

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Jürgen Kurtz,
Michael Legutke, Hélène Martinez, Franz-Joseph Me i bner und Dietmar Rösler

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Sabine Hoffmann / Antje Stork (Hrsg.)

Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik

Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag

narr |
VERLAG

Bibliografische Information 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.

© 2015 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

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.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Internet: www.narr.de

E-Mail: info@narr.de

Printed in Germany

ISSN 0175-7776

ISBN 978-3-8233-6875-5

Inhaltsverzeichnis

Tabula Gratulatoria	11
---------------------------	----

Sabine Hoffmann und Antje Stork

Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik	15
--	----

Teil I: Mehrsprachigkeit

Claus Gnutzmann

Wie nützlich ist Englisch als Lingua franca in der Wissenschafts- kommunikation?.....	19
--	----

Wolfgang Hallet

Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens	33
--	----

Britta Hufeisen

Zur möglichen Rolle der sog. klassischen Sprachen für Gesamtsprachencurriculumskonzepte	45
--	----

Hans-Jürgen Krumm

Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit.....	59
--	----

Franz-Joseph Meißner

<i>En fildelare i Sala döms av tingsrätten att betala 4,3 miljoner kronor...</i> Sprachtransfer, Lerntransfer, Intakeoptimierung beim ersten Leseversuch in Schwedisch	71
---	----

Lars Schmelter

Klein. Aber fein? – Ein minimalinvasiver Weg zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit	85
--	----

Wolfgang Tönshoff

Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache – vom Lernerprofil zu einer spezifischen Didaktik und Methodik	97
--	----

Teil II: Kompetenzen ausbilden, prüfen und erforschen

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

Wie fertig sind wir mit adressatengerechter Förderung der Hörverstehenskompetenz? Überlegungen aus der Sicht des DaF-Unterrichts mit Erwachsenen in Polen 111

Fabio Alves

Was beim Übersetzen passiert: Der Einfluss von Königs' Modell (1987) des Übersetzungsprozesses auf die prozessorientierte Forschung im Rahmen der Übersetzungswissenschaft 123

Eva Burwitz-Melzer

Aufgaben zur Entwicklung und zum Überprüfen von Kompetenzen – ein Blick auf die gymnasiale Oberstufe und das Abitur 133

Rüdiger Grotjahn und Karin Kleppin

Evaluation der DaF-/DaZ-Kompetenzen bei Bewerbern für den Schuldienst in Nordrhein-Westfalen: Konzept und spezifische Merkmale 145

Sabine Hoffmann

Kooperieren, ko-konstruieren, koproduzieren – Interviews als soziale Praxis am Beispiel von Sprachlernberatungsgesprächen in DaF 157

Claudia Riemer

Da war doch mal was – Lernerorientierung! Wissen wir bereits genug über die Lernenden und Lehrenden? 169

Dieter Wolff

Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und sprachpsychologische Entwicklungsmodelle: Ein Plädoyer für eine stärkere Vernetzung am Beispiel des Schreibens 179

Teil III: Methodik der Fremdsprachenvermittlung

Ruth Albert

Methoden der Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch 191

Stefan Baier

Lernplattformen und Web 2.0-Dienste im handlungsorientierten
Fremdsprachenunterricht 203

Simon Falk

Mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht 215

Uwe Koreik

„Der kleine Nazi“ – ein Kurzfilm als Königsweg zur Kultur- und
Sprachvermittlung? 225

Jörg Roche

Zur Sprachlosigkeit des Sprachunterrichts und seiner Didaktik –
Das Prinzip der Handlungs- und Aufgabenorientierung als
Alternative im Erwerb und der Vermittlung von Sprache 235

Dietmar Rösler

Übersetzen und Übersetzungen als sprachdidaktische und
kulturkundliche Herausforderungen für den Fremdsprachen-
unterricht 247

Dagmar Silberstein

Der Einsatz der Fernsehserie „Berlin, Berlin“ für die Vermittlung
von Modalpartikeln 259

Victoria Storozenko

Tatort Fremdsprachenunterricht: Fremdsprachenlernen mit
Krimis 273

Wolfgang Zydariß

Sprachlernen im fremdsprachigen Fachunterricht – oder: Der
noch ‚lange Marsch‘ zu einer domänenorientierten Diskursfähig-
keit in bilingualen Bildungsgängen 283

Teil IV: (Aus-)Bildung von Fremdsprachenlehrenden

Karin Aguado

Forschendes Lernen und Lehren als Strategien zur Professiona-
lisierung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern 297

