

WISSEN – KOMPETENZ – TEXT

Herausgegeben von Christian Efing, Britta Hufeisen
und Nina Janich

Band 12

Zu Qualitätssicherung und Peer Review der vorliegenden Publikation

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation durch externe, von der Herausgeberschaft benannte Gutachter im Double Blind Verfahren geprüft. Dabei ist der Autor der Arbeit den Gutachtern während der Prüfung namentlich nicht bekannt; die Gutachter bleiben anonym.

Notes on the quality assurance and peer review of this publication

Prior to publication, the quality of the work published in this series is double blind reviewed by external referees appointed by the editorship. The referees are not aware of the author's name when performing the review; the referees' names are not disclosed.

Christian Efing / Karl-Hubert Kiefer (Hrsg.)

Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung

Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Stadtparkasse Wuppertal.



Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier.
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

ISSN 1869-523X
ISBN 978-3-631-67698-1 (Print)
E-ISBN 978-3-653-07175-7 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-70883-5 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-70884-2 (MOBI)
DOI 10.3726/978-3-653-07175-7

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2017
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang - Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhalt

Annette Müller

Sprachdidaktisches Wissen von Berufspädagogen in der Lehrerbildung: Überlegungen zur möglichen Einbindung in ein Curriculum	11
---	----

Peter Weber

Anforderungen an einen Lehrplan Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Förderklassen	31
--	----

Magdalena Wiażewicz

Wie können Kompetenzen neuzugewandelter Schüler für den Beruf aufgebaut werden? Verzahnung der Referenzsysteme GER und DQR im Berliner Willkommenscurriculum zur Orientierung für Lehrkräfte	51
--	----

Jörg Roche / Elisabetta Terrasi-Haufe

Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern	71
---	----

Michael Seyfarth

Sprachlich-kommunikative Anforderungen als Basis von Curricula: Ein Modell zur empirisch fundierten Curriculumentwicklung	91
--	----

Ulrike Pospiech

Schreibend reflektieren lernen: Schreibdidaktische Überlegungen zur Portfolioarbeit im Lehramtsstudium	111
---	-----

Joachim Hoefele / Liana Konstantinidou / Chantal Weber

Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen	131
---	-----

Corinna Peschel

Zur Rolle von Textprozeduren bei Schreibaufgaben der beruflichen Bildung	157
---	-----

Oliver Schoell / Ulrich Carp

Kompetenzorientierte Aufgabenformate in Abschlussprüfungen berufsbildender Schulen	177
---	-----

Maik Philipp

Lesekompetenz – empirische Perspektiven auf eine Schlüsselqualifikation und Implikationen für die berufsschulische Leseförderung	199
--	-----

Nicole Kimmelmann / Michael Seyfarth

Aufgaben in Fachkunde- und Arbeitsbüchern der beruflichen Bildung – Herausforderungen für die Entwicklung berufsbezogener sprachlich-kommunikativer Kompetenz	217
---	-----

Karl-Hubert Kiefer

Sprach- und kommunikationsbezogener Wissenstransfer über kapiteleinführende Erklärtexpte	239
---	-----

Verzeichnis der Autorinnen, Autoren und Herausgeber	259
---	-----

Jörg Roche / Elisabetta Terrasi-Haufe (München)

Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern¹

Abstract: In times of globalization and the increasing importance of media, instruction in vocational schools is changing dramatically. This is also true for dual-stream vocational schools in Germany comprising both general education as well as job-specific, vocational education and on-the-job-training. Young adults attending such schools – regardless of whether or not they have any (recent) migration background – all are in need of focused attention on language competencies in general and focused attention on professional language skills and languages for special purposes in particular. The paper presents the foundations and leading principles of a new concept which entails pedagogical, curricular and administrative aspects: Berufssprache Deutsch (German for Professional Purposes). The concept is based on a pragma-linguistic notion of communication (doing things with words) and a constructivist and constructionist notion of learning and language acquisition. The paper also presents the parameters of a new curriculum grounded on pragmatic principles as well as appropriate teaching materials for integrative approaches to language acquisition/teaching on and for the job.

Einleitung

Was im Unterricht an Berufsschulen passiert, wird traditionell nicht nur von den curricularen Vorgaben, den Lehrkräften, ihrem Ausbildungshintergrund und den Schülern² beeinflusst, sondern auch von der Nachfrage auf dem Arbeits-

-
- 1 Die Darstellung basiert auf Daten, die im Rahmen des Projekts „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“ (<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/foerderung/forschungsprojekte/bildungssprache-deutsch-fuer-berufliche-schulen/>) zum Zweck der Bestandsaufnahme erhoben wurden. Das Projekt wird im Zeitraum vom April 2014 bis zum März 2017 vom Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache gefördert und durch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst unterstützt. Es setzt sich das Ziel, auf der Grundlage der Analyse des IST-Zustands durch unterschiedliche Akteure der beruflichen Bildung in Bayern einen SOLL-Zustand zu bestimmen und diesen durch die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtskonzepten zu implementieren. Daneben sollen die daraus gewonnenen Erkenntnisse durch die Ausgestaltung eines neuen Teilstudienganges „Sprache und Kommunikation Deutsch“ an der School of Education der Technischen Universität München in die Lehrerbildung fließen.
 - 2 Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird mit *Schüler* auch immer *Schülerin* gemeint, ebenso verhält es sich mit anderen Maskulina.

markt, den Anforderungen, die die Unternehmen an Auszubildende stellen, und den Zertifizierungsvorgaben von Handelskammern, Innungen und Berufsverbänden (vgl. Abbildung 1 in Terrasi-Haufe/Roche/Riehl 2017: 158). Dies ist unter anderem auf die starken Synergien zwischen Arbeitsmarkt, Wirtschaft und technischer Entwicklung zurückzuführen. Seit einiger Zeit wird zumindest in einer Reihe von Fächern eine Abnahme der Bewerberzahlen für Ausbildungsstellen beobachtet, die auch durch die höhere Attraktivität jüngerer Fächer verursacht wird. Als Gründe für die Schwierigkeiten, Lehrstellen zu besetzen, werden sehr häufig die mangelnden sprachlichen Kompetenzen der Bewerber genannt. Daneben sind aber auch die sprachlichen Anforderungen in der Ausbildung und Zertifizierung gestiegen. Verlangt wird dort ein höherer Anteil an selbstreguliertem Lernen sowie an fach- und berufssprachlichen Kompetenzen (ebd.). Parallel dazu werden bei Berufsschülern zunehmend Schwierigkeiten in der Entwicklung primärer Strategien sowie von Lern- und Arbeitstechniken beobachtet (ebd.: 165).

Eine erste Konsequenz dieser Sachlage, die bundesweit weder einmalig noch ganz neu ist (vgl. Grundmann 2007), ist die Forderung nach einer verstärkten Sprachförderung in berufsschulvorbereitenden Maßnahmen sowie einer durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern im Unterricht der Fachklassen.

