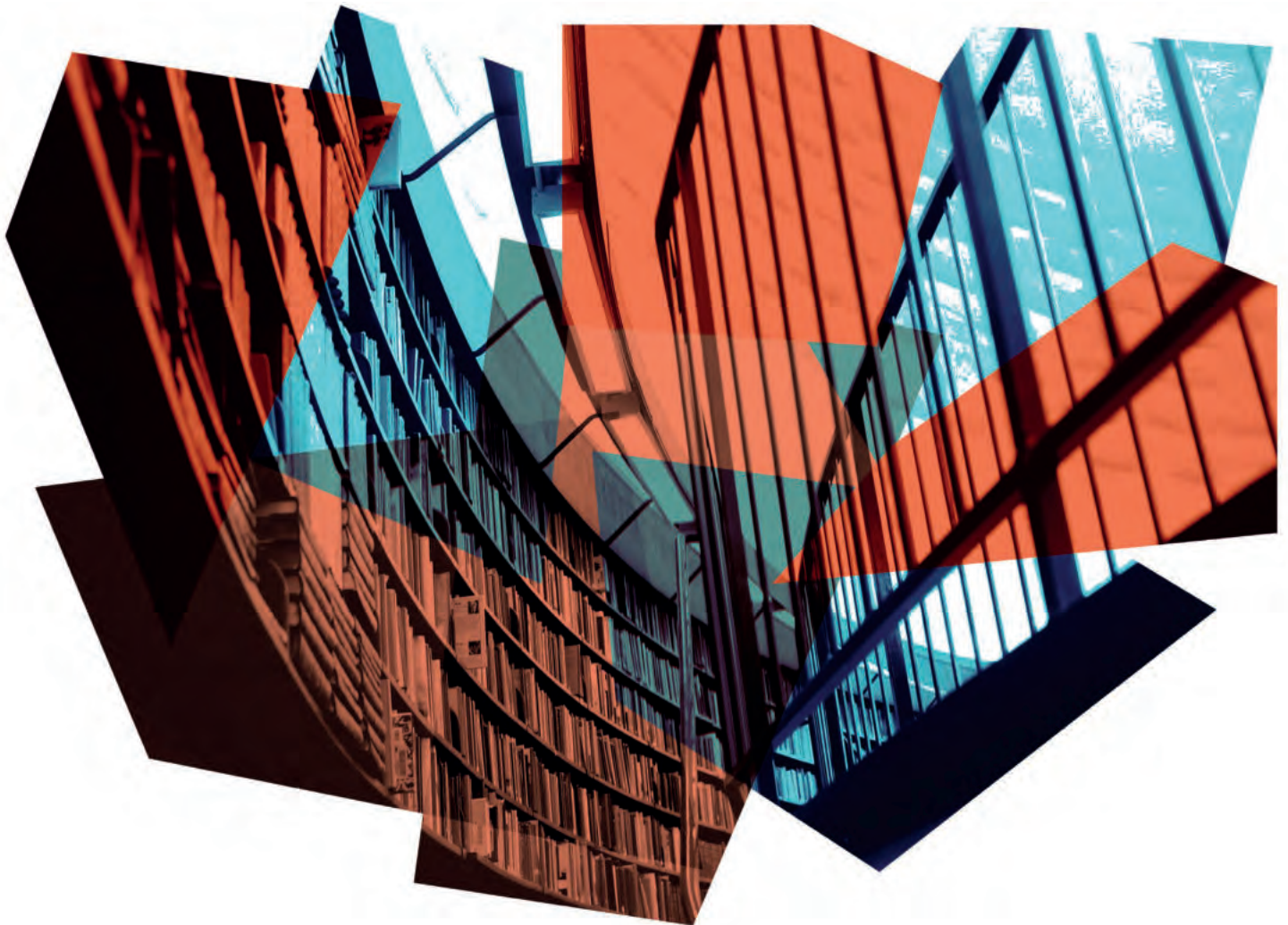


BAG-Report

Bau | Holz | Farbe

Ausgabe 1/2020 (22. Jahrgang)
Juni 2020



Sprachsensibilität in der beruflichen Bildung

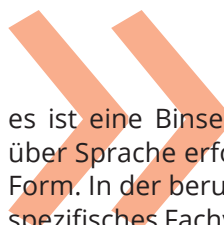
Treppenaufgang zu einer Pyramide in Tulum, Mexico (Foto: Thies Götttsche)



Editorial	4
Aktuelles	6
Beiträge	
Sprachsensibler Unterricht im berufsschulischen Kontext – Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der vollständigen Handlung	8
Ariane Steuber / Julia Gillen	
Sprachsensibler Fachunterricht in Aus- und Weiterbildung	16
Christian Efing	
Sprachlernen berufsintegriert fördern – Ansatzpunkte für Ausbildungs- und Lehrkräfte im Berufsfeld Bau- technik	29
Meta Cehak-Behrmann	
Individualisierte Sprachförderung auf Basis einer Sprachstandsdiagnose –Praxisbeispiel aus einer Klasse zur Ausbildungsvorbereitung für Migranten (AvM Dual)	36
Mario Reich	
Vielfalt unter einem Dach – bundeseinheitliche Fortbil- dungsordnung zum Geprüften Restaurator und zur Ge- prüften Restauratorin im Handwerk	44
Markus Bretschneider / Thomas Borowiec	
Digitale Vermessungstechnik/Tachymetrie in der über- betrieblichen Ausbildung	54
Stephan Hielscher / Bernd Mahrin	
Moralische Bildung von Auszubildenden als Teil des Fachunterrichts - am Beispiel einer Tischlerklasse	62
Dennis Kaufmann	
Rezension	
Becker, M. / Frenz, M. / Jenewein, K. / Schenk, M. (Hrsg.) (2019): Digitalisierung und Fachkräftesiche- rung. Herausforderungen für die gewerblich-techni- schen Wissenschaften und ihre Didaktiken. Bielefeld ...	68
Marcel Schweder	
Notizen	72
Nachruf auf Prof. Dr. Werner Bloy	74
Impressum / Beitrittserklärung	76

Alle Beiträge der
bisherigen BAG-Reports finden
Sie auch online unter:
www.bag-bau-holz-farbe.de

Liebe Mitglieder und Freunde der BAG,



es ist eine Binsenweisheit, dass die Vermittlung von Lerninhalten immer über Sprache erfolgt, sei es in gesprochener, geschriebener oder bildhafter Form. In der beruflichen Bildung sind diese Formen der Sprache an ein sehr spezifisches Fachvokabular gebunden. Dem Berufsbildungspersonal kommt in diesem Zusammenhang daher eine doppelte Aufgabe zu: Zum einen müssen Fachinhalte so vermittelt werden, dass sie von Berufsanfänger*innen verstanden werden. Hier geht es vorrangig um eine Vereinfachung von Fachsprache mit dem Ziel einer besseren Verständlichkeit. Zum anderen muss Fachsprache in der Berufsbildungspraxis bewusst eingesetzt und gefördert werden, damit Auszubildende in der Lage sind komplexe Fachtexte, wie zum Beispiel technische Anleitungen zu verstehen. Es geht also auch darum, eine anspruchsvolle Fachsprache gezielt zu verwenden und methodisch unterstützt einzuüben. Da Fachinhalte und Sprache im Zusammenhang gelernt werden, übernimmt die Berufsbildung immer zugleich die Funktion der Sprachförderung. Dieser Zusammenhang wird zunehmend in der Theorie und Praxis beruflicher Bildung diskutiert und ist daher Schwerpunktthema der aktuellen Ausgabe des BAG Reports.

Am Beispiel eines authentischen Kundenauftrags einer Produktionsschule zeigen Ariane Steuber und Julia Gillen auf, wie ein sprachsensibler Unterricht mit dem Lernen in einem vollständigen Handlungszyklus verbunden werden kann.

Christian Efing gibt in seinem Beitrag einen systematischen Überblick über unterschiedliche Sprachregister mit ihren jeweiligen sprachlichen Herausforderungen. Außerdem stellt er methodische Ansätze zur Sprachförderung im Unterricht sowie zur angemessenen Gestaltung von Prüfungsaufgaben vor.

Die Fortbildung von betrieblichem und berufsschulischem Bildungspersonal zur Umsetzung einer berufsintegrierten Sprachförderung ist Gegenstand des Beitrags von Meta Cehak-Behrmann. Sie stellt ein entsprechendes Fortbildungskonzept vor und berichtet über die Erfahrungen mit dessen Umsetzung.

Wie eine Diagnostik des Sprachstandes und darauf aufbauend eine Sprachförderung in unterschiedlichen Niveaustufen erfolgen kann zeigt Mario Reich am Beispiel des Unterrichts in einer Ausbildungsvorbereitungsklasse von Migrant*innen.

Darüber hinaus finden sich in dieser Ausgabe Beiträge zu weiteren Themenbereichen.

Markus Bretschneider und Thomas Borowiec stellen die neue Fortbildungsordnung für den Beruf „Geprüfter Restaurator im Handwerk / Geprüfte Restauratorin im Handwerk“ vor. Erstmals wurde hier für 19 Gewerke ein gemeinsamer Ordnungsrahmen für einen Fortbildungsberuf geschaffen, der auf den Erhalt, die Restaurierung und die Konservierung von Kulturerbe gerichtet ist.

Im Rahmen der überbetrieblichen Unterweisung wurde ein Projekt durchgeführt, dass Bauauszubildende in die digitale Vermessungstechnik, die Tachymetrie, einführt. Stephan Hielscher und Bernd Mahrin stellen das didaktische Konzept und konkrete Anwendungsaufgaben dieses Projekts vor.

Dennis Kaufmann geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie im Rahmen beruflicher Bildung auch das moralische Handeln von Auszubildenden systematisch gefördert werden kann. Er entwickelt hierzu konkrete Vorschläge am Beispiel einer Berufsschulklasse für das Tischlerhandwerk.

Zur Rezension liegt das Buch „Digitalisierung und Fachkräftesicherung. Herausforderung für die gewerblich-technischen Wissenschaften und ihre Didaktiken“ vor, das von Matthias Becker, Martin Frenz, Klaus Jenewein und Michael Schenk herausgegeben wurde. Marcel Schweder stellt das Buch vor.

Abschließend möchten wir Sie noch auf einige Terminausfälle und -verschiebungen informieren, die sich aufgrund der Corona-Pandemie ergeben haben:

- > Die für den 1. und 2. Oktober 2020 geplante 21. Herbstkonferenz der Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (GTW- Herbstkonferenz) wird um ein Jahr verschoben. Sie findet jetzt am 30.09. und 1.10.2021 an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd statt.
- > Die 21. Hochschultage Berufliche Bildung, die vom 15. –17. März 2021 an der Universität Bamberg stattfinden sollten, wurden ebenfalls um ein Jahr verschoben. Sie finden jetzt vom 28.–30.03.2022 an der Universität Bamberg statt. Über die Modalitäten unserer Fachtagung Bau-Holz-Farbe werden wir rechtzeitig informieren.
- > Der für den 28. und 29. September 2020 geplante Programmworkshop „Quo vadis Berufliche Lehrerbildung? Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen ausbilden: Herausforderungen, Ansatzpunkte, Zwischenergebnisse“ an der Universität Osnabrück im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird auf den 2. und 3. März 2021 verschoben.

Das Thema der nächsten Ausgabe des BAG Reports sind die „Beruflichen Fachwissenschaften“. Hierzu sind – wie immer – Beiträge aus dem Kreis der Leser*innen willkommen.

Aktuelles

Wettbewerb „Auf IT gebaut – Bauberufe mit Zukunft“

Bereits seit 2002 wird jährlich der Wettbewerb „Auf IT gebaut – Bauberufe mit Zukunft“ vom RKW-Kompetenzzentrum unter Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie veranstaltet. Im Bereich Handwerk und Technik werden junge Berufstätige sowie Auszubildende und Ausbilder*innen angesprochen, die innovative und praxisnahe digitale Lösungen im Rahmen ihres Berufslebens und ihrer Ausbildung entwickelt und eingesetzt haben. Es werden drei Preise im Gesamtwert von 5.000 € ausgelobt. Anmeldeschluss ist dieses Jahr der 09. November 2020. Die Preisträger des vergangenen Jahres sowie alle wichtigen Daten und Fakten zum Wettbewerb finden sich auf der Website:

www.aufitgebaut.de

Stipendien für die Fortbildung zum „Restaurator im Handwerk“

Die Deutsche Stiftung Denkmalschutz vergibt zehn Stipendien zu 3.000 €, um junge Handwerker zu fördern berufsbegleitend den Titel „Restaurator/in im Handwerk“ zu erwerben. Zur Begründung heißt es: „Der historische Baubestand in Deutschland ist ein einzigartiges kulturelles Erbe und auch ein immenses wirtschaftliches Kapital. Zu seiner Pflege und Erhaltung leistet das Handwerk einen bedeutenden Beitrag. Doch der fach- und sachgerechte Umgang mit denkmalgeschützten Bauten erfordert besondere Fertigkeiten und Kenntnisse, die angesichts der rasanten Veränderungen im modernen Bausehen oft weder in der beruflichen Ausbildung noch in den Meisterlehrgängen vermittelt werden oder sogar gänzlich verlorenzugehen drohen“. Bewerben können sich Personen, die erfolgreich eine Meisterausbildung im Handwerk absolviert haben, z.B. aus den folgenden Gewerken: Tischler*innen, Maler*innen, Maurer*innen, Stuckateur*innen, Zimmerer*innen, Parkettleger*innen, Raumausstatter*innen, Steinmetze*innen und Steinbildhauer*innen. Bewerbungsschluss ist der 30. September 2020. Nähere Informationen unter:

<https://www.denkmalschutz.de>

Ausbildungszahlen in der Bauwirtschaft auf hohem Niveau

Nach Angaben des Zentralverbands der Deutschen Bauwirtschaft befinden sich gegenwärtig ca. 40.000 junge Menschen in einem Ausbildungsverhältnis in der Bauwirtschaft. Dies sind 4,2% mehr als noch vor einem Jahr. Die mittelständischen Unternehmen sind mit ca. 80% die Hauptträger der Berufsausbildung.

Gleichzeitig warnt der ZDB vor den Folgen der Corona-Krise für die Ausbildung. Neben den Berufsschulen haben auch die überbetrieblichen Ausbildungszentren ihre Arbeit vorübergehend eingestellt. Da sich die Ausbildungszentren über die Erstattungen aus der Berufsbildungsumlage der Bauwirtschaft für die überbetriebliche Unterweisung finanzieren und diese zurzeit nicht fließen, sei die Existenz vieler Ausbildungszentren bedroht. Der ZDB fordert daher einen „Schutzschirm für die Ausbildungszentren“, analog zu den Förderprogrammen, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung zur Verlängerung des BAföGs für Schüler*innen und Studierende beschlossen hat.

Corona-bedingter Ausfall von Berufsschulunterricht

In einer Pressemitteilung weist der deutsche Handwerkskammertag darauf hin, dass Auszubildende bei Ausfall des Berufsschulunterrichts verpflichtet sind, zur Ausbildung im Betrieb zu erscheinen. Gleichzeitig werden die Betriebe aufgefordert, den Auszubildenden Zeit und Gelegenheiten einzuräumen, um die von den Berufsschulen zur Verfügung gestellten Lernmaterialien zu bearbeiten. Zum Umgang mit den Schließungen von Berufsschulen heißt es: „Auszubildende in dualen Berufsausbildungsverhältnissen sind in dieser Situation grundsätzlich verpflichtet, zur Fortsetzung der Ausbildung im Betrieb zu erscheinen, da der Freistellungstatbestand aus § 15 Abs. 1 Nr. 1 BBiG aktuell nicht mehr gegeben ist. Sofern jedoch die jeweiligen Berufsschulen Unterrichtsmaterial über Lernplattformen oder in ähnlicher Art und Weise zur Verfügung stellen, empfehlen wir, Ausbildungsbetrieben anzuraten, dass sie den Auszubildenden zur Bearbeitung dieser Materialien ausreichend Zeit während der Ausbildung zur Verfügung stellen. Betriebe, die hierzu keine Informationen von den Berufsschulen ihrer Auszubildenden erhalten, sollten die Berufsschulen aktiv kontaktieren, um das weitere Prozedere, wie z. B. das Einräumen von Lernzeiten für Auszubildende, zu besprechen“.

Informationen der Junge BAU zu den Corona Auswirkungen

Junge BAU nennt sich die Gruppe der IG BAU-Mitglieder unter 28 Jahren. Sie stellt auf ihrer Homepage Informationen für Auszubildende im Zusammenhang mit den Corona-Folgen bereit. So weist sie zum Beispiel daraufhin, dass gegenüber Auszubildenden keine Kurzarbeit angeordnet werden darf und sie weiterhin Anspruch auf eine volle Ausbildungsvergütung haben. Außerdem dürfen Auszubildende nicht gegen ihren Willen in den Urlaub geschickt werden. Verlängert sich die Ausbildungszeit durch das Verschieben von Prüfungen wird den Auszubildenden empfohlen, einen schriftlichen Antrag auf Verlängerung der Ausbildung bis zur nächstmöglichen Wiederholungsprüfung zu beantragen.

Digitalisierung und Nachhaltigkeit sind zukünftig Pflichtinhalte für alle Auszubildenden

Die für berufliche Bildung verantwortlichen Akteure (Bund, Länder, Arbeitgeber, Gewerkschaften) haben sich darauf geeinigt, dass künftig Kompetenzen aus den Bereichen Digitalisierung und Nachhaltigkeit in jedem Ausbildungsberuf vermittelt werden. Hierfür haben sie neue sogenannte Standardberufsbildpositionen beschlossen. Als Standardberufsbildpositionen bezeichnet man Ausbildungsinhalte, die in allen dualen Ausbildungsberufen identisch sind. Sie werden während der gesamten Ausbildungszeit im Zusammenhang mit fachspezifischen Kompetenzen vermittelt und sind auch Gegenstand der Prüfungen. Sie sind als Mindestanforderungen in jedem einzelnen Ausbildungsberuf zu verstehen. Mit dieser Innovation soll die Berufsausbildung Zukunftsfähigkeit der Berufsbildung gestärkt werden; gleichzeitig soll die Ausbildung für junge Leute attraktiver werden. Die neuen Standards gelten für alle dualen Ausbildungsordnungen, die ab dem 01.08.2021 in Kraft treten. Im weiteren Verfahren plant die o. g. Arbeitsgruppe eine Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses an alle Betriebe, auch in Ausbildungsberufen, in denen die neuen Standards noch nicht verordnet sind, gleichwohl danach auszubilden.

Sprachsensibler Unterricht im berufsschulischen Kontext – Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der vollständigen Handlung

1. Einleitung

Gemäß einer aktuellen Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019) soll ein sprachsensibler Unterricht im Sinne „Durchgängiger Sprachbildung“ (vgl. Lange/Gogolin 2010) auch in der Berufsschule umgesetzt werden. Dies bedeutet, sprachsensiblen Unterricht „als Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche und somit als Querschnittsaufgabe von Schule [zu verstehen; d. Verf.]“ (KMK 2019, 5). Für die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts wird von der KMK ein integrativer Ansatz als erforderlich erachtet, der das Lehren und Lernen von Sprache und Fachinhalten gleichzeitig ermöglicht (ebd.). Solche Konzepte sind in der Berufspädagogik bislang kaum etabliert und stellen ein wichtiges Forschungsdesiderat dar. Im vorliegenden Beitrag wird deshalb das didaktische Potenzial eines integrativen Ansatzes für eine ressourcenorientierte Sprachförderung aufgezeigt. Hierfür werden die kommunikativen Bedingungen im Rahmen einer vollständigen Handlung unter linguistischer Perspektive betrachtet. Als Beispiel wird ein authentischer Arbeitszusammenhang aus dem Berufsfeld Holztechnik angeführt.

2. Alltags- vs. Bildungs- und Fachsprache

In allen auf Arbeitsteilung beruhenden, komplex organisierten Gesellschaften bilden sich unterschiedliche kommunikative Bezugsbereiche heraus. Diese erfüllen spezifische kommunikative Funktionen und weisen getrennte semantische Systeme aus (Becker/Hundt 1998, 126). Relevante

Bereiche, denen Sprachregister zugeordnet werden können, sind zum einen der Alltag und zum anderen formelle Kontexte, z. B. gesellschaftliche Institutionen und Bildungsinstitutionen. Mit Maas (2008, 23) lassen sich in einer ersten Annäherung drei Registerstufen unterscheiden, die verschiedenen gesellschaftlichen Domänen entsprechen: „ein intimes (familiales), ein informell-öffentliches und ein formelles Register“. Im familialen Register findet die Kommunikation mit vertrauten Personen (Familienmitglieder, Freund*innen, Arbeitskolleg*innen) in einer gemeinsam erfahrenen situativen Konstellation statt. Für die Verständigung sind formal nur gering ausgebaute sprachliche Äußerungen erforderlich, da man bei Verständnisschwierigkeiten auf den gemeinsam erfahrenen Kontext verweisen kann. Im informell-öffentlichen Register findet die Kommunikation mit nicht bekannten Personen statt. Hierfür müssen sich die Sprecher*innen eines gemeinsamen Interpretationsrahmens versichern. Dies erfordert die Verwendung von sprachlich bereits elaborierteren Formen. In einer vereinfachten Betrachtung umfasst die Alltagssprache das familiäre und das informell-öffentliche Register. Als ‚Sprache der Nähe‘ (Koch/Oesterreicher 1985, 19 ff.) ist die Alltagssprache „vor allem durch die Kopplung von Sprachproduktion und -rezeption (Dialogizität, raumzeitliche Nähe) und die Referenz auf Elemente des situativen Kontexts (niedriger Grad der Versprachlichung, Implizitheit) geprägt“ (Riebling 2013, 120). Der Alltag ist soziokulturell unterschiedlich ausgeprägt (ebd., 115). Dementsprechend ist die Alltagssprache nicht standardisiert, sondern sie variiert je nach

Bildungshintergrund und sozialer Umwelt der Sprechenden (Günther/Trömer 2013, 17). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass alle Menschen über alltagssprachliche Kompetenzen verfügen, die in Bildungsprozessen als Ressourcen für den Spracherwerb genutzt werden können.

Im formellen Register, das durch eine institutionelle Domäne definiert ist und dem die Bildungssprache zuzuordnen ist, müssen sprachliche Äußerungen so ausdifferenziert werden, dass eine kontextfreie Interpretation möglich wird, d. h. sprachliche Formen müssen weitestgehend unabhängig von funktionalen kommunikativen Anforderungen verwendet werden (Maas 2008, 43 f.). Eng mit dem Register der Bildungssprache verbunden sind die Fachsprachen verschiedener wissenschaftlicher Domänen und Berufsfelder. Diese differenzieren sich insbesondere in ihrem jeweiligen Fachwortschatz aus. Für Bildungs- und Fachsprache ist es charakteristisch, dass sowohl im Medium des mündlichen als auch im Medium des schriftlichen Sprachgebrauchs die Kommunikationsbedingungen der konzeptionellen Schriftlichkeit zum Tragen kommen. Deren Kennzeichen sind „eine Entkopplung von Sprachproduktion und -rezeption (Monologizität) sowie eine weitgehende Unabhängigkeit von paralinguistischen Elementen des situativen Kontexts (hoher Grad der Versprachlichung, Explizitheit)“ (Riebling 2013, 120). Deshalb werden diese Register auch als ‚Sprachen der Distanz‘ bezeichnet (Koch/Oesterreicher 1985, 19 ff.). Bildungs- und Fachsprache haben sich in verschiedenen Studien als eine kritische Barriere in der schulischen Sozialisation – vor allem

in den naturwissenschaftlichen Fächern und insbesondere für Jugendliche aus sozial schwachen Schichten und/oder mit nicht-deutscher Herkunftssprache – herausgestellt. Deshalb sind besondere Anstrengungen in Bildungssystemen erforderlich, um allen gesellschaftlichen Gruppen einen Zugang zu diesen Sprachvarietäten zu ermöglichen (Bickes/Steuber 2017, 72).

Sprachregister stellen jedoch keine hermetischen Systeme dar, sondern sie kennen vielfältige Übergangsformen in der Form unterschiedlicher sprachlicher Varietäten (Riebling 2013, 121). Dem entsprechend können die Sprachkompetenzen von Lernenden durch eine zunehmend explizite Beschreibung des in einem beruflichen Kontext erworbenen Erfahrungswissens mithilfe von bildungs- und fachsprachlichen Begriffen sowie Strukturen sukzessi-

ve erweitert werden (Bickes/Steuber 2017, 78).

3. Handlungsorientierung und Sprache

In der beruflichen Bildung ist das Konzept der Handlungsorientierung orientierungstiftend für die Gestaltung von Unterricht und Bildungsmaßnahmen. Das Modell der vollständigen Handlung bietet einen geeigneten Rahmenkontext für die Gestaltung eines berufsbezogenen sprachsensiblen Unterrichts. Ein handlungsorientierter Unterricht in einem ‚klassischen‘ Verständnis geht jedoch mit hohen Sprachanforderungen an Lernende einher, da die im berufsschulischen Kontext auszuführenden Handlungen meist auf einer hohen sprachlich-abstrakten Ebene angesiedelt sind. Die im Handlungszyklus enthaltenen Sprech- und

Schreibanlässe (z. B. Leittext, Arbeitsplan, Fachgespräch) sind überwiegend dem formellen Register zuzuordnen. Wenn Schüler*innen in einer Lernsituation ein gegenstands- und tätigkeitsbezogener Zugang zum Lernen ermöglicht wird, können sich kommunikative Bedingungen der ‚Nähe‘ ergeben, die ihnen ein Anknüpfen an alltagssprachliche Ressourcen ermöglichen. Dies verdeutlicht das nachfolgende Beispiel aus der Holzwerkstatt einer Produktionsschule, das dem Werkstattbericht eines pädagogischen Mitarbeiters entnommen ist (Thiel 2008, 55 ff.). Zudem wird deutlich, dass alle Phasen der vollständigen Handlung und damit auch jegliche Situationen sprachlichen Handelns in der beruflichen Bildung als sprachbildungsrelevant anzusehen sind.

	Nähe ←————→ Distanz			Sprech- und Schreibanlässe
	konzeptionelle Mündlichkeit	informell-öffentliches Register	konzeptionelle Schriftlichkeit	
Authentischer Arbeitszusammenhang	familiales Register	informell-öffentliches Register	formelles Register	
1. Auftragsannahme				Verkaufsgespräch, Beratung des Kunden
2. Planung				Arbeitsplanung, Erstellen einer Materialliste
3. Produktion				kooperativer Arbeitsprozess, Praktische Unterweisungen, Führen des Berichtsheftes
4. Abnahme durch den Pädagogen				Diskussion zur Fehlerauswertung (Fachgespräch), Unterweisung
5. Lieferung, Verkauf				Reklamationsgespräch mit dem Kunden, Verhandlung über einen Preisnachlass
6. Dokumentation				Produktionsbericht, Führen des Kassenbuchs
7. Bewertung				Gruppendiskussion zur Fehlerauswertung

Abb. 1: Kommunikative Bedingungen in einem authentischen Arbeitszusammenhang (Quelle: Steuber 2019, 23; eigene Darstellung auf Grundlage von Thiel 2008, 55 ff.)

3.1 Auftragsannahme

Mitarbeitende der Einrichtung haben auf dem örtlichen Stadtfest eine Mitmachwerkstatt aufgebaut. Das Handlungsprodukt, das auf dem Stand ebenfalls vermarktet wird, ist eine rustikale Holzbank aus Lärchenholz. Ein Jugendlicher nimmt in der Mitmachwerkstatt einen Kundenauftrag entgegen. Zuvor hat er den Kunden am Stand ausführlich beraten. Da er die Holzbank schon mehrfach gebaut hat, verfügt er bereits über eine entsprechende Expertise in Bezug auf das Material, die Herstellung und die zukünftige Pflege der Bank. Der Pädagoge ist ebenfalls anwesend, hält sich aber im Hintergrund und greift nur bei fehlerhaften Aussagen des Jugendlichen ein (Thiel 2008, 55).

Anders als beim ‚klassischen‘, schulförmig verfassten handlungsorientierten Lernen erfolgt der Einstieg in den Arbeits- und Lernprozess im Rahmen einer authentischen Kommunikationssituation. Die Holzbank ist Gegenstand des Beratungs- und Verkaufsgesprächs mit dem Kunden. In authentischen mündlichen Diskursen wird das individuelle Gesprächsverhalten wesentlich durch die Situation gesteuert und an die Adressatin bzw. den Adressaten angepasst. Dies gelingt in solchen Gesprächen im Allgemeinen besser als in Telefongesprächen oder schriftlichen Texten (Brünner 2000, 66). Dem Jugendlichen wird das Bewältigen der Kommunikationssituation zum einen durch den Gegenstandsbezug erleichtert und zum anderen durch die Anwesenheit des Pädagogen, der sich im Hintergrund bereithält, um ggf. bei sprachlichen Schwierigkeiten eingreifen zu können.

3.2 Planung

Etwa vier Wochen nach der Auftragsannahme auf dem Stadtfest wird in der Produktionsschule mit der Herstellung der Holzbank begonnen. Zuvor erfolgt die Produktplanung durch zwei Produktionsschüler. Die Jugendlichen suchen sich das passende Holz heraus, berechnen die Zuschnittlisten und fertigen eine Produktskizze an (Thiel 2008, 56). Da die Produktplanung in der Produktionsschule in einem mehrwöchigen Abstand zur Auftragsannahme erfolgt, ist diese Handlungsphase durch eine räumliche und zeitliche Entbindung vom ursprünglichen situativen Kontext gekennzeichnet. Das Bewältigen dieser Handlungsphase verlangt daher von den Lernenden vor allem fachsprachliche Kompetenzen.

3.3 Produktion der Holzbank und Führen des Berichtsheftes

Weil die Einzelteile der Holzbank schwer und unhandlich sind, findet die Herstellung im Arbeitsteam statt. Der Jugendliche, der den Auftrag entgegengenommen hat, wird durch einen weiteren Produktionsschüler, der noch nicht auf dem gleichen Lernstand ist, unterstützt. Die Jugendlichen fertigen die Holzbank weitestgehend selbstständig, d. h. sie ziehen den Pädagogen nicht als Berater hinzu. Die einzelnen Arbeitsschritte werden im Berichtsheft täglich schriftlich festgehalten. Der Pädagoge achtet dabei auf fachliche Korrektheit, sprachlichen Ausdruck und Rechtschreibung (Thiel 2008, 56 ff.).

In dieser Phase führen die Lernenden eine aktive, praktische und kooperative Tätigkeit an einem materiellen Lerngegenstand durch. Dies entspricht einem gegenstands- und tätigkeitsbezogenen Zugang zum Lernen (Koch 2007, 101 f.). Durch Beobachten und Nachahmen können soziale Kompetenzen, Sprachkompetenzen und kognitive Fertigkeiten erlernt werden. Bei darbietenden Vermittlungsformen ist es entscheidend, dass die Lernenden durch Zuhören und Mitdenken weiterführende kognitive Aktivität entwickeln. Zunächst sollen sie dazu befähigt werden, eine bestimmte Handlung oder Tätigkeit nachvollziehen zu können. Dabei sollen Bewegungsabläufe nicht rein mechanistisch eingeübt werden, sondern den Lernenden müssen Regeln und Strategien zur Problemlösung vermittelt werden. Dies soll ihnen ein innerliches Nachvollziehen und eigenständiges Regulieren von Bewegungen und Tätigkeiten ermöglichen (Pätzold 2006, 182). Aufgrund der Vertrautheit der Jugendlichen und der Kontextbindung ist in dieser Situation die Verwendung alltagssprachlicher Formulierungen möglich. Die Verständigung der Lernenden untereinander kann auch mithilfe von formal nur gering ausgebauten Äußerungen bzw. Gestik und Mimik gelingen (Maas 2008, 44 f.). Das Führen des Berichtsheftes hingegen erfordert die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache, die dem formellen Register zuzuordnen sind. Das Bewältigen der Schreibauforderung wird in dem hier betrachteten Beispiel durch eine gewisse raum-zeitliche Nähe des Schreibprozesses zum täglichen erfahrenen Produktionsablauf erleichtert.

