

**4**

**PRAXISHILFEN**  
**Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen**  
**ausländischer Herkunft**

**Andrea Nispel**  
**Petra Szablewski-Çavuş**  
**(Hrsg.)**

# **Lernen** **Verständigen** **Handeln**

**Berufsbezogenes Deutsch**

**Deutsches Institut**  
**für Erwachsenenbildung**

**DIÉ**

# 4

PRAXISHILFEN  
Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen  
ausländischer Herkunft

Andrea Nispel  
Petra Szablewski-Çavuş  
(Hrsg.)

# Lernen Verständigen Handeln

Berufsbezogenes Deutsch

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Pädagogische Arbeitsstelle  
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Die Reihe "Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft" erscheint im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderten DIE-Projekts „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen“ (BBM). Projektleitung: Petra Szablewski-Çavuş, Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Andrea Nispel, Sachbearbeiterin: Judith Teumer

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Lernen, verständigen, handeln** : berufsbezogenes Deutsch /  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Pädagogische  
Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Andrea  
Nispel ; Petra Szablewski-Çavuş (Hrsg.). Frankfurt/Main :  
DIE, 1996

(Praxishilfen berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer  
Herkunft ; 4)

ISBN 3-88513-498-5

NE: Nispel, Andrea [Hrsg.]; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
<Frankfurt, Main>; GT

Satz und Umschlaggestaltung: Grafisches Büro H. Engels, Bad Vilbel  
Druck: PRISMA Verlagsdruckerei, Frankfurt/Main

© 1996 DIE

ISBN 3-88513-498-5

Zu beziehen bei:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Versand

Holzhausenstraße 21

60322 Frankfurt/Main

Tel. 069/154005-130 · Fax 069/154005-110

# Inhalt

<i>Albert Pflüger</i> <b>Vorbemerkungen</b> .....	4
<i>Andrea Nispel, Petra Szablewski-Çavuş</i> <b>Einleitung</b> .....	5
<i>Susan Kaufmann</i> <b>Die üppigen Anforderungen der schlanken Produktion. Neue Arbeitsformen und die Folgen für ausländische ArbeitnehmerInnen</b> .....	7
<i>Andreas Klepp</i> <b>Innenansicht: Fördert Gruppenarbeit Rassismus?</b> .....	14
<i>Priscilla Harris Brosig</i> <b>Beschäftigungschancen im Wandel. Einige Zahlen</b> .....	15
<i>Ingrid Peikert</i> <b>Keine Nischen ohne Deutsch. Neue Anforderungsprofile für Ungelernte</b> .....	19
<i>Petra Szablewski-Çavuş</i> <b>Vom Verstehen zur Verständigung. Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Deutschunterricht</b> .....	25
<i>Andrea Nispel</i> <b>Smalltalk, Stechuhr, Fachgespräch. Themenbereiche und Kommunikationsziele im Arbeitsleben</b> .....	39
<i>Irit Kock</i> <b>Wenn ein Netz ein Korb ist. Sprachbedarfsermittlung im Betrieb</b> .....	54
<i>Andreas Klepp</i> <b>Lehrstoff konkret. Sprachbedarfsanalyse als Unterrichtsprozeß</b> .....	62
<b>Literatur</b> .....	67
<b>AutorInnen</b> .....	69

# Vorbemerkungen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes – leistet seit vielen Jahren einen Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen und Lebensbedingungen von Menschen, die ihre Herkunftsländer verlassen haben, oder von deren Kindern, die in Deutschland leben. Seit Mitte der siebziger Jahre befaßt sich das DIE mit Projekten, in denen Konzepte zur Förderung der Zweitsprache von Einwanderern entwickelt wurden und die das Nachholen von Schulabschlüssen für diesen Personenkreis ermöglicht haben. Es sind Fortbildungen für das pädagogische Personal, das mit ausländischen ArbeitnehmerInnen Unterricht durchführt, entwickelt worden. In mehreren Vorhaben wurden Grundlagen für interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenvermittlung geschaffen.

Der vorliegende vierte Band der „Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft“ reiht sich ein in die Tradition einer engagierten Bildungsarbeit der Volkshochschulen und des DIE, die die Diskriminierung von Bevölkerungsteilen aufzeigt und Wege bahnt zu mehr Chancengleichheit und sozialem Frieden. Er ist hervorgegangen aus der Arbeit eines vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderten Projektes zur Verbesserung der beruflichen Weiterbildung von MigrantInnen. Dieses seit Dezember 1992 am DIE durchgeführte Forschungs- und Entwicklungsvorhaben soll in einer Zeit, in der Fremdenangst und Nationalismus bedrohliche Ausmaße annehmen, bildungspolitische Akzente zur interkulturellen Verständigung setzen und dazu beitragen, daß ImmigrantInnen sich die materielle Basis für eine weitestmöglich selbstbestimmte Lebensführung in Deutschland schaffen können.

Das Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von auslän-

dischen ArbeitnehmerInnen“ (Kurztitel: Berufliche Bildung von MigrantInnen – BBM) hat folgende zentrale Aufgaben:

- Überregionale Koordination, wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen,
- Entwicklung und Erprobung von Fortbildungskonzeptionen für pädagogisches und leitendes Personal,
- Entwicklung und Erprobung von Handreichungen und Praxishilfen für die berufliche Weiterbildung im interkulturellen Kontext, die die Vorbereitung und Durchführung von Fortbildungen und Umschulungen unterstützen sollen.

Die Arbeit des Projektes wird im engen Kontakt und Austausch mit der Praxis durchgeführt. Für alle Publikationen wurden die Ergebnisse von Arbeitskreisen und Konferenzen des Projektes einbezogen. Im Mittelpunkt stehen die Identifikation diskriminierender Faktoren und die Verbesserung der Rahmenbedingungen und der Erfolgchancen für ImmigrantInnen in der beruflichen Weiterbildung. Besonders wird die konsequente TeilnehmerInnenorientierung gefördert, die sich in der Erwachsenenbildung mit ImmigrantInnen durch eine Wahrnehmung und Einbeziehung der Kompetenzen dieser Zielgruppe auszeichnet.

Die Praxishilfen wollen Fragen aufwerfen sowie Anstöße zur Reflexion selbstverständlich gewordener Handlungsmuster im Alltag beruflicher Qualifizierungen geben. Zugleich geben sie Anregungen und Beispiele, die auf die unterschiedlichen Situationen verschiedenster beruflicher Qualifizierungen mit ImmigrantInnen bezogen werden können.