Eine weitere bedeutende Veränderung für die berufliche Bildung in Bayern wurde durch den Anstieg an berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen hervorgerufen. Laut Meldung des Bayerischen Bildungsministeriums (StMBW) hielten sich zum 31.11.2014 in Bayern 12.691 berufsschulpflichtige Flüchtlinge auf. Zum 31.01.2016 ist diese Zahl auf 41.162 gestiegen. Aufgrund dieser Entwicklung und dem aktuellen Mangel an Nachwuchskräften wurde die bereits im Schuljahr 2010/2011 begonnene Einrichtung von Klassen für berufsschulpflichtige Flüchtlinge an bayerischen Berufsschulen stark ausgebaut. Die Anzahl solcher Maßnahmen hat sich von damals bayernweit ca. 20 auf rund 1200 Klassen im September 2016 erhöht. Diese Beschulungsmaßnahmen werden in Form von Sprachintensivklassen (SIK) und Berufsintegrationsklassen (BIK) organisiert. Während in den Sprachintensivklassen der Schwerpunkt auf Alphabetisierung und der Vermittlung basaler Sprachfertigkeiten liegt, werden im ersten Jahr BIK Teilnehmer auf GER-Niveau A1 beschult. Im Mittelpunkt steht hier die integrierte Vermittlung von Sprachkenntnissen und Fertigkeiten sowie allgemeinbildender Inhalte. Im zweiten Jahr BIK wird A2 vorausgesetzt und der Schwerpunkt liegt auf der Berufsorientierung und -vorbereitung (vgl. ISB 2015). Ziel ist die Anbahnung beruflicher Handlungskompetenzen, die für eine Ausbildung erforderlich sind. Neben Deutschunterricht finden dort berufsvorbereitender Fachunterricht und Praktika statt (vgl. Terrasi-Haufe/Baumann 2016: 47). Berufs-

schulpflichtige Flüchtlinge werden von Fach- und DaZ-Lehrkräften unterrichtet sowie von Sozialpädagogen begleitet. Zu beachten ist dabei, dass an bayerischen Berufsschulen der DaZ-Unterricht keine lange Tradition vorweisen konnte, denn Sprachfördermaßnahmen wurden bislang hauptsächlich im Rahmen von ausbildungsbegleitenden Maßnahmen ausgegliedert bzw. nur an einzelnen Standorten angeboten (vgl. ebd.: 46). Dem wurde zunächst mit der Anstellung von DaF-Lehrkräften entgegengewirkt. In naher Zukunft werden aber die Absolventen von berufsschulvorbereitenden Maßnahmen zunehmend als Auszubildende (ab September 2016 bayernweit ca. 2000) in den Regelklassen beruflicher Schulen vertreten sein und durch entsprechend ausgebildete Lehrkräfte sprachlich weiter gefördert werden müssen. Erste Erfahrungen zeigen, dass ihre Integration in Regelklassen neue Herausforderungen im Bereich der fachsprachlichen Entwicklung, der individuellen Wissensaneignung durch das Lesen von Fachtexten und des selbstständigen Arbeitens mit sich bringt.

Eine durchgängige Sprachbildung und die Beschulung von berufsschulpflichtigen Flüchtlingen erst in vorbereitenden Maßnahmen und dann in den Regelklassen erfordert die Bereitstellung angemessener Unterrichtskonzepte und -materialien sowie deren Multiplikation in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung für alle Lehrkräfte.

1. Anforderungen an ein integratives Konzept zum Deutschunterricht an beruflichen Schulen

Gefragt ist folglich ein integratives Konzept, das den oben geschilderten Veränderungen gerecht wird und zeitnah multipliziert und implementiert werden kann. Mit *integrativ* wird einmal auf die Integration von Sprach- und Fachunterricht hingewiesen, denn Sprache kann nicht inhaltslos gelernt werden und komplexe Fachinhalte können nicht sprachfrei vermittelt werden. Da der Bedarf genauso für so genannte Muttersprachler sowie für Schüler mit Migrationshintergrund gegeben ist, gilt es an dieser Stelle, die Dichotomie zwischen DaM- und DaZ-Didaktik aufzulösen. Zu beachten gilt es außerdem, dass Berufsschüler nach Efing (2013: 76) nur dann für Sprachfördermaßnahmen motiviert werden können, wenn eine enge sprachlich-fachliche Verzahnung und lebensweltliche Anbindung an den Ausbildungskontext gewährleistet werde.

Integrativ bedeutet aber auch, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass alle Schüler daran teilnehmen können (er also binnendifferenziert gestaltet wird) und er zu einem bestimmten Maß auch von den Schülern mitbestimmt wird. Aus Selbstbestimmung folgt die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen, aus der wiederum Motivation resultiert (Roche/Reher/Simic 2012: 62).

Nicht zuletzt bezieht sich die Bezeichnung *integrativ* auf die soziale Integration aller Schüler in die Schulgemeinschaft. Diese kann durch das Unterrichtsgeschehen unterstützt werden, wenn dort das Potenzial von Differenz entsprechend ausgeschöpft wird. Mit *Differenz* werden nach Terrasi-Haufe/Roche/Riehl (2017: 181) individuelle Wahrnehmungen und Wissenskonstruktionen sowie subjektiv unterscheidbare Einstellungen, Werte und Erwartungen von Individuen bezeichnet.

Dieses Potenzial kann aber nur genutzt werden, wenn den Schülern im Unterricht die Gelegenheit geboten wird, es im gemeinsamen sprachlichen Handeln einzusetzen und sich an dessen erfolgreichem Einsatz weiterzuentwickeln. Dies wiederum setzt eine pragmatische Konzeptualisierung von Sprache voraus, die von den meisten Sprachförderverfahren ignoriert wird.

2. Pragmalinguistische und spracherwerbstheoretische Fundierung

Der Grundgedanke in der hier vorgestellten Konzeptionalisierung von Deutschunterricht an Berufsschulen durch das Institut für DaF der LMU München beinhaltet die Auseinandersetzung mit authentischer Sprache in berufsrelevanten Situationen mit dem Ziel ihrer angemessenen Bewältigung. Dies setzt eine Betrachtung von Sprache nach Bühlers (1934) Organon-Modell voraus, in dem das sprachliche Zeichen die Funktion von Symbol, Symptom und Signal erfüllt. Demnach kommt Sprache immer in der Dreieckskonstellations zwischen Sender, Gegenständen und Sachverhalten sowie Empfänger vor. Das Symbol bei der Darstellung oder Repräsentation von Gegenständen und Sachverhalten ist aber nicht objektiv oder neutral gegeben, sondern geschieht als subjektiver Ausdruck (Symptom) der Perspektive eines Sprechers oder Schreibers, kurz eines Senders, der damit (Signal) an einen Empfänger appelliert. Im Mündlichen ist ein Sender aufgrund der Unmittelbarkeit auch immer gleichzeitig Empfänger. Kommunikation ist dann authentisch, wenn alle drei Bezüge nach Bühlers Modell realisiert sind (vgl. Roche 2013: 197 f.).

