

Sprachförderung in der Berufsbildung – Chancen und Risiken in der Berufsfachschule

Stephan Schneider

Abstract

Durch den Unterrichtsbereich „Sprache und Kommunikation“ hat der Sprachunterricht an den Berufsfachschulen mit dem bestehenden Rahmenlehrplan Allgemeinbildung seit 2006 einen eigenen Stellenwert. Sprache soll nicht mehr nur als Instrument der Verständigung, sondern als ebenbürtiger Lerngegenstand behandelt werden. Wie wird das umgesetzt? Wohin hat dies in den zurückliegenden bald acht Jahren geführt und wohin könnte es allenfalls weiterführen? Was ist aus dem früheren Sprachunterricht geworden: Sind die Inhalte des einstigen Faches „Deutsch“ im Fach „Allgemeinbildung“ aufgegangen? Mit welchen Konsequenzen? Welche Fördermassnahmen sind heute erforderlich und in welcher Art werden sie angeboten? Der Anteil der Lernenden ohne deutsche Muttersprache hat an den Berufsfachschulen stark zugenommen. Ähnlich ist die Situation in der berufsorientierten Weiterbildung und namentlich in der Nachholbildung bei den erwachsenen Lernenden. Die Herausforderungen sind vielfältig und erfordern oft individuelle Lösungen. Thesen und Optionen können der lösungsorientierten Diskussion dienen.

Schlüsselwörter

Berufsbildung, allgemeinbildender Unterricht (ABU), Berufskundeunterricht (BKU), Diagnostik, Einschätzung Sprachkompetenzen, Förderangebote, duales Bildungssystem.

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

Autor

Dr. Stephan Schneider, Konrektorat Förderangebote und Weiterbildung, Gewerblich-industrielle Berufsfachschule, Mühlemattstrasse 34, 4410 Liestal
stephan.schneider@sbl.ch

Sprachförderung in der Berufsbildung – Chancen und Risiken in der Berufsfachschule

Stephan Schneider

1. Einleitung

Massgebend für die Sprachförderung an Berufsfachschulen sind die Lehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU). Die Einschätzung der Lese- und Schreibkompetenzen von Lernenden an Berufsfachschulen hat immer auch deren jeweiligen Stellenwert in den unterschiedlichen Lehrberufen der zwei-, drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen zu berücksichtigen. Was für eine Coiffeuse in der zweijährigen Attestausbildung von Bedeutung ist, gilt vielleicht nicht im gleichen Mass für einen Zeichner für Architektur im vierten Lehrjahr – und umgekehrt. Zudem sind die Sprachkompetenzen zu differenzieren nach mündlicher und schriftlicher, produktiver und rezeptiver Anwendung.

Hier geht es nicht um empirische Leistungsmessungen und deren Auswertung. Zwar gibt es vereinzelte Studien zur Sprachkompetenz bei Berufslernenden; vermehrt war die Lesekompetenz das Thema von Untersuchungen.¹ Studien in Deutschland kamen zum Schluss, dass abgesehen von der Rechtschreibung und der mündlichen Ausdrucksfähigkeit auch Prozent- und Dreisatzrechnung möglicherweise nicht für alle Ausbildungsberufe wichtig sind. Als Folge davon werden die Standards zurückgenommen, auch wenn Grundlagenkenntnisse in Sprache und Rechnen unverzichtbar sind.²

Bis in die Mitte der 1990er Jahre wurden an den Berufsfachschulen die Grundkenntnisse der deutschen Sprache systematisch thematisiert im Rahmen der wöchentlichen „Lektion Deutsch“. Als Voraussetzung dazu brachten die Lernenden ihre erarbeiteten Grundkenntnisse aus der obligatorischen Schulzeit mit. Dies änderte sich mit dem Rahmenlehrplan des allgemeinbildenden Unterrichtes im Jahre 1996: Sprache war fortan nicht mehr explizites Unterrichtsfach, sondern Instrument zur Arbeit an den Themen in Recht und Gesellschaft.

Seither hat der Anteil von Berufslernenden ohne deutsche Muttersprache erheblich zugenommen. Der heute bestehende Rahmenlehrplan Allgemeinbildung (RLP ABU) gilt seit dem 1. Mai 2006.³ Er gab der Sprache wieder mehr Gewicht durch den Unterrichtsbereich „Sprache und Kommunikation“: „Sprache soll nicht mehr nur als Instrument der Verständigung, sondern als ebenbürtiger Lerngegenstand behandelt werden.“⁴ Er ist „ein Steuerungsinstrument für den allgemeinbildenden Unterricht an den Berufsfachschulen. Er richtet sich an die Kantone, die Berufsfachschulen und die Lehrpersonen, welche auf seiner Grundlage Schullehrpläne entwickeln. Er orientiert über Ziele und Absichten des allgemeinbildenden Unterrichtes.“⁵ Wohin hat das „Steuerungsinstrument“ in den zurückliegenden bald acht Jahren geführt und wohin könnte es allenfalls weiterführen? Was ist aus dem Sprachunterricht geworden: Sind die Inhalte des einstigen Faches „Deutsch“ im Fach „Allgemeinbildung“ aufgegangen? Mit welchen Konsequenzen? Mögliche Antworten auf diese Fragen sind auch Antworten auf die Frage, welche Fördermassnahmen heute erforderlich sind und in welcher Art sie angeboten werden.

Diese Fragestellungen sind nicht neu; zwei Seitenblicke mögen darauf hinweisen und die Spannbreite aufzeigen:

1. Die Weiterentwicklung des ABU wird nicht um das Thema „Sprache“ herumkommen. „So müsste man beispielsweise den Lernbereich „Sprache und Kommunikation“ auf seine Wirksamkeit hin beforschen: Mit welchem sprachlichen Vorwissen kommen die Jugendlichen in die Berufsschule und über welche Fähigkei-

¹ Efig 2011, S. 47

² Winterhoff/Thielen, 2010, S. 52f.

³ Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht, 27. April 2006

⁴ Schori Bondeli, hep- Magazin 3/2013, S. 19

⁵ RLP ABU, Einleitung S.4

ten verfügen sie beim Lehrabschluss? Und sind diese Vorkenntnisse sowie die Kompetenzen beim Berufseinstieg an die verschiedenen Berufsfelder gebunden?“⁶

2. Sprachförderung hängt von der konkreten Umsetzung ab. „Untersuchungen haben gezeigt, dass nicht wenige Berufslernende ihre Sprachkompetenzen am Ende der Lehre als geringer einschätzen als jene zu Beginn ihrer beruflichen Grundbildung. Das dürfte nicht sein. Die Gründe dafür mögen vielfältig sein, doch ist der gewichtigste wohl bei der mangelnden Sprachförderung während der Ausbildung zu suchen. Leider wird die implizite und explizite Sprachförderung, die der Rahmenlehrplan postuliert, in den Schullehrplänen nur mangelhaft umgesetzt und in der Schulpraxis zu wenig gelebt“.⁷

Am Beispiel der Gewerblich-industriellen Berufsfachschule Liestal⁸ werden die oben erwähnten Fragestellungen weiterentwickelt und zu beantworten versucht. Sie werden eingebettet in die Frage nach den sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden zu Beginn ihrer Berufslehre. Es wird aufgezeigt, welche Möglichkeiten eine diagnostische Ersteinschätzung innerhalb der ersten Schulwochen im Blick auf rechtzeitige und gezielte Fördermassnahmen zu bieten hat. Thematisiert werden die Förderkurse selber und ihre Bedeutung über die Sprachförderung hinaus im Blick auf einen erfolgreichen Lehrabschluss grundsätzlich. Im Rahmen der „BerufsWegBereitung“ (BWB) als im Kanton Basel-Landschaft präventiv ausgerichtetes „Case Management Berufsbildung“ zur Vermeidung von Lehrabbrüchen haben die Förderangebote einen besonderen Stellenwert erhalten.

Diese Aspekte werden in einem eigenen Abschnitt auch für die Erwachsenenbildung reflektiert. Hier hat sich die Sprachthematik in den letzten Jahren zu einer Sprachproblematik entwickelt. In der Folge wurde die Sprachförderung systematisiert und hat so einen Pilotcharakter erhalten für analoge Entwicklungen, die sich bei jugendlichen Lernenden schon lange abzeichnen, jedoch aus berufs- und lehrgangsspezifischen Gründen bisher noch weniger gewichtet wurden.

Als Voraussetzung dazu sollen zunächst die Lehrpläne der Allgemeinbildung dargestellt und auf ihre Relevanz für den Sprachunterricht reflektiert werden.

2. Lehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU)

2.1 Rahmenlehrplan ABU

Der Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht (RLP ABU) in der beruflichen Grundbildung orientiert über Ziele und Absichten, er integriert alle Berufsbildungsbereiche und „bietet eine gemeinsame Grundlage für den allgemeinbildenden Unterricht aller beruflichen Grundbildungen ...“.⁹ Innerhalb eines gemeinsamen Rahmens können die zwei-, drei- und vierjährigen Lehrgänge nach den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen differenziert vorgehen. Das pädagogisch-didaktische Konzept und die Aufteilung in die zwei Lernbereiche „Sprache und Kommunikation“ sowie „Gesellschaft“ wurde 2006 adaptiert übernommen aus dem Rahmenlehrplan von 1996. Der Lernbereich „Sprache und Kommunikation“ hat grössere Bedeutung erhalten, die Kompetenzen in diesem Bereich sollen stärker gefördert werden. Vernetzungen mit den Themen des Lernbereiches „Gesellschaft“ sind im Unterricht anzustreben. Die Sprachkompetenz zählt zu den übergreifenden Fähigkeiten und soll zusammen mit der Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz die Voraussetzung bilden für erfolgreiches und verantwortungsvolles Handeln. Die Bildungsziele im Lernbereich „Sprache und Kommunikation“ gelten hauptsächlich der Förderung und Weiterentwicklung der kommunikativen Sprachkompetenzen, wie sie im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Kontext der Lernenden erforderlich sind. Sie werden auf der Basis des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)“ als Kann-Formulierungen gefasst. Die Förderung der Sprachkompetenz erfolgt anhand der Inhalte des jeweiligen Themenbereiches „Gesellschaft“ und orientiert sich dort an den acht Aspekten: Ethik, Identität und Sozialisation, Kultur, Ökologie, Politik, Recht, Technologie und Wirtschaft.

⁶ Pfiffner, Der ABU bildet die Komplexität des Lebens ab, hep-Magazin 4/2013, S. 7

⁷ Wyss, Sprachförderung mangelhaft umgesetzt, Leserforum, hep-Magazin 4/3014, S. 24

⁸ GiBL; <http://www.gibliestal.ch/>

⁹ RLP ABU, Einleitung S. 4

Für den Lernbereich „Sprache und Kommunikation“ werden Leitgedanken und Bildungsziele angeführt¹⁰: Die Sprache gilt als Medium, mit dem sich der Mensch die Welt erschliesst. Sie ist grundlegend für die Identitätsbildung, die Sozialisation sowie für die Entwicklung und Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz. Verbale Kommunikation in gesprochener und geschriebener Form wird ebenso angesprochen wie die non-verbale Kommunikation, zu der auch ästhetische, soziale und kulturelle Codes (Kleidung, Accessoires, Rollenverhalten, Bilder, Symbole etc.) gehören. „Im allgemeinbildenden Unterricht steht gesteuertes Sprachlernen im Mittelpunkt, d.h. gezielte und systematische Formen der Sprachförderung.“¹¹ Deshalb steht die verbale Kommunikation im Mittelpunkt, auch wenn mit dem Begriff „Sprachkompetenz“ immer auch die nonverbale Kommunikation mitgemeint ist. Unterschieden werden drei Teilkompetenzen: rezeptive, produktive und normative Sprachkompetenz. Normen und Konventionen umfassen neben Grammatik, Orthographie und Zeichensetzung auch Gesprächsregeln, Begrüßungsformeln und Höflichkeitskonventionen. Die Förderung erfolgt in erster Linie handlungsorientiert: „Leseverstehen lernt man durch Lesen, Sprechen durch Sprechen, Schreiben durch Schreiben. Die Verwendung von Sprache resp. Sprachprodukten im Unterricht ist ein Teil der Förderung.“¹² Reflexion, Evaluation und Qualifikation durch qualifizierende Rückmeldungen gehören ebenfalls dazu. Die Beurteilung der Sprachkompetenz bzw. der Lernfortschritte erfolgt mit Hilfe des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)“. „Im Schullehrplan werden auf der verbindlichen Basis des Referenzrahmens konkretisierte Bildungsziele für die Förderung der Sprachkompetenz der Lernenden formuliert.“¹³ Was bedeutet das nun konkret am Beispiel der Gewerblich-industriellen Berufsfachschule Liestal (GiBL)?

2.2 Schullehrplan ABU

Innerhalb der acht Themenkreise (der neue Alltag, Konsum, Freizeit, Schweiz, Sicherheit, Zusammenleben, berufliche Zukunft und Wohnen) werden mögliche (Sprach-)Produkte erarbeitet: Kurzvortrag, Beschreibung, Zusammenfassung, Bericht, Geschäftsbrief, Ergebnisprotokoll, Kommentar, Lernjournal, Dokumentation, Interpretation, Argumentation, Erörterung sind die wichtigsten Handlungsergebnisse auf der Basis sprachlichen Handelns. Die Reihenfolge entspricht nicht einem aufsteigenden Schwierigkeitsgrad, sondern richtet sich nach den Anwendungsmöglichkeiten in den einzelnen Themenkreisen. Dabei wird durchaus zirkular verfahren, indem z.B. eine Textgattung mehrfach vorkommen kann: eine persönlich formulierte Entschuldigung für eine Absenz zu Beginn der Lehrzeit bis zu einem ausgereiften Bewerbungsschreiben zum Lehrabschluss, eine einfache Darstellung der eigenen Lehrstelle bis zur Präsentation der Vertiefungsarbeit als Teil des abschliessenden Qualifikationsverfahrens.¹⁴

Gleiches gilt für die Kann-Beschreibungen: Sie bewegen sich zwischen A2 und C1, wobei tendenziell in der zweiten Hälfte der Lehrzeit der B-Bereich überwiegt. „Kann sich selbst und andere vorstellen und auf Nachfragen Antworten geben (A2)“ ist ein handlungsorientierter Ansatz gleich zu Beginn des Unterrichtes an der Berufsfachschule. „Kann seinen/ihren Arbeitsplatz und Arbeitsweg beschreiben (B1)“ ist eine thematische Weiterführung, die oft verbunden wird mit einem Kurzvortrag oder einer Beschreibung. Daraus wird meist ein mündlicher bzw. schriftlicher Leistungsnachweis erbracht. Als mögliche Lektüre zu Beginn der Lehrzeit stehen Kurzgeschichten oder Anekdoten im Lehrplan, aber auch einfache aktuelle Texte aus den Medien. „Kann einfache gesetzliche Bestimmungen zu Berufsbildung und Personenrecht lesen und verstehen (B2-C1)“ greift ganz konkret an den neuen Alltag der jugendlichen Lernenden, zeigt aber je nach Lehrberuf sehr oft die Grenzen beim Leseverstehen auf. Oftmals kann nicht mit den Primärtexten gearbeitet werden; der Inhalt muss didaktisch aufbereitet werden.

Im Bereich der Sprachnorm gibt es im Lehrplan der Allgemeinbildung folgende Vorgaben: „Kann die Grundregeln der Gross- und Kleinschreibung anwenden (Grossschreibung am Satzanfang, Eigennamen, Nomen, Anredepronomen in Briefen, B2)“. Als Hilfsmittel dazu dienen der Rechtschreibduden („Kann einsprachige Wörterbücher zur Kontrolle der Rechtschreibung gezielt nutzen.“) sowie Sprach- und Rechtschreibe-

¹⁰ RLP ABU, S. 9f.

¹¹ ebd., S. 9

¹² ebd., S. 10

¹³ ebd., S. 10

¹⁴ SLP ABU: Schullehrplan für Allgemeinbildung an der GiBL, gültig ab 1.8.2009

übungen in gedruckten und zunehmend elektronischen Lehrmitteln. Diese Kann-Beschreibung steht im Pflichtbereich des ersten Themenkreises. Im zweiten Themenkreis kommt dazu: „Kann grundlegende Kommaregeln anwenden (Aufzählung, Haupt-Hauptsatz, Haupt-Nebensatz)“.

Das Textverständnis findet sich in Kann-Formulierungen zu allen acht Themenkreisen. Es bezieht sich auf rechtliche Texte im Alltag, gesetzliche Regelungen zu Kauf und Verkauf, aber auch auf Informationsmittel wie Broschüren, Gebrauchsanweisungen, Beipackzettel bis hin zur Bundesverfassung (C1-C2). Etwas weiter geht das Textverstehen dort, wo es dessen Wirkung impliziert: „Kann Werbung an Beispielen hinsichtlich ihrer intendierten Wirkung analysieren (B2-C1).“

Sprachverstehen mündlich ist durch das Unterrichtsgeschehen gesetzt. Mündliche Sprachkompetenz aktiv wird explizit dort verlangt, wo eigene Beiträge verlangt sind: „Kann vor der Klasse einen vorbereiteten Kurzvortrag (über das eigene Freizeitverhalten) halten (B 1; B2-C1).“ Komplexer ist das Sprachverhalten in Auseinandersetzungen: „Kann über politische und wirtschaftliche Themen begründete Auffassungen mündlich vor der Klasse vertreten (argumentieren, B2-C1).“ Oder reflektiert und bezogen auf den Dialog: „Kann die Grundregeln für Bewerbungsgespräche (verbale und nonverbale Kommunikation) nennen und im Rollenspiel anwenden (B2-C1).“

Schriftlicher Sprachgebrauch produktiv umfasst Beschreibungen, Zusammenfassungen, Berichte, Korrespondenzen und Protokollarbeiten. Zu Beginn der Lehrzeit: „Kann ein Dispensationsgesuch in der Form eines Geschäftsbriefes an die Schulleitung verfassen (B1).“ Gegen Ende der Lehrzeit: „Kann arbeitsvertragsbezogene Korrespondenz führen (B1-B2).“ Zum Thema Versicherungen: „Kann einen Bericht für eine Versicherung verfassen (B2).“ Oder: „Kann ein Schadenformular für eine Versicherung ausfüllen (A2).“ Dies auch elektronisch: „Kann Onlineformulare ausfüllen (A2).“ Und dazu: „Kann versicherungsbezogene Korrespondenz führen (A2).“

Als Teil des Qualifikationsverfahrens zum Abschluss der Lehrzeit wird eine Vertiefungsarbeit als Dokumentation verfasst, die auch mündlich präsentiert und in einem Prüfungsgespräch unter Beweis gestellt werden muss. In dieser komplexen Aufgabe vereinigen sich Kompetenzen, die zuvor in den Themenkreisen einzeln oder in Kombination erarbeitet worden sind: Sachtexte lesen und verstehen (B2), Radio- und Fernsehnachrichten verstehen und zusammenfassen (B2), Referate anhören und Notizen machen (B1), einen Kommentar verfassen (B2-C1), Präsentationstechniken anwenden und eigene Auffassungen begründet vertreten (B2).

