (<http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/No117.pdf>, 20.11.2013)
- Fillietaz, Laurent (2008): Les enjeux linguistiques de l'entrée dans les métiers: Le cas des interactions en formation professionnelle initiale. In: de Ferrari, M. (Hrsg.): Le français compétence professionnelle. Paris. S. 31-36.
- Fluck, Hans-R. (1992): Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben, und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen.
- Frings, Annette (2001): Projekt Integrierte Sprachförderung. Evaluationsbericht. Köln.
- Fülling, Claudia/Rexing, Volker (2010): Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstrumentes in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes. BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39 (4), S. 43–46.
- Funk, H./Ohm, U. (1991): Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung: Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern. Bonn.
- Grundmann, Hilmar (2007a): Erweiterung der Sprachkompetenz im Rahmen der Kundenorientierung. Ein Unterrichtsprojekt zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit zukünftiger MechatronikerInnen, MikrotechnologInnen und IndustriemechanikerInnen. In: Ders.: Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler, S. 97-159.
- Grünhage-Monetti, Matilde (2010): Expertise: Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Bonn. Verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/files/usbkoeln/2011/741/07-2010_expertise_sprachlicher%20bedarf%20von%20personen%20mit%20deutsch%20als%20zweitsprache%20in%20betrieben.pdf [17.4.2012].
- Grünhage-Monetti, Matilde (2013): Warum Deutsch nicht dort fördern, wo es gebraucht wird? Am Arbeitsplatz, in: Efing, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“. Frankfurt/Main: Lang 2013, S. 191-215.
- Grünhage-Monetti, Matilde/Klepp, Andreas (2003): Veränderte kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz – Erfahrungen mit Sprachbedarfsanalysen und Arbeiten mit dem Szenarioansatz. In: Berg, Anne (Hrsg.): Sprachförderung und mehr: Herausforderungen zur Integration von Neuzuwanderern. Solingen, S. 38-46.
- Gschwendtner, T. (2012): Lesekompetenzförderung in Benachteiligtenklassen der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung zur praktischen Bedeutsamkeit von reciprocal teaching. Dissertation. Aachen: Shaker.
- Haider, Barbara (2008): Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung. In: ÖdaF-Mitteilungen 1, 7-21.
- Häußler, Marleen Lisa (2013): Analyse kommunikativer Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Untersuchungen im Berufs-Bildungswerk Waiblingen. Wissenschaftliche Hausarbeit zum 1. Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen, vorgelegt an der PH Heidelberg. Unveröffentl. Manuskript.
- IHK NRW o.J.: Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen: Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern? Verfügbar unter www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Berufs_Studienorientierung/o8_IHK_NRW.pdf (Zugriff am 25.5.2012).
- Institut für Qualitätsentwicklung/Hessisches Kultusministerium (o.J.): Vocational Literacy. Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden.
- Jahn, Karl-Heinz (1997): Fachsprachliche Kompetenz als Teil beruflicher Handlungsfähigkeit. Modellversuch „Entwicklung einer Textbank zum fachsprachlichen Unterricht für ausländische Jugendliche an beruflichen Schulen“ TEFAS. In: Grundmann, Hilmar (Hrsg.): Fachtagung Deutsch. Deutschunterricht und berufliche Handlungsfähigkeit. Theoretische Ansätze und praktische Beispiele. Neusäß, 52-84.
- Jahn, Karl-Heinz (1998): Multimediale interaktive Lernsysteme für Auszubildende. Eine Untersuchung zur Erschließung von Fachtexten. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.
- Janich, Nina (2007): Kommunikationsprofile in der Unternehmenskommunikation. Eine interdisziplinäre Forschungsaufgabe. In: Reimann, Sandra; Kessel, Katja (Hrsg.): Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der Deutschen Sprachwissenschaft. Tübingen: Gunther Narr, 317–330.
- Kaiser, Franz (2012): Sprache – Handwerkszeug kaufmännischer Berufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41/2, 14-17.
- Keimes, Christina/Rexing, Volker (2011): Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit im Berufsfeld Bautechnik – empirische Befunde und Konsequenzen für die Lesekompetenzförderung. In: bwp@Spezial 5 – HT 2011. Verfügbar unter www.bwpat.de/ht2011/ft03/keimes_rexing_ft03-ht2011.pdf (Zugriff am 12.4.2012).