Aktuelle Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung gehen davon aus, dass Sprache genau in solchen Konstellationen gelernt wird (und zwar von Kindes- oder besser Säuglingsbeinen an). Nach Piaget (dargestellt in Roche 2013: 124 f.) ermöglicht nur das konkrete Handeln und Erfahren die Fähigkeit, abstrakte, formale Gedankengänge durchzuführen und Wissen zu rekonstruieren. Dieser Aspekt findet sich auch im Konstruktivismus nach Papert (1987) wieder, der annimmt, dass Lernen als individuelle erfahrungsbasierte Rekonstruktion von Wissen effizienter ist, wenn sich Schüler an der konkreten Herstellung von Produkten aktiv beteiligen. Für den Spracherwerb bedeutet das, dass dieser

nur durch konkretes sprachliches Handeln und konkretes Erfahren der Wirklichkeit effektiv sein kann. Die Tätigkeitstheorie hebt parallel dazu hervor (Eckardt 2013: 82), wie sich die menschliche Psyche durch (dynamische) Tätigkeiten im Kontext von bedeutungsvollen, zielorientierten und soziologisch relevanten Interaktionen zwischen Menschen und ihrer Umgebung entwickelt, die auf der Grundlage von kulturellen Werkzeugen und Zeichen entstehen. Für den Zweitspracherwerb kann folglich einiges vorausgesetzt werden, was das Lernen durch Interaktion erleichtert, wenn kulturspezifische Unterschiede angemessen (und nicht stereotypisierend) berücksichtigt werden.

Die Erkenntnis, dass Sprache nur in bedeutungsreichen und relevanten Kontexten, in denen Schüler selbst sprachlich handeln müssen, erlernt wird, wurde in der Sprachdidaktik bislang kaum berücksichtigt. So werden z. B. die unterschiedlichen Funktionen von Sprache nach Bühler bislang voneinander getrennt betrachtet bzw. ihr Zusammenspiel wird ignoriert. Dies ist zum Teil einerseits auf die Gegebenheiten der Unterrichtsinteraktion zurückzuführen (vgl. Terrasi-Haue in Druck).

Während sich die DaF-Didaktik nach der kommunikativen Wende auf die (allerdings immer noch stark behavioristisch geprägte) Vermittlung von Standardroutinen zur Erfüllung von Ausdrucks- und Appellfunktion in Alltagssituationen (wie z. B. Begrüßung, Terminvereinbarung, Einladung usw.) konzentriert hat, hat die DaZ-Didaktik in den letzten Jahren einen Schwerpunkt auf die Betrachtung des sprachlichen Zeichens selbst, losgelöst von dessen Kontext und Funktion, und auf eine stark auf die Benennungsfunktion reduzierte Betrachtung von Sprache als Symbol gelegt. Die Wirksamkeit solcher Verfahren konnte in wissenschaftlichen Studien allerdings nicht nachgewiesen werden (vgl. Roche/Reher/Simic 2012: 10–12). Bei den Ansätzen mit stark grammatisch orientiertem Förderungsschwerpunkt wird die Formorientierung, die Zufälligkeit und die ungenügende Begründung der Auswahl sowie die mangelnde Authentizität des Sprachmaterials kritisiert (etwa Polotzek et al. 2008). Die Behandlung pragmatischer, handlungsorientierter Kompetenzen, die auch im Lebensalltag, in der Ausbildung oder im Beruf tauglich wären, kommt in diesen Verfahren zu kurz (Apeltauer 2007).

Die dem hier dargestellten bayerischen Konzept zugrundeliegende Konzeptualisierung von Sprache weist eine Zerlegung der Sprachfunktionen, wie sie in der Sprachdidaktik bislang praktiziert wurde, dezidiert zurück. Für die berufliche Kommunikation spielen das Wissen über Fachinhalte und die Versprachlichung von Sachverhalten sowie die Bewältigung von betrieblichen Abläufen zusammen mit der Einschätzung der hierarchischen Position und den Aufgabengebieten von Sender und Empfänger eine ganz zentrale Rolle für den

Kommunikationserfolg. Aus den jeweiligen Kommunikationszwecken und Konstellationen von Sendern und Empfängern resultieren unterschiedliche fach- und berufssprachliche Textsorten (vgl. Göpferich 1995: 124), die sich bezüglich Fachlichkeit, Formalität, Komplexität, Anschaulichkeit und Verbindlichkeit unterscheiden. Schüler treffen im Unterricht und im Rahmen der betrieblichen Ausbildung darauf und müssen lernen, damit umzugehen. Das verlangt die Förderung sowohl sprachlicher und fachlicher als auch methodischer und sozialer Kompetenzen. Die Möglichkeit, Fach- und Berufssprache in authentischen Kontexten zu erfahren, fördert wiederum das Wissen über Fachinhalte, Sachverhalte und betriebliche Abläufe und sensibilisiert für angemessenes sprachliches Handeln. Das Potenzial von Differenz kann hier in vollem Maße ausgeschöpft werden, weil durch die unterschiedlichen Konstellationen von Sprechern und Adressaten in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlichen Kommunikationszwecken eine variantenreiche Auseinandersetzung entsteht. Wenn eine bestimmte Aufgabe gegenüber dem Ausbilder, einem anderen Azubi, einer Kundin artikuliert oder im Berichtsheft erledigt werden muss, dann erfordert dies jedes Mal eine andere Realisierung, die ihrerseits unterschiedliche Rückmeldungen generiert und zu einer größeren Variationspalette und im Endeffekt zu größerer Sprachbewusstheit beiträgt.

Für die sprachdidaktische Methodik führt dies mit sich, dass Unterricht handlungsorientiert gestaltet werden muss. D.h. er soll authentische kommunikative Anlässe beinhalten, deren Bewältigung die Umsetzung betrieblicher Verfahren verlangt.

3. Didaktisch-methodische Verortung

Das im Rahmen von „Berufssprache Deutsch“ entwickelte Konzept für den Deutschunterricht an Berufs- und Berufsfachschulen speist sich von der Rezeption sowohl berufspädagogischer als auch sprachdidaktischer Entwicklungen.

3.1 Handlungsorientierte Unterrichtsansätze

Handlungsorientierte Unterrichtsansätze finden ihren Ursprung in Rousseaus ganzheitlichem Bildungsideal: Bei der „Erziehung“ von Menschen sollen relevante aufgabenhaltige Situationen geschaffen werden, in denen Schüler dazu ermuntert werden „vermeintliche Lösungsangebote oder vorschnelle Urteile zu unterlassen und statt derer zunächst auf der Ebene sinnlicher Wahrnehmung unterschiedliche Versuche durchzuführen, um dem Phänomen auf den Grund zu kommen, dann die Wahrnehmungsergebnisse so lange aufeinander zu bezie-

hen“ (Hansmann 2006: 37), bis sie zu einer angemessenen Lösung gelangen können. Nach Rousseau bilden solche Lernarrangements die Grundlage, um „die Bildung des logischen, des moralischen und des religiösen Urteils unabhängig von den Meinungen, Launen oder Vorurteilen anderer zu initiieren und umsichtig zu leiten“ (Hansmann 2006: 46). Der Gedanke, dass die kombinierte Entwicklung sprachlicher, fachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen eine zentrale Bildungsaufgabe darstellt, wurde zu einem späteren Zeitpunkt u. a. von Pestalozzi, Diesterweg und der deutschen Arbeitspädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts aufgenommen. Da Erkenntnis durch Wahrnehmung und Erfahrung entstehe, müsse im Unterricht induktiv vorgegangen werden. Durch Selbsttätigkeit werden Schüler zu eigenen Überlegungen und der Erprobung unterschiedlicher Lösungsversuche gezwungen. Dies fördert Problembewusstsein und Selbstständigkeit im Denken, Handeln und Urteilen (Geißler 2006: 142). Nach dem Prinzip des unter Einfluss des Pragmatismus von Dewey und Kilpatrick entwickelten Konzepts des „Learning by doing“ soll im Unterricht den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, „durch eigene Erfahrungen und Handlungen sowie durch Partizipation und Teilhabe an gemeinsam mit anderen durchgeführten Aktivitäten und Projekten zu einer umfassend selbsttätigen und selbst bestimmten Entwicklung ihres Lernens zu gelangen“ (Neubert 2006: 212).