2.3 Allgemeinbildung Attestklassen (EBA)

Den besonderen Herausforderungen der Sprachförderung in der zweijährigen Berufsausbildung mit Attest (EBA) wird speziell Rechnung getragen (SLP ABU, Zusatz 2009). Ziel ist es, verstärkt mündliche Sprachkompetenzen zu fördern, auch wenn Lernziele mit schriftlichem Hintergrund überwiegen. „Der mündlichen Rezeption scheint nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet zu werden: Mündliche Rezeption gehört jedoch einerseits in wohl fast jeder Lektion an einer Schule zum Programm. Andererseits lässt sich mündliche Rezeption nur durch mündliche oder schriftliche Produktion oder Interaktion überprüfen. Ohnehin laufen viele sprachliche Aktivitäten mehrgleisig ab, wie das folgende Beispiel zeigt: Wenn Lernende gemeinsam ein Poster gestalten, sind sie mündlich rezeptiv tätig, schriftlich rezeptiv (falls sie schriftliche Informationen aufnehmen müssen), schriftlich produktiv sowie mündlich und schriftlich interaktiv, da sie ja miteinander sprechen und ausserdem ein Produkt anfertigen, das als Kommunikationsmittel (Werbeplakat etc.) eingesetzt werden kann.“¹⁵

Der Rahmenlehrplan macht keine Angaben zu den sprachlichen Voraussetzungen zum Bestehen einer Attestlehre. Ebenso offen bleibt dies für den Abschluss. Dieser bildet immerhin die Ausgangslage für eine allfällige Erweiterung zu einer drei- bzw. vierjährigen Grundbildung. Dieses Konzept der Durchlässigkeit müsste davon ausgehen, dass zumindest Niveau B1 erreicht und B2 angestrebt wird, damit eine erweiterte Grundbildung aussichtsreich sein kann.

¹⁵ SLP ABU, S. 8ff. Zusatz 2009

3. Diagnostische Ersteinschätzungen

Im Rahmen der „Berufswegbereitung“ (BWB) als kantonaler Umsetzung des Konzeptes „Case Management Berufsbildung“ soll erreicht werden, dass möglichst viele Lehrverhältnisse durch ein erfolgreiches Qualifikationsverfahren abgeschlossen werden. Das heisst auch, dass möglichst früh erkannt werden soll, wo eine Gefährdung besteht und wie sie angegangen werden kann. An der GiBL wird deshalb in allen ersten Klassen innerhalb der ersten zehn Unterrichtswochen eine diagnostische Ersteinschätzung vorgenommen. Verantwortlich dafür ist die Klassenlehrperson, unabhängig davon, ob sie selber Allgemeinbildung oder Berufskunde unterrichtet. In beiden Bereichen werden die Grundkompetenzen in Sprache bzw. in Mathematik erfasst. Gemeinsam beurteilen die beteiligten Lehrpersonen auch das Lern- und Sozialverhalten. Oft leisten hier auch die Sportlehrpersonen wichtige Beiträge.

Das Früherfassungskonzept berücksichtigt beim Lehrbeginn die Stärken und das Lernpotenzial der Lernenden nach dem Grundsatz der Ressourcenorientierung. Ebenso müssen Leistungsdefizite und Lernprobleme festgestellt werden. Im Zentrum steht das frühzeitige Erfassen von Risikofaktoren, welche den erfolgreichen Verlauf der Lehre gefährden. Zu Beginn der Lehrzeit, aber auch später gilt für die diagnostische Einschätzung das Prinzip der vier Säulen mit folgenden Kriterien:

Berufsrelevantes Vorwissen, Beobachtungen zu den überfachlichen Kompetenzen der Lernenden, Resultate aus Leistungsnachweisen sowie Resultate aus Diagnoseinstrumenten und Gesprächen. Werden dabei Lernschwierigkeiten bzw. Leistungsdefizite festgestellt, so steht der Besuch eines Förderangebotes schon nach den ersten Schultagen offen.

Die Klassenlehrpersonen nehmen für alle Lernenden folgende Einstufung vor:

Gruppe	Beschreibung: Der Ausbildungserfolg ist ...	Mögliche Massnahmen
A)	... gesichert, es bestehen Reserven.	Freikursangebote in Kursbroschüre
B)	... erreichbar ohne zusätzliche Hilfe.	Freikursangebote in Kursbroschüre
C)	... möglich mit zusätzlicher Unterstützung.	Kombikurse für Grundkenntnisse in Lern-technik und Arbeitsmethodik; Freikurse in Deutsch bzw. Mathematik
D)	... ungesichert zum jetzigen Zeitpunkt.	BWB: Orientierungsgespräch, Kombikurs, Berufsberatung, ‚Wie Weiter?‘

Die Klassenlehrperson leitet die erforderlichen Massnahmen ein. Für die Anmeldung in die Kombikurse (vgl. 4.1) muss das Anmeldeblatt vollständig ausgefüllt und mit den verlangten drei Unterschriften (lernende Person, Lehrperson, Lehrbetrieb) versehen werden. Für das Orientierungsgespräch wird die BWB-Fachperson kontaktiert. Eine Einstufung in die Gruppen C) und D) ohne Massnahme erfordert eine Begründung seitens der Klassenlehrpersonen.

3.1 Einschätzung der Sprachkompetenzen

Einheitliche Sprachstandserhebungen mit anschliessenden Niveaueinteilungen wie etwa im Fremdsprachenunterricht sind nicht üblich. Die Ausgangslage im Bereich der Sprache ist in der Regel sehr heterogen. Die einzelnen Lehrberufe erfordern unterschiedliche Voraussetzungen bzw. adäquate Fördermassnahmen. Die Erwartungshaltung ist zuweilen die, dass berufsspezifische Sprachkurse angeboten werden. Dies ist im Blick auf die Motivation durchaus prüfenswert. Auch wenn die Rechtschreibung nicht berufsspezifisch ist, ist sie nicht in allen Berufen von gleicher Wichtigkeit. Eine normative Sprachstandserhebung ist zudem nur dann sinnvoll, wenn normierte Standards für den Unterricht vorliegen, an denen gemessen werden kann und die vorausgesetzt werden bzw. aufzubauen sind. Die Kann-Formulierungen im ABU-Lehrplan geben hier eine Orientierungshilfe, die allerdings bei einer Ersteinschätzung verfeinert werden muss.

Die diagnostische Ersteinschätzung bei der Sprache durch die Lehrpersonen der Allgemeinbildung erfolgt somit in ebenso heterogener Art, wie sie auf Voraussetzungen bei den Lernenden stösst. Systematische Sprachtests bilden die Ausnahme. Verwendet werden eigene Sprachstandserhebungen oder Vorlagen aus den verschiedenen Lehrmitteln. Sehr oft wird auf die wenigen Noten zurückgegriffen, die in den ersten Schulwochen durch Tests generiert werden, welche schlussendlich zur Semesternote für den Bereich „Sprache und Kommunikation“ führen. Dieses Vorgehen verknüpft nicht unproblematisch zwei unterschiedliche Zielsetzungen, was oft übersehen wird: Die Note hat nicht nach beiden Richtungen den gleichen Aussagegehalt.

Anhaltspunkte für die sprachlichen Voraussetzungen können leicht schon früh gewonnen werden: Alle Lernenden bearbeiten am ersten Schultag in der Allgemeinbildung ihr eigenes Profilblatt zu ihrer Person. „Kann ein einfaches Formular ausfüllen“ spielt hier bereits eine Rolle. Die Differenzierung von Name und Vorname stellt sehr oft bereits eine Hürde dar oder führt unreflektiert zu ersten Unklarheiten und Rückfragen durch die Lehrperson. Hier beginnt Arbeit an der Sprache als Mittel der Kommunikation und der kulturellen Integration. Aussagen zu Familie und Geschwistern lassen erste Schlüsse bezüglich Genus, Kasus, Numerus und Zahlwörtern zu. Einige wenige Sätze zur Freizeitgestaltung geben Hinweise auf Lerngewohnheiten und Lernbereitschaft, aber auch auf die Lernmöglichkeiten im privaten Umfeld. Aus einem Abschnitt „Erwartungen und Wünsche“ wird oft deutlich, was in der bisherigen Schulbiographie veranlagt worden ist bzw. noch offen ist. Der Schriftzug eines Namens ist gewiss etwas Persönliches; die Lesbarkeit müsste aber gewährleistet sein. Oft sind die Namenszüge lediglich mit der schriftlichen Klassenliste erschliessbar.

