

Sprachliche Bildung

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache

Band 4

Elisabetta Terrasi-Haufe
Anke Börsel (Hrsg.)

Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Sprachliche Bildung, Band 4

ISSN 2510-4519

Print-ISBN 978-3-8309-3622-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-8622-5

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagbild: © KN Studio – Shutterstock.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Elisabetta Terrasi-Haufe & Anke Börsel

Einleitung: Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung 7

Teil I

Sprache in Ausbildung und Professionalität in der beruflichen Bildung

Alfred Riedl

Berufliche Bildung in Deutschland: System, migrationsbedingte
Herausforderungen und pädagogische Aufgaben 13

Mona Granato & Anke Settlemeyer

Berufliche Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne
Migrationshintergrund. Die Bedeutung von Sprache beim Zugang
zu und in betrieblicher Ausbildung 29

Elisabetta Terrasi-Haufe & Barbara Baumann

Sprachliche und kulturelle Heterogenität an den Berufsschulen Bayerns.
Reaktionen in der Lehrkräftebildung 57

Astrid Neumann & Andrea Bogner

Herausforderungen für die Lehrkräftebildung am Beispiel der Qualifizierung
für Berufsbildende Schulen im Mercator Entwicklungsprojekt
Umbrüche Gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale
Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen 77

Anke Börsel

Sprachbildung in die Fachdidaktiken. Kooperationsprozesse im Berliner
Projekt ‚Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt‘ . 93

Anke Backhaus & Joanna Chlebnikow

„In der Sprache liegt die Würze“ – Sprachsensibel unterrichten im Fach
Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften
Ein Blended-Learning-Konzept für die Lehrerausbildung 105

Teil II

Zugänge zu Lernwegen

Birgit Kruse, Marina Pasquay & Hartmut Sturm

Die dualisierte Ausbildungsvorbereitung für neu zugewanderte Jugendliche
in Hamburg. Sprachaneignungsprozesse in Betrieb und Schule 121

Barbara Baumann
Über die Deutschlernerfahrungen einer jungen Geflüchteten139

Elisabetta Terrasi-Haufe
Rote Schorle oder roter Dativ? Sprachaneignung und Unterrichtsinteraktion ...155

Jörg Roche & Wassilios Baros
Der Capability-Ansatz in der Praxis – Skizze eines Modellprojekts zur
talentfördernden, rapiden und berufsqualifizierenden Integration
von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (TRIUMF)177

Teil III

Lehrwege

Jörg Roche
Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten
Sprachvermittlung an beruflichen Schulen187

Christina Keimes & Volker Rexing
Lesen im Betrieb?! Zur Domänenspezifität von Leseanlässen im
beruflichen Kontext und Implikationen für Förderkontexte201

Claudia Maria Riehl
Schriftsprachliche Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung.221

Christian Efing
Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung:
Empirische Befunde 247

Felix Steffan
Bereiten Deutschlehrwerke auf den Beruf vor?
Eine explorative Untersuchung zum Schreiben im Berufsfeld Einzelhandel ... 267

Susanne Kirndorfer
„Würden Sie bitte noch einen Moment im Warteraum Platz nehmen?“
Gesprächsanlässe von Medizinischen Fachangestellten in Beruf
und Schule 287

Martina Hoffmann
„Schau’ ma mal“: Pilotierung von Materialien zur Förderung
der mündlichen Kompetenzen bei auszubildenden
Kfz-Mechatronikerinnen und Kfz-Mechatronikern301

Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten Sprachvermittlung an beruflichen Schulen

1. Einleitung

In diesem Beitrag sollen die Grundlagen neuer handlungsorientierter Verfahren und ihre Anwendungsmöglichkeiten im Deutschunterricht an beruflichen Schulen dargestellt werden. Dass sich ein Beitrag in einem Band Sprachbildung und berufliche Bildung im Jahr 2017 AD mit der Handlungsorientierung beschäftigt, mag für Berufspädagoginnen und -pädagogen, Lehrkräfte und Bildungsadministratorinnen und -administratoren wie ein Anachronismus erscheinen. Immerhin schreibt § 1 Absatz 3 des Berufsbildungsgesetzes die Vermittlung der beruflichen Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsausbildung vor. Dementsprechend beschäftigt sich die Berufsschulpädagogik seit mindestens 20 Jahren intensiv mit handlungsorientiertem Unterricht (Riedl, 2011, 2012), um das Spannungsverhältnis zwischen Berufsbildungssystem und Beschäftigungssystem zu „entkoppeln“ (Schelten, 2009, S. 30). Der Tendenz zu einer Parallelität des dualen Systems im Sinne einer Trennung von Theorie in der Berufsschule und Praxis im Betrieb soll durch den handlungsorientierten Unterricht entgegengewirkt werden. Auch die Fremd- und Zweitsprachendidaktik kennt die Handlungsorientierung eigentlich schon lange. Sie behandelt sie aber primär unter unterrichtspraktischen Aspekten und weniger als lerntheoretisches und didaktisches Konzept oder systematisches Unterrichtskonzept (vgl. Hallet, 2006) und mit wenigen Ausnahmen nicht aus berufssprachlicher Perspektive (Kretzschmar, 2015, S. 88). Zu diesen Ausnahmen gehörte eine Publikation des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. von 1996 mit dem Titel *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch. Konzepte und Materialien*.