Weitere zentrale Impulse für die handlungsorientierte Unterrichtsmethodik lieferte die Berufspädagogik in den 1970er Jahren, als im Rahmen der Handlungsregulationstheorie von den Arbeitspsychologen Winfried Hacker (*1934) und Walter Volpert (*1942) das Modell der vollständigen Handlung entworfen wurde, auf dem die Entwicklung der Leittextmethode bzw. ihres sechsstufigen Phasenverlaufs (Riedl 2011: 244) basiert:

- Informieren
- Planen
- Entscheiden
- Ausführen
- Kontrollstufe
- Bewerten

Obwohl sich die handlungsorientierte Didaktik an alle Schularten wendet, hat sie sich bislang hauptsächlich im Bereich von Grund- und Berufsschule durchgesetzt. Für letztere wurde sie 2007 (Riedl 2011: 161–163) per KMK-Beschluss zwecks Erlangung beruflicher Handlungskompetenz zum Unterrichtsprinzip erhoben. Im Unterricht sollen Schüler durch Handeln für das Handeln lernen.

3.2 Handlungsorientierung in der Sprachdidaktik

Der Grundsatz der handlungsorientierten Didaktik, dass „ohne Selbsttätigkeit keine Selbständigkeit zu erreichen ist“ (Meyer 2006: 214), wurde von der Sprachdidaktik meistens ignoriert. Zwar wird seit der „Kommunikativen Wende“ in den 1970er-80er Jahren in der Fremdsprachendidaktik kommunikative Kompetenz als das oberste Lernziel des Unterrichts betrachtet, allerdings bezieht sich die Handlungsorientierung meistens nur auf die Authentizität und Angemessenheit von Materialien zum Hör- und Leseverstehen sowie von Sprech- und Schreibenanlässen und nicht auf die Selbsttätigkeit der Schüler.

Einer der wichtigsten Ansätze, die Handlungsorientierung als Prinzip der Unterrichtsgestaltung in der Sprach- und Kulturvermittlung umzusetzen, ist der Ansatz der Szenariendidaktik (vgl. Hölscher/Piepho/Roche 2006). Ein Lernszenario beginnt nach Hölscher/Roche/Simic (2009: 6 ff.) mit der gemeinsamen Bestimmung eines Kernthemas durch Schüler und Lehrkräfte und der Auswahl einer möglichst authentischen Aufgabe. Der Unterricht sollte an die authentische Welt außerhalb des Unterrichts angebunden werden. Dadurch steigt das Interesse der Schüler. Je nach Interesse und individuellen Fähigkeiten können die Schüler selbst entscheiden, ob sie allein, mit einem Partner oder in der Gruppe arbeiten. Bei der Auswahl der Aufgaben werden sie von ihrem Vorwissen geleitet: Sie greifen zu einer Aufgabe, die ihren Interessen, ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten entspricht und führen sie mit unterschiedlichen Arbeits- und Lerntechniken aus. Durch Thema und Aufgabenstellung wird der Schüler zwar gesteuert, er kann die Sprache aber in seiner Lerngruppe frei und kreativ anwenden. Durch ein vielfältiges Angebot an Arbeitsformen werden mittels Methoden- und Medienvielfalt unterschiedliche Persönlichkeiten und Lernertypen berücksichtigt. Arbeitspartner finden sich sehr oft über die Wahl der Aufgabe. Diese immer wieder neuen Gruppenzusammensetzungen bewirken auch immer neue dialogische Konstellationen mit anderen kulturellen Hintergründen. In Erarbeitungsphasen organisieren sich Schüler im Team und tauschen sich über die Planung und Gestaltung ihrer Arbeit aus. Diese wird anschließend vorgestellt und in der Optimierungsphase überarbeitet. Eine Reflexion schließt das Szenario ab.

Lernszenarien bieten durch die handlungsbegleitende Sprache die Möglichkeit, ausgewählte grammatische Strukturen zu integrieren. Somit werden diese Strukturen durch durchdachte Handlungszusammenhänge, Aufgaben und Spiele effektiv gefördert, wobei stets das Handeln im Vordergrund steht. Schwächere Schüler arbeiten, wenn möglich, mit fortgeschrittenen zusammen, damit sie Sprache durch andere erfahren und selbst Neues ausprobieren können. Heterogenität im Klassenverbund soll somit nicht mehr als Belastung, sondern vielmehr

als Bereicherung gesehen werden, denn richtig eingesetzt kann sie konstruktiv genutzt werden. Die Sprachanwendung in Lernszenarien ermöglicht es sowohl schwächeren als auch fortgeschrittenen Schülern, ihre Fähigkeiten individuell auszubauen und durch das Miteinander wechselseitig voneinander zu lernen.

Die Wirksamkeit eines szenariendidaktischen Unterrichts wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung „Focus on Handlung“ (Roche/Reher/Simic 2012) überprüft. Während einer 10-tägigen nach Szenarien gestalteten Unterrichtsphase wurde das Verhalten von 50 Schülern (3. Klasse) von einem neunköpfigen Evaluatorenteam im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen protokolliert und ausgewertet (ebd.: 78–82). Daneben wurden vor und nach der Intervention Lehrkräfte, Eltern und Schüler zu den sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen der Schüler befragt. Eine solch umfassende Studie liegt bedauerlicherweise für Berufsschüler nicht vor, da sie allerdings die Überprüfung didaktischer Prinzipien (Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit, ganzheitliches Lernen) anstrebt, die für die Berufspädagogik von zentraler Bedeutung sind, lohnt es sich einen Blick auf ihre Ergebnisse zu werfen.

Die Befunde der Studie (ebd.: 87–94) weisen darauf hin, dass bei den meisten Schülern eine Verbesserung des Selbstvertrauens sowie der sozialen und kommunikativen Kompetenzen festgestellt werden kann. Ebenso konnte eine zunehmende Integration von davor weniger gut integrierten Schülern im Klassenverbund beobachtet werden.

Daneben konnte u. a. festgestellt werden, dass offene, aufgabenbasierte und handlungsorientierte Lernsituationen Folgendes bewirken:

- Sie intensivieren unter den Schülern die sprachliche Interaktion über Lerninhalte und Kommunikationsmanagement sowie soziale und demokratische Prozesse;
- sie motivieren Schüler dazu, ihre Strategien der Informationsbeschaffung zu erweitern und zu vertiefen;
- sie steigern ihre Motivation für den Unterricht sowie ihr Interesse an formaler Akkuratess;e;
- sie ermöglichen allen das Einbringen ihres Vorwissens und ihrer Stärken durch einen individuellen Zugang zu den Aufgaben. Somit wird man der Heterogenität innerhalb der Schülergruppen gerecht.