Wir danken allen, die dieses Projekt ermöglicht haben und es durch Diskussionsbereitschaft, Offenheit, Ideen und Tatkraft unterstützen.

*Albert Pflüger*

# Einleitung

Wenn ausländische Arbeitskräfte „als erste“ bei betrieblich bedingtem Personalabbau ihren Arbeitsplatz verlieren und „als letzte“ bei Neueinstellungen berücksichtigt werden, so wird diese Praxis häufig damit begründet, daß ihre Deutschkenntnisse mangelhaft seien. Tatsache ist, daß sich der Arbeitsmarkt insbesondere für an- und ungelernte Tätigkeiten zunehmend verengt. Neue Betriebsorganisationen – die Einführung von z.B. „schlanker Produktion“, Gruppenarbeit, Qualitätszirkeln u.ä. – erfordern von seiten der Arbeitskräfte kommunikative Kompetenzen in deutscher Sprache, die bisher nicht nur nicht gefragt, sondern eher unerwünscht waren. Zudem ist ein Nachweis über die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen (in deutscher Sprache) zu erbringen. Wie für alle ArbeitnehmerInnen besteht auch für die ausländischen KollegInnen die Notwendigkeit, sich beruflich fortzubilden – bzw. berufliche Grundqualifikationen zu erwerben. Eine Teilhabe an entstehenden Fortbildungsangeboten wird aber häufig erschwert oder gar gänzlich verhindert, wenn die Deutschkenntnisse der AusländerInnen – tatsächlich oder unterstelltermaßen – unzureichend sind. Hier entsteht ein spezieller Fortbildungsbedarf für Erwachsene ausländischer Herkunft, der aus deren Sicht als dramatisch zu bezeichnen ist.

Diese Überlegungen bilden die Grundlage für den konzeptionellen Ansatz zum „berufsbezogenen Deutsch“, der in der hier vorgelegten Praxishilfe vorgestellt wird. Im Rahmen des DIE-Projekts „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen ArbeitnehmerInnen“ arbeitete ein Kreis von Lehrkräften und ExpertInnen der beruflichen Weiterbildung und des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) zu inhaltlichen und didaktisch-methodischen Fragestellungen eines Unterrichts, der auf eine Verbesserung der deutschsprachigen Kommunikation von ausländischen Er-

wachsenen im Berufs- und Qualifizierungsalltag zielt. Auf mehreren Fortbildungsveranstaltungen des Projekts zum berufsbezogenen Deutschunterricht wurden verschiedene Aspekte dieses Konzepts vorgestellt, auf Umsetzungsmöglichkeiten im konkreten Unterricht hin überprüft und präzisiert bzw. ergänzt.

Eine der Hauptschwierigkeiten für die Entwicklung eines Konzepts spiegelt sich auch in dem hier dokumentierten Stand der Diskussion: Berufsbezogener Deutschunterricht als „Schnittmenge“ von beruflicher Weiterbildung und einem DaZ-Unterricht tangiert in der Praxis jeweils sehr unterschiedliche Berufsbereiche bzw. Berufsbilder und ist mit sehr verschiedenen inhaltlichen Anforderungen – und dies auf sehr unterschiedlichem Niveau aus sprachlich-didaktischer Perspektive – konfrontiert. Ein Merkmal dieser Vielfältigkeit findet seinen Ausdruck darin, daß häufig nach ganz speziellen Materialien für den Unterricht mit sehr spezifischen TeilnehmerInnengruppen gefragt wird (z.B. für MitarbeiterInnen in einem mittleren Betrieb der Baubranche oder für TeilnehmerInnen einer Maßnahme zur Vorbereitung auf eine Umschulung).

Die Beschäftigung mit berufsbezogenem Deutsch umschreibt eine spezielle Lehr-/Lernanforderung in sehr unterschiedlichen organisatorischen Konstellationen mit differenten (Teil-)Zielen. Um nur die wichtigsten Praxisfelder zu nennen: Überbetriebliche Gruppenumschulungen, umschulungsbegleitende Hilfen, berufs begleitende betriebliche Deutschkursangebote und Angebote für Arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit Bedrohte. Sowohl aus der Sicht der ausländischen TeilnehmerInnen wie auch unter Berücksichtigung der jeweils angestrebten Ziele ergeben sich unterschiedliche Anforderungen an die konkrete inhaltliche und didaktisch-methodische Gestaltung des Deutschunterrichts.

Diese notwendigen Differenzierungen kann ein

übergreifendes Konzept nicht ersetzen. Der hier vorgestellte Ansatz geht denn auch eher der Frage nach, was bei aller Unterschiedlichkeit in der Praxis der gemeinsame Nenner des berufsbezogenen Deutschunterrichts ist. Bezogen auf die Teilnehmenden wäre diesbezüglich das Ziel hervorzuheben, daß sie sich und ihre (berufs-)fachlichen Kenntnisse „ins Gespräch“ bringen, sich „Gehör“ verschaffen. Durch die Vorgabe der besonderen Inhalte und die dazugehörigen Muster, die im Kontext dieser Inhalte zu erlernen sind, ist dies allein nicht zu erreichen; nichtsdestotrotz ist im Vorfeld des Unterrichts zu klären, welche sprachlichen Anforderungen inhaltlich von den ArbeitnehmerInnen bewältigt werden müssen. Hierzu ist es erforderlich, sich zu vergegenwärtigen, wie sich der Arbeitsalltag zur Zeit und in der unmittelbaren Zukunft verändert, welche Auswirkungen die Einführung neuer Technologien und der neueren Arbeitsorganisationen zeitigen.

Der erste Teil dieser Praxishilfe zeigt einige Linien dieser Veränderungen auf. Susan Kaufmann skizziert die neuen Arbeitsformen und deren Auswirkungen auf nachgefragte Qualifikationen. Priscilla Harris Brosig weist anhand bestehender Entwicklungen des Arbeitsmarktes auf Probleme und Chancen von ausländischen Arbeitskräften hin, um zukünftig an der Konkurrenz um Arbeitsplätze teilnehmen zu können. Ingrid Peikert beschreibt anhand einer Umfrage aufgrund konkreter Stellenanzeigen für an- und ungelernete Arbeitskräfte im Raum Frankfurt/M., wie hoch gegenwärtig die Anforderungen an Deutschkenntnisse auch in diesem Bereich bereits gesetzt werden.