Ausgehend von einer erstmals ins Auge gefassten Sprachstandserhebung bei erwachsenen Lernenden in der Nachholbildung (vgl. 5.1) wurden die gleichen Sprachaufgaben auch jugendlichen Lernenden desselben Lehrberufes Logistik vorgelegt. Einerseits stellte sich eine EFZ-Klasse mit 20 Lernenden und andererseits eine EBA-Klasse mit 10 Lernenden zur Verfügung. Bearbeitet wurden drei Aufgaben:

A. Stolperwörter Lesetest nach Wilfried Metze (<http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html>)

Die Spanne lag in der EFZ-Klasse zwischen 47 und 25 richtigen Sätzen (Durchschnitt 34), in der EBA-Klasse zwischen 43 und 20 Sätzen (Durchschnitt 28). Als Referenz gelten 24 richtige Sätze innert drei Minuten am Ende der Primarschulzeit. Natürlich kann hier nicht von empirischer Erhebung geredet werden. Dennoch lässt sich ein Trend erkennen, der sich empirisch wohl erhärten liesse: Bei durchaus vergleichbar sorgfältiger Arbeit in den beiden Klassen, erfordert der Blick durch eine einfache Satzstruktur hindurch auf den Inhalt bei einer EBA-Klasse mehr Zeit als bei einer EFZ-Klasse. Vielleicht liegt der Unterschied gar nicht ausschliesslich bei der Sprachkompetenz, sondern ebenso bei der Konzentration. Bei allen Jugendlichen müsste die Empfehlung heissen, das Lesevermögen durch eigene Lektüre trainingsmässig zu erweitern. Niemand müsste allein deswegen ein Förderangebot beanspruchen. Nicht selten aber sind die Lesekompetenzen so, dass beim Zuhören der Inhalt geradezu verzerrt wird und entsprechend gar nicht strukturiert aufgenommen werden kann. Ein Besuch in einer Klasse des Werkjahres Baselland (Brückenangebot) hat dies drastisch verdeutlicht.

B. Niveau-Test A1-A2-B1-B2

Wenig anders sieht es aus beim Niveau-Einstufungstest: Alle erreichen B1. Hingegen schaffen in der EFZ-Klasse vier Jugendliche und in der EBA-Klasse eine Person das Niveau B2 nicht. Der Aussagegehalt dieser Einstufungsaufgabe ist für sich alleine relativ gering.

C. Arbeitsblatt zu einer Textseite aus dem Berufskunde-Lehrmittel

Der Text entspricht dem, was bezüglich Thema und Schwierigkeitsgrad auf die Jugendlichen zukommt. Sprachlich ist das Fachkunde-Lehrmittel sehr auf Verständlichkeit bedacht; einfache Hauptsätze überwiegen. Bilder und schematische Darstellungen unterstützen das Lernverhalten. Allerdings geht es immer auch darum, Zusammenhänge sprachlich zu erfassen und in eigenen Worten auszudrücken. Hier zeigen sich oft die Schwierigkeiten, die auch an diesem Arbeitsblatt erkennbar werden. Aufgaben zu Orthografie, Grammatik, Zeichensetzung und Wortschatz sowie eine kleine Inhaltsangabe führen zu ersten Erkenntnissen: Die Divergenzen sind wesentlich deutlicher als bei den anderen beiden Einstufungsaufgaben. Unauffällig im grünen Bereich sind die Ergebnisse in der EFZ-Klasse bei 11 und in der EBA-Klasse bei lediglich 2 Jugendlichen. In beiden Klassen ergeben sich je zwei dringliche Empfehlungen zum Besuch eines Förderangebotes. Die übrigen Ergebnisse führen in kombinierter Beurteilung mit den beiden anderen Einstufungsaufgaben zu

jeweils 7 bzw. 6 Empfehlungen, bis Ende Semester nochmals zu beurteilen, ob ein Förderangebot angezeigt ist. In der EBA-Klasse gibt es innerhalb des Regelunterrichtes eine Lektion, die für Lernstrategie und individuelle Vertiefungen vorgesehen ist. Lernende in Attestklassen können hier vom ersten Schultag an gezielt unterstützt werden.

3.2 Exkurs: Mathematik

Stärken und Schwächen im Fach Mathematik sind nicht das Thema dieses Artikels. Aus der Optik der Berufskunde wurde bisher auch von Lehrpersonen explizit unterschieden: Mathematik ist Sache der Fachlehrpersonen, Sprache ist Sache der ABU-Lehrpersonen. Mittlerweile verbreitert sich die Einsicht, dass eine solche Gleichung zu eindimensional ist (vgl. Abschnitt 5). Die Forderung nach Sprachförderung hat den Dreisatz (sic!) erreicht: Wer eine Rechenaufgabe nicht versteht, kann sie bei besten mathematischen Voraussetzungen nicht lösen. „Was muss ich hier tun?“ ist eine oft gehörte Frage: Zwar ist es klar, dass es um eine Flächenberechnung geht. Ein Formelheft bietet dazu notfalls die handwerklichen Grundlagen. Dass aber zwei Flächen miteinander verglichen werden müssen, weil es darum geht, das Mischverhältnis von Materialien in Prozenten zu berechnen, macht die Aufgabe aus sprachlichen Gründen schwierig. Sobald der Inhalt geklärt ist, kann jede einzelne Rechnung gelöst werden. Auch hier besteht didaktischer Handlungsbedarf, und zwar bis hin zur Formulierung von Prüfungsaufgaben. Die Nationalfondsstudie „Textverstehen in den naturwissenschaftlichen Schulfächern (NawiText)“¹⁶ wird sich zweifellos auch dazu äussern.

3.3 Die Rolle der Lehrbetriebe

Die Lehrbetriebe zeigen einen Trend: Einerseits werden berufsspezifische Förderangebote nachgefragt. Sprachförderung müsste im Sinne der Effektivität dazu verhelfen, die Leistungen in der Berufskunde und im Lehrbetrieb zu verbessern, wenn möglich innerhalb eines Semesters. Dies würde eine Sprachförderung durch qualifizierte Berufs-Fachlehrpersonen bedeuten. Andererseits werden Zeitaufwand und Reiseweg geltend gemacht, damit Lernende in der Nähe bei der GiBL ein Förderangebot besuchen können, obwohl ihr Lehrberuf nicht an der GiBL, sondern an einer entfernt gelegenen Berufsfachschule unterrichtet wird. Hier steht die Effizienz im Vordergrund und weniger der berufsbezogene Nutzen. Hinter solchen Ambivalenzen wird erkennbar, dass die Mehrschichtigkeit der Sprachthematik nicht immer bewusst ist. Entsprechend werden Erwartungshaltungen aufgebaut, die so nicht erfüllbar sind. Das Bedürfnis nach möglichst gezielter Sprachförderung ist nachvollziehbar; wie weit der Radius gehen darf bzw. soll, ist in jedem einzelnen Fall zu klären und klarzustellen. Dies ist eine wichtige Aufgabe der Schulleitung und darf den Lehrpersonen keine Unterrichtszeit kosten. Letzteren ist bewusst, dass eine Sprachproblematik nicht auf die „Berufssprache“ reduzierbar ist. Der allgemeine Aspekt der Sprachkompetenz und allenfalls auch der kulturellen Integration muss mitberücksichtigt werden. Spracherwerb als reine „Nützlichkeit“ im Beruf wird dem ABU-Lehrplan nicht gerecht. Da müssen sich die ABU-Lehrpersonen mit Unterstützung durch die Schulleitung aktiv engagieren.

Aufgabe der Klassenlehrperson ist es, einen Lehrbetrieb beratend zu unterstützen, wenn es um die Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Lernenden geht. Die Erfahrung zeigt, dass nicht alle Lehrbetriebe dazu eigene Feststellungen konkretisieren können. Auf die Frage nach der Erwartungshaltung an einen Förderkurs werden oft Prüfungsnoten als Antwort vorgelegt, die sich auf Tests zu unterschiedlichsten Themen beziehen. Was diese Noten für den Förderbedarf bedeuten, muss dann analysiert werden. Das kann ein Lehrbetrieb nicht; dies ist Aufgabe der Lehrpersonen – nicht zuletzt im Rahmen von Prüfungsbesprechungen.

4. Förderangebote

Das Bundesgesetz über die Berufsbildung¹⁷ unterscheidet in Artikel 22 Freikurse und Stützkurse. Gestützt darauf regelt die Verordnung über die Berufsbildung¹⁸ im Artikel 20:

¹⁶ Schneider, Hansjakob, bz 12.10.2013

¹⁷ BBG vom 13. Dezember 2002, Stand am 1. Januar 2013

¹⁸ BBV vom 19. November 2003, Stand am 1. Januar 2013

1. Freikurse und Stützkurse der Berufsfachschule sind so anzusetzen, dass der Besuch ohne wesentliche Beeinträchtigung der Bildung in beruflicher Praxis möglich ist. Ihr Umfang darf während der Arbeitszeit durchschnittlich einen halben Tag pro Woche nicht übersteigen.
2. Die Notwendigkeit des Besuchs von Stützkursen wird periodisch überprüft.
3. Sind Leistungen oder Verhalten in der Berufsfachschule oder im Lehrbetrieb ungenügend, so schliesst die Schule im Einvernehmen mit dem Lehrbetrieb die lernende Person von Freikursen aus. Bei Uneinigkeit entscheidet die kantonale Behörde.
4. Die Berufsfachschulen sorgen für ein ausgewogenes Angebot an Frei- und Stützkursen. Sie ermöglichen insbesondere Freikurse in Sprachen.