Der Erfolg handlungsorientierter Sprachlernkonzepte liegt folglich nicht nur in der unmittelbaren Wirkung von ganzheitlichem Lernen und Selbsttätigkeit auf formale Kompetenzen in der Sprachbeherrschung, sondern gerade in deren Beziehung zu und Abhängigkeit von sozialen Handlungskompetenzen.

3.3 Handlungsorientierte Sprachdidaktik an Berufsschulen

Die Phasierung von Lernszenarien ähnelt jener der Leittextmethode bzw. entspricht dem Kreislauf der vollständigen Handlung, die die Gestaltung von Fachunterricht an beruflichen Schulen (Riedl 2011) leitet und die Grundlage für die didaktische Jahresplanung bildet. Die Vermittlung linguakultureller Inhalte wurde allerdings dort bislang selten berücksichtigt. Zwar wurde bereits 2011 durch die Entwicklung³ und Veröffentlichung der Lehrwerksreihe „Berufsdeutsch“ (Dirschledl 2011) die Einführung einer fundierten Sprachbildung in den Berufsfeldern Einzelhandel, Metall und Gastgewerbe angestrebt, doch zeigten die im Frühjahr 2014 durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen, dass im Deutschunterricht an bayerischen Berufsschulen meistens durch in sich abgeschlossene, lehrerzentrierte Einheiten berufsbezogene Themen (wie Stress am Arbeitsplatz, Kommunikation unter Kollegen, Qualitätssicherung) behandelt oder die Förderung allgemeiner Kompetenzen (Techniken der mündlichen Präsentation und Kommunikation, selten Schreiben) bezweckt wird. Hier dominierte der Lehrervortrag mit verteilten Rollen im Wechsel mit Gruppenarbeiten und Schülerpräsentationen der Ergebnisse im Plenum. Im fachintegrierten Unterricht stand allerdings an einzelnen Standorten berufsbezogenes Sprachhandeln (Beschreibung von Verfahren, Deuten von technischen Zeichnungen, Anfertigen von Dokumentationen, Verstehen eines technischen Merkblattes, Produktpräsentation) im Mittelpunkt. Z.T. arbeiteten die Schüler nach dem Prinzip der vollständigen Handlung über längere Zeiträume an sprachlichen Produkten, präsentierten sie, bewerteten sie gegenseitig (allerdings produkt-, nicht prozessorientiert) und überarbeiteten sie. Oder sie arbeiteten an Lernstationen (Lernzirkel), an denen sie sich abwechselungsweise mit praktischen und sprachlichen Aufgabenstellungen beschäftigten. In diesen Fällen verlief der Unterricht lernerzentrierter und ganzheitlicher ausgerichtet als im Deutschunterricht; insgesamt wurden aber kaum Hilfsmittel genutzt und selten schriftliche Einträge oder Notizen verfasst (vgl. Terrasi-Haufe/Roche/Riehl 2017: 171).

4. Entwicklung von Unterrichtsmaterialien nach dem Prinzip von Berufssprache Deutsch

Für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die den aufgezeigten Anforderungen genügen, wurden in Kooperation mit den verschiedenen Arbeitskreisen, die am bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

3 Auch durch Begleitung des Instituts für DaF der LMU München.

(ISB) an „Berufssprache Deutsch“ arbeiten, auf der Grundlage des folgenden Verfahrens Muster-Szenarien für neun Ausbildungsberufe und die BIK-Beschulung entwickelt.⁴ Sie werden demnächst im Downloadbereich unter: <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/berufssprache-deutsch/unterrichtsmaterialien/> für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt.

Ausgehend von einer Analyse der Fachlehrpläne bezüglich der zur Bewältigung eines Lernfelds geforderten Sprachkompetenzen werden plausible beruflich relevante Handlungssituationen als Ausgangspunkt für eine Unterrichtssequenz bestimmt. Diese werden unter Berücksichtigung der Rahmenlehrpläne bzw. im Fall der Flüchtlingsbeschulung des Lehrplans für BIK und SIK entworfen und anhand authentischer Sprecher und Adressaten sowie einer problembasierten und produktorientierten Aufgabenstellung konkretisiert. Letztere muss sinnvoll sowie für die berufliche Ausbildung zweckbezogen sein und auf betrieblichen Vorgängen basieren. Von zentraler Relevanz ist dabei der Aspekt der Problematisierung, der konstruktionistischen Ansätzen inhärent ist (Hmelo-Silver/Barrows 2006: 24).

Unter den entwickelten Materialien wird z. B. für Kfz-Mechatroniker in der 11./12. Jahrgangsstufe ein Szenario zu den Lernfeldern „Fahrzeuge für Sicherheitsprüfungen und Abnahmen vorbereiten“ und „Serviceaufgaben“ auf der Grundlage der folgenden Handlungssituation formuliert.

Ihr Vorgesetzter hinterlässt Ihnen folgende Notiz:

Hallo! Herr Finke kommt um 10 Uhr. HU nicht bestanden. Grund: Lambda Sonde defekt (290 €). Zeig dem Kunden das Prüfprotokoll, das auf meinem Schreibtisch liegt. Berate ihn und erkläre ihm die Auswirkungen auf das Abgasverhalten, am besten anhand der Wirkungsweise der Lambdasonde.

Danke! Hans

Für angehende Altenpfleger im ersten Schuljahr an Berufsfachschulen kann zu Lernfeld 1 (Aufgaben und Konzepte der Altenpflege) die folgende Situation vorgeschlagen werden:

4 U.a. für die Berufsfachschulen Altenpflege und Sozialpflege, für den Bereich Bautechnik, für die Ausbildungsberufe Medizinische(r) Fachangestellte(r), Kfz-Mechatroniker/-in, Industriemechaniker/-in, Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement, Fachkraft für Lagerlogistik und für die Berufsintegrationsklassen.

Die Biografiebögen einiger Bewohner beschränken sich vielfach auf die Angabe von biografischen Daten und Fakten und enthalten kaum persönliche Informationen. Ihr Praxisanleiter erklärt Ihnen, dass neue Bewohner bei den Anamnesegesprächen ungern persönliche Informationen preisgäben, da die neue Situation oft sehr belastend für sie sei. Es bestehe dann ja auch noch keine vertrauensvolle Beziehung zum Pflegepersonal, so dass das Schützen der Privatsphäre ganz natürlich sei. Diese Informationen müssten nach und nach in persönlichen Gesprächen gewonnen werden. Ihr Praxisanleiter deutet auf eine der unvollständigen Biografien und sagt: „Zum Beispiel Frau XXX wird doch von dir gepflegt. Über sie steht da außer Geburtsort und -datum und den paar Angaben zur Familie fast nichts. Ergänze in den nächsten Tagen für die Pflege wichtige biografische Informationen.“

Für den Unterricht mit Flüchtlingen in den Berufsintegrationsjahren werden berufsübergreifende Handlungssituationen entworfen:

Die Firma, in der du mit zwei Freunden dein Praktikum machst, hat für die Kaffeeküche eine neue Kaffeemaschine bestellt. Damit jeder sie bedienen kann, sollt ihr eine einfache Anleitung schreiben, laminieren und aufhängen.