Im zweiten Teil geht Petra Szablewski-Çavuş der Frage nach, warum auch im ausdrücklich berufsbezogenen Unterricht Ansätze des interkulturellen Lernens zu beachten sind und wie dies im berufsbezogenen Deutsch umzusetzen wäre. Andrea Nispel stellt im dritten Teil „Checklisten“ zur Themenfindung im berufsbezogenen Deutschunterricht vor. Diese Listen führen Situationen auf, in denen Berufstätige sich – unabhängig von spezifischen Berufsbildern und unabhängig von ihrer Stellung in

der Hierarchie des Betriebes – kommunikativ bewähren müssen. Mit Hilfe dieser Listen lassen sich inhaltliche Planungen für den Deutschunterricht mit definierten TeilnehmerInnengruppen vorbereiten, für die zusätzlich gezielt nachzufragen wäre, welche der vielfältigen Situationen von besonderer Bedeutung für die TeilnehmerInnen sind bzw. welche eher zu vernachlässigen wären.

Über Verfahren, für konkrete TeilnehmerInnengruppen den tatsächlichen Bedarf an deutschsprachigen Kommunikationen zu ermitteln, berichten Irit Kock und Andreas Klepp in ihren Beiträgen im letzten Teil der Praxishilfe. Die vorgestellten Möglichkeiten zur Sprachbedarfsermittlung wurden zum großen Teil von ihnen bereits selbst erprobt.

Die jeweiligen Beiträge wurden im wesentlichen so verfaßt, daß sie in sich geschlossen, also auch für sich alleine zu lesen sind. Sie stellen allerdings jeweils – wie wir meinen – wichtige Aspekte zum berufsbezogenen Deutschunterricht vor, die insgesamt bei der Planung für konkrete Angebote zu berücksichtigen sind.

Der hier vorgestellte Ansatz für ein Konzept zum berufsbezogenen Deutsch bedarf sicherlich einer weiteren Bearbeitung in vielfacher Hinsicht: Noch sind die Konturen bzw. die Hinführung auf die eigentliche Unterrichtsgestaltung und die Integration der einzelnen Bausteine des Konzepts eher unscharf. Trotzdem sind wir überzeugt, wichtige Anregungen für die Unterrichtsplanung in eine Diskussion zum berufsbezogenen Deutschunterricht einbringen zu können, die erst in den Anfängen steckt. Im Rahmen dessen, was „klassischerweise“ unter dem Begriff der Fachsprachen-Didaktik diskutiert wird, werden die vielfältigen deutschsprachigen Anforderungen, die ausländische Arbeitskräfte im Berufsalltag bewältigen müssen, nicht hinreichend erfaßt. Der gezielte Blick auf diese Anforderungen bedingt allerdings eine Verschiebung der Perspektive im berufsbezogenen Deutschunterricht vom Deutschsprachunterricht im engeren Sinne zu den vielfältigen Ebenen von Kommunikation im Beruf.

*Die Herausgeberinnen*

# Die üppigen Anforderungen der schlanken Produktion

## Neue Arbeitsformen und die Folgen für ausländische ArbeitnehmerInnen

Susan Kaufmann

Ausländische ArbeitnehmerInnen sind schon seit über 20 Jahren überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen. Einer der Hauptgründe dafür war, daß sich die Bedingungen, unter denen sie angeworben worden waren, relativ schnell änderten. Verteilt auf Wirtschaftszweige mit hohem Arbeitsplatzrisiko und hoher Fluktuation, ohne Qualifikation oder mit einer Ausbildung, die in der Bundesrepublik nicht verwertbar war, sowieso als „Puffer“ für die deutsche Wirtschaft gedacht, gehörten sie zu den ersten, die entlassen wurden.

Im großen und ganzen hat sich daran bis heute nichts geändert. Neu sind „nur“ die Veränderungen in der Arbeitswelt selbst. Zu ihnen gehört die Einführung neuer Arbeitsformen und Produktionsstrukturen hauptsächlich im verarbeitenden Gewerbe, von denen ausländische ArbeitnehmerInnen deshalb besonders betroffen sind, weil ein Großteil von ihnen (etwa 43%) in diesem Bereich beschäftigt ist. Gleichwohl stellt die im folgenden näher betrachtete Einführung neuer Produktionskonzepte nur einen Grund neben anderen für die Arbeitslosigkeit von ausländischen ArbeitnehmerInnen dar.

„Schön schlank“ muß heute auch die Arbeitswelt sein, „lean“ die Produktion, das Management, die Anlage, schließlich auch die Dienstleistung usw. Hinter diesem Begriff verbirgt sich ein Konzept, mit dem es die japanische Wirtschaft geschafft hat, gegenüber den bedeutendsten Industrienationen der Welt eine erhebliche Überlegenheit in Produktivität, Flexibilität und Fehlerfreiheit zu erringen. Grundidee dieses Konzepts ist die Vermeidung der Verschwendung von Arbeitskraft, Zeit, Energie, Material usw. Und da der Mensch selbst – wenn nicht der größte, so doch der flexibelste – Kostenfaktor ist, rückt er jetzt in den Mittelpunkt des Interesses, und das „human capital“ wird zum entscheidenden Produktionsfaktor. Verschwendung soll vermieden werden einerseits durch den Abbau von im Produktions- bzw. Arbeitsprozeß als überflüssig betrachteten Arbeitsplätzen, andererseits durch die bessere Verwertung des dann noch vorhandenen Humankapitals, d.h. die Entwicklung und ganzheitliche Nutzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten aller MitarbeiterInnen eines Betriebs. Dies bedeutet für die MitarbeiterInnen:

- Sie werden frühzeitig in den Produktentstehungsprozeß einbezogen. Dadurch und

**Einführung neuer  
Arbeitsformen**

**Konsequenzen  
für die  
Arbeitskräfte**



### Kontinuierlicher Verbesserungsprozess

- durch eine Parallelisierung der Arbeitsschritte aller Abteilungen sollen Planungs- und Konstruktionszeiten verkürzt werden.
- Sie erhalten mehr Verantwortung und organisieren sich auf der Werkebene selbst. So sollen Prozeßabläufe schneller und stabiler werden.
  - Sie folgen nicht mehr den Anweisungen von „oben“, sondern entwickeln Planungen und Leistungsvorgaben vor Ort gemeinsam mit dem Management. Dadurch werden die Hierarchien flacher.
  - Sie entscheiden selbst, z.B. wenn sie fehlerhafte Materialien, die zuvor aus Termingründen weitergegeben wurden, nicht annehmen, bearbeiten und weitergeben.
- Die Nutzung des „Goldes in den Köpfen“ ( vgl. Prein 1994, S. 35) heißt auch, daß Verbesserungen nicht mehr nur mit Investitionen in Automatisierung, sondern am kostengünstigsten durch Leistungen der MitarbeiterInnen zu erreichen sind. Diese werden in den Prozeß der Qualitätssicherung einbezogen und sollen diese Aufgaben immer und unaufgefordert an ihrem Arbeitsplatz wahrnehmen. Ein wichtiger Bestandteil der „schlanken Produktion“ ist deshalb etwas, was auf Japanisch „Kaizen“ heißt, ins Deutsche übertragen soviel wie „kontinuierlicher Verbesserungsprozeß (KVP)“ bedeutet und unter dem Titel „Total-Quality-Control bzw. -Management“ (TQM) schon in vielen Betrieben praktiziert wird.