Allerdings ist die Relevanz der sprachdidaktischen Handlungsorientierung lange Zeit nicht auf die berufliche Ausbildung und die Vermittlung der Berufssprachen bezogen worden. In jüngerer Zeit erst zeigen sich vor allem im Kontext der Sprachausbildung und Beschulung von Flüchtlingen und Asylbewerberinnen und -bewerbern Bestrebungen, die lerntheoretischen und fachdidaktischen Prinzipien der sprachlichen Handlungsorientierung mit den ihr verwandten Prinzipien der Berufsschulpädagogik zusammenzuführen.

So entstanden zwischen 2009 und 2015 die Lehrwerke „Berufsdeutsch Einzelhandel“, „Metallbau“, „Hotel- und Gaststättengewerbe“ und „Pflegeberufe“ und seit 2014 Materialpakete am ISB unter dem Konzept der ‚Berufssprache Deutsch‘ (<http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/berufssprache-deutsch/unterrichtsmaterialien>), die das curriculare Leitprinzip der ‚vollständigen Hand-

lung' auszufüllen und umzusetzen helfen (Lehrpläne Bayern: <http://www.isb.bayern.de/berufsschule/lehrplan/berufsschule/>).

Unter Berücksichtigung von Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Handlungsorientierung als sprachdidaktischer Grundsatz sowie des Ist-Stands des Deutschunterrichts an beruflichen Schulen und dessen Potenziale werden hier grundlegende Parameter für den fachübergreifenden, sprachsensiblen Unterricht präsentiert. Abschließend wird anhand von Unterrichtsmaterialien veranschaulicht, wie diese im Unterricht an beruflichen Schulen umgesetzt werden können.

2. Handlungsorientierung und Aufgabenbasiertheit als sprachdidaktischer Grundsatz

Das Konzept der Handlungsorientierung, wie es nach Hölscher, Piepho und Roche (2006) für die Szenariendidaktik ausformuliert wird, setzt voraus, dass im Unterricht solche kommunikativen Konstellationen erzeugt werden, die den jeweiligen Schülerinnen und Schülern bekannt sind – oder sein sollten – und ihnen etwas bedeuten, und zwar inhaltlich und in Bezug auf die kommunikative Aufgabe. Sensible Lernerinnen und Lerner werden immer dann sprachliche Mittel aufgreifen oder auch freiwillig recherchieren und erfragen, wenn sie sinnvoll und effektiv in einen kommunikativen Zweck eingebunden sind. Dieser spezifische Teil der Handlungsorientierung wird im Deutschen als Aufgabenbasiertheit und im Englischen als *problem based* bezeichnet. Die Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache, gewonnen an tatsächlichem Sprachhandeln, fördert das Sprachwachstum nur, wenn die so reflektierten Mittel unmittelbar für erkennbare Zwecke kommunikativ eingesetzt werden können. Sprachliches Wachstum ist immer ein kreativer Prozess der einzelnen Lernenden, der durch Begleitung und Anregungen von außen gefördert werden kann.

In der Didaktik für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist Handlungsorientierung als Prinzip der Unterrichtsgestaltung allerdings noch nicht flächendeckend „angekommen“, weder in der Didaktik der allgemeinbildenden noch in der Didaktik der berufssprachlichen Fächer. Hier dominiert oft ein neo-behavioristisch motivierter Gegensatz der Inputhypothesen („Focus on Form/Forms“ vs. „Focus on Content“, siehe Long, 1991), die primär die Steuerung der Lernenden verfolgen. Die Lernerinnen und Lerner sollen im Wesentlichen auf die gesteuerte Quantität und Qualität eines oft lebensfremden Inputs reagieren, statt eigenständig, zielorientiert und kreativ mit Sprache handeln zu dürfen. Bei solchen Ansätzen wird daher die Formorientierung, die Eklektizität und die ungenügende Begründung der Auswahl von Inhalten und Aufgabenformaten sowie die mangelnde Authentizität des Sprachmaterials kritisiert (etwa Polotzek, Hofmann, Roos & Schöler, 2008 & Leist, 2006). Die Förderung sprachlicher Handlungskompetenzen, die

auch im Lebensalltag, in der Ausbildung oder im Beruf tauglich wären, kommt in diesen Verfahren zu kurz (Apeltauer, 2007).