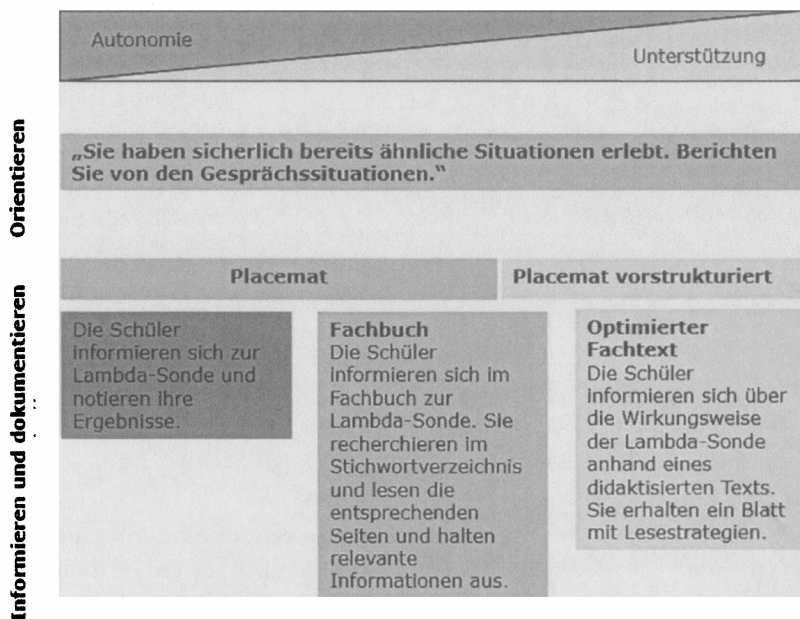
Eine erste Möglichkeit der Binnendifferenzierung findet bereits auf dieser Ebene statt: Die Komplexität des sprachlichen Produkts kann durch den Einsatz unterschiedlicher Fertigkeiten und Medien gesteuert werden. Der Kunde in der ersten Handlungssituation könnte sich als besonders beratungsresistent erweisen und auf einen schriftlichen Bericht über den vorliegenden Schaden und dessen Auswirkungen bestehen. Die Patientin aus der zweiten Handlungssituation könnte sprachlich beeinträchtigt sein, so dass ihre Familienangehörigen kontaktiert werden müssen und der Eintrag in die Patientenakte eine Zusammenfassung der unterschiedlichen Angaben verlangt. Die Anleitung in der dritten Situation kann als Text, aber auch als beschriftete oder nummerierte Folge von Bildern erstellt werden. Genauso kann der Grad an Öffentlichkeit des sprachlichen Produkts variiert und so der Einsatz unterschiedlicher Register induziert werden.

Die Didaktisierung der Handlungssituationen erfolgt im Rahmen der vollständigen Handlung in Schritten, die wiederum als Teilaufgaben formuliert werden (vgl. Sogl 2016: Abb. 1). Doch nicht nur die angestrebten sprachlichen Produkte – in den genannten Beispielen ein Beratungsgespräch, ein Eintrag in die Patientenakte und das Verfassen einer Anleitung – sollen sprachlich realisiert werden, auch die Phasen ihrer Erarbeitung verlangen nach intensivem Spracheinsatz. In der Orientierungsphase klären die Schüler den Arbeitsauftrag, aktivieren Vorwissen (Was weiß ich schon? Was weißt du? Was brauchen wir noch zur Lösung der Aufgabe?). In der Informationsphase werden Informationen zur Aufgabenstellung

eingeholt. In der Planungsphase wird die Vorgehensweise bei der Erarbeitung beschlossen (Wie gehe ich vor? Vorgehensweise, Strategien, Methoden?). Es werden lösungsorientiert inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. In der Durchführungsphase wird das in der Lernsituation geforderte sprachliche Handlungsprodukt umgesetzt („das Produkt entsteht“). In der Präsentations- und Dokumentationsphase werden Ergebnisse zur weiteren Verwendung gesichert und ggf. der Öffentlichkeit vorgestellt. In der Bewertungs- und Reflexionsphase werden Arbeitsergebnis, Planungsphase bzw. Aufgabenlösungsprozess und individueller Lernerfolg kriteriengeleitet und lösungsorientiert beurteilt.

Die zweite Ebene der Binnendifferenzierung ist im Ablauf der Szenarien angesiedelt. Jedes Szenario umfasst gestufte Angebote für Schüler, bei denen eine hohe Autonomie bzw. ein größerer Unterstützungsbedarf vorausgesetzt werden kann. Dies wird im Szenarienvorlauf entsprechend abgebildet. Für das erste oben genannte Beispiel für Kfz-Mechatroniker sieht dies wie folgt aus.⁵

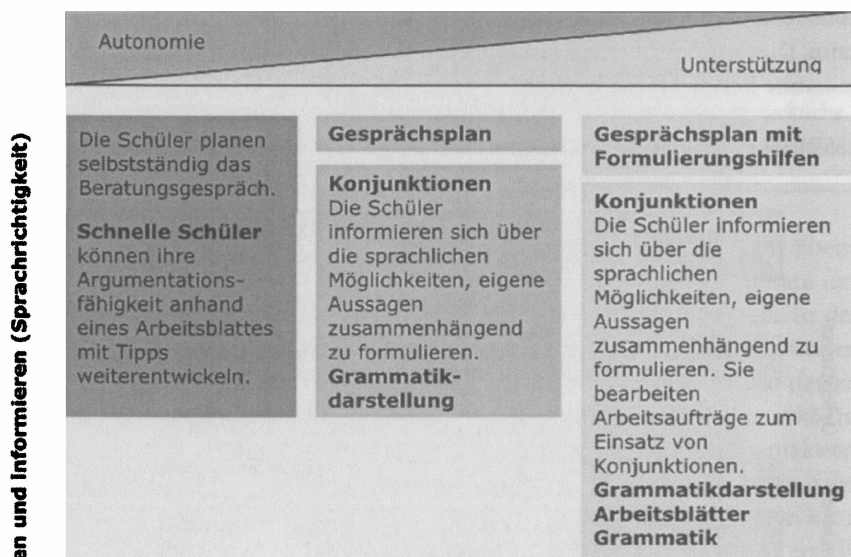
Abbildung 1: Ablauf des Szenarios „Ich berate Sie gerne!“, orientieren, informieren und dokumentieren



5 Auf die vollständige Darstellung der Materialien muss im Rahmen dieses Beitrags verzichtet werden. Sie sind unter der ISB-Homepage abrufbar.