3.4 Abnahme des Handlungsprodukts durch den Pädagogen

Den beiden Jugendlichen unterläuft bei der Produktion der Holzbank ein Fehler. Auf der Sitzfläche sind im Bereich des Splintholzrandes Wurmlöcher sichtbar. Die Jugendlichen montieren die Bank trotzdem, ohne den Pädagogen als Berater hinzuzuziehen. Nachdem der Pädagoge dies bemerkt, wertet er den Fehler mit den Lernenden im Rahmen einer Gruppendiskussion aus und führt zudem eine Unterweisung zu relevanten Themenbereichen durch, z. B. Eigenschaften des Holzes, Beständigkeit gegen Witterung und Holzschädlinge (Thiel 2008, 56 f.).

In dieser Situation führen die Jugendlichen keine praktische Handlung am Gegenstand selbst durch, sondern das zuvor (fehlerhaft) erstellte Produkt ist Gegenstand einer nachträglichen Reflexion in der Lerngruppe. Im Rahmen der darauffolgenden Unterweisung werden die Lerninhalte vom Pädagogen sprachlich direkt vermittelt. Die Jugendlichen werden während der Diskussion zur Reflexion des Herstellungsprozesses und der Fehlerursachen angeregt. Die Reflexion erfordert eine Distanzierung von der Ursprungssituation und einen hohen Grad an sprachlicher Explizitheit. Dennoch erleichtert das kommunikative Setting der Diskussion den Lernenden die Reflexion der Fachinhalte. Die vom Pädagogen durchgeführte Unterweisung bezieht sich explizit auf fachtheoretische Inhalte. Sie hat Instruktionsscharakter und ersetzt die Lektüre eines Schul- bzw. Fachbuchttextes. Hierbei werden hohe Anforderungen an die Lernenden im Bereich des Sprachverständnisses gestellt.

3.5 Lieferung und Verkauf

Nach der Abnahme durch den Pädagogen und die daran anschließende Diskussion wird die Holzbank beim Kunden angeliefert. Beim Untersuchen der Bank entdeckt der Kunde die Wurmlöcher auf der Sitzfläche. Dies nimmt er zum Anlass, um über den Preis zu verhandeln. Die Jugendlichen versuchen dennoch, ihr Produkt ohne Preisnachlass zu verkaufen. Der Pädagoge interveniert und klärt den Kunden über die Eigenschaften des Holzes auf. Die Jugendlichen und der Pädagoge beraten sich untereinander und führen eine Nachberechnung durch. Anschließend erklären sie dem Kunden, dass ein Preisnachlass nicht möglich ist. Nach langer Diskussion mit dem Kunden, der letztendlich die Annahme des Produktes verweigert, nehmen die Jugendlichen und der Pädagoge die Holzbank wieder mit in die Werkstatt (Thiel 2008, 57).

In dieser Phase ist das zuvor hergestellte Produkt Gegenstand des Reklamationsgesprächs bzw. der Preisverhandlung zwischen dem Kunden, den Jugendlichen und dem Pädagogen. Die Kommunikationspartner sind einander bereits bekannt. Zudem ist in der Situation ein konkreter Gegenstandsbezug gegeben. Das Gespräch verläuft konflikthaft aufgrund des vom Kunden festgestellten Produktionsfehlers. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Kommunikation durch Spontaneität und durch ein hohes Maß an Affektivität gekennzeichnet ist. Das Beratungsgespräch zwischen den Jugendlichen und dem Pädagogen ist eine durch Vertrautheit gekennzeichnete Situation, in der allerdings über Fachinhalte kommuniziert wird. Die im Rahmen

dieser Situation durchzuführenden Sprachhandlungen (Verhandeln, fachliche Erklärungen, Argumentieren, Durchführen von Berechnungen) erfordern die Verwendung der Bildungs- und Fachsprache, die dem formellen Register zuzuordnen sind. Reklamationsgespräche und Verhandlungen sind darüber hinaus eine anspruchsvolle Diskursart. Verhandeln ist ein komplexes sprachliches Handlungsmuster. Der Zweck des Verhandeln besteht im Erzielen einer kommunikativen Übereinkunft für das Handeln, welche die Ziele beider Parteien berücksichtigt und den bestehenden Interessenkonflikt tendenziell ausgleicht. Verhandlungen enthalten mehrere miteinander verknüpfte Aspekte, z. B. Preis, Ausstattung, Lieferbedingungen. Diese Aspekte müssen gegeneinander abgewogen und ausgeglichen werden (Brünner 2000, 147 f.).

3.6 Dokumentation

Nach der Auslieferung der Holzbank haben die Jugendlichen die Aufgabe einen abschließenden Produktionsbericht zu schreiben. Zudem wird das Kassenbuch geführt und der Kassenbestand wird kontrolliert (Thiel 2008, 60).

In dieser Phase sind das zuvor erstellte Produkt und die Erfahrungen der vorangegangenen Arbeitsphasen Gegenstand einer nachträglichen Reflexion. Beim Verfassen des Berichts ist kein Bezug mehr zum ursprünglichen raum-zeitlichen Kontext gegeben. Die Schreibprodukte müssen für eine*n unbekannte*n Adressat*in verständlich sein. Dies erfordert ein hohes Maß an Reflektivität und Explizitheit beim Verfassen

der schriftlichen Dokumentationen. Hierfür müssen die Register Bildungs- und Fachsprache verwendet werden. Zudem müssen bestimmte Textsortenkonventionen eingehalten werden. Während es sich bei einem ausführlichen Produktionsbericht um einen kohärenten Fließtext handelt, der eher schulischen Konventionen entspricht, liegt beim Kassenbuch eine typische betriebliche Textsorte vor. Das Kassenbuch besteht aus Formularen bzw. Listen, in die bestimmte Symbole (Zahlen) und/oder fachspezifische Abkürzungen eingetragen werden müssen (Efing 2012, 9). Zwar ist es beim Schreiben dieser Texte nicht erforderlich, vollständige und grammatikalisch korrekte Sätze zu formulieren. Dennoch ist die für diese Textsorten charakteristische komprimierte Versprachlichung nicht als eine Erleichterung der Textproduktion zu betrachten. Um die wesentlichen Aspekte komplexer Arbeitsvorgänge beschreiben zu können, sind eine Abstraktion vom konkreten Erfahrungszusammenhang und die Fähigkeit zur begrifflich expliziten Darstellung der Inhalte erforderlich (Ohm et al. 2007, 93 ff.; Efing 2012, 9.).

3.7 Bewertung

Nach der missglückten Auslieferung der Holzbank wertet der Pädagoge den Fall am nächsten Tag mit allen Teilnehmenden der Holzwerkstatt aus. Die Auswertung erfolgt im Rahmen einer Diskussionsrunde, in der über Fehlerursachen und Möglichkeiten der Vermeidung gemeinsam reflektiert wird (Thiel 2008, 57).

In dieser Situation ist das zuvor von zwei Teilnehmenden hergestellte

Handlungsprodukt Gegenstand einer nachträglichen Reflexion im Plenum. Es nehmen auch Jugendliche an der Diskussion teil, die nicht direkt am Arbeitsprozess beteiligt waren und daher ggf. keinen Bezug zum Gegenstand des Gesprächs haben. Bei der Gruppendiskussion handelt es sich um eine nicht-öffentliche und dialogische Situation in einem vertrauten Rahmen. Das Gespräch zwischen den Lernenden und dem Pädagogen ist zeitlich vom ursprünglichen situativen Kontext entbunden: Die Reflexion im Arbeitsteam bezieht sich auf in der Vergangenheit liegende Fehlerursachen im Arbeitsprozess sowie auf zukünftige Möglichkeiten deren Vermeidung. Im Rahmen der Kommunikation im ‚vertrauten Kreis‘ wäre eine Verständigung prinzipiell auch mithilfe der Alltagssprache möglich. Allerdings sind in dieser Situation ein hohes Maß an sprachlicher Explizitheit und die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache erforderlich, um den nicht direkt am Arbeitsprozess beteiligten Jugendlichen das Verständnis der Lerninhalte zu ermöglichen.

4. Zusammenfassung

Die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts im berufsschulischen Kontext erfordert einen integrativen Ansatz, der fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verzahnt. Dies lässt sich durch die Einbettung des Sprachlernens in einen handlungsorientiert strukturierten Rahmenkontext umsetzen. Die Betrachtung der kommunikativen Bedingungen in einem authentischen Arbeitsprozess zeigt, dass sich Lernende im Kontext einer vollständigen Handlung mit vielfältigen sprach-

lich-kommunikativen Anforderungen auseinandersetzen müssen. In einer vereinfachenden Betrachtung können vor allem durch das praxisorientierte Lernen aufgrund der konkret erfahrbaren Kontext- und Gegenstandsbezüge kommunikative Bedingungen der ‚Nähe‘ geschaffen werden. Dies ermöglicht Lernenden ein Anknüpfen an alltagsprachliche Ressourcen. Durch das sprachliche Begleiten des Tuns (Koch 2007, 102) durch Lernpartner*innen und Pädagog*innen im Rahmen der Interaktion und Kommunikation während des Lern- bzw. Arbeitsprozesses können die bei den Lernenden vorhandenen alltagsprachlichen Ressourcen kleinschrittig zu bildungs- und fachsprachlichen Fähigkeiten ausgebaut werden (Bickes/Steuber 2017, 78). Hierfür ist es erforderlich, alle Situationen sprachlichen Handelns in der beruflichen Bildung als sprachbildungsrelevant anzusehen. Für Berufsschullehrkräfte bedeutet dies, dass sie in allen Lernsituationen an der Sprachförderung der Lernenden beteiligt sind und diese Situationen sprachdidaktisch bewusst gestalten müssen (Steuber/Gillen 2016, 19 f.). Die Betrachtung des authentischen Arbeitszusammenhangs unter linguistischer Perspektive spricht für eine vermehrte Etablierung von integrativen und praxisorientierten Sprachbildungskonzepten in der beruflichen Bildung, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen niedrigschwelligen Zugang zum Sprachlernen zu ermöglichen.

Literatur

Becker, A./Hundt, M. (1998): Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung. In: Hoffmann,

- L./Kalverkämper, H./Wiegand, H. E. (Hg.): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin. 118–133.
- Bickes, H./Steuber, A. (2017): Überlegungen zur ressourcenorientierten sprachlichen Bildung junger Geflüchteter im beruflichen Kontext. In: Sievers, I./Grawan, F. (Hg.): Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Bildung in der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M. 62–83.
- Brünner, G. (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen.
- Efing, C. (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 2. 6–9.
- Günther, H./Trömer, W. (2013): Lexikon Sprachliche Bildung. Berlin.
- KMK (2019): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019): Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (13.02.2020).
- Koch, K. (2007): Handlungsorientierter Unterricht. In: Heimlich, U./Wember, F. B. (Hg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart. 99–111.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch, Bd. 36. 15–43.
- Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach. Münster.
- Maas, U. (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen.
- Ohm, U./Kuhn, C./Funk, H. (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Unter Mitarbeit von Martin Döpel, Theresa Förster, Magdalena Obergfell und Ina Schiller. Münster.
- Pätzold, G. (2006): Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden. 174–190.
- Riebling, L. (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, I./Lange, I./Michel, U./Reich, H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster. 106–153.
- Steuber, A. (2019): Sprachlernen im authentischen Arbeitszusammenhang – ein Ansatz zur ressourcenorientierten Förderung von Lernenden. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. Heft 179. 21–23.
- Steuber, A./Gillen, J. (2016): Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Ein tätigkeitsbezogener Ansatz. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 158. 17–20.
- Thiel, R. (2008): Produzieren und Lernen als Herausforderung im Werkstattalltag. In: Gentner, C./Bojanowski, A./Wergin, C. (Hg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster. 53–63.

Dr. des.

Ariane Steuber

Leibniz Universität Hannover
Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung (IfBE)
ariane.steuber@ifbe.uni-hannover.de

Prof. Dr.

Julia Gillen

Leibniz Universität Hannover/Leibniz School of Education (LSE)
Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung (IfBE)
julia.gillen@ifbe.uni-hannover.de





Sprachsensibler Fachunterricht in Aus- und Weiterbildung

1. Einleitung

Sprache – in ihrer kommunikativen und epistemischen Funktion als Werkzeug des Wissenstransfers und des Denkens – ist das Hauptmedium vermutlich jedes institutionellen Lernens und Lehrens – daher scheint es sinnvoll, (berufliche und Fach-)Sprache auch in nichtsprachlichen Fächern und in der (über-)betrieblichen Ausbildung zum expliziten Lern- und Reflexionsgegenstand zu machen; wir benötigen „Sprachbildung in allen Fächern“ (Beese et al. 2014) sowie integrative betriebliche Sprachförderung – denn die Beherrschung der Alltagssprache allein reicht zumeist nicht für einen erfolgreichen fachlichen Wissenserwerb aus. Es gibt mittlerweile eine in kürzester Zeit fast unüberschaubar gewordene Fülle an Publikationen zum Thema „Sprache im Fachunterricht“ bzw. „Sprachsensibler/sprachbewusster Fachunterricht“ (Michalak 2014; Michalak/Lemke/Goeke 2015; Tajmel/Hägi-Mead 2017; Niederhaus 2018; Riegler 2020), der ursprünglich aus dem Bereich der (Fach-)Sprachendidaktik für Deutsch-als-Fremdsprache stammt (Leisen 1999), der aber in den jüngsten Thematisierungen vor allem die Zielgruppe von Deutsch-als-Zweitsprache- und auch sprachschwache Deutsch-als-Erstsprache-Personen mit einschließt. Früh hat auch die berufliche Bildung die Relevanz des Themas für sich entdeckt (Günther et al. 2013; Leisen 2013; Niederhaus 2018; Ehmoser/Lamprecht/Riegler 2018; Riegler 2020), allerdings zumeist noch von berufsschulischer, nur selten von betrieblicher Seite aus (vgl. aber Bethscheider/Wullenweber 2016).

Der gestiegene Publikationsoutput scheint schon länger einem gestiegenen Sprachförderbedarf in fachlichen Kommunikationskontexten zu entsprechen, und die Flüchtlingssituation um das Jahr 2015 herum hat diesen Bedarf noch einmal immens ansteigen lassen.

2. Sprachsensibler Fachunterricht – Bedarf und Definition

Worauf genau bezieht sich dieser Bedarf bzw. was meint er? Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Sprache in diesem Zusammenhang als Barriere wahrgenommen wird, die sich zwischen den Lerner und die Fachinhalte schiebt; dass also sprachliche Defizite (beim Verstehen der Vermittlung von Fachinhalten) als ursächlich dafür angesehen werden, dass es zu fachlichen Defiziten in der Wissensaneignung und damit beim fachlichen und beruflichen Handeln kommt. Sprachförderung ist damit kein Selbstzweck, sondern wird zu einer Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit. In diesem Kontext wird deutlich, dass Sprachsensibilität und Sprachförderung sich nicht (allein) auf die Alltagssprache beziehen, sondern auf Sprachformen, die man den Registern der so genannten Bildungs-, Berufs- und Fachsprache zuordnen kann. Sprachförderung ist somit fach- und domänenspezifisch zu konzipieren, da sprachliche Anforderungen und Bedarfe je nach Verwendungskontext und -situation variieren. Wenn die sprachlichen Anforderungen aus der berufsfachlichen Situation resultieren, muss Sprachförderung auch hier, im Fach und im Betrieb, stattfinden.

Ehe diese sprachlichen Anforderungen mit Blick auf die berufliche Bildung näher beschrieben werden, um dann zu klären, wie man berufliche Kommunikation fördern kann, muss geklärt werden, was im Folgenden grundsätzlich unter Sprachsensibilität und sprachsensiblen Fachunterricht verstanden wird.

Der Terminus Sprachsensibilität bezeichnet eine Fähigkeit, die auf Seiten eines Individuums verortet ist und ein deklaratives (Faktenwissen) oder gar metakognitives Wissen (Sprachbewusstheit) beschreibt. Hier muss zunächst die den Unterricht/die Ausbildung planende Fachkraft, nicht die Schülerschaft, in den Blick genommen werden: Lehrkräfte müssen selber so sprachsensibel sein und agieren, dass die Unterrichts-/Ausbildungskommunikation so aufbereitet wird, dass sie mündlich wie schriftlich für die Schüler*innen nachvollziehbar ist und dass die Schüler*innen Hilfestellung bekommen, (Fach-)Texte und Gespräche verstehen und eigene Äußerungen und Texte situations-, aufgaben- und textsortenangemessen produzieren zu können. Was sprachsensibler Unterricht auf Seiten der Schülerschaft erreichen möchte, ist keine Sprachreflexion auf einer Metaebene und auch kein erhöhtes deklaratives Sprachwissen (z.B. als explizites grammatisches Bestimmungswissen), wie es der traditionelle Deutschunterricht der allgemein bildenden Schulen partiell anstrebt, sondern das Ziel sprachsensiblen Unterrichts ist prozedurales Handlungswissen (sprachliches Können) im Sinne des angemessenen und effektiven Sprachhandelns im Fach oder Beruf. Für diese Sprachförderung kann es aber durchaus sinnvoll

sein, im Schulbuch, Unterricht oder Betrieb nicht nur sprachliche Formen (in rezeptivem Verstehen- wie produktivem Verwendenkönnen) einzuüben/zu automatisieren, sondern über die zur Verfügung gestellten sprachlichen Mittel und ihre Funktion/Wirkung (über den Form-Funktionszusammenhang) zu reflektieren – immer mit dem Ziel der konkreten Sprachanwendung/des erfolgreichen Sprachhandelns, nicht mit dem Selbstzweck des Aufbaus von abstraktem Sprachwissens.

Angesichts dieses außersprachlichen Ziels der Förderung der (beruflichen Sprach-) Handlungskompetenz wird der sprachensible Fachunterricht auch als Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL) bezeichnet (Niederhaus 2018, Beckmann-Schulz/Laxczkowiak 2018, 57f.), oder, in vergleichbaren (fremd- und zweitsprachen-)didaktischen Ansätzen, als CLIL (Content and Language Integrated Learning) oder SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol). Annahme ist jeweils, dass Fach- und Sprachlernen fach- und sprachdidaktisch sowie lernpsychologisch zusammenhängen, und es gibt bereits in verschiedenen Studien empirische Evidenz dafür, dass sprachsensibler Fachunterricht sich positiv auf die bildungssprachlichen Kompetenzen von Lernern auswirkt; es fehlen allerdings vergleichbare Studien für die Umsetzung und Wirksamkeit von IFSL in der beruflichen Bildung (Niederhaus 2018, 486-488). Dennoch wird deutlich, dass der Betrieb ein idealer Ort ist, Sprache fachintegrativ zu vermitteln, wenn das Ausbildungspersonal hierfür sprachsensibel fortgebildet wurde.

3. Sprache und Sprachförderung in der beruflichen Bildung – was muss gefördert werden?

Wenn man kontextuell-situativ bedingte sprachliche Anforderungen in den Blick nimmt, bewegt man sich im Feld der Registertheorie. Register sind hiernach sprachliche Formen, die eng an situative Kontexte, nämlich an spezifische wiederkehrende Ziele und Funktionen gebunden sind, die durch Sprache und Kommunikation erreicht werden sollen. Berufliche und fachliche Aufgaben lassen sich tendenziell nicht in Umgangsbzw. Alltagssprache lösen, sondern nur mit den Registern der Berufs- und Fachsprache. Zu diesen beiden Registern gesellt sich im Kontext der Wissensaneignung das Register der Bildungssprache, das im Kontinuum zwischen den Polen Alltags- und Fachsprache mit zunehmender

Jahrgangsstufe immer stärker in der Nähe der Fachsprache angesiedelt ist und deren Beherrschung heute als Grundlage von jeglichem Lern- und Schulerfolg gesehen wird. Während Fachsprachen linguistisch recht gut beschrieben sind, werden Berufs- und Bildungssprache erst seit kurzem in ihren Anforderungen empirisch erforscht, sie lassen sich allerdings bereits theoretisch modellieren. Die Anforderungen dieser Register sind dabei beschreibbar sowohl mit Blick auf Kontextfaktoren und kognitive Anforderungen wie auf sprachliche Ausprägungen in allen linguistischen Bereichen (Wortschatz, Wortbildung, Satzbau, Textstruktur/Diskursmuster, Semantik, Pragmatik/Sprachhandlungen). Beispielhaft sind Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache in folgender Gegenüberstellung kontrastiert:

Alltagssprache	Bildungssprache
Sie bauen dort Häuser, wo die Grundstücke billig sind und wo es Offis gibt	Das Errichten von Immobilien wird durch Faktoren wie Grundstückspreise und Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel bestimmt
Wenn ich schneller laufe, dann komme ich schneller ans Ziel.	Durch die kontinuierliche Erhöhung der Geschwindigkeit beim Laufen kann das Ziel schneller erreicht werden.
Ich muss das tun, was im Vertrag steht und ich brauche das OK vom Bauamt.	Es ist ausschlaggebend, dass die Vertragskonditionen eingehalten und baubehördliche Genehmigungen eingeholt werden.

Tab. 1: Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache (Quelle: Ehmoser/Lamprecht/Riegler 2018, 17)

In diesen wenigen Sätzen sind bereits einige als typisch bildungssprachlich geltende Phänomene versammelt: Passiv-Formulierungen (wird ... bestimmt / kann ... erreicht werden), Komposita (Mehrwortkomplexe: Grundstückspreise / Vertragskonditionen), Fachwörter (Immobilien / Faktoren), Nominalisierungen (das Errichten von ... / Anbindung an ...) und bildungssprachliche Wendungen (es ist ausschlaggebend, dass ... / wird durch Faktoren wie ... bestimmt) (vgl. Riegler 2020, 90). Diese schwierigen sprachlichen Formen stehen dabei in einem Form-Funktions-Zusammenhang, d.h., die Abweichung der bildungssprachlichen von der Alltagssprachlichen Form lässt sich über die grundsätzliche Funktion der Bildungssprache, Wissen zu vermitteln, kognitive Prozesse zu initiieren und intellektuell anspruchsvolle sprachlich-kognitive Operationen zu bewältigen, wie über spezifische Funktionen erklären. So dient Bildungssprache der

- Dekontextualisierung (Unabhängigkeit des Textverständnisses von der unmittelbaren Kommunikationssituation),
- Abstrahierung/Verallgemeinerung/Entpersönlichung,
- Explizitheit (referenzielle Eindeutigkeit und textstrukturelle Transparenz),
- Präzision und
- Komplexität bei gleichzeitiger
- Ökonomie/Kürze (Informationsverdichtung, hohe propositionale Dichte) sowie
- argumentativer Klarheit (Philipp/Efing 2018, 205)

Konkret an Beispielen zeigt etwa Feilke (2012) den Zusammenhang von Funktion und Form:

- Der Funktion der Erläuterung von Sachverhalten lassen sich sprachstrukturell komplexe Adverbiale, Attribute und Sätze sowie eine explizite Verknüpfung (z. B. durch Konditional- und Finalkonstruktionen: wenn... dann...; ..., damit...) zuordnen;
- Dem Verdichten komplexer Sachverhalte dienen Nominalisierungen (das Verdichten), Komposita, Partizipialattribute (siedende Flüssigkeit), Präpositionaladverbien (unter Druck), Funktionsverbgefüge und Nominalisierungsverbgefüge (zum Kochen bringen);
- Allgemeingültigkeit wird durch Konstruktionen mit man und lassen, durch generischen Artikelgebrauch (der Forscher (schlecht-hin)), Präsens- und Passivverwendung und lexikalische Mittel wie Modalpartikeln (ohne Zweifel) erreicht,
- Während die Diskussion von Wissensbeständen die Verwendung von Modalverben (müssen, können), Modalisierungen (z.B. mittels Konjunktiv-, Konzessivkonstruktionen: wäre, könnte, ..., obwohl/obgleich..., trotzdem), konditionalen und modalen Adjektiven und Adverbien (unter dieser Voraussetzung) sowie Sprechaktverben (behaupten, etwas angeben) befördert.

Die deutlichen Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache verdeutlichen die Notwendigkeit, den rezeptiven wie produktiven Umgang mit Bildungssprache als „Wissensvermittlungssprache“ explizit zu unterstützen, zumal Bildungssprache eine doppelte Funktion erfüllt: „Sie ist nicht nur das Medium von Wissenserwerb und -vermittlung, sondern zugleich auch das Medium,

in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung erbracht wird“ (Philipp/Efing 2018, 202), sowohl im Unterrichts-/Fachgespräch wie vor allem in Prüfungen. Bildungssprache wird hier, etwa in Klausuren und Präsentationen, auch produktiv von Auszubildenden eingefordert und die fehlende Verwendung von Bildungssprache wird oft nicht (nur) als sprachliche, sondern als fachliche Minderleistung wahrgenommen.

Einen systematischen Überblick über die bildungssprachlichen Besonderheiten, die im Unterricht rezeptiv und z.T. auch produktiv beherrscht und daher vermittelt werden müssen, bietet Synopse auf der rechten Seite.

Hinzu kommen auf Ebene der Sprachhandlungen typische kommunikative oder bildungssprachliche Praktiken oder Diskursfunktionen wie das Benennen/Definieren, Beschreiben/Darstellen, Berichten/Erzählen, Erklären/Erläutern, Vergleichen, Argumentieren/Erörtern/Begründen, Bewerten/Beurteilen, Analysieren usw. sowie typische bildungssprachliche Textsorten, die sich im Laufe der Schulzeit immer stärker wegentwickeln von persönlichen Bezügen zu faktisch-analytischen Genres (Philipp/Efing 2018, 207), während fachsprachliche Textsorten eng mit der Logik des jeweiligen Faches zusammenhängen.

Herausforderungen im Bereich der Fachsprache liegen oft vor allem darin, dass fachsprachliche Dubletten, die in identischer Form in der Alltagssprache vorkommen, in der Fachsprache eine andere Semantik haben (z.B. (HIV-)positiv/negativ in der Medizin), dass fachsprachliche

Lexikalisch-semantische Merkmale von Bildungssprache	Syntaktische Merkmale von Bildungssprache
<ul style="list-style-type: none"> • Normierte Fachbegriffe/Fachvokabular, inhalts-/domänenspezifische Begriffe • Großer, fachlich ausdifferenzierter Wortschatz • nichtfachliche Fremdwörter (<i>Definition, Desiderat, Metapher</i>) • weniger gebräuchliche/niederfrequente. literarische Wörter (<i>Obhut, Salzbergwerk, weiland, Fräulein</i>) • lange/vielsilbige Wörter • Begriffe, mit denen Alltagswissen überschritten wird (<i>Begonie</i> und <i>Schnittpflanze</i> neben <i>Blume, Erdoberfläche, Meereshöhe</i>), spezifischer, ausdifferenzierter Wortschatz • unpersönliche Ausdrücke (<i>man, der Autor</i>) • differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (<i>hochverdichtet, dünnflüssig</i>), komplexes, abstraktes Vokabular • gliedernde und aufzählende (<i>erstens, zweitens ... schließlich; zuerst, danach ... am Ende</i>) sowie verweisende (v.a. Pronomen, Adverbien sowie Pronominaladverbien wie <i>dabei, hierfür, wodurch</i>) und logisch verknüpfende (<i>demzufolge, indem, obgleich, während, weil, wenn ... dann</i>) sprachliche Mittel • vor- und rückverweisende Elemente (<i>diese/-r/-s, jene/-r/-s, hier dort</i>) • komplexe Wortbildungen im Bereich der Wortzusammensetzung und -ableitung • Adjektive und Verben mit bestimmten Affixen (<i>erhärten, aufnehmen, verformbar</i>), Verben mit untrennbarem Präfix und Reflexivpronomen • »Form- und Strukturwörter«: vielfältige Konjunktionen und Verbindungselemente, Adverbien, (Modal-)Partikeln, Präpositionen (<i>dagegen, während, obgleich, insofern, anstatt</i>) • Abkürzungen (<i>OECD, cm, m</i>) • Bildungen aus Eigennamen 	<ul style="list-style-type: none"> • Komplexe Sätze. Satzgefüge, mehrgliedrige Sätze mit Verknüpfungselementen • konzessive Konstruktionen (z. B. <i>wenn auch, ... so doch; zwar ... aber ...</i>) • unpersönliche, die Handelnden verschweigende Konstruktionen, (Passiv, Passiversatzformen, lassen-Konstruktionen; <i>es wird gezeigt, dass; kommt es dazu, dass</i>) • Verwendung der 3. Person, Vermeidung der 1. und 2. Person • Nominalstil • hohe lexikalische Dichte, lexikalische Subjekte statt Pronomen • lange, erweiterte Nominalphrasen/ komplexe Attributionen in der Nominalphrase • komplexe Attribute (Partizipialattribute...) • Präpositionalphrasen • Partizipial- und Infinitivkonstruktionen • Konjunktiv, Modalisierungen (<i>würde bedeuten, dass; hätte zur Folge, dass</i>) • Imperfektformen • generisches Präsens • Futur I/II • komplexe Adverbiale
<ul style="list-style-type: none"> • Nominalisierungen/Substantivierungen, substantivierte Infinitive, Nominalisierungsgruppen • Mehrwortkomplexe (<i>ohne Zweifel, unter allen Umständen, unter dieser Voraussetzung, unter diesem Aspekt</i>) • Funktionsverbgefüge (<i>in Betrieb nehmen, Anwendung finden, zur Reaktion bringen</i>) spezifische Wortkombinationen • explizite Markierungen des Textzusammenhangs, z.B. konditionale und finale Konstruktionen (<i>falls, wenn, damit</i>), z. T. mit spezifischen semantischen Effekten, z.B. <i>während</i> nicht als temporale (zeitliche), sondern alsadversative, einen Gegensatz ausdrückende Konjunktion 	

che Wortbildungen und fachsprachliche Satzstrukturen sehr komplex und semantisch verdichtet sind, dass fachsprachliche Darstellungsformen (Tabellen, Diagramme, Formeln) unüblich und schwer interpretierbar sind usw. Fachkommunikation folgt immer den Gepflogenheiten der jeweiligen Fachkultur, und diese muss man erst erlernen. Hier sind es wieder die Funktionen der Fachsprachen, die diese sprachlichen Besonderheiten bedingen: Präzision, Ein-Eindeutigkeit, Verallgemeinerbarkeit, Objektivität usw. Im Überblick zeigt folgende Tabelle den fachsprachlichen Form-Funktionszusammenhang:

- die fach- und berufsübergreifenden, (überbetrieblich) konventionalisierten und funktional motivierten sprachlichen Parallelen in Lexik, Wortbildung (bspw. Abkürzungen, Kurzwörter, Kompositionen) und Syntax (Passivkonstruktionen...),
- vergleichbare formelle Wendungen mit hoher Produktivität (Braunert 2000, 156) sowie vor allem die gemeinsamen/vergleichbaren sprachlichen Handlungsmuster und Mitteilungsabsichten (ERKLÄREN, ANLEITEN, DEFINIEREN/BENENNEN, KLASSIFIZIEREN, UNTERSCHIEDEN, BEGRÜNDEN/ARGUMENTIEREN, BESCHREIBEN,

fische Anforderungen darstellen und damit auch fachunspezifisch vermittelt werden können.“ (ebd.)