- Keimes, Christina/Rexing, Volker/Ziegler, Birgit (2011): Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit als Ausgangspunkt für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien. In: Faßhauer, Uwe u. a. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen/Farmington Hills, 37-49.
- Kimmelmann, Nicole (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil des Diversity Management. Aachen.
- Kitzig, R. et al. (2008): Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch VERLAS. Bochum/Freiburg: Projektverlag.
- Knapp, Werner/Pfaff, Harald/Werner, Sybille (2008): Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern für die Ausbildung – eine Befragung von Handwerksmeistern. In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 191-206.
- Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Jena. Verfügbar unter www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf (Zugriff am 17.4.2012).
- Kuhn, Christina (2013): Fremdsprachenbedarf in Ausbildung und Beruf, in: Efing, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“. Frankfurt/Main: Lang 2013, S. 217-235.
- Lehmann, Rainer et al. (o. J.). ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Verfügbar unter <http://gaebler.info/hamburg/ulme-1.pdf> (Zugriff am 01.09.2012).
- Lehmann, Rainer/Seeber, Susan/Hunger, Susanne (2007): ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Verfügbar unter <http://zope.ebf.hu-berlin.de/document/ulme2pdf/> (Zugriff am 01.09.2012).
- Lehmann, Rainer/Seeber, Susan (Hrsg.) (2007): ULME III: Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. (= www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME3_Bericht.pdf, 12.9.2007)
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn.
- Neuland, Eva (1994): Sprachbewußtsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewußtseins. In: Klotz, Peter/ Sieber, Peter (Hrsg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart, S. 173-191.
- Nickolaus, Reinhold/Norwig, Kerstin/Ziegler, Birgit/Kugler, Gabriela (2011): Die Förderung von Lesekompetenz in beruflichen Schulen mittels Reciprocal Teaching. DFG-Abschlussbericht. O.O.
- Niederhaus, Constanze (2008): Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme. In: bwp@Spezial 4 (2008) – HT 2008 (= www.bwpat.de/ht2008/ft17/niederhaus_ft17-ht2008_spezial4.pdf, 9.3.2010).
- Niederhaus, Constanze (2011a): Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung. Münster u.a.: Waxmann.
- Niederhaus, Constanze (2011b): Informierende Bilder in Fachkundebüchern: berufsfeldabhängige Variation und didaktische Konsequenzen. bwp@Spezial 5 (2011) – HT 2011. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/niederhaus_ft18-ht2011.pdf [17.4.2012].
- Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster.
- Petsch, C. (2009): Reciprocal Teaching – Implementierung einer Lesestrategieinstruktion in die berufliche Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105/2, 198-220.
- Pospiech, Ulrike/Bitterlich, Axel (2007): „Alle wollen sie es schriftlich!“ – Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. In: Der Deutschunterricht 59/1, 19-30.
- Pucciarelli, Nina (2013): Gemeinsam stark durch Sprache – Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz von Auszubildenden im Rahmen eines berufsschulspezifischen Projekts. In: bwp@Spezial, HT 2013, Fachtagung Sprachen, hrsg. von Christian Efing. (http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/pucciarelli_ft18-ht2013.pdf, 20.11.2013)
- Radspieler, A. (2012): Formulierung von sprachsensiblen Aufgaben in der Berufsbildung. Nürnberg. (http://www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/berichte/Radspieler_022012.pdf, 21.04.2013)
- Schaper, Niclas (2008): (Arbeits-)psychologische Kompetenzforschung. In: Fischer, Martin/Spöttl, Georg (Hrsg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung. Frankfurt/Main, S. 91-115.
- SCHRAUBE o.J. Verfügbar unter www.ph-weingarten.de/zesa/downloads/SCHRAUBE_-_Zusammenfassung_Texte_und_WiHas.pdf (Zugriff am 29.5.2012).
- Schiesser, Daniel/Nodari, Claudio (2007): Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule. Bern: h.e.p.
- Schneider, Wolfgang et al. (o.J.): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. (http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf, 21.04.2013)
- Settmeyer, Anke et al. (2013): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Projektbeschreibung. Bonn. (https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_22304.pdf, 20.11.2013).