4.1 Stützkurse: KombiKurse in Sprache, Mathematik, Lerntechnik

Die Stützkurse sind im Berufsbildungsgesetz geregelt: „Ist eine lernende Person im Hinblick auf eine erfolgreiche Absolvierung der Berufsfachschule auf Stützkurse angewiesen, so kann die Berufsfachschule im Einvernehmen mit dem Betrieb und mit der lernenden Person den Besuch solcher Kurse anordnen. Bei Uneinigkeit entscheidet der Kanton. Der Besuch erfolgt ohne Lohnabzug.“¹⁹ Die Verbindlichkeit ist hoch, entsprechend wird das Anmeldeverfahren durch die Klassenlehrperson organisiert und visiert, Lernende und Lehrbetrieb sind mitunterzeichnend. Die Kurse finden in der Regel zwischen 08.00 und 09.35 Uhr während zwei Lektionen statt. Versuchsweise besteht auch ein Angebot von 16.25 bis 18.00 Uhr. Dieser Zeitpunkt ist nicht unproblematisch: Müdigkeit und Konzentrationsfähigkeit zu dieser Tageszeit sind zwei wichtige Kriterien. Wer auf einer entlegenen Baustelle im Frühsommer arbeitet und dann noch für zwei Lektionen an die Schule muss, würde wohl lieber andere Prioritäten setzen, hat das möglicherweise morgens früh intuitiv bereits getan und die Schulmaterialien sind zu Hause geblieben. Etwas weniger hart sind die Bedingungen für diejenigen Lernenden, die ihre Lehrstelle an einem festen Arbeitsplatz in Schulumnähe haben.

Der Begriff „KombiKurse“ hat sich an der GiBL aus zweierlei Gründen entwickelt: Einerseits gibt es nicht mehr den klassischen „Stützkurs Deutsch“ bzw. den „Stützkurs Rechnen“, sondern beide Bereiche werden aufeinander bezogen und durch den Bereich „Lern- und Arbeitstechnik“ ergänzt. Andererseits findet der Unterricht nicht nur thematisch, sondern auch personell als Kombination zweier Lehrpersonen statt. In der Regel arbeitet die ABU-Lehrperson überwiegend an sprachlichen, die Fachlehrperson eher an mathematischen Themen. Überall spielt die Lern- und Arbeitstechnik eine wesentliche Rolle. Die Inhalte des Lehrberufes stehen dabei nicht im Vordergrund. Die Kursgruppen umfassen in der Regel 12 bis 16 Lernende.

In den KombiKursen wird gezielt am aktuellen Schulstoff aus dem Regelunterricht gearbeitet. Die Lernenden bringen dazu ihre Materialien mit und protokollieren ihre Arbeiten in einem Lernjournal. Dies erfordert schriftliche Sprachleistungen. Sehr oft geht es darum, Lehrmitteltex te gründlich zu lesen und richtig zu verstehen. Zusammenfassungen dienen der Lerntechnik und zugleich der Sprachübung. Nicht selten müssen Hausaufgaben aus dem Regelunterricht geklärt werden. Ebenso werden Fragen zu Qualitätsnachweisen eingebracht, die im Regelunterricht nicht geklärt werden konnten. Zuweilen ist es erforderlich, Rückfragen an die Lehrpersonen zu richten, da Unterlagen und Aufgabenstellungen zu offenen Fragen Anlass geben. Hier kommen die Lehrpersonen der Förderangebote in eine anspruchsvolle Situation zwischen Lernenden und ihren Lehrbetrieben einerseits und den Lehrpersonen im Kollegium sowie der Schulleitung andererseits. Normative Sprachschulung findet wenig statt; vereinzelt werden bedarfsgerechte Sprachübungen dort gemacht, wo sich Lücken zeigen. Hausaufgaben werden geklärt, sollen aber zu Hause fertiggestellt werden. Wissenslücken aus der früheren Schulzeit werden nach Möglichkeit gefüllt und vertiefend trainiert an Übungsaufgaben. Die persönliche Lern- und Arbeitstechnik wird reflektiert und weiterentwickelt.

Der Semesterkurs schliesst mit einem Kursattest, gemeinsam ausgearbeitet durch die lernende und lehrende Person: Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung werden einander gegenübergestellt und führen zur gemeinsamen Beurteilung einer allfälligen Fortsetzung. Dauerkurse werden nicht angestrebt. Vielmehr sollen während eines Semesters gezielt und individualisiert Impulse gesetzt werden, die den Lernerfolg im Regelunterricht verbessern können. Der Lehrbetrieb erhält eine Kopie des Kursattests, ebenso die Klassen-

¹⁹ BBG Art. 22.4

Lehrperson. So werden alle Beteiligten im Blick auf ihre Ausbildungsverantwortung über die Ergebnisse und Fortschritte informiert. Dies ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Verbindlichkeit eines Stützkursbesuches. Es hat sich gezeigt, dass die Kooperation zwischen allen Beteiligten eine positive Entwicklung erheblich begünstigt. Dies zu fördern ist eine entscheidende Aufgabe der Schulleitung und kann als Verantwortung nicht delegiert werden.

4.2 Freikurse: Deutsch als Zweitsprache, Fremdsprachen, Fachkurse

Freikurse²⁰ bietet die GiBL in den frühen Abendstunden an. Sie werden in der Regel ausserhalb der Arbeitszeit besucht. Entsprechend verläuft die Anmeldung allein über die lernende Person, allenfalls auf Empfehlung einer Lehrperson. Es geht meist um freiwillige Ergänzungen zur schulischen Grundbildung. Sie erweitern den Schulstoff in Spezialgebieten oder durch Vertiefungen mit höheren Anforderungen, die im Lehrplan so nicht vorgesehen sind. Einzelne Berufe haben in der letzten Zeit den Bedarf nach elementaren Englischkenntnissen geltend gemacht. Deutsch spielt eine Rolle als Zweitsprache: Anders als in den Kombi-Kursen geht es hier nicht überwiegend um Anwendungen rund um den Schulstoff, sondern um Sprachaufbau und normative Sprachkenntnisse. Dazu werden die Teilnehmenden entsprechend ihrem Sprachniveau in Gruppen zusammengefasst. Sehr oft geht es dann darum, bestimmte Sprachthemen zu vertiefen durch geeignete Übungen im Sinne von Sprachtrainings. Der Besuch dieser Semesterkurse ist nicht beschränkt. Sehr oft werden mehrere Semester nacheinander besucht.

5. Förderangebote für Erwachsene

Erwachsene Lernende besuchen die GiBL im Rahmen der berufsorientierten Weiterbildung und in der Nachholbildung²¹, was einer dreijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) entspricht. Voraussetzung für die Prüfungszulassung ist eine ausreichende Anzahl von Praxisjahren im entsprechenden Berufsfeld. Dabei lässt sich schliessen: Je länger die Zeit berufsbezogener Tätigkeit ist, umso länger liegt die Schulzeit und damit auch die Zeit regelmässiger Sprachförderung zurück. Diese Annahme trifft nicht immer zu bei Lernenden mit Migrationshintergrund. Hier haben hauptsächlich die älteren Personen eine muttersprachliche Ausbildung ausserhalb des deutschen Sprachraumes erhalten. Jedoch haben Sprachkurse nach der Niederlassung in der Schweiz dazu geführt, dass die normativen Sprachkenntnisse systematisch und vor noch nicht allzu langer Zeit aufgebaut worden sind und entsprechend gut präsent sind. Kursbesuchende im gleichen Alter unterscheiden sich innerhalb des gleichen Lehrganges in diesem Punkt oft sehr deutlich. Unter diesen Voraussetzungen ist der Förderbedarf bei Lernenden mit deutscher Muttersprache zunehmend grösser als bei Lernenden mit Migrationshintergrund und aktivem Integrationsbestreben. Entscheidend ist, dass dieser Förderbedarf transparent wird, indem er bewusst gemacht wird, nicht aus bestehendem Defizit, sondern als Ausgangslage, die verbessert werden kann. Dies ist der massgebliche Punkt hinter dem Entscheid zu Gunsten eines Förderangebotes. Wo diese ausschlaggebende Motivation nicht vorhanden und erkennbar ist, bleiben Zusatzkurse meistens wirkungslos.

Die GiBL bietet seit 2006 eine Nachholbildung für das eidgenössische Fähigkeitszeugnis in Logistik an. Erwachsene Lernende mit nachgewiesenen Praxisjahren können die auf drei Jahre angelegte Grundbildung in einem zweijährigen Abendkurs absolvieren.