Diese im Grunde überraschende Erkenntnis wird durch diverse Studien vielfach gestützt. So gibt eine vergleichende Studie zur Effizienz von sprachlichen Fördermaßnahmen (Ricart Brede, Knapp, Gasteiger Klicpera & Kucharz, 2010, S. 25) über den Mangel an Handlungsorientierung dadurch Aufschluss, dass sie verschiedene, sehr verbreitete formorientierte Methoden des Deutsch-als-Zweit-sprache-Unterrichts in den Blick nimmt. Sie kommt zu dem ernüchternden Ergebnis, dass durch diese Methoden keine signifikante Verringerung des Leistungsabstands von Kindern mit und ohne Förderbedarf erzielt wird, dass Lehrkräfte sehr unterschiedlich für die Aufgaben qualifiziert sind und dass im Unterricht oft eine wahllose Vermischung unterschiedlicher konzeptioneller Ansätze zu beobachten ist (Roos, Polotzek & Schöler, 2010). Ein ambivalentes Bild ergeben auch die Auswertungen anderer Untersuchungen. In der Jacobs-Sommer-Camps-Studie z.B. wurde über drei Wochen die Wirksamkeit von einem impliziten und einem gemischt implizit-expliziten Zugang überprüft. Ziel war es, zu untersuchen, wie Kinder mit Migrationshintergrund der dritten Jahrgangsstufe in ihrer sprachlichen Kompetenz gefördert werden können, sodass sie in ihren Schulleistungen nicht noch weiter hinter ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit Deutsch als Muttersprache zurückbleiben. Im impliziten Zugang lag der Fokus der Maßnahme auf der Erweiterung der sprachlichen Fertigkeiten der Kinder durch die Teilnahme an einem Theaterprojekt und somit auf der Anwendung von Sprache in bedeutsamen Kontexten. Im gemischt implizit-expliziten Zugang hingegen wurde die Vormittags-Sektion des Theaterprojekts durch expliziten DaZ-Unterricht ersetzt, in dem die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Form von Sprache, also auf grammatische Strukturen, gelenkt wurde. Für den expliziten DaZ-Unterricht wurden solche Strukturen ausgewählt, die Lernenden des Deutschen häufig Schwierigkeiten bereiten. Die Strukturen wurden auf das Sommer-Camp-Thema „Reisen“ gemünzt, das einen sinnvollen Kontext herstellen sollte. Dieses im Grunde auf Formvermittlung ausgerichtete Pilotprojekt zeigte, dass ein inhaltsbasiertes Verfahren ohne echte Handlungsorientierung und Aufgabenbasiertheit – egal ob es mit Kindern oder Erwachsenen durchgeführt wird – kaum in der Lage ist, gegenüber traditionellen Verfahren bessere und nachhaltige Ergebnisse zu erzielen. Rösch und Stanat (2011, S. 150) mussten, nach anfänglich ermutigenden Testergebnissen, ernüchtert feststellen, dass die positiven Wirkungen bei den Kindern, bis auf den Bereich der Lesefertigkeiten, nach drei Monaten verschwunden waren, also keine Langzeitwirkung feststellbar war (Prä-Post-Test-Design). Auch stärker auch auf berufliche Kontexte ausgerichtete Verfahren wie der „sprachbewusste und intensive Unterricht“ (FörMig, 2009) können nur bedingt als Alternativen betrachtet werden, sofern auch dort ein „sprachbewusster“ Ansatz die Merkmale der beschriebenen Formorientierung – oft in Kombination mit frontalen Lehrmethoden – aufweist.

Die grundlegende Wirksamkeit von handlungsorientiertem Unterricht nach den Prinzipien der Szenariendidaktik konnte dagegen durch die wissenschaftliche Untersuchung „Focus on Handlung“ (Roche, Reher & Šimić, 2012) bestätigt werden. Während einer 10-tägigen Lernphase in unterschiedlichen Workshops (Film, Natur, Zirkusakrobatik, Kochen/Backen, Spiel, Theater etc.) im Rahmen einer Kinder-Akademie wurde das Verhalten von 50 Schülerinnen und Schülern (3. Klasse) von einem neunköpfigen Evaluatorteam im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen protokolliert und ausgewertet, in Bezug auf die Häufigkeit und die Komplexität/Vielfalt der Äußerungen. Hierbei ging es vor allem um das soziale und sprachliche Verhalten der Kinder und den Zuwachs an Selbstvertrauen, etwa bei den täglichen Plenumsveranstaltungen, an denen auch auswärtige Gäste teilnahmen. Ein besonderes Augenmerk galt im Rahmen der Kinderakademie auch der Entwicklung von sprachlichen Strategien des Konflikt- oder Dissonsmanagements und der Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Daneben wurden vor und nach der Kinderakademie Lehrkräfte, Eltern und Schülerschaft zu den sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler befragt. Die Befunde der Studie weisen darauf hin, dass mit einer einzigen Ausnahme bei allen Schülerinnen und Schülern eine Verbesserung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen sowie des Selbstvertrauens festgestellt werden konnte. Ebenso konnte eine zunehmende Integration von davor weniger gut integrierten Schülerinnen und Schülern im Klassenverbund beobachtet werden. Daneben konnte u.a. festgestellt werden, dass offene, aufgabenbasierte und handlungsorientierte Lernsituationen, wie sie etwa mit der Herstellung eines Filmes, der Zubereitung eines Essens, der Entwicklung einer Zirkusvorstellung etc. gegeben sind, Folgendes bewirken:

1. Sie intensivieren unter den Schülerinnen und Schülern die sprachliche Interaktion über Lerninhalte und Kommunikationsmanagement sowie das soziale und demokratische Management gemeinsamer Lernprozesse (etwa bei der Rollenverteilung in den Workshops, bei der Verhandlung unterschiedlicher Meinungen, bei der Organisation von Workshop-Abläufen und Teamaufgaben).
2. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler dazu, ihre Strategien der Informationsbeschaffung zu erweitern und zu vertiefen, nicht zuletzt, weil die Ergebnisse der Handlungen in der Regel im öffentlichen Raum der Kinderakademie präsentiert werden (etwa in den täglichen Plenumsitzungen, an denen meist auch auswärtige Gäste, und auch die Presse, teilnahmen).
3. Sie steigern ihre Motivation für den Unterricht sowie ihr Interesse an formaler Akkuratheit, nicht zuletzt, weil die Kinder untereinander gut bestehen wollen und weil der Zusammenhalt in der Gruppe und die erprobten Managementverfahren (vor allem in Bezug auf die „schwierigen Kinder“) gefestigt sind; es entstehen Transfereffekte in alle Schulfächer, die bis zum Ende des Schuljahres beobachtbar, also nachhaltig sind.