Berufssprache kommt medial mündlich wie schriftlich vor. Sie kann als eigenständiges, berufs(feld)übergreifendes Register auf einem Kontinuum zwischen Allgemein- und Fachsprache konzipiert werden, das im Bereich der Sprachhandlungsmuster große Schnittmengen mit der Bildungssprache hat; sie ist arbeits- bzw. berufs(welt)bezogener als die Alltagssprache und konkreter praxis- bzw. handlungsbezogen als Fachsprachen. Weder fach- noch berufs- oder betriebsspezifische Ausdrücke sind Bestandteil des Registers Berufssprache. Stattdessen ist es gekennzeichnet durch ein Set typischer berufsbezogener Sprachhandlungen (ANLEITEN/INSTRUIEREN, ERKLÄREN, DEFINIEREN...), Textsorten (Bericht, ...) und Darstellungsformen (Tabellen, Formulare...), die für zahlreiche Berufstätigkeiten als charakteristisch gelten können. Das Ziel der Verwendung von Berufssprache ist die effektive, angemessene Kommunikation in beruflichen Kontexten, die nicht nur das berufliche (Sprach-)Handeln, sondern auch die soziale Integration des Sprechers in den Betrieb und das Arbeitsumfeld gewährleisten soll. Das Register der Berufssprache ermöglicht es demnach, im Beruf sprachlich zweckrational erfolgreich und angemessen handeln zu können – auch ohne zwangsläufig auf Fachsprache zurückzugreifen. Während Fachsprache der Kommunikation über Fachinhalte, der Wissensaneignung und dem Wissensaustausch dient (kulminiert im kondensierten, präzisen, ökonomischen Fachterminus), hat Berufssprache eine stärker personen- und handlungsbezoge-

	Präzisierung	Differenzierung	Ökonomie	Anonymisierung
Wortschatz	Definition	Entlehnung, Metaphorik		Pronomina, Funktionsverben
Grammatik	Attribute, Nebensätze	Komposition	Kurzwortbildung	3. Person, Passiv, Sätze
Text	Thema/Rhema, Argumentation, Schlussverfahren	Ganztext	Verständlichkeit, Textbausteine	Ganztext
Zeichen	Abbildungen und Tabellen, Symbole und Formeln			

Tab. 3: Fachsprachliche Formen und Funktionen in Wortschatz, Grammatik und Text (Quelle: leicht verändert nach Kniffka/Roelcke 2016, 61)

Berufssprache ist im Gegensatz zur Bildungs- und Fachsprache eher dem Arbeitsplatz zuzuordnen, hier dient ihre Verwendung der „persönlichen und sachlichen Integration in den Betrieb“ (Braunert, zitiert nach Efig 2014, 427). Unter dem Registerbegriff Berufssprache subsummiert man mit Efig (2014, 427)

- VERGLEICHEN, VERALLGEMEINERN, BILANZ ZIEHEN, TEXTE ZUSAMMENFASSEN/BEWERTEN..., vgl. u.a. Braunert 2014) sowie
- vergleichbare Textsorten und Darstellungsformen (Bericht, Dokumentation, Tabellen, Formulare...)
- „die in vielen Berufen relevant und hochfrequent sind und damit berufsweltbezogene, aber fachunspezi-

ne Ausrichtung und dient der Koordination von Arbeitsabläufen sowie generell der betrieblichen Funktionsübernahme. Berufssprache umfasst damit die fachübergreifenden Sprachhandlungen (und die damit verbundenen sprachlichen Mittel) im Sinne einer Schnittmenge allen beruflichen Handelns, die bereits in Form berufswelttypischer Handlungsfelder (bspw. Unterweisung, Sicherheit, [Störungen der] Arbeitsabläufe, Qualitätskontrolle, Produk-

tübergabe und Ausführung...) gefasst wurden (Efing 2014).

Nimmt man nun die Unterschiede zwischen den beruflich relevanten Registern auf kontextuell-funktionaler, kognitiver und sprachlicher Ebene in den Blick, ergibt sich folgendes Bild (Tab. 3).

4. Wie fördert man Sprache im Fachunterricht?

Nachdem geklärt ist, welche Register und damit welche sprachlichen Formen und Funktionen im sprachsensiblen Fachunterricht zu fördern sind, stellt sich die Frage nach dem Wie der Förderung. Hierbei sollten im Sinne einer Progression sukzessive von der Alltagssprache zu den abstrakteren, sprachlich und kognitiv anspruchsvolleren Registern fortgeschritten werden. Dennoch ist es möglich und sinnvoll, bei Deutsch-als-Fremdsprache-Lerner*innen den Erwerb der

	Allgemeinsprache	Berufssprache	Bildungssprache	Fachsprache
Verwendungskontext	- Kommunikation in vertrauten Alltagssituationen	- fachunspezifische und berufsfeldunabhängige, generell berufsweltbezogene Kommunikation in beruflichen Kontexten	- Kommunikation in Bildungskontexten	- fachspezifische Kommunikation in Fachkontexten
Ziel/Zweck	- Erfahrungsaustausch, sozialer Kontakt	- betriebliche und soziale Integration - Handlungskoordination	- Wissensvermittlung beziehungsweise erwerb	- Wissensaustausch, Fachdiskurs unter Experten
Handlungsebene	- soziale Ebene	- soziale und berufliche Handlungsebene	- kognitive Ebene	kognitive Ebene
Abstraktionsgrad	- konkret, kontextualisiert	- konkrete bis abstrakt, kontextualisiert	- abstrakt, dekontextualisiert	- abstrakt, dekontextualisiert
Fehlertoleranz	- fehlertolerant	- eher fehlertolerant	- fehlerintolerant	- fehlerintolerant
Sprachliche Anforderungen und Besonderheiten	- vertraute sprachlich-kommunikative Anforderungen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	- Elemente aller anderen Register beziehungsweise Varietäten; in der Lexik fach- und bildungssprachliche Termini neben Berufsjargonismen; in den Sprechakten bildungssprachlich geprägt; in den Text- und Diskursarten eigene Spezifika	- institutionell-funktionale Präferenzen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	- spezifisch-exklusive sprachlich-kommunikative Lexik und Muster sowie hochfrequente Nutzung präferentieller grammatischer Varianten

Tab. 3: Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache (Quelle: Efing/Kiefer 2018, 174 nach Efing 2014, 432)

Alltagssprache direkt mit fach- und berufssprachlichen Elementen zu verbinden. Generell haben Evaluationen gezeigt (vgl. Efing 2013), dass Sprachförderung in der beruflichen Bildung v.a. dann funktioniert, wenn sie nebenbei, im Zusammenhang mit dem fachlichen Lernen, und dabei handlungsorientiert erfolgt, da so motivationalen Hemmnissen vorgebeugt wird. Dies lässt die Sprachförderung im Betrieb als besonders aussichtsreich erscheinen.

Die Literatur ist sich weitgehend einig, mit welchen Methoden sprachsensibler Fachunterricht operieren sollte – und zwar tendenziell eher nicht (dauerhaft) mit textseitigen Vereinfachungen, sondern mit lernerseitiger Förderung. Insbesondere wird das sog. Scaffolding propagiert, das Lerner*innen sprachliche Hilfen (Scaffolds = „Gerüste“ wie z. B. Worterklärungen/Glossare, Formulierungshilfen, Übungen zur Festigung von Fachwortschatz usw.) für die Textrezeption wie -produktion an die Hand gibt und sie demnach durchaus mit anspruchsvollem, authentischem fachlichem Sprachgebrauch konfrontiert und sie so in ein bildungs-, berufs- und fachsprachliches Sprachbad aus vielfältigen und reichhaltigen Kommunikationssituationen taucht, das ihnen damit aber Lernchancen eröffnet, indem spezifische (fachliche und fach-)sprachliche Anforderungen (und sprachlichen Strukturen) explizit transparent gemacht und ggf. gemeinsam reflektiert werden (Bewusstmachung bzw. Betonung der Funktion der jeweiligen sprachlichen Struktur) und Visualisierungs-, Formulierungs- und andere Hilfen den Aneignungsprozess der berufsrelevanten Register im Rahmen von gezielter Textarbeit

erleichtern. „Scaffolding soll helfen, komplizierte abstrakte Konzepte und die dazugehörige komplexe Fachsprache koordiniert aus alltäglichen Erfahrungen, konkreten Anschauungen und der Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln“ (Beese et al. 2014, 39). Schulbuchverlage gestalten ihre Schulbuchtexte z.T. bereits demnach um, d.h. grafisch übersichtlicher und unterstützt mit hilfreichen, unterstützenden Illustrationen, Bildern, Diagrammen, Schaubildern und Grafiken sowie sprachlichen Unterstützungen wie z. B. Erklärungen von Fachausdrücken oder Glossaren (Riegler 2020, 91). Im Betrieb unterstützt die Visualisierung und Erklärung die konkrete empraktische Handlungssituation mit vorhandenen Werkzeugen usw., wobei für das Vermitteln der Fachbegriffe etwa von Werkzeugen Schilder mit den entsprechenden Begriffen auf diese geklebt werden können.

Die Erstsprachen der Schüler*innen sollten dabei im Scaffolding als Denk- und Arbeitssprachen zugelassen werden. Dann kommt es den Lehrkräften und Ausbildern zu,

- zunächst den sprachlichen Lernstand der Schüler*innen zu diagnostizieren,
- die sprachlichen Mittel wie den Umgang mit diesen erst zu modellieren (und generell als Sprachvorbilder und Sprachberater*innen zu agieren),
- dann anzuleiten und deren aktive Verwendung einzufordern (Kommunikationsanlässe zu schaffen) und
- ihn schließlich auch zu bewerten (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, Brandt/Gogolin 2016).

Basis dieses Scaffoldings ist damit der Vierschritt aus 1) Bedarfsanalyse (welche sprachlichen Mittel müssen beherrscht werden), 2) Lernstandsanalyse (was können die Schüler*innen schon/noch nicht), 3) Unterrichtsplanung und 4) Unterrichtsinteraktion, den die Lehrkraft vor dem und im Unterricht berücksichtigen muss. Unterrichtlich werden dann bei der Arbeit an Texten v.a. Lese- (inkl. v.a. des Lesens und Beschreibens diskontinuierlicher Texte) und Schreib- (inkl. Schreibprozess- und Textsortenwissen) sowie Zuhörstrategien vermittelt, aber es muss auch gezielte fachliche Wortschatzarbeit (Zusammenstellen von Formulierungen, Wortfeldern, terminologischen Systemen) geleistet werden. Hier sollten die betrieblichen Ausbilder bzw. die Fachkräfte der verschiedenen Fächer sowie die Deutschlehrkräfte eng zusammenarbeiten, damit die gleichen Strategien vermittelt und die gleichen Methoden eingesetzt werden. Speziell für die Schreibförderung hat die Deutschdidaktik eine sog. Didaktik der Textprozeduren entwickelt (Bachmann/Feilke 2014), die sich sehr für sprachsensiblen Fachunterricht eignet, da sie darauf abzielt, die Verwendung typischer Textmuster, -routinen und Textprozeduren (wiederkehrende chunks/Formulierungen) einzuüben und konkretes Sprachmaterial als Formulierungshilfe anbietet, das die Auszubildenden in Standardsituationen (etwa ein Experiment darstellen, ein Diagramm verbalisieren, einen Sachverhalt präsentieren, Hypothesen formulieren, auf Argumente eingehen...) von der Verwendung von Alltags- zur Bildungs-, Berufs- und Fachsprache führt. Hierbei gilt, dass neue fachliche Inhalte und Herausforderungen zunächst

auf einem abgesenkten sprachlichen Niveau präsentiert werden sollten, um die fachliche Wissensaneignung zu gewährleisten. Dann jedoch muss das sprachliche Anforderungsniveau erhöht und ausdrücklich die Fachsprache zur Sache unterrichtet werden (Wechsel zwischen fachbezogenem und verständigungsbezogenem Sprechen). So werden die Lerner*innen von einer Alltagssprachlichen zu einer fach-, berufs- und bildungssprachlichen Konzeptualisierungsfähigkeit geführt. Dies erfordert eine umfassende Unterrichtsvorbereitung, bei der jedem zu bearbeitenden Thema analytisch-planend die sprachlichen Aktivitäten (Sprechen, Zuhören, Lesen, Schreiben) und diesen wiederum die benötigten Fachwörter und Sprachstrukturen (z.B. Funktionsverbgefüge, Konditionalsätze, Passivsätze...) zugeordnet werden, die sich die Lehrkräfte und Ausbilder vor der Unterrichtseinheit vergegenwärtigen müssen, um deren Verstehen und Verwenden unterstützen zu können.

Einen speziell auf Register abzielenden Förderansatz, in dem sprachliche Mittel explizit vermittelt und die Registerunterschiede thematisiert und herausgearbeitet werden, entwickelte zudem Michalak mit dem Ziel, dass die Lerner*innen befähigt werden, „situationsangemessen und adressatengerecht im Fachunterricht zu kommunizieren, selbst fachspezifische Diskurs- bzw. Textformen zu erwerben und adäquat zu gebrauchen“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 174). Dieser ebenfalls sprach-/fach-integrative, fächerübergreifend einsetzbare Ansatz betont die Notwendigkeit, die Schüler*innen für situationsangemessenen Sprachgebrauch durch Sprachre-

flexion, Bewusstmachung bzw. Betonung der Funktion der jeweiligen Diskurs-/Textform und ihrer kommunikativen Relevanz zu sensibilisieren. In der stark an sprachlichen Mustern und Routinen sowie an DaZ-Schüler*innen orientierten Förderung gibt es eine Abfolge von zunächst rezeptivem zu produktivem Sprachgebrauch in einer dreischrittigen Vorgehensweise: „(1) Bewusstmachung der Diskurs- bzw. Textstruktur und -funktion, (2) Vergleich durch Textgegenüberstellung, (3) eigene Sprachproduktion“ (ebd.).

Für Umsetzung dieser Ansätze wird ein handlungsorientierter Unterricht empfohlen, der insbesondere in der Berufsschule (in Betrieben ist die Handlungsorientierung ohnehin gegeben) mit Szenarien (Sass/Eilert-Ebke 2014) oder ähnlichen Formen (Projektunterricht, Planspiele, Simulationen...) arbeitet.

Es liegen mittlerweile bereits zahlreiche praxisorientierte Materialien und Beispiele sowie Hilfen für die Unterrichtsplanung für einen berufsbezogenen sprachsensiblen Fachunterricht vor (etwa <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/>, www.sprachsensiblerunterricht.at/; Leisen 2010; Tajmel/Hägi-Mead 2017).

5. Die Überprüfung fachsprachlicher Leistungen

Zentral bei der Überprüfung und Beurteilung von fachlichen wie fachsprachlichen Leistungen ist es, dass fachliche und fachsprachliche Erwartungen vorab klar definiert und expliziert, d.h. transparent gemacht werden und dass den Schüler*innen verschiedene Darstellungsweisen für

die Leistungsüberprüfung angeboten werden, um zu verhindern, dass letztlich die sprachliche Leistung beurteilt wird, wenn die fachliche Leistung beurteilt werden soll. Ein für die Eingangsphase bei sprachschwachen Deutschlernern (etwa neu Geflüchteten) geeignetes Konzept der Sprachvereinfachung ist das an der Universität Halle (<https://www.ifto.de/>) entwickelte Vorgehen der „Textoptimierung“ von Prüfungsaufgaben, die (sprachlich, nicht fachlich) vereinfacht, d.h. in einfache Sprache umformuliert werden.

Dennoch sollte klargestellt werden, dass im schulischen wie betrieblichen Bereich die sprachliche Leistung Teil der fachlichen und beruflichen Handlungskompetenz und damit der Bewertung ist und sein darf und sollte, dass also Sprachsensibilität nicht bedeutet, Texte durchgängig zu vereinfachen, sondern Lerner*innen darin zu unterstützen, authentische Texte verstehen und sich selber situationsangemessen ausdrücken zu können. Die Rolle der Sprachlichkeit für die Fachlichkeit sollte die Lehrkraft dabei im Vorfeld von Prüfungen durch ihren eigenen bewussten, angemessenen und ggf. zu kommentierenden Sprachgebrauch verdeutlichen; generell und insbesondere im Vorfeld von Prüfungen sollte sie aber möglichst ihren eigenen Sprechanteil reduzieren und somit den Schüler*innen genügend Kommunikationsgelegenheiten geben und Anlässe zum (schrift-, bildungs-, fach- und berufs-)sprachlichen Handeln (Michalak/Lemke/Goeke 2015), insbesondere Schreib- anlässe (Riegler 2020, 93), schaffen, da hier die Konzentration auf Formulierung und Strukturierung von Gedanken weit besser möglich ist.

„Gerade das In-Worte-Fassen, Beschreiben, Analysieren und Interpretieren von Bildern, Statistiken, Tabellen, Schaubildern oder Kalkulationen bereitet vielen Lernenden Schwierigkeiten, ist aber gleichzeitig Bestandteil vieler Inhalte, die in unterschiedlichen Gegenständen behandelt werden. An berufsbildenden Schulen ist der Aufbau von Textkompetenz (Lese- und Schreibkompetenz) für die Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf verschiedene Abschlussarbeiten von Beginn an wichtig (vgl. Ehmoser/Lamprecht/Riegler 2018, 24).“ (Riegler 2020, 93).

Hierbei wie generell in einem sprachsensiblen Fach- und Ausbildungsunterricht sollte darauf geachtet werden, dass im Unterricht bzw. im Betrieb explizit die Verwendung von Bildungs-, Fach- und Berufssprache eingefordert und kommentiert wird und dass in fachlichen Zusammenhängen keine reine Alltags- und Umgangssprache akzeptiert wird.

6. Literatur

Bachmann, Th./Feilke, H. (Hg.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*.

Beckmann-Schulz, I./Laxczkowiak, J. (2018): *Das Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch – DaZ-Lernen in der beruflichen Weiterbildung*. In: Efing, Ch./Kiefer, K.-H. (Hg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen. 53–62.

Beese, M. et al. (2014): *Sprachbildung in allen Fächern*. München.
Bethscheider, M./Wullenweber, K.

(2016): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit von Auszubildenden. Impulse zur Förderung einer sprachsensiblen Haltung des Ausbildungspersonals*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 45. Heft 3. 44–47.

Brandt, J./Gogolin, I. (2016): *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster.

Efing, Ch. (2013): *Sprachförderung in der Sekundarstufe II*. In: Schneider, H. et al.: *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise, erstellt von der Pädagogischen Hochschule FHNW, Zentrum Lesen und der Universität zu Köln sowie dem Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.)*. Zürich. 75–81.

Efing, Ch. (2014): *Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht*. In: *InfoDaF* 4. 415–441.

Efing, Ch./Kiefer, K.-H. (2018): *Fach- und Berufssprachenvermittlung*. In: Roche, J./Drumm, S. (Hg.): *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen*. Tübingen. 167–196.

Ehmoser, G./Lamprecht, S./Riegler, R. (2018): *Sprachbewusster Fachunterricht an berufsbildenden Schulen. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele*. Hrsg. vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum: *ÖSZ Praxisreihe Heft 30*. Graz. 8–78. Online: http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/praxisreihe30_web.pdf (19.02.2020).

Feilke, H. (2012): *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*. In: *Praxis Deutsch* 223. 4–13.

Günther, K. et al. (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen*. Berlin.

Kniffka, G./Roelcke, Th. (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn.

Leisen, J. (Hg.) (1999): *Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU)*. Bonn.

Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn.

Leisen, J. (2013): *Sprachsensibler Fachunterricht und Sprachförderung im Fachunterricht – ein Weg der Ausbildungsvorbereitung*. In: Efing, Ch. (Hg.): *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt/Main u.a. 343–368.

Leisen, J. (2020): <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/> (25.5.2020)

Michalak, M. (Hg.) (2014): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler.

Michalak, M./Lemke, V./Goeke, M. (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen.

Niederhaus, C. (2018): *Ansätze des Integrierten Fach- und Sprachler-*

nens in der beruflichen Bildung. In: Efing, Ch./Kiefer, K.-H. (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen. 481–492.

Philipp, Maik/Efing, Christian (2018): Förderung von Sprache und Schriftsprache im Sekundarbereich. In: Titz, C./Geyer, S./Wagner, H./Weber, S./Hasselhorn, M. (Hg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart. 198–213.

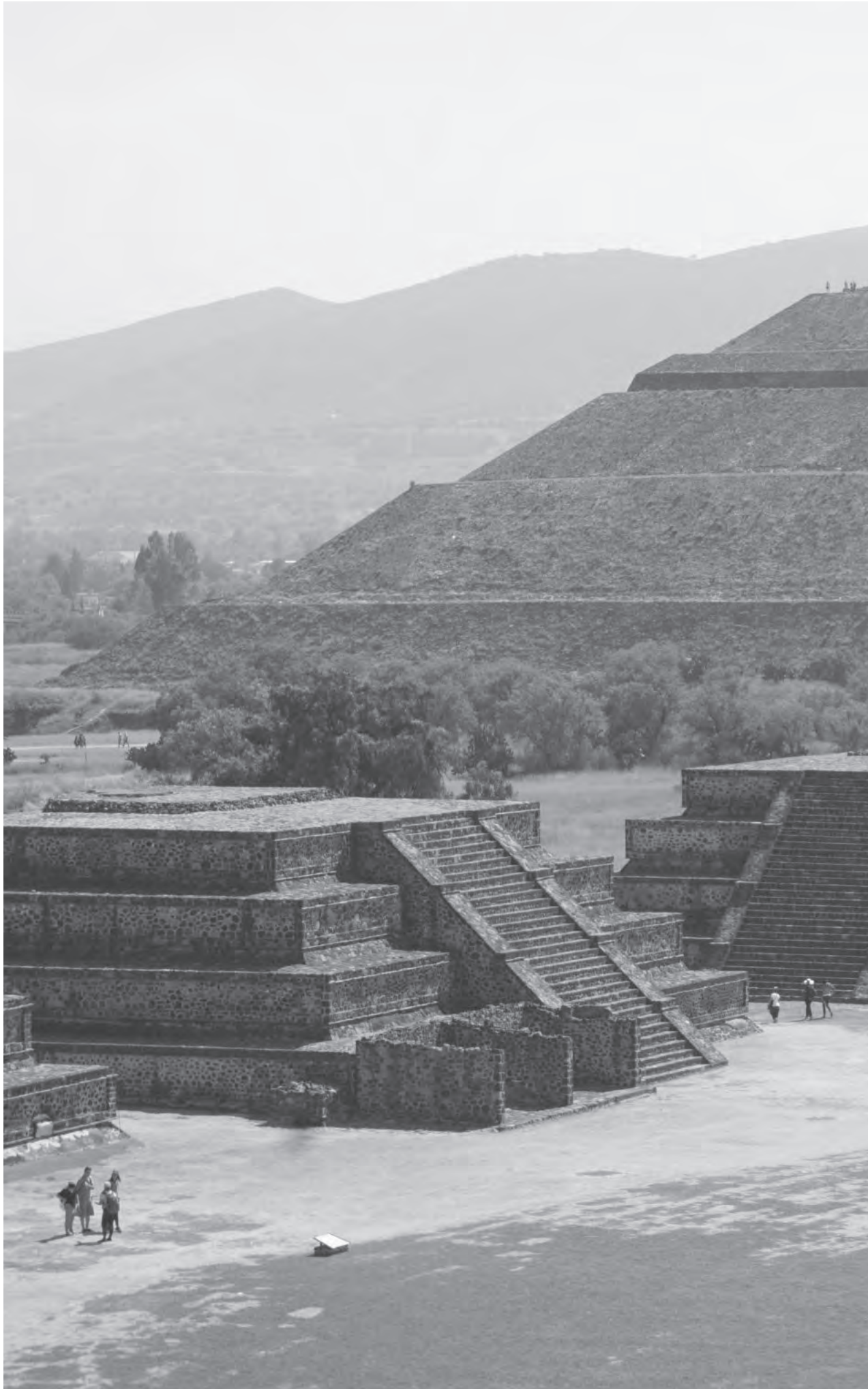
Riegler, R. (2020): Sprachsensibler Unterricht an berufsbildenden Schulen in Österreich. In: Sprache im Beruf. Kommunikation in der Aus- und Weiterbildung – Forschung und Praxis 3/1. 87–96.

Sass, A./Eilert-Ebke, G. (2014): Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele. Hamburg. Online: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Szenarien_2014_web.pdf (06.06.2020).

Tajmel, T./Hägi-Mead, S. (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiel für die Umsetzung. Münster.

Prof. Dr.
Christian Efing
RWTH Aachen
Institut für Sprach- und
Kommunikationswissenschaft (ISK)
c.efing@isk.rwth-aachen.de







Sprachlernen berufsintegriert fördern – Ansatzpunkte für Ausbildungs- und Lehrkräfte im Berufsfeld Bautechnik

Herausforderung betriebliche Sprachförderung

Angesichts des Fachkräftebedarfs in vielen Branchen wird die jüngste Zuwanderung auch als Chance für eine Regeneration des Arbeitsmarktes begriffen. Dies gilt in besonderem Maße auch für zahlreiche Berufe, die im Berufsfeld Bautechnik subsumiert sind. Neben unbesetzten Ausbildungsstellen verschärfen hier die demografische Entwicklung aber auch die Abwanderung von Fachkräften in andere Branchen die Situation: Der Fachkräftemangel wirke bereits als „Konjunkturbremse“, bei bis zu 25% der Baubetriebe werde dadurch die Produktion behindert. Dazu kommt eine vergleichsweise hohe Abbruchquote von Auszubildenden (SOKA-BAU 2018, 8-11). Deren Grund wird auch darin gesehen, „dass die betrieblichen und schulischen Leistungen der Azubis nicht ausreichen“ (SOKA-BAU 2019). Im Kontext der bereits mehrjährigen Initiativen zur Nachwuchssicherung öffnen sich bauwirtschaftliche Betriebe daher auch zunehmend Bewerber*innen, die – aus ganz unterschiedlichen Gründen – nicht alle Voraussetzungen im Sinne der so genannten Ausbildungsreife mitbringen: „Über 70 % der Betriebe bieten bereits eine Ausbildung für geflüchtete Menschen an oder sind zumindest dafür offen. Dies gilt auch für über 60 % der Betriebe in Bezug auf lernbeeinträchtigte Jugendliche“ (SOKA-BAU 2019). Vorbereitende und begleitende Maßnahmen sowie Sprachförderung resp. Sprachunterricht erhalten hierbei besonderes Gewicht und werden inzwischen auch als Erfolgsfaktoren gesehen (SOKA-BAU 2018, 9; DIHK 2019, 10).

Unter der Prämisse einer nachhaltigen Fachkräftesicherung einerseits und einer dauerhaften Integration in den Arbeitsmarkt andererseits ist jedoch zu berücksichtigen, dass auch in den „eher praxisorientierten Branchen“ (DIHK 2019, 11), mithin in vordergründig weniger ‚sprachlastigen‘ Berufen, die Ausbildung fach-, berufs- und bildungssprachlicher Kompetenzen von durchaus grundlegender Bedeutung ist. Zwar variieren die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die zur Ausübung des Berufs, am Arbeitsplatz und im Betrieb zu bewältigen sind, doch allgemeinsprachliche Kompetenzen reichen zum Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit, zur Bewältigung der Anforderungen in Berufsschule und Prüfung, für die Teilnahme an (z.B. innerbetrieblichen) Schulungen, für die eigene Weiterbildung oder auch für die Übernahme verantwortungsvoller Funktionen in den Betrieben nicht aus. Studien im Berufsfeld Bautechnik konnten bereits aufzeigen, dass z.B. auf Leseanforderungen, die Gesell*innen im Betrieb zu bewältigen haben, während der Ausbildung nicht vorbereitet wird (Rexing/Keimes 2018, 184) und sprachlichen Kompetenzen zwar durchaus ein gewisser Stellenwert, der sprachlichen Bildung im Betrieb selbst jedoch grundsätzlich wenig Bedeutung beigemessen wird (Keimes/Rexing 2015).

Häufig wird unterschätzt, dass der Spracherwerb, der für die berufliche Handlungsfähigkeit selbst, aber auch für deren Erwerb erforderlich ist, ein längerfristiger Prozess ist – auch für Muttersprachler*innen. Für Fremd- und Zweitsprachlernende ist er in der Regel nicht abgeschlossen mit dem Erreichen eines vorausgesetz-

ten Zugangsniveaus. Die Ausbildung einer hinreichenden berufssprachlichen Handlungskompetenz umfasst Studien zufolge eine Dauer von etwa vier bis sieben Jahren (Kimmelman 2013, 6). Dazu kommt, dass Menschen aus anderen Bildungssozialisierungen und/oder auch mit kürzeren Schullaufbahnen mit den üblichen Lernformen im Schul- bzw. Kurssystem häufig nicht zurechtkommen. Vorgeschaltete und auch begleitende Sprachkurse bringen dann nicht den gewünschten Effekt, da der Transfer in die Praxis nicht geleistet werden kann. Sie erfordern ein Lernen „auf Vorrat“ ohne unmittelbaren situativen Bezug. Gerade dieser situative Bezug, das Erfahren sprachlicher Gegebenheiten und Zusammenhänge aus der beruflichen Tätigkeit heraus, ist jedoch für den Erwerb berufssprachlicher Kompetenzen von durchaus grundlegender Bedeutung: „Weder in der Muttersprache noch in der Fremdsprache gibt es eine wirkliche Chance, die für berufliche [...] Aufgaben benötigte kommunikative Kompetenz unabhängig von der beruflichen [...] Tätigkeit selbst auszubilden“ (Meyer 2000, 35).

Unabhängig von der Relevanz und Leistungsfähigkeit begleitender Maßnahmen verdeutlichen diese Faktoren, dass die Kompetenz, Auszubildende im Hinblick auf eben die sprachlichen Anforderungen zu fördern, die sie im Sinne der beruflichen Handlungskompetenz bei der späteren Ausübung ihres Berufs zu bewältigen haben, auch innerhalb von Betrieben angesiedelt sein muss. Dies gilt umso mehr, als im betrieblichen Alltag das Thema „Sprache und Verständigung“ nach wie vor mit Unsicherheit besetzt ist: Betriebliche

Ausbildungskräfte fühlen sich letztlich nicht darauf vorbereitet, mit der Vielzahl sprachlicher Hemmnisse adäquat umzugehen (Hessisches Kultusministerium 2017; DIHK 2019a). Ein Arbeits- und Ausbildungsalltag, in dem die eigene Sprache als Transportmittel von fachlichen, anleitenden oder auch organisatorischen und klärenden Informationen nicht (mehr) funktioniert, gestaltet sich erschöpfend, wenn kein handhabbares Instrumentarium zur sprachsensiblen und sprachlernförderlichen Steuerung der Kommunikation abrufbar ist.