<i>David Gerlach</i> Reflexion über Reflexion in der Fremdsprachenlehrerbildung	309
<i>Michael Legutke und Imke Mohr</i> Brücken zwischen Theorie und Praxis: Nachhaltige Fortbildung mit „Deutsch Lehren Lernen“	321
<i>Hélène Martinez</i> Standards in der Lehrer(aus)bildung: Zur Frage der Lehrbarkeit von Kompetenzen	333
<i>Angela Schmidt-Bernhardt und Antje Stork</i> Interkulturelles Lernen und Fremdsprachenlehrerausbildung. Oder: Die kulturelle Brille passt nicht immer	345
<i>Frauke Stübig und Heinz Stübig</i> Interkulturelles Verstehen oder: Sprache ist der Bildung Anfang.....	357
Teil V: Lebenslauf und Publikationen	
Lebenslauf Frank G. Königs	369
Publikationen Frank G. Königs	371

Zur Sprachlosigkeit des Sprachunterrichts und seiner Didaktik – Das Prinzip der Handlungs- und Aufgabenorientierung als Alternative im Erwerb und der Vermittlung von Sprache

Jörg Roche

1 Vorbemerkung

Zu einem der wichtigsten Arbeitsbereiche der Fremdsprachendidaktik sind in jüngster Zeit die Aufgaben- und Handlungsorientierung avanciert (siehe die vielen Beiträge in Bausch et al. 2006). In seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und anderen Modeerscheinungen in der Fremdsprachendidaktik hält Königs (2012) dazu jedoch Folgendes fest:

Das eigentliche Änderungs- und in diesem Fall auch Fortschrittspotenzial scheint mir tatsächlich im Bereich der Aufgabenentwicklung zu liegen. (Königs 2012, 41)

Darunter versteht er weniger die unterrichtsmethodische Mechanik der Aufgabenproduktion, sondern will damit vielmehr die Bedeutung des „Prinzips der Aufgabenorientierung“ (Königs 2012, 41) besonders hervorgehoben wissen. Eine Schulart, in der dieses essenzielle Prinzip der modernen Sprachdidaktik bisher wenig beachtet worden ist, ist die Berufsschule. Obwohl das Prinzip der Aufgabenorientierung gerade ein Kernelement des dualen Systems der Berufsausbildung darstellt, scheint seine Umsetzung in den Deutschlehrplänen der Berufsschulen genauso außergewöhnlich anzumuten, wie eine Berücksichtigung dieser Schulart in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Vielleicht liegt es daran, dass Berufsschulen in der öffentlichen Wahrnehmung eher zu den Schularten gehören, die nicht zu den sprachaffinen gezählt werden und bei denen man sich den Sprachunterricht in jeder Sprache, also auch der deutschen, eher als lästige, unnötige Pflichtübung ausmalt. Zu beachten ist weiterhin, dass diese Schulart bislang sowohl von der empirischen Forschung als auch bei der Entwicklung von Instrumenten zur Sprachstandsdiagnose kaum berücksichtigt worden ist. Dabei bietet diese Schulart wie kaum eine andere die besten Möglichkeiten, den Forderungen der modernen Sprachdidaktik nach inhalts- und aufgabenbezogenem Lernen und nach Immersionsverfahren gerecht zu werden. Dieser Beitrag möchte also im Sinne von Königs' Plädoyer erstens die Möglichkeiten der Lernoptimierung

durch die Umsetzung des Prinzips der Aufgabenorientierung illustrieren, zweitens dabei den Blick auf einen bislang vernachlässigten Schultyp lenken und drittens zeigen, dass mittels einer konsequenten Anwendung des Prinzips die segregationsbedingten Probleme traditioneller Sprachförderkonzepte und so manche unterrichtsmethodische Komplexität gelöst werden können. Auch wenn die Thematik primär als zum Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache gehörig erscheinen mag, so sollte mit dem skizzierten Ansatz doch deutlich werden, dass es sich hier auch um ein exemplarisches Verfahren für den (Fremd)Sprachenunterricht schlechthin handelt. Mit den wenigen Illustrationen am Schluss des Beitrages soll zudem skizziert werden, wie leicht sich eigentlich abstrakte und gelegentlich abstruse Bildungsdebatten in der Praxis umsetzen lassen: ohne instruktionistische Übersteuerung, sondern mit Kreativität, Konsequenz und Mut.¹