### Humanisierung der Arbeit?

### Arbeiten im Team

Eine der Methoden, die einzelnen MitarbeiterInnen und deren geistiges Potential stärker in den Betrieb einzubeziehen, ist das Arbeiten in Gruppen. Sie lösen die sehr arbeitsteiligen (tayloristischen) und starren Formen der Arbeitsorganisation im produzierenden Gewerbe ab und zielen auf eine „Humanisierung der Arbeit“. Vorbei soll es sein mit den isolierten, ständig wiederkehrenden Arbeitsverrichtungen in einem eng eingegrenzten Tätigkeitsbereich, durch die die ArbeiterInnen abstumpfen und unzufrieden werden. Nun werden Teamarbeit, Eigeninitiative und Selbstverantwortung gefordert, die sich wiederum positiv auf die Arbeitsmotivation der oder des einzelnen auswirken sollen. Kommunikation wird in Gruppenarbeitsprozessen zum tragenden Element. Sie umfaßt das ganze Unternehmen, schließt den eng an den Betrieb gebundenen und am Entwicklungsprozeß beteiligten Zulieferer und auch den Kunden mit ein.

### Ein Gruppenarbeitsmodell

Als Beispiel hier ein Gruppenarbeitsmodell, das in einem deutschen Automobilunternehmen in Zusammenarbeit mit der IG Metall entwickelt wurde und das vorrangig folgende Ziele hat:

- Steigerung der Flexibilität und Einsatzbereitschaft der MitarbeiterInnen,
- Erhöhung der Arbeitszufriedenheit und Motivation sowie
- Erweiterung der Qualifikation.

Die Gruppe übernimmt die folgenden Aufgaben:

- Mitgestaltung der Arbeit,
- optimale Maschinen- und Anlagennutzung,

- Erfüllung des Produktionsprogramms und der Qualitätsstandards,
  - Kompensation von Leistungsschwankungen,
  - Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen,
  - Sicherung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP),
  - Selbstorganisation bei internen Aufgaben, Pausenregelung und Urlaubsplanung.
- „Humanisierung der Arbeit“, Gruppenarbeit, Mitgestaltung – all das hört sich so gut an, daß man sich zwangsläufig etwas mißtrauisch fragt: Macht Arbeit in Gruppen tatsächlich mehr Spaß und führt zu mehr Selbstbestimmung am Arbeitsplatz, oder ist „schlanke Produktion“ eine besonders ausgeklügelte Methode der Ausnutzung von

### Steigerung der Produktivität

Arbeitskräften? Welche Interessen mit dem Ansatz wirklich verfolgt werden, zeigt die aktuelle Entwicklung. Standen bei den frühen Gruppenarbeitsprojekten Ziele wie die Schaffung attraktiver Arbeitsplätze, Steigerung der Motivation etc. im Vordergrund, so wird heute Gruppenarbeit dem ökonomischen Zweck untergeordnet und der Humanisierungsaspekt zurückgestellt. Das Hauptziel ist die Steigerung der Produktivität (in der Automobilindustrie werden Produktivitätseffekte von 15-30% erwartet) bei gleichzeitigen Einsparungen dadurch, daß die Gruppen den KVP selbst organisieren – durch die Reduzierung von Verschwendung und die Vermeidung nicht wertschöpfender Arbeit.

Gewerkschaftsvertreter kritisieren, daß die früheren, auf den Arbeitsplatz bezogenen Kontrollstrategien nicht unbedingt verschwinden, sondern häufig durch übergreifende ersetzt werden. Die relativ kurzgetakteten und arbeitsteiligen Strukturen werden doch zumeist beibehalten. Investitionen in die Qualifikation der Beschäftigten werden gering gehalten, d.h., der „neue Arbeitnehmer“ soll einfach, quasi aus dem Nichts, auf der Bildfläche erscheinen. Dagegen erwartet man einen hohen Grad an Verantwortung für den Ablauf der Arbeit, für die Organisation des Umfeldes einschließlich der Materialbeschaffung sowie für einen hohen Qualitätsstandard. Es wird versucht, die Motivation der Beschäftigten durch Maßnahmen und Angebote einer „neuen Unternehmenskultur“ zu steigern und den Betriebsrat durch Konsensangebote in diesen Prozeß einzubinden.

Ein Kollege berichtet

### Veränderungen im Arbeitsalltag der Automobilindustrie

*Ich arbeite jetzt gut 30 Jahre im VW-Werk und habe immer in der Produktion gearbeitet. Früher war die Arbeit körperlich schwerer, aber man hatte mehr Zeit, mal mit seinem Nebenmann zu reden. Heute ist die Arbeit meistens etwas leichter, aber man kann kaum noch mit seinem Nebenmann reden, weil die Arbeit immer mehr wurde. Auch ist die Kameradschaft nicht mehr so gut, wie sie mal war. Durch den Personalabbau und den damit verbundenen Umsetzungen hat jeder Angst, daß er der nächste ist. Auch kann man heute nicht mehr so mit den Meistern reden; es heißt nur: das muß gemacht werden. Auf den Einzelnen und seine Probleme nehmen sie kaum Rücksicht. Auch reden viele hinter dem Rücken, und man hat es dann im Team noch schwerer. Es wäre ganz gut, wenn die Vorgesetzten erstmal in Menschenführung ausgebildet würden. Wenn es bei VW nicht nur heißen würde „Du mußt“ und der Einzelne mehr seine Wünsche sagen könnte, liefe manches besser.*

(A.K. nach Aufzeichnungen und mündlichen Ergänzungen, Sommer '95)

### neue Unternehmenskultur

### Neue Anforderungen an die Beschäftigten

Für die MitarbeiterInnen hat die Einführung der neuen Arbeitsformen drastische Folgen. Sie bedeutet einerseits eine permanente Leistungsverdichtung, d.h. eine quanti-

**ständige  
Anpassung**

tative Veränderung, da sich die Arbeitsumfänge vergrößern. Sie bedeutet andererseits eine qualitative Veränderung durch höhere Anforderungen an Ausbildung und Weiterbildungsbereitschaft. Erwartet wird, daß die Menschen sich verpflichten, „Kaizen“ auf sich selbst anzuwenden, sich einem ständigen Verbesserungs- und lebenslangen Lernprozeß zu unterziehen und sich den neuen Anforderungen ständig anzupassen, d.h. ihre Leistungsfähigkeit für den Betrieb zu erhalten und zu erhöhen.