4. Sie ermöglichen allen das Einbringen ihres Vorwissens, ihrer Interessen und ihrer Stärken und Talente durch einen individuellen Zugang zu den Aufgaben.

Somit fordern die Handlungssituationen die Kinder, nehmen sie in die Verantwortung und öffnen Erprobungsräume, die jedem Kind vielfältige Erfolgserlebnisse vermitteln. Gleichzeitig werden sie der Heterogenität innerhalb der Schülergruppen gerecht. Sowohl Binnendifferenzierung als auch Erfolgserlebnisse scheinen zu den Selbstverständlichkeiten des Unterrichts zu gehören.

Wenn ein Pilotprojekt mit Kindern aus sogenannten Brennpunktschulen derart positive und ermutigende Ergebnisse zeigt, wieso sollte das zugrundeliegende Lernverfahren bei einer strikten Handlungsausrichtung nicht auch in anderen Kontexten mit anderen Lernergruppen funktionieren? Im Rahmen des Projekts „Bildungssprache Deutsch an beruflichen Schulen“ (Terrasi-Haufe, Roche & Riehl, 2017) wird daher das gleiche Verfahren, mit anderen Inhalten und wesentlich umfangreicher, in beruflichen Schulen erprobt und erforscht. Das geschieht unter anderem im Bereich der Ausbildung von Kfz-Mechatronikerinnen und -Mechatronikern und von medizinischen Fachangestellten sowie in Bezug auf den Schriftspracherwerb im Bereich Einzelhandel.

3. Deutschunterricht an beruflichen Schulen

Was im Unterricht an Berufsschulen passiert, wird traditionell nicht nur von den curricularen Vorgaben, den Lehrkräften, ihrem Ausbildungshintergrund und den Schülerinnen und Schülern beeinflusst, sondern auch von der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, den Anforderungen, die die Unternehmen an Auszubildende stellen und den Zertifizierungsvorgaben von Handelskammern, Innungen und Berufsverbänden. Seit einiger Zeit wird dort zumindest in einer Reihe von Fächern eine Abnahme der Bewerberzahlen für Ausbildungsstellen beobachtet, die auch durch die höhere Attraktivität jüngerer Fächer verursacht wird. Vor allem lässt sich eine Abnahme der Bewerberzahlen für gewerblich-technische Ausbildungsstellen feststellen. Die Ausbildungsberufe in Gastronomie und Service sowie Bau leiden ohnehin schon länger an Bewerberschwund. In anderen Bereichen, wie Gesundheit und Pflege, erhöht sich die Kluft nicht zuletzt durch den deutlich wachsenden Bedarf (Terrasi-Haufe et al., 2017, S. 7–9). Als Gründe für die Schwierigkeiten, Lehrstellen zu besetzen, werden sehr häufig die mangelnden sprachlichen Kompetenzen der Bewerbenden genannt (vgl. Beicht, 2016). Daneben sind aber auch die sprachlichen Anforderungen in der Ausbildung gestiegen. Verlangt wird dort ein höherer Anteil an selbstreguliertem Lernen sowie an fach- und berufssprachlichen Kompetenzen (ebd.). Neben komplexer werdenden Ausbildungsanforderungen und Berufsbildern werden in diesem Zusammenhang verstärkt auch neue Prüfungsformate dafür verantwortlich gemacht, mit denen

umfassende Leseverstehens- und Schreibkompetenzen, mündliche Interaktionsfähigkeit und selbstbewusstes Sprechen verlangt werden.

Parallel werden bei Berufsschülerinnen und -schülern zunehmend Schwierigkeiten in der Entwicklung primärer Strategien sowie der Lern- und Arbeitstechniken beobachtet. Daneben sind Defizite im Bereich der Grammatik und der Orthographie und große Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Fachvokabular, bei der Interpretation von Diagrammen und der Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache festzustellen (Terrasi-Haufe et al., 2017, S. 9). Aus dieser Mängelliste wird die Forderung nach einer verstärkten Sprachförderung in berufsschulvorbereitenden Maßnahmen sowie einer durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern im Unterricht der Fachklassen abgeleitet.

Die Berufsschule steht zudem vor einer Reihe von Herausforderungen, die sich aus der besonders heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft ergeben. Das gilt zum Beispiel in Bezug auf die Fächer und fachlichen Anforderungen, aber auch in Bezug auf Ausrichtung, Alter, Ausbildungsstand, Migrationshintergrund und Talente der Schülerinnen und Schüler.

Für Sprachfördermaßnahmen könnten Berufsschülerinnen und -schüler, so fasst Efig (2013, S. 76) den aktuellen Forschungsstand zusammen, nur dann motiviert werden, wenn eine enge sprachlich-fachliche Verzahnung und lebensweltliche Anbindung an den Ausbildungskontext gewährleistet werde.