Der Aufbau sprachlernförderlicher Strukturen in der beruflichen Bildung wird bislang vorrangig mit dem Unterricht in beruflichen und berufsbildenden Schulen verknüpft. Im Fokus stehen dabei der sprachensible Fachunterricht und eine entsprechende Professionalisierung der Lehrkräfte. Sprachsensibler Unterricht, wie er auch mit Beschluss vom 05.12.2019 von der Kultusministerkonferenz (KMK) für die beruflichen Schulen (erneut) empfohlen wird, knüpft an ursprünglich schulpädagogische Ansätze an, vorrangig an das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“, das sich, unabhängig von der Herkunft, an alle Schüler*innen richtet. Er zielt darauf, den Erwerb bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen als Voraussetzung für das Lernen und die Wissensarbeit sowie übergeordnet berufssprachliche Kompetenzen als Voraussetzung beruflicher Handlungskompetenz zu fördern (KMK 2019, 4). Auch betrieblichen Sprachförderansätzen wird dabei ein besonderes Gewicht beigemessen: „Da die sprachliche Bildung nicht alleine durch die beruflichen Schulen geleistet werden kann“ sei

es gerade in der dualen Berufsausbildung „ausschlaggebend“ für den Erfolg, „die Lernortkooperation zu stärken und die Sprachbildung und -förderung als gemeinsames Ziel zu definieren und umzusetzen“ (KMK 2019, 10).

Dabei geht es keineswegs darum, dass Auszubildende sich linguistisch nachqualifizieren, um Sprachunterricht zu erteilen. Für die konkrete Umsetzung werden vielmehr berufspädagogisch geeignete Verfahren und Instrumente benötigt, die von den betrieblichen Auszubildenden als sinnvoll und praktikabel erkannt werden, die sich ökonomisch in den Ausbildungsalltag einfügen lassen und die es ermöglichen, Arbeits- wie Sprachlernprozesse systematisch anzubahnen und zielführend zu unterstützen – dies auch, um Synergieeffekte mit den berufsschulischen Ansätzen und/oder begleitenden Maßnahmen zu ermöglichen.

Die Frankfurter Fachstelle für berufsintegriertes Sprachlernen (FaberIS) entwickelt seit 2015 entsprechende Fortbildungen in unterschiedlichen Formaten für das berufliche Bildungspersonal. Die Fortbildung zum Thema „Berufsintegrierte Sprachförderung“ wurde im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration in den Jahren 2017–2019 im Projekt „Arbeits- und ausbildungsintegrierte Sprachförderung in Hessen (AiS-Hessen)“ für über 500 Lehr- und Auszubildende landesweit angeboten. Für die Konzeption dieser Fortbildung wurde auf Bedarfsermittlungen und Auswertungen aus verschiedenen Vorprojekten zurückgegriffen (vgl. Cehak-Behrmann 2018). Der Bereich der Sprachbildung wurde

hier unter dem Begriff „Berufsintegriertes Sprachlernen“ in bereits laufende Ausbildungs-, Qualifizierungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen implementiert, die auf Verfahren des Lernens im Arbeitsprozess mit dem Fokus auf Handlungs- und selbstorganisiertem Lernen basieren. Dabei zeigte sich, dass Formate des arbeitsintegrierten Lernens – verstanden als eine gezielte lern- und kompetenzerwerbsförderliche Gestaltung der beruflichen Qualifizierung (Dehnbostel 2008) – für Lernende wie für Auszubildende und Fachlehrkräfte geeignete Voraussetzungen bieten, den sprachlichen Kompetenzerwerb gezielt mit einzubinden. Ziel der Fortbildung ist es, gemeinsam mit den Teilnehmenden ein Handlungsrepertoire zu erarbeiten, das eine kompetenz- und ressourcenorientierte Sprachförderung ermöglicht, Selbstlern- und Handlungskompetenzen stärkt, Erfolgserfahrungen gestaltet und individuelles Lernverhalten berücksichtigt. Die berufspädagogischen Ansätze der Lernprozessbegleitung (Bauer et al. 2007) bieten eben für diese Anforderungen ein geeignetes Instrumentarium. Inhaltlich fokussiert die Fortbildung neben den wesentlichen Grundlagen der Sprachbildung daher methodisch (sprach-)lernförderliche Ansätze und Instrumente aus der Lernprozessbegleitung, über die das häufig als Belastungsfaktor wahrgenommene Thema „Sprache“ entlastet und die Sprachbildung mit in die – praktische wie schulische – berufliche Ausbildung integriert werden kann (Cehak-Behrmann 2018a). Die Fortbildung wird berufsübergreifend und gemischt für Ausbildungs- und Lehrkräfte angeboten, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zum Austausch und zum Einblick in die

jeweiligen Bedarfslagen von Schule und Arbeitspraxis zu bieten.

Berufsintegriertes Sprachlernen – Berufsintegrierte Sprachförderung

Wenngleich die Einsicht über die notwendig enge Verbundenheit von fachlichem und sprachlichem Lernen keineswegs neu ist: Das „Zulassen“ von Arbeitsplatz und Unterricht auch als Sprachlernort ist noch keine Selbstverständlichkeit – weder auf der Seite des beruflichen Bildungspersonals, noch auf der Seite der Lernenden. Der Sprachkompetenzerwerb wird in der Regel mit Abschluss eines Sprachkurses oder mit Beendigung der Schullaufbahn als abgeschlossen betrachtet und auch innerlich „abgehakt“, wenn er nicht weiter gefordert und begleitet wird. Entgegen dieser in der Praxis noch häufig verbreiteten Trennung von „Arbeit“ und „Lernen“ wird in der berufsintegrierten Sprachförderung das sprachliche Lernen nicht isoliert vom fachlichen Lernen oder der beruflichen Tätigkeit, sondern vielmehr als dessen genuiner Bestandteil betrachtet: Arbeitsplatz und Fachunterricht werden dabei als ideale Sprachlernorte betrachtet, in denen das gesamte Spektrum beruflicher Sprachhandlungen in realiter zur Verfügung steht. Denn „Sprache“ als Lerngelegenheit ist sowohl im Fachunterricht als auch am Arbeitsplatz per se vorhanden; Sprachhandlungen bestimmen sowohl Unterricht als auch Arbeitsprozesse. Es müssen hier nicht wie im Sprachunterricht berufsähnliche Handlungssituationen simuliert werden, um die Gelegenheit zu sprachlichem Handeln, mithin zum Erwerb der sprach-



lichen Handlungsfähigkeit herzustellen. Vielmehr geht es darum, diese ganz realen, gegebenen sprachlichen Lerngelegenheiten in Unterricht und Ausbildung zu erschließen und sie im Sinne des Handlungslernens (Bauer et al. 2007, S. 43) systematisch und zielführend zu so nutzen, dass die Lernenden entsprechend ihrer Voraussetzungen, Ressourcen und Zielsetzungen ihre Sprachkompetenzen auf- und ausbauen können. Fachunterricht wie Arbeitsprozesse sind Realsituationen, in denen Sprachlernen stattfinden kann – und zumeist auch stattfindet. Damit dieses jedoch nicht zufällig bleibt oder gar blockiert wird, muss der Vorgang des integrierten Sprachlernens sinnvoll und zielführend gestaltet werden.

Um das berufsintegrierte Sprachlernen als eine Aktivität der Lernenden zu ermöglichen, ist eine berufsintegrierte Sprach(lern)förderung erforderlich, eine Funktion, die (bei entsprechender Qualifizierung) vom beruflichen Bildungspersonal übernommen wird. Ihr Handlungsbereich

ist das „Öffnen“ und Sichtbarmachen von Arbeitsplatz und Unterricht auch als Sprachlernorte, das Ermöglichen, Anbahnen und zielführende individuelle Begleiten des Sprachlernens in beruflicher Ausbildung und Qualifizierung. Die Vermittlung von Fachinhalten resp. die Durchführung von Arbeitsprozessen in der beruflichen Ausbildung stehen dabei nach wie vor im Zentrum; jedoch werden, je nach individuellem Bedarf, die sprachlichen Ausdrucksformen der Fachinhalte in die Ausbildung integriert. Das Sprachlernen wird unmittelbar aus der fachlichen Lernsituation heraus abgeleitet und angeregt. Die Materialbasis der integrierten Sprachförderung sind daher auch die in der beruflichen Ausbildung genutzten Fachtexte und die kommunikativen Situationen im tatsächlichen Arbeits-, Schul- bzw. Lernalltag. Die integrierte Sprachförderung bezieht sich somit auf die Gesamtheit der sprachlichen Anforderungen, die ein Berufsbild mit sich bringt. In Anlehnung an Modelle des ar-

beitsintegrierten Lernens (Dehnbostel 2007) und der Lernprozessbegleitung (Bauer et al. 2007) lässt sich die Vorgehensweise bei der berufsintegrierten Sprachförderung in sechs Schritte untergliedern (vgl. Abb. 1). Im Verlauf des Lernprozesses werden sie in Verbindung mit den fachlichen Inhalten immer wieder neu und bedarfsgerecht aufeinander abgestimmt.

Dieses Verfahren in sechs Schritten kann Auszubildenden, Lehrkräften und nicht zuletzt den Auszubildenden selbst als Orientierung und als methodisches Gerüst dienen. Es folgt dem gängigen Ausbildungsmodell der vollständigen Handlung – von der Bedarfsermittlung (Welche sprachliche Anforderungen müssen in der aktuell anstehenden Situation bewältigt werden können?) über Planung und Durchführung bis zur Auswertung des sprachlichen gemeinsam mit dem fachlichen Lernprozess, aus der heraus der weitere Verlauf des Lernens geplant wird. Individuelle Sprachlernbedarfe können dabei an verschiedenen Stellen des Arbeits- und Lernprozesses zum Vorschein kommen, häufig geschieht dies im Verlauf der Verständnissicherungen. Gegenüber dem gängigen sprachdidaktisch gesteuerten Spracherwerb in formalen Lernprozessen (z.B. Settlemeyer/Widera 2019, 131) ist dem situativen Lernen aus authentischen Bedarfssituationen heraus ein anderes Lernverständnis zugrunde gelegt; es erfordert daher andere, und zwar im Hinblick auf die Prozessbegleitung systematisch zu verfolgende Unterstützungsstrukturen. Es bedarf hier einer auszubildenden Routine, um einerseits diese Bedarfe zu erkennen, andererseits sie bewusst zu machen, zu formu-

lieren und lerneffektiv in das weitere Vorgehen zu integrieren. Um das motivationale Potential des Verfahrens zu nutzen, wird dabei an den jeweiligen Erfolgserfahrungen angesetzt, an erfolgreich bewältigten Situationen aus dem Arbeits- und/oder Lernprozess, die eben nicht nur eine berufsbezogene Notwendigkeit signalisieren, sondern die vor allem die vorhandenen sprachlichen Ressourcen in der Möglichkeit ihrer Erweiterungsfähigkeit erfahrbar machen. Das mittel- bis langfristige Ziel ist es, dass die Auszubildenden im Verlauf ihres Lernprozesses eine für sie geeignete Methodenkompetenz im Bereich des (Sprach-) Lernens erwerben, so dass die berufsintegrierte Sprachförderung – ausgeübt von Auszubildenden und Fachlehrkräften – letztlich von den Lernenden selbst übernommen wird und in ein selbstständiges, wenngleich nach wie vor begleitetes berufsintegriertes Sprachlernen übergeht.

Professionalisierung: Sprachbildung als Teil des Ausbildungsauftrags

Die Umsetzung der berufsintegrierten Sprachförderung kann auf vielfältige Weise erfolgen und an unterschiedliche Rahmenbedingungen angepasst werden. So unterschiedlich die Voraussetzungen der Auszubildenden sind, so variieren auch die betrieblichen und schulischen Rahmenbedingungen sowie die sprachlichen Anforderungen in den einzelnen Berufen. Die Fortbildung für das berufliche Bildungspersonal, die über das Projekt „AiS Hessen“ angeboten wurde, zielte darauf, diese unterschiedlichen Bedarfe aufzugreifen und Auszubildende wie Fachlehrkräfte

gleichermaßen auf ihrem individuellen Weg in die Sprachförderung zu unterstützen.

Inhaltlich verbindet die Fortbildung zwei Ziele: Zum einen sollen die Teilnehmenden in vier zweitägigen Präsenzveranstaltungen die Möglichkeit erhalten, sich die notwendigen sprach(erwerbs-)theoretischen und methodischen Grundlagen anzueignen; zum anderen sollen sie für ihren jeweiligen Arbeitsbereich Handlungskompetenz erwerben können im Umgang mit den vielfältigen, sprachlich herausfordernden Situationen. Dabei geht es für die Teilnehmenden nicht selten auch darum, einen ersten, möglichst unbefangenen Zugang zum Thema „Sprache“ zu finden – ein Thema, das durchaus abschreckende Wirkung haben kann und auch „spontan mit etwas diffus „Kompliziertem“ assoziiert wird (Bethscheider/Franz/Keck 2015, S. 9).

Bei der didaktischen Ausrichtung der Fortbildung wurde daher vor allem darauf geachtet, dass sich die Teilnehmenden das Thema der berufsintegrierten Sprachförderung in direkter Anbindung an eigene Erfahrungen erarbeiten können und dass sie die Möglichkeit haben, die Fortbildungsinhalte möglichst unmittelbar an ihrem Arbeitsplatz umzusetzen: So ist u.a. in jedem Modul ein halber Tag für die Transfervorbereitung vorgesehen. Ziel dieser Arbeitsphase ist es, den Teilnehmenden bereits innerhalb der Fortbildung die notwendige Zeit, aber auch Beratung zur Verfügung zu stellen, um die Themen der Fortbildung gedanklich mit dem eigenen Arbeitsplatz zu verbinden und herauszuarbeiten, welche Elemente sie in ihre aktuelle Lehr- oder Ausbildungstätigkeit zunächst in Form

einer Praxiserprobung einbinden können. Ein strukturierter Vorbereitungsbogen mit einer Checkliste zur Selbstkontrolle dient den Teilnehmenden dabei als Gerüst und führt durch die einzelnen Planungsschritte, die für eine sprachensible und sprachförderliche Gestaltung von Unterricht bzw. Ausbildung erforderlich sind. In Reflexionstreffen zwischen den Modulen werden die Erprobungsergebnisse ausgetauscht, ausgewertet und mögliche weiterführende Ansätze aus der Erfahrung der Teilnehmenden abgeleitet. Der Transfer auf den Arbeitsplatz erhält zudem eine gewisse Verbindlichkeit dadurch, dass u.a. die schriftliche Dokumentation von vier Praxiserprobungen zu den Zertifikatsvoraussetzungen zählt: Auch hier führen leitfragengesteuerte Formulare nach dem Modell der vollständigen Handlung durch die Dokumentation der erfolgten Schritte. Die Dokumentationen können für die Teilnehmenden als Portfolio fungieren, um den eigenen Lernprozess hinsichtlich der theoretischen Inhalte und der praktischen Umsetzungserfahrungen sichtbar zu machen; die dabei erforderlichen Schreibhandlungen wiederum tragen dazu bei, das Bewusstsein für die Sprache, ihre Funktionsweisen und Formen zu schärfen und somit die eigene Sprachbildung zu vertiefen.

Die Fortbildung selbst erstreckt sich über ca. drei bis vier Monate. Dieser Zeitrahmen muss mindestens angesetzt werden, damit die Teilnehmenden ausreichend Zeit und Gelegenheit haben, die sprachförderliche Umgestaltung am Arbeitsplatz zumindest zu initiieren. Sie können währenddessen auch Unterstützung in Form von Lernberatung in An-

spruch nehmen; darüber hinaus stehen über eine Online-Lernplattform u.a. Selbstlernmaterialien zur Verfügung.

Die Fortbildung folgt wesentlich den Prinzipien des Handlungs- und Erfahrungslernens und damit dem Weg von der (reflektierten) Umsetzung in die Theorie. Die Teilnehmenden haben so die Möglichkeit, über erste Erfolgserfahrungen Interesse am Thema „Sprache“ und seiner Vertiefung zu gewinnen. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass häufig schon nach dem ersten Modul auftretende Sprachhürden nicht mehr als Störfaktoren, sondern als Lernthema aufgegriffen werden; bereits dadurch wird die Kommunikation am Arbeitsplatz als ‚entlasteter‘ erfahren, zumal auf diese Weise auch die Auszubildenden für das Thema Sprachbildung sensibilisiert werden: Die meisten Teilnehmenden nehmen recht bald ein verbessertes fachliches Verstehen und eine erhöhte (Sprach-) Lernbereitschaft bei ihren Auszubildenden wahr.

Das zunehmende Bewusstsein für die eigene (fach)sprachliche Kompetenz, das sich in der Regel im Verlauf der Fortbildung einstellt, lässt die Teilnehmenden zum einen Sicherheit im Umgang mit dem Thema „Sprache“ gewinnen; zum anderen öffnet es auch eine Perspektive, in der die über die bloße Verständigung hinausreichende Relevanz von Sprache erfahrbar und Sprachbildung als Teil des Ausbildungsauftrags verstanden wird. Aus lerntheoretischer Sicht erscheint es daher sinnvoll, die linguistischen, spracherwerbstheoretischen und sprachdidaktischen Kenntnisse, die häufig als Kompetenzanforderungen für eine

sprachsensible und sprachförderliche Gestaltung von Ausbildung und Fachunterricht formuliert sind (vgl. z. B. SpraSiBeQ 2014), den Teilnehmenden nicht vorab, sondern im Verlauf der Fortbildung individuell zur Erarbeitung aus der reflektierten Umsetzungspraxis heraus anzubieten.

Erfahrungen, Ergebnisse und Ausblick

Die Fortbildung „Berufsintegrierte Sprachförderung“ sollte über das Projekt AiS-Hessen möglichst flächendeckend und dauerhaft auch über das Projektende hinaus zur Verfügung gestellt werden. Im Rahmen der Projektarbeit wurde ein landesweites Netzwerk von Multiplikator*innen aus verschiedenen Berufsfeldern aufgebaut, Fachdozent*innen, die mit der Arbeits- und Ausbildungsrealität wie mit der berufsintegrierten Sprachförderung vertraut sind. Über sie werden die Fortbildung als auch, zur Qualitätssicherung, Auffrischungsworkshops an verschiedenen hessischen Standorten weiterhin angeboten.

Im Rahmen des Projekts haben über 530 Anleitungs-, Ausbildungs- und Fachlehrkräfte an der Fortbildung teilgenommen. Dabei wurde ein breites Spektrum an Berufsfeldern erreicht, so neben den Pflegeberufen u.a. kaufmännische und Büroberufe und die Bereiche Agrarberufe, Metall-, Holz, Bau- und Farbtechnik. Die Heterogenität der Fortbildungsgruppen, das zeigte die Projektauswertung in diesem Zusammenhang, wurde von den Teilnehmenden, nahezu durchgängig positiv bewertet: Der Austausch zwischen Lehr- und Ausbildungskräften unterschiedlicher

Berufsgruppen wirkte sich produktiv darauf aus, die eigenen Perspektiven zu erweitern, Anknüpfungspunkte für die Realisierung sprachförderlichen Vorgehens am eigenen Arbeitsplatz zu finden, Wege und Techniken für die Sensibilisierung der Auszubildenden und zur Etablierung positiv besetzter Verbindlichkeiten für das Sprachlernen zu entwickeln.

Das Verfahren der berufsintegrierten Sprachförderung ist grundsätzlich eng angelehnt an die Phasen der Lernprozessbegleitung. Es lässt sich daher in Kontexten, in denen ein entsprechendes Lernverständnis in Verbindung mit Lernbegleitstrukturen bereits verankert ist, gut implementieren. Im Verlauf der über das Projekt AiS-Hessen durchgeführten Fortbildung bestätigte sich, dass es sich in weiten Zügen flexibel an unterschiedliche betriebliche und, v.a. im Kontext der realisierten Handlungsorientierung, berufsschulische Rahmenbedingungen anpassen lässt. Durch Struktur, Aufbau und Dauer bietet die Fortbildung einen Rahmen, innerhalb dessen Lern- und Veränderungsprozesse hinsichtlich einer Integration der Sprachbildung in die berufliche Ausbildung angestoßen, vertieft und weiterentwickelt werden können. Die Fortbildung stieß bei den Teilnehmenden auf eine überdurchschnittlich hohe positive Resonanz; die Auswertung verweist auf eine hohe Umsetzungs- und Änderungsbereitschaft sowohl bei den Fachlehr- als auch bei den Ausbildungskräften, so dass jedenfalls von einer breiten „Öffnung“ für das Thema der integrierten Sprachbildung ausgegangen werden kann. Lehr- und Ausbildungskräfte sind in der Regel wichtige Bezugspersonen für Auszubildende; ihre Sensibilität

für die Relevanz von Sprachbildung ist zwar nicht immer Voraussetzung, doch sehr häufig ein tragender motivationaler Faktor dafür, dass sich auch Auszubildende diesem Thema öffnen (vgl. auch Rexing/Keimes 2018, 186). Gleichwohl kann die (sprach-)lernförderliche Haltung einzelner Lehr- und Ausbildungskräfte nicht die notwendige systematisch-strategische Etablierung sprachsensibler Berufsbildungsprozesse ersetzen. Für eine dauerhafte Implementierung integrierter Sprachförderkonzepte – sei es betrieblicher oder schulischer Art – ist eine weiterführende, über eine einmalige Fortbildungsteilnahme hinausreichende Prozessbegleitung anzuraten. Denn letztlich bedeutet die Initiierung und Gestaltung von Veränderungsprozessen immer auch einen Eingriff in vertraute, gewachsene und meist recht stabile Strukturen. Die Wirksamkeit integrierter Sprachförderkonzepte hängt nicht zuletzt von einer ebenso stabilen wie möglichst breiten Verankerung auf mehreren, wenn nicht allen organisationalen und operativen Ebenen in Betrieb und Schule ab. Die Einbeziehung der Betriebe in die sprachensible Gestaltung von Ausbildung, auch das zeigte die Projektauswertung, spielt dabei eine durchaus tragende Rolle, wenn nicht der berufssprachliche Handlungskompetenzerwerb – als alleinige Aufgabe der Berufsschulen – isoliert von der berufspraktischen Tätigkeit wahrgenommen werden soll.

Literatur

Bauer, H. G. et al. (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung – Wie man Lernende begleiten und

Lernprozesse gestalten kann. Bielefeld.

Bethscheider, M./Franz, S./Keck, B. (2015): Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. Abschlussbericht. Bonn 2015.

Online: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_45100.pdf (30.03.2020).

Cehak-Behrmann, M. (2018): Berufsintegriertes Sprachlernen – Berufsintegrierte Sprachförderung (FaberIS®): Die theoretischen Grundlagen. Reihe: FaberIS-Manuskripte 1. FRAP Agentur gGmbH. Frankfurt. Online: <https://faberis.frap-server.de/wp-content/uploads/2019/03/FaberIS-Theoretische-Grundlagen.pdf> (30.03.2020).

Cehak-Behrmann, M. (2018a): Selbsterfahrung, Reflexion und Ko-Konstruktion als Eckpfeiler in der Fortbildungsdidaktik – Wie aus Fachlehrkräften „Sprachförderkräfte“ werden (können). In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23:1, 95-102. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> (27.03.2020).

Dehnbostel, P. (2008): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 37. Heft 2. 5-8.

Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hg.) (2019): Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Online: <https://www.>

Sprachlernen berufsintegriert fördern – Ansatzpunkte für Ausbildungs- und Lehrkräfte im Berufsfeld Bautechnik

dihk.de/resource/blob/11436/a34c-93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-ausbildungsumfrage-19-data.pdf (13.03.2020).

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2019a): Siebtes Treffen der IHK-Flüchtlingskoordinatoren. DIHK Berlin am 14.05.2019.

Hessisches Kultusministerium (2017): Effektive Vernetzung als Grundlage für einen erfolgreichen Übergang in eine duale Ausbildung. Fachtag in Gießen am 30.09.2017.

Keimes, C./Rexing, V. (2015): Die Relevanz von Lesekompetenz in Bauberufen. Ansatzpunkte für eine berufsbezogene Leseförderung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 44. Heft 6. 54–57.

Kimmelmann, N. (2013): Sprachensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 24. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelmann_bwpat24.pdf (27.03.2020).

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.) (2019): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (27.03.2020)

Meyer, H. J. (2000): Hochschulpolitische Kontexte für Sprachen im Beruf. In: Baumann, K.-D./Kalverkämper, H./Steinberg-Rahal, K. (Hg.): Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven. Tübingen. 31–41

Rexing, V./Keimes, C. (2018): Wozu lesen?! Subjekt- und kontextspezifische Lesekompetenzförderung am Beispiel des Berufsfeldes Bautechnik. In: Efing, C./Kiefer, K.-H. (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen. 181–190.

Settelmeier, A./Widera, C. (2019): Der Betrieb als Lernort berufsbezogener Sprache. In: Hochleitner, T./Roche, J. (Hg.): Berufliche Integration durch Sprache. Bonn. 117–136.

SOKA-BAU (2019): Über die Hälfte der Arbeitgeber haben Schwierigkeiten, Azubis zu finden. Veröff. am 12.12.2019. Online: <https://www.soka-bau.de/soka-bau/medien/nachrichten/beitrag/ueber-die-haelfte-der-arbeitgeber-haben-schwierigkeiten-azubis-zu-finden/> (27.03.2020)

SOKA-BAU (2018): Ausbildungs- und Fachkräftereport der Bauwirtschaft. Wiesbaden.

SpraSiBeQ (2014). Rahmencurriculum Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung. Vorläufige Version 2/2014. Online: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmencurriculum_2014_03_13.pdf (27.03.2020).



Individualisierte Sprachförderung auf Basis einer Sprachstandsdiagnose – Praxisbeispiel aus einer Klasse zur Ausbildungsvorbereitung für Migranten (AvM Dual)

1. Einleitung

Berufsschulklassen sind auch aufgrund der sprachlichen Vielfalt äußerst heterogene (Lern-) Gemeinschaften. Besonders in Ausbildungsvorbereitungsklassen für Migranten sind sehr unterschiedliche Erst- und Zweitsprachen sowie Lernbiografien alltägliche (planungsrelevante) Faktoren, die bei der Konzeption von Unterricht analysiert und bedacht werden müssen. Aufgrund der sprachlichen Vielfalt und des individuellen Sprachstands ist es sinnvoll, dass auf Basis einer Diagnostik eine Vielzahl an Lehr- und Lernwegen angeboten wird, sodass eine differenzierte und individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (Su*S) möglich ist.

In diesem Beitrag werde ich anhand einer konkreten Praxissituation darstellen, wie eine Sprachstandsdiagnose durchgeführt werden kann, deren Ergebnisse für die Konzeption einer Unterrichtsstunde genutzt werden und welche Grenzen und Möglichkeiten die Diagnose bzw. die Methode hinsichtlich des individuellen Sprachlernprozesses der Su*S bietet: Als Diagnoseinstrument in diesem Praxisbeispiel dient eine Profilanalyse nach Grießhaber, aus deren Ergebnis sich die Sprachprofile der Su*S sowie die individuellen Förderhorizonte ableiten lassen. Ausgehend von diesen Förderhorizonten wurde ein Lernen an Stationen entwickelt zum Thema Betriebspraktikum: Wir suchen einen neuen Praktikumsplatz, welches den Aufbau sowie die Festigung von sprachlichen Mitteln und grammatischer Basiskompetenzen fördern und fordern sollte.

2. Das Diagnoseinstrument: Die Profilanalyse nach Grießhaber

2.1 Theoretische Grundlage

Die Grundlage für eine ausführliche und professionelle didaktische Konzeption eines sprachbewussten Unterrichts bildet die Sprachstandsdiagnose; und diese ist nicht nur für die Analyse des Sprachstandes mehrsprachiger Su*S wichtig, sondern kann in jeder (Regel-) Klasse eingesetzt werden (Schröder-Lenzen 2009, 124; Weis 2013, 53). Die Sprachstandsdiagnose anhand einer Profilanalyse nach Grießhaber basiert auf empirischen Forschungen der sogenannten Spracherwerbssequenzen. Sie ist ein in der Unterrichtspraxis erprobtes Verfahren, welches eine einfache und rasche Ermittlung der sprachlichen Lernausgangslage (Sprachprofil), sowohl für Sprechproben als auch Schreibproben, ermöglicht (Grießhaber/Goßmann 2013, 10; Weis 2013, 56). Den Kern dieses Diagnoseverfahrens bilden die zentralen Klammerstrukturen auf Grundlage der Wortstellungsregeln für das finite und infinite Verb (Grießhaber 2010, 147–154). Grießhaber definiert dabei sieben Erwerbsstufen, die er auf die Entwicklung der grammatischen Komplexität ausgehend von bruchstückhaften Äußerungen bis hin zu komplexen Sätzen gründet. Bei der Profilanalyse wird zwar nur die Stellung des Verbs analysiert, aber es lassen sich z.B. auch hinsichtlich des Wortschatzes viele Erkenntnisse ableiten (Emmermann/Fastenrath 2018, 59). So wächst auch mit jeder Erwerbsstufe das Repertoire grammatischer und sprachlicher Mittel (Grießhaber 2010, 166). Für die Auswertung werden deshalb alle sprachlichen Äußerungen der Su*S

berücksichtigt. Die Durchführung der Profilanalyse erfolgt dabei in drei Schritten (Grießhaber 2010, 154):

1. Zerlegung der Äußerungen in minimal satzwertige Einheiten
2. Ermittlung der Struktur (Profilstufe) der Minimaleinheiten
3. Bestimmung des Profils des gesamten Textes

Bei der Bestimmung der individuellen Sprachprofile wird von der höchsten Stufe absteigend zu den unteren Stufen geprüft, auf welcher Stufe mindestens drei Äußerungen umgesetzt wurden. Diese ist dann die Gesamtprofilstufe des Textes und kann für weitere Überlegungen hinsichtlich der Umsetzung von Fördermaßnahmen verwendet werden (Grießhaber 2010, 156).

2.2 Durchführung der Profilanalyse

Die Profilanalyse wurde anhand einer Schreibprobe in der Klasse durchgeführt. Als Ausgangssituation diente ein Bildimpuls zum Thema Vorstellungsgespräch, zu welchem die Su*S einen Text verfassen sollten. Um für eine notwendige sprachliche Entlastung zu sorgen, wurden vor der Durchführung der Sprachstandsdiagnose gemeinsam mit den Su*S Platzdeckchen erarbeitet. Diese wurden dann auf einer Moderationswand befestigt, sodass die Su*S während des Schreibprozesses die Möglichkeit besaßen, auf die kontextuellen Nomen, Verben und Adjektive zurückzugreifen.

2.3 Ergebnisse der Profilanalyse

Die Auswertung ergab, dass in der Klasse drei unterschiedliche Spracherwerbsstufen festgestellt werden konnten:

- Vier Schüler konnten der Profilstufe 2 zugeordnet werden: Die Su*S haben einen ausreichenden Wortschatz und sind in der Lage mit Hilfe von Modalverben Absichten zu äußern. Sie können das Perfekt oder Verben differenziert verwenden (Grießhaber et.al. 2013, 12f.).
- Eine Schülerin und ein Schüler konnten der Profilstufe 3 zugeordnet werden: Die Su*S verfügen über einen ausreichenden Wortschatz und es gelingt ihnen, Sätze mit Zeitadverbien (z.B. „jetzt..., nun..., und dann...“), die eine Inversion (Nachstellung des Subjekts nach Finitum) erfordern, zu kombinieren (Grießhaber et.al.2013,12f.).
- Eine Schülerin und ein Schüler konnten der Profilstufe 4 zugeordnet werden: Die Su*S besitzen einen differenzierten Wortschatz und können komplexe Satzstrukturen erstellen. Die Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen charakterisiert diese Profilstufe; z.B. „Die Männer auf dem Foto sehen glücklich aus, weil die Männer lachen“ (Grießhaber et.al. 2013, 12f.).