**Schlüssel-  
qualifikationen**

Neben den berufsspezifischen Sach- und Fachkompetenzen sind noch mehr als bisher Methodenkompetenz und Sozialkompetenz, die sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ gefragt, die dem Mitarbeitenden helfen, „sich selbst zu helfen, ihm prinzipielle Wege eröffnen, unterschiedliche und komplexe Probleme zu lösen. Dies gilt nicht nur im Beruf, sondern auch im persönlichen und gesellschaftlichen Leben. Diese Qualifikationen, dieses *Zugriffswissen* sind das, was allgemeine Handlungsfähigkeit – nicht nur die berufliche – in Zukunft ausmachen wird in einer technischen und gesellschaftlichen Entwicklung, je mehr diese an Dynamik, Komplexität und Unvorhersehbarkeit gewinnt“ (Stein/Weitz 1992, zit. nach Hübner 1994, S. 18).

Zu den Schlüsselqualifikationen gehören u.a.:

- *materielle Kenntnisse und Fertigkeiten* berufspraktischer und allgemeinbildender Art: Handlungspläne, Fehlersuche, Arbeitsanweisungen, Kulturtechniken, Allgemeinbildung,
- *formale Fähigkeiten im kognitiven und psychomotorischen Bereich*: Kreativität, Beurteilungsvermögen, kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeit, Koordinationsfähigkeit und
- *personale und soziale Fähigkeiten*: Pünktlichkeit, Genauigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Selbständigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Teamgeist, Fairneß (vgl. Pohlmann 1993, S. 399).

**z.B. kommuni-  
kative Kompetenz**

Natürlich gelten viele dieser Qualifikationen für verschiedene Bereiche, so kann sich Selbständigkeit auf das Aneignen von Wissen, auf Planung und Durchführung von Arbeitsaufgaben etc. beziehen. Oder sie sind im einzelnen wieder aufschlüsselbar; z.B. beinhaltet die kommunikative Kompetenz die folgenden Teilkompetenzen (vgl. Jäger 1992, S. 10):

- Verfügen über berufsspezifische Sprachmittel und Kommunikationsformen,
- verstehen, umsetzen und beschreiben fachlicher Inhalte,
- Sachverhalte erklären, Begründungen geben,
- argumentieren,
- dem Kommunikationsrahmen, dem Ziel der Kommunikation und der eigenen Rolle entsprechende Gespräche führen,
- Fach- und Beurteilungsgespräche mit Vorgesetzten führen,
- Kundengespräche führen,
- Fachgespräche mit KollegInnen und Spezialisten anderer Berufsbereiche führen,
- Reflexion des eigenen Verhaltens unter Berücksichtigung beruflicher Gesamtzusammenhänge.

## Konsequenzen für ausländische ArbeitnehmerInnen

Man sollte denken, daß gerade ausländische ArbeitnehmerInnen, also die Menschen, die jahrelang unter inhumanen Arbeitsbedingungen und monotonen Arbeitsgängen gelitten haben, nun von einer Humanisierung der Arbeit profitieren. Weit gefehlt. Wenn es auch durchaus sein mag, daß Beschäftigte durch den Umbau der Arbeitswelt gewinnen und von dem Ziel, anspruchsvollere Tätigkeiten zu schaffen, die ihrerseits individuelle Lern- und Entwicklungschancen bieten sollen, motiviert werden, so gibt es doch ganz sicher auch Verlierer bei dieser Entwicklung – und zu ihnen gehören viele ausländische an- und ungelernete Arbeitskräfte.

Es klingt zynisch, doch in gewisser Hinsicht stellte die Tatsache, daß viele der mit ausländischen ArbeitnehmerInnen besetzten Arbeitsplätze für Deutsche nicht attraktiv waren, auch einen Schutz vor Arbeitslosigkeit dar. Mit dem Wegrationalisieren dieser Arbeitsplätze werden meist auch die Personen „überflüssig“, die diese innehatten. Sie werden arbeitslos oder sind von Arbeitslosigkeit bedroht.

Hier mag man einwenden, daß nicht nur ausländische ArbeitnehmerInnen von den Veränderungen betroffen sind, daß auch andere An- und Ungelernte zu Anpassungsprozessen gezwungen sind, sich weiterbilden und gegebenenfalls an einer Umschulungsmaßnahme teilnehmen müssen und daß es an ihnen selbst liegt, ob sie zu „Opfern der Schlankheitskur“ werden oder nicht. Diese Gleichstellung von ausländischen mit deutschen Arbeitskräften kann aber der Situation nicht gerecht werden. Ausländische Arbeitskräfte haben andere und schlechtere Ausgangsbedingungen als Deutsche, und die neuen Anforderungen bedeuten oft eine Überforderung für sie.

Kommunikationsfähigkeit ist gefragt. Menschen, die jahrelang in den Betrieben „den Mund halten“ sollten, sollen nun umfassend kommunizieren, und zwar in einer zweckgebundenen, ihrem Betrieb und der Produktion dienlichen Weise. Gute Deutschkenntnisse in Wort und Schrift sind gefragt von Menschen, die bisher mit mehr oder weniger rudimentären Deutschkenntnissen auskamen und deshalb gar nicht die Notwendigkeit sahen, ihre Deutschkenntnisse zu vervollkommen, abgesehen davon, daß sie nicht gerade mit Lernangeboten überschüttet wurden. Es liegt auf der Hand, daß Kommunikationsfähigkeit, so eingefordert, schwierig, beängstigend, zur unüberwindlich erscheinenden Hürde wird.