Der Rückblick auf die Ergebnisse des jüngsten Qualifikationsverfahrens hat weitere Anhaltspunkte geliefert: Bei den praktischen Prüfungen konnte fehlende Qualität darauf zurückgeführt werden, dass die Aufgabe nicht richtig verstanden wurde. Aus der Optik der Kursteilnehmenden heisst die Erklärung: Die Zeit war zu knapp. Objektiver besagt dies: Das Lesen und Verstehen einer Aufgabe hat unverhältnismässig viel Zeit beansprucht und sogar Verständnisdifferenzen generiert. Wo ein Prüfungsexperte auf ein Verständnisproblem angesprochen wurde, erfolgte keine Antwort, weil das Motiv der Frage im Prüfungskontext unsachgemäss eingeschätzt worden ist. Der Grundsatz handlungsbezogener Prüfungsaufgaben muss nachvollziehen, dass auch diese Prüfungsaufgaben letztlich eine Auslösung brauchen und das geht nicht ohne Sprache. Zusammen mit der Lehraufsicht und dem Prüfungsexperten wurden folgende Massnahmen ins Auge gefasst: 1. Der Unterricht muss benotete Leistungsnachweise generieren, die das Leistungsver-

²⁰ BBG Art. 22.3

²¹ BBV Art. 32

mögen aufzeigen. 2. Im zweiten Semester soll im Berufskundeunterricht eine Standortbestimmung erfolgen, die auch das Sprachvermögen transparent macht. 3. Empfehlungen für den weiteren Kursverlauf sollen weiterhin auch Förderangebote beinhalten. Diese sollen hohe Verbindlichkeit erhalten und den Bezug zu den Erfolgsaussichten der Weiterbildung herstellen. Damit ist eine Entwicklung zu einem vorläufigen Abschluss gekommen, die sich vor drei bis fünf Jahren abgezeichnet hat: Der Förderbedarf ist unübersehbar. Heute plädieren auch die Fachlehrpersonen für verstärkte Sprachförderung, weil das Textverstehen beim Fachlehrmittel nicht ungebrochen gegeben ist und die Unterrichtszeit zunehmend für das Textverständnis verwendet werden muss. Das Angebot der Sprachförderung wurde in den letzten Jahren immer gemacht. Die Nachfrage hielt sich in Grenzen, bzw. der Kursbesuch erfolgte nicht mit der erwarteten Disziplin. Als Erklärung dafür wurde vermutet, dass das Bedürfnis nach Sprachförderung zu wenig eingestanden bzw. der Bedarf zu wenig bewusst gemacht worden war.

5.1 Sprachstandserhebung

Im Vordergrund steht die Aufgabe, erwachsenen Kursbesuchenden jeder Muttersprache mit unterschiedlich reichen Berufs- und Lebenserfahrungen die sprachlichen Voraussetzungen aufzuzeigen. In analoger pädagogischer Absicht geht es auf der andragogischen Ebene darum, ressourcenorientiert vorzugehen, die Stärken bewusst zu machen, aber auch den Förderbedarf zu klären. In dieser Absicht wurden drei Diagnostik-Instrumente bereitgestellt, die in der Folge auch bei Jugendlichen angewendet wurden (vgl. 3.1). Der direkte Vergleich macht deutlich: Der Förderbedarf ist bei den Erwachsenen aus allen drei Instrumenten erkennbar höher als bei den Jugendlichen.

Ohne Anspruch auf Empirie können dazu folgende Feststellungen gemacht werden: Die „Stolper-Sätze“ bewegten sich bei den Erwachsenen in einer Spanne zwischen 49 und 9 richtigen Sätzen; der Durchschnitt lag mit 26 richtigen Sätzen tiefer als bei der EFZ-Klasse (34) bzw. bei der EBA-Klasse (28); die Extremwerte lagen weiter auseinander. Es kann angenommen werden, dass die erwachsenen Lernenden für die gleichen Kursunterlagen mehr Lese- und Lernzeit aufwenden müssen als die Jugendlichen. Dies wird dadurch verstärkt, dass der Lehrgang nicht drei, sondern zwei Jahre dauert und dass es nicht Unterricht am Tag ist, sondern am Abend nach einem normalerweise vollen Arbeitstag. Das sind mehrfache Erschwernisse für Personen, die sich nach Jahren der Berufstätigkeit neu wieder an Unterrichtsbedingungen gewöhnen müssen. All dies macht auch die Arbeit der Lehrpersonen äusserst anforderungsreich. Weniger stark fällt der Unterschied beim Niveau-Einstufungstest auf. Dennoch gibt es zwei bis drei Erwachsene unter 25 Teilnehmenden, welche das Niveau B1 nur knapp erreichen. Um so markanter sind die Differenzen zu den Jugendlichen bei der Bearbeitung eines Fachbuchttextes nach Sprachaufgaben: Orthografie und Grammatik zeigen erhebliche Lücken auf, Satzzeichen haben sehr oft Zufälligkeitscharakter, besser sieht es beim Wortschatz aus. Der Inhalt einer kleinen Zusammenfassung hängt davon ab, wie klar die Aufgabe verstanden worden ist, da zeigt sich der Förderbedarf sehr deutlich.

Alle Testergebnisse wurden individuell besprochen. Grundsätzlich bestand eine erfreulich grosse Einsicht in den Bedarf der Auffrischung sprachlicher Fertigkeiten. Es wurde geltend gemacht, dass seit der Schulzeit kaum Repetitionen stattgefunden haben. Einzelne Teilnehmende melden sich spontan an für den Impuls-Kurs aus zehn mal zwei Lektionen. Andere erwägen den umfassenderen Sprachkurs über zwei Semester. Dritte müssen zunächst ihre Arbeitszeiten klären und allenfalls beim Arbeitgeber den erforderlichen Freiraum absprechen. Von 25 Erwachsenen haben sich schliesslich 15 für ein Förderangebot angemeldet. Es ist gelungen, einen Bedarf aufzuzeigen und mit einem neuen Angebot einem erkannten Bedürfnis zu entsprechen. Die Rückmeldungen am Kursende bestätigten dies.

5.2 Sprach-Impuls-Kurse in der Nachholbildung

Die Sprachstandserhebung (vgl. 5.1) generierte absichtsvoll eine Erwartungshaltung bei den erwachsenen Lernenden. Analog zum komprimierten Inhalt des Fachkundeunterrichtes sollen die Sprachkompetenzen mit optimiert geringem Zeitaufwand ausgebaut bzw. gefestigt werden. Darin sind sich die Kursteilnehmenden einig. Es ist ihnen durchaus bewusst, dass einerseits muttersprachliche Grundlagen nach langer Schulabsenz aufgefrischt werden sollen und dass es andererseits darum geht, minimale Deutschkenntnisse als Fremdsprache so weit zu fördern, dass Unterrichtstexte in einem sinnvollen Zeitrahmen gelesen und verstanden werden können. Immerhin hat diese Erwartungshaltung dazu geführt, dass nicht nur eine Kursan-

meldung, sondern auch ein Kursbesuch erfolgte. Diese motivationale Voraussetzung ist nicht bei jedem Förderangebot gegeben. Sie hat ihren Grund auch darin, dass das Konzept für den Impuls-Kurs aus zehn Doppellektionen von Anfang an kommuniziert worden war:

In einem ersten Teil werden die sprachlichen Grundlagen nach individuellen Bedürfnissen mit Hilfe eines Selbstlernbuches²² bearbeitet. Die Themenwahl steht allen frei, die Lehrperson erklärt allenfalls die Aufgaben und hilft bei den Ergebniskontrollen. Die Erfahrung zeigte, dass Unterstützung bereits bei der Auswahl hilfreich ist. Erste Reaktionen auf die Aufgabenstellungen lassen aufhorchen und signalisieren Klärungsbedarf: „Was heisst Verb?“, „Was ist gemeint mit ‚Merkmale des Nomens‘?“. Andererseits scheinen auch Arbeitsanweisungen unklar zu sein. Dies war bereits bei der Sprachstandserhebung erkennbar: Anstatt ‚Unzutreffendes durchstreichen‘ wird Zutreffendes eingekreist. Vom Verstehen zum Umsetzen sind es oft mehrere Schritte.

Der direkte Einstieg in das Thema ‚Zeitenfolge‘ setzt Kenntnisse zur Wortart Verb voraus. Dies bedeutet, dass zunächst aufbauende Theorie mit entsprechenden Übungen angegangen werden muss. Damit sind wiederum Leseleistungen verlangt – der Kreis schliesst sich und weitet sich aus auf die Ebene der Lerntechnik. Ziel des Impuls-Kurses muss es auch sein, Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten. Allen wird nach einer Lektion klar, dass die 150 Seiten des Lehrmittels nicht gemeinsam im Kurs bearbeitet werden können. Hier geht es darum, Impulse zu setzen und Voraussetzungen zu schaffen, die dazu beitragen, die sprachlichen Kenntnisse selbständig und eigenverantwortlich zu trainieren. Der Kauf des Lehrmittels reicht dazu nicht aus, ebenso die Anmeldung in den Kurs. Dies wird durchaus folgerichtig verstanden: Im Laufe der zehn Wochen mehren sich die Rückfragen, aber auch die individuellen Ergebnisse, die zur Überprüfung vorgelegt werden. Offenbar gelingt es, auf ganz unterschiedlichen Niveaus anzusetzen und weiterzukommen. Jedenfalls ist es immer so, dass am Ende der ersten Lektion eine Zäsur gesetzt werden muss, damit auch die zweite Hälfte zu ihrem Recht kommt.

Im zweiten Teil geht es um Fachtexte aus dem Berufskunde-Lehrmittel. Das ist eine andere Ausgangslage für die Motivation. Die sprachliche Auseinandersetzung mit dem Lehrmittel wird schon am ersten Abend als Lerntechnik erkannt. Neben dem Effekt der inhaltlichen Repetition wird schon bald thematisiert, dass die Sprache dazu ein wichtiges Hilfsmittel ist. Über einen gelesenen Text mündlich Auskunft zu geben, Fragen an einen Text zu stellen, diese mündlich oder schriftlich zu beantworten sind letztlich Arbeitsformen, die nur über die Sprache funktionieren. Das leuchtet ein und findet Akzeptanz, auch in der Umsetzung, nämlich bei der Erweiterung der Sprachkompetenzen. Dies geschieht durch Paraphrasierungen von Textpassagen, durch Begriffsklärungen und Umformulierungen, die bis zu komplexen Satzgefügen führen. Es zeigt sich dabei, dass das Lehrmittel einfache Hauptsätze bevorzugt und sich an einen klaren Sachwortschatz hält. Satzverbindungen mit Konjunktionen kommen dann dazu, wenn ausgehend vom Lehrmittel auch Zusammenhänge erklärt werden müssen. Das ist in der Regel bei Prüfungen verlangt. Gerade dann reicht der gewohnte Satzbau aus dem Lehrmittel nicht mehr aus.