4. Folgen für den fachübergreifenden, sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen

Gefragt ist folglich ein integratives Konzept, das den oben geschilderten Veränderungen gerecht wird. Da der Bedarf genauso für sogenannte Muttersprachlerinnen und Muttersprachler sowie für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger gegeben ist, gilt es an dieser Stelle, eine fundierte Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern einzuführen. Dies scheint vor allem auch deshalb sinnvoll zu sein, weil der Unterricht an Berufsschulen oft durch stark spezialisierte und folglich kleine Fachklassen oder durch Blockunterricht für große Sprengel gekennzeichnet ist. Auch Schülerinnen und Schüler mit der Erstsprache Deutsch haben zudem oft den gleichen sprachlichen Qualifizierungsbedarf (Roche, 2008). Auch von daher scheint ein integrativer berufssprachlicher Unterricht ohne segregierende Förderklassen das Mittel der Wahl zu sein.

Entscheidend für den Erfolg sprachdidaktischer Ansätze für den fachübergreifenden, sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen sind unterschiedliche Parameter.

Aus *didaktischer* Perspektive ist die Einbindung in aufgabenbasierte Ausgangshandlungssituationen mit echten Inhalten und Aufgaben, die zur Erstellung eines

relevanten sprachlichen Produkts führen, von zentraler Wichtigkeit. Schülerinnen und Schüler können in Rollenspielen, Szenarios, Fallstudien und Spielen unterschiedliche Rollen und im Sinne des Mottos „Lehren ist effizienter als Lernen“ auch selbst Lehrrollen übernehmen (Riedl, 2011). Ein konsequent auf das Handlungsprinzip abgestimmter Unterricht verfügt über viele Möglichkeiten, den Herausforderungen des Arbeitsmarktes, aber auch den Anforderungen an moderne Ausbildungsstandards gerecht zu werden. Zum einen fördert er individuelle Talente und Kompetenzen durch relevante Inhalte und Aufgaben. Gleichzeitig fordert die Aufgabenorientierung Eigenverantwortung, Selbständigkeit und Planung ein und liefert mittels konkreter Produktionen und Präsentationen authentische Rückmeldung auf individuelles Lern- und Arbeitsverhalten. Der Unterricht muss so gestaltet sein, dass sich für die Schülerinnen und Schüler aus der zielgerichteten Arbeit an konkreten Produkten multiple Rückmeldungen ergeben, aus denen positive Effekte für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler resultieren. Im Endeffekt profitieren die Schülerinnen und Schüler von einem wesentlich erweiterten und besser fundierten Aktionspotenzial. Dass dieses der Gesellschaft zugutekommt und positive Auswirkungen auf einen Arbeitsmarkt haben muss, der oft die sinkende Ausbildungsreife der Jugendlichen moniert, versteht sich von selbst.

Aus *linguistischer* Perspektive ist eine pragmalinguistische Betrachtung des Lerngegenstands Fach- und Berufssprache geboten. Dies setzt ein pragmatisches Verständnis von Kommunikation voraus, wie es Bühler bereits 1934 in seinem Organon-Modell entwickelt hat. Für den beruflichen Kommunikationserfolg 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. Die Möglichkeit, Erfahrungen in solchen Situationen zu sammeln, fördert wiederum das Wissen über Fachinhalte, Sachverhalte und betriebliche Abläufe und sensibilisiert für angemessenes sprachliches Handeln mit unterschiedlichen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Fach- und Berufssprachen nicht nur horizontal in Bezug auf die fachliche Ausrichtung und Spezifität (Rechtssprache, Ingenieursprache, Medizinsprache etc.) unterscheiden, sondern auch vertikal in Bezug auf die Adressatenorientierung (z.B. Arzt-Patienten-Kommunikation, Arzt-Arzt-Kommunikation, Arzt-Pfleger-Kommunikation im Bereich Medizin), medial in Bezug auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit und Mischformen (wie z.B. Chats, SMS) und Zweck (z.B. Werkstattkommunikation, Verkaufsgespräch, Dokumentation). Linguistisch unterscheiden sich die vielen Varietäten jedoch nicht nur in Bezug auf das Vokabular und seine Fachlichkeit, sondern auch in Bezug auf die Art und Frequenz bestimmter struktureller (z.B. grammatischer) Mittel; so treten in vielen Fachsprachen z.B. Nominalisierungen und Passivformen oder auch bestimmte Präferenzen für Tempora und Funktionsverbgefüge gehäuft auf. Fach-

liche Experten- und Praktikergespräche kommen darüber hinaus oft mit erstaunlich wenigen, aber komprimierten sprachlichen Mitteln aus, zudem unterscheiden sich die Varietäten natürlich in Bezug auf den Aufbau der jeweiligen Textsorte/Varietät, den Grad der Sprecher- oder Adressatenorientierung, den Grad der Formalität/Informalität und vieles mehr. Nicht zuletzt gibt es in allen Berufs- und Fachsprachen auch didaktische Varietäten, wie z.B. Lehrbücher, Hand- und Wörterbücher, Nachschlagewerke): diese verlangen sowohl mündliche als auch schriftsprachliche Kompetenzen.