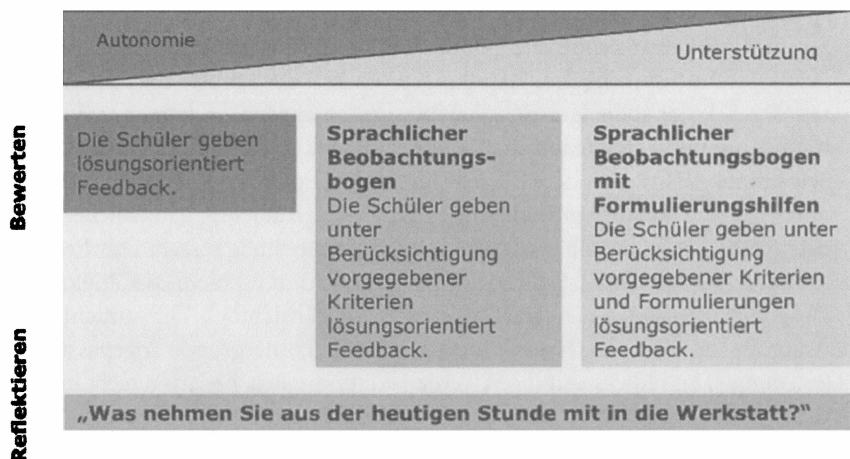
Auch die Phase der Information setzt eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Aufgabe voraus. Die Schüler sammeln nicht nur Informationen über relevantes Fachwissen, sondern auch darüber, wie ein Beratungsgespräch ablaufen hat und welche sprachlichen Strukturen dafür eingesetzt werden müssen. Auch in diesem Fall dürfen sie eigenes Wissen einbringen sowie Hilfsmittel nutzen. Die Beschäftigung mit Grammatik erfolgt integriert und zweckgerichtet. In diesem Fall wird der Einsatz von kausalen, finalen und hypothetischen Konjunktionen zur effizienten Argumentation thematisiert.

Abbildung 2: Ablauf des Szenarios „Ich berate Sie gerne!“, planen und sich über Sprachrichtigkeit informieren



Im Anschluss an die Präsentations- und Dokumentationsphase erfolgen die Bewertung und Reflexion der sprachlichen Handlungsprodukte durch Schüler und Lehrkraft. Hier bietet sich eine dritte Ebene der Binnendifferenzierung an: Durch das gemeinsame Festlegen der Bewertungskriterien können die Leistungen der Schüler entsprechend ihrer Ausgangsvoraussetzungen und Entwicklung während der Durchführung des Szenarios angemessen gewürdigt werden.

Abbildung 3: Ablauf des Szenarios „Ich berate Sie gerne!": bewerten und reflektieren



Die Entwicklung der Szenarien für *Berufssprache Deutsch* ist in enger Zusammenarbeit mit Sprach- und Fachlehrkräften sowie den Fachberatern an den bayrischen Regierungsbezirken entstanden. Letztere sind unter Anleitung des ISB zuständig für die Multiplikation des Konzepts und in engem Austausch mit den Fachbetreuern für Deutsch an den einzelnen Berufsschulstandorten. Im Rahmen erster Multiplikationsveranstaltungen wurde für das den Unterlagen zugrundeliegende Konzept viel Lob geerntet, allerdings auch dessen Umsetzung als sehr anspruchsvoll eingeschätzt. Vor allem die Analyse der sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Rahmenlehrpläne und deren Didaktisierung bereitete der, wie oben dargestellt, sprachdidaktisch unterschiedlich ausgebildeten Lehrerschaft Sorgen. Um die Umsetzbarkeit des Konzepts zu erleichtern und dadurch auch dessen Nachhaltigkeit zu erhöhen, entschied sich das StMBW 2015 für eine Überarbeitung des Lehrplans für Deutsch an Berufs- und Berufsfachschulen.

5. Ein neuer Lehrplan für DaM und DaZ

Der neue Lehrplan⁶ wurde von einer vom ISB zusammengesetzten Expertenkommission unter Begleitung des Instituts für DaF der LMU erarbeitet. Dessen Leitgedanken ergeben sich aus den in Kapitel 2 und 3 dargestellten Hintergründen und lauten (vgl. ISB 2016: 6 f.):

6 <https://www.isb.bayern.de/berufsschule/lehrplan/berufsschule/fachlehrplan/1624/>

- Planung. Der Lernprozess ist ganzheitlich anzulegen, d.h. es werden sowohl sprachliche und fachliche als auch überfachliche Kompetenzen wie Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gefördert. Der Unterricht ist konsequent vom Lernergebnis („sprachliches Handlungsprodukt“) der Schüler aus zu konzipieren. Die Schüler sollen gezielt dabei unterstützt werden, an bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anzuknüpfen, indem sie ihr Vorwissen aktivieren.
- Selbsttätigkeit. Insbesondere die selbstgesteuerte Erarbeitung fachlicher Inhalte durch die Schüler einerseits und die explizite Förderung ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch die Präsentation und Überarbeitung sprachlicher Produkte andererseits unterstützt die Kommunikations- und Problemlösefähigkeit.
- Differenzierung. Jede Unterrichtsphase wird hinsichtlich der sprachlichen Anforderung methodisch und didaktisch an die Lernergruppe angepasst. Hilfestellungen und Rückmeldungen werden kontinuierlich, bedarfsgerecht und niveauspezifisch angeboten. Besonders die Prinzipien der inneren Differenzierung, z.B. hinsichtlich Thematik, Aufgabenstellung, der Art des Lernprodukts oder des Lerntempos, und der Ansatz des kooperativen Lernens in Lernszenarien ermöglichen eine gezielte Förderung der Schüler. So werden Heterogenität und Differenz als Potenzial für Wissens- und Kompetenzerwerb genutzt.
- Authentizität. Es gilt realitätsnahe Lernarrangements zu konzipieren. Diese werden anhand authentischer Sprecher- und Adressatenrollen sowie einer zielorientierten Aufgabenstellung konkretisiert.
- Sprachsensibilität. Die Lehrkraft unterstützt den Kompetenzerwerb durch sprachsensibel formulierte Aufgaben, Handlungsaufträge und Rückmeldungen.
- Pädagogische Diagnostik. Der Beurteilung des Sprachstands kommt eine entscheidende Bedeutung zu, um die sprachlichen Förderschwerpunkte zu ermitteln. Diese werden gezielt und fächerübergreifend im Unterricht verfolgt. Die Lehrkraft analysiert dazu die sprachlichen Anforderungen und ermittelt den tatsächlichen Sprachstand der Lernergruppe.

Der Lehrplan beinhaltet eine explizite Berücksichtigung von DaZ- und allgemeinbildenden Inhalten, indem er einen Basislehrplan für die Sprachintensivklassen, einen Basislehrplan für die Berufsintegrationsklassen im 1. und 2. Jahr und einen Regellehrplan für die Fachklassen in der 10., 11. und 12. Jahrgangsstufe umfasst, die zum Zweck der Binnendifferenzierung kombiniert eingesetzt werden können (ebd.: 2 f.). D.h. bei der Unterrichtsplanung und -ausgestaltung können je nach Klassenzusammensetzung ausgehend vom Regel- oder Basislehrplan mit geringem Aufwand unterschiedliche Leistungsniveaus berücksichtigt werden.