„Verlierer“ der  
Entwicklung

Ein Kollege berichtet

### Lesen und Schreiben als neue Anforderungen

*Ich bin jetzt in Halle 54. Wir sollen Teamarbeit machen, und es soll auch ein Schichtbuch geführt werden. In das soll alles 'reingeschrieben werden, was über den Tag anfällt.*

*Zum Beispiel, daß der Arbeitsplatz sauber übergeben wurde, oder ob beschädigte Teile da sind. Oder ob Fehlteile angefallen sind.*

*Wir sollen jetzt die Qualitätskontrolle selber machen, dabei müssen wir dann die Defekte selber eintragen oder in den Computer eingeben. Viele Kollegen gehen da am liebsten gar nicht 'ran. Weil jetzt Produktion auf Bestellung ist, gibt es einen ständigen Wechsel. Die Schreibung der Teile muß gelesen werden, das sind aber meistens nur Nummern.*

*Wer jetzt seinen Gabelstaplerfahrer machen will, muß auch ständig mit dem Computer umgehen, weil die Bestellungen alle eingegeben werden. Und die Ausbildung findet z.T. im Selbstlernzentrum statt. Da läuft alles über Computer.*

*Bei KVP sollen alle in der Runde sitzen und müssen dann selbst was aufschreiben, z.B. was nicht gut läuft oder Verbesserungsvorschläge. Ich hab das Gefühl, daß viele Kollegen gar nichts aufschreiben mögen, weil sie auch Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben, und die italienischen Kollegen im Werk mußten vorher noch nie was auf deutsch schreiben.*

(A.K. nach Aufzeichnungen und mündlichen Ergänzungen, Sommer '95)

umfassend  
kommunizieren

### psychische Belastungen und Diskriminierung

Selbstlern- und Selbstmotivationsfähigkeit wird gefordert von Menschen, die möglicherweise die frustrierende Erfahrung gemacht haben, daß das, was sie früher einmal gelernt hatten, nie gefragt war. Und die Bereitschaft, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, wird gefordert von Menschen, für die institutionalisiertes Lernen weitgehend ungewohnt ist.

Die Liste ließe sich fortsetzen. Doch diese Beispiele genügen wohl, um zu zeigen, welche psychischen Belastungen die neuen Arbeitsformen für ausländische ArbeitnehmerInnen mit sich bringen und wie hoch für sie die Schwelle zur Teilnahme an Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen sein kann.

In diesem Zusammenhang wird aber noch etwas anderes klar, nämlich wie vielfältig die Möglichkeiten zur Diskriminierung von zugewanderten Arbeitskräften sind,

#### Warum ist berufsbezogener Deutschunterricht wichtig?

- *Notwendigkeit/Druck sich weiterzuqualifizieren*
- *Möglichkeiten, sich nachträglich formal zu qualifizieren, werden nicht zuletzt von den deutschsprachigen Kenntnissen abhängig gemacht*
- *Zunehmende Einführung von Gruppenarbeit in den Betrieben*
- *Nur wer sich verständigen kann, kann seinen „Platz“ finden und behaupten*
- *Ohne Sprache keine Arbeit, ohne Arbeit kein Geld, ohne Geld...?*
- *Weil die beruflichen Anforderungen steigen und immer mit sprachlichen Anforderungen verbunden sind*

(Auswahl von Antworten auf einem DIE-Workshop zum berufsbezogenen Deutsch)

die die veränderten Qualifikationsanforderungen bieten. Mit dem Argument, sie könnten sowieso nicht genug Deutsch, werden Zugewanderte entlassen, ohne daß man im Einzelfall prüft, welche konkreten Deutschkenntnisse ein bestimmter Arbeitsplatz erfordert und ob eine bestimmte Person diese Kenntnisse mitbringt. Ausländische ArbeitnehmerInnen seien für andere als die traditionellen („Gast-„)Arbeitsplätze nicht hinlänglich qualifiziert, sagt man und übersieht dabei, wieviele ausländische ArbeitnehmerInnen mit im Heimatland abgeschlossener Berufsausbildung hier als An- oder Ungelernte gelten. Ihnen mangle es an den Schlüsselqualifikationen, heißt es, ohne daß man sich darüber Gedanken macht, nicht nur wie kulturspezifisch und somit ausschließend Schlüsselqualifikationen definiert sind (z.B. die Forderung nach Pünktlichkeit), sondern auch, wie schwer nachprüfbar der Besitz solcher Qualifikationen überhaupt ist und daß viele vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten unerkant bleiben müssen, solange die kommunikativen Transportmittel fehlen, sie sichtbar zu machen.

solcher Qualifikationen überhaupt ist und daß viele vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten unerkant bleiben müssen, solange die kommunikativen Transportmittel fehlen, sie sichtbar zu machen.

### Folgerungen für den berufsbezogenen Deutschunterricht

#### wachsende Bedeutung des Deutsch- unterrichts

Aus den hier vorgestellten Überlegungen läßt sich ableiten, welche eminent wichtige Rolle dem berufsbezogenen Deutschunterricht in der beruflichen Weiterbildung mit Zugewanderten zukommt. Noch mehr aber wird deutlich, daß er sich heute angesichts der vielfältigen Anforderungen zusätzlich zu denen der Fachkompetenz nicht mehr nur im relativ eng gesteckten Rahmen der Fachsprache bewegen kann. Er wird, da zunehmend die sogenannten Schlüsselqualifikationen gefragt sind, übergreifender angelegt sein und eine sehr viel stärker auf die Personen ausgerichtete Funktion erfüllen müssen. Es wird die Aufgabe des berufsbezogenen Deutschunterrichts sein, Menschen

ausländischer Herkunft dabei zu unterstützen, in einer sich rapide und zu ihren Ungunsten wandelnden Arbeitswelt nicht aufzugeben, sondern zu kämpfen. Das bedeutet z.B., daß der Deutschunterricht die Selbstlern- und Selbstmotivationsfähigkeit stärken muß, daß er dazu beitragen muß, eigene Fähigkeiten, eigenes Potential ernst zu nehmen und offensiv zu vertreten, daß er Mittel an die Hand geben muß, sich in schwierigen Kommunikationssituationen durchzusetzen und adäquat gegen Diskriminierung zu wehren.

#### Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Berufliche Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer – Bericht der Arbeitsgruppe „Berufliche Bildung“ im Koordinierungskreis „Ausländische Arbeitnehmer“ beim Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn 1994.
- Chaberny, Annelore: Strukturwandel des Arbeitsmarktes und seine Konsequenzen für Frauen. In: *ibv* 28/1994, S. 2399-2403.
- Funk, Hermann: Berufsbezogener Deutschunterricht – Grundlagen – Lernziele – Aufgaben. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1992, S. 4-15.
- Heidelberger Institut für Beruf und Arbeit (Hrsg.): *Durchblick* 1/1992, Schwerpunkt: Neue Produktionsstrukturen – Folgen für die Ausbildung?
- Hübner, Manfred : Betrieblicher Arbeitsprozeß und betriebliche Arbeitsbeziehungen. In: *arbeiten und lernen/Wirtschaft* 14/1994, S. 17-23.
- Jäger, Angelika: Selbständigkeit lernen – aber wie? Zur didaktisch-methodischen Umsetzung betrieblicher Ausbildungskonzepte. In: *Durchblick* 1/1992, S. 9-10.
- Pohlmann, Heiko: Die Rolle des Deutschunterrichts im Rahmen des handlungsorientierten und fächerübergreifenden Unterrichts. In: *Die berufsbildende Schule*, 12/1993, S. 398-403.
- Prein, Gabriele: Gold in den Köpfen. In: *Der Gewerkschafter* 10/1994, S. 35.
- Räthzel, Nora: Migranten und Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt – Formen der Diskriminierung. In: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, 3-4/1995, S. 26-33.
- Sievekling, Klaus, u.a.: *Zum Weiterbildungsanspruch von Ausländern – Arbeitsmarkt, berufliche Weiterbildung, Freizügigkeit und Europäische Integration*. Zentrum für Europäische Rechtspolitik an der Universität Bremen (Hrsg.), Bremen 1987.
- Thranhardt, Dietrich: Die Lebenslage der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament* vom 26.08.1995, S. 3-13.

*Andreas Klepp*

## **Innenansicht: Fördert Gruppenarbeit Rassismus?**

### **Beobachtungen in einem großen deutschen Automobilwerk**

In der Endmontage eines großen Automobilwerks arbeiten deutsche und ausländische Kollegen seit Jahren, z.T. Jahrzehnten, gut zusammen. Die zu- meist italienischen Kollegen verstehen und spre- chen gut Deutsch, nur ganz selten müssen sie mal was nachfragen oder umschreiben; oder aber die deutschen Kollegen müssen eben mal etwas zwei- mal erklären oder ein wenig einfacher ausdrücken. Also kurz gesagt: Sprache und Nationalität spielen im gemeinsamen Arbeitsalltag kaum ein Rolle, und ansonsten gibt es die üblichen kleineren und grö- ßeren Ärgernisse und Freuden, Sympathien und Antipathien usw. – wie überall. Das Grundgefühl ist solidarisch – man unterstützt sich bei der Arbeit, springt füreinander ein, meckert gemeinsam ab- wechselnd über Meister und Abteilungsleiter oder Betriebsrat und Gewerkschaft.

Aber ausgerechnet seitdem im Werk die „glor- reichen“ Zeiten neuer Arbeitsorganisation ange- brochen sind und der Geist von Gruppenarbeit, Kontinuierlichem Verbesserungsprozeß, Integrati- onsprogrammen und ähnlichen schönen Dingen die Herzen und Köpfe aller MitarbeiterInnen erfül- len soll, ist die Stimmung „im Eimer“. Auf einmal mehren sich ausländerfeindliche Sprüche; einige sprechen plötzlich davon, daß bitte nicht zuviel „Italiener“ in ihrer Meisterschaft arbeiten sollten; einzelnen wird Druck gemacht, daß sie nun aber mal endlich „richtig Deutsch“ lernen müßten oder es ginge eben nicht mit ihnen – und ähnlicher Un- fug mehr. Woher dieser Umschwung?

Mal abgesehen von möglichen Auswirkungen des allgemeinen gesellschaftlichen Klimas, was sich aber im Werk und in der Stadt ansonsten er- freulicherweise kaum verschlechtert hat, weisen die nachdenklicheren KollegInnen auf genau jene

Veränderungen durch die Gruppenarbeit hin, die quasi rassistische Einstellungen mit begünstigen oder hervorrufen. Denn auf einmal haben sich die Anforderungen an den schriftlichen Ausdruck aller Kollegen beträchtlich erhöht. Zum Beispiel soll nun das Schichtbuch reihum von den Gruppenmitglie- dern geführt werden. Oder ein anderes Beispiel: Bei den regelmäßigen Teamsitzungen, Workshops, Gruppenbesprechungen usw. wird fast immer mit Metaplan oder ähnlichen Methoden gearbeitet, d.h. von allen Anwesenden werden Vorschläge, Proble- me, Meinungsäußerungen in schriftlicher Form auf Kärtchen, Wandzeitungen o.ä. abgefragt. Das ver- ursacht manchen Streß, auch vielen deutschen Kollegen, die sich mit Schreiben und Rechtschrei- bung schwertun. Insbesondere aber vielen der ausländischen Kollegen, die in ihrer langjährigen, erfolgreichen Berufspraxis bisher fast nie mit so etwas konfrontiert waren. Es entstehen also auf einmal Druck, Verzögerungen, Ausreden, Mißtrau- en u.a., was unter den allgemein verschärften Be- dingungen und Entlassungsängsten den Zusam- menhalt der KollegInnen bröckeln läßt.

Schriftsprache, Rechtschreibung und derglei- chen werden plötzlich bedeutsam für Wert- oder Geringschätzung von KollegInnen. Und wenn sich Schwierigkeiten zeigen, bieten sich die verschie- denen Muttersprachen als Erklärungsmuster an. Was schon fast vergessen war – die unterschiedli- chen Nationalitäten –, wird somit zum „Problem“ für die ganze Gruppe in der Konkurrenz der Abtei- lung. Und wo nicht einzelne KollegInnen oder auch Vorgesetzte, Vertrauensleute oder andere die Pro- blematik bewußt machen und auszugleichen ver- suchen, greifen, scheinbar urwüchsig, ausländer- feindliche und rassistische Einstellungen um sich.

# Beschäftigungschancen im Wandel

## Einige Zahlen

Priscilla Harris Brosig

Die Wirtschaft der Bundesrepublik Deutschland hat nie ohne „importierte“ Arbeitskräfte existiert. Eine Wechselwirkung – zuweilen ein Gegeneinanderwirken – wirtschaftlicher und politischer Kräfte verursachte zwar immer wieder Veränderungen in der Zahl und beeinflusste die Zusammensetzung der Immigrantengruppen, die rechtlich nach wie vor AusländerInnen sind.

Ungeachtet großer regionaler Unterschiede stellten ImmigrantInnen Ende 1994 9,4% der Beschäftigten in der Bundesrepublik Deutschland.

**jede  
10. Arbeitskraft  
ist AusländerIn**

Entwicklung 1980 – 1993/4

	1980	1985	1992	1993/4
sozialpflichtig beschäftigte ImmigrantInnen (in Tausend)	2072	1584	2036	2217
darunter weiblich (%)	31,0	30,8	32,5	33,5
% der ImmigrantInnen				
an allen Beschäftigten	9,6	7,7	9,5	9,4

Quelle: Magvas 1994

- Wo arbeiten ImmigrantInnen?