Aus *kognitionstheoretischer* Perspektive gilt es, kognitive Planungsprozesse vor allem bei der Aktivierung von Skripts, mentale Modelle, Bildschemata und dem mentalen Lexikon durch sprachliche Mittel (wie etwa Metaphern), gezielte Visualisierung und Medieneinsatz zu unterstützen und dadurch selbständiges problemlösendes und nachhaltiges Lernen zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler werden in die Planung der Abläufe miteingebunden und zum Handeln in den verschiedenen Phasen (orientieren und informieren, planen und durchführen, präsentieren und dokumentieren, bewerten und reflektieren) angeleitet. Hierfür müssen ihnen reichhaltige binnendifferenzierte Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die im Endeffekt zur Entwicklung von Arbeits- und Lernstrategien beitragen sollen. Dies zeigt sich unter anderem im Einsatz kognitionsdidaktisch fundierter Grammatikdarstellungen (Animationen), die in die sprachlichen Handlungen integriert sind, im Einsatz von Strategien des Mental Mappings (Mind Maps) und in der Nutzung von konzeptuellen Kontrasten zur Ermittlung und Bewältigung der Transferdifferenz (s. auch „Konzeptuelle Kompetenz“, konzeptuelle Textualität, konzeptuelle Schriftlichkeit, Roche, 2013).

Aus *pädagogischer* Perspektive soll der Umgang mit Fremdheit/Differenz als Katalysator des Lernens und als Herausforderung und Strategie des Lebens neu konzeptualisiert werden. Das Potenzial von Differenz, wie es in Berufsschulen in Bezug auf Fachrichtungen, Alter, Geschlecht, Ethnie und Vorbildung charakteristisch ist, 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 (Auszubildenden), einer Kundin oder im Berichtsheft artikuliert 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. Mit Differenz werden in Anlehnung an Roche (2013) und (Anz, 2007) nicht nur ethno-kulturelle Unterschiede bezeichnet, sondern individuelle Wahrnehmungen und Wissenskonstruktionen sowie subjektiv unterscheidbare Einstellungen, Werte und Erwartungen bestimmt. Diese beziehen sich folglich nicht ausschließlich auf sprachliche oder kulturspezifische Unterschiede, sondern eher auf die Einzigartigkeit eines jeden Individuums in Bezug auf Vorerfahrungen,

Wissen, Stärken und Schwächen. So werden Selbständigkeit und Kreativität selbst bei Schülerinnen und Schülern, die im regulären Schulbetrieb nicht notwendigerweise Spitzenleistungen erbringen, gefördert.

5. Das Unterrichtsprinzip ‚Berufssprache Deutsch‘

In dem Unterrichtsprinzip ‚Berufssprache Deutsch‘ finden sich die o.g. Parameter in systematischer Form wieder. Es bildet die Grundlage der neuen Lehrpläne für die Berufsintegrationsklassen und den Deutschunterricht an beruflichen Schulen¹ in Bayern. Das Prinzip umfasst eine Ausrichtung auf einen sprachsensiblen Fachunterricht und lässt sich über Lernfelder gut an die fachlichen Curricula der Ausbildungsfächer anschließen. So entsteht ein kohärentes, vernetztes, verbindliches und damit berechenbares System aus Fach- und Spracherwerb.

Im Mittelpunkt des handlungsorientierten berufssprachlichen Unterrichts, wie er im Konzept „Berufssprache Deutsch“ konzeptualisiert wurde, steht die Auseinandersetzung mit authentischer Sprache in berufsrelevanten Situationen mit dem Ziel ihrer angemessenen Bewältigung.

Die Szenarien für „Berufssprache Deutsch“ sind in Anlehnung an die Handlungsregulationstheorie (vgl. Schelten, 2002) nach dem Prinzip der vollständigen Handlung in folgenden Phasen realisiert:

Orientieren	Das Vorwissen der Schüler wird aktiviert. Was ist zu tun? Was wissen wir schon darüber? Wo finden wir zusätzliche Informationen?
Informieren	Die Schüler informieren sich anhand verschiedener Materialien bezüglich der zu bearbeitenden Aufgabe und Inhalte.
Planen und analysieren	Für ein Anliegen oder Problem gibt es immer verschiedene Lösungen und verschiedene Wege, die dahin führen. Was könnten wir machen? Wer hat so etwas schon mal gemacht? Wer kann das am besten? Aufgaben sind zu bestimmen und zu verteilen, Arbeitsabläufe zu planen. Hilfsmittel sind auszuwählen, relevante Vorlagen zu analysieren.
Durchführen und dokumentieren	Nun wird am Produkt gearbeitet, das umfasst mehrere Abstimmungs- und Arbeits- und Optimierungsdurchläufe. Daneben erfolgt die Dokumentation der geleisteten Arbeit.
Präsentieren	Der Phase der Erarbeitung folgt die Vorstellung des Arbeitsvorhabens. Davor wird alles nochmals sorgfältig überprüft und erprobt.
Bewerten	Anhand gemeinsam festgelegter Kriterien werden die erarbeiteten Produkte konstruktiv bewertet.
Reflektieren	Eine Phase der abschließenden Reflexion schließt das Szenario ab: Was ist gut gelungen? Was könnte man auch in anderen Situationen anwenden? Was würde man wann anders machen?