- Sogl, Petra/Reichel, Philipp/Geiger, Robert (2013): ‚Berufssprache Deutsch‘ – Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule in Bayern. In: bwp@Spezial, HT 2013, Fachtagung Sprachen, hrsg. von Christian Efing. (http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/sogl_et_al_ft18-ht2013.pdf, 20.11.2013)
- Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund (o.J.): Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch „VERLAS“. Verknüpfung von berufsfachlichem Lernen mit dem Erwerb von Sprachkompetenz (Lese- und Kommunikationsfähigkeit) und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung. (http://www.sbsz-jena.de/content/VERLAS-Abschlussbericht_Endfassung.pdf, 21.04.2013).
- Trautwein, Ulrich (2008): Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten. In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 91-107.
- Weber, Hartmut/Becker, Monika/Laue, Barbara (2000): Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen.
- Weissenberg, Jens (2010): Sprachlich-kommunikative Handlungsfelder am Arbeitsplatz. Konzeptioneller Ansatz zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation berufsbezogener Zweitsprachförderangebote. In: Deutsch als Zweitsprache 2, S. 13-24.
- Weissenberg, Jens/Netzwerk „Integration durch Qualifizierung IQ“ (2012): Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis. Hrsg. v. passage gGmbH Migration und Internationale Zusammenarbeit, Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Hamburg.
- Wengel, Peter (2013): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der Berufsschule, in: Efing, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“. Frankfurt/Main: Lang 2013, S. 147-170.
- Willis, P. (1977): Learning to labor. New York.
- www.belka.uni-osnabrueck.de (21.04.2013)
- www.meslek-evi.de (21.04.2013)
- Wyss Kolb, Monika (1995): Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine empirische Untersuchung zu den Schreibgewohnheiten und zu den schriftsprachlichen Leistungen an der Sekundarstufe II für Personen aus Schule und Sprachwissenschaft. Aarau.
- Zschesche, Tilman/Diedrich, Ingo/Herr, Ulrike (2010a): Wissenschaftliche Begleitung des Projekts SPAS II. Abschlussbericht. (http://www.ibbw.de/Dokumente/PDF/Forschung/Abschlussbericht_SPAS2.pdf, 21.04.2013)
- Zschesche, Tilman/Diedrich, Ingo/Herr, Ulrike (2010b): „Integrierte Sprachförderung in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung“ (SPAS). – Zusammenfassung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in Thesen. (http://www.ibbw.de/Dokumente/PDF/Forschung/Zusammenfassung_SPAS.pdf, 21.04.2013).

Autor

Christian Efing, Prof. Dr. phil., ist Professor für «Fachdidaktik Deutsch mit Schwerpunkt Sprachwissenschaft» an der Universität Erfurt. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Sprache und Kommunikation in Ausbildung und Beruf, Lesediagnose und -förderung, Variationslinguistik (v. a. Sondersprachen), Schuldruckerei im Schriftspracherwerb. Er ist Initiator des Netzwerks «SKiBB – Sprache und Kommunikation in der Beruflichen (Weiter-) Bildung» und Betreiber der dazugehörigen Plattform www.berufsbildungssprache.de

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2014 von leseforum.ch veröffentlicht.

« Quand on ne peut pas s'exprimer par le langage, on ne peut pas non plus effectuer un travail précis et qualifié. » De l'importance des capacités communicatives des apprentis et des exigences qui leur sont liées

Christian Efig

Chapeau

Cet article fait un tour d'horizon des recherches effectuées à ce jour sur les exigences linguistiques et communicatives auxquelles sont confrontés les apprentis suivant un système dual de formation en entreprise et à l'école professionnelle. Pour ce faire, des travaux partant de différentes perspectives ont été passés en revue : linguistique, didactique des langues et pédagogie de la formation professionnelle. Leurs auteurs recourent à différentes approches méthodologiques pour tenter de recenser et de décrire les exigences ayant cours dans ce type de formation, qui est traditionnellement suivi par des personnes n'ayant pas un diplôme universitaire. L'article questionne en outre l'importance de la communication pour la réussite de la formation ainsi que les facteurs contextuels qui influencent les exigences en matière de communication langagière, tant du point de vue qualitatif que quantitatif. Enfin, on trouvera un aperçu des principaux facteurs identifiés dans le débat actuel sur la question et pouvant contribuer à améliorer l'efficacité des programmes de soutien linguistique destinés aux élèves d'école professionnelle.

Mots-clés

exigences et compétences en matière de communication langagière, facteurs contextuels, types de textes professionnels, recensement des besoins langagiers, formation duale