2 Ausgangssituation

An beruflichen Schulen zeigt sich im Vergleich zu anderen Schularten in besonders deutlicher Weise eine hohe Heterogenität (zum Beispiel in Bezug auf Alter, Bildungshintergrund, Interessen, Motivation), ethnische Diversität und sprachliche Vielfalt der Schülerinnen und Schüler. Für das Bundesland Bayern weist die Schulstatistik in den verschiedenen Einrichtungen der beruflichen Bildung im Schuljahr 2010/11 etwa zwischen 25% und 30% an Schülerinnen und Schülern mit sogenanntem Migrationshintergrund aus. Dieser Anteil berücksichtigt allerdings noch nicht die rasant steigende Zahl der Teilnehmer an Beschulungsmaßnahmen, die insbesondere seit dem Inkrafttreten der Berufsschulpflicht für Asylbewerber und Flüchtlinge 2012 und ihrer flächendeckenden Aufnahme in den Bundesländern zu verzeichnen ist. Viele der davon betroffenen Schülerinnen und Schüler durchlaufen dabei ein Be-

¹ Dieser Beitrag skizziert Ausgangspunkt und Grundlagen eines erwerbslinguistischen, didaktischen und curricularen Forschungs- und Entwicklungsprojektes, das von der Mercator Stiftung 2014 bis 2016 gefördert wird. Es soll zudem die Grundlagen für neue Lehramtsausbildungskonzepte liefern. In den vielen kritischen Vorträgen und Beiträgen von Frank Königs zu den modischen Erscheinungen der Didaktik und aus zahlreichen Gesprächen mit ihm habe ich den Eindruck gewonnen, dass ihm die hier vertretene pragmatische Orientierung auf Unterricht und Ausbildung – auf der Grundlage solider wissenschaftlicher Forschung und empirischer Validierung – stets ein vordringliches Anliegen geblieben ist in seiner Suche nach der Essenz des Fremdsprachenlernens und -lehrens. So zum Beispiel auch nachlesbar in Königs (2012). Gerade aus Gründen dieser fachpolitischen Affinität sollte dieser Beitrag daher in eine Festschrift für Frank Königs passen.

rufsvorbereitungsjahr (BVJ) und/oder ein Berufsintegrationsjahr (BIJ in Bayern), in denen unter anderem Deutschkenntnisse und die Grundlagen des lateinischen Schriftsystems (Alphabetisierung) vermittelt werden. Erschwerend kommt gerade bei dieser Gruppe hinzu, dass sie an psycho-sozialen Problemen durch Fluchterfahrungen, traumatische Erlebnisse, Perspektivlosigkeit, Diskriminierung leidet und meistens in Gruppengrößen unterrichtet wird, die eine Binnendifferenzierung erschweren. Die zuweilen ungleichmäßige Verteilung der schulpflichtigen Asylbewerber auf die Regionen und eine zum Teil schwierige Kooperation zwischen Schule und Ausbildungsstätte stellen weitere neuralgische Punkte dar. Dieser heterogenen, sozial, pädagogisch und didaktisch überwältigenden Situation nimmt sich seit 2012 ein vom Bayerischen Kultusministerium begleitetes Pilotprojekt zur beruflichen Vorbereitung und Ausbildung von unbegleiteten Flüchtlingen an Berufsschulen an, das wegen seiner Komplexität, Aktualität und steigenden Relevanz für das deutsche Schulsystem bereits eine besondere Würdigung durch die KMK erfahren hat (vgl. Arbeitskreis Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge 2012). Neben diesem herausfordernden, bisher schwer zu systematisierenden Komplex der Lern- und Rahmenbedingungen stellen vor allem die qualitativen Zielsetzungen der sprachlichen Ausbildung – nicht zuletzt wegen der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler – eine oft schier unüberwindbare Herausforderung für die Schulen und ihre Lehrkräfte dar. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung der Lehrkräfte, Schulen und Kultusministerien, dass auch in der autochthonen deutschsprachigen Schülerschaft ein steigender sprachlicher Förderbedarf festzustellen ist, der dem der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in vielem ähnelt. Das betrifft besonders die Entwicklung schriftlicher und bildungssprachlicher Kompetenzen sowie die Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse. Verschärft wird die geschilderte Situation dadurch, dass die klassischen Verfahren von Sprachförderkonzepten, vor allem für Deutsch als Zweitsprache, die gelegentlich als Kompensation für die festgestellten Defizite angeboten werden, unterschiedlich greifen. Das liegt zum einen an der oft mangelnden Ausrichtung auf zielgruppenrelevante Inhalte und Aufgaben und auf eine wenig ausgeprägte berufsrelevante Handlungskompetenz zugunsten der Vermittlung sprachstruktureller Fertigkeiten und – zumindest im Bereich von Berufs- und Fachoberschule (BOS, FOS) – literarischer Kenntnisse. Die bisher im Wesentlichen unproduktiv verlaufene Debatte des vermeintlichen Spektrums unterschiedlicher Lehransätze zwischen *Focus on Form* und *Focus on Content* lässt außer Acht, dass es sich auch bei den inhaltsbasierten Verfahren meist nur um scheinbar alternative Unterrichtsansätze handelt, die in Wirklichkeit nur wenig von den traditionellen instruktionistischen und auf Form orientierten Verfahren abweichen. Roche et al. (2012) analysieren die