ImmigrantInnen arbeiten hauptsächlich in wenigen Wirtschaftsbereichen, und dort auch in wenigen Berufen. Die meisten sind im verarbeitenden Gewerbe beschäftigt, davon ein Drittel in den drei Wirtschaftsbereichen Energie und Stahl, Maschinen- und Fahrzeugbau und Elektrotechnik. Eine steigende Zahl der ImmigrantInnen arbeitet im Dienstleistungsgewerbe; sie stellen fast ein Drittel aller Beschäftigten in der Gastronomie und im Hotelgewerbe.

**Wirtschafts-  
bereiche**



## Entwicklung 1980 – 1993/4

	1980	1985	1992	1993/4
sozialpflichtig beschäftigte ImmigrantInnen (in Tausend)	2072	1584	2036	2217
% der Beschäftigten				
Verarbeitendes Gewerbe	57,5	53,9	47,5	43,2
% aus den 3 Bereichen Energie + Stahl, Maschinen- u. Fahrzeugbau, Elektrotechnik	29,6	28,5	24,3	21,8
Dienstleistungsgewerbe	15,2	18,1	16,4	16,2
davon Gastronomie + Hotel	30,1	30,5	28,5	30,0
davon Reinigung + Körperpflege	10,8	13,5	16,4	16,2

Quelle: Magvas 1994

### struktureller Umbau

Zur Zeit findet ein großer struktureller Umbau im Bereich des verarbeitenden Gewerbes statt. Einerseits wird Personal drastisch abgebaut; teilweise werden Produktionsstätigkeiten ins Ausland verlagert, teilweise durch Maschinen übernommen. Die Arbeitsplätze, die noch verbleiben, werden umstrukturiert und zunehmend mit anspruchsvolleren Aufgaben für und Forderungen an die Beschäftigten ausgestattet.

Im Dienstleistungsbereich sind ImmigrantInnen mit Ausnahme der Bereiche Hotel und Gastronomie sowie der Reinigungsberufe in allen Bereichen unterrepräsentiert.

## Entwicklung und Prognosen der Beschäftigung 1976 – 2010

	1976	1987	2010
alle Beschäftigten im Produktionssektor (Energie, Wasserversorgung, Bergbau, Verarbeitendes Gewerbe, Baugewerbe)			
in Millionen	13,0	10,6	9,3
in %	48,9	39,3	32,1
alle Beschäftigten im Dienstleistungssektor (private + öffentliche Dienste, Verkehr, Handel, Kredit- + Versicherungswesen, Bildung, Kultur Gesundheit, Staat) in Millionen	11,3	15,4	19,1
in %	42,5	57	65,9

Quelle: abi Berufswahl-Magazin 1993

- Wie arbeiten ImmigrantInnen?

Bisher arbeiteten ImmigrantInnen überwiegend in Tätigkeitsbereichen (ob in Dienstleistungen, ob im verarbeitenden Gewerbe), für die eine relativ kurze Anlernzeit und keine formalen Qualifikationen notwendig waren. In diesen Berufen sind auch nur relativ einfache Deutschsprachkenntnisse gefordert. Beschäftigung in diesen Bereichen ist konzentriert auf relativ wenige Berufe: Von den ausländischen Erwerbstätigen ohne Ausbildungsabschluß konzentrierten sich z.B. 1985 etwa 55% auf nur 10 Berufsgruppen und 76% auf 20 Berufsgruppen (vgl. Materialien zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1990).

**relativ  
wenige Berufe**

Beschäftigungschancen in solchen Bereichen werden seit längerem abgebaut und werden laut Prognosen in Zukunft nur eine geringe Rolle spielen.

Entwicklung und Prognosen der Beschäftigung von Erwerbstätigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung 1976 – 2010

	1976	1987	2010
% aller Erwerbstätige ohne abgeschlossene Berufsausbildung (alle Beschäftigten)	34,9	25,0	10,0
darunter ImmigrantInnen	65,5	57,8	keine Angabe

Quelle: abi Berufswahl-Magazin 1993

Etwa zwei Drittel aller ImmigrantInnen verfügen über keinen abgeschlossenen Berufsabschluß. Bei den Deutschen ist es ein Drittel.

**kein  
Berufsabschluß**

- Welche Stellungen haben ImmigrantInnen im Beruf?

1993	ImmigrantInnen	Deutsche
ArbeiterInnen	50,7%	16,9%
FacharbeiterInnen	19,1%	20,5%
Angestellte	15,9%	42,5%

Quelle: abi Berufswahl-Magazin 1993

- Wie sieht die Entwicklung der Arbeitslosenquote der ImmigrantInnen aus?

In den letzten Jahren steigt die Arbeitslosenquote der ImmigrantInnen ständig, in Einklang mit dem Abbau von Beschäftigungschancen in den Bereichen, in denen sie bisher konzentriert sind: Arbeitsplätze für ArbeiterInnen in der verarbeitenden Industrie, Arbeitsplätze mit un- und angelernten Tätigkeiten, Arbeitsplätze für Beschäftigte ohne formale berufliche Qualifikation. Mit Ausnahme der einfachen Tätigkeiten in Hotelgewerbe und Gastronomie und den Reinigungsberufen sind ImmigrantInnen in allen expandierenden Berufsbereichen unterrepräsentiert.

**hohe  
Arbeitslosenquote**

Arbeitslosigkeit (in %)	1991	1992	1993	1994
bezogen auf abhängige Erwerbspersonen	6,3	6,6	8,2	-
Männer	5,8	6,2	6,0	-
Frauen	7,0	7,2	8,4	-
ImmigrantInnen	11,0	12,5	15,8	17,2

Quellen: ibv Doku-Ausgabe 1994 und Magvas 1994

- Welches sind die zukünftigen beruflichen Perspektiven der ImmigrantInnen? Die traditionellen Arbeitsplätze der ImmigrantInnen verschwinden aus der Beschäftigungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland. Zunehmend werden höhere Schul- und Ausbildungsabschlüsse, höhere und umfassendere Kenntnisse und Fertigkeiten – auch in sprachlicher Hinsicht – als Voraussetzung für Beschäftigung verlangt, auch in der verarbeitenden Industrie. Die Dienstleistungsberufe mit ihrer Kundenorientierung verlangen ohnehin gute Kommunikationsfähigkeiten