Abbildung 1: Schritte der vollständigen Handlung (Roche & Terrasi-Haufe, 2016, S. 29)

1 https://www.isb.bayern.de/download/16565/unterrichtsprinzip_berufssprache_deutsch.pdf

Die Differenzierung erfolgt dabei auf zwei Ebenen: Erstens können die Schüler und Schülerinnen auf unterschiedliche sprachliche Produkte hinarbeiten und zweitens wird ihnen ein umfassendes Angebot an Hilfsmitteln dafür zur Verfügung gestellt. Die Bewertung erfolgt unter Berücksichtigung von Kriterien, die Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte gemeinsam bestimmen und operationalisieren. Die Vorgehensweise in der Praxis soll im Folgenden an einem Beispiel illustriert werden.

6. Umsetzung in Unterrichtsmaterialien

Das folgende Beispiel entstammt dem Kapitel „Eine Treppensanierung durchführen“ des Lehrwerks *Berufsdeutsch Metall*.

Handlungssituation

Im Rahmen der Sanierung eines Schulgebäudes soll für den Eingangsbereich eine alte, verfallene Betontreppe durch eine moderne Treppe aus Metall ersetzt werden. Nach den Vorgaben des Architekturbüros *Schöner Wohnen* sollen Sie mehrere Alternativvorschläge erarbeiten, die den Anforderungen an eine Treppe für öffentliche Gebäude entsprechen. Um die Einbausituation genauer beschreiben zu können, liegen Ihnen neben den Abbildungen der bestehenden Treppe auch Skizzen und einige zusätzliche Maßangaben des Architekten vor. Am Ende Ihrer Ausarbeitungen sollen Sie Ihre Ergebnisse in Form einer anschaulichen und informativen Präsentationsmappe dem Architekten und einem Vertreter der Stadt vorstellen.



Abbildung 2: Lernsituation aus *Berufsdeutsch Grundstufe Metall/Fachstufe Metallbau* (Dirschedl, 2012b, S. 74)

Ausgehend von einer solchen Lernsituation wird eine weitgehend authentische Lernumgebung geschaffen. Lernen ist somit nicht mehr abstrakt. Da es dabei um relevante Inhalte für die Schülerinnen und Schüler geht, sind die besten Bedingungen für einen fächerübergreifenden Unterricht gegeben. Auf die in Abbildung 2 dargestellte Lernsituation (Dirschedl, 2012b, S. 75–87) folgt die Ori-

entierungsphase, in der die Schüler und Schülerinnen durch ein Arbeitsblatt zur Erfassung der baulichen Gegebenheiten und Architekturvorgaben und Übungen zu unterschiedlichen Arbeitstechniken (Notizen verfassen, Inhalte exzerpieren und im Internet recherchieren) geleitet werden. Diese können nach Bedarf berücksichtigt werden. Sie stehen in einem separaten Basisband (Dirschedl, 2012a) zur Lehrwerksreihe zur Verfügung, der zusätzliche Übungen, auch zu Phänomenen der Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik bietet. In der Informationsphase werden Unterlagen zu Werkstoffen und Treppen- und Geländearten zusammen mit Lesestrategien (5-Schritte-Lesetechnik, Fachtexte untersuchen) bereitgestellt. Danach werden die Schülerinnen und Schüler in der Planungsphase zur Berechnung der Treppenmaße aufgefordert, im Anschluss sollen sie ein Steigungsverhältnisdigramm erstellen. Daneben werden Skizzen erstellt, Normteile bezeichnet, ein Arbeitsplan verfasst und Arbeitsabläufe beschrieben. Die konkrete Auseinandersetzung mit Skizzen, Maßangaben und Materialien ermöglicht ein ganzheitliches, multisensorisches Erfahren der Wirklichkeit.

In der Durchführungsphase erfolgt zwar in diesem Fall nicht die eigentliche Treppenkonstruktion, dafür wird deren Dokumentation präsentiert. In der schriftlichen Überarbeitung der Ergebnisse, die ebenfalls situativ zu verankern ist, kann eine Reflexion erfolgen. Die Redaktion der schriftlichen Präsentation fördert so die Entwicklung sowohl mündlicher als auch schriftlicher Ausdrucksweisen der Schülerinnen und Schüler. Die stützende Funktion von Schriftsprache beim Vorbereiten mündlicher Vorträge und beim Entwickeln und Strukturieren der Gedanken selbst (und somit die Vernetzung sprachlicher Fertigkeiten) wird so ebenfalls ganz beiläufig deutlich. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, produktiv mit dem Medium Schriftsprache umzugehen. Auch zum Halten von Vorträgen werden Hilfsmittel zur Verfügung gestellt. Die Präsentation für andere Akteurinnen und Akteure erlaubt das Erfahren der Wirkung eigenen Handelns. Dieses Handeln ist sowohl ein physisches, das sprachlich benannt und begleitet wird, als auch ein sprachliches Handeln, das sich im Dialog, durch direkte Anforderungen und schließlich im Erzählen und Resümieren über das Erarbeitete darstellt. Abschließend wird die im Team geleistete Arbeit anhand eines Bogens gemeinsam bewertet.