Scheinorientierung auf Inhalte in den verbreiteten Modellen des *Focus on Content* und stellen diesen reduktionistischen Ansätzen im Konzept des *Focus on Handlung* eine Alternative entgegen, die allerdings seit Comenius und über die lange Zeit der Reformbewegung, den frühen Immersionsansätzen und den Verfahren der *Content-Based Instruction* bis hin zur Kommunikativen Didaktik, dem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) und dem projektbasierten Lernen viele Vorläufer hat. Zahlreiche Studien (vgl. Schakib-Ekbatan et al. 2007) weisen zudem darauf hin, dass lehrerzentrierte, formorientierte Verfahren unter solchen Bedingungen keine nennenswerten Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben und daneben zu Langeweile und Demotivierung, wenn nicht sogar zu Disziplinproblemen, Lernverweigerung und Abbrüchen der Schullaufbahn, führen (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V./Aktionsrat Bildung, Jahresgutachten 2007).

2.1 Grundlagen der Aufgaben- und Handlungsorientierung

Durch interessante und lebensrelevante Aufgaben und Themen kann dem ebenso begegnet werden wie mit einer handlungsorientierten, auf authentisches Handeln ausgerichteten Didaktik, die Bezüge zum außerschulischen Leben und zu reichen Sprachumgebungen schafft (Lernfelder, Szenariendidaktik). Die traditionelle unterrichtsmethodische Charakterisierung des aufgabenorientierten Unterrichts als dreiphasige Struktur wird der Bedeutung der Aufgabenorientierung jedoch nicht völlig gerecht. Die linearisierte Aufteilung in eine Vorbereitungsphase (*pre-task*), einen *task cycle* mit Aufgabenbearbeitung und Präsentation der Ergebnisse sowie eine sprachorientierte Phase (*language focus*), in der formal-strukturelle Aspekte der Sprache behandelt werden (vgl. Willis 1996, 38), stellt einen von vielen Operationalisierungsversuchen für den Unterricht dar, separiert dabei jedoch handlungs- und sprachbezogene Aspekte so, als handele es sich nicht um eine zusammengehörige Einheit. Forderungen danach, dass eine Aufgabe mit einem klar definierten Ergebnis (*outcome*) zu enden habe, das nicht nur sprachbezogen, sondern auch inhaltsbezogen ist (vgl. Ellis 2003, 10), lassen sich bei einer solchen Separierung oft wenig realisieren. Lerner erkennen die versteckte Intention solcher Verfahren durchaus und reagieren darauf in ähnlicher Weise, wie sie auch sonst auf unterrichtliche Übersteuerung reagieren. Es besteht die große Gefahr, dass die aufgabendidaktische Intention durch Übersteuerungsverfahren in ihr Gegenteil verkehrt wird. Zudem gehen diese methodischen Reduktionen nicht selten mit einem reduzierten Konzept von Sprache, Kommunikation und sprachlicher Handlungstheorie einher, das nur begrenzt in

der Lage ist, das metasprachliche Wissen der Schülerinnen und Schüler in sprachliches Können und Handeln zu überführen.