3. Grießhaber, was nun? – Von der diagnostizierten Stufe zum Förderhorizont

3.1 DaZ (Deutsch als Zweitsprache)-spezifische Aspekte und Ziele der Unterrichtsstunde

Ziel war es, einen individuellen sowie differenzierten, sprachförderlichen Unterricht zu gestalten, der die unterschiedlichen Ergebnisse der Profilanalyse und somit die vielfältigen Bedürfnisse der Su*S berücksichtigt. Aufgrund der Methode Lernen an Stationen wurde ein weiteres Ziel verfolgt: Die Entwicklung von Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit, denn dies sind u.a. Anforderungen an junge Menschen im beruflichen Alltag. Dabei unterstützt ein Methodentraining diesen Prozess anhand der Erweiterung und Festigung des Methodenrepertoires (Klippert 2002, 27).

Der DaZ-spezifische Aspekt der Stunde lag dabei auf der Ausbildung grammatischer Basiskompetenzen anhand ausgewählter Förderschwerpunkte, welche an den Lernstationen auf unterschiedliche Weise zugänglich gemacht wurden (multisensorisches Prinzip). Ein sprachbewusster, sprachsensibler DaZ-Unterricht orientiert sich außerdem an den vier sprachlichen Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (Jeuk 2010, 134). Diese Fertigkeiten des Spracherwerbs wurden in den Phasen des Unterrichts ebenfalls berücksichtigt und gezielt integriert.

3.2 Ausgewählte Förderschwerpunkte: Aufbauen und Festigen von...

Aufgrund der drei analysierten Spracherwerbsstufen der Su*S wurden sowohl in der Warm-up-Phase als auch während des Lernens an Stationen differenzierte Förderschwerpunkte angeboten (Grießhaber/Goßmann 2013, 15–20):

- Für die Schüler der Profilstufe 2 lag der Schwerpunkt auf dem Aufbau der Verkettung von Äußerungen mit „und dann...“ und den Variationen von Satzanfängen „heute, morgen, danach...“. Die Festigung der bereits erworbenen Strukturen (Modalverben, Verben im Perfekt und trennbare Verben) wurde in den jeweiligen Übungen gefördert.
- Bei den Su*S der Profilstufe 3 sollte der Förderschwerpunkt auf dem Aufbau von Nebensätzen mit „weil, wenn, obwohl...“ liegen. Die zuvor genannten Verkettungen von Äußerungen sowie Variationen von Satzanfängen sollte die Festigung der erworbenen Strukturen bei dieser Gruppe unterstützen.
- Für die Su*S, welche sich auf der Ebene der Profilstufe 4 befinden, sollte die Unterrichtseinheit der Festigung von Nebensätzen mit finitem Verb in Endstellung dienen und schriftliches Erzählen fördern.

3.3 Methodische und fachliche Gestaltung

Der Unterricht wurde für 180 Minuten konzipiert und beinhaltete die Phasen: Ankommen, Warm-up, Lernen an Stationen, Dialog und Nachbesprechung. Die drei Phasen Warm-up, Lernen an Stationen und Dialog orientierten sich dabei am thematischen Inhalt Betriebspraktikum und sollten dadurch einen Lebensweltbezug schaffen. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen mit der jeweiligen Zielsetzung vorgestellt.

Warm-up:

Diese Phase beinhaltete zwei Teile. Im ersten Teil sollten die Su*S an

Individualisierte Sprachförderung auf Basis einer Sprachstandsdiagnose –Praxisbeispiel aus einer Klasse zur Ausbildungsvorbereitung für Migranten (AvM Dual)

zwei positive, sowie zwei negative Erfahrungen aus ihrem letzten Praktikum denken und diese in ihrer jeweiligen Muttersprache aufschreiben. Das Ziel dieser Phase war es, dass sich die Su*S frei von sprachlichen Barrieren Gedanken über ihre Erfahrungen machen und diese ordnen konnten.

In Teil 2 dieser Phase sollten die Su*S zwei Erfahrungen auf Deutsch formulieren. Als Entlastung wurden ihnen Sprachgerüste (Scaffolding) angeboten (z.B.: „An meinem letzten Praktikum hat mir gefallen, dass...“, „Ich möchte ... werden, weil...“), damit sie mit Hilfe der Überlegungen aus Teil 1 sowie den sprachlichen Hilfsmitteln ihren Erfahrungen Ausdruck verleihen konnten.

Lernen an Stationen:

Das Lernen an Stationen ist eine geeignete Methode und didaktisch-pädagogische Konzeption, welche diverse Aspekte berücksichtigt: z.B. die vielfältigen Lernvoraussetzungen, die unterschiedlichen Arbeitstempi, die Freude am Lernen und die individuell unterschiedlichen Zugänge zu den Lerninhalten (Meier 2006, 4). Es wurden drei Lernstationen angeboten. Diese beinhalteten haptisches, audiovisuelles und visuelles Material, sodass die Su*S sowohl rezeptiv als auch produktiv gefordert wurden.

Station Film:

An dieser Station wurden zwei kurze Filme vom Goethe-Institut angeboten; die Su*S sollten anschließend acht Fragen dazu beantworten. Das Ziel dieser Station war es, dass die Su*S in der Lage sind, aufgrund des Hörens und Sehens Inhalte zu erfassen und die Fragen richtig zu beantworten.

Station Puzzle:

Zwei Texte, mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten, wurden als Puzzle in einem Umschlag bereitgestellt: Die Su*S sind in der Lage, die Texte richtig zusammenzusetzen, indem sie einen Satz sowie die dazu passende, inhaltlich korrekte Nebensatzkonstruktion erkennen.

Station Comic:

Die Su*S sollten die vorgegebenen Sprechblasen ausfüllen. Das erste Comic sollte in der jeweiligen Muttersprache ausgefüllt werden. Durch den Einbezug der Muttersprache wurde eine sprachliche Hilfestellung angeboten. Das zweite Comic sollte anschließend auf Deutsch ausgefüllt werden. Hierfür wurden den Su*S ebenfalls sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt. Ziel war es, dass die Su*S in der Lage sind, die Sprechblasen auszufüllen, indem sie einen thematisch nachvollziehbaren Dialog entwickeln.

Dialog:

Der Dialog war der Abschluss des Lernens an Stationen und gleichzeitig der Übergang in die Nachbesprechungsphase. Die Su*S konnten gemeinsam mit einer*inem Partner*in das Gespräch, welches sie im Comic entwickelt hatten, darstellen. Ziel der Übung war das freie Sprechen.

Nachbesprechung:

In der Nachbesprechung sollten die Su*S zuerst einen Fragebogen ausfüllen; für die Beantwortung der Fragen wurden sprachliche Hilfsmittel zur Verfügung gestellt. In dieser Phase sollten sich die Su*S rückblickend mit dem Verlauf des Unterrichts sowie den Angeboten auseinandersetzen. Sie konnten somit ein direktes

schriftliches Feedback geben, auf dessen Grundlage abschließend eine offene Plenumsrunde ermöglicht wurde.

4. Rückblick auf die Unterrichtseinheit

Die Klassenkonstellation wurde weitreichend verändert: Von den acht Su*S, mit denen die Profilanalyse durchgeführt wurde, waren nur noch vier Su*S Teil der Klassengemeinschaft. Davon waren eine Schülerin und zwei Schüler anwesend. Insgesamt gab es acht neue Su*S in der Klasse; davon waren ebenfalls drei anwesend. Deshalb wurde zu Beginn der Stunde eine längere Vorstellungsrunde durchgeführt, die spielerisch Elemente beinhaltete (Methode: Tausch den Platz), umso eine Beziehungsebene zu schaffen.

Aufgrund der Entscheidung für eine längere Vorstellungsrunde veränderte sich die zeitliche Planung der Stunde insgesamt: Die Darstellung der Dialoge konnte nicht im Plenum stattfinden und die abschließende Plenumsrunde war aufgrund der Entscheidungen deutlich kürzer als angedacht.

In der Warm-up Phase bot der Einbezug der Muttersprache eine hervorragende Basis für die weitere Bearbeitung der Aufgabe. Positive und negative Gefühle können generell in der Muttersprache deutlich besser formuliert werden. Dies zeigte sich besonders an der Länge der individuellen Antworten der Su*S. Der Transfer ins Deutsche gelang allen Su*S, dabei hilfreich war die gezielte Unterstützung durch die zur Verfügung gestellten sprachlichen Mittel.

Die Station Film wurde von den Su*S positiv aufgenommen. Der Arbeitsauftrag war für alle Su*S verständlich formuliert. Die beiden Filme boten aufgrund ihres audiovisuellen Zuganges die Chance, Abläufe und Dialoge im beruflichen Kontext zu sehen und zu hören. Ein Drittel der Su*S hatte Schwierigkeiten die Inhalte der beiden Filme zu verstehen und diese wiederzugeben. Die Antworten konnten im Austausch mit den Lehrenden sowie den Mitschüler*innen, welche die Inhalte der Filme gut verstanden haben, formuliert werden.

Der Arbeitsauftrag der Station Puzzle war für einige Su*S eine sprachliche Hürde. Die Arbeitsaufträge wurden (zwar) bewusst fordernd konzipiert, aber es stellte sich heraus, dass an dieser Station und an der Station Comic die Arbeitsaufträge eine Überforderung darstellten. Hier musste deutlich nachgesteuert werden, z.B. bei der Definition von Begriffen. Nachdem der Arbeitsauftrag und die Begrifflichkeiten geklärt waren, schafften es die Su*S die Aufgabe (weitestgehend) zu lösen. Hilfreich dabei war das laute Vorlesen des Textes, denn so konnten nicht passende Textpassagen leichter als falsch identifiziert werden.

Bei der Station Comic bot sich ein ähnliches Bild; auch hier musste etwas nachgesteuert werden. Ein Drittel der Su*S hat die Sprechblasen direkt auf Deutsch ausgefüllt und das Angebot des Einbezuges der Muttersprache nicht wahrgenommen. Die Su*S konnten die Aufgabe bearbeiten, dabei sind sehr unterschiedliche Ergebnisse erzielt worden: Einige Dialoge waren sehr umfangreich, andere kurz und knapp formuliert.

Die in Kapitel 3.3 definierten Ziele der einzelnen Phasen konnten somit erreicht werden: Die Su*S haben alle Stationen durchlaufen und konnten – teilweise mit meiner und der Unterstützung durch Mitschüler*innen – die Arbeitsaufträge bearbeiten. Die Su*S haben sich im Lernprozess weitestgehend selbst organisiert und aufgrund der Beobachtungen und Rückmeldungen waren die 180 Minuten sehr unterhaltsam, kurzweilig und schüler*innenorientiert.

5. Erkenntnisgewinn und Handlungsalternativen

Grundlage für einen gelungenen Unterricht war u.a. die geplante Ansetzung auf 180 Minuten sowie die intensive und ungeplante Vorstellungsrunde. So konnten zum einen die neuen Su*S herausfinden, wer ich bin und welches Ziel ich mit der Unterrichtsstunde verfolge. Zum anderen war genügend Zeit für die verschiedenen Unterrichtsphasen vorhanden. Der Einbezug der Muttersprache sowie die Verwendung von Sprachgerüsten kann positiv betrachtet werden; dies war Basis für Sicherheit, Entlastung und Aktivierung. Die verschiedenen Phasen, in welchen die Su*S sowohl rezeptiv als auch produktiv gefordert wurden, und welche ebenfalls die vier sprachlichen Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben berücksichtigten, sorgten für Abwechslung, Motivation, Bewegung und aktivierten alle Sinne der Su*S: Lernen mit Kopf, Herz und Hand! Die Methode Lernen an Stationen unterstützt diesen Prozess und sie ist geeignet, um individuelle Förderschwerpunkte zu thematisieren. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kombi-

nation aus Diagnose und Methodenauswahl, die didaktisch-methodischen Entscheidungen sowie der Einbezug der verschiedenen Förderschwerpunkte eine große Chance bietet, um den individuellen Sprachlernprozess der Su*S zu unterstützen.

Dennoch gibt es zahlreiche Optimierungspunkte bzw. Handlungsalternativen, welche für einen fordernden und fördernden Unterricht relevant sind, damit die Su*S nicht überfordert werden, sondern individuell und differenziert an ihrem persönlichen Förderhorizont arbeiten können:

Zuerst einmal sollten im Vorfeld die Begrifflichkeiten innerhalb der verschiedenen Lernstationen geklärt werden. Dadurch ist das selbstständige und eigenverantwortliche Durchlaufen der Lernstationen besser gewährleistet und führt zu keiner Frustration seitens der Su*S. Möglich macht dies z.B. ein Glossar, welches mit den Su*S gemeinsam erarbeitet und im Klassenzimmer visualisiert wird. Mit dieser Unterstützung wären für einige Su*S die Arbeitsaufträge der Stationen Puzzle und Comic verständlich und zielführend gewesen.

Die Arbeitsaufträge müssen zukünftig nicht nur sprachlich entlastet, sondern auch konkreter und differenzierter formuliert werden: Für ein verständlicheres Lesen sollte z.B. in der niedrigsten Anforderungsstufe der Text linksbündig ausgerichtet sein, trennbare Verben, Modalverben oder auch Operatoren hervorgehoben. Ebenso sollten Zeilenumbrüche bewusst eingebaut werden. Dadurch kann verhindert werden, dass z.B. die Su*S bei der Station Puzzle beide Texte bearbeiten. Denn

die Bearbeitung der beiden Texte ist in diesem Kontext nicht sinnvoll; sie führt zu einer Überforderung, da die Spracherwerbsreihenfolge aufeinander aufbaut und keine Stufe ausgelassen werden kann (Grießhaber/Goßmann 2013, 15). Diese Beobachtung konnte auch vereinzelt während der Warm-Up Phase gemacht werden; hier ist es sinnvoll, dass man den Su*S gezielte Sprachgerüste zur Verfügung stellt, welche für ihren individuellen Förderhorizont geeignet sind. Die Sprachgerüste dürfen in diesem Zusammenhang zum einen inhaltlich nicht überladen sein und zum anderen müssen sie den jeweiligen Förderbedarfen angepasst werden.

Damit die Dialoge (Station Comic) einiger Su*S ausführlicher verfasst werden, ist es hilfreich diesen Prozess zu erleichtern, indem z.B. Impulsfragen zu jedem einzelnen Bild dargestellt werden, der notwendige Basiswortschatz bereitgestellt wird, die Aufmerksamkeit auf das Handlungsgeschehen und nicht auf die einzelnen Bilder fokussiert wird, etc. (ebd., 154f.).

Die Lernstation Film sollte für ein besseres Verständnis ebenfalls differenzierter konzipiert werden: Verschiedene Niveaustufen, die z.B. auf der ersten Stufe (nur) einen Film sowie ein darauf angepasstes Scaffolding bzgl. der Verständnisfragen beinhalten, sind hier der richtige Weg. Die zweite Niveaustufe wäre in diesem Fall das verwendete Material der Lernstation, welche von den Su*S dieser zweiten Stufe ohne Probleme bearbeitet werden konnte.

Um die effektive Lernzeit der Su*S und auch das Potenzial der Metho-

de noch besser nutzen zu können, sollten mehr Auswahlmöglichkeiten, darunter auch Pflicht- und Wahlstationen, angeboten werden, damit die Su*S im Sinne ihrer individuellen Bedürfnisse unterstützt werden (Bauer 2009, 48). Wichtig ist, dass die Pflichtstationen konkret die jeweiligen Förderhorizonte der Su*S beinhalten, sodass dort der individuelle Sprachlernprozess unterstützt wird. Eine Wahlstation wäre in dieser Überlegung dann z.B. die Station Film, da dort der Fokus nicht auf den grammatikalischen Basiskompetenzen liegt. Des Weiteren sollte an allen Lernstationen ausreichend Material zur Verfügung gestellt werden, damit die Su*S selbstständig entscheiden können, in welcher Sozialform und an welcher Lernstation sie momentan arbeiten möchten. Dies unterstützt die Entwicklung von Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit. Aufgrund der Bereitstellung von Wahl- und Pflichtstationen sollte ein Laufzettel bzw. eine Fortschrittsliste konzipiert werden; dies hilft den Su*S bei der Orientierung und gibt die nötige Struktur (ebd.). Eine Kontrollstation ist ebenfalls eine gute Option, damit die Su*S zum einen die Möglichkeit haben zentral zu prüfen, ob ihre Ergebnisse richtig sind. Zum anderen entsteht weniger Unruhe an den jeweiligen Lernstationen und somit eine effektivere Lernzeit.

Diese Handlungsalternativen benötigen vor allem Zeit und Raum und müssen mit den Su*S im Rahmen des Sprachlernprozesses sowie der Erweiterung des Methodenrepertoires kontinuierlich geübt werden. Damit außerdem der Sprachlernprozess – unabhängig des methodischen Zugangs – dokumentiert werden kann,

empfiehlt es sich, die Profilanalyse regelmäßig durchzuführen und Sprachprofilbögen zu erstellen, auf denen der jeweilige Sprachstand zu den verschiedenen Erhebungszeiten festgehalten werden kann (Grießhaber/Goßmann 2013, 13f.). Somit liegen konkrete Daten zur Beurteilung der Entwicklung der Su*S vor (Grießhaber/Goßmann 2013, 13f.). Dadurch können alle Personen im Klassenteam nachvollziehen, dass z.B. eine Schülerin für das Erreichen der nächsten Profilstufe Aufgaben benötigt, welche die Verkettung von Äußerungen sowie die Erzählförderung fokussieren. Damit die nächste Stufe erreicht werden kann, sind z.B. viele Wiederholungen, Sprachrituale und gezielte Fragen und Impulse, welche den Sprachlernprozess unterstützen, notwendig (Grießhaber/Goßmann 2013, 24–28).

6. Resümee

Es konnte gezeigt werden, dass die Profilanalyse nach Grießhaber ein geeignetes Diagnoseinstrument ist, um individuelle Förderhorizonte zu bestimmen, und um auf deren Basis einen fordernden und fördernden Unterricht zu konzipieren. Die Profilanalyse ermöglicht dabei die Förderung von grammatikalischen Basiskompetenzen sowie des Wortschatzes, besitzt jedoch bei der Förderung des schriftsprachlichen Ausdrucks bzw. der Lesekompetenz ihre Grenzen – hierfür sind andere Verfahren der Sprachdiagnostik notwendig.

Der Rückblick hat gezeigt, dass das Lernen an Stationen viel Potenzial besitzt und noch zielführender sein kann, wenn die Arbeitsmateri-

alien basierend auf den Diagnoseergebnissen differenzierter angeboten werden. Eine differenziertere Aufgabenstellung und eine gezieltere individuelle Unterstützung mit sprachlichen Hilfsmitteln, würde dafür sorgen, dass der (Sprach-) Lernprozess weniger Grenzen, sondern mehr Möglichkeiten erfährt. Dennoch war die Unterrichtsstunde höchst motivierend, zielführend und schüler*innenorientiert, was anhand der narrativen Darstellung deutlich gemacht werden konnte.

Literatur

Bauer, R. (2009): Lernen an Stationen weiterentwickeln. Wege zur Differenzierung und zum individuellen Lernen. Berlin.

Emmermann, R./Fastenrath, S. (2018): Sprachsensibler Unterricht. 1. Aufl. Haan-Gruiten.

Grießhaber, W. (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg.

Grießhaber, W./Goßmann, M. (2013): Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht. Stuttgart.

Jeuk, S. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 1. Aufl. Stuttgart.

Klippert, H. (2002): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. 13., unveränd. Aufl. Weinheim und Basel.

Meier, E. (2006): Lernen an Stationen im Deutschunterricht der Grund-

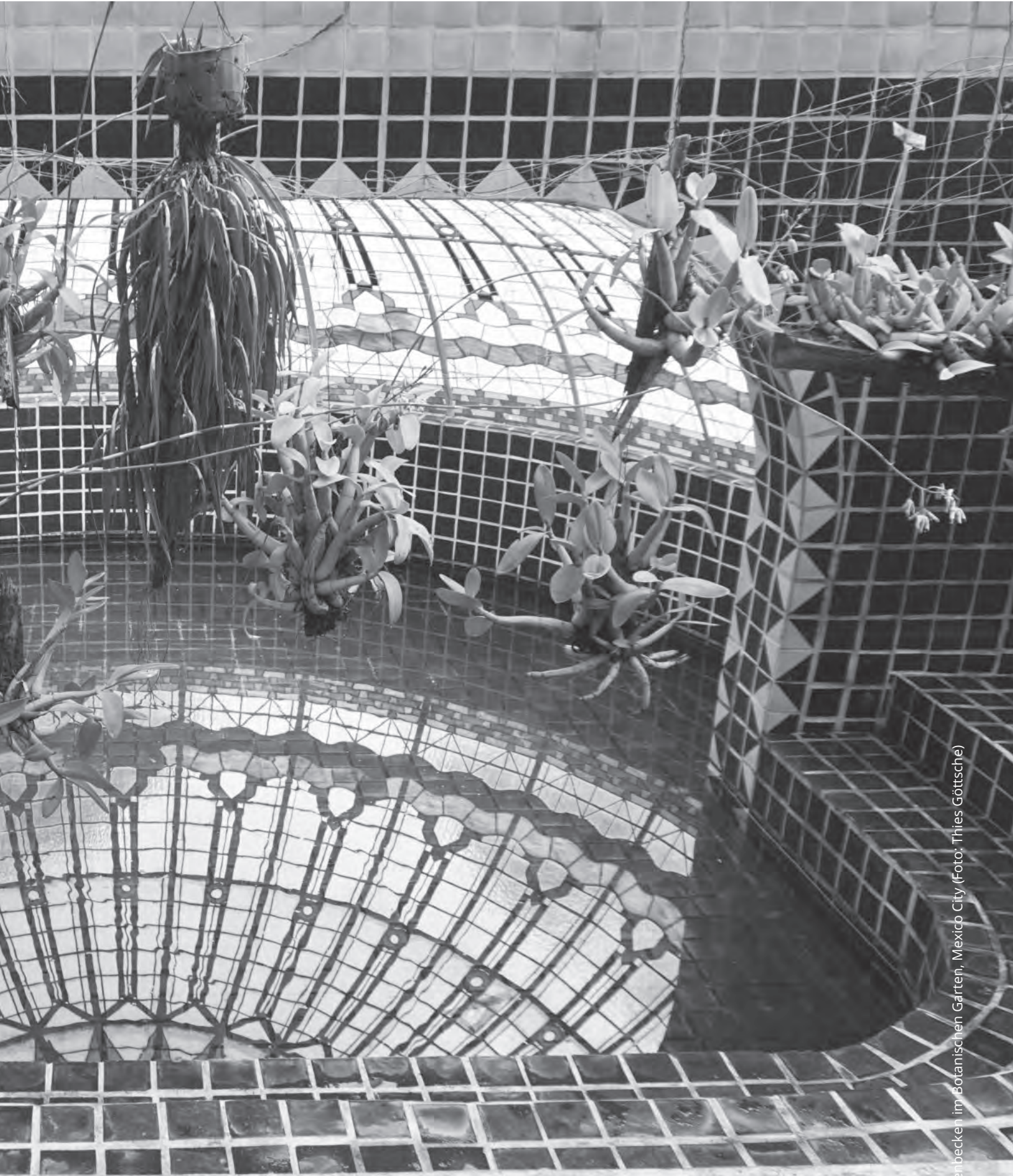
schule. Grenzen und Möglichkeiten. Basiswissen Grundschule Band 19 (Hrsg. v. Kaiser, Astrid). Baltmannsweiler.

Schründer-Lenzen, A. (2009): Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden. 121–138.

Weis, I. (2013): DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Mülheim an der Ruhr.

Mario Reich
 Qualifizierter DaZ Lehrer
 Berufliche Schule
 Bautechnik (BS 08) | Hamburg
 Mario.reich@bs08.de





Vielfalt unter einem Dach – bundeseinheitliche Fortbildungsordnung zum Geprüften Restaurator und zur Geprüften Restauratorin im Handwerk

Mit der am 17. Dezember 2019 im Bundesgesetzblatt veröffentlichten „Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Restaurator im Handwerk und Geprüfte Restauratorin im Handwerk“ konnte für 19 Gewerke erstmalig eine bundeseinheitliche Qualifikation im Zusammenhang mit dem Erhalt, der Restaurierung und der Konservierung von Kulturerbe geschaffen werden. Die Verordnung löst knapp 300 Regelungen auf Kammerebene ab. Ausgehend von einer Beschreibung der formalen Grundlage und der Entwicklung einer Fortbildungsordnung im Allgemeinen werden die Ausgangssituation für das restaurierende Handwerk dargestellt, der Erarbeitungsprozess in seinen unterschiedlichen Phasen beleuchtet und die Inhalte der Verordnung skizziert. Abschließend wird der Blick kurz auf weitere Schritte, die sich an das Inkrafttreten der Verordnung anschließen könnten, gerichtet.

1. Wie eine Fortbildungsordnung entsteht!

Grundlage für die Entwicklung einer bundeseinheitlichen Fortbildungsordnung sind § 53 Absatz 1 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und § 42 Absatz 1 der Handwerksordnung (HwO). Um praxistaugliche Inhalte zu entwickeln, ist dabei die Nähe der Sozialpartner zur beruflichen Praxis ein unverzichtbares Qualitätsmerkmal für den konsensorientiert angelegten Entwicklungsprozess einer Fortbildungsordnung, ebenso wie für eine Ausbildungsordnung im dualen System. Neben Sachverständigen der Arbeitgeber*innen und der Arbeitnehmer*innen sind an der Erarbeitung aber auch Institutionen

des Bundes, hier vertreten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) beteiligt. Typischerweise durchläuft die Entwicklung einer Fortbildungsordnung drei Phasen (vgl. Abb. 1).

1.1 Vorverfahren

Ausgangspunkt für die Entwicklung einer neuen Fortbildungsordnung ist zunächst die Feststellung, dass für den Arbeitsmarkt dauerhaft Qualifikationsinhalte benötigt werden, welche bislang nicht vorliegen. Zwar gab es im vorliegenden Fall eine Vielzahl von Fortbildungsprüfungsregelungen auf Kammerebene, welche berufliche Handlungsfähigkeit im Kontext von Restaurierungs- und Konservierungsmaßnahmen mit historischen und traditionellen handwerklichen Verfahren zum Gegenstand hatten, diese entsprachen aber insofern nicht den aktuellen betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen, als der Erhalt des immateriellen Kulturerbes darin nicht berücksichtigt war. In der Konvention zum Schutz des immateriellen Kulturerbes der UNESCO werden traditionelle Handwerkstechniken explizit als ein Bereich aufgeführt, in dem Praktiken, Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die damit verbundenen Instrumente und Objekte, die Gemeinschaften und Gruppen als Bestandteil ihres Kulturerbes ansehen, zum Ausdruck gebracht werden können (vgl. UNESCO 2003).

Um zukünftig auch diesen Aspekt qualifikatorisch abzudecken, fanden zwischen den Spitzenverbänden der Sozialpartner, das heißt dem Deut-

schen Gewerkschaftsbund (DGB) und dem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB), zunächst Gespräche statt, in denen Bedarf und mögliche Eckwerte für eine solche Neuentwicklung erörtert wurden. Auf dieser Basis wurde dann ein Eckwertevorschlag der Sozialpartner beim BMBF eingereicht und die Notwendigkeit der Neuentwicklung einer bundeseinheitlichen Fortbildungsordnung begründet. Die vorgeschlagenen Eckwerte wurden im Anschluss gemeinsam von allen beteiligten Akteuren beraten und einvernehmlich die Einleitung eines Ordnungsverfahrens beschlossen.

1.2 Hauptverfahren

Auf dieser Grundlage erhielt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Weisung vom BMBF mit der Bitte um Erarbeitung eines Verordnungsentwurfs. Das BIBB bat dann die Spitzenverbände der Sozialpartner um Benennung von Sachverständigen. Weisen Struktur und Aufbau einer zu erarbeitenden Verordnung eine besondere Komplexität auf, so kann die übliche Anzahl von jeweils drei Sachverständigen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite erhöht werden. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der zu berücksichtigenden Gewerke wurde die Zahl der Sachverständigen daher auf jeweils neun Sachverständige der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer festgelegt.

Die eigentliche inhaltliche Ausarbeitung des Verordnungsentwurfs erfolgte dann auf Basis der im Antragsgespräch vereinbarten Handlungsfelder. Ausgehend von einem Tätigkeitsprofil wurden die da-

runter zu fassenden Qualifikationsinhalte festgelegt. Grundlegende Prinzipien der Formulierung sind dabei die Handlungs- und Kompetenzorientierung. Auf dieser Grundlage wurden dann von den Sachverständigen eine Gliederung der Prüfung vorgenommen und inhaltliche Anforderungen, einzusetzende Prüfungsinstrumente und Prüfungszeiten für die einzelnen Prüfungsteile festgelegt. Zusätzlich erarbeitet wurde eine Europass-Zeugnis erläute-

rung zur Förderung der Mobilität auf dem Europäischen Arbeitsmarkt. Nach Abschluss der Arbeit dieses Gremiums war der Entwurf der Fortbildungsordnung den Sozialpartnern zu einer fünföchigen Anhörung vorzulegen und von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und dem Bund im Rahmen einer abschließenden Sitzung in Augenschein zu nehmen. Schließlich wurde der Entwurf dem BIBB-Hauptausschuss zur Stellungnahme vorgelegt.

1.3 Erlassphase

Nach Befassung des Normenkontrollrates und der Einholung des Einvernehmens durch das BMBF erfolgt im nächsten Schritt eine Rechtsförmlichkeitsprüfung durch das Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) sowie die Vorbereitung der Gesetzes-Bütte durch die Bundesgesetzblattredaktion. Die Urschrift der Verordnung wird schließlich durch den Minister

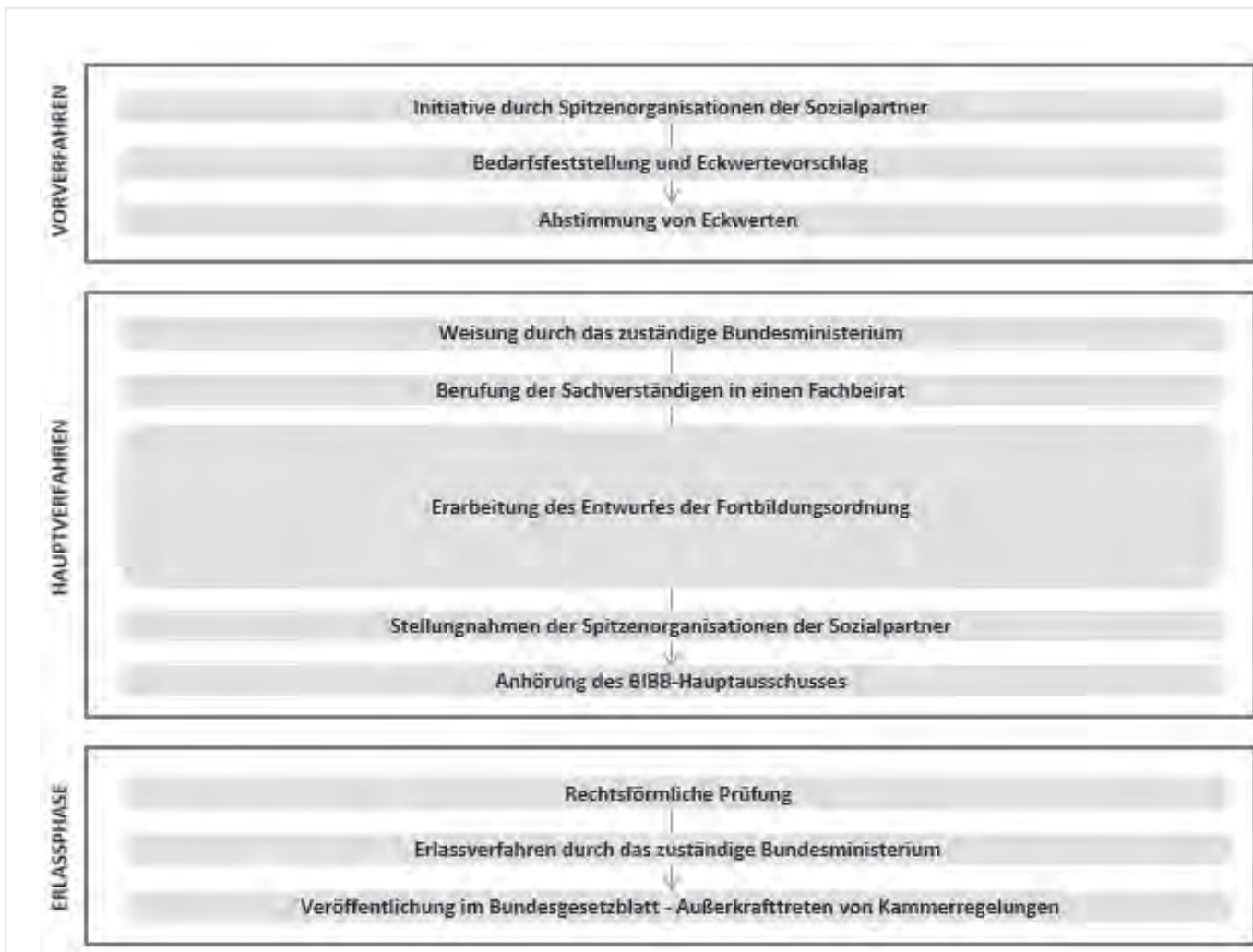


Abb. 1: Entstehung einer Fortbildungsordnung (Quelle: eigene Darstellung)

oder die Ministerin des zuständigen Fachministeriums gezeichnet und im Anschluss im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. Üblicherweise tritt eine Fortbildungsordnung am Tage nach der Verkündung in Kraft. Dies geschah im vorliegenden Fall am 18. Dezember 2019. Ab diesem Zeitpunkt ist die Verordnung als verbindliche Grundlage für die Durchführung von Prüfungen anzuwenden.

2. Ausgangssituation im restaurierenden Handwerk

Seinen Ursprung als geregelte Fortbildung hat dieses Berufsbild Mitte der 1980er Jahre als Reaktion auf ein wachsendes Bewusstsein für die historisch gewachsene Umwelt, insbesondere historische Gebäude (vgl. Gerner/Gärtner/Stein 1994, 11ff.). Im Rahmen des Wiederaufbaus nach dem zweiten Weltkrieg wurden beispielsweise mit industriell hergestelltem Zement neue Bau- und Instandsetzungsweisen möglich, welche häufig einen Verlust der traditionellen Werkstoffe ebenso wie der handwerklichen Fähigkeiten mit sich brachten. Vor diesem Hintergrund wurden 1986 die ersten Geprüften Restaurator*inn*en im Handwerk durch die Handwerkskammern Münster und Kassel ausgezeichnet. Ebenfalls 1986 gründete sich der „Arbeitskreis Restaurator im Handwerk“, welcher die inhaltliche Akzentuierung der Qualifizierung, beispielsweise im Hinblick auf zunehmend praktische Fortbildungsanteile weiter vorangetrieben hat. Im Laufe der beiden vergangenen Jahrzehnte entstanden so knapp 300 Aufstiegsfortbildungen für die unterschiedlichen Gewerke in unterschiedlichen Kammerbezirken im gesamten Bundesgebiet.

2.1 Anzahl von Kammerregelungen

Eine quantitative Betrachtung der bislang existierenden Kammerregelungen (vgl. BIBB 2019, 340–346) zeigt, dass es zum 1. Oktober 2018 insgesamt 297 unterschiedliche Regelungen im Bereich des Restaurierens gab. Da mehrere zuständige Stellen Fortbildungsregelungen für einen Beruf erlassen können, ist die Zahl der Regelungen jedoch höher als die Zahl der geregelten Berufe.

So beziehen sich die 297 Regelungen im Jahr 2018 auf insgesamt 16 geregelte Berufe. Diese unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Anzahl jedoch mitunter erheblich voneinander (vgl. Tab. 1). Während es sich im Gold- und Silberschmiedehandwerk lediglich um eine Fortbildungsregelung handelt, finden sich für das Maler- und Lackiererhandwerk Regelungen in 38 Kammerbezirken. Je eine Kammerregelung wurde 1983 für das Maurerhandwerk, das Steinmetz- und Steinbildhau-

Gewerk	Anzahl	Gesamt
Buchbinder	9	9
Gold- und Silberschmiede	1	1
Holzbildhauer	11	11
Maler- und Lackierer*	23 + 15	38
Maurer und Betonbauer*	1 + 2	3
Maurer*	21 + 9	30
Metallbauer	20	20
Orgel- und Harmoniumbauer	6	6
Parkettleger*	10 + 5	15
Raumausstatter	20	20
Steinmetz- und Steinbildhauer*	16 + 14	30
Stuckateur*	19 + 14	33
Tischler + Schreiner*	16 + 16 + 1	33
Uhrmacher	2	2
Vergolder	9	9
Zimmerer*	21 + 15	36
unbestimmt	1	1

Tab. 1: Regelungen der zuständigen Stellen nach Gewerken (Quelle: BIBB 2019)

erhandwerk sowie das Stuckateurhandwerk als erste Qualifikation dieser Art überhaupt erlassen.

Im Hinblick auf die Bezeichnung der Qualifikationen lassen sich zunächst solche Bezeichnungen finden, welche das jeweilige Gewerk als „Restaurator*in im ...handwerk“ aufgreifen. Daneben gibt es weitere Abschlussbezeichnungen, welche auf „Geprüfte*r Restaurator*in im ...handwerk“ lauten. Der Zusatz „Geprüfte/r“ soll als Erkennungszeichen zwar grundsätzlich den auf Bundesebene geregelten beruflichen Fortbildungen vorbehalten sein, es findet sich jedoch eine Reihe von Beispielen für Abschlussbezeichnungen der zuständigen Stellen, welche diesen Zusatz ebenso beinhalten (vgl. die in Tab. 1 mit einem „*“ gekennzeichneten Gewerke).

Irritierenderweise gibt es darunter aber auch Fälle, in denen an ein und derselben zuständigen Stelle Regelungen mit und ohne diesen Zusatz erlassen worden sind. So beispielsweise (Geprüfte*r) Restaurator*in im Maler- und Lackiererhandwerk an der Handwerkskammer Hamburg (1996 und 1998) oder Mittelfranken (1985 und 2004). In diesem Zusammenhang sei am Rande noch darauf hingewiesen, dass sich üblicherweise auch die Bezeichnungen der Fortbildungsabschlüsse von denjenigen der anerkannten Ausbildungsberufe erkennbar unterscheiden. Hier lässt sich dahingehend die sehr seltene Ausnahme finden, dass der Bezeichnung des anerkannten Ausbildungsberufes der Zusatz „Geprüfte/r“ vorangestellt wird bzw. wurde. So etwa für die aktuell gültigen Ausbildungsberufe Kosmetiker/in und Schädlingsbekämpfer/in oder den inzwi-

schen nicht mehr existierenden Ausbildungsberuf Speiseeishersteller/in.

Bezogen auf das Erlassjahr liegt ein erster quantitativer Schwerpunkt im Zeitraum zwischen 1984 bis 1989, der Ursprungsphase dieser Qualifikation, in der für zunächst neun Gewerke Regelungen in Kraft getreten sind. Zwei weitere zeitliche Häufungen lassen sich in den Jahren 1998 und 2004 erkennen. Die vergleichsweise hohe Zahl im Jahr 2004 lässt sich darauf zurückzuführen, dass im Jahr 2003 eine Empfehlung des Deutschen Handwerkskammertages (DHKT) zu den Prüfungsregelungen herausgegeben wurde, welche im Sinne einer Konsolidierung des Qualifikationsangebotes zu einem weiteren Anwuchs geführt hat.

2.2 Anzahl von Prüfungsteilnahmen

Schaut man sich die Zahl der erfolgreichen Prüfungsteilnahmen im Zeitraum von 1984 bis 2005 an und vergleicht diese mit dem Zeitraum von 2006 bis 2018, so lässt sich eine Abnahme der Zahlen von gut 4.000 Prüflingen auf etwa 1.150 Prüflinge erkennen. Für den Zeitraum von 2006 bis 2018, für den nach Gewerken differenzierte Zahlen vorliegen, lässt sich zudem erkennen, dass etwa drei Viertel der Prüfungen auf lediglich vier Gewerke entfallen. Hierbei handelt es sich um das Zimmererhandwerk mit gut 25 Prozent, das Maler- und Lackiererhandwerk mit knapp 24 Prozent, das Tischlerhandwerk mit knapp 15 Prozent sowie das Maurerhandwerk mit gut 13 Prozent (vgl. Tab. 2).

Bezogen auf das Geschlecht lässt sich zudem ein deutlich höherer Anteil männlicher Prüfungsteilnehmer gegenüber weiblichen Prüfungsteilnehmerinnen erkennen. Prüfungsteilnehmerinnen finden sich hier vor allem im Maler- und Lackiererhandwerk sowie im Tischlerhandwerk.

3. Inhalte der bundeseinheitlichen Fortbildungsordnung „Geprüfte*r Restaurator*in im Handwerk“

Die Fortbildungsordnung „Geprüfte*r Restaurator*in im Handwerk“ gliedert sich unter anderem in die Nennung der Ziele, welche mit der Qualifikation erreicht werden, die Aufzählung der Gewerke sowie die Prüfungsbestimmungen. Hier werden die unterschiedlichen Prüfungsteile sowie die dazugehörigen Handlungsbereiche aufgeführt. Diese Inhalte sollen im Folgenden umrissen werden.

3.1 Ziele der Fortbildungsordnung

Formal betrachtet wird im § 1 jeder Fortbildungsordnung zunächst das Ziel der Verordnung formuliert. Hier wird zunächst ein Berufsprofil definiert, an welches sich die Nennung von Aufgaben anschließt. Gemäß § 1 Absatz 2 umfasst das Tätigkeitsprofil für Geprüfte Restaurator*inn*en im Handwerk die Fähigkeit, „eigenständig und verantwortlich handwerklich-immaterielles und materielles Kulturerbe auf der Grundlage handwerklicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Methoden zu identifizieren, zu untersuchen, zu erforschen, zu erhalten, zu pflegen, weiterzuentwickeln, zu vermitteln und zu dokumen-

Vielfalt unter einem Dach – bundeseinheitliche Fortbildungsordnung zum Geprüften Restaurator und zur Geprüften Restauratorin im Handwerk

tieren. Der Geprüfte Restaurator im Handwerk oder die Geprüfte Restauratorin im Handwerk entwickelt Erhaltungs-, Restaurierungs- und Konservierungskonzepte. Sie gestalten und steuern Erhaltungsprozesse für handwerklich-immaterielles Kulturerbe sowie Restaurierungs- und Konservierungsprozesse für materielles Kulturerbe“ (vgl. Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Restaurator im Handwerk und Geprüfte Restauratorin im Handwerk 2019, 2542).

Damit ist der inhaltliche Rahmen der Tätigkeit abgesteckt, welcher im nachfolgenden Absatz 4 aufgabenbezogen weiter konkretisiert wird. Dort lautet es, dass Geprüfte Restau-

rator*inn*en im Handwerk

1. „historische und traditionelle handwerkliche Verfahren erforschen und die kulturhistorische Bedeutung dieser Verfahren bewerten,
2. den Zustand von Restaurierungsobjekten und deren kulturhistorische Bedeutung auf Grundlage von Bestandsaufnahmen und Befunduntersuchungen bewerten,
3. Erhaltungs-, Restaurierungs- und Konservierungskonzepte unter Berücksichtigung von kultureller Nachhaltigkeit und von Qualitätssicherung entwickeln,
4. Erhaltungs-, Restaurierungs- und Konservierungsmaßnahmen mit historischen und traditionellen handwerklichen Verfahren sowie mit wissenschaftlichen Methoden durch-

führen,

5. handwerklich-immaterielles und materielles Kulturerbe weitergeben und vermitteln,
6. Verläufe und Ergebnisse von Erhaltungs-, Restaurierungs- und Konservierungsprozessen dokumentieren,
7. Maßnahmen zur Pflege und Wartung von Objekten planen, empfehlen und durchführen,
8. mit unterschiedlichen Fachdisziplinen und Projektbeteiligten kooperieren, Erhaltungs-, Restaurierungs- und Konservierungsprozesse leiten sowie die Öffentlichkeit für handwerklich-immaterielles und materielles Kulturerbe sensibilisieren,
9. unternehmerische Entscheidungen im Hinblick auf die Besonder-

Gewerk	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	SUMME
Buchbinder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gold- und Silberschmiede	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	6
Holzbildhauer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maler- und Lackierer	42	26	37	35	12	0	13	12	17	28	20	9	20	271
Maurer	10	16	14	25	22	22	9	5	10	5	3	7	2	150
Metallbauer	5	23	3	1	4	1	1	1	3	6	0	3	2	53
Orgel- und Harmoniumbauer	13	1	0	10	2	0	0	0	0	0	0	0	0	26
Parkettleger	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	7
Raumausstatter	6	0	3	2	0	1	2	0	2	1	0	3	4	24
Steinmetz- und Steinbildhauer	1	9	6	6	0	0	21	6	5	6	4	1	1	66
Stuckateur	2	11	1	0	6	1	19	1	0	0	0	2	0	43
Tischler + Schreiner	15	20	18	11	7	10	15	18	3	14	3	15	17	166
Uhrmacher	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	9	0	20
Vergolder	0	0	0	0	8	0	0	10	0	6	0	0	0	24
Zimmerer	27	19	10	36	5	28	24	22	8	33	30	29	21	292
SUMME	121	125	92	126	66	71	104	75	48	106	60	84	177	1148

Tab. 2: Prüfungsteilnahmen von 2006 und 2018 im Überblick (Quelle: Zentralverband des Deutschen Handwerks – www.zdh-statistik.de)

heiten des Kulturerbeerhalts treffen und umsetzen sowie

10. Prozesse unter Berücksichtigung von Qualitäts- und Nachhaltigkeitsaspekten und von rechtlichen und steuerlichen Rahmenbedingungen gestalten und steuern“ (vgl. ebenda).

Diese Aufgaben knüpfen zunächst an die Inhalte der bisherigen Regelungen auf Kammerebene an, indem die Durchführung von Bestandsaufnahmen und Befunduntersuchungen zur Bewertung der Zustände von Objekten und deren kulturhistorischer Bedeutung aufgegriffen, Konzepte entwickelt und Maßnahmen durchgeführt werden. Eine entscheidende Erweiterung dieses Tätigkeitsprofils, welches sich auf das Restaurieren und Konservieren des materiellen Kulturerbes erstreckt, ist die Berücksichtigung des immateriellen Kulturerbes. Hier geht es zum einen darum, dieses Kulturerbe im professionellen Kontext weiterzugeben und zu vermitteln, ebenso aber auch die Öffentlichkeit dafür zu sensibilisieren sowie unternehmerische Entscheidungen im Hinblick auf dessen Besonderheiten zu treffen und umzusetzen. Eine zusätzliche Erweiterung stellt die qualifikatorische Verankerung des Kooperierens mit unterschiedlichen Fachdisziplinen und Projektbeteiligten sowie die Leitung von Erhaltungs-, Restaurierungs- und Konservierungsprozessen dar.

3.2 Struktur der Fortbildungsordnung

Mit der Schaffung einer bundeseinheitlichen Fortbildungsordnung wird das Ziel verbunden, ein attraktives Angebot zur Weiterqualifizierung

von Meistern und Meisterinnen der unterschiedlichen Gewerke zu schaffen. Vor diesem Hintergrund erfolgte die Weisung des BMBF zur Erarbeitung einer bundeseinheitlichen Fortbildungsordnung für zunächst 16 Gewerke. Deren Zahl hat sich im Laufe der Erarbeitung auf insgesamt 19 erhöht. Im Einzelnen handelt es sich dabei um folgende Handwerke:

- Buchbinderhandwerk,
- Gold- und Silberschmiedehandwerk,
- Graveurhandwerk,
- Holzbildhauerhandwerk,
- Karosserie- und Fahrzeugbauerhandwerk,
- Kraftfahrzeugtechnikerhandwerk,
- Maler- und Lackiererhandwerk,
- Maurer- und Betonbauerhandwerk,
- Metallbauerhandwerk,
- Metallbildnerhandwerk,
- Orgel- und Harmoniumbauerhandwerk,
- Parkettlegerhandwerk,
- Raumausstatterhandwerk,
- Steinmetz- und Steinbildhauerhandwerk,
- Stuckateurhandwerk,
- Tischlerhandwerk,
- Uhrmacherhandwerk,
- Vergolderhandwerk sowie
- Zimmererhandwerk.

Sofern weitere Gewerke den Bedarf an dieser Qualifikation für sich erkennen, können diese unter der Maßgabe ergänzt werden, dass sie sich den Bestimmungen der nun gültigen Verordnung anschließen.

3.3 Handlungsbereiche

Auf Grundlage der inhaltlichen Definition des Tätigkeitsprofils wurden

in einem weiteren Schritt Handlungsbereiche voneinander abgegrenzt, welche die typischen Geschäfts- und Arbeitsprozesse dieser Tätigkeit zum Ausdruck bringen (vgl. Abb. 2). Im Kern stehen dabei die drei Handlungsbereiche „Erhaltungs-, Restaurierungs- und Konservierungskonzepte entwickeln“, „Maßnahmen umsetzen, Prozesse leiten und koordinieren“ sowie „Maßnahmen und Prozesse dokumentieren sowie Risiko- und Schadensprävention sicherstellen“. Diese stellen vor allem den physisch greifbaren Kern der Tätigkeit im Umgang mit dem materiellen Kulturerbe dar. Insbesondere für die Umsetzung, ebenso aber auch für die Entwicklung von Konzepten und die Risiko- und Schadensprävention ist die Anwendung und Weiterentwicklung von Methoden zum Erhalt, zur Restaurierung und zur Konservierung von Kulturerbe grundlegend. Hier kommt der handwerkliche Aspekt des beruflichen Handelns deutlich zum Ausdruck. Insgesamt sind diese Besonderheiten auch im Hinblick auf die Unternehmensführung zu berücksichtigen. Das übergeordnete Ziel besteht schließlich darin, das immaterielle und materielle Kulturerbe in ihrer Untrennbarkeit und in ihrem Aufeinander-Verwiesen-Sein zu pflegen und weiterzugeben. Diese Handlungsbereiche liegen im Sinne konzentrischer Kreise um den operativen Kern herum.

3.4 Prüfungsbestimmungen

Auf Basis dieser Handlungsfelder wurden im Anschluss die Prüfungsbestimmungen festgelegt. Diese gliedern sich in zwei schriftlich zu erbringende Prüfungsteile und in eine Projektarbeit als weite-

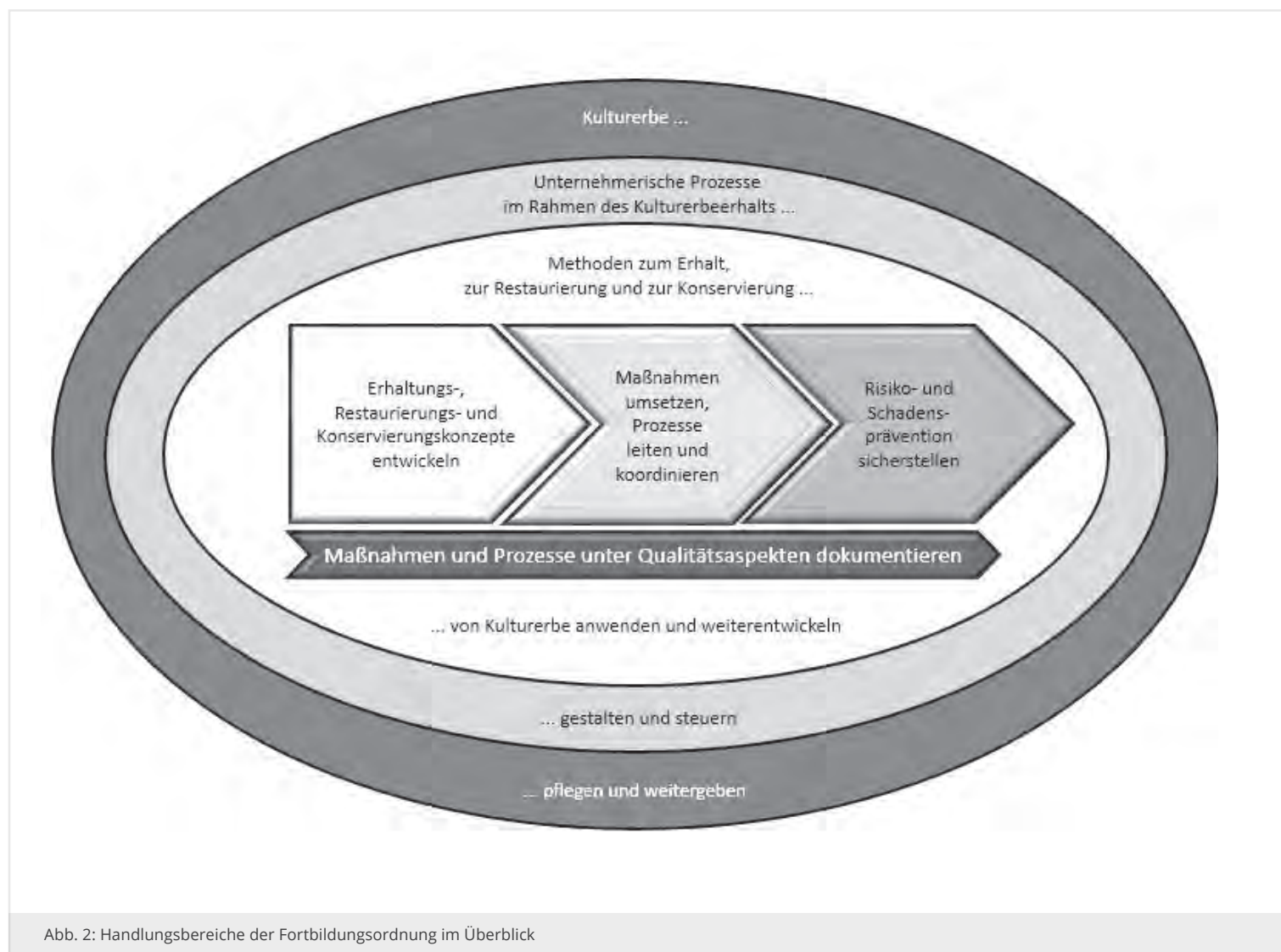


Abb. 2: Handlungsbereiche der Fortbildungsordnung im Überblick

ren Prüfungsteil (siehe Abb. 3). Die beiden schriftlich zu erbringenden Prüfungsteile sind zum einen gewerkeübergreifend und zum anderen gewerkespezifisch angelegt. Die Projektarbeit setzt sich wiederum zusammen aus den Teilen

1. Projektierung von Erhaltungs-, Restaurierungs- und Konservierungsmaßnahmen,
2. Ausführung von Erhaltungs-, Restaurierungs- und Konservierungs-

maßnahmen,
3. einer Projektdokumentation,
4. einer Projektpräsentation und
5. einem Fachgespräch.

3.4.1 Die schriftlichen Prüfungsteile „Übergreifende Qualifikationen“ und „Spezifische Qualifikationen“

Der Prüfungsteil „Übergreifende Qualifikationen“ hat die Handlungs-

bereiche „Kulturerbe pflegen und weitergeben“, „Methoden zum Erhalt, zur Restaurierung und Konservierung von Kulturerbe anwenden und weiterentwickeln“ und „Unternehmerische Prozesse im Rahmen des Kulturerbeerhalts“ gestalten und steuern zum Gegenstand (vgl. Abbildung 2). Hier sind drei Aufgabenstellungen zu bearbeiten, die ausgehend von praxisbezogenen Situationen im Kern jeweils auf einen dieser Handlungsbereiche zuzuschneiden sind.

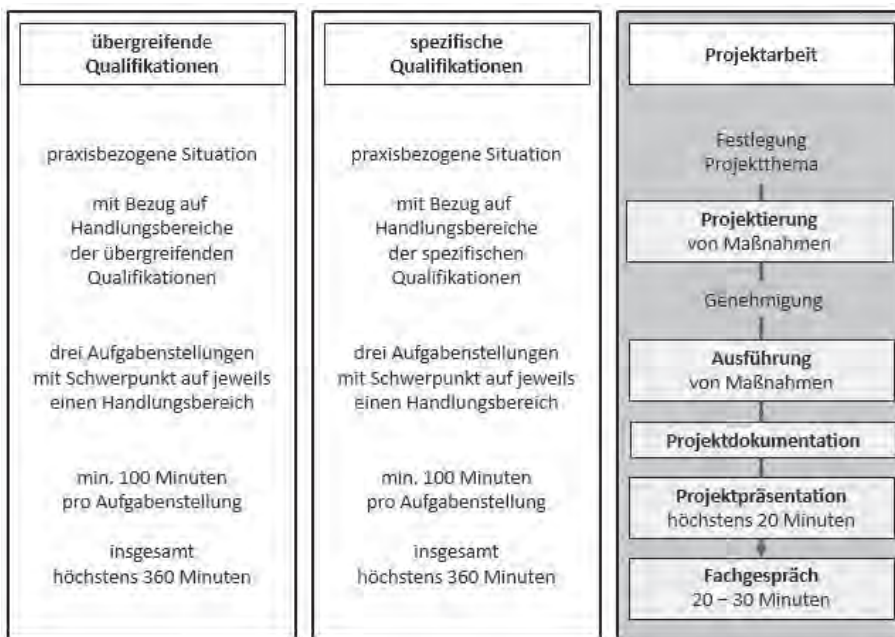


Abb. 3: Prüfungsteile der Fortbildungsordnung im Überblick

benerstellung die Möglichkeit, die jeweils anderen Handlungsbereiche zu berücksichtigen. Für jede der Aufgaben steht eine Bearbeitungszeit von mindestens 100 Minuten zur Verfügung, wodurch bei einem zeitlichen Gesamtrahmen von 360 Minuten die Möglichkeit besteht, im Rahmen der schriftlichen Prüfung den Fokus auf eine der Aufgaben zu legen.

Im Sinne der zuvor beschriebenen Aspekte ist der zweite schriftliche Prüfungsteil „Spezifische Qualifikationen“ formal identisch angelegt. Hier stehen die Handlungsbereiche „Erhaltungs-, Restaurierungs- und Konservierungskonzepte entwickeln“, „Maßnahmen umsetzen, Prozesse leiten und koordinieren“ sowie „Maßnahmen und Prozesse unter Qualitätsaspekten dokumen-

tieren und Risiko- und Schadensprävention sicherstellen“ im Fokus (vgl. Abbildung 2).

3.4.2 Projektarbeit

Gegenstand des Prüfungsteils Projektarbeit ist „eine umfängliche und zusammenhängende Fragestellung zur Erhaltung des handwerklich-immateriellen Kulturerbes und zur Restaurierung und Konservierung des materiellen Kulturerbes“ (vgl. Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Restaurator im Handwerk und Geprüfte Restauratorin im Handwerk“ 2019, 2546). Ausgangspunkt hierfür ist die Festlegung eines gemeinschaftlich vom Prüfungsausschuss und der zu prüfenden Person

festzulegenden Projektthemas, welches die zu bearbeitende Fragestellung, die Definition der mit der Projektarbeit zu erreichenden Ziele, die Festlegung der wesentlichen Schritte zum Erreichen der definierten Ziele sowie die Festlegung der wesentlichen Ausführungsschritte enthält. Im Sinne einer qualitätssichernden Maßnahme soll dieser Schritte gewährleistet, dass die geplanten Ziele und Ausführungsschritte dem Anspruch an den Erhalt des handwerklich-immateriellen sowie an die Restaurierung und Konservierung des materiellen Kulturerbes gerecht werden. Auf dieser Grundlage erstellt die zu prüfende Person eine schriftliche Projektierung, welche die wesentlichen Ausführungsschritte konkretisiert. Hierbei sind auch alternative Vorgehensweisen unter Angabe von Begründungen darzustellen. Wiederum im Sinne der Qualitätssicherung, insbesondere zur Vermeidung von Schäden am materiellen Kulturerbe im Rahmen der späteren Ausführung von Maßnahmen, ist die ausgearbeitete Projektierung dem Prüfungsausschuss zur Genehmigung vorzulegen. Schließlich sind die genehmigten Maßnahmen auszuführen und hierüber eine Projektdokumentation anzufertigen, welche die Umsetzung der Projektierung in allen Phasen sowie die Ergebnisse darstellt. Letzteres gilt ebenso für die Projektpräsentation, welche zusätzlich eine Darstellung und Begründung der Projektierung beinhaltet. Im sich anschließenden Fachgespräch hat die zu prüfende Person schließlich nachzuweisen, dass sie in der Lage ist, „vertiefende und erweiterte Fragestellungen im Kontext der Projektarbeit zu analysieren und Lösungsmöglichkeiten unter Beachtung der maßgebenden Einflussfaktoren zu entwickeln,

Vielfalt unter einem Dach – bundeseinheitliche Fortbildungsordnung zum Geprüften Restaurator und zur Geprüften Restauratorin im Handwerk

Dabei besteht im Rahmen der Aufgabe unter Beachtung der maßgebenden Einflussfaktoren zu entwickeln, strategiekonform zu bewerten und Schlussfolgerungen zu ziehen“ (vgl. ebd.).

4. Ausblick

Mit der Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfte*r Restaurator*in im Handwerk liegt erstmalig eine bundeseinheitliche Fortbildungsordnung vor, welche die Qualifikationsanforderungen von 19 verschiedenen Handwerken konsolidiert und im Hinblick auf die wachsende Bedeutung des handwerklich-immateriellen Kulturerbes weiterentwickelt. Vor dem Hintergrund der in den letzten Jahren rückläufigen Prüfungsteilnahmen wird sich zeigen, in welcher Form die neu geschaffene Fortbildungsordnung von der Praxis – auch im Sinne eines Laufbahnkonzeptes vom Gesellen und der Gesellin über den Meister und die Meisterin bis zum Geprüften Restaurator und zur Geprüften Restauratorin im Handwerk – angenommen wird. Die nun anstehende Umsetzung, welche durch eine Erläuterung zur Verordnung unterstützt wird, sollte daher in der näheren Zukunft durch eine systematische Evaluation in den Blick genommen werden, um im gegebenen Fall bedarfsorientiert inhaltliche und organisatorische Anpassungen vornehmen zu können.

Literatur

Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2019. Bonn.

Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/verzeichnis_anerkannter_ausbildungsberufe_2019.pdf (11.02.2020)

Gerner, M./Gärtner, D./Stein, G. (1994): Handbuch Restaurator im Handwerk. Fulda.

UNESCO (2003): Konvention zum Schutz des immateriellen Kulturerbes. Paris. Online: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-DE-Luxembourg-PDF.pdf> (11.02.2020)

Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Restaurator im Handwerk und Geprüfte Restauratorin im Handwerk vom 3. Dezember 2019: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2019 Teil I Nr. 48, ausgegeben zu Bonn am 17. Dezember 2019. 2542–2551. Online: <https://www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/Geprüfter%20Restaurator%20im%20Handwerk2019.pdf> (11.02.2020)

Thomas Borowiec
Bundesinstitut für
Berufsbildung Bonn
borowiec@bibb.de

Markus Bretschneider
Bundesinstitut für
Berufsbildung Bonn
bretschneider@bibb.de





Digitale Vermessungstechnik/Tachymetrie in der überbetrieblichen Ausbildung

Tachymetrie und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung

Die Bedeutung der digitalen Vermessung im Hoch- und Tiefbau wächst zusehends und verändert die Praxis der Facharbeit (vgl. Kölzer 2019, 26). Neben einfachen digitalen Entfernungsmessern werden auch digitale Tachymeter eingesetzt. Diese arbeiten nach einem elektro-optischen Verfahren. Von einem modulierten Infrarotsender werden Signale zu einem Reflektor gesendet. Aus der Phasenverschiebung zwischen dem Ausgangssignal und dem reflektierten Signal ermittelt das Gerät rechnerisch die Entfernung sowie horizontale und vertikale Winkellagen. Räumliche Situationen können so schnell, genau und zuverlässig mit digitalen Daten erfasst werden. Tachymeter eignen sich deshalb hervorragend für die Vermessung im Hoch- und Tiefbau. Mit derartigen Instrumenten sind nicht nur Rationalisierungseffekte verbunden, sondern auch höhere Präzision der Arbeitsprozesse und bessere Dokumentation der Arbeitsergebnisse. Die Vorteile sind so offensichtlich, dass diese Technologie für angehende Fachkräfte, die heute noch in der Ausbildung sind, den Arbeitsalltag prägen werden.

An einigen Berufsschulen wird das Thema bereits in der Theorie unterrichtet, wenngleich noch eher am Rande. In der betrieblichen Ausbildung besteht ein uneinheitliches Bild, abhängig davon, wie weit die Technologie im jeweiligen Betrieb bereits etabliert ist. Um allen Auszubildenden zumindest einen ersten Zugang zur digitalen Tachymetrie zu ermöglichen, sollte diese einen Platz finden in der praktischen, überbe-

trieblichen Berufsausbildung (ÜBA). Im KOMZET BAU BÜHL des Berufsförderungswerks der Südbadischen Bauwirtschaft GmbH wurde deshalb im Rahmen des durch das Land Baden-Württemberg geförderten Projekts Dibera (Digitalisierung und berufliche Ausbildung) ein Konzept zur Einbindung der Tachymetrie in entsprechende Lehrgangsmodule entwickelt und erprobt. Um künftige Fachkräfte über einen handlungsorientierten Ansatz mit Praxisbezug für ihre praktische Tätigkeit auf der Baustelle vorzubereiten, haben sich gemeinsame und abgestimmte Ausbildungsinhalte und Vorgehensweisen in der ÜBA und der Berufsschule bewährt. Die Verwendung übereinstimmender digitaler Modelle an allen Lernorten ist dafür eine wichtige Voraussetzung.

Didaktischer Ansatz

Bei der Recherche zur konkreten Ausgestaltung von Lehr-/Lerneinheiten zur digitalen Vermessungstechnik bildeten die bestehenden Ausbildungseinheiten zur konventionellen Vermessung den Ausgangspunkt. Daraus entstand ein ganzheitliches, arbeitsprozessorientiertes Konzept für die praktische Unterweisung in der ÜBA in den Berufen Straßenbauer*in, Maurer*in und Stahlbetonbauer*in. Darin sind sämtliche baustellenrelevanten Messinstrumente vom Gliedermaßstab bis zur voll digitalen Station abgebildet. Die Zielgruppe in den genannten Berufen umfasst Auszubildende vom ersten bis zum dritten Ausbildungsjahr. Die Ausbildungsgruppen weisen eine große Heterogenität im Wissens- und Erfahrungsstand auf. Um unterschiedliche Eingangsvor-

aussetzungen auszugleichen und einen verständnisbasierten Einstieg in die Tachymetrie zu erreichen, wurde für den Einstieg ein induktives Vorgehen mit handlungs- und problemorientierten Elementen gewählt. Dabei stellen typische Baustellensituationen den Bezug zur Arbeitspraxis her. Digitale Vermessungsinstrumente werden direkt an den herzustellenden Übungsstücken eingesetzt zum Aufmessen, Abstecken und zur Kontrolle der Werkstücke.

Im ersten Ausbildungsjahr werden überwiegend analoge Realien wie Gliedermaßstab, Wasserwaage und Maßbänder eingesetzt. Im zweiten und dritten Ausbildungsjahr wird schrittweise die digitale Tachymetrie genutzt. Hierbei stellen die Gruppengröße von durchschnittlich 16 Teilnehmenden und die Tatsache, dass aufgrund der hohen Anschaffungskosten und der Empfindlichkeit der Instrumente nur ein Gerät zur Verfügung steht, eine organisatorische und methodische Herausforderung dar. Als digitale Realien (vgl. Bach 2019, 49) werden Entfernungsmesser mit Tablet, Tachymeter und Einmannstation in den Lerneinheiten eingesetzt. Im theoretischen Unterricht stehen Dokumentenkameras und Touchboards zur Verfügung, mit denen sich Lernsituationen interaktiv gestalten lassen. Damit können Zeichnungen erstellt, Modelle in der Gruppe besprochen und gemeinschaftlich bearbeitet werden. Um der Gesamtgruppe eine erste Annäherung an die digitale Vermessungstechnik zu ermöglichen, erfolgt zunächst eine Einweisung direkt am Gerät an einer praktischen Aufgabe. Anschließend wird der Umgang mit dem Instrument von den Lernenden individuell mittels einer Demonstra-

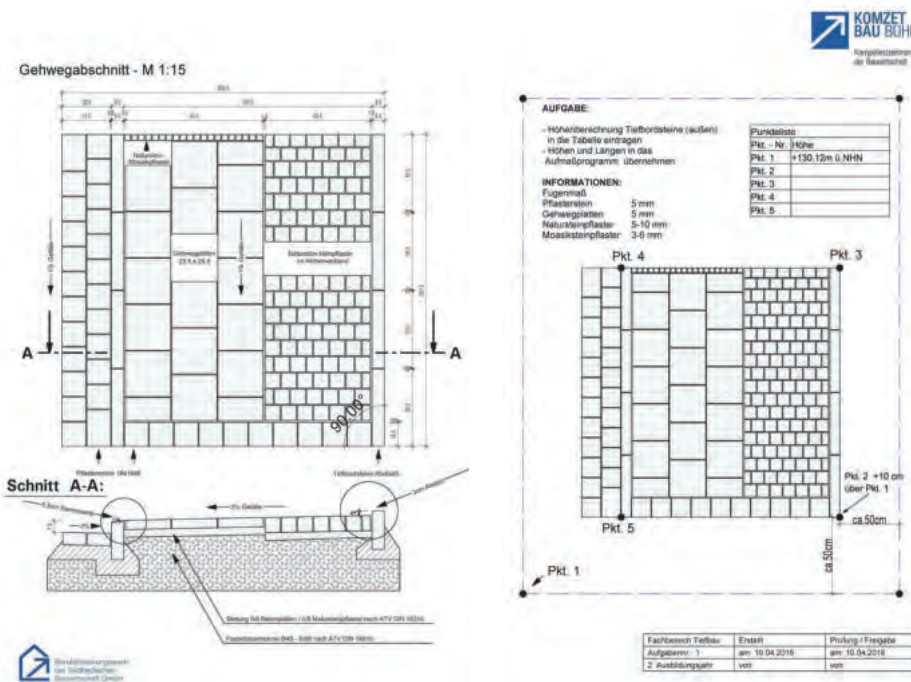


Abb. 1: Aufgabenblatt/Werkplan zum Ausschnitt eines Gehwegs (© KOMZET BAU BÜHL)

tionssoftware am Laptop erarbeitet, geübt und vertieft. Ergänzend wurden Gruppenarbeiten entwickelt, bei denen komplexere Aufgaben von der Planung, Arbeitsvorbereitung, Ausführung bis zur Ergebniskontrolle kollaborativ zu bearbeiten sind. Beispielsweise hat ein Team bei der Aufgabe „Montage von Fertigteilen für einen Betonkeller“ das komplette Bauwerk zu erstellen. Bei anderen Aufgaben führen definierte und gezielt einzelnen Lernenden oder Kleingruppen zuzuordnende Schritte zu einem gemeinsamen Werkstück. Beim Erstellen einer Straßenkreuzung bilden die einzelnen Straßenabschnitte Teil-Werkstücke, welche in Einzelarbeiten gefe-

tigt werden. Diese müssen sich aber schließlich in das Gesamtwerk, die Kreuzung, einfügen. Deshalb müssen eine gemeinsame Planung und eine zeitlich-räumlich abgestimmte Fertigung erfolgen, bei der u. a. Materialwahl und exakte Lagebestimmung zentrale Aspekte sind. Bei beiden Aufgabentypen kommen analoge und digitale Vermessung in unterschiedlichen Situationen entsprechend der Fähigkeiten der Auszubildenden auch parallel zum Einsatz. So erleben die Lernenden, dass die verschiedenen Arbeitstechniken zwar zum gleichen Ergebnis führen, sich aber in der Anwendung, im Zeitaufwand, in Genauigkeit und Umfang der erfassten Daten und in den

Möglichkeiten zu deren weiterer Verarbeitung deutlich voneinander unterscheiden.

Modul Ausschnitt eines Gehwegs mit integrierter Anwendung der Tachymetrie

Die Übungsaufgabe „Ausschnitt eines Gehwegs“ wird bereits seit vielen Jahren im zweiten Ausbildungsjahr in der ÜBA bearbeitet. Sie wurde nun durch Einsatz der Tachymetrie erweitert. Anhand des Werkplans (Abb. 1) werden in der Gruppe zunächst wesentliche Abläufe und Herangehensweisen besprochen, die zuvor an anderen Modulen geübt wurden. Die Hauptschwierigkeiten bei dem Werkstück zeigen sich bei den verschiedenen Verlegearten des Natursteinpflasters und dem Umgang mit den unterschiedlichen Gefällerrichtungen. Die Verlegearten der Natursteine werden in klassischer Unterweisung am Werkstück demonstriert und anhand verschiedener Herstellerinformationen erarbeitet. Beim Berechnen der Gefälle wird auf in der Berufsschule erworbenes Wissen aufgebaut. Auf den Aufgabeböckern müssen die Auszubildenden die Berechnungen selbstständig ausführen und ihre Ergebnisse in die vorgegebene Tabelle eintragen. Anschließend wird die Gruppe in den Umgang mit dem Tachymeter eingewiesen. Der Gruppe werden wesentliche Funktionen, wie das Anlegen des Bearbeitungsjobs, das Aufstellen des Tachymeters mit Hilfe von Festpunkten und Bauachsen, das Abstecken von vorgegebenen Punkten und das Aufmessen zur Kontrolle von Werkstücken vorgestellt. Dieser Teil der Übungseinheit dauert ca. zwei Stunden.

Die Festpunkte, welche zur Orientierung beim Aufstellen des Tachymeters (Abb. 2) notwendig sind, wurden in der Halle fest installiert, so dass sie von allen Positionen gut sichtbar sind. Ergänzend zur Einführung erhalten die Auszubildenden zur Vermeidung von Fehlbedienungen eine schrittweise Anleitung, die die einzelnen Arbeitsschritte in Bildern zeigt. Jede*r Auszubildende legt eine eigene Baustelle im Tachymeter an und vermisst die komplette Werkhalle sowie die einzelnen, markierten Arbeitsplätze. Dieses Aufmaß dient als Grundlage für das Einmessen des eigenen Werkstücks an dem aktuellen Arbeitsplatz (Abb. 3). Der Grundriss kann zur Kontrolle von Werkstücken herangezogen werden.

Beim Abstecken/Einmessen des eigenen Werkstückes am Arbeitsplatz übertragen die Auszubildenden die vorgegeben und berechneten Maße aus dem Arbeitsblatt in den angelegten Job am Tachymeter. Damit werden die Eckpunkte in der Lage und in der Höhe abgesteckt unter Berücksichtigung des erforderlichen Versatzes an den Ecken, weil die Nadeln sonst beim Verlegen der Steine im Weg wären. Bei der Berechnung hilft die Zusatzapplikation ZeichenPlus im Tablet.

Modul Fertigteilkeller mit integrierter Anwendung der Tachymetrie

Bei dem Modul „Fertigteilkeller“ handelt es sich um eine Gruppenarbeit mit integrierter Anwendung der Tachymetrie im Bereich der Hochbauberufe. Die erste Vorgehensweise ähnelt den beschriebenen Schritten bei der Gehweg-Aufgabe im



Abb. 2: Aufstellen des Tachymeters (Foto: KOMZET BAU BÜHL)



Abb. 3: Darstellung der Messpunkte des Tachymeters (Foto: KOMZET BAU BÜHL)

Tiefbau. Der Tachymeter kann hier in verschiedenen Arbeitsschritten eingesetzt werden. Herkömmlich wird beim Erstellen eines Kellers ein Schnurgerüst erstellt. An den Ecken des Bauwerks wird eine Holzkonstruktion montiert. Auf den Bohlen der Konstruktion werden Nägel eingemessen, an denen später die Schnüre oder Drähte gespannt werden, um in der Baugruppe eine Projektion der Kellerfläche zu erhalten. Diese Nägel können mit Hilfe des Tachymeters gesetzt werden. Hierzu übertragen die Auszubildenden die Daten aus dem Werkplan (Abb. 4) in den Tachymeter und nehmen die Absteckung vor. Beim Fertigstellen des Kellers vergleichen die Auszubildenden den Keller anhand der im Tachymeter eingespeicherten Musterlösung mit dem erstellten Werk (Abb. 5) und können ihre Arbeit bewerten.

Lehrgangsorganisation und Binnendifferenzierung

Abbildung 6 zeigt den Ablauf der Einführung in die Tachymetrie mit ei-

ner Gruppe von 16 Teilnehmenden im Straßenbau, die in Teilgruppen wechselnd Teilaufgaben jeweils mit herkömmlicher und mit digitaler Vermessungstechnik bearbeiten. Auf diese Weise kommen alle Auszubildenden mit der modernen Technik in Berührung, allerdings in unterschiedlicher Tiefe, die ihren individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen angemessen ist. Diese bereits in der Aufgabe und der Zuweisung zu den Teilgruppen angelegte Binnendifferenzierung erlaubt Auszubildenden ohne Vorerfahrungen einen ersten Zugang zu der Technologie, schützt sie aber vor demotivierenden Überforderungen, während sie anderen Auszubildenden die Möglichkeit zur Vertiefung bietet.

Teilnehmende mit Vorerfahrungen erledigen die Lernaufgabe mittels Tachymetrie. Sie erproben die moderne Technik und vertiefen ihre entsprechenden Kenntnisse und praktischen Fähigkeiten, während die anderen Azubis das fachgerechte Vorgehen beobachten und/oder die Aufgabe mit herkömmlichen Mit-

Fertigteilkeller

AUFGABE:

1. Alle Maße sind dem Werkplan zu entnehmen
2. Stellen und anschließend Einmessen des Schnurgerüstes mit dem Tachymeter
3. Aufreißen der Kellerwände (Außenmaße) auf der Bodenplatte mit Hilfe des Tachymeters
4. Stellen der Kellerwände nach Werkplanung
5. Überprüfen der Maße
6. Überprüfen der Lage mit dem Schnurgerüst

INFORMATIONEN:

Zum Stationieren des Tachymeters sind die Module 2.1 und 2.2 verwenden!

Draufsicht in der Halle 18 Kelleraufbau

Fachbereich Hochbau	Erstellt	Prüfung / Freigabe
Aufgabennr. 2	am: 20.01.2017	am: 10.04.2017
2. Ausbildungsjahr	von:	von:

KOMZET BAU BÜHL
Kompetenzzentrum der Bauwirtschaft

Abb. 4: Aufgabenblatt/Werkplan zum Erstellen eines Fertigteilkellers (© KOMZET BAU BÜHL)

teln erledigen. Je nach Situation und Zeitfortschritt kommen danach weitere Azubis mit der Tachymetrie zum Zuge. Die Erfahrung hat gezeigt, dass diese Vorgehensweise allen Teilnehmenden am besten gerecht wird. Die Differenzierung der Lernziele (Kennenlernen versus Anwendungserfahrungen aufbauen) ist vor dem Hintergrund, dass die Tachymetrie (noch) kein curricular festgeschriebener Inhalt ist, durchaus hinnehmbar. Denn alle Teilnehmenden können am Ende einen ihrer Eingangsvoraussetzungen entsprechenden Erfahrungszuwachs verbuchen und die Lehrgangsziele erreichen. Aus organisatorischen Gründen kann es notwendig sein, die Vermessung mit-

tels Tachymetrie komplett von der Gruppenaufgabe zu lösen. Bei dieser Variante kann die Vermessung als Partnerarbeit an einem separaten Arbeitsplatz geübt werden, während die restliche Gruppe ein Werkstück mit herkömmlichen Methoden erstellt.

Zur Gewinnung der für die Arbeiten benötigten Informationen stehen den Lernenden neben analogen Medien auch Tablets mit Internetzugang zur Verfügung. Dadurch ist die Aktualität von Datenblättern, Zulassungen etc. sichergestellt und es können unterschiedliche Apps sowohl zum Informieren als auch zum Bearbeiten der Aufgaben heran-

gezogen werden. Es gibt verschiedene Applikationen im Bereich der Vermessung, bei denen die gemessenen Daten direkt eingelesen und verarbeitet werden, beispielsweise Planungshilfen für die Auswahl und die Mengenermittlung des Materials. Der Punkt „Informieren“ im Modell der vollständigen Handlung (vgl. Universität Erfurt 2014, 4) wird durch den Einsatz digitaler Medien für die Lernenden attraktiver.

Zur Festigung der Lerninhalte hat sich das Konzept der digitalen Medien als Werkzeug in der Hand von Lernenden bewährt (vgl. Kuri 2019, 78 f.). Dabei produzieren die Auszubildenden zur Dokumentation ihrer Arbeit

kleine Erklärvideos, die zunächst auf fachliche Richtigkeit geprüft und dann auf einer geschlossenen Lern- und Kollaborationsplattform für die Lerngruppe zur weiteren Nutzung und für die Prüfungsvorbereitung freigeschaltet werden. Die Herstellung dieser Videos erfolgt mit einfachsten Mitteln (Smartphones oder Tablets), verlangt aber von den Lernenden eine gründliche Auseinandersetzung mit den technischen Sachverhalten und ihrem eigenen Arbeitsprozess und trägt so auf motivierende Weise zur kognitiven Verarbeitung und Ergebnissicherung bei. Der Einsatz der Tachymetrie wirkt motivierend auf viele Auszubildende. Durch die praktische Anwendung werden auch die mathematischen Zusammenhänge auf eine für die Zielgruppe ansprechende Weise verdeutlicht.



Abb. 5: Montage des Fertigteilkellers mit dem Tachymeter (© KOMZET BAU BÜHL)

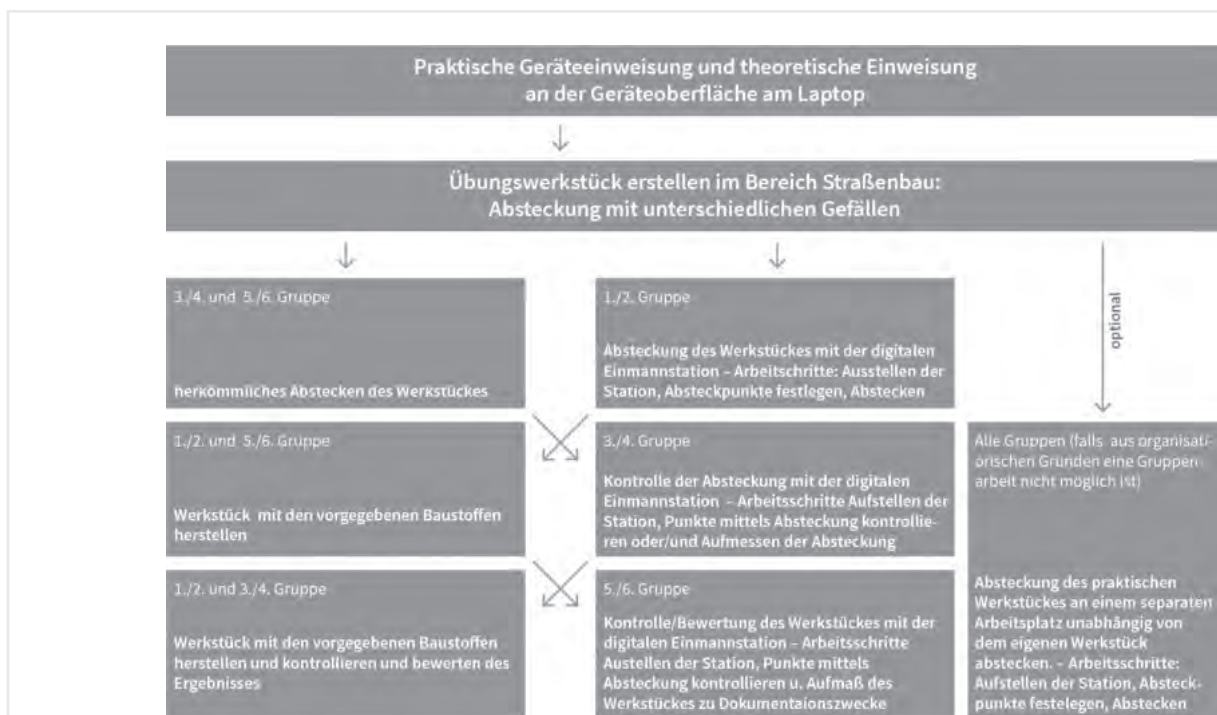


Abb. 6: Binnendifferenzierte Einführung in die Tachymetrie (© KOMZET BAU BÜHL)

Literatur

Bach, A. (2019). Kriterien zur Bewertung und Reflexion des digitalen Medieneinsatzes in der bautechnischen Berufsbildung. In: Mahrin, B.; Meyser, J. (Hrsg.) (2019): Berufsbildung am Bau digital. Hintergründe – Praxisbeispiele – Transfer. Universitätsverlag der TU Berlin. 44–64. DOI: <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-8577>

Kölzer, T. (2019). Digital unterstütztes Arbeiten in der Bauausführung. In: Mahrin, B.; Meyser, J. (Hrsg.) (2019): Berufsbildung am Bau digital. Hintergründe – Praxisbeispiele – Transfer. Universitätsverlag der TU Berlin. 26–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-8577>

Kuri, N. (2019). Digitale Medien als Werkzeug in der Hand von Lernenden. In: Mahrin, B.; Meyser, J. (Hrsg.) (2019): Berufsbildung am Bau digital. Hintergründe – Praxisbeispiele – Transfer. Universitätsverlag der TU Berlin. 68–81. DOI: <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-8577>

Universität Erfurt (Hrsg.) (2014). Leitfaden zur Handlungsorientierung in der Berufsausbildung. Instrument Nr. 28-3, BiBB-Modellversuche - Qualitätsentwicklung und -sicherung in der beruflichen Bildung. Online: https://www.deqa-vet.de/dokumente/pdf/2-7_PU_Instrument_28_3_komplett.pdf (06.06.2020)

Stephan Hielscher

Berufsförderungswerk der süd-
badischen Bauwirtschaft GmbH
KOMZET BAU BÜHL
hielscher@bfw-suedbaden.de

Bernd Mahrin

Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung
und Arbeitslehre
bernd.mahrin@tu-berlin.de





Tempelanlage in Tulum, Mexiko (Foto: Thies Göttische)

Moralische Bildung von Auszubildenden als Teil des Fachunterrichts – am Beispiel einer Tischlerklasse

1. Einleitung

Moral bildet die Grundlage für ein demokratisches Zusammenleben, da durch sie die wechselseitige Anerkennung der Rechte und Bedürfnisse zwischen den Menschen erfolgt. Die Fähigkeit zum moralischen Urteilen und Handeln kann somit als eine Schlüsselkompetenz für die erfolgreiche Teilnahme an der Gesellschaft und der Arbeitswelt angesehen werden. Trotz ihrer Relevanz hat moralische Bildung jedoch meist eine untergeordnete Rolle im Lehrplan der Schulen. In der allgemeinbildenden Schule ist der Ethikunterricht in der Regel nur als Ersatzfach für den Religionsunterricht vorgesehen, in der beruflichen Bildung wird häufig überhaupt kein Bezug auf die moralische Bildung der Auszubildenden genommen.

Im Folgenden wird erörtert, warum gerade in der beruflichen Bildung die Auseinandersetzung mit Werten eine zentrale Rolle spielen sollte und es wird in Ansätzen dargestellt, wie dieses im Zusammenhang mit der fachlichen Ausbildung umgesetzt werden kann.

2. Werte helfen bei der Orientierung in der Krise

Mit dem Beginn der Ausbildung geht für die Jugendlichen ein gravierender Wandel einher. Den Großteil ihres Lebens haben sie in der Rolle einer Schülerin oder eines Schülers verbracht. Diese Rolle war geprägt von einem relativ geringen Maß an Verantwortung und einem hohen Grad an Fremdbestimmung. Mit dem Beitritt zur Arbeitswelt entstehen für die Jugendlichen ganz neue

Verantwortungen, Erwartungen und Verpflichtungen, zusammen mit der Freiheit zunehmend die eigene Rolle als Erwachsene*r und Arbeitstätige*r anzunehmen und zu entwickeln.

Diese Phase beschreibt Eriksson in seinem „Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung“ als die „fünfte Krise“ in der Entwicklung des Menschen (Eriksson, 1970). Im Zentrum dieser Stufe steht die Findung und Ausbildung der eigenen Identität, weshalb sie oftmals auch mit Orientierungslosigkeit und Verwirrung einhergeht. Dadurch wird der Jugendliche veranlasst nach Zugehörigkeit zu suchen, um darüber eine eigene Identität entwickeln zu können. Werte bieten dabei eine Orientierung, indem sie einen Handlungsraum definieren, indem sich die Jugendlichen frei entdecken und ausprobieren können.

3. Moralkompetenz

Moral beschreibt das Handeln nach sozialen Normen und Verhaltensweisen, auf die sich die jeweilige Bezugsgruppe geeinigt hat. Dies ist es, was „Moralkompetenz“ (Lind 2015, 51ff.) zu einer Schlüsselkompetenz für die erfolgreiche Teilnahme an der Gesellschaft werden lässt. Moralische Werte haben jedoch nur dann einen Nutzen, wenn sie in Entscheidungen einfließen und somit zu einer moralischen Handlung führen, denn andernfalls wären sie wirkungslos. Somit setzt sich Moralkompetenz aus dem Wissen über moralische Werte, eine Motivation moralisch zu handeln und eine entsprechende Entscheidungskompetenz zusammen.

Moralische Bildung beschreibt den

Lernprozess durch den moralische Werte verstanden und bewertet werden. Nur wenn die moralischen Werte bekannt sind können sie auch in den Entscheidungsprozess einfließen und somit zum moralischen Charakter von Entscheidungen beitragen. Das bloße Wissen um Werte reicht jedoch nicht aus, da es noch nicht bedeutet, dass auch tatsächlich nach ihnen gehandelt wird. Entscheidend ist dabei das Motiv der Handlung, denn „moralisch wird eine Handlung nicht dadurch, dass sie dem Selbstinteresse des Handelnden dient, sondern dadurch, dass der Handelnde die Realisierung seines Selbstinteresses zu Gunsten anderer beschränkt“ (Bayertz 2015, 3). Deshalb sollen im Folgenden auch die Motivation für moralische Handlungen untersucht und Gründe aufgezeigt werden, warum moralische Handlungen rational sind. Diese beiden Aspekte allein führen aber lediglich zu moralischen Absichten. Damit sie tatsächlich umgesetzt werden, müssen sie so in den Entscheidungsprozess einfließen, dass die daraus resultierende Handlung und ihre Konsequenzen den moralischen Absichten auch gerecht werden können. Aus diesem Grund ist es erforderlich auch den Erwerb von Entscheidungskompetenz zu thematisieren.

3.1 Moralische Bildungsprozesse

Die klassische Theorie über den Erwerb von moralischer Bildung ist die „kognitive Theorie der Moralentwicklung“ (1996) von Lawrence Kohlberg. Darin vertritt er die Ansicht, dass das Einbeziehen von mehrerer Perspektiven in den Entscheidungsprozess zu einem höheren Grad an Gerechtigkeit führt, weshalb in seinem Mo-

1. Präkonventionelles Niveau: Heteronome Regeln und individuelle Interessen	
Stufe 1	Berücksichtigung einer Perspektive (egozentrisch: Ich/Autorität/Regeln) Äußerliche Orientierung an Regeln, Autoritäten, Gehorsam, Bestrafung etc.
Stufe 2	Koordination zweier Perspektiven (dyadisch: Ich und Du) Orientierung an Interessen von ego und alter; Relativierung von Regeln
2. Konventionelles Niveau: Verallgemeinerte soziale Erwartungen	
Stufe 3	Dritte-Person-Perspektive (interpersonal: Wir/Gruppe) Orientierung an verinnerlichtem Normensystem und gegenseitigen Rollenerwartungen
Stufe 4	Gesellschaft-/Systemperspektive (transpersonal: Gesellschaft) Orientierung an komplexen sozialen Rollen, Pflichten und Funktionen innerhalb der Gesellschaft, wie Verantwortung, Pflicht, Recht und Selbstachtung
3. Postkonventionelles Niveau: Universelle moralische Prinzipien	
Stufe 5	Der Gesellschaft übergeordnete Perspektive (universell: Menschheit) Orientierung an übergeordneten moralischen Prinzipien und Menschenrechten
Stufe 6	Perspektive eines moralischen Standpunktes (universell: Menschheit) Orientierung an selbstgewählten, universellen Prinzipien (nicht empirisch!)

Abb. 1: Die kognitive Theorie der Moralentwicklung (Kohlberg 1996, 26ff.)

dell der Wert einer Entscheidung darüber bestimmt wird. Sein Modell der moralischen Entwicklung umfasst sechs Stufen, die in drei Gruppen eingeteilt werden. Die Gruppe auf dem präkonventionellen Niveau ist durch starke egoistische Motive geprägt. Auf dem konventionellen Niveau steht der Nutzen der Gesellschaft im Fokus, wobei besonders herrschende Gesetze und Rollenerwartungen an Relevanz gewinnen. Die Einhaltung von Rechten ist an die Erwartung geknüpft, dass auch die Mitmenschen diese Rechte achten. Auf der postkonventionellen Stufe orientiert sich der Mensch schließlich an übergeordneten moralischen Prinzipien und Menschenrechten. Der Wert dieser Prinzipien ist nun nicht mehr durch Erwartungen gegenüber anderen begründet, son-

dern liegt in den Prinzipien selbst.

Laut Kohlberg werden moralische Werte nicht ausschließlich von anderen übernommen, sondern in einem aktiven Prozess durch soziale Interaktionen ko-konstruiert (Weyers 2014, 4). Dazu muss der Mensch mit Problemen konfrontiert werden, die im Konflikt zu seinen derzeitigen Denkmustern stehen. Laut Kohlberg können solche kognitiven Probleme nur durch rationales Abwägen, also bewusste Denkprozesse, gelöst werden, weil es nur auf diese Weise möglich ist, eine Entscheidung auch begründen zu können. Ist der entstehende Konflikt stark genug, kann dies den Menschen dazu bewegen, die eigenen Grundsätze zu hinterfragen und schließlich neu auszurichten, um das eigene Denken anzupassen

und den Konflikt dadurch zu lösen (Akkommodation). Diese grundlegende Transformation des Denkens ist notwendig, um die nächsthöhere Stufe zu erreichen und moralische Reife zu erlangen.

„Zunächst bildet sich eine bestimmte Stufe logisch-kausalen Denkens aus, dann die entsprechende Stufe der Perspektivenübernahme und schließlich die korrespondierende Stufe moralischen Urteilens (Becker 2011, 24).

In Anlehnung daran formuliert Kohlberg die „Plus-eins-Regel“. Sie besagt, dass Personen Standpunkte nachvollziehen können und wollen, wenn diese auf der eigenen Stufe oder maximal eine Stufe höher als die eigene sind (Böhming et al. 2006). Begründet wird die Regel damit, dass für Argumente höherer Stufen noch nicht die nötige Perspektive ausgebildet ist, um sie nachvollziehen zu können. Lediglich ein Argument auf der nächsthöheren Stufe regt in ausreichendem Maße Konflikte an, ohne dabei überfordernd zu wirken.

3.2 Förderung von moralischer Motivation

Damit moralische Handlungen nicht mit dem Selbstinteresse im Konflikt stehen, muss in ihnen die Verwirklichung des Selbstinteresses liegen. Somit sollte es das höchste Interesse des Menschen sein moralisch zu handeln. Diese Stufe wird in Kohlbergs Stufenmodell jedoch erst auf der postkonventionellen Stufe erreicht. Moralische Handlungen auf den vorherigen Stufen entstehen deshalb immer in einem Konflikt mit dem Selbstinteresse, bei dem

der Wert der moralischen Handlung schließlich aus verschiedenen Gründen überwiegt. „Somit ist die Überzeugung von der Richtigkeit eines moralischen Wertes die Grundvoraussetzung, um die Motivation zu entwickeln nach ihm zu handeln“ (Horster 2005, 195). Dies allein reicht aber nicht aus. Um wirklich zu einer moralischen Handlung, entgegen des Selbstinteresses motivieren zu können, braucht es moralische Emotionen wie z.B. Ablehnung, Stolz, Schuld und Empörung. Sie sind ein Ausdruck von Involviertheit, denn durch sie wird die Bedeutsamkeit der eigenen Handlungen in einem sozialen Kontext, körperlich spürbar. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch Rechte und Pflichten gegenüber anderen ausgelöst werden, wodurch sie Verhalten regulieren und es für andere vorhersehbar machen (Pfister/Jungermann/Fischer 2017, 315; Betsch/Funke/Plessner 2011, 58).

Für die Förderung von moralischer Motivation sind demnach die Überzeugung von der Richtigkeit der jeweiligen moralischen Werte und die eigene Involviertheit ausschlaggebend. Die Involviertheit kann gemäß Kohlbergs Modell, besonders durch das Einbeziehen möglichst vieler Perspektiven gesteigert werden. Dies gilt besonders dann, wenn der Mensch sich als Teil der Gesellschaft wahrnimmt, weil ihn sein eigenes Handeln dann immer auch selbst betrifft.

3.3 Erwerb von Entscheidungskompetenz

Zur Verbesserung der Entscheidungskompetenz braucht es Wissen um die Beschaffenheit von Entschei-

dungen (Pfister/Jungermann/Fischer 2017, 2). Um die Qualität von Entscheidungen dahingehend zu verbessern, dass die Handlungen bestmöglich den Absichten entsprechen, sind besonders die variablen Faktoren im Prozess zu betrachten. Damit sind die Teile der Entscheidung gemeint in denen eine Wahl getroffen wird oder bestimmte Teilprozesse, die unterschiedlich intensiv stattfinden können. Über sie wird schließlich der persönliche aber auch der moralische Wert der Entscheidung definiert, da der Mensch erst darüber einen Einfluss erhält.

Die variablen Faktoren sind in der Person, die vor der Entscheidung steht, oder in der Situation begründet und können sich auf verschiedene Weise auf den Verlauf des Entscheidungsprozesses auswirken. Im Falle der Person sind dies vor allem körperliche und kognitive Ressourcen, die entsprechend eingeteilt werden müssen. Die Entscheidungstheorie beschreibt dazu eine Abhängigkeit zwischen dem Aufwand und der Genauigkeit einer Entscheidung, wobei die Stärke dieser Abhängigkeit von der Situation bedingt wird. So erfordert eine genauere Entscheidung einen größeren Aufwand als eine ungenauere. Wie viel größer der Aufwand ist hängt jedoch von der Situation und damit verbundenen Faktoren wie z.B. dem derzeit relevanten Wissen ab. Zudem gibt die Situation die Zeit vor, bis wann eine Entscheidung getroffen werden muss, sowie die Möglichkeiten zur Informationsbeschaffung.

Die Steigerung von Entscheidungskompetenz geschieht also am ehesten über eine bewusstere Wahrnehmung des Entscheidungsprozesses und die Herausstellung der Einflussmöglichkeiten, sowie einer Sensibi-

lisierung für die Wahrnehmung von Situationen, in denen ein hohes Maß von dieser Kompetenz benötigt wird.

4. Moralerziehung in der Schule

Damit schulische Maßnahmen zur Moralerziehung möglichst erfolgreich sind, sollte stets dafür gesorgt werden, dass die Schülerinnen und Schüler in hohem Grad an der Schule involviert sind. Entsprechende Vorkehrungen zur Ermöglichung und Verbesserung von moralischen Lernprozessen können von Regeln, die die gesamte Schule betreffen, bis hin zur Regelung von Handlungen im Einzelnen reichen. Von zentraler Bedeutung ist dabei jedoch die Durchsetzung einer angemessenen Gesprächs- und Interaktionskultur. Dazu gehören insbesondere ein positiver Umgang mit Fehlern sowie eine offene Haltung gegenüber Meinungen, die der eigenen widersprechen. Können diese Werte erfolgreich etabliert werden, gelingt es, die Schule zu einem Lern- und Erfahrungsort werden zu lassen. Dazu muss das soziale Umfeld an der Schule jedoch durch einen respektvollen, wertschätzenden und gewaltfreien Umgang geprägt sein, der sowohl Individualität als auch Vielfalt und Gemeinsamkeit gleichermaßen erfahrbar werden lässt (Rump-Räuber 2010, 231-232; Standop 2005, 81).

Die bekannteste Methode, um eine Lerneinheit zur Steigerung der Moralkompetenz zu gestalten, ist die Dilemma-Diskussion. Diese wurde inzwischen mit dem Fokus auf verschiedene Schwerpunkte ausgearbeitet und kann dadurch gezielt genutzt werden, um unterschiedliche Aspekte der Moralkompetenz zu

fördern (Blatt/Kohlberg 1975; Selman 2003; Lind 2015). Sie benötigt jedoch immer einen thematischen Hintergrund, wie z.B. eine Geschichte aus der ein Dilemma hervor geht. Eine gegenstandslose Diskussion um Werte ist nur sehr schwer zu führen und sollte vermieden werden. Jedoch lässt sich eine Dilemma-Diskussion in die meisten Unterrichte mit einbinden. Dies hat den Vorteil, dass die ganze Klasse bei der Diskussion einen ähnlichen Wissensstand hat und im Verlauf noch dazu lernen kann. Ein besonders großer Vorteil dabei ist, dass Fachwissen durch das Formulieren von Argumenten einen Wert bekommt, wodurch die Methode zusätzlich zum Lernen motiviert.

5. Dilemma-Diskussion in einer Tischlerklasse

Im Tischlerhandwerk gibt es viele verschiedene Ansatzpunkte, die für eine Dilemma-Diskussion genutzt werden können. Mögliche Themen reichen dabei von der fachgerechten Ausführung von Arbeiten, über die Verwendung von Tropenholz, bis hin zum Kontakt mit Kunden und Kollegen. Im Folgenden wird anhand eines Beispiels skizzenhaft dargestellt wie eine Dilemma-Diskussion strukturiert und umgesetzt werden kann.

Dilemma: Das falsche Holz

Du bist Lehrling in einer Tischlerei und bekommst von deinem Meister den Auftrag für einen Kunden drei Bilderahmen aus Kiefernholz zu fertigen. Dein Meister gibt dir jedoch günstigeres Fichtenholz und betont, dass der Kunde den Unterschied nicht bemerken würde.

Zuerst müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen, worin das Dilemma

begründet ist. Dazu ist es hilfreich, wenn die beteiligten Parteien mit ihren Ansprüchen und Wünschen gegenübergestellt werden. So nimmt der Meister an, dass der Kunde ohnehin keinen Unterschied erkennt und möchte deshalb Geld einsparen. Der Kunde fordert hingegen, dass die Arbeit gemäß des Auftrags ausgeführt wird. Der Lehrling steht nun zwischen diesen Positionen, da er einerseits den Kunden nicht betrügen möchte, andererseits aber beruflich stark vom Wohlwollen seines Meisters abhängig ist.

Um das Dilemma weiter zu vertiefen, können anschließend die hier relevanten Werte aufgeführt und gegeneinander abgewogen werden. So könnten zum Beispiel die Loyalität zum Lehrbetrieb und der Grundsatz, dass man nicht betrügen soll, gegenübergestellt werden.

Anschließend werden von den Schülerinnen und Schülern Handlungsoptionen und deren mögliche Folgen herausgearbeitet. Hat sich jeder entschieden, können die Handlungsoptionen diskutiert werden. Dabei werden unterschiedliche Optionen meist aufgrund von unterschiedlichen Motivationen gewählt, die wiederum durch verschiedene Perspektiven und die Gewichtung von Werten beeinflusst werden. Gelingt es andere Meinungen nachzuvollziehen, auch wenn sich die eigene nicht ändert, eröffnet sich dadurch eine größere Sicht auf das Dilemma, was schließlich das Einbeziehen mehrerer Perspektiven ermöglicht und somit zu mehr Gerechtigkeit führt.

Abschließend kann der Prozess vertieft werden, indem die Geschichte so verändert wird, dass die Grenzen einzelner Standpunkte „abgetastet“ werden oder Schülerinnen und Schüler, die im Verlauf der Diskussion ihre

Position gewechselt haben, erklären was sie dazu bewogen hat.

6. Fazit

Moralkompetenz ist überall dort relevant, wo Menschen direkt oder indirekt mit fühlenden Wesen in Kontakt treten. Moral beschreibt somit, wie wir uns als Gesellschaft definieren und zusammenleben wollen. Aus diesem Grund sollte an der Schule nicht auf Moralerziehung verzichtet werden. Der aktuelle Stand zeigt jedoch, dass Moralerziehung und Persönlichkeitsbildung meist hinter dem Erwerb von Fachwissen anstehen müssen (Lind 2015, 84-85). Richtig umgesetzt profitiert der Fachunterricht aber sogar durch Maßnahmen zur Förderung der Moralkompetenz, da Methoden wie die Dilemma-Diskussion implizit stattfinden können. Dadurch ist die Unterrichtszeit, die ausschließlich auf die moralische Bildung verwendet wird, gering und das Fachwissen gewinnt durch die Diskussionen zusätzlich an Bedeutung (Lind 2015, 28). Zudem ist eine deutliche Verbesserung in Bezug auf das Einhalten von Regeln in Klassen festzustellen, in denen Maßnahmen zur Steigerung der Moralkompetenz unternommen worden sind (Lind 2015, 103). Dadurch werden Unterrichtsstörungen reduziert, die ansonsten Zeit rauben würden. Es wird deutlich, dass Moralerziehung besonders in der beruflichen Bildung einen Platz haben kann und haben sollte.

Literatur

Bayertz, K. (2015): *Moralisches Handeln und Rationalität*. Münster.

Becker, G. (2011): *Kohlberg und seine Kritiker – Die Aktualität von Kohlbergs Moralspsychologie*. Wiesbaden.

Betsch, T./Funke, J./Plessner, H. (2011): *Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen - Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin.

Blatt, M./Kohlberg, L. (1975): The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. In: *Journal of Moral Education*. Heft 4:2. 129–161.

Böhming, H. E./Hoenecke, C./Harbrucker, F./Schaff, M./Sylvester, T. (2006): *Moralentwicklung und Moralerziehung nach Lawrence Kohlberg als Thema in der Lehrerbildung*. Berlin.

Eriksson, E. (1970): *Jugend und Krise - Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart.

Horster, D. (2005): *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden.

Kohlberg, L. (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.

Pfister, H. R./Jungermann, H./Fischer, K. (2017): *Die Psychologie der Entscheidung: Eine Einführung*. Berlin.

Lind, G. (2015): *Moral ist lehrbar – Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördert und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin.

Rump-Räuber, M. (2010): *Schulische Wertebildung: Aktuelle Bedarfe und konkrete Antworten*. In: Schuhbarth, W./Speck, K. (Hg.): *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune - Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden.

Selman, R. (2003): *The Promotion of Social Awareness - Powerful Lessons from the Partnership of Developmental Theory and Classroom Practice*. New York.

Standop, J. (2005): *Werterziehung - Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werterziehung*. Weinheim und Basel.

Weyers, S. (2014): *Moralentwicklung und demokratische Erziehung aus der Perspektive der Theorie Kohlbergs*. Mainz.

M.Ed.
Dennis Kaufmann
Institut für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik
Universität Hamburg
kdennisk@web.de





Rezension: Becker, Matthias / Frenz, Martin / Jenewein, Klaus / Schenk, Michael (Hg.): Digitalisierung und Fachkräftesicherung. Herausforderung für die gewerblich-technischen Wissenschaften und ihre Didaktiken.



Dass die Digitalisierung und die (zukünftige) Fachkräftesicherung wesentliche und vor allem aktuelle Herausforderungen für die Gestaltung der Arbeit sowie der Aus- und Weiterbildung im beruflichen und akademischen Sektor darstellen, ist sicherlich unbestreitbar. Insofern überrascht der Titel des Buches zunächst einmal nicht. Dies ändert sich, wenn man einen genaueren Blick auf die Seiten zwischen dem Umschlag wirft. Inhaltlich knüpft der Sammelband an Beiträge der 20. Herbstkonferenz der Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (gtw) an, die vom 4.-5.10.2018 in Magdeburg stattfand und unter dem Leitthema „Digitalisierung – Fachkräftesicherung – Lehrerbildung – Antworten der Gewerblich-Technischen Wissenschaften und ihrer Didaktiken“ stand.

Gegliedert wird der Sammelband durch die beiden Schlagworte des Buchtitels – Digitalisierung und Fachkräftesicherung –, wobei der erste Abschnitt nochmals durch drei Unterkapitel (Arbeitswelten im Wandel, Veränderungen in industriellen Arbeits- und Bildungsprozessen, Digitalisierungsprozesse in der gewerblich-technischen Domäne „Bau- und Holztechnik“) gegliedert wird.

Kapitel I (Digitalisierung – Wandel in Ausbildungs- und Arbeitswelten) wird eingeleitet von der These, „dass langfristig mit einem weitreichenden Strukturwandel von Arbeit durch die Digitalisierung zu rechnen ist“ und dass eben dieser Strukturwandel nur dann gelingen kann, wenn „die neuen Technologien als soziotechnische Systeme verstanden werden“ (17). Die Argumentation rund um die Schnittstellen zwischen Mensch, Maschine und Organisation kann als Interpretationsfolie für die weiteren Beiträge des ersten Kapitels genutzt werden.

Das anschließende erste Unterkapitel fokussiert nicht nur im Titel auf die „Arbeitswelten im Wandel“. Diskutiert werden an verschiedenen Beispielen sowohl die Chancen als auch die besonderen Herausforderungen, welche im Wandel der Arbeit liegen. So werden kon-

krete Strategien der didaktischen Gestaltung, das heißt der Planung, Umsetzung und Reflexion von explizit digitalisierten bzw. technologisierten Lehr-Lern-Prozessen ebenso diskutiert wie Fragen nach Formen der Mitgestaltung von Fachkräften bei der Implementierung neuer Technologien bzw. der Digitalisierung der Arbeitswelt.

Unterkapitel zwei wendet sich den „Veränderungen in industriellen Arbeits- und Bildungsprozessen“ zu. Gegenstand der Beiträge sind einerseits Fragen zur Aktualität der Ordnungsmittel, andererseits und damit im Zusammenhang stehend, Fragen zu neuen Qualifikationsbedarfen sowie Strategien der Vorbereitung Auszubildender auf die zukünftigen Anforderungen. Beispiele finden sich in den Beiträgen sowohl auf analytisch-theoretischer, als auch didaktischer und schulorganisatorischer Ebene. Im Bereich betrieblicher Weiterbildung werden dabei sowohl Produktionsmitarbeiter*innen also auch das betriebliche Ausbildungspersonal in den Blick genommen. Hinzu kommen Beiträge zum Wissensmanagement und zum arbeitsbezogenen Lernen unter dem Paradigma der Prozessorientierung.

Während die Beiträge der ersten beiden Unterkapitel vornehmlich Veränderungen in den Berufsfeldern der Metall- und Elektrotechnik thematisieren, werden im dritten Unterkapitel explizit „Digitalisierungsprozesse in der gewerblich-technischen Domäne ‚Bau- und Holztechnik‘“ in den Blickpunkt gerückt. So wird der Einfluss von Digitalisierung, Demografie und Akademisierung auf den Fachkräftebedarf in der Bauwirtschaft ebenso analysiert, wie die Gründe für das scheinbar wenig proaktive Handeln handwerklicher Betriebe bezüglich der Digitalisierung der Arbeit – hier vor allem infolge der zunehmenden Verwendung der digitalen Bauwerksplanung „Building Information Modeling (BIM)“. Zudem werden Best-Practice-Beispiele der Beratung und Qualifizierung von Baufachkräften dargestellt. Interessant und gewissermaßen im Kontrast hierzu stehen die Beiträge aus der Holztechnik, wo digitalisierte Arbeitsprozesse etabliert

erscheinen und unterdessen Bedarfe in der Lehrer*innenbildung nach sich ziehen. Mit Blick auf den Bereich des technischen Zeichnens wird gefragt, ob kreative und sensomotorische Fähigkeiten abhandenkommen, wenn händisches Zeichnen in der Arbeitswelt (fast) nicht mehr vorkommt und aus der Schule verdrängt wird.

Kapitel II (Fachkräftesicherung der Zukunft) vereint Beiträge, die nicht nur auf die Notwendigkeit, die Herausforderungen der Heterogenität in ihrer Differenziertheit zu erkennen, fokussieren, sondern ebenso Erklärungen für Passungsprobleme zwischen offenen Stellen und Bewerber*innen zu suchen. Darüber hinaus stehen die gestiegene Bildungsaspiration und ihre Folgen sowie die passgenaue Entwicklung von Weiterbildungsformaten im Zentrum der Beiträge. Zudem werden die Möglichkeiten der Förderung mündlicher Kommunikationsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildung erörtert und es wird die Frage untersucht, vor welchen Anforderungen Lehrer*innen stehen und welche Strategien sie entwickeln, wenn sie Geflüchtete unterrichten.

Sammelbände respektive deren Herausgeber*innen stehen bekanntermaßen vor dem Dilemma, die fokussierten Themenfelder einerseits breit diskutieren zu wollen und damit einen fundierten Überblick zu geben, andererseits nur Momentaufnahmen spezifischer Teilbereiche abbilden zu können, die nicht immer exemplarisch und übertragbar sind. Vor dem Hintergrund dessen, dass es sich bei „Digitalisierung“ und „Fachkräftesicherung“ zunächst einmal um sehr allgemeine und in gewisser Weise auch Modeworte handelt, gelingt den Herausgebern die Bewältigung dieses Dilemmas sehr gut. Dies vielleicht auch deshalb, weil sie von vornherein nicht das Ziel hatten, mit den Beiträgen ausschließlich etablierte Lösungen zu präsentieren, sondern vielmehr Impulse „für notwendige Entscheidungen über die zukünftige Ausrichtung der beruflichen Bildung [zu] setzen, die zu nachhaltigen Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt führen“ (13). Alles in allem finden sich im Sammelband sowohl kritische

Rezension: Becker, Matthias / Frenz, Martin / Jenewein, Klaus / Schenk, Michael (Hg.):
Digitalisierung und Fachkräftesicherung. Herausforderung für die gewerblich-technischen
Wissenschaften und ihre Didaktiken.

Theoriediskurse als auch praktische Anwendungsbeispiele. Dabei wird die (mögliche) Zukunft der Facharbeit genauso in den Blick genommen, wie die der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Sicherlich werden für die Leser*innen nicht alle 28 Beiträge von gleichem Interesse sein. Dies aber ist – wie bereits angeklungen – nicht die Aufgabe eines Sammelbandes. Es geht vielmehr darum, ausreichend viele und vor allem fundierte Anknüpfungspunkte bereitzustellen, die eine Weiterbearbeitung oder Übertragung der Erkenntnisse ermöglichen. Insofern muss ein solches Werk notwendigerweise exkursorisch bleiben. Diesen zentralen Ansprüchen wird der Sammelband gerecht und ist damit als Arbeitsbuch für Fachwissenschaftler*innen und Didaktiker*innen des gewerblich-technischen Bereichs ebenso empfehlenswert wie für Akteure der Berufsbildungspraxis, Ausbilder*innen und nicht zuletzt Studierende.

Rezension: Becker, M./Frenz, M./Jenewein, K./Schenk, M. (Hg.): *Digitalisierung und Fachkräftesicherung. Herausforderung für die gewerblich-technischen Wissenschaften und ihre Didaktiken. Reihe: Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 53.* Bielefeld 2019.

ISBN 978-3-7639-6059-0 (print)
ISBN 978-3-7639-6060-6 (online)





Notizen

1

Dokumentarfilmreihe über den Ausbildungsalltag in Bauberufen

Der WDR hat unter dem Titel „Passt, wackelt und hat Luft“ eine vierteilige Dokureihe über Auszubildende erstellt. Darin wird ein authentischer Einblick in den Ausbildungsalltag von Auszubildenden in den Berufen Dachdecker/-in, Tischler/-in, Straßenbauer/-in, Fliesenleger/-in und Garten- und Landschaftsbauer/-in gegeben. Alle Filme sind in der WDR-Mediathek verfügbar. <https://www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/unterhaltung/video-passt-wackelt-und-hat-luft-100.html>

2

Berufsschule digital

Im Rahmen des Projektes „Berufsschule digital“ der Deutsche Telekom Stiftung erarbeiteten zehn ausgewählte Berufsschulen gemeinsam Konzepte zum digitalen Lernen. Besonderes Augenmerk lag dabei auf Aspekten, die verallgemeinerbar sind und von anderen Schulen für die eigene digitale Schulentwicklung übernommen werden können. Als Ergebnis ist eine Online-Handreichung entstanden, die allen Berufsschulen kostenfrei zur Verfügung gestellt wird. Die Handreichung besteht aus insgesamt zehn in sich abgeschlossenen Fachartikeln. Darin werden zum Beispiel Konzepte für die Technikausstattung, die Fortbildung von Lehrkräften oder zur Einführung von Wissens- und Lernmanagementsystemen thematisiert. Außerdem wird eine Reihe von Apps und weiteren digitalen Werkzeugen vorgestellt. Die Beiträge zur Online-Handreichung stehen zum Download bereit unter <https://www.telekom-stiftung.de/handreichung-berufsschule-digital>

3

KMK-Empfehlungen zur Förderung der Bildungssprache Deutsch sowie für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen

Zum Ende der hessischen Präsidentschaft hat die Kultusministerkonferenz (KMK) zwei wichtige Empfehlungen zur Sprachförderung im Bildungswesen verabschiedet. Die Empfehlung „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“ umfasst einen Orientierungsrahmen zur Sprachförderung in Form von zehn Grundsätzen für alle Bildungsbereiche. Die „Empfehlung einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen“ verfolgt das Ziel in einem sprachsensiblen Berufsschulunterricht gleichzeitig Sprache und Fachinhalte zu vermitteln. Neben Klärungen zum Begriff und zum Konzept eines sprachsensiblen Fachunterrichts werden Empfehlungen für die Unterrichtsentwicklung sowie für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften gegeben. Beide Empfehlungen finden sich auf den Seiten der Kultusministerkonferenz: www.kmk.org

4

„Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ online

Die BIBB-Fachzeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)“ veröffentlicht wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen zu aktuellen Fragen der Berufsbildung. Die BWP erscheint vier Mal im Jahr, jede Ausgabe widmet sich einem Schwerpunktthema. Das BIBB hat das Archiv seiner Zeitschrift mit allen 49 Jahrgängen nun online gestellt und frei zugänglich gemacht: www.bwp-zeitschrift.de/archiv

5

Berufsbildungsbericht 2020 und BIBB-Datenreport

Der aktuelle Berufsbildungsbericht 2020 der Bundesregierung ist im Internetangebot des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) abrufbar unter: www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht-2740.html

Der BIBB-Datenreport 2020 kann als vorläufige Fassung im PDF-Format ebenfalls kostenlos heruntergeladen werden unter: www.bibb.de/datenreport-2020

Das Thema des diesjährigen Schwerpunktkapitels lautet „Kompetenzentwicklung“. Die Print-Version des Datenreports wird voraussichtlich Ende Juli zur Verfügung stehen.

Nachruf Prof. Dr. paed. habil. Werner Bloy



Die BAG Bau-Holz-Farbe trauert um ihren Mitbegründer und ersten Vorsitzenden Prof. Dr. habil. Werner Bloy. Er war von 1987 bis 2002 Professor für die Methodik der beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik und Farbtechnik an der TU Dresden. Die Förderung der beruflichen Bildung von Fachkräften, die an der Errichtung, Erhaltung und Ausgestaltung von Gebäuden und Bauwerken beteiligt sind (vgl. Bloy 1994, 77ff.), war in seiner langen Wirkungszeit und in verschiedenen Positionen eines seiner „Herzenseanliegen“.

Seine Biografie ist ein „Musterbeispiel“ für den Werdegang von Berufspädagogen seiner Generation und auch eng verbunden mit der wechselvollen deutschen Geschichte während seiner Lebenszeit: Werner Bloy wurde 1937 in Liegau-Augustusbad bei Dresden geboren, beendete 1955 seine Schulzeit mit dem Abitur und absolvierte anschließend eine Ausbildung zum Betonbauer. 1957 begann er sein Studium an der Technischen Hochschule, beendete dieses 1961 mit dem Abschluss zum Gewerbelehrer und unterrichtete dann an der Berufsschule in Meißen. Im Jahr 1966 promovierte er an der Technischen Universität Dresden. In der Folgezeit war Werner Bloy in verschiedenen Funktionen maßgeblich an der Gestaltung der beruflichen und akademischen Ausbildungsgänge beteiligt, beispielsweise als stellvertretender Kreisschulrat für polytechnische und berufliche Bildung sowie als Abteilungsleiter des Instituts für Aus- und Weiterbildung beim Ministerium für Bauwesen in Leipzig. Parallel hierzu setzte Werner Bloy seine wissenschaftliche Qualifikation fort. 1979 habilitierte er und wurde an der Technischen Universität Dresden zunächst Honorarprofessor für Unterrichtsmethodik im Bauwesen bevor er 1987 die entsprechende Professur übernahm. In dieser Funktion hat er wichtige Akzente zur Weiterentwicklung des Studiengangs Lehramt an beruflichen Schulen gesetzt.

In seinen Veröffentlichungen hat sich Werner Bloy stets mit aktuellen didaktisch-methodischen Fragen der bautechnischen Berufsbildung auseinandergesetzt. Das 1988 erschienene Buch „Unterrichtsmethodik Bauwesen“ (zusammen mit N. Glatzel) war lange Zeit ein Standardwerk in der Ausbildung von Gewerbelehrer*innen. Aber auch die Publikationen „Fachdidaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik“ (1994) oder „Umgang mit Lernfeldern im bautechnischen Unterricht: Planung und Durchführung“ (2000, gemeinsam mit seiner Frau Ingrid Bloy) geben noch heute wichtige Anregungen für die Berufsbildungspraxis und -theorie.

Nach der Wende pflegte Werner Bloy eine enge Kooperation mit Berufspädagog*innen aus Ost- und Westdeutschland. Er hat sich regelmäßig mit Beiträgen in die alle zwei Jahre stattfindenden „Hochschultage Berufliche Bildung“ eingebracht und die ersten Tagungsbände der „Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumtechnik“ mit herausgegeben. Ebenso maßgeblich hat er sich für eine Institutionalisierung des Ziels, die berufliche Bildungspraxis, vor allem in den Fachrichtungen Bau, Holz und Farbe zu fördern, eingesetzt. Am 1. Oktober 1999 erfolgte schließlich in Berlin die Gründung der „Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztech-

nik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung e.V.“, kurz BAG Bau-Holz-Farbe, die eben dieses Ziel zum Grundsatz hat. Auf der Gründungsversammlung wurde Werner Bloy zum 1. Vorsitzenden gewählt. Das Amt begleitete er bis zu seinem Ausscheiden als Hochschullehrer im Jahr 2002.

Auch nach seiner Dienstzeit als Hochschullehrer blieb Werner Bloy der bautechnischen Berufsbildung verbunden. Im Auftrag der damaligen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) war er mehrere Jahre als Berater für die Reform der Berufsbildung in der Ukraine tätig. Über diese Arbeit hat er noch 2012 in einem Beitrag für den BAG-Report berichtet.

Am 28. April 2020 verstarb Werner Bloy nach langer schwerer Krankheit im Alter von 83 Jahren. Die BAG Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung ist ihrem Mitbegründer und erstem Vorsitzenden zu großem Dank für sein langjähriges Wirken zur Förderung der Berufsbildung in den Bau- und Ausbauberufen verpflichtet. Viele Mitglieder kennen Werner Bloy noch persönlich als sehr sachkundigen, engagierten und äußerst liebenswürdigen Kollegen. Wir werden uns an ihn stets mit Dankbarkeit und Wertschätzung erinnern.

Für den Vorstand der BAG Bau-Holz-Farbe
Prof. Dr. Werner Kuhlmeier
Universität Hamburg

Impressum

Herausgeber

BAG Bau-Holz-Farbe e.V.

Redaktion

Prof. Dr. Alexandra Bach, Dr. Frauke Götsche,
Prof. Dr. Werner Kuhlmeier, OStD Egbert Meiritz,
Prof. Dr. Franz F. Mersch, Dr. Marcel Schweder,
AOR Ulrich Seiss

Redaktionsleitung

Prof. Dr. Werner Kuhlmeier

Redaktionsanschrift

Geschäftsstelle der BAG Bau Holz Farbe e.V.
c/o Prof. Dr. Werner Kuhlmeier
Universität Hamburg
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Sedanstraße 19
20146 Hamburg

<https://bag-bau-holz-farbe.de>

Tel.: +49 40/ 428 383 724

Fax: +49 40/ 428 386 787

E-Mail: werner.kuhlmeier@uni-hamburg.de

Heftbetreuung

Prof. Dr. Alexandra Bach

Prof. Dr. Werner Kuhlmeier

Layout und Satz

Janina Maisler

Für den Inhalt der Beiträge sind die Autor*innen verantwortlich. Die namentlich gekennzeichneten Artikel entsprechen nicht unbedingt der Meinung der Redaktion/des Herausgebers.





Foyer im Justizpalast in Quito, Ecuador (Foto: Thies Götttsche)