Am Schluss einer Doppellektion steht jeweils ein Schreibimpuls, der als Hausaufgabe fortgesetzt und in der Folgeweche abgegeben werden kann und dann eine Rückmeldung erhält. Dieses Angebot wird teilweise genutzt und bleibt teilweise ungenutzt, weil dazwischen eine ganze Arbeitswoche steht und weil der gute Vorsatz noch keine Umsetzung garantiert. Immerhin trägt auch dies dazu bei, Schreibhürden zu überwinden und Textentwürfe vorzulegen, auch wenn sie noch nicht ganz ausgereift sind. Ausgangspunkt dafür kann ein Sprichwort oder eine alltägliche Redensart oder auch eine Frage sein: „Braucht es Feuer, um Pläne zu schmieden?“. Dazu sollen eigene Gedanken gemacht und formuliert in einem kurzen Text zu Papier gebracht werden. Allen ist klar, dass es dazu keine richtigen und falschen Lösungen gibt, sondern individuelle und originelle Überlegungen, die durchaus mehrdeutig und humorvoll sein dürfen und zum Spiel mit der Sprache animieren. Die Ergebnisse aus dieser Übungsanlage zeigen, dass befreites Schreiben ermöglicht werden kann. Dadurch kontrastiert dieses Kurselement mit den Texten aus dem Fachlehrbuch, wo die Formulierungen durch Fachausdrücke geprägt sind. Es kontrastiert auch zu anderen Übungsanlagen, die beispielsweise von Texten aus der Tagespresse ausgehen und dazu auffordern einen kurzen „Wochenrückblick“ zu halten. Hier stehen vorformulierte Textpassagen zur Verfügung, die vorschnell, aber auf Kosten eigener Formulierungen genutzt werden.

²² Bieli, Alex, Sprachklar 1

6. Thesen und Optionen im dualen Bildungssystem

Berufliche Fachkenntnisse und sprachliche Kompetenzen, der alte Dualismus „Berufskunde versus Allgemeinbildung“ flackert an der Sprachthematik neu auf und entlarvt sich mittlerweile als Sprachproblematik. Anders lässt sich das nicht mehr bilanzieren, wenn Lehrpersonen beider Bereiche bei einer diagnostischen Ersteinschätzung als Förderbedarf notieren: „Deutsch schriftlich und mündlich.“ Auf Rückfrage wird erläutert, dass eigentlich keine Deutschkenntnisse vorhanden seien, dass das aber kein Problem sei, weil die fachlichen Fähigkeiten sehr gut seien. Dazu ein Originalzitat: „Er wird seine Lehre auch ohne Deutschkenntnisse schaffen.“ Dennoch wird der Jugendliche in einen Förderkurs angemeldet. Das ist irritierend: Wird hier Verantwortung abgeschoben? Wie nehmen Lehrpersonen ihren Bildungsauftrag wahr? Wie werden sie dabei durch die Schulleitung unterstützt? Welche Voraussetzungen der Ausbildung und der Qualifikation stehen dahinter? Welche Rolle spielen die Sprachkompetenzen bei allen Beteiligten in der Berufsbildung grundsätzlich?

Eine oft zu hörende Auffassung an Berufsfachschulen macht geltend, dass Kenntnisse, die im Laufe der obligatorischen Schulzeit nicht aufgebaut wurden, während einer Lehrzeit von zwei bis vier Jahren nicht mehr nachgeholt werden können. Das kann als resignative Haltung interpretiert werden, die der Berufsbildung wertvolle Chancen aberkennt und vielleicht selber nicht in der Lage ist, den Lernenden neue Chancen zu bieten. Dazu braucht es pragmatische Standards, die für den Unterricht in der Allgemeinbildung wie in der Berufskunde weiter gehen als die „Kann-Formulierungen“ im ABU-Lehrplan. Die Schule muss als Kompetenzzentrum die Verantwortung für die Sprachförderung übernehmen. Möglicherweise geriet in den vergangenen Jahren die Sprachkompetenz zunehmend in Rücklage hinter der Sachkompetenz. Dazu kommt, dass die Anforderungen an Jugendliche ohne deutsche Muttersprache und mit Diglossie gestiegen sind.

Nach Ruth Schori Bondeli²³ sind zwei Faktoren zu beachten: 1. Die Weiterbildung der Lehrpersonen, 2. Die wichtige Rolle der Schulleitungen. Was könnte dies konkret heissen?

Einerseits: Nicht nur die Weiterbildung, sondern primär die Ausbildung der Lehrpersonen ist zu beachten. Im Zuge der Priorisierung der Bereiche „Gesellschaft und Recht“ haben Lehrpersonen verschiedenster Provenienzen den Zugang zum allgemeinbildenden Unterricht in der Berufsbildung gefunden. Der klassische Werdegang einer ABU-Berufsschullehrperson ist kaum mehr bewusst: Primarlehrpatent, SIBP-Weiterbildung bzw. EHB-Lehrgang²⁴. Dieses Modell ist gewiss nicht mehr das Mass aller Dinge. Hingegen hatte es den Vorteil, dass Sprache ein nachhaltiger Ausbildungsbestandteil der Berufsschullehrpersonen war. Ein späteres Modell hat den Berufsschulen vermehrt Fachkräfte mit einer Ausbildung als Sekundarlehrpersonen gebracht. Deutsch war dabei als Studienfach überwiegend vertreten. Die Erfahrungen aus dem Unterrichtsfach Deutsch auf der Sekundarstufe 1 konnten einfließen in den Bereich „Sprache und Kommunikation“. Dieser Einfluss ist klar rückläufig. Er kann kompensiert werden durch gezielte Module der Weiterbildung im Sprachunterricht Deutsch. In adäquater Weise ist der Einbezug der Fachlehrpersonen in eine solche Weiterbildungsstrategie durchaus sinnvoll.

Andererseits: Für eine zielführende Weiterbildungsstrategie ist die Rolle der Schulleitung ausschlaggebend. Voraussetzung dazu ist nebst den finanziellen Mitteln namentlich die eigene Sprachkompetenz als unabdingbare Voraussetzung für die überzeugende Motivationsarbeit zusammen mit den Lehrpersonen. Die Einsicht in einen Weiterbildungsbedarf muss sich auch bei den Lehrpersonen auf diagnostische Einschätzungen abstützen können. Die Sprachkompetenz muss nach transparenten Kriterien beurteilbar werden.

Option 1: Sprachförderung in der Berufsbildung kann gelingen, wenn die Rolle der Schulleitung und die Bildungsvoraussetzungen der Lehrpersonen geklärt werden.

Auch an der Berufsfachschule Liestal wird die Unterrichtszeit zunehmend durch Themen beansprucht, die in den Lehrplänen so nicht vorgesehen sind. Dies hat Folgen für die verbleibende Unterrichtszeit, auch der Sprachunterricht erleidet Einbussen. Sprache wird auf das Mittel zum Zweck reduziert, wird als Werkzeug instrumentalisiert und kommt im Unterricht zu kurz.

Option 2: Sprache muss im Unterricht ein eigenständiges Produkt mit Qualität sein und darf nicht als Werkzeug

²³ hep-Magazin 3/2013, S. 19

²⁴ Schweizerisches Institut für Berufspädagogik seit 1972, ab 2007 Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, EHB

seinen Zweck erfüllen. Jedes Werkzeug ist auf sorgfältigen Unterhalt angewiesen, sonst wird es unbrauchbar. Fachleute an Berufsfachschulen wissen dies.

Sprachunterricht ist im ABU-Lehrplan durchaus verankert. Möglicherweise hat die Umsetzung eine unerwartete Entwicklung genommen in den beiden Lernbereichen „Gesellschaft und Recht“ bzw. „Sprache und Kommunikation“. Das eine fordert auf der Sachebene - analog dem Berufskundeunterricht - seinen Stellenwert ein, das andere wird - dem Zeitdruck unterliegend - allenfalls via Übungsmaterialien im Hintergrund wach gehalten.

Option 3: Sprache erfordert ihren eigenständigen Platz als Thema im Unterricht und darf nicht weiterhin neben der noch zu definierenden „Kommunikationskompetenz“ mitgemeint sein.

Die Verwendung der Sprache durch die Lehrpersonen im Unterricht erfordert bewusste Reflexion. Welche Sprachkompetenz braucht es dazu? Es ist bekannt, dass Lehrpersonen eine Weiterbildung „unvollendet abgeschlossen“ haben, weil der fachliche Inhalt zwar erreicht, die Transferarbeit aber aus sprachlichen Gründen weggelassen wurde. Solche Voraussetzungen werden im Unterricht zur unheiligen Allianz von Mittel und Zweck: Es wird ignoriert, dass Inhalte nur durch Sprache vermittelt werden können. Unterrichtsinhalte ohne adäquates Medium sind leblos. Die Standardsprache als Unterrichtssprache braucht auch bei Lehrpersonen kontinuierliche Belebung durch Pflege.

Option 4: Sprache muss zentral werden in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Als schulinternes Instrument kann eine „Fachschaft Unterrichtssprache“ qualitätsfördernd sein – analog zu den Fachschaften in den Berufen Fahrzeugbau, Logistik etc. oder analog zur Fachschaft ABU. Dort müssten auch die Kriterien der Sprachstandserhebung ein Thema sein.

Die heute erkennbare Sprachproblematik bei Lernenden, Lehrenden und Leitenden darf nicht als Folge wenig zukunftsbezogener Entwicklungen in der Vergangenheit abgetan werden. Heute sind adäquate Angebote der sprachlichen Weiterbildung gefragt, die zukunftsgerichtet in die Ausbildung der Lehrpersonen integriert werden müssen. Rückblickend gab es immer zahlreiche Sachthemen als Angebote in der Weiterbildung; explizite Angebote zur Reflexion und Förderung der Sprachkompetenz blieben Rarität. Priorisierungen auf kommunikative Fähigkeiten und Sozialkompetenz sind trügerische Voraussetzungen geworden, die sich der Sprache „irgendwie bedienen“.

Option 5: Sprache hat eine qualifizierende Bedeutung in der Bildungsbiografie von Lehrenden und Leitenden. Es wird ein eigenständiger Zertifikations-Lehrgang „Sprachkompetenzen im Unterricht“ etabliert. „Kein Unterricht ohne Sprachunterricht“: Wer ihn bildungsbiografisch nicht nachweisen kann, muss ihn nachholen.

Sprachkompetenz und Leitungskompetenz bedingen sich gegenseitig in differenzierter Weise genau gleich wie in den Lehrplänen nach den Aspekten mündlich und schriftlich bzw. rezeptiv und produktiv. Die Leitung einer Schule wird an der Sprachkompetenz gemessen, in der Leitung selber und noch stärker durch die Lehrpersonen. Exakt hier muss die Schulleitung als Vorbild aktiv sein und dadurch der Sprache in der Alltagsarbeit der Lehrpersonen in ihren Klassen zum Recht verhelfen.

Option 6: Lehrgänge für Schulleitungsmitglieder dürfen nicht weiterhin beim allgemeinen Thema „Kommunikation“ verweilen, sondern müssen das Thema „Sprache“ zum Thema machen. Nur so kann es gelingen, dass namentlich in der Berufsbildung die kulturelle Integration der Lernenden über den Stellenwert der Sprache nachhaltig erfolgreich sein kann.

Das duale Bildungssystem meint das Zusammenwirken von Schule und Lehrbetrieb. Es ist bekannt, dass Sprachschulung am Wortschatz eines Lehrberufes höhere Akzeptanz findet, weil der Eindruck besteht, dadurch „konkretere Sprachförderung“ zu betreiben. Lohnend ist es, daneben ergänzend eine andere Motivation aufzubauen, die sich von Begrifflichkeiten löst und dafür den Gedanken- bzw. den Sprachfluss fördert. Sprache als Medium für Zusammenhänge und Überlegungen übersteigt die Vorstellung von Sprache als Mittel zum Zweck branchenbezogener beruflicher Verständigung. Die Begrifflichkeit einer Fachsprache ist nur ein Ausschnitt sprachlicher Kompetenz. Sie steht in der Berufskunde im Vordergrund. Mit dem Anspruch gemeinsamer Verständigung durch Kommunikation reicht dies aber nicht mehr aus. Sprache ist mehr als eine Nischenkompetenz, entsprechend lässt sich die Sprachproblematik nicht angehen, indem sie in einer Nische thematisiert wird.

Option 7: Für den allgemeinbildenden und den berufskundlichen Unterricht werden berufsbezogene Standards definiert als Grundlagen für die Kriterien im Sprachunterricht.

Abschliessende Antworten können hier nicht gegeben werden. Erkenntnisse, Fragen und Thesen dienen dem Ziel, reflektierte Erfahrungen für die Zukunft nutzbar zu machen. Jede Berufsfachschule könnte dies über den eigenen Schullehrplan hinaus und bezogen auf den Rahmenlehrplan ABU tun. Die Ergebnisse wären wohl abhängig von der Kultur jeder Berufsfachschule, von den Kompetenzen im Lehrkörper, vom Stellenwert der Allgemeinbildung neben dem Fachunterricht und auch von den Kompetenzen in der Leitung einer Berufsfachschule und der organisatorischen Einbettung der sprachlichen Weiterbildung bzw. der Förderangebote. Gemeinsam müssten für alle Schulen die Anhaltspunkte sein, wie die Lernenden auch sprachlich auf ihren Beruf und darüber hinaus auf ihre Zukunft grundsätzlich vorbereitet werden. Im dualen System ist hier die Berufsfachschule als Kompetenzzentrum gefordert; aber auch die Lehrbetriebe tragen ihre Verantwortung und werden deshalb Sprachförderung zumindest ermöglichen.

Option 8: *Das Rollenverständnis im dualen System der Berufsbildung ist für den Lernbereich „Sprache“ und seine Leitung in den Berufsfachschulen zu überdenken.*

7. Literaturverzeichnis

- BBG: Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz) vom 13. Dezember 2002, Stand 1.1.2013.
- BBV: Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung) vom 19. November 2003, Stand 1.1.2013.
- Bieli, Alex, Sprachklar 1, Grundlagen und Regeln der Sprache, Ein Selbstlernbuch, Bern 2013.
- Efing, Christian, Schreiben für den Beruf, 2011, S. 47; in: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): Wenn Lesen und Schreiben trotzdem gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim/München, S. 38-62.
- GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, herausgegeben vom Europarat, Straßburg 2000; deutschsprachige Fassung, Langenscheidt, Berlin/München 2001, ISBN 3-468-49469-6.
- Lindauer, Nadja und Sturm, Afra, «Wenn einen etwas anspringt, dann gehts wie von allein» – zur Expertise von Kursleitenden in der Grund- und Nachholbildung, leseforum.ch, 2013.
- Metze, Wilfried, Stolperwörter-Lesetest, <http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html>.
- Pfiffner, Manfred, Der ABU bildet die Komplexität des Lebens ab, hep-Magazin 4/2013, S. 7.
- Profile Deutsch: Buch und CD-ROM Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Version 2.0 von Manuela Glaboniat, Manuela Glaboniat, Martin Müller, Paul Rusch, Langenscheidt, Berlin/München 2005, ISBN: 3-468-49410-6.
- RLP ABU: Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht, 27.4. 2006.
- Schneider, Hansjakob, Leseverstehen in den Naturwissenschaftsfächern, bz 12.10.2013.
- Schori Bondeli, Ruth, Wir müssen Sprache gezielt fördern, hep-Magazin 3/2013, S. 19.
- SLP ABU: Schullehrplan für Allgemeinbildung an der GiBL, gültig ab 1.8.2009.
- Sturm, Afra und Philipp, Maik, «Lieber fragst du jemand anders» – Lese- und Schreibwissen bei schriftschwachen Erwachsenen, leseforum.ch, 2013.
- Winterhoff, Michael/Thielen, Isabel, Persönlichkeiten statt Tyrannen. Oder: Wie junge Menschen in Leben und Beruf ankommen, Gütersloh 2010, S. 52f.
- Wie gut ist mein Deutsch?, 2. Auflage, Bern 2007, hg. von Schläppi, Susann, Haerri, Ursula, Hugi-Gall, Therese, Leonari, Elio, Kuhn, Hans.
- Wyss, Monika, Sprachförderung mangelhaft umgesetzt, Leserforum, hep-Magazin 4/3014, S. 24.

Autor

Stephan Schneider, Dr. phil., Germanist und Historiker, Lehramt Sekundarstufe 1 und 2, Berufsschullehrer Allgemeinbildung, Konrektor an der Gewerblich-industriellen Berufsfachschule Liestal, zuständig für Förderangebote, Case Management und berufsorientierte Weiterbildung mit der Nachholbildung für Erwachsene.

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

Soutien linguistique dans la formation professionnelle : risques et opportunités dans les écoles professionnelles

Stephan Schneider

Chapeau

Grâce au domaine « Langue et communication » du plan d'études cadre pour les écoles professionnelles, l'enseignement de la langue est pleinement reconnu depuis 2006. La langue n'est plus seulement considérée comme un outil de compréhension mutuelle mais comme un objet d'étude à part entière. Comment cela se traduit-il dans la pratique ? Que s'est-il passé depuis huit ans et quelle pourrait être l'évolution future ? Qu'est-il advenu de l'enseignement de la langue tel qu'il se pratiquait auparavant : les contenus de ce qui était le domaine « allemand » ont-ils été intégrés dans le domaine « formation générale » ? Avec quelles conséquences ? Quelles mesures de soutien sont-elles nécessaires aujourd'hui et sous quelle forme sont-elles proposées ?

La proportion d'apprenants allophones a fortement augmenté dans les écoles professionnelles. La situation est comparable dans la formation continue axée sur la profession et notamment dans les formations de rattrapage destinées aux adultes. Les défis sont nombreux et exigent souvent des solutions individuelles. Les thèses et les options présentées peuvent servir à lancer un débat visant à trouver des solutions.

Mots-clés

formation professionnelle, formation générale, formation professionnelle, diagnostic, évaluation des compétences langagières, offres de soutien, système de formation dual