Handlungsorientierte Unterrichtsverfahren stellen dagegen die Aktivitäten der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, indem sie für Schülerinnen und Schüler relevantes Handeln und Probehandeln in authentischen Situationen mit realen Zielsetzungen umfassen (Hölscher et al. 2009). Dieses Handeln muss im Sinne der linguistischen Pragmatik immer auch sprachliches Handeln sein. Der Einsatz verschiedener Sozialformen bietet dabei natürliche Möglichkeiten der Förderung von sprachlichen Stärken und der Kompensation von Schwächen. Besonders eignen sich handlungs- und aufgabenbasierte Verfahren bei der Vermittlung berufsfachlicher und berufssprachlicher Kompetenzen, mit denen sprachliches und handwerkliches Handeln untrennbar verwoben sind. Durch den pragmatisch-funktionalen Paradigmenwechsel in der Wahrnehmung von Sprache beginnt sich daher auch in der beruflichen Bildung – wenn auch wie dargestellt langsam – das Bewusstsein darüber auszubilden, dass sprachliches Handeln die Grundlage für das berufliche Handeln selbst und untrennbar damit verwoben ist. Aus diesem Wandel ergibt sich zudem eine pragmalinguistische – statt einer formfokussierten – Perspektive von Sprachbewusstheit, ein Übergang, den auch Königs als kritisch identifiziert.

Dabei scheint es mir ein Desiderat zu sein, zu ermitteln, wie man den Übergang zwischen formaler Sprachbeherrschung und kompetenter Sprachanwendung optimal gestaltet. (Königs 2012, 41)

So kann Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen im Gegensatz zu der oben skizzierten Auffassung kaum noch als überflüssiger Luxus angesehen werden (vgl. Grundmann 2000, 2f), sondern vielmehr als eines der wichtigsten Fächer zur Ausbildung grundlegender Reflexions-Fähigkeiten. Selbstgesteuertes und handlungsorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung erfordert die kontinuierliche und bedarfsgerechte Unterstützung der Lernenden. Dabei ist zu beachten, dass die Mechanismen und Vorteile handlungsbasierenden Lernens in der Pädagogik, Psychologie und Mediendidaktik (Bausch et al. 2006; Gerstenmaier/Mandl 1994; Müller-Hartmann/Schocker-von Ditzfurth 2005; Riedl 2011; Siebert 2005; Timm 1996) schon lange bekannt sind und die entsprechenden Unterrichtsprinzipien auch in Bezug auf die Sprachenvermittlung bereits in den Berufsschulrahmenlehrplänen der KMK von 1996 vorgegeben, aber bisher nur bedingt umgesetzt wurden, und dass also ein deutlicher Nachholbedarf besteht.

2.2 Heterogenität als Herausforderung und Chance

Der eingangs beschriebenen Heterogenität der Klassen, die sich nicht nur auf Leistung bezieht, sondern durch stark individuell ausgeprägte Persönlichkeiten mit je eigenem Welt- und Kulturwissen, durch unterschiedliche sprachliche Niveaus und Fähigkeiten und durch individuelle Lernvoraussetzungen und Interessen, also Lernerfahrungen, Lerngewohnheiten und Lernmotivationen, definiert ist, können die gängigen, stark steuernden Unterrichtsverfahren nicht gerecht werden, weil sie ohne Blick auf eine konkrete Zielgruppe eine bestimmte Vorauswahl treffen müssen. Boland (2005, 6ff) identifiziert daher im Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen wegen der hohen Heterogenität der Schülerschaft in Bezug auf Altersstruktur, Vorbildung, Sprachkenntnisse und Mehrsprachigkeit sowohl auf institutioneller als auch auf pädagogischer Ebene spezifische Schwierigkeiten in der personellen Ausstattung, in der Knappheit der zeitlichen Ressourcen, in dysfunktionalen Unterrichtsorganisationen und in Bezug auf einen hohen Legitimationsdruck gegenüber dualen Partnern (vgl. Chlosta/Ostermann 2010).

Dabei ergibt sich gerade in Berufsschulen die Möglichkeit, die segregierenden Nebenwirkungen eines getrennten Förderunterrichts in Deutsch als Zweitsprache zugunsten einer curricularen Verbindung der traditionellen Dichotomie von mutter- und zweit-/fremdsprachigem Unterricht im Handlungskonzept von Sprache und Beruf aufzugeben. Denn ein auf authentisches Handeln ausgerichteter Unterricht ist für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen relevant. Ergebnisse laufender Untersuchungen zu Lehr- und Lernverfahren im Fachunterricht weisen darauf hin, welches ungeheure Potenzial für die Wissenskonstruktion in der Verbindung von Sprechen, Handeln und Denken steckt (Becker-Mrotzek et al. 2013). Die Szenariendidaktik nach Hölscher et al. (2006) erfüllt diese vielfältigen Anforderungen, denn sie hat ihren Schwerpunkt in der selbstständigen Erarbeitung fachlicher Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler einerseits und in der expliziten Förderung ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch die Präsentation und Überarbeitung sprachlicher Produkte andererseits.

3 Vom Wissen zum Können: Sprachmodule für Berufsschulen

Sprachliche Kompetenzen sind unabdingbar, um einerseits die enorme Informationsvielfalt in Beruf und Alltag recherchieren, erfassen, vergleichen, bewerten und schließlich nutzen zu können, und andererseits Techniken und Strategien zur Bewältigung von Handlungssituationen in Beruf und Alltag zu erwerben und erfolgreich anzuwenden.

In der Lehre (im Sinne eines ‚Ausbildungsverhältnisses‘) von gestern genügte es, sich einschlägiges Wissen in begrenztem Umfang anzueignen und es dann anzuwenden; ‚Wissen und Können‘ wurden vom Lehrling verlangt. In der Ausbildung von heute spielen zwar noch immer theoretische Kenntnisse und praktisches, unmittelbares Tun eine wichtige Rolle, aber die enorme Flut an Informationen und das der jeweiligen Situation adäquate Verhalten gegenüber Kunden, Mitarbeitern und Mitmenschen werden immer bedeutender. Ausbilder, Meister und spätere Arbeitgeber verlangen daher von ihren Auszubildenden und künftigen Mitarbeitern schon sehr früh, Situationen schnell zu erfassen, darin Probleme zu erkennen, diese zu hinterfragen und selbstständig nach Lösungen zu suchen. Hinzu kommen mehr und mehr das Arbeiten im Team, das Einholen von Rückmeldungen („Feedback“) und das Ableiten von Erkenntnissen daraus (Dirschedl 2012, 5).

Damit konkretisiert dieses dem Lehrwerk „Berufsdeutsch“ zugrundeliegende Konzept die Forderung von Königs (2012) nach stärkerer Aufmerksamkeit auf den Übergang vom Wissen zum Können in der Bildung im Allgemeinen und in der Sprachdidaktik im Besonderen. Unstrittig ist dabei, dass die Beherrschung der deutschen Sprache in der Schul- und Berufsausbildung der Schlüssel zum Erfolg ist (*Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007* der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft; DESI 2008; PISA 2009; 2006; *Politik-Check Schule 2008* des Instituts der Deutschen Wirtschaft Köln und der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft).

Um den diagnostizierten Missstand zu beheben, sind inzwischen eine Reihe von Vorschlägen für den ergänzenden bildungssprachlichen Deutschunterricht entwickelt worden, die auch im Rahmen der Berufsausbildung genutzt werden können (BAMF 2013; vgl. auch die programmatischen Arbeiten von Leisen 2009 und Ohm et al. 2007 in Bezug auf die fachsprachliche Förderung von Berufsschülerinnen und -schülern, siehe auch Rösch 2004). Die Vorreiterrolle der bereits genannten Lehrmaterialien „Berufsdeutsch“ (Dirschedl 2012) ergibt sich dabei vor allem aus deren konsequenter Orientierung an pragmatischen Konzepten von Sprache sowie an authentischen Anforderungen und szenariendidaktischen Umsetzungen des Berufsalltags. Darüber hinaus wird auch für interkulturelle Kompetenzen sensibilisiert.

Das Konzept von „Berufsdeutsch“ versteht sich in erster Linie als ein Ansatz zur Berufsausbildung, bei dem sprachliche Instrumente konstitutiv für die berufliche Ausbildung sind. Die Reihe besteht aus berufsbezogenen Arbeitsheften mit praxisnahen Handlungssituationen in den drei Ausbildungsjahren (10., 11. und 12. Jahrgangsstufe), und zwar zu den Berufsfeldern Metallbau, Hotel- und Gaststättengewerbe und Einzelhandel. Die Materialpakete umfassen zudem den Basisband zum Vertiefen sprachlicher, sozialer und methodischer Kenntnisse. Bei dieser Vertiefung handelt es sich um einen in

die Handlungen integrierten Ansatz, nicht um einen additiven im Sinne von Ellis (s.o.). Aus den Arbeitsheften ergeben sich zahlreiche Schnittstellen zu Lern- und Arbeitswerkzeugen im Internet. Die Auszubildenden, die hier also auch Lerner von Sprache sind, werden mit Hilfe konkreter Handlungssituationen motiviert, in ihrem jeweiligen Ausbildungsberuf Lösungen zu suchen, diese auszuarbeiten, anzuwenden und zu hinterfragen. Internetrecherche, Informationsauswertung und Rollenspiel gehören hier ebenso dazu wie das Lernen in Gruppen oder im Team, die Präsentation der Ergebnisse im Plenum oder in der Öffentlichkeit und das kollegiale Feedback der Arbeitskolleginnen und -kollegen.

Für die Schülerinnen und Schüler stehen nicht mehr das Fach Deutsch mit seiner Orientierung auf sprachliche Formen oder die Aufnahme fachlicher Lerninhalte im Mittelpunkt, sondern die unmittelbar erfahrene Berufswelt und authentische Situationen des Arbeits- und Ausbildungsplatzes. Sie werden daher auch nur selten als Schülerinnen und Schüler behandelt, sondern als Auszubildende, die bei steigenden Kenntnissen und Fertigkeiten in erster Linie einen Beruf erlernen und in dieser Rolle im Betrieb verschiedene Aufgaben zunehmender Komplexität zu übernehmen haben. Dass dazu auch der Besuch der Schule gehört, wird nicht als Zäsur, sondern als Beitrag zu einem auf Langfristigkeit ausgelegten Konzept von Lernen vermittelt. Fast alle Aufgaben sind dementsprechend an betriebliche Abläufe angelehnt, die grundsätzlich auch über die Ausbildungszeit hinaus relevant bleiben. Die Betriebsleitung, die Ausbilderinnen und Ausbilder, die anderen Angestellten ihres Betriebes, potenzielle Kunden und die Öffentlichkeit werden in die Aufgaben weitestgehend so einbezogen, wie das auch in einem Betrieb, der Aus- und Weiterbildung ernst nimmt, in der Regel passiert, passieren könnte und passieren sollte.

Die Aufgaben umfassen zum Beispiel Beratungsgespräche mit Kunden, Informationsbeschaffung über die besten Abläufe und Materialien, rechtliche Recherchen, das Anfertigen von Skizzen für bestimmte Produkte oder die Erarbeitung von Einkaufslisten oder Bankettmappen, die Präsentation von Ergebnissen bei der Ausbildungs- und Betriebsleitung und bei Kunden, das Führen verschiedener Arbeitsportfolios, bis hin zu Überlegungen und Planungen einer Firmengründung. Es wird dabei – wie bei authentischen Betriebsabläufen – in unterschiedlichen Textsorten viel gehört, gelesen, gesprochen und geschrieben. Es sind nur einzelne Ausnahmen verblieben, die an traditionelle Sprachförderung oder schulische Sprachausbildung erinnern. So gibt es keine Diktate und kaum mehr Einsetzübungen oder andere typisch schulische Übungsaktivitäten ohne kontextuelle Anbindung. Vielmehr fertigen die Azubis Listen an, korrigieren in Eile geschriebene Briefe ihrer Chefs oder machen aus schlampigen Notizen ihrer Kolleginnen, Kollegen oder Vor-

gesetzten vorzeigbare Angebote, Briefe und Präsentationen. Die essenziellen Ergebnisse ihrer Arbeiten, also ihres Lernens, präsentieren sie im Arbeitsteam und gegenüber Kunden und Gästen (in Rollenspielen) oder gelegentlich auch im Internet. Alle Handlungssituationen in den Arbeitsheften sind so aufgebaut, dass ausgehend von einer stets berufsbezogenen Situation das aktive Tun der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt steht. Der Handlungsstrang der Situation ist durch einen Blick in die Tabellenübersicht zu Beginn eines jeden Kapitels schnell zu erfassen. Hier finden sich – vor allem als Orientierung für die Lehrkräfte – auch sämtliche aus der Handlungssituation abgeleitete Einzelschritte mit dem Verweis auf die entsprechenden Arbeitsblätter und Seiten im Basisband. Die Arbeitsblätter können zumeist sowohl in der vorgeschlagenen Reihenfolge erarbeitet werden, als auch – abhängig von der Stundensequenz und Flexibilität der Lehrkraft – in individuell zusammengestellter Reihenfolge behandelt werden. Jede Teilhandlung (als Element der komplexen Handlungssituation) ist in sich geschlossen konzipiert.

Häufig ist auch im Sprachunterricht der Weg das Ziel, denn nicht alle Schülerinnen und Schüler müssen stets gleiche Ansätze und Lösungswege entwickeln. Daraus abgeleitet ergeben sich für die Lehrkräfte auch neue Wege der Unterrichtsgestaltung und somit auch neue Lehrrollen. Die strikte Trennung zwischen Sprach- und Fachunterricht kann aufgehoben werden. Dies hat unter anderem folgende didaktische und logistische Vorteile:

- erstens wird Sprachausbildung damit auch zur Aufgabe des Fachunterrichts und stärkt die Verantwortung der Fachlehrkräfte für Sprache,
- zweitens bekommt der oft als abgehoben geltende Deutschunterricht Relevanz und Transparenz für alle Beteiligten
- und drittens lässt sich damit das oft an Berufsschulen bestehende Defizit an Deutschlehrkräften ausgleichen.

Abhängig vom gewählten Weg durch eine Handlungssituation (und abhängig von ihrer eigenen Motivation und ihrem professionellen Selbstverständnis) wird die Lehrkraft zum Motivator, Begleiter und Moderator. Dafür sind gerade Fachlehrerinnen und Fachlehrer hervorragend qualifiziert, weil sie mit den Handlungsabläufen am Arbeitsplatz und den entsprechenden sprachlichen Anforderungen im Betrieb gut vertraut sind und die Fachbegriffe gut kennen.

Literatur

Arbeitskreis Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (2012): *Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen*. München: ISB. http://www.isb.bayern.de/berufliche-schulen/materialien/baf_beschulung/ (11.12.2013).

- BAMF, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2013): *Ergänzender bildungs-sprachlicher Deutschunterricht Lernangebot zur Förderung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern*. <http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Aufgaben/Integrationsprogramm/Lernangebote/lernangebote-node.html> (03.12.2013).
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/König, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (2013): *Sprache im Fach, Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Boland, Jan Hendrik (2005): *Spezifische Schwierigkeiten des Deutschunterrichts an der Berufsschule bei der Vermittlung von Schreibkompetenz*. Linguistik-Server Essen. http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/boland_schreibkompetenz.pdf (14.8.14).
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2010): „Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem“. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 17-30.
- DESI-Konsortium (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dirschedl, Carlo (2012): *Berufsdeutsch. Handlungssituationen Einzelhandel*. Berlin: Cornelsen.
- Ellis, Rod (2003). *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1994): *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Grundmann, Hilmar (2000): *Zum Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg/Simic, Mirjana (2009): „Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (2), 43-54.
- Königs, Frank G. (2012): „Zwischen Echternach, Eden und dem Nirwana: Zum Fortschrittspotential der Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik“. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/Stork, Antje (Hrsg.): *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 33-44.
- Leisen, Josef (2009): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Hintergrundwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungs-*

- geschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach.* Bonn: Varius Verlag.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Ditfurth, Marita (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Michael C. Legutke.* Tübingen: Gunter Narr.
- OECD (2006): *Pisa 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen.* Paris: OECD Publishing. DOI:10.1787/9789264041257-de.
- OECD (2009): *Pisa 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften.* Band 1. Paris: OECD Publishing. DOI:10.1787/9789264095335-de.
- Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten.* Münster: Waxmann.
- Riedl, Alfred (2011): *Didaktik der beruflichen Bildung.* Stuttgart: Steiner.
- Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana (2012): *Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinderakademie.* Münster: LIT-Verlag.
- Rösch, Heidi (2004): *DaZ in der Beruflichen Bildung.* <http://www.bildung-interkulturell.de> (3.12.2013).
- Schakib-Ekbatan, Karin/Hasselbach, Petra/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (2007): *Die Wirksamkeit der Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg auf die Sprachentwicklung im letzten Kindergartenjahr.* <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/seiten/EVAS%20Bericht%203.pdf> (3.12.2013).
- Seim, Carsten (2008): *Politik-Check Schule. Reformmonitor Allgemeinbildendes Schulsystem. Institut der Deutschen Wirtschaft Köln/Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM).* http://www.insm-bildungsmonitor.de/files/pdf/spc_kurzfassung.pdf (16.12.2013).
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung.* 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Timm, Johannes-Peter (1996): „Neue Perspektiven: Konsequente Schülerorientierung“. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (1996): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierter Unterrichtspraxis.* 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 268-284.
- Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V. (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007.* Wiesbaden: Aktionsrat Bildung. http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_Aktionsrat_Bildung.pdf (4.12.2013).
- Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning.* Harlow: Longman.