Dem Lehrplan liegt ein Kompetenzstrukturmodell (ebd.: 4) zugrunde, das sprachliches Wissen und kommunikatives Handeln in Wechselwirkung mit All-

gemeinwissen, Fach- und Berufswissen und der Anwendung von Methoden, Strategien und Arbeitstechniken zur Wissensaneignung sieht. Basis- und Regellehrplan umfassen neben den Kompetenzerwartungen eine Verortung in den einzelnen Handlungsphasen der vollständigen Handlung, einen Bezug zu den Lehrplanrichtlinien und methodische Umsetzungsempfehlungen.

Abbildung 4: Auszug aus dem Basislehrplan (Quelle: ISB 2016: 11)

Basislehrplan	BIK/Vorklasse 1
Handlungsphase	orientieren und informieren
Sprachhandlungsverben aus Lehrplanrichtlinien z. B. abgrenzen, aufnehmen, auswählen, beschaffen, eingrenzen, erfassen, erkennen, erkunden, erschließen, Kenntnisse erwerben, klären, lesen, konkretisieren, sammeln, sich mit Informationsmaterial auseinandersetzen, sich befassen mit, sich einen Überblick verschaffen, sich informieren, sich vertraut machen	
Kompetenzerwartungen Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> - erkennen vertraute Aufgabenstellungen. - erfassen die gestellten Anforderungen und klären diese im kooperativen Lernen auch unter Einhaltung der Gesprächsregeln. - entschlüsseln den Inhalt bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen unter Rückgriff auf Visualisierungen. - erschließen die Bedeutung verschiedener Operatoren. - identifizieren vorentlastete Schlüsselbegriffe aus der Aufgabenstellung. - arbeiten sich in Informationsmaterial ein und setzen es zu Bekanntem in Bezug. - formulieren einfache Erwartungen an Sprechakte, Texte und Medien. - entnehmen kurzen einfachen Sprechakten, Texten und Medien 2 bis 3 wesentliche Aussagen zur Aufgabenlösung. - halten erarbeitete Informationen schriftlich fest. - verwenden einfache berufliche Fachbegriffe. - entschlüsseln die Fachsprache auf Wortebene mit Hilfe von Visualisierungen. - fassen Informationen in einfachen Worten/mit Formulierungshilfen zusammen. 	
Methoden, Strategien und Arbeitstechniken z. B. Bildergeschichte, -sequenz, Bildwörterbuch, Bild-Wort-Domino, Fachwörterlexikon mit Visualisierung, Ideennetz, Informationsbeschaffungsstrategie, Kartenabfrage, Lesestrategie, Markiertechnik, Mindmap (im Team), Pantomime, Puzzle-Wortbildung, Scaffolding, Sprachblase, Think-Pair-Share, Textoptimierung, Wort-Bild-Karte, Wortliste, Wortfeld	

Wie in Abbildung 4 dargestellt, erfolgt dies durch einen Querverweis auf Sprachhandlungsverben, die in den Lehrplanrichtlinien der Ausbildungsberufe als Ziele beschrieben werden, und Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung in Form einer offenen Liste an Methoden, Strategien und Arbeitstechniken.

Da trotz der stärkeren Orientierung an Fachinhalten die allgemeinbildende Komponente wie jener der Literatur, des Films und der Gesellschaftskunde, beibehalten werden soll, sieht der neue Lehrplan auch einen Wahlpflichtlehrplan vor. Dieser umfasst sechs Module („Literarische Texte“, „Filmbildung“, „Kreativer Umgang mit Sprache“, „Kulturelle Teilhabe“, „Digitale Medien“ und „Differenz in Sprache und Kommunikation“). In jedem Schuljahr ist eins dieser Module durchzuführen.

Durch die verbindliche Einführung dieses Lehrplans im Herbst 2016 für die Sprachintensiv- und die Berufsintegrationsklassen und im Herbst 2017 für die Fachklassen wird „Berufssprache Deutsch“ zum Unterrichtsprinzip erhoben (https://www.isb.bayern.de/download/16565/unterrichtsprinzip_berufssprache_deutsch.pdf). Dies soll bewirken, dass alle Schüler in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im Fachunterricht und in den allgemeinbildenden Fächern gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben und damit die Grundlegung für erfolgreiche Lebenskarrieren gelingt.

Literatur

- Apeltauer, Ernst (2007): Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Info DaF 34/1, 3–36.
- Bühler, Karl (1934/1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena.
- Dirschedl, Carlo (Hrsg.) (2011): Berufsdeutsch. Basisband, Berlin.
- Eckardt, Georg (2013): Der Zusammenhang von kognitiven Strukturen und Handlungskompetenzen. In: Eckardt, Georg (Hrsg.): Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie. Zentrale Schriften und Persönlichkeiten. Wiesbaden, 71–79.
- Efing, Christian (2013): Sprachförderung in der Sekundarstufe II. In: Schneider, Hansjakob/Becker-Mrotzek, Michael/Sturm, Anja/Jambor-Fahlen, Simone/Neugebauer, Uwe/Efing, Christian/Kernen, Nora (Hrsg.) (2013): Wirksamkeit von Sprachförderung. Zürich, 75–81. Verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final.pdf (Zugriff am 30.05.15).

- Geißler, Gert (2006): Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, 127–150.
- Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen.
- Grundmann, Hilmar (Hrsg.) (2007): *Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen*. Baltmannsweiler.
- Hansmann, Otto (2006): Jean-Jacques Rousseau. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, 27–52.
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel.
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg/Mirjana, Simic (2009): *Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14/2, 12.
- Hmelo-Silver, Cindy E./Barrows, Howard S. (2006): *Goals and strategies of a problem-based learning facilitator*. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 1, 21–39.
- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2015): *Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Schulen*. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/16573/handreichung_asylbewerber_und_fluechtlinge.pdf (Zugriff am 17.02.16).
- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2016): *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch*. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/17803/lp_bs_bfs_deutsch.pdf (Zugriff am 26.01.17).
- Meyer, Hilbert (2006): *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. 11. Aufl., Frankfurt am Main.
- Neubert, Stefan (2006): John Dewey (1859–1952). In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, 221–246.
- Papert, Seymour (1987): *Constructionism. A new opportunity for elementary science education*. National Science Foundation.
- Polotzek, Silvana et al. (2008): *Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html> (Zugriff am 26.01.2017).

- Riedl, Alfred (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Stuttgart.
- Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana (2012): Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungs-orientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Münster.
- Roche, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Tübingen.
- Sogl, Petra (2016): Berufssprache Deutsch: Sprachliche und berufliche Integration verknüpfen! In: Pädagogische Führung (PädF). Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. 3/2016, 105–108.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta/Baumann, Barbara (2016): „Ich will Ausbildung lernen damit im zukunft arbeiten kann“ – Sprachvermittlung und Ausbildungsvorbereitung für Flüchtlinge an Berufsschulen. Ö-DaF-Mitteilungen 2016/I, 45–63.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta/Roche, Jörg/Riehl, Claudia Maria (2017): Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven. In: Freudenfeld/Regina; Gross-Dinter/Ursula; Schickhaus/Tobias; Feuser/Florian (Hrsg.): In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ. 42. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in München 2015, 157–182.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (in Druck): Rote Schorle oder roter Dativ? Sprachenlernen in der Unterrichtsinteraktion. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta/Börsel, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster.