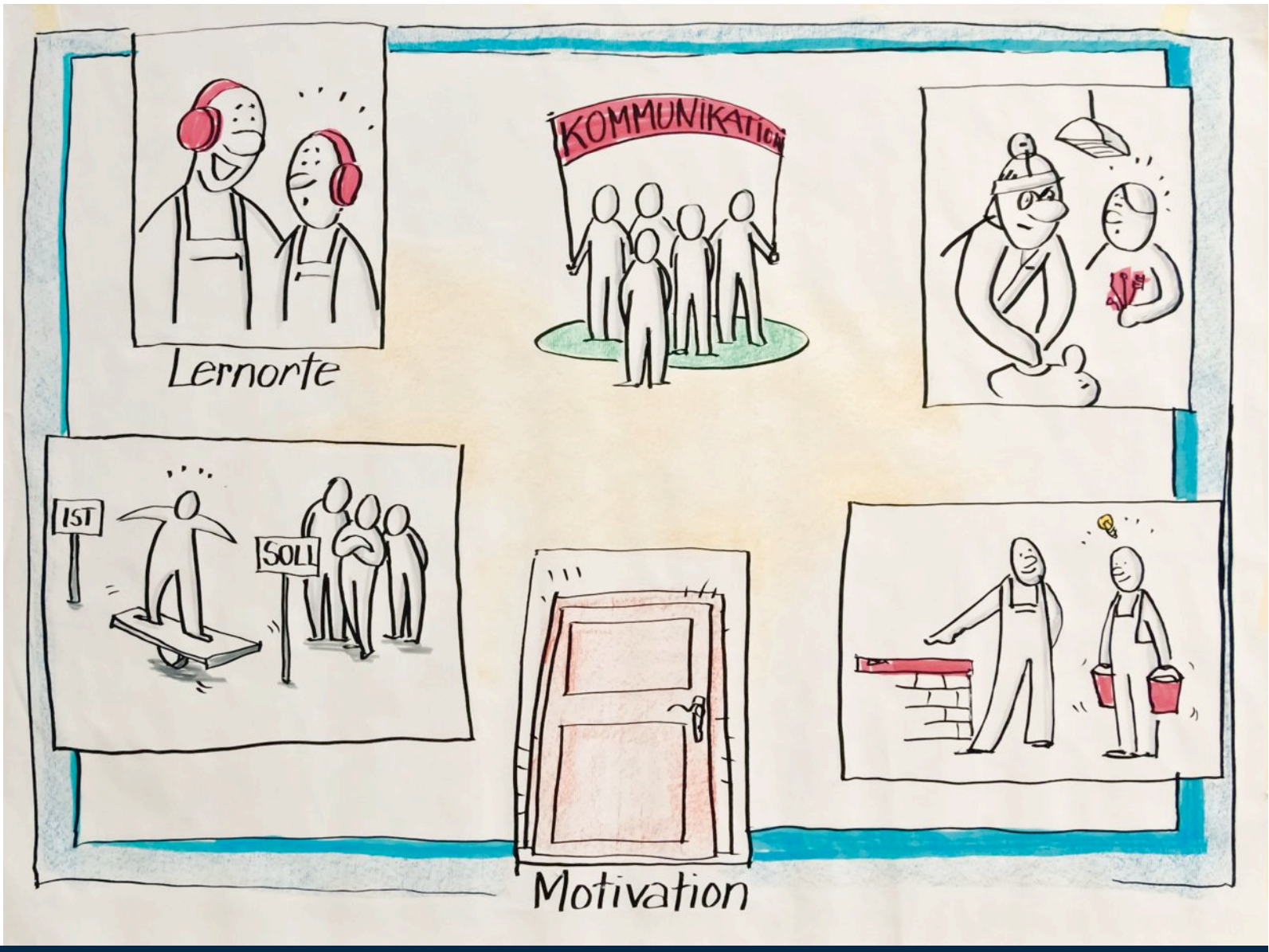
ARBEITERWOHLFAHRT
Kreisverband Bielefeld e.V.

IQ Netzwerk
Nordrhein-Westfalen



Berufsbezogenes Deutsch – Knüpfen am gemeinsamen Netz

Dokumentation des Fachtags
am 25.Oktober 2012, Bielefeld

Berufsbezogenes Deutsch – Knüpfen am gemeinsamen Netz

IQ Landesnetzwerk NRW
Dokumentation des Fachtages
25.Oktober 2012, Bielefeld

Berufsbezogenes Deutsch: Vermittlung kommunikativer Kompetenzen und Strategien zur besseren Bewältigung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation im beruflichen Alltag und in Qualifizierungsmaßnahmen.

Immer in Verbindung mit den Menschen.
Für eine umfassende Teilhabe am Arbeitsleben.

Impressum

Herausgeber
Arbeiterwohlfahrt KV Bielefeld
Integration durch Qualifizierung
Mercatorstr. 10
33602 Bielefeld
www.awo-bielefeld.de
www.netzwerk-iq.de

Redaktion
Andrea Daase
Marta Kaplinska-Zajontz
Sabine Stallbaum

Layout und Gestaltung
Joana Nitschke

Fotos
Joana Nitschke

Illustration Cover
Marion Plassmann

Druck
alpha agentur, Bielefeld

© 2014 Text- und Bildautoren

Das Förderprogramm »Integration durch Qualifizierung« zielt auf die nachhaltige Verbesserung der Arbeitsmarktintegration von Erwachsenen mit Migrationshintergrund ab. Daran arbeiten bundesweit regionale Netzwerke, die von Fachstellen zu migrationsspezifischen Schwerpunktthemen unterstützt werden. Das Programm wird gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Bundesagentur für Arbeit.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Bundesagentur für Arbeit

Berufsbezogenes Deutsch – Knüpfen am gemeinsamen Netz

01 Einführung

01.1	Grußworte	**4**
01.2	Berufsbezogenes Deutsch – Ein Thema mit vielen Gesichtern	**6**
01.3	Lernersicht	**10**
01.4	Berufsbezogenes Deutsch – ein multiperspektivischer Impuls	**13**

02 Workshops

02.1	Workshop 1: Sprachbedarfe am Arbeitsplatz	**32**
02.2	Workshop 2: Die Lebens-/Arbeitserfahrungen sowie Erwartungen der Lernenden im Blick	**36**
02.3	Workshop 3: Sprachsensibler Fachunterricht in der beruflichen Weiterbildung	**40**
02.4	Workshop 4: Übergreifend denken, planen, handeln in der beruflichen und sprachlichen Qualifizierung	**43**

03 Fazit

03.1	Danke und Ausblick	**47**
03.2	Statements	**48**

Reinigungskräfte mit Diplom – eine paradoxe Situation

Nach der Begrüßung der Gäste dieser Veranstaltung unterstrich Herr Voßhans in seiner Rede die Relevanz des Themas. Er betonte in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung der Anerkennung der im Ausland erworbenen Qualifikationen und wies einleitend auf eine Situation hin, die häufiger anzutreffen ist:
Ein Ingenieur als Hausmeister, der Taxifahrer mit akademischer Ausbildung, Reinigungskräfte mit Diplom – eine paradoxe Situation, in der sich viele Zuwanderinnen und Zuwanderer mit beruflicher Qualifizierung oder akademischer Ausbildung befänden. Dahinter würden sich, wie er betonte, zahlreiche menschliche Schicksale verbergen. Mit der Migration fände oft genug auch ein Bruch in der Berufsbiografie statt. Dieser erschwere eine gelingende Integration, denn ein erheblicher Teil der bisherigen Lebensleistung der Zuwanderinnen und Zuwanderer würde ausgeblendet.

Karl-Heinz Voßhans
Leiter des Amtes für Integration der Stadt Bielefeld

Integration durch Qualifizierung

Um Potenziale von Migrantinnen und Migranten besser nutzen zu können und ihnen Chancen auf einen adäquaten und nachhaltigen Arbeitsplatz zu eröffnen, sind häufig bedarfsgerechte Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote notwendig. In NRW knüpft das Netzwerk ›Integration durch Qualifizierung‹ deshalb mit den lokalen Akteuren, den Regionalagenturen und den strategischen Partnern am gemeinsamen Netz und entwickelt verzahnte arbeitsmarkt- und integrationspolitische Angebote für Migrantinnen und Migranten.

Das IQ Netzwerk NRW ist eins von 16 regionalen Netzwerken bundesweit, das von Fachstellen, die zu migrationsspezifischen Schwerpunktthemen arbeiten, unterstützt wird. Das Programm wird gefördert von dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Bundesagentur für Arbeit.

Ein besonderer Schwerpunkt im IQ Netzwerk NRW bildet dabei der Bereich berufsbezogene Sprachförderung. Durch regionale Sprachförderangebote des Netzwerks, auch in Verbindung mit den Förderangeboten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, können in den IQ Teilregionen in NRW Migrantinnen und Migranten beim Ausbau ihrer Sprachkompetenzen unterstützt werden. Durch modulare Fortbildungsangebote für Kursleiterinnen und Kursleiter sollen Qualitätsstandards im Unterricht verbessert werden. Der Fachaustausch und die Zusammenarbeit mit der bundesweiten Fachstelle berufsbezogenes Deutsch des IQ Netzwerks tragen dazu bei, bedarfsgerechte Sprachförderangebote weiterzuentwickeln. Unsere bisherigen regionalen Angebote sind im Rahmen der Ausbauphase des IQ Netzwerks NRW in 2013/2014 durch landesweite Förderangebote des IQ Netzwerks ergänzt und stärker mit landesgeförderten Strukturen in NRW im Sinne der Nachhaltigkeit verknüpft worden.

Der gemeinsame Austausch im Rahmen dieser Fachtagung kann einen Beitrag dazu leisten, das Thema noch stärker in den Vordergrund zu rücken und zu weiteren Überlegungen für unterstützende Sprachförderangebote Anlass zu geben.

Mein besonderer Dank gilt den Initiatorinnen der Fachtagung Frau Sabine Stallbaum von der Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bielefeld e. V. und Frau Andrea Daase von der Universität Bielefeld.

Ute Soldanksy
G.I.B., Bottrop, Koordination IQ Netzwerk NRW

Sabine Stallbaum [AWO KV Bielefeld/Netzwerk IQ NRW]

Berufsbezogenes Deutsch – Ein Thema mit vielen Gesichtern

Berufsbezogenes Deutsch ist Unterrichtsinhalt in allgemein berufsorientierenden und in konkret arbeitsplatzbezogenen Angeboten und wird häufig in Verbindung mit der Vermittlung von spezifischem Fachwissen oder einer spezifischen Fachsprache für einen Beruf oder eine Tätigkeit gebracht. Die Beherrschung des Fachwortschatzes, der zu einer bestimmten Arbeit gehört und die korrekte Anwendung von Fachwissen sind jedoch nicht die Kernziele dieser Angebote:

> Berufsorientierender (oder berufsbezogener) Deutschunterricht bezeichnet eine Zielperspektive, die weder an ein bestimmtes Sprachniveau noch an eine bestimmte Schul- oder Unterrichtsform gebunden ist. Das gemeinsame Merkmal aller Formen des berufsorientierenden Deutschunterrichts ist, dass er darauf abzielt, Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handeln in beruflichen Kontexten vorzubereiten. (Funk 2010: 1145)

Anforderungen am Arbeitsplatz

Wenden wir uns der Frage nach den Anforderungen in der heutigen Arbeitswelt zu, wird deutlich, dass sich die Realität in Betrieben und Unternehmen in den letzten Jahren durch einen ökonomischen Strukturwandel und die Entwicklung neuer Marktkonstellationen stark verändert hat. Unternehmen begegnen den neuen Herausforderungen mit einer Umstellung der Arbeitsorganisation. Baethge & Baethge-Kinsky (2004: 21) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Konzept der Prozessorientierung in der Betriebs- und Arbeitsorganisation" und beschreiben die Konsequenzen dieser Umstellung:

> Die Folgen dieser Entwicklung für das berufliche Verhalten und die berufliche Kompetenz sind gravierend. Zunehmende Dynamisierung der Arbeitsorganisation, verstärkte Dezentralisierung von Aufgaben und Verantwortung sowie die Stärkung von Gruppenarbeit und querfunktionaler Kooperation lösen die berufstypischen Aufgabenprofile auf und erhöhen die Anforderungen an Flexibilität, Selbstständigkeit, Selbstorganisation, an Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit erheblich, schaffen in diesem Sinne neue Profile beruflichen Verhaltens. (Baethge & Baethge-Kisky 2004: 21)

Kommunikationsfähigkeit ist in diesem Zusammenhang eine grundlegende Voraussetzung, um sich aktiv, kritisch und selbstfördernd an den innerbetrieblichen Prozessen beteiligen zu können. Eine arbeitsplatzbezogene Weiterbildung mit dem Fokus auf Sprache für Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, basiert in diesem Feld auf einer Klärung der tatsächlichen Anforderungen, denen hinsichtlich gesprochener oder geschriebener Sprache zu begegnen ist.

Ausgehend von einer Bedarfsermittlung, in die Lernende und Akteure aus der beruflichen Realität eingebunden sein müssen, gilt es die Situationen, die sich in Arbeitsabläufen als relevant ausmachen lassen, zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Das bedeutet, dass das Lernen nicht allein Aufgabe der Beschäftigten mit nicht deutscher Muttersprache ist, sondern auch Vorgesetzte und Kollegen in den Prozess eingebunden werden müssen. Alle Beteiligten werden als Experten gesehen, die die Arbeitsabläufe beschreiben und Hemmnisse sprachlichen Ursprungs definieren, welche zur Grundlage für die Sprachbildung werden.

Eine weitergehende Analyse der tatsächlichen Arbeitsplatzsituation kann durch (teilnehmende) Beobachtungen vorgenommen werden. Dieser objektive Sprachbedarf vermittelt ein Bild der tatsächlichen Anforderungen an einem bestimmten Arbeitsplatz. Zu beachten ist jedoch, dass der Bedarf, der von in die Planung des Angebotes eingebundenen Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten oder Betriebsräten geäußert wird, durch die Interessenslage des Einzelnen gefärbt und nicht ohne weitere Betrachtung zu übernehmen ist (vgl. Haider 2008; 2010).

Berufsbezogene Sprachförderung

Der berufsorientierende Unterricht, der sich an Personen richtet, die sich in einer beruflichen Neu- oder Umorientierung befinden, sollte ebenfalls auf der Grund-

lage einer Bedarfsermittlung basieren, um Ziele und Inhalte bestimmen zu können. Stehen die Lernenden aktuell in keinem Arbeitsverhältnis, kann ein Abgleich der persönlichen Kompetenzen, Erfahrungen, Wünsche und Bedürfnisse mit tatsächlichen Anforderungen und Bedingungen an Arbeitsplätzen die Basis für die Planung des berufsbezogenen Unterrichts sein. Hierzu lassen sich realistische Berufsbilder zum Beispiel durch Arbeitsplatzbeobachtungen oder das Bearbeiten von authentischen Filmen oder Materialien zeichnen und in den Unterricht einbinden. Weissenberg (2012: 8) macht allerdings auch deutlich, dass dieser „Soll-Ist-Vergleich" zu kurz greift und Sprachbedarfe nach diesem Ansatz eine „Lücke" wären,

> die es im Unterricht durch geeignete Inhalte und Methoden zu „schließen" gilt. Ein solcher defizitorientierter Ansatz würde jedoch wesentliche Aspekte der berufsbezogenen Zweitsprachenförderung sowie der Sprachbedarfsermittlung übergehen.

Ein berufsorientierendes Angebot, das die Teilnehmenden und ihre Potenziale in den Mittelpunkt stellt, muss, neben den möglichen Lerninhalten (Was?) auch die Frage nach der Lernmotivation (Warum?) sowie nach den Lernmöglichkeiten (Wie?) stellen (Weissenberg 2012: 8). Im Zentrum müssen die Lernenden selbst stehen, denn die Berücksichtigung und Einbindung der subjektiven Bedarfe und der Erwartungen an das berufsbezogene Angebot sind ausschlaggebend für einen erfolgreichen Lernprozess. Deutlich wird an dieser Stelle, dass der berufsbezogene Unterricht eine Dynamik besitzt und nicht auf der Grundlage einer festgelegten Progression und festgeschriebenen Lernzielen und Lerninhalten mit Erfolg durchgeführt werden kann. Er stellt einen Prozess dar, der immer wieder von realistischen Anforderungen, subjektiven Bedürfnissen und lernförderlichen Methoden bereichert wird. Die Koppelung eines Angebotes an ein bestimmtes Sprachniveau als Ausgangspunkt und Zielsetzung für die Unterrichtsplanung ist häufig nicht zielführend im Hinblick auf die tatsächlichen Anforderungen am Arbeitsplatz.

Anforderungen an Sprachangebote

Die Expertise „Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben" des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung, die auf der Grundlage von qualitativen Befragungen in Betrieben und Unternehmen erstellt wurde, bestätigt, dass eine allgemein gültige Festschreibung der Inhalte und Lernziele für den berufsbezogenen Unterricht nicht sinnvoll ist:

> Die Ergebnisse unserer Analysen [...] zeigen jedoch deutlich, dass pauschale Aussagen zu Fragen der Schriftlichkeit, der Korrektheit und des Sprachniveaus am Arbeitsplatz nicht möglich sind. Die Anforderungen und Rahmenbedingungen unterscheiden sich teilweise erheblich – je nach beruflicher Tätigkeit, Arbeitsplatz und Betrieb. Die berufliche Praxis am Arbeitsplatz sieht oft ganz anders aus als es die auf der Grundlage des Referenzrahmens entwickelten Konzeptionen (z.B. von berufsbezogenen Deutschkursen) vorgeben können. Schließlich bringen die Lernenden unterschiedliche Voraussetzungen und Res-

> sourcen in die Lernsituation ein und verfolgen unterschiedliche (Lern-)Ziele. (Grünhage-Monetti 2010: 59)

Die Konsequenzen der vorangestellten Ausführungen für Personen, die mit der Planung und Durchführung berufsbezogener Angebote im Bereich Deutsch als Zweitsprache beschäftigt sind, liegen auf der Hand: Neben dem vorhandenen sprachwissenschaftlichen Wissen müssen weitere relevante Wissens- und Könnensbereiche ausgebaut werden. Weiterbildungen zu Themen wie „Grundlagen des berufsbezogenen Unterrichts", „Sprachbedarfsermittlung", „Aufbereitung authentischer Materialien", die zudem die Möglichkeit des Austausches untereinander bieten, sind unerlässlich.

Abschließend ist zu betonen, dass der berufsbezogene und berufsorientierende Unterricht in Deutsch als Zweitsprache bedeutend dazu beitragen kann, vorhandene Potenziale bei Menschen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zu nutzen und der modernen Arbeitswelt mit all ihren Herausforderungen zu begegnen. Die Verantwortung für den Erfolg dieser Programme kann jedoch nicht allein bei den Lernenden und den Bildungseinrichtungen liegen. Entwicklungen wie der demografische Wandel und der dadurch entstehende Fachkräftemangel betreffen in ihren Auswirkungen die ganze Gesellschaft, die Lösung dieser Probleme kann nur durch die Bündelung von Expertise in Netzwerken gelingen.

Literatur

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung.* Münster: Waxmann.

Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin: De Gruyter, 1145-1152.

Grünhage-Monetti, Matilde (2010): *Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Eine Expertise im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.* Nürnberg: BAMF.

Haider, Barbara (2008): Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereins Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache,* H. 1, 7-21.

Haider, Barbara (2010): *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege: eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation*. Wien: facultas.

Weissenberg, Jens (2012): *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache – Ein Leitfaden für die Praxis*. Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk.

»Im Alltag verstehe ich alles und kann mich fließend unterhalten. Ich weiß aber nicht, ob das für eine Ausbildung reicht.«

Ardita Shehu Kosovo

Als ich nach Deutschland kam, habe ich einen Integrationskurs gemacht und die B1 Prüfung bestanden. Dann habe ich einen BuS-Kurs gemacht, das heißt Beruf und Sprache, wo ich viele Informationen über das Leben in Deutschland bekommen habe. Seit sieben Monaten nehme ich an einer berufsorientierten Maßnahme teil. An vier Tagen arbeite ich jeweils fünf Stunden, an einem Tag haben wir Deutschunterricht in Kleingruppen, wo wir viel über unsere Arbeit sprechen. Mein Arbeitsplatz ist in einer Schule in der OGS, ich betreue die Kinder, spiele, bastele und male mit ihnen und ich helfe ihnen bei den Hausaufgaben. Diese Arbeit macht mir viel Spaß und ich fühle mich sehr wohl.

Beruflich bin ich gelernte Friseurin, im Kosovo habe ich selbstständig gearbeitet. Ich gehe gerne mit Menschen um und der Beruf hat mir Spaß gemacht. Ich habe aber Allergien gegen Chemikalien bekommen und kann darum nicht als Frisörin weiterarbeiten.

In Zukunft würde ich gerne mit Kindern arbeiten und eine Ausbildung als Kinderpflegerin machen. Im Moment versuchen wir, meine Zeugnisse anerkennen zu lassen und ich hoffe, dass ich damit eine Ausbildung beginnen kann. Im Alltag verstehe ich alles und ich kann mich fließend unterhalten. Ich kann einfache bis mittelschwere Texte lesen und schreiben.

»Wir sprechen sehr viel über unsere Arbeit und ich habe viele neue Wörter gelernt.«

Vanathy Ravidas Sri Lanka

Seit 15 Jahren lebe ich mit meiner Familie in Deutschland. Wir haben drei Töchter im Alter von 10–14 Jahren. In meinem Heimatland habe ich ein 3-jähriges Studium in Biologie und Chemie absolviert und mit einem Bachelor of Science abgeschlossen. Danach habe ich ein Jahr als Lehrerin gearbeitet. In Deutschland bin ich seit vielen Jahren ehrenamtlich als Lehrerin in der tamilischen Schule im IBZ in Bielefeld tätig. 2008 habe ich einen Integrationskurs gemacht und mit B1 abgeschlossen. Ich habe bereits einen BuS-Kurs absolviert.

Zurzeit nehme ich an einer berufsbezogenen Maßnahme der AWO teil mit den Schwerpunkten Hauswirtschaft und Pädagogik. An vier Wochentagen arbeite ich jeweils fünf Stunden pro Tag in einer KITA in einer Kindergruppe. Ich betreue die Kinder, spiele und bastele mit ihnen. Das macht mir Spaß und es ist für mich sehr interessant, Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern in der KITA zu sammeln und einen neuen Beruf kennenzulernen. An einem Wochentag haben wir Deutschunterricht in einer Kleingruppe. Wir sprechen sehr viel über unsere Arbeit und ich habe viele neue Wörter gelernt.

Ich würde sehr gerne weiterhin mit Kindern arbeiten und wenn es möglich ist, möchte ich noch eine Ausbildung in diesem Bereich machen. Im Moment werden die Kitas ausgebaut und viele Erzieher fehlen. Vielleicht bekomme ich dadurch die Chance, trotz meines Alters noch eine Ausbildung zu bekommen. Obwohl ich im Alltag alles verstehen und sagen kann, weiß ich nicht genau, ob ich die Anforderungen einer Ausbildung schaffen kann. Weiterer Deutschunterricht würde dabei sehr helfen.

»Ich habe Glück, denn meine Kolleginnen sprechen schon sehr gut Deutsch und das hilft mir sehr.«

Svetlana Bergen Russland

Seit 2011 lebe ich in Deutschland. Als ich nach Deutschland gekommen bin, habe ich gleich einen Integrationskurs besucht. Nach 600 Stunden habe ich die B1-Prüfung gemacht und bestanden. Seit sieben Monaten nehme ich an einer berufsorientierten Maßnahme teil. Vier Wochentage arbeite ich in einer Küche in der OGS in einer Schule, pro Tag fünf Stunden. An einem Wochentag habe ich fünf Stunden Deutschunterricht. An meinem Arbeitsplatz spreche ich wenig, aber im Unterricht spreche ich sehr viel, weil in unserer Kleingruppe nur vier Teilnehmerinnen sind. Ich habe Glück, denn meine Kolleginnen sprechen schon sehr gut Deutsch und das hilft mir sehr. Ich lerne Deutsch auch mit dem Internet, ich finde ebay sehr interessant.

In Russland habe ich zuerst ein Studium als Konstrukteurin gemacht und zwei Jahre im Maschinenbau gearbeitet. Dann hat die Firma geschlossen und ich habe ein zweites Studium absolviert. Nach drei Jahren Studium an einer Akademie war ich Buchhalterin und ich habe dann 14 Jahre lang als Steuerprüferin gearbeitet. Dann habe ich nochmal ein 3-jähriges Aufbaustudium zur Revisorin absolviert und in vielen Großbetrieben Steuerprüfungen gemacht. In Rußland hatte ich einen sehr qualifizierten Beruf.

Jetzt bin ich 48 Jahre und glaube, dass ich in meinem Beruf in Deutschland nicht arbeiten kann. Ich kann jetzt Umgangssprache verstehen und mit einigen Fehlern auch sprechen, aber als Steuerprüferin müsste ich perfekte Sprachkenntnisse haben, auch schriftlich. Dann kenne ich auch nicht das deutsche Steuersystem. In meinem Alter ist es nicht leicht, überhaupt eine Arbeit zu finden. Ich muss aber noch viele Jahre arbeiten. Ich habe gerade eine Bewerbung als Mitarbeiterin in einer Wäscherei geschrieben.

Andrea Daase [Universität Bielefeld], Matilde Grünhage-Monetti [DIE Bonn] und Udo Ohm [Universität Bielefeld]

Berufsbezogenes Deutsch – ein multiperspektivischer Impuls

Andrea Daase Verfolgt man die Auseinandersetzung auf Tagungen, in Arbeitskreisen oder Veröffentlichungen zum Thema »Deutsch lernen für den Beruf«, kommen insbesondere drei Perspektiven entweder zu kurz oder sie kommen gar nicht vor:

- **Unternehmensvertreter** sind bislang noch viel zu selten auf Fachveranstaltungen zum Thema zu finden, obwohl ihre Sicht eigentlich in die Konzeptionierung von Angeboten mit einfließen müsste, nimmt man die Forderung der Bedarfsorientierung ernst.
- **Akteure der beruflichen Aus- und Weiterbildung** entdecken nur langsam, dass Lernende mit Deutsch als Zweitsprache nicht mehr nur eine Ausnahme in ihren Maßnahmen sind.
- Vor allem diejenigen, die eigentlich im Zentrum stehen müssten, nämlich **die Lernenden**, haben in der Regel auf solchen Veranstaltungen keine Stimme, es wird zwar über sie, selten aber mit ihnen gesprochen, weswegen wir in unserem Impuls mit ihrer Perspektive starten möchten.

Perspektiven der Lernenden

Khalid ist ein junger Mann aus Tunesien. Er hat dort die Deutsch-Prüfung auf dem Niveau A1 abgelegt und kurz nach seiner Einreise einen Integrationskurs besucht. Nach dessen erfolgreichem Abschluss wollte er weiterlernen, er wollte, wie er sagt, »die deutsche Sprache bis zu Ende lernen«. Einen Folgekurs konnte er aber damals nicht finanzieren, daher fing er an zu arbeiten:

> »Ja also habe ich ein bisschen gearbeitet dann dachte ich okay es geht nicht weiter so in Produktionshelfern, also ich verliere meine Sprache was ich gelernt habe obwohl ich das noch nicht so gut kann aber Produktionshelfer einfach am Fließband und einpacken oder so was Verpackung das geht nicht also ich kann nicht gut reden ich kann meine Sprache nicht entwickeln und so weiter.«

Nach dieser Erfahrung und Erkenntnis beschloss er, die Verbesserung seiner Deutschkenntnisse mit einer Ausbildung zu verbinden, er konnte letztendlich zwischen drei Ausbildungsstellen in der Alten- und Krankenpflege wählen. Den Beginn der Ausbildung beschreibt er als sehr mühsam. In der Praxis im Krankenhaus und mit seinen Mitschülern kam er schnell gut zurecht und fühlte sich sehr wohl, in der Theorie, also im Berufsschulunterricht, hatte er anfangs große Schwierigkeiten und erhielt schlechte Noten. Mit der Zeit ließ sich aber auch dort eine leichte Verbesserung erkennen. Dennoch wurde er kurz vor Ende der Probezeit mit dem Hinweis gekündigt, er solle seine Deutschkenntnisse verbessern und einen entsprechenden Kurs besuchen – danach könne er seine Ausbildung wieder aufnehmen. Er bekam einen Platz in einem berufsbezogenen Deutschkurs, also im Grunde genommen das, was nach Abschluss des Integrationskurses sein Wunsch gewesen war. Auch wenn ihm die Enttäuschung über die abgebrochene Ausbildung noch anzumerken war, nutzte er den Kurs für sich und konnte seine Deutschkenntnisse verbessern. Im Interview nach dem Kurs machte er aber folgende Feststellung:

> »Als ich Krankenpfleger war das war total super die ganze Zeit muss man nur reden nur reden mit den Ärzten, mit den Krankenpflegern, mit den Patienten, mit den Angehörigen, also nur reden, reden, reden. Das war total super eigentlich für mich also als sprach, um zu lernen, das war wirklich gut.«

Im Gegensatz zu seiner vorherigen Arbeit am Fließband stellte das Krankenhaus, die jeweilige Station, einen wichtigen Lernort für ihn dar, war die Ausbildung also auch sprachlich eine sehr wertvolle Lernzeit, die ihm aber nicht weiter zugestanden wurde – vermutlich, weil andere sie nicht als solche (an)erkannten. Zur Verbesserung der deutschen Sprache war ein anderer Lernort vorgesehen: der Sprachkurs.

Malgorzata, eine Architektin aus Polen, fand nach dem Integrationskurs und dem berufsbezogenen Sprachkurs eine Stelle in ihrem Beruf. Sie hat nach eigenen Angaben vor allem in dem berufsbezogenen Kurs viel gelernt, sagt aber:

> »Egal, welche Kurs das ist, das macht nicht so stark als Arbeit und die Leben.«

Die Arbeit in einem deutschen Architekturbüro stellt für sie jeden Tag aufs Neue eine Herausforderung dar. Sie sagt »mein Chef macht mir ein Kick«, indem er ihr Aufgaben zutraut, ihr Verantwortung überträgt und sie in ihrer Fachlichkeit ernst nimmt und ihr damit die Möglichkeit gibt, ihre Deutschkenntnisse tätigkeitsbezogen weiterzuentwickeln:

> »Dann von Tag zu Tag kriegt man ein bisschen mehr selbstbewusst und Erfahrung und die Sprache kommt. Ich lerne jede Tag etwas Neues, jede Tag. Das ist unglaublich, aber es ist so.«

Sie stellt aber auch fest, dass keiner ihrer Kollegen sie verbessert:

> »Das stört mich, die Leute – und das irritiert mich eigentlich – die Leute sagen mir nicht, wo die Fehler ich mache, wie die Fehler machen, weil ich kann nicht weiter lernen oder mich entwickeln und ich weiß, dass ohne diese Korrekturen werde ich die Fehler weiter machen.«

Deshalb wünscht sie sich einen ergänzenden Sprachkurs, in dem sie gezielt an ihren Fehlern und Unsicherheiten arbeiten kann.

Shermin, eine Betriebswirtin aus dem Iran, hat ebenfalls hier einen Integrationskurs gemacht, hat ein Kind bekommen und wusste lange nicht, was ihr beruflicher Weg, ihr berufliches Ziel in Deutschland sein könnte. Den berufsbezogenen DaZ-Kurs beschreibt sie folgendermaßen:

> »Der Kurs war bombastisch.«

Neben den Möglichkeiten ihr Deutsch zu verbessern, ermöglichte er ihr aber vor allem durch einen Betriebsbesuch den Zugang zu einer Ausbildung als Erzieherin mit paralleler Fachoberschulreife, wodurch das Weiterlernen eingeleitet wurde. Sprachlich hat sie bisher viel gelernt in ihrer Ausbildung und bekommt auch Unterstützung von ihren Mitlernenden. Das reicht ihr aber nicht. Sie ist auf der Suche nach einem ergänzenden Kurs, der mit ihren Ausbildungszeiten kompatibel ist – bisher vergeblich.

Alla, eine Verkäuferin aus Russland, die im Vergleich zu den drei anderen schon sehr lange in Deutschland lebt, sagt hingegen über ihre Erfahrungen mit institutionalisiertem Deutscherwerb:

> »Die ganze Bücher hat nicht geholfen.«

Matilde Grünhage-Monetti Die drei Beispiele aus den Grußworten über die sprachlichen und beruflichen Werdegänge in Deutschland und die Zitate aus den Interviews mit den Kursteilnehmenden haben mich um Jahre versetzt, zurück zu meinen ersten Zeiten in Deutschland. Ich habe wieder die Enttäuschung gespürt, die gewählte Arbeit nicht ausüben zu können, die Mühe, eine neue Sprache zu lernen, wenn gleichzeitig existentielle Anforderungen meine Energien in Anspruch nahmen, die Unzulänglichkeit dieser Sprache, meine Bedürfnisse als Erwachsene auszudrücken. Ich habe aber auch die Aufregung von damals wieder gespürt, durch diese neue Sprache eine neue Stadt, neue Freundschaften, überhaupt ein neues Leben zu erschließen!
Die Erfahrungen der Lernenden verdeutlichen ansatzweise die Vielfalt der Zugänge und Wege, Deutsch (auch) zu beruflichen Zwecken zu lernen. Hier spielen Präferenzen und Vorbildung eine große Rolle: Wahrscheinlich hängen die unterschiedlichen Einschätzungen z.B. der Verkäuferin, die lieber praktisch lernt, und der Betriebswirtin, die ein strukturiertes Angebot bevorzugt, auch mit ihren Lernvoraussetzungen zusammen.
Wenn nicht alle, aber doch viele Wege nach Rom führen, gibt es oder – besser gesagt – gäbe es viele unterschiedliche Lernorte: die Bildungseinrichtung, die Ausbildung, das Praktikum, den Arbeitsplatz etc. Alle haben ihre Besonderheiten, ihre Stärken und ihre Grenzen. Überall kann man Sprache lernen, wenn die Ressourcen und Potentiale der Lernenden auf lernförderliche Rahmenbedingungen treffen: Der DaZ-Kurs kann Möglichkeiten anbieten, mit der neuen Sprache zu experimentieren, und damit die Lernenden in einem geschützten Raum für den Berufsalltag vorbereiten. Wenn er aber nur unzureichend mit der Praxis, d.h. mit konkreten Tätigkeiten im Betrieb, am Arbeitsplatz und deren Anforderungen verbunden ist, wird er sein Ziel verfehlen.

Was macht einen Ort zu einem Lernort?

Der Arbeitsplatz, als der Ort per se, an dem Deutsch gebraucht wird, kann der ideale Lernraum sein und Beschäftigten – insbesondere den weniger Qualifizierten – durch die Nähe zur Praxis eine reale Chance anbieten, Deutsch (weiter) zu lernen: Gelernt werden kann, was konkret gebraucht wird, das Gelernte kann

direkt geübt und in der Praxis eingesetzt werden. »Deutsch hat mir mein Kumpel beigebracht« sagt ein polnischer Arbeiter in einem Interview mit der von der VolkswagenStiftung geförderten Studiengruppe Deutsch am Arbeitsplatz. »Er hat mir alles erzählt und gezeigt, was ich muss machen, wie das funktioniert, was ist das für ein Kunststoff, wofür kann man das gebrauchen, wo ist das im Lager« (Berg & Grünhage-Monetti 2009: 18). »Deutsch habe ich bei der Arbeit gelernt«, so sein Fazit. Nach mehreren abgebrochenen Sprachkursen hat er im Betrieb die für ihn idealen Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen gefunden: Ein deutscher Kollege, der ihm die Worte gegeben hat, als er sie brauchte, ein Klima des gegenseitigen Respekts und Akzeptanz, die dem Lernenden ermöglicht haben, nachzufragen, wenn er etwas nicht wusste, aber auch eine gute Portion Selbstvertrauen und Selbstorganisation und -steuerung von Lernprozessen.
Leider können die Rahmenbedingungen auch anders sein. Repetitive und monotone Aufgabenstellungen, wie die Arbeit am Fließband des Produktionshelfers, Mangel an betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten oder geringe soziale Einbindung und Partizipationschancen in der Arbeit (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 2004: 93) wirken negativ auf den Spracherwerb und auf die Motivation der Lernenden. Die möglichen Lernorte werden zu ›Verlern- bzw. Unlernorten‹. Was sind nun die Kriterien, die einen Ort zum Lernort machen? Lassen Sie uns dazu einen Blick in institutionalisierte Angebote in Bildungseinrichtungen und in Betriebe werfen.

Andrea Daase Zwar beinhalten die Kurse in der Regel ein Praktikum, welches aber am Ende des Kurses stattfindet. Zudem ist es oft nur unzureichend mit dem Sprachunterricht verknüpft, was daran liegt, dass zwar versucht wird, die Kurse hinsichtlich des Sprachstandes der Lernenden relativ homogen zu gestalten, in vielen Fällen aber nicht ausreichend hinsichtlich ihrer beruflichen Hintergründe oder Ziele. Somit kann die Verknüpfung zwischen Sprachunterricht und Berufspraxis nur annäherungsweise stattfinden. Eine Pflegekraft steht nun mal vor anderen sprachlichen Herausforderungen im Arbeitsalltag als ein Schweißer, eine Buchhalterin oder eine IT-Fachkraft. Die interviewten Lernenden[1] betonten häufig die Wichtigkeit dieser Praxis und äußerten den Wunsch nach Verzahnung mit dem Sprachunterricht, wenn sie rückblickend von ihrer Zeit im Sprachkurs erzählten. So schlug eine Person z.B. vor, von Beginn des Sprachkurses an parallel ein Praktikum in Teilzeit zu absolvieren, um selbst zu erleben, was die sprachlichen Anforderungen des Arbeitsplatzes sind und diese im Sprachkurs bearbeiten zu können:

> »Woher sollte ich das wissen dass ich werde das brauchen falls ich nur auf dem Kurs Sprach lerne Sprache lerne […] dann kann man schon in dem Leben ein bisschen ähm gucken, was was werde ich eigentlich brauchen und dann das ist prima, das ist prima.«

Der Satz »Woher sollte ich wissen, dass ich das brauche, wenn ich nur auf dem Kurs die Sprache lerne« ist hier der Schlüssel. Denn die Lehrkräfte wissen es ja

[1] Die sprachbiographischen narrativen Interviews wurden ca. ein halbes Jahr nach Ende des berufsbezogenen Sprachkurses durchgeführt.

genauso wenig, wenn noch nicht klar ist, wo die Einzelnen arbeiten werden. Wenn die Lernenden ihre Sprachbedürfnisse direkt aus der Praxis in den Kurs bringen können, wäre schon viel gewonnen. Zudem hoben die meisten hervor, dass ein Praktikum über vier Wochen nicht ausreiche, um von den Helfertätigkeiten weg und hin zu den Facharbeiten mit den entsprechenden sprachlichen Anforderungen zu gelangen.

Fachliches Handeln erfordert die Aneignung neuer Bedeutungen

Udo Ohm Dass sprachliche Anforderungen in der beruflichen Praxis selbst auf der Wortebene deutlich komplexer und vielfältiger sind, als man sich das in der sprachlich ›heilen‹ – d.h. kontextuell überschaubaren und eindeutigen – Welt von Sprachkursen vorstellt, zeigt die folgende Darstellung eines Kollegen, die wir dankenswerterweise zitieren dürfen:

> »Als Patient in einer Zahnarztpraxis wurde ich unfreiwillig Zeuge einer bereits auf der Wortebene misslungenen Kommunikation zwischen einer Zahnarzthelferin mit Zweitsprache Deutsch (Pseudonym: Olga) und der Zahnärztin, die gerade mehrmals erfolglos versucht hatte, mit Unterstützung einer anderen Zahnarzthelferin eine Krone auf einen meiner hinteren Backenzähne aufzusetzen:
> Zahnärztin: „Olga, wir brauchen eine Einsetzhilfe.«
>
> Olga verlässt das Behandlungszimmer, um irgendetwas aus dem Nebenraum zu holen. Die Zahnärztin schaut die andere Zahnarzthelferin über meinen geöffneten Mund hinweg fragend an. Kurz darauf erscheint Olga mit einem Kunststoffvisier vor ihrem Gesicht wieder im Behandlungszimmer.
> Zahnärztin: »Olga, was machen Sie? Ich habe gesagt: Wir brauchen eine Einsetzhilfe!«
> Olga: »Ich wollte doch helfen.«
> Die Zahnärztin ignoriert Olga und nimmt entnervt ihre Versuche wieder auf, die Krone auf meinen Zahn zu setzen. Nachdem ihr das endlich gelungen ist, steht sie von ihrem Stuhl auf, geht auf Olga zu und herrscht sie im Flüsterton an. Sie will wissen, warum Olga nicht die Einsetzhilfe gebracht hat. Olga ist immer noch verwirrt; die Situation wird letztlich nicht geklärt.

Das Missverständnis, das der Kollege hier beobachten durfte, beruhte offensichtlich darauf, dass Olga unter ›Einsetzhilfe‹ etwas anderes verstanden hatte als die Zahnärztin. Olga fühlte sich aufgefordert, Hilfe zu leisten, und bereitete sich entsprechend vor. Die Zahnärztin aber verlangte nach einem Instrument oder Gerät, das ihr beim Einsetzen der Krone helfen sollte. Im ersten Fall bezeichnet ›Einsetzhilfe‹ einen Vorgang (Helfen beim Einsetzen; weiteres Beispiel: ›Starthilfe‹) oder eine Person, die hilft (weiteres Beispiel: ›Putzhilfe‹) – welche der beiden Bedeutungen Olga im Kopf hatte, ist nicht klar.

»Olga, was machen Sie? Ich habe gesagt: Wir brauchen eine Einsetzhilfe!«

Wir haben es hier mit einem Missverständnis zu tun, das sich nicht auf ein rein sprachliches Defizit (die Zahnarzthelferin verfügt nicht über ausreichende Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch, um das Kompositum Einsetzhilfe zu entschlüsseln) reduzieren lässt. Es ist ja nicht so, dass Olga keine Sprachkompetenz zeigt. Ganz im Gegenteil: Sie analysiert das Kompositum ›Einsetzhilfe‹ vollkommen richtig – und so hat sie es möglicherweise auch in einem Sprachkurs gelernt – als einen Vorgang (Helfen beim Einsetzen; weiteres Beispiel, das zu diesem Typ zu rechnen ist: ›Starthilfe‹) oder eine Person, die hilft (weiteres Beispiel dieses Typs: ›Putzhilfe‹) – beide Interpretationen können ihr Verhalten erklären.
Das Problem ist nicht die allgemeine (alltagssprachliche) Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch, sondern dass sie die für das berufliche Handlungsfeld spezifische Verbindung von sprachlicher Form und sprachlich-fachlicher Funktion, die hier zum Tragen kommt, nicht gelernt hat. Schwere Wörter sind häufig gerade solche Wörter, die von ihrer Form bereits aus der Alltagssprache bekannt sind, die aber im fachlichen bzw. beruflichen Kontext eine andere oder abweichende Bedeutung erhalten. Bei der Bedeutung, die die Zahnärztin im Kopf hatte, bezieht sich das Kompositum auf ein Gerät, mit dem eine Person das vom Verbteil ›Einsetz‹ bezeichnete Geschehen ›Einsetzen‹ durchführt (vgl. Motsch 2004: 391), wobei der Nomenteil ›-hilfe‹ anzeigt, dass das Geschehen nicht gänzlich vom Gerät verursacht, sondern lediglich von ihm unterstützt wird (weiteres Beispiel dieses Typs: ›Gehhilfe‹). Berufliche Qualifizierung muss somit berücksichtigen, dass es beim Erwerb von Fachwissen und beruflicher Handlungskompetenz nicht mit der Aneignung neuer, fachsprachlicher Wörter (z.B. die lateinischen Begriffe in medizinischen Berufen) getan ist. Viel entscheidender ist häufig das Erlernen neuer Bedeutungen für Wörter, die von der Form her aus dem Alltag bereits bekannt sind.

Matilde Grünhage-Monetti Erfreulicherweise gibt es aber auch positive Beispiele. Die folgende Anekdote älteren Datums, zu der leider die Quelle fehlt, eignet sich nicht nur als heiteres Intermezzo, sondern weist auf wichtige Rahmenbedingungen hin, die Lernprozesse am Arbeitsplatz günstig beeinflussen. Der Spätaussiedler Viktor aus Kasachstan fand nach einem mehrmonatigen Deutschkurs in Norddeutschland schnell eine Einstellung als Facharbeiter in einem Malermeisterbetrieb in Baden-Württemberg. Fachlich hatte er keine Probleme: Er konnte schließlich in seinem erlernten Beruf arbeiten. Das Klima im Betrieb war kollegial und die Bezahlung gut. Alles prima, ... wäre da nicht die Sprache gewesen. Er kam mit dem lokalen Dialekt nicht zurecht. Insbesondere hatte er Schwierigkeiten mit der Aussprache des Chefs. Immer fragen, alles sich mehrmals sagen lassen fand er auch unpassend. Einmal rief der Chef nach etwas. Der Intonation hatte Viktor entnommen, dass es um eine Aufforderung ging, ihm etwas zu bringen. Aber was? Er hatte nur »[...] Wasser[...]« verstanden. Um nicht schon wieder nachzufragen,

griff er nach einem Eimer mit Wasser und brachte ihn zum Chef. Dieser schaute verdutzt auf den Eimer und den Mitarbeiter und fragte schließlich, warum er ihm einen Eimer Wasser brachte. Er brauchte eine Wasserwaage. Bis zu diesem Punkt verlaufen die zwei Fallbeispiele parallel. Der Chef/die Chefin fragt nach etwas oder einem Instrument. Der Mitarbeiter/die Mitarbeiterin versteht nicht ganz genau und bringt das Falsche. In dem weiteren Verlauf unterscheiden sich aber die Anekdoten grundsätzlich: Viktor spürte in der Äußerung seines Chefs keinen Sarkasmus oder er ging nicht darauf ein. Er ließ sich auf eine Metakommunikation ein und verbalisierte seine ›Deutungsstrategie‹: Er habe verstanden, dass er ihm was bringen sollte, aber nicht was. Er habe nur »[...]Wasser [...]« verstanden, die dialektale Aussprache bereite ihm noch Schwierigkeiten. Da er der Aufforderung des Chefs nachkommen wollte, hatte er sich schnell überlegt, was mit Wasser zu tun haben konnte und war auf den Eimer gekommen. Der Chef blieb mit einem selbstreflexiven Kommentar über den Dialekt auf der Metaebene und würdigte Viktors Strategie. Das Schwäbische sei nicht gerade leicht zu verstehen. Viktor sollte ruhig nachfragen, wenn er nicht versteht, bald würde er auch so ›schwätze‹, wie die Anderen. Darüber hinaus wäre er froh, wenn sich alle so viele Gedanken machen würden. Wichtig ist in unserem Kontext die Rolle sozialer Strukturmerkmale, die den unterschiedlichen Verlauf in diesen zwei Fallbeispielen sehr wahrscheinlich beeinflusst haben. Unabhängig von Persönlichkeitsmerkmalen spielen Alter, Position, Wissensbestände und betriebliche ›Kultur‹ eine Rolle in der Erschließung von Bedeutung, in den Bedingungen von Verstehen und damit im Spracherwerb in betrieblichen Diskursen mit ihren spezifischen Machtbeziehungen.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Andrea Daase Beim Zweitspracherwerb in betrieblichen Kontexten/am Arbeitsplatz spielen somit viele Faktoren eine Rolle. Ein übergreifendes und häufig anzutreffendes Problem aber ist, dass in den Betrieben, von den Vorgesetzten und Mitarbeitenden erwartet wird, dass die Personen mit Deutsch als Zweitsprache nach dem Absolvieren eines berufsbezogenen DaZ-Kurses keinerlei sprachliche Probleme mehr haben. Das vom Umfeld der DaZ-Lernenden implizit (und zum Teil auch explizit) formulierte erwartete Ziel (und damit die zugrunde gelegte Norm) ist somit die Sprachkompetenz einer monolingualen deutschsprachigen Person. Diese in der Sprachwissenschaft überholte Definition von idealer Zwei- oder Mehrsprachigkeit (›native-like control of two languages‹ Bloomfield 1933: 56) ist in der Gesellschaft und damit auch in der Arbeitswelt noch sehr vital und verhindert häufig eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt, wie dieser Lernende es auf den Punkt bringt:

> »Wir sind Ausländer, wir können nicht sprechen wie ein Muttersprachler. Dann gibt es immer Probleme. Egal wie gut wir sprechen, es gibt immer Chance zu verbessern, ein Leben lang. Und immer hören wir, ich gehe in eine Firma, ich mache alles gut, wenn es keinen anderen Grund gibt, sagt die Firma, ja, ihr Deutsch ist so und es ist immer ein Grund zum Okay Tschüss.«

Die Anerkennung von lebensweltlicher Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit (Gogolin 2004) auch in der Arbeitswelt hingegen würde einen ganzheitlichen Blick auf individuelle Sprachkompetenzen ermöglichen, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen eines Menschen beitragen, wobei die einzelnen Sprachen und Sprachvarietäten miteinander in Beziehung stehen und interagieren (Europarat 2001: 17). Zudem stellt das Erlernen einer Zweitsprache einen lebenslangen Prozess dar, der vor allem mit dem Eintritt in ein neues Arbeitsumfeld und in eine neue *community of practice* (Wenger 1998), wie es jedes Unternehmen, jeder Betrieb, jedes Team etc. mit seinen ganz eigenen impliziten Kommunikationsregeln darstellt, neuen Anschub bekommt – wenn Lernen dort ermöglicht wird, der Arbeitsplatz also als Lernort (s.o. sowie Ausführungen zu Illeris) anerkannt wird.
Dass das manchmal schwer ist, beschreibt eine Lernerin mit einer Situation aus dem Arbeitsalltag. Sie betont, dass es nicht nur für sie, sondern auch für ihre Kollegen anstrengend sein kann, da diese sich konzentrieren müssten, um sie zu verstehen – wozu nicht alle immer bereit seien. Und manchmal fehle im alltäglichen Arbeitsstress einfach auch die notwendige Zeit, z.B. für gegenseitiges Nachfragen. Sie verwende häufig ganz gezielt Verständnissicherungsstrategien, um sicher zu gehen, dass sie alles richtig verstanden habe und keinen Fehler machen werde. Die Reaktionen seien häufig in der Art von »jaja, ist schon gut«. Wenn etwas schief läuft, sei sie schuld, weil ihr Deutsch nicht ausreiche. Zu Beginn habe sie diese ihr zugeschriebene Rolle angenommen, sich gesagt, »ja gut, ich bin schuld, weil ich das falsch verstanden habe«. Irgendwann kam der Punkt: »und das war habe ich volle hals und habe ich nein gesagt vielleicht SIE haben das nicht verstanden«, was für Erstaunen und erst einmal betretene Stille gesorgt habe. Sie hat in dieser Situation um ihr Recht zu sprechen und Gehör zu finden (vgl. Bourdieu 1977: 648) gekämpft. Im weiteren Verlauf des Interviews macht sie aber auch deutlich, wie anstrengend es ist, immer wieder um die Zurkenntnisnahme und Anerkennung ihrer Rolle als DaZ-Lernerin zu kämpfen, auch darum zu kämpfen, dass sprachliche Schwierigkeiten nicht als Defizite ihrer Fachkompetenz bewertet werden.

Udo Ohm Beim Zahnarztbeispiel haben wir gesehen, dass Wörter, die aus der Alltagssprache bereits bekannt sind, im beruflich-fachlichen Handlungskontext häufig eine andere oder besondere Bedeutung und damit eine spezifische Funktion für das berufliche Handeln erhalten.
Es sind aber nicht nur die Wörter, sondern es ist die sprachliche Interaktion als Ganzes, die in bestimmten beruflichen Handlungssituationen von einem mündlichen, eher an der Alltagssprache orientierten in einen zwar auch mündlichen, aber eher an Schriftsprache orientierten Duktus – oder umgekehrt – wechseln kann. Man spricht hier auch von oraten vs. literaten Sprachstrukturen (Maas 2010).

Unterstützung von beruflichen Lernprozessen erfordert situationsangemessenes Sprechverhalten

In Fachbüchern werden Handlungsabläufe und Arbeitsprozesse häufig in abstrakter Form beschrieben (siehe die Beispiele weiter unten) und die Inhalte der Texte werden bestenfalls mit Bildern oder graphischen Darstellungen veranschaulicht. Doch auch in der mündlichen betrieblichen Kommunikation gibt es regelmäßig Situationen, in denen Handlungen und Arbeitsprozesse beschrieben und erklärt werden müssen. Dass selbst bei Einweisungen an Maschinen vom Einweiser nicht selten eine sprachlich distanzierte und abstrakte Form des Erklärens verwendet wird, die vom Einzuweisenden nicht nachvollzogen werden kann, wenn er die Maschine noch nicht kennt und die Benennung ihrer Teile daher nicht zuordnen kann, zeigt die folgende Transkription[2] eines Einweisungsgesprächs:

[2] Transkript: Erklären eines Produktionsvorgangs (Quelle: DIE 2008)

A bitte heute machst du bitte äh bei der rundtakttisch
ich weiß nicht hast du da schon bei dem rundtakttisch gearbeitet
B nein\
A ähm das was wollte ich äh sagen hier musst du gehäuse in nest einsetzen
dann gewinde richt äh dann mit gewinde richt bestücken und jede sechs sekunden
äh tragzeit
äh wird das laufen und wichtig immer prüfen ob die teile sind in ordnung
B ja wie soll ich das prü/fen\ du musst mir erstmal zeigen was da wichtig ist was da
unwichtig ist
ich hab keine ahnung von den dingern
A aha na dann warte kurz (2.0 sec) hier habe ich gehäuse
B Ja\
A hier packe ich gehäuse rein dann packe ich noch gewinde rin rein
und der rundtakttisch äh wird jetzt drehen und da siehst du in diese stelle
wird die gewinde wieder gedrückt und hier äh wird der teil rausgeschmissen
B da brauch ich bloß zwei teile reinmachen
A was/
B brauch ich bloß zwei teile reinmachen und dann
A nein\ und dann ich habe nur so ein teil reingetan eine gehäuse reingetan
B alle sechs sekunden soll ich zwei sachen reintun
A ja
B da reintun
A ja\ zu anfang wird schwer aber mit den zeit denke das das wird schon besser gehen
B ich kann immer wieder welche auslassen oder
A ja\ zu anfang kannst du das so machen das das ist nicht so schlimm
jedenfalls nach einer stunde denke ich äh das wird schon viel besser laufen
B ja\
A dann weißt du bescheid
B dann gehe ich nach katarina die zeigt mir das richtig wie das geht
A gut gut dann machen wir das so.

Auch wenn man die Situation nicht vor Augen hat, wird beim Lesen des Transkripts sofort klar, dass der Einweiser (A) und der Einzuweisende (B) zu Beginn vor der Maschine stehen und A dem B (beide nicht-deutscher Herkunftssprache) – nachdem er ihm die Stelle gezeigt hat (»Hier musst du …«), an der er hantieren muss – offensichtlich lediglich das Grundschema für die Bedienung der Maschine beschreibt, ohne in Details zu gehen. Schauen wir uns die Beschreibung von A mit Fokus auf die Verben an: B erfährt, dass er ein ›Gehäuse‹ in ein ›Nest‹ ›einsetzen‹ muss, danach das ›Gewinde‹ ›bestücken‹ und nach einer ›Tragzeit‹ von sechs Sekunden ›prüfen‹ muss, ob die Teile in Ordnung sind. A kann den Arbeitsvorgang ohne Unterbrechung in einer längeren Äußerung beschreiben, weil er sogenannte merkmalsreiche Verben verwendet, die in diesem Kontext fachliche Bedeutungen haben, die sich in abstrakter Form auf fachspezifische Handlungen beziehen. Das Verb ›einsetzen‹ hat in vielen Berufen die Bedeutung »einen Gegenstand in einer bestimmten Weise in einen anderen platzieren« (vgl. auch das Beispiel Zahnarztpraxis: eine Krone einsetzen). Das Verb ist auch in der Alltagssprache bekannt und kann noch eine ganze Reihe weiterer Bedeutungen haben (z.B. ›sich für jemanden einsetzen‹, ›jemanden in ein Amt einsetzen‹, ›Hilfsmittel einsetzen‹). Das Verb ‚bestücken' kann man vermutlich als typisches Fachwort bezeichnen, da es fast ausschließlich in Fachkontexten verwendet wird. Es bedeutet, »etwas mit Einzelstücken versehen«. Das Verb ›prüfen‹ kommt im alltagssprachlichen Gebrauch und in unterschiedlichsten Fachkontexten vor. In der hier infrage stehenden Situation bedeutet es, »feststellen, ob das mit der Maschine hergestellte Produkt richtig zusammengesetzt und fehlerfrei ist«.

Die genannten Verben sind deshalb merkmalsreich, weil sie spezifische Handlungen benennen, die in einer bestimmten Weise ausgeführt werden müssen. Das Verstehen der Bedeutung der Verben setzt demnach voraus, dass der Handlungsablauf, den sie benennen, bekannt ist. Da B die Handlungsabläufe noch nicht kennt – er soll ja erst eingewiesen werden –, kann er der Beschreibung von A nicht folgen. Er kann die jeweiligen Handlungsabläufe nur erlernen – und damit zugleich lernen, was ›einsetzen‹, ›bestücken‹ und ›prüfen‹ hier jeweils bedeutet –, wenn ihm demonstriert wird, was er tun muss. Glücklicherweise ist B so selbstbewusst, dass er genau dies von A einfordert (»du musst mir erstmal zeigen …«). A bestätigt, dass er dies verstanden hat (»Aha na dann warte kurz«) und holt ein Gehäuse (›2.0‹ = 2 sec. Pause). Er zeigt B das Gehäuse und führt in Folge den gesamten Arbeitsvorgang vor. Dabei wechselt er in einen Sprachgebrauch, der nun nicht mehr abstrakt beschreibend, d.h. vom konkreten Vorgang losgelöst, ist, sondern der dem konkreten Tun folgt, es kommentiert und dabei die Aufmerksamkeit von B auf die jeweils relevanten Aspekte lenkt, wodurch diesem das Verstehen des Ablaufs erleichtert wird. Dass die sprachliche Beschreibung dem konkreten Tun folgt, erkennt man an der nun viel umfangreicheren, kleinschrittigen Darstellung. Außerdem lenkt A die Aufmerksamkeit von B immer wieder durch den Gebrauch sog. deiktischer (zeigender) Wörter (›hier‹, ›da‹, ›diese‹) auf die Gegenstände, die er manipuliert. Da A jeden einzelnen Handgriff vorführt, reicht es i.d.R. aus, dass er sein Tun mit merkmalsarmen Verben bezeichnet (›reinmachen‹, ›reinpa-

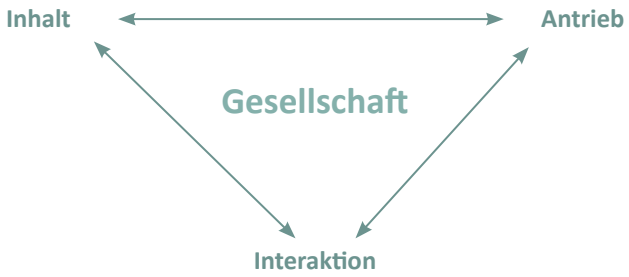
cken‹, ›reintun‹, ›rausschmeißen‹). Diese Verben sind nicht auf die Bezeichnung bestimmter Vorgänge oder Handlungen festgelegt, sondern können auf unterschiedliche Handlungen eines Typs angewendet werden (›reinmachen‹ z.B. auf alle Handlungen, bei denen irgendetwas in irgendetwas hineingetan wird, wobei egal ist, auf welche Weise das getan wird). Solche Verben verwenden wir im Alltag häufig in Face-to-face-Situationen, wenn wir jemandem erklären, wie etwas zu tun ist, indem wir es ihm ›vormachen‹. Da die Vermittlung von Wissen über Gegenstände, Sachverhalte und Prozesse als Basis beruflicher Handlungskompetenz untrennbar mit der Aneignung von Sprache (neuen sprachlichen Formen und Bedeutungen) verbunden ist, da also die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz ohne eine Entwicklung rezeptiver und produktiver Sprachkompetenz nicht möglich ist, ist insbesondere bei Lernenden mit Zweitsprache Deutsch eine integrative Vermittlung von fachlichem und sprachlichem Wissen dringend geboten. Im Sinne des soeben besprochenen Beispiels muss dabei einerseits eine Orientierung an den individuellen zweitsprachlichen Voraussetzungen stattfinden, andererseits aber mit Blick auf die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz an der Weiterentwicklung der zweitsprachlichen Kompetenzen gearbeitet werden.

Lernmodelle: Theorie und Praxis verbinden

Matilde Grünhage-Monetti Nach dem Motto »Nichts ist praktischer als eine gute Theorie« soll nun auf einige Grundaspekte neuerer Lerntheorien eingegangen werden, die uns helfen können, das Lernen am Arbeitsplatz besser zu verstehen, um Angebote effektiver zu gestalten. Die zeitgenössische Lernforschung hebt die Dualität des Lernens hervor. Wie der dänische Lernpsychologe und -forscher Knud Illeris überzeugend beschreibt, ist jedes Lernen sowohl ein individueller als auch ein sozialer Prozess. Damit greift Illeris auf die sowjetische kulturhistorische Auffassung der 30er Jahre von Wygotski und Leontiev zurück, die das Lernen – wie alle psychischen Prozesse – als biologisches, kulturelles und historisches Phänomen versteht. Lernen, als Aneignung von neuen Impulsen, die in ein bestehendes Gefüge von ›Altem‹ im Sinne von Vor-Wissen verarbeitet und integriert werden, stellt einen höchst individuellen Prozess dar, der sich nach den Gesetzen der Biologie der menschlichen Spezies in jedem Lernenden anders vollzieht. Dank der modernen Technologien kann heute die Hirnforschung die genetische Grundlage unseres Lernens im wahrsten Sinne des Wortes beleuchten. Dabei bestätigt sie das Zusammenspiel von Kognition und Emotion. Gleichzeitig findet dieser individuelle Prozess in einem gesellschaftlichen Umfeld statt.

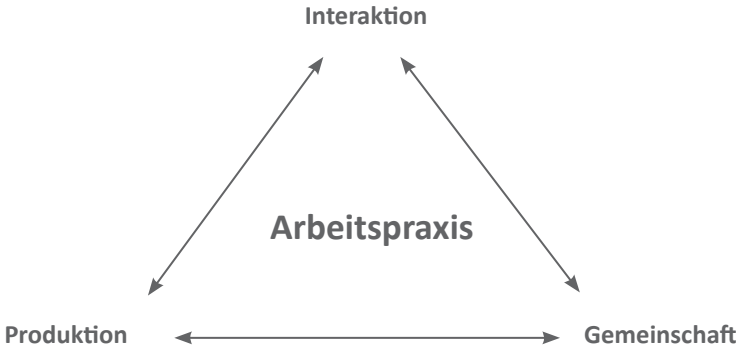
Die Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse speisen sich aus der Interaktion mit dem materiellen und sozio-kulturellen Umfeld der Lernenden. Daraus kommen die neuen Impulse – die zu lernenden Inhalte und die damit verbundenen Emotionen. Inhalt und Antrieb – nach Illeris' Bezeichnungen – stellen die zwei Dimensionen des Aneignungsprozesses in einem sich gegenseitig bedingenden Zusammenspiel dar. Genauso wirken die Ergebnisse des Lernprozesses auf das materielle bzw. soziale Umfeld, das sie ausgelöst hat, und prägen es. Dieser Kreis-

lauf findet in einem größeren gesellschaftlichen Rahmen statt, der die Rahmenbedingungen des Lernens vorgibt, z.B. durch Gesetze, welche die Zielgruppe, deren Alter, die Dauer und Finanzierung etc. von Maßnahmen festschreiben und durch gesellschaftliche Diskurse, die Haltungen formen. Illeris hat sein Lernmodell folgendermaßen graphisch umgesetzt.[3]



[3] Die drei Dimensionen des Lernens nach Illeris (2010: 37)

Was an Illeris Lerntheorie überzeugt, ist dieses ganzheitliche Verständnis von Lernen als Prozess, der den ganzen Menschen in seiner Rationalität, seinen Emotionen und seinem sozialen Handeln in Anspruch nimmt und ihn bereichert. Diese Betrachtungsweise kann einen Schlüssel zum Verstehen von Lernen am Arbeitsplatz darstellen.
Analog zu der graphischen Darstellung seines allgemeinen Lernmodells beschreibt Illeris den Lernort Arbeitsplatz als Dreieck.[4]

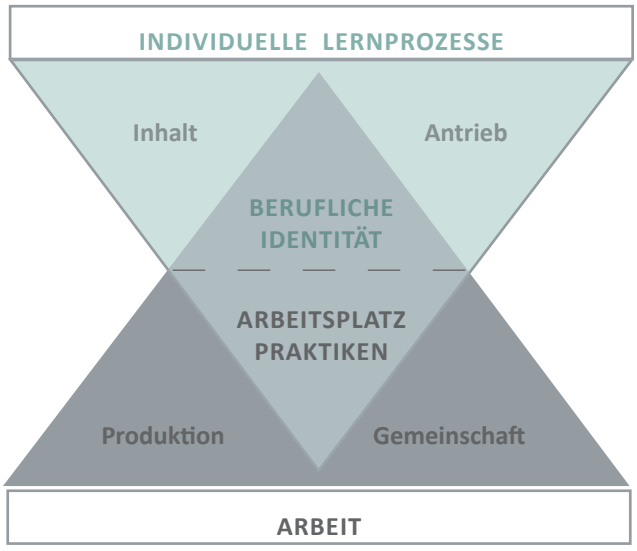


[4] Lernort Arbeitsplatz nach Illeris (2011: 31)

Im Vergleich zu dem anderen ist aber dieses Dreieck umgekehrt. Die Basis des Dreiecks stellt der Arbeitsplatz dar, während das Individuum an dem oberen Winkel steht. Wie der Aneignungsprozess des Individuums im Spannungsfeld von zwei Polen (Inhalt und Antrieb) stattfindet, so besteht der Arbeitsplatz als Lernort aus zwei Elementen: dem Inhalt der Arbeit und der Gemeinschaft. Unter dem Begriff Produktion subsummiert Illeris den Inhalt der Arbeit. Hier geht es sowohl um

die Produktion im weitesten Sinne (von Gütern, Dienstleistungen, Wissen etc.) als auch um die Organisation eines Betriebs, die Verwaltung, das Marketing, die Sicherheit etc.: die Summe der Aufgaben, die durchgeführt werden müssen. Den Gegenpol stellen die Menschen dar, welche diese Arbeit verrichten bzw. damit zu tun haben (wie Kunden, Lieferanten etc.), mit ihren sozialen Beziehungen. Dieser Pol, der mit dem des Antriebs korrespondiert, stellt die community, die Gemeinschaft des Betriebs dar.
Wie bei dem allgemeinen Lernmodell verdeutlichen die in beide Richtungen gerichteten Pfeile das sich bedingende Zusammenspiel der drei Komponenten des Lernorts Arbeitsplatz, aus der Perspektive des lernenden Individuums gesehen. Auch dieser ist vom gesamtgesellschaftlichen Kontext geprägt: von supranationalen Phänomenen wie Globalisierung, Mobilität, Migration, Strukturwandel, technologischen Innovationen bis hin zu lokalen Gegebenheiten, wie saisonalem Arbeitsmarkt in einer bestimmten Region. Einen Aspekt, der für Bildungsanbieter von großer Bedeutung ist, hebt Illeris besonders hervor: Produktion und Gemeinschaft folgen unterschiedlichen Logiken und Dynamiken. Die Produktion ist den Gesetzen des Arbeitsmarkts und den neuen Technologien unterworfen, während das Verhalten der Gemeinschaft von ihren kulturellen und sozialen Vorstellungen geleitet wird. Das Individuum ist wiederum durch seine (Vor-)Erfahrungen und sein (Vor-)Wissen geprägt. Die Interessen der Akteure an den drei Polen sind oft gegensätzlich. Wenn die Interessen der Bildungsanbieter und Lehrenden dazu kommen, welche der Logik, Dynamik und Interessen eines anderen Funktionssystems folgen – dem der Bildung –, begreifen wir, warum betriebliche Weiterbildungsangebote so schwer zu etablieren sind.

Es wird Weiterbildungsverantwortlichen oft empfohlen, sich der Sprache der Wirtschaft anzunähern/anzupassen, wenn sie mit Betrieben ›ins Geschäft‹ kommen wollen. Dass man eine gemeinsame Sprache benutzt, ist selbstverständlich von Vorteil. Eine fruchtbare Zusammenarbeit mit der Wirtschaft hängt aber nicht primär von dem sprachlichen Duktus der Verhandlungen ab, sondern von den Möglichkeiten, eine Schnittmenge zwischen den Interessen der Lernenden, des Betriebs und der Bildungsanbieter/Lehrenden sowie anderer möglicher Akteure im Spiel (wie Betriebsrat, etc.) zu finden und Widersprüche aushalten zu können. Legt man die Abbildung des allgemeinen Lernmodells und die des Lernorts Arbeitsplatz übereinander, so ergibt sich eine Darstellung des Lernens am Arbeitsplatz. Lernen findet an der Schnittstelle statt, wo die Potentiale des Individuums mit den betrieblichen Lernmöglichkeiten zusammentreffen.[5]



[5] Lernort Arbeitsplatz nach Illeris (2011: 43)

Fachtexte als sprachlich und fachliche Herausforderung

Udo Ohm Eine besondere Herausforderung für Lernende in der Ausbildung/Weiterbildung /am Arbeitsplatz mit Deutsch als Zweitsprache stellen Situationen dar, in denen die Bedeutung von Sprache, insbesondere von literater Sprache in Form von Fachtexten, ohne Unterstützung von Kommunikationspartnern (wie dem Einweiser an der Maschine in o.g. Beispiel) verstanden werden muss. Spätestens bei der Arbeit mit Fachbüchern werden Lernende in der beruflichen Qualifizierung mit literaten Sprachstrukturen, d.h. mit syntaktisch ausgebauten und komplexen Texten konfrontiert. Diese Fachtexte haben eine Reihe typischer Strukturen, die – ähnlich wie die oben besprochenen neuen oder besonderen Bedeutungen von Fachwörtern – nur verstanden werden können, wenn grundlegende fachliche Zusammenhänge bekannt sind bzw. die nur gelernt werden können, wenn sie gemeinsam mit den Fachinhalten vermittelt werden, die sie darstellen. Beispielhaft wird dies im Folgenden an einem einzelnen komplexen – aber durchaus üblichen – Satz aus einem Fachbuch demonstriert.[6]

Werden Handschuhe über längere Zeit und bei unterschiedlichen Tätigkeiten getragen, so werden diese nach jeder Tätigkeit ebenso desinfiziert wie bei der hygienischen Händedesinfektion beschrieben.

[6] Beispielsatz aus einem Fachbuch (Stollmaier et al. 2005: 57)

Fachbuchtexte werden i.d.R. sachbezogen verfasst, d.h., die mit ihnen beschrie-

benen Handlungen werden häufig unabhängig von einem konkret handelnden Subjekt dargestellt. Die korrespondierende sprachliche Form im literaten Sprachgebrauch ist das Passiv (›werden … getragen‹; ›werden … desinfiziert‹ statt »Sie müssen die Handschuhe desinfizieren« o.ä.), das nicht nur von der Form, sondern auch von der Bedeutung bzw. Funktion her für Lernende schwer zu verstehen sein kann. Da das Subjekt des Handelns nicht explizit genannt wird, müssen Lernende beim Lesen der Texte im Grunde schon wissen, ob hier eine Handlung beschrieben wird, die andere durchführen, oder ob sie selbst angesprochen sind. Beim Lesen des Beispielsatzes könnte man sich also die Frage stellen: »Muss ich die Handschuhe desinfizieren oder macht das eine andere Person, der ich sie z.B. geben muss?«

Eine grundlegende syntaktische Ausbauform des Literaten sind die Adverbiale (sog. Umstandsbestimmungen). Sie bauen die Aussage von Sätzen bzw. Satzteilen insofern aus, als sie angeben, zu welcher Zeit oder in welchem Zeitrahmen (temporal), an welchem Ort (lokal), in welcher Art und Weise (modal) oder aus welchem Grund bzw. unter welchen Bedingungen (kausal/konditional) etwas geschieht. Mit ihrer Hilfe werden in Fachtexten nicht selten komplexe Situationen oder Szenarien beschrieben, die zudem sehr abstrakt sein können. Im Beispiel werden zwei temporale Adverbiale (›über längere Zeit‹, ›nach jeder Tätigkeit‹) sowie ein konditionales (›bei unterschiedlichen Tätigkeiten“, d.h., wenn unterschiedliche Tätigkeiten stattgefunden haben) und ein lokales (›bei der hygienischen Händedesinfektion‹, d.h. an der Stelle im Buch) Adverbial in einem Satz verwendet. Die beiden ersten Adverbiale bestimmen recht abstrakt den zeitlichen und nutzungsbedingten Rahmen, der beim Tragen der Handschuhe dazu führt, dass sie desinfiziert werden müssen. Was eine ›längere Zeit‹ und was „unterschiedliche“ respektive gleiche ›Tätigkeiten‹ sind, lässt sich nur fachlich beurteilen, aber nicht direkt aus dem Text erschließen. Gleiches gilt für die beiden folgenden Adverbiale: Auch für die Bestimmung, dass die Handschuhe ›nach jeder Tätigkeit‹ desinfiziert werden müssen, muss man wissen, was fachlich unter ›Tätigkeit‹ verstanden wird. Das Lokaladverbial ›bei der hygienischen Händedesinfektion‹ kann als intratextueller Verweis auf eine vorhergehende Textstelle, zugleich aber auch als Verweis auf einen Fachwissensbestand verstanden werden, der hier genutzt werden soll. Wie man sieht, können Adverbiale nicht nur von der sprachlichen Form her schwierig sein, sondern auch von ihrer Bedeutungsseite her, denn sie sind eines der bevorzugten Mittel für die Einordnung von Aussagen bzw. Informationen in übergeordnete und daher häufig nur abstrakt bestimmte beruflich-fachliche Situationen oder Szenarien.

Investition in die eigene Identität

Andrea Daase Beim Fokus auf die Lernenden, die Arbeitsplätze – samt den dazu gehörigen Tätigkeiten und sprachlichen Herausforderungen – und den Mitarbeitenden dürfen wir nicht den breiteren Kontext und die Bedingungen vergessen, die diesen Bereich und damit das Lernen, das Deutschlernen für den Arbeitsplatz,

für einen bestimmten Beruf maßgeblich mit beeinflussen:

- die Arbeitsmarktpolitik mit ihren Institutionen Arbeitsagentur und Jobcenter,
- die Innenpolitik, die über Aufenthaltsstatus und Einbürgerung befindet, der in Deutschland aber auch das Zweitsprachlernen von Migrantinnen und Migranten unterstellt ist, die das Programm der Integrationskurse durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) umsetzt und im bundesweiten ESF-BAMF-Programm für berufsbezogene DaZ-Kurse mit der Arbeitsmarktpolitik kooperiert,
- die Bildungspolitik, die über die Anerkennung von im Ausland erworbenen Schul- und Berufsabschlüssen entscheidet und damit zwangsläufig über den Zugang zu Arbeitsplätzen sowie zu Aus- und Weiterbildung.

Erfahrungen mit diesen Institutionen und Systemen sowie ihren gesetzlichen Grundlagen prägen die Einstellungen der Lernenden zum Lernen der deutschen Sprache und zu den jeweiligen Kursen schon vor dem Eintritt in die berufsbezogene Sprachförderung. So sind beispielsweise die Wünsche und Ziele, welche die Lernenden haben und die sie mit dem Deutschlernen verbinden, nicht zwangsläufig dieselben, die ihre Fallmanager/-innen und Arbeitsvermittler/-innen für sie vorgesehen haben. Dadurch kann es zu einem Konflikt kommen. Es kann aber auch sein, dass gar nicht wahrgenommen wird, dass die Ziele der Lernenden und Arbeitssuchenden andere sind: wenn diese sie nicht formulieren können oder wenn sie dabei nicht verstanden werden – vielleicht auch manchmal nicht verstanden werden wollen oder können, weil das System ist wie es ist und nicht immer kompatibel ist mit den Bedürfnissen der Einzelnen. Das kann zu Frustrationen führen, wie zum Beispiel die folgenden Aussagen[7] verdeutlichen:

- »Du willst etwas mehr machen und du hast die Tür zu.«
- »Natürlich will ich Schritt für Schritt nach vorne gehen, aber wenn immer ein Stein vor meinen Füßen steht, wie soll ich dann weiter machen?«
- »Aber das ist auch Quatsch wenn jemand sagt, ja du kannst auch arbeiten in die Lager. Das ist, das ist Ende danach meines äh berufliche, berufliche Leben. Dieses erste Job am Lager ist Ende meiner beruflichen Karriere und das ist so schwer.«

[7] Diese Zitate stammen aus einer Gruppendiskussion am Ende eines ESF-BAMF-Kurses, in dem – rückblickend auf den bereits zurückgelegten Weg des Zweitspracherwerbs – gefragt wurde, was den Lernenden geholfen, was sie behindert hat und was sie gebraucht hätten.

Dass solche Erfahrungen und Wahrnehmungen auch die Motivation für das Deutschlernen beeinflussen, liegt auf der Hand. Damit ist nicht die Motivation für den Zweitspracherwerb generell gemeint, sondern ihr investment (Norton Peirce 1995) zu bestimmten Zeiten, in speziellen Situationen: Zum Beispiel für den jeweiligen Kurs, in den sie vermittelt werden und von dem sie annehmen oder wissen, dass er sie nicht zu dem Ziel führt, das sie vor Augen haben, ihnen nicht den Zugang zu der community gewährt, die ihnen wichtig ist (vgl. Konzept der imagined community, Norton 2001). Während in der traditionellen Sichtweise Motivation als ein psychologisches, der Person inhärentes Konstrukt gesehen wird, versucht der Begriff des investments, der auf Bourdieus Konzept zum symbolischen und kulturellen Kapital basiert, die Beziehung des Individuums bzw. des Sprachenlernenden zu der ihn umgebenden, sich ändernden sozialen Welt sowie seinen damit in Beziehung stehenden ambivalenten Wünschen, die Zielsprache zu lernen und zu praktizieren, zu erfassen (Norton Peirce 1995: 9). Demnach investieren Lernende dann in die jeweiligen Praktiken (z.B. im Rahmen eines berufsbezogenen DaZ-Kurses) einer Zweitsprache, wenn sie erwarten können, als Gegenleistung Zugang zu erwünschten und zuvor unerreichbaren Ressourcen zu erhalten. Eine Investition in die Zielsprache ist zudem eine Investition in die eigene soziale Identität[8], die sich permanent über Raum und Zeit verändert (Norton Peirce 1995: 17).

[8] Siehe dazu den Text von Daase & Schmidt in dieser Dokumentation.

Hier ist v.a. auch das Konzept der imagined communities von Interesse, das auf Anderson (1991) zurückgeht und von Norton (2001) unter Bezug auf Wenger (2008) für die Zweitsprachaneignung nutzbar gemacht wurde. Mit imagination meint Wenger einen Prozess, in welchem wir unser Selbst ausdehnen, indem wir uns über Zeit und Raum hinaus ein neues Bild von der Welt und uns selbst machen. Von diesem vorgestellten Bild von uns selbst und der damit zusammenhängenden vorgestellten *communities*, zu denen wir Zugang bekommen möchten, hängt das investment in die jeweiligen Praktiken der Zweitsprache ab.

Insbesondere bei sehr ambitionierten Personen, die nicht auf der Stufe verharren wollen, auf der sie aktuell stehen, oder bei hoch qualifizierten Personen führt die unzureichende (sprachliche) Unterstützung zu Frustration. Die notwendige und sehr spezifische (und notwendigerweise häufig sehr individuelle) Sprachförderung, sei es für Un- und Angelernte, sei es für Hochqualifizierte, für bestimmte Berufe, direkt am Arbeitsplatz oder angegliedert an abschlussorientierten Weiterbildungen, wird (bisher) kaum finanziert. Eine Eigenfinanzierung ist ohne Arbeit, die man aber im erlernten Beruf aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht bekommt, kaum möglich – und was der Eintritt in eine Helfertätigkeit bedeutet kann, wurde oben ja bereits verdeutlicht.

Deswegen: »ein bisschen helfen aber reicht nicht«, wie Khalid es im Rahmen der Gruppendiskussion am Ende des berufsbezogenen Sprachkurses formulierte. Mit

(mehr oder weniger einheitlichen) Sprachkursen alleine ist es nicht getan. Sie können am Anfang eine wertvolle Unterstützung darstellen, entscheidend aber ist eine Unterstützung darüber hinaus, also in den Betrieb, in die Ausbildung hinein. Sprachförderung muss entsprechend der durchgängigen Sprachbildung[9], wie sie im FörMig-Projekt[10] für die Institution Schule gefordert wurde, auch Eingang in die Arbeitswelt finden, welche sich dafür entsprechend öffnen und die Sprachbildun (auch) als ihre Aufgabe erkennen muss.

[9] Durchgängige Sprach bildung steht für die individuelle sprachliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen während der gesamten Bildungsbiographie. Sprachbildung soll als Querschnittsaufgabe im Bildungssystem betrachtet werden, d.h. in allen Bildungsstufen (von der vorschulischen bis zur beruflichen Bildung) sowie in allen Fächern und Arbeitsbereichen. Dabei sind insbesondere die Gestaltung der Übergänge (zwischen Bildungsstufen, zwischen einzelnen Lernbeeihen einer Bildungsstufe etc.) von Bedeutung (vgl. Gogolin/Lange 2010: 18).

[10] Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Länderübergreifendes Modellprojekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004-2009)

Literatur

Anderson, Benedict (1991): *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. ed.). London: Verso.

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.

Berg, Wilhelmine; Grünhage-Monetti, Matilde (2009): »Zur Integration gehört Spaß, Witz, Ironie, ˊne Sprache, die Firmensprache«– Sprachlich kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz. In: *Deutsch als Zweitsprache*, H 4, 7-21.

Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bourdieu, Pierre (1977): The economics of linguistic exchanges. In: *Social Science Information* 16, 645-668.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2008): *Transkriptausschnitte von Aufnahmen des Projekts Deutsch am Arbeitsplatz, gefördert von der Volkswagenstiftung.*

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 55-61.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.

Illeris, Knud (2010): *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Illeris, Knud (2011): *The Fundamentals of Workplace Learning*. Padstow, Cornwall: Taylor & Francis.

Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: *Grazer Linguistische Studien (GLS)* 73, 21-150.

Motsch, Wolfgang (2004). *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. (2. Aufl.). Berlin; New York: Walter de Gruyter (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache; 8).

Norton, Bonny (2001): Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: Breen, Michael (Ed.): *Learner Contributions to Language Learning*. London: Longman, 159-171.

Norton Peirce, Bonny (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. In: *TESOL QUARTERLY*, Jg. 29, H. 1, 9-31.

Stollmaier, Winfried et al. (2005): *Die Arzthelferin – Fachwissen*. Hamburg: Holland und Josenhans.

Wenger, Etienne (2008): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity.* (18. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.

Matilde Grünhage-Monetti [DIE Bonn] und Andreas Klepp [Erwachsenenbildner]

Sprachbedarfe am Arbeitsplatz im Blick

»Also ich glaube, das Reden ist das Allerwichtigste. [...] Absprechen müssen wir uns eigentlich alle untereinander, weil wir alle miteinander arbeiten und das muss alles ineinander über.«

»Ohne Lesen kein Zusammenbau. Man kann sich auch nicht auf die Arbeitsroutine verlassen, denn manchmal kommen kleine Änderungen. [...] Du musst jedes Mal genau lesen.«

»Die Leute verstehen nicht genau, was auf dem Display steht, dann geht das nach dem Motto ›Try and Error‹ und schon haben wir ein Problem.«

»Der Mitarbeiter muss sich jetzt mit der Technologie der Anlage auseinandersetzen und auch die Probleme zur Sprache bringen. Wenn der Mitarbeiter nicht in der Lage ist, Störungen präzise zu beschreiben, sucht die Instandhaltung stundenlang nach Fehlern. Das bedeutet für die Produktion Verzögerung.«

Mit Zitaten wie diesen, die aus den Betriebserkundungen des Projektes Deutsch am Arbeitsplatz des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, gefördert von der Volkswagen-Stiftung, stammen, begann der Workshop.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden im Rahmen einer kurzen Vorstellungsrunde gebeten, sich eines der ausgelegten Zitate, das für sie besonders interessant erschien, auszusuchen und zu kommentieren. Verbunden mit knappen Infos zu ihren jeweiligen beruflichen Kontexten entfaltete sich so zu Beginn ein vielfältiges Panorama der vertretenen Professionen und Erfahrungen. Mittels der Kommentierung und z.T. ergänzender Erläuterungen der beiden Workshopleitenden wurden über die Bandbreite der dort aufscheinenden Aspekte bereits zahlreiche Hintergründe, Tendenzen und Widersprüche der Praxis berufsbezogenen Deutsch deutlich.

Im Anschluss folgte ein Kurzreferat von Matilde Grünhage-Monetti zu den der Projektarbeit zugrunde liegenden Lernmodellen des dänischen Lernforschers und -theoretikers Knud Illeris, die u.E. eine handhabbare Orientierung zur Konzipierung betrieblicher Deutschkurse bieten.

Lernen als individueller und sozialer Prozess

Die aktuelle Lernforschung spricht von Dualität des Lernens. Nach Illeris (2010) besteht Lernen aus zwei sich gegenseitig bedingenden Prozessen: der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner materiellen und sozialen Umgebung und der im Individuum stattfindenden psychischen Verarbeitung und Aneignung der Impulse und Einwirkungen, die aus der Interaktion hervorgehen. Diese werden mit den Ergebnissen früheren Lernens verknüpft. Lernen ist daher ein integriertes Zusammenspiel von intrapersonellen, interpersonellen und gesellschaftlichen Prozessen, die bei der Planung und Gestaltung von Lernprozessen mitgedacht werden müssen.

Inhalt, Antrieb und Interaktion: die drei Dimensionen des Lernens

In jedem Lernprozess eignet sich das Individuum einen Inhalt an, d.h. was je nach Situation erlernt werden kann oder soll. Dafür braucht es psychische Energie, Antrieb, um den Lernprozess anstoßen und durchführen zu können. Mit Interaktion ist der Austausch zwischen Individuum und sozialem und materiellem Umfeld gemeint, z.B. dem Betrieb. Gleichzeitig ist das Individuum in einem gesellschaftlichen Rahmen eingebettet, der die Voraussetzungen für die Interaktion stellt. Der strukturelle Wandel z.B. hat neue kommunikativen Praktiken und Anforderungen in der Arbeitswelt hervorgebracht.

Die Inhalte eines berufsbezogenen DaZ-Kurses für einen bestimmten Betrieb werden sich an den dortigen Praktiken und Anforderungen richten. Gleichzeitig werden Faktoren wie die Beschaffenheit der Arbeitsaufgaben – ganzheitlich oder nicht –, das soziale Klima, Karrieremöglichkeiten oder Perspektivlosigkeit das Lernen beeinflussen (vgl Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Schließlich, auf einer übergeordneten gesellschaftlichen Ebene, werden Bildungspolitik bzw. Migrations- und/oder Arbeitspolitik die Rahmenbedingungen des Lernens festlegen: z.B. wer, wie lange an dem Angebot teilnehmen darf.

»Wenn etwas läuft so nicht, musst du sprechen.«

Lernort Arbeitsplatz

Obwohl das hier skizzierte Lernmodell für alle Lernsituationen und -orte gilt, ist es besonders relevant für das Verständnis von Lernen (auch von Deutsch als Zweitsprache) im Kontext von Arbeit und für die Gestaltung von entsprechenden Lernarrangements, wie Illeris (2011) verdeutlicht.

Wie der Aneignungsprozess des Individuums im Spannungsfeld von Inhalt und Antrieb stattfindet, so besteht der Lernort Arbeitsplatz aus der Perspektive der Beschäftigten als Lernende aus zwei Elementen: dem Inhalt der Arbeit und der Gemeinschaft. Unter dem Begriff Produktion subsummiert Illeris den Inhalt der Arbeit. Damit ist die Produktion von Gütern, Dienstleistungen, Wissen etc. an einem gegebenen Arbeitsplatz sowie die Organisation des Betriebs, die Verwaltung, das Marketing, die Sicherheit etc. gemeint: die Summe der Aufgaben, die durchgeführt werden müssen.

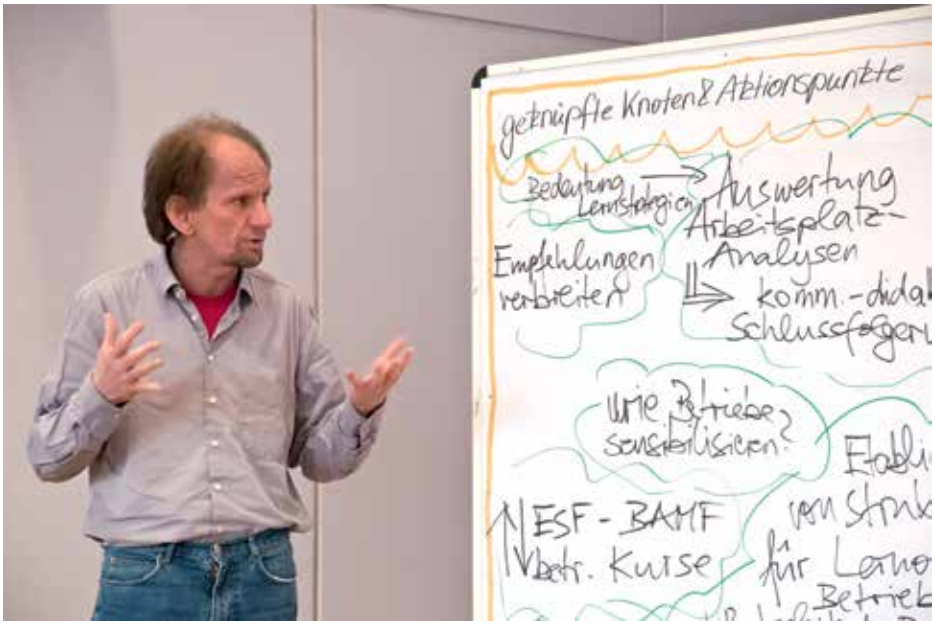
Den Gegenpol stellen die Menschen dar, die diese Aufgaben durchführen bzw. damit zu tun haben (Kunden, Lieferanten etc.) – mit ihren sozialen Beziehungen. Diesen Pol, der mit dem des Antriebs korrespondiert, nennt Illeris Gemeinschaft.

Produktion und Gemeinschaft sind unterschiedlichen Logiken und Dynamiken unterworfen. Die Produktion wird von den Gesetzen des Arbeitsmarktes und von den technologischen und organisationalen Veränderungen bestimmt, während kulturelle und soziale Vorstellungen und Normen das Verhalten der Gemeinschaft (u.a. im Bezug auf das Lernen) prägen. Es sind diese konkurrierenden und oft widersprüchlichen Logiken und Dynamiken, die das Lernen und Lehren am Arbeitsplatz bestimmen und sie so schwierig machen. Es ist daher notwendig, sich dieser bewusst zu werden, wenn man Lernangebote im Kontext von Arbeit plant, durchführt und evaluiert.

Aktionspunkte

Im Anschluss an diesen Input sowie einige Nachfragen und Diskussionen wurden die Teilnehmenden gebeten, in Arbeitsgruppen zu besprechen, welche Aspekte und Elemente aus den vorherigen Diskussionen für ihre weitere Praxis und das professionelle Zusammenwirken bedeutsam erscheinen.

Bei der Präsentation und Diskussion der AG-Ergebnisse wurden folgende Aufgabenstellungen und Herausforderungen für die zukünftige Arbeit – im Sinne der von den Veranstalterinnen so genannten Aktionspunkte und geknüpften Knoten – formuliert:



Strategien

- Lernstrategien verstärkt in die Konzeption von Deutsch am Arbeitsplatz-Kursen einbeziehen
- Arbeitsplatzanalysen im Hinblick auf die kommunikativ-didaktischen Schlussfolgerungen auswerten
- Strukturen und Raster o.ä. zu Anforderungen an Lernorte und spezifische Unterrichtsmaterialien entwickeln und verbreiten

Kommunikation

- Erfahrungsaustausch und Weiterarbeit an Modellen zu Fragen wie ESF-BAMF-Kursen und Initiativen wie Weiterbildungsbegleitenden Hilfen
- Empfehlungen zur Sensibilisierung von Betrieben und zur Öffentlichkeitsarbeit

Literatur

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.

Illeris, Knud (2010): *Lernen verstehen – Bedingung erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Illeris, Knud (2011): *The Fundamentals of Workplace Learning.* Padstow, Cornwall: Taylor & Francis.

Andrea Daase [Universität Bielefeld] und Eva Schmidt [Universität Duisburg-Essen]

Die Lebens-/Arbeitserfahrungen sowie Erwartungen der Lernenden im Blick

Die bereits in den Grußworten und im multiperspektivischen Impuls gegebenen (sprach-)biografischen Einblicke von Lernenden wurden im Workshop aufgegriffen und in den Kontext der Lebens- und Arbeitserfahrungen von DaZ-Lernenden gebracht, um das Spannungsfeld zwischen individuellen und professionellen Anforderungen zu verdeutlichen.

Zu Beginn reflektierten die Teilnehmenden die eigenen Berufs- und Bildungsbiografien und sprachen über Brüche in der eigenen (Berufs-)Biografie und deren Auswirkungen auf die (berufliche) Identität. Tendenziell wurden diese Brüche eher als Ressourcen denn als Defizite beurteilt.

Unter den vielen, mehr oder weniger beeinflussbaren Gründen für eine Neuorientierung kann jedoch die Migration oftmals eine besonders einschneidende Veränderung darstellen, die v.a. negative Auswirkungen auf die Berufsbiografie mit sich bringt. Eindrücklich beschrieben wurde dies von einer Teilnehmerin (L1 Deutsch) mit deutschem Hochschulabschluss, die nach einer mehrjährigen Berufstätigkeit im Ausland über

» Ich komme aus einer akademischen Familie. Ich habe in [...] einen Status gehabt. Und als ich nach hier gekommen bin, ich war nix. «

zwei Jahre brauchte, um in Deutschland (beruflich) wieder Fuß fassen zu können. Ausreichend Zeit zum Ankommen und zur beruflichen (Neu-)Orientierung wird Migrantinnen und Migranten in Deutschland jedoch häufig nicht zugestanden.

Im Gegenteil steht die Motivation, möglichst schnell eine umfassende sprachliche Handlungskompetenz zu erlangen, häufig im Gegensatz zu einem mit der Migration verbundenen sozialen Imageverlust sowie der oftmals nicht zutreffenden Bewertung durch das neue Umfeld. Dieses Phänomen wurde im Workshop als ›Statusschock‹ bezeichnet.

Theoretische Grundlagen

Als Basis für die weitere Diskussion im Workshop wurden Identitätsbegriffe aus der poststrukturalistischen Zweitsprachenerwerbsforschung (ZSEF) sowie der Sprachlernmotivationsforschung vorgestellt.

Die traditionelle ZSEF basiert auf einem vereinfachten und vom soziokulturellen Kontext weitgehend isolierten Bild der Lernenden, das durch die Metapher des *good language learners* am besten auf den Punkt gebracht wird. Die Unterschiede zwischen guten und schwachen Lernenden wurden in persönlichen kognitiven Eigenschaften und individuellen Lernstrategien gesehen, Kontext galt lediglich als zusätzliche Beeinflussung der internen Aktivität des jeweiligen Individuums (Norton &Toohey 2001: 308).

Poststrukturalistische Theorien gehen dagegen von vielfältigen und widersprüch lichen Identitäten der Lernenden aus. Unter *identity* wird die Art und Weise verstanden

> how people understand their relationship to the world, how this relationship is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for the future (Norton 1997: 410).

Die soziale Identität einer Person ist dynamisch, da sie Veränderungen in Raum und Zeit unterliegt. Sie wird dabei einerseits von der Person selbst kreiert und bestimmt andererseits zugleich deren Handeln. Sprache, Sprecher-/innen und soziale Beziehungen gelten als unauflösbar miteinander verbunden (Norton 1997: 410). Dabei ist das Verständnis der eigenen Beziehung zur Welt sowie der eigenen zukünftigen Möglichkeiten durch Zugriffsmöglichkeiten auf materielle und soziale Ressourcen sowie durch Machtbeziehungen bedingt.
Die Frage »Wer bin ich?« kann nicht getrennt betrachtet – und beantwortet – werden von der Frage »Was kann ich tun?« (Norton 1997: 410).

Ergänzend wurde Dörnyeis Konzeption des ›L2 Motivational Self System‹ (Dörnyei 2009: 3 ff.) eingeführt, dessen Fokus auf den motivationalen Aspekten des Zweitsprachenerwerbs liegt. Ausgehend von »our psychological desire to reduce the discrepancy between our current and possible future selves« (Dörnyei 2009: 4) liegen sowohl im ›ideal self‹, dem Selbstverständnis der Lernenden über Sprachfertigkeiten, die man gerne erwerben möchte, als auch solchen, die man als Erwartung an sich gestellt annimmt (›ought-to-self‹) starke motivationale Faktoren für den Prozess des Zweitsprachenerwerbs (ebd).

»Du willst etwas mehr machen und du hast die Tür zu.«

»Natürlich will ich Schritt für Schritt nach vorne gehen, aber wenn immer ein Stein vor meinen Füßen steht, wie soll ich dann weiter machen?«

Teilnehmende des Workshops ordneten diesem Spannungsverhältnis zwischen intrinsischer und extrinscher Motivation die aus Sprachkursen bekannte Situation der Lernenden zu. Sprachlernidentität werde gerade im beruflichen, fachkompetenzorientierten Kontext auch von den Fragen »Was lässt man mich tun?« bzw. »Was traut man mir zu?« bestimmt.

Diskussion

Ausgehend von eigenen Erfahrungen wurden die theoretischen Grundlagen auf die spezifische Situation der Lernenden übertragen: Wer waren sie im Heimatland und als welche Person werden sie in Deutschland wahrgenommen? Spielen Faktoren des Zweitspracherwerbs eine besondere Rolle bei der Lernmotivation und welche Unterrichtsspezifika bzw. Anforderungen an Rahmenbedingungen lassen sich daraus ableiten?

In Zweiergruppen, die dem jeweiligen Arbeitsfeld der Teilnehmenden zugeordnet waren, wurden zunächst ohne Berücksichtigung finanzieller oder organisatorischer Rahmenbedingungen Wünsche formuliert, die dann in größeren Gruppen ausgetauscht und diskutiert wurden. So konnten wiederum die erarbeiteten Bedarfe der Lernenden auf Ebene der Kursleitenden und Personalverantwortlichen von Unternehmen aufgenommen und konzeptuell weiterentwickelt werden. Der Austausch mündete in der Erstellung zweier Plakate, die trotz der unterschiedlichen Arbeitsfelder der Beteiligten einen breiten Konsens aufzeigten. Es zeigte sich, dass die Bedarfe der Lernenden von Seiten der Arbeitgeber als auch der Lehrenden wahrgenommen wurden, jedoch Sprachkurskonzepte, die auf diese Erkenntnisse reagieren, bislang nicht nachhaltig umgesetzt werden konnten. Durch den Austausch im Workshop eröffnete sich somit auch die Gelegenheit, konkrete gemeinsame Aktionsmöglichkeiten weiterzudenken und den Spracherwerbsprozess auf Kursebene und am Arbeitsplatz zu verankern.

Aktionspunkte

Willkommenskultur

Im Zentrum der Ergebnisse aus dem Workshop stand der Wunsch nach einer stärkeren Willkommenskultur, die Migrantinnen und Migranten sowohl eine Zeit des Ankommens, als auch die individuelle Begleitung in den Beruf in Deutschland zugestehen.

Differenzierter Unterricht

So wurde vor allem für einen Perspektivenwechsel zu den besonderen Herausforderungen DaZ-Lernender und -Sprechender am Arbeitsplatz und am Kursort plädiert. Dies sei beispielsweise durch die verstärkte Qualifizierung von Lehrkräften in Bezug auf offenere, individualisiertere und differenziertere Unterrichtsformen zu erreichen.

Soziale Beziehungen

Jedoch spiele auch das soziale Umfeld und die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung am Arbeitsplatz eine wichtige Rolle. Soziale Beziehungen am Arbeitsplatz könnten durch außerbetriebliche Aktivitäten gestärkt werden.

Mentoring und Paten

Zudem sollten spezielle Mentoring- und Patenprogramme entwickelt werden und das Erreichen des Sprachlernziels von Arbeitgeberseite beschleunigen.

Sprachunterricht

Auf bildungspolitischer Ebene wurde zudem die Forderung nach flexibleren Zugängen zu formalen Abschlüssen laut. Entscheidend schien für alle die Verbesserung der Rahmenbedingungen, insbesondere hinsichtlich kleinerer und passgenauerer Kurse. Mit Blick auf die berufliche Zukunft der Lernenden muss eine stärkere Verbindung des Sprachunterrichtes mit dem Praktikums- oder Arbeitsplatz angestrebt werden.

Kursplanung

Ein Lernangebot sollte auch nach dem berufspraktischen Einsatz weitergeführt werden und am Arbeitsplatz auftretende Herausforderungen aufarbeiten. Individuelle Berufswünsche und -ziele, die von den Kursteilnehmenden zu Beginn erfragt werden sollten, seien nicht nur zielführend für eine differenziertere Kursplanung, sondern unabdingbar für die Motivation der Lernenden und die Bestärkung ihres Selbstverständnisses im beruflichen Kontext.

Literatur

Dörnyei, Zoltan; Ushioda, Ema (Eds.) (2009): *Motivation, Language Identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, 1-7.

Norton, Bonny (1997): Language, Identity and the Ownership of English. *TESOL Quarterly,* Jg. 31, H. 3, 409-429.

Norton, Bonny; Toohey, Kelley (2001): Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly,* Jg. 35, H. 2, 307-322.

Rita Leinecke und Iris Beckmann-Schulz [IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, passage gGmbH, Hamburg]

Sprachsensibler Fachunterricht in der beruflichen Weiterbildung

In beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen sind die Anforderungen an die mündlichen und schriftlichen Kompetenzen der Teilnehmenden hoch. Das Lesen und Verstehen von Fachtexten aus den jeweiligen Berufsfeldern und Branchen (z.B. auch Gesetzestexte) sind integraler Bestandteil in der beruflichen Weiterbildung. Für erfolgreiches Lernen müssen die Teilnehmenden über berufsbildungssprachliche Kompetenzen verfügen, d.h. sie müssen Texte sprachlich und sachlich verstehen, um diesen fachliche Inhalte entnehmen zu können.

Dieser Aspekt hat bislang im Rahmen beruflicher Weiterbildung kaum Berücksichtigung gefunden, weder als potenzielles Lernhindernis für Teilnehmer/-innen noch als Vermittlungsaufgabe für die in der beruflichen Weiterbildung beschäftigten Fachlehrer/-innen und Ausbilder/-innen. Dies ist besonders im aktuellen Zusammenhang von Anerkennungsverfahren und den daraus erfolgenden Anpassungs- und Nachqualifizierungsbedarfen relevant. Soll die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg von Migranten/-innen, aber auch von schu-

lungsungewohnten Deutschen in der beruflichen Weiterbildung deutlich angehoben werden, reicht die berufsfachliche Kompetenz der Fachlehrkräfte allein nicht aus.

Sprachsensibler Unterricht

Für den schulischen Bereich und den Übergang Schule-Beruf liegen bereits Überlegungen zu entsprechenden Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrkräften vor. In der beruflichen Weiterbildung ist dieser Fokus dagegen relativ neu. Erst seit einigen Jahren gibt es Ansätze, mit Fortbildungsangeboten für das fachliche Lehr- und Ausbildungspersonal auf die umrissenen Anforderungen zu reagieren: Das Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main hat 2008 Fortbildungsmodule zur Sprachsensibilisierung von Fachlehrkräften entwickelt, die seit 2011 im Rahmen des Netzwerks IQ unter Steuerung der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch bundesweit an verschiedenen regionalen Standorten erprobt und weiterentwickelt werden. Ziel der Fortbildungsmodule ist der Einstieg in das Thema ›Sprachsensibler (Fach-) Unterricht‹. Hierbei geht es darum, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Lehrende durch die Reflexion des eigenen Sprachverhaltens und die adäquate Gestaltung des Unterrichts das Verstehen und die Erarbeitung von neuem Fachwissen erleichtern können.

Fragestellungen

In den Fortbildungsangeboten werden folgende Fragestellungen zum größten Teil durch praktische Partner- und Gruppenübungen bearbeitet:

- Was ist mit ›sprachsensiblem (Fach-)Unterricht‹ gemeint?
- Was sind sprachliche Herausforderungen im (Fach-)Unterricht?
- Welches sind einfache, welches schwierige Strukturen?
- Welche didaktisch-methodischen Hilfestellungen, Strategien und Techniken gibt es im Umgang mit schwierigen sprachlichen Strukturen und Fachtexten?
- Wie können Lehrende durch die Reflexion des eigenen Sprachverhaltens und durch adäquate Gestaltung des Unterrichts das Verstehen und die Erarbeitung von neuen Fachinhalten erleichtern?

Diskussion

Im Workshop wurde die Arbeitsweise am Beispiel von jeweils einer Übung auf der Wort-, Satz- und Textebene veranschaulicht. Die Fortbildungsinhalte und -ziele sowie die durchgeführten Übungen stießen auf großes Interesse. Teilnehmende aus der praktischen Bildungsarbeit wie auch aus der Arbeitsverwaltung bestätigten im Wesentlichen die Analyse, dass Migrant/-innen für eine erfolgreiche berufliche Weiterbildung auf eine enge Verknüpfung von Fachunterricht und Sprachförderung angewiesen sind. Noch klaffe hier aber eine große Lücke. Schon in der Weiterbildungsberatung, so wurde geäußert, fehle es in der Regel an sprachsensiblen Angeboten. Schulungen zur Sprachsensibilisierung der verschiedenen Akteure sind hier ein wichtiges Instrument. Umgekehrt werde aber auch im berufsbezogenen Deutschunterricht noch viel zu wenig auf Themen der Weiterbildung und Qualifizierung von Migrant/-innen eingegangen.

Aktionspunkte

Rahmenbedingungen

Die Erfahrungen zeigen, dass der Bedarf sehr wohl von Fachlehrkräften und Bildungsmanager/-innen in der beruflichen Weiterbildung gesehen wird. Da in diesem Bereich jedoch sehr viele freiberufliche Lehrkräfte eingesetzt werden, ist die Motivation, sich auf einen solchen Schulungsprozess einzulassen, oft gering. Die internen Strukturen der Institutionen müssen entsprechende Rahmenbedingungen vorsehen, um z.B. eine bezahlte Teilnahme an Schulungen zu ermöglichen.

Netzwerk

Die vorgestellten Fortbildungsmodule sollen weiter entwickelt und erprobt werden. Hierzu wird sich das Netzwerk der Trainer/-innen laufend erweitern.

Team-Teaching

Die Verknüpfung von fachlicher Qualifizierung und Zweitsprachenförderung kann beispielsweise durch das phasenweise Team-Teaching von Fach- und DaZ-Lehrkraft erfolgen. Auch hier müssen die internen Strukturen der Weiterbildungsträger z.B. Möglichkeiten des regelmäßigen Austauschs schaffen, gemeinsame Materialentwicklung ermöglichen und öffentliche Fördermittel entsprechend bereitgestellt werden.

Finanzierung

Es müssen vermehrt Maßnahmen entwickelt und zertifiziert werden, die innerhalb der Regelförderung der Arbeitsverwaltung (SGB II und III) finanziert werden und eine Integrierte Sprachförderung vorsehen. Gute Praxis-Beispiele hierzu sollen auf dem Internetportal der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch (www.deutsch-am-arbeitsplatz.de) zur Verfügung gestellt werden.

Beratung

Das Thema Sprachsensibilisierung ist ebenfalls relevant für den Kontext Beratung. Im Netzwerk IQ wird gegenwärtig an der Entwicklung von Schulungskonzepten gearbeitet.

Sonya Dase [Paritätisches Bildungswerk LV Bremen, Netzwerk IQ Bremen] und Anette Kuhn [Jobcenter Herford]

Übergreifend denken, planen, handeln in der beruflichen und sprachlichen Qualifizierung

Ganz bewusst wurde im Workshop 4 auf weitere Impulsreferate oder Präsentationen verzichtet.

Ziel war es, anstelle der Diskussion vorgestellter „Good Practice"- Beispiele gute Ideen aus dem kreativen Austausch heraus zu entwickeln und das vorhandene Potenzial der Workshop-Teilnehmenden zu aktivieren und auszuschöpfen.

Daher stellte die Vorstellungsrunde der Teilnehmenden (TN) einen wichtigen Bestandteil des Workshops dar. Neben Vertretern aus der Verwaltung (Arbeitsverwaltung und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) stellten Akteure aus der beruflichen und sprachlichen Qualifizierung die Mehrheit der TN. Es fehlten also Akteure aus der Wirtschaft sowie (potentielle) Teilnehmende sprachlicher oder beruflicher Fördermaßnahmen, die bei Folgeveranstaltungen verstärkt als TN angesprochen werden sollten.

Wo sind die Knoten ›im negativen Sinne‹/ Verknäulungen? Wo sind lose Enden, die verknüpft werden müssten?

Die TN sollten in Kleingruppen ihre Ergebnisse zur Fragestellung notieren. Dabei wurde deutlich, wie wichtig der Austausch über die jeweilige Situation vor Ort war, bei dem auch Aspekte thematisiert wurden, die anschließend nicht als Ergebnisse im Plenum vorgestellt wurden. Da zum Fachtag bundesweit eingeladen worden war, trafen sich viele der Teilnehmer zum ersten Mal. Dass der Austausch unter im dafür vorgesehenen Zeitraum nicht abgeschlossen war, sondern gerade seinen Höhepunkt erreichte, verdeutlicht, wie wichtig kollegialer Austausch über Unternehmens- und Netzwerkgrenzen hinaus ist.

Clusterung der Ergebnisse

Entgegen unserer Vermutung zeigte sich, dass institutionelle und strukturelle Lücken bzw. Verknäulungen nur bedingt präzise identifizierbar sind. Die Unterschiede vor Ort, d.h. lokale und regionale Gegebenheiten, erwiesen sich als wesentlich entscheidender. Was sich z.B. in OWL als ländlichem Raum als problematisch erweist, stellt in Ballungsgebieten kein Problem dar. Dagegen wird die interinstitutionelle Kooperation in OWL dank bereits bestehender regionaler Netzwerke als gut funktionierend betrachtet, in anderen Regionen bzw. in anderen Städten dagegen nicht. So berichteten z.B. die Teilnehmenden aus Berlin von großer Konkurrenz der Maßnahmeanbieter und Kursträger, was eine gute Zusammenarbeit häufig ver- bzw. behindert. Bei der Sammlung der Ergebnisse zeigte sich somit schnell, dass eine Clusterung eher lokal bzw. regional erfolgen müsste. Neben den deutlichen regionalen Unterschiedlichkeiten zeichnete sich aber als durchgängige Erfahrung ab, dass funktionierende Zusammenarbeit vor Ort nicht nur durch institutionelle Strukturen, sondern durch sogenannte Schlüsselpersonen erfolgt. Hemmnis für konstruktive und lösungsorientierte Vernetzung ist oft, dass ein Zeitbudget für die Vernetzung von Mitarbeitenden von Jobcentern und Trägern nicht eingeplant ist. Eine weitere gemeinsame Beobachtung war, dass das ESF-BAMF-Programm, welches als notwendiger neuer Baustein im Anschluss des Integrationskurses begrüßt wurde und auch ein sinnvolles Instrument darstellt, leider andere notwendige und bewährte Instrumente verdrängt hat. Regionale Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten wurden dadurch reduziert.

Wie kann man lose Enden verbinden? Wie kann man Knäuel entwirren?

Bei aller Kritik an strukturellen Lücken – z.B. fehlende durchgängige Unterstützung für Teilehmenden an beruflich qualifizierenden Maßnahmen, bzw. die nach wie vor unzureichende Verzahnung von Sprachförderung und beruflicher Qualifizierung – wurde sehr schnell deutlich, dass vor Ort vielfältige Möglichkeiten bestehen und be-

»Funktionierende Zusammenarbeit vor Ort erfolgt durch institutionelle Strukturen und Schlüsselpersonen.«

reits genutzt werden, diese Lücken zu schließen. Strukturelle Lücken können durch funktionierende Netzwerkarbeit vor Ort aufgefangen, geschlossen oder zumindest in ihren Auswirkungen abgeschwächt werden.
Ein in diesem Zusammenhang genanntes Beispiel ist die Möglichkeit der Deutschförderung innerhalb von FbW-Maßnahmen durch entsprechende Ausschreibungen. Als gutes Beispiel für Vernetzung wurde der Trägerverbund ›ARGE Reißverschluss‹ in Bremen vorgestellt, der seine Angebote zur sprachlichen und beruflichen Qualifizierung von Migrant/-innen gemeinsam und nach einheitlichen Beschreibungsmustern (sowie mit Bezug auf den GER) veröffentlicht. Auch dieser ESF-geförderte Trägerverbund hat massiv darunter zu leiden, dass er seinen Gestaltungsauftrag nach Einführung der ESF-BAMF-Kurse nicht mehr wahrnehmen kann. Sinnvolle und bewährte Angebote sind weggefallen und sollten durch ESF-BAMF-Kurse (die ideal auf besagte Angebote vorbereitet hätten) ersetzt werden. Die ›ARGE Reißverschluss‹ erlebt dadurch einen Rückschritt, weil sie statt mitzugestalten nun für eine Wiedereinführung von notwendigen und bewährten Instrumenten streitet.

Auch für das Fallmanagement Arbeit & Sprache im Jobcenter Herford haben sich die gestalterischen Aufgaben verändert. Das spezialisierte Fallmanagement hat nicht nur koordinierende Funktion zwischen Weiterbildungsträgern und dem Jobcenter, sondern führt vor allem individuelle Beratungsgespräche und Sprachstandserhebungen für Personen mit Sprachförderbedarf durch. Dieses Verfahren ermöglicht eine passgenaue Zuweisung in sprachliche und berufliche Qualifizierungsmaßnahmen sowie die entsprechende Ergänzung der gesamten Jobcenter-Maßnahmeplanung um flankierende Sprachförderung in primär beruflichen Qualifizierungsangeboten. Während das Fallmanagement Arbeit & Sprache in der Vergangenheit im Rahmen der Jobcenter-Maßnahmeplanung unmittelbar in Kooperation mit den regionalen Weiterbildungsträgern Konzepte zur berufsbezogenen Sprachförderung entwickelt und umgesetzt hat, stellen die Änderungen der gesetzlichen Vorgaben im SGB II zugunsten der Implementierung der durch das BAMF gesteuerten Sprachförderung (Integrationskurse sowie ESF-BAMF-Programm) neue Anforderungen an Koordination und Vernetzung. Die individuelle und an nachhaltige Arbeitsmarktintegration orientierte Maßnahmeplanung muss mit den Rahmenbedingungen der BAMF-Programme abgestimmt werden, gesetzliche Vorgaben und Verfahrensabläufe von Arbeitsverwaltung und Bundesamt müssen koordiniert werden.

Identifizierung der Verantwortlichkeiten: Wer knüpft das Netz?

Auch bei diesem letzten Punkt zeigten sich erneut die regionalen Unterschiede. Keineswegs lassen sich Verantwortlichkeiten stets auf strukturell-institutioneller Ebene klar identifizieren. Gute Netzwerkarbeit ist abhängig von den Akteuren vor Ort und ihrem

Willen zu erfolgreicher Netzwerkarbeit. Als strukturelle Voraussetzung wäre bestenfalls zu benennen, dass die jeweiligen internen Strukturen Netzwerkarbeit zulassen, d.h. dass Ansprechpartner/-innen freigestellt werden, um an Austauschtreffen teilnehmen zu können.

Aktionspunkte

Veranstaltungen als Forum

Es wurde offenkundig, dass für die Teilnehmer weniger der große Rundumschlag an Veränderungen wichtig ist, sondern die Durchführung von Veranstaltungen, die auch überregionalen, bundesweiten Austausch ermöglichen. Solche Foren ermöglichen es u.a., den eigenen Standpunkt (im wörtlichen Sinne von »wo stehen wir«) zu vergegenwärtigen.

Insofern wäre zu überlegen, ob bei zukünftigen Veranstaltungen dieser Art neben Workshops mit fachlichem Input nicht generell ein Forum mit der Möglichkeit zum offenen Austausch von Erfahrungen angeboten werden sollte. Veranstaltungen mit bundesweitem Teilnehmerkreis geben die Möglichkeit, sich ungeachtet lokaler Konkurrenz fachlich auszutauschen. Durch die Diversität der vertretenen Institutionen wurde zudem das oft entstehende ›wir-die‹-Schema durchbrochen.

Projektpool

Analog den häufig geforderten und stellenweise bereits bestehenden Materialpools für Dozentinnen wären vergleichbare Pools wünschenswert, in denen sich die Akteure auch über noch nicht umgesetzte Projekte austauschen könnten. Die bestehenden Angebote – z.B. ›good practice‹ auf den Internet-Seiten des IQ-Netzwerks – greifen hier zu kurz. Andere Angebote, z.B. der BA, sind nur von internen Nutzern einsehbar.

Danke und Ausblick

Wir möchten uns noch einmal bei allen Beteiligten und Besuchern für diesen gelungen Tag bedanken. Bei der abschließenden Fertigstellung der Dokumentation dieser Veranstaltung wurde deutlich, wie viel sich seitdem bewegt hat. Wir arbeiten momentan in zwei Projekten, die durch das Förderprogramm Integration durch Qualifizierung (IQ) gefördert werden:
In komma-NRW (Projektverbund Kommunikation am Arbeitsplatz) bieten wir seit Anfang 2013 in Kooperation mit der VHS Duisburg, dem Bildungswerk für Friedensarbeit in Bonn und dem Internationalen Bund in Bielefeld konkrete arbeitsplatzbezogene Angebote in NRW an. Diese Kooperation zeigt, wie effizient Netzwerkarbeit ist, wenn die Netzwerke – angelehnt an den Titel der Veranstaltung – stabil geknüpft sind. Es geht um die Bündelung von Expertise, das Festhalten von Erkenntnissen und nicht zuletzt um die fachliche Weiterentwicklung von Konzepten und Ansätzen.
In dem Projekt SprunQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung – konnten wir ein fundiertes Konzept zum Sprachcoaching mit Berufsbezug für den DaZ-Bereich entwickeln, Lehrkräfte zu Sprachcoaches qualifizieren und derzeit in der Praxis erleben, wie unterstützend der Einsatz dieses Instrumentes für Einzelpersonen auf dem Weg ihrer beruflichen Neu- oder Umorientierung oder auch bei der Bewältigung ihres konkreten beruflichen Alltags ist.
Auch im Bereich Sprachsensibilisierung konnten wir in enger Zusammenarbeit mit der Arbeitsagentur und dem Jobcenter in Bielefeld erfolgreich erste Trainings zur Verbesserung der Kommunikation in der Beratung anbieten.
Die Mitwirkenden und die Teilnehmenden an diesem Fachtag haben uns wichtige Impulse und Anregungen für unsere Arbeit gegeben, mit denen wir sicher den neuen Herausforderungen gemeinsam mit allen beteiligten Akteuren gut vorbereitet begegnen können. Weitere Eindrücke zum Fachtag aus der Retrospektive bzw. aktuelle Entwicklungen finden Sie auf der nächsten Seite. Ich freue mich auf eine weitere fruchtbare Zusammenarbeit.

Sabine Stallbaum
AWO KV Bielefeld/Netzwerk IQ NRW

Zufriedenheit, Anerkennung, Zuversicht

Kirsten Hopster
AWO Kreisverband Bielefeld e.V.
Vorstand
Sprachsensibilisierung? Mit Studium Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft bin ich doch sicherlich genügend sensibilisiert, um zielgruppenadäquat sprechen und schreiben zu können. Wissenschaftliches Schreiben beherrsche ich genau so wie ›Antragslyrik‹, wie Bittbriefe und Beschwerdeschreiben. Wozu also ein solcher Workshop? Schnell wurde klar: Nach wie vor bedienen wir uns an vielen Stellen einer Sprache, die nicht nur kompliziert und umständlich, sondern zum Teil auch missverständlich ist. Missverständlich vor allem für Menschen mit Nicht-Deutscher Muttersprache, die die ganz feinen Nuancen naturgemäß gar nicht nachvollziehen können, die vielfach von unserem ›Beamtendeutsch‹ eingeschüchtert werden, dessen wir uns vor allem in der beruflichen Kommunikation, in Verträgen und Vereinbarungen bedienen. »Man gebrauche gewöhnliche Worte und sage ungewöhnliche Dinge« – Schopenhauer hat nun einmal Recht. Warum haben wir unsere Betreuungsverträge für Kindertagesstätte und Offene Ganztagsschule zwar von einem Rechtsanwalt prüfen lassen – aber nicht von Eltern? Die hätten uns sagen können, was sie verstehen.

Man gebrauche gewöhnliche Worte und sage ungewöhnliche Dinge

Ardita Shehu
arbeitet mit 25 Stunden/Woche als pädagogische Kraft im Offenen Ganztag und möchte nach wie vor gern eine Qualifizierung in diesem Bereich machen. Sie ist nach eigener Aussage momentan sehr zufrieden.

Vanathy Ravidas
hat noch keine Arbeit gefunden– ist aber momentan dabei, ihren Abschluss aus Sri Lanka anerkennen zu lassen.

Svetlana Bergen
arbeitet in einem 400 € Job als Altenpflegehelferin und besucht parallel einen berufsbezogenen Sprachkurs im Rahmen des ESF-BAMF-Programms. Momentan fühlt sie sich wohl und ist ganz zuversichtlich.

Unterstützung, Orientierung, Fachliche Impulse

Christian Brenker
Ev. Krankenhaus Bielefeld gGmbH
Referent für Personalmarketing
Das Thema Berufsbezogenes Deutsch interessierte uns im Rahmen unseres Weiterbildungsangebotes für medizinische Fachkräfte aus dem Ausland. Sie kommen mit sehr guten Deutschkenntnissen zu uns, merken jedoch im Klinikalltag, dass sie für spezifische Aufgaben noch Unterstützung benötigen. Für die Orientierung in dem Feld ›Berufsbezogenes Deutsch‹ haben wir auf dieser Veranstaltung wichtige fachliche Impulse erhalten, die uns sehr nützlich sind.

Gefördert durch:
Bundesministerium für Arbeit und Soziales
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Bundesagentur für Arbeit

www.netzwerk-iq.de
www.awo-bielefeld.de