7. Fazit

In der handlungsorientierten Didaktik sollen wie im ungesteuerten Sprachenlernen der kommunikative Zweck und die aufgabenbasierte Sprachanwendung im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen. Der Sprachzuwachs entwickelt sich in intensiver Erarbeitung von Wortschatz und Strukturen beim konkreten (Sprach-)Handeln mit dem spezifischen Kommunikationszweck. Das Behalten der vermittelten Strukturen wird so, in der Verzahnung von Handlungsbezug,

Vermittlung sprachlicher Mittel und aktiver Sprachanwendung und der daraus entstehenden Rückmeldung wesentlich erleichtert und optimiert. In der Szenariendidaktik wird dies durch Aufgaben realisiert, die die Schülerinnen und Schüler zur Lösung relevanter Arbeitsaufträge aktivieren, unterstützen und auf der Grundlage sachlicher Evaluationsprozesse zur Selbstreflexion anregen. Durch die oben illustrierten, gezielt eingesetzten Handlungszusammenhänge und Arbeitsaufträge können bei jeder Sprachaktivität in einem Lernszenario darüber hinaus auch besondere grammatische Strukturen integriert gefördert werden. Dabei kann die handlungsbegleitende Sprache effektiv für das Sprachenlernen genutzt werden. Es bedarf keiner aufwendigen Metasprache für grammatische Erklärungen. Idealerweise arbeiten Sprachlernerinnen und Sprachlerner dabei, wenn möglich, binnendifferenzierend gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern, die sich schon gut verständigen können oder fortgeschritten sind. Dadurch haben sie die Möglichkeit, Sprachmuster von anderen zu erfahren und selbst Sprache auszuprobieren. Aufgrund seiner Nähe zum lernfeldzentrierten Unterricht an beruflichen Schulen eignet sich dieser Ansatz besonders gut für eine fachintegrierte Vermittlung von Sprachkompetenzen, die den beruflichen Anforderungen genügen (vgl. auch Hoffmann in diesem Band).

Literatur

- Anz, Thomas (Hrsg.) (2007). *Handbuch Literaturwissenschaft. Gegenstände und Grundbegriffe*. Band 1. Stuttgart: Metzler.
- Apeltauer, Ernst (2007). Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. *Info DaF*, 34 (1), 3-36.
- Beicht, Ursula (2016). Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Überblick über Ergebnisse quantitativer Forschung der letzten zehn Jahre in Deutschland sowie vergleichende Analysen auf Basis der BIBB-Übergangsstudien und der BA/BIBB-Bewerberbefragungen. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, 163.
- Bühler, Karl (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Dirschedl, Carlo (2012a). *Berufsdeutsch*. Berlin: Cornelsen.
- Dirschedl, Carlo (2012b). *Berufsdeutsch: Handlungssituationen Grundstufe Metall/Fachstufe Metallbau*. Berlin: Cornelsen.
- Efing, Christian (2013). Sprachförderung in der Sekundarstufe II. In Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.), *Wirksamkeit von Sprachförderung* (S. 75–81). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- FörMig (2009). *Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen*. Verfügbar unter www.foermig-berlin.de/materialien/Wege_zur_durchgaengigen_Sprachbildung____.pdf [15.09.2016].
- Hallet, Wolfgang (2006). *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard & Roche, Jörg (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.

- Kretzschmar, Anna (2015). *Leselehrer sein und werden. Eigene Lesesozialisation, Einstellungen zur Lesekompetenzförderung und die Entwicklung zum Leselehrer an beruflichen Schulen (Sekundarstufe II)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leist, Anja (2006). Sprachförderung im Elementarbereich. In Ursula Bredel, Hartmut Günther & Peter Klotz (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 673–683). Stuttgart: UTB.
- Long, Michael H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg & Claire J. Kramsch (Hrsg.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (S. 39–52). Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- Polotzek, Silvana; Hofmann, Nicole; Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2008). *Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen*. Verfügbar unter www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html [26.12.2016].
- Ricart Brede, Julia; Knapp, Werner; Gasteiger Klicpera, Barbara & Kucharz, Diemut (2010). Lernumgebung in der vorschulischen Sprachförderung. Eine videobasierte Analyse von Aktivitäten, Sozialformen und sprachlichen Förderbereichen. In Werner Knapp & Heidi Rösch (Hrsg.), *Lernumgebungen und Lernszenarien im Deutschunterricht* (S. 25–40). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Riedl, Alfred (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Steiner.
- Roche, Jörg (2008). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Roche, Jörg (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg; Reher, Janina & Šimić, Mirjana (2012). *Focus on Handlung. – Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Münster: Lit.
- Roche, Jörg & Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hrsg.) (2016). *DaZ-Schüler im Regelunterricht fördern 1./2. Klasse*. Augsburg: Auer.
- Roos, Jeanette; Polotzek, Silvana & Schöler, Hermann (2010). *EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Rösch, Heidi & Stanat, Petra (2011). Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In Natalia Hahn & Thorsten Roelcke (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010* (S. 149–161). Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.
- Schelten, Andreas (2002). Über den Nutzen der Handlungsregulationstheorie für die Berufs- und Arbeitspädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 6 (56), 621–630.
- Schelten, Andreas (2009). *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Eine Auswahl* (2. Aufl.). Stuttgart: Steiner.
- Sprachverband Deutsch e.V. (Hrsg.) (1996). *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch. Konzepte und Materialien*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta; Roche, Jörg & Riehl, Claudia Maria (2017). Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Un-

terricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven. In Regina Freudenfeld, Ursula Gross-Dinter, Tobias Schickhaus & Florian Feuser (Hrsg.), *In Sprachwelten übersetzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ. 42. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in München 2015* (S. 157–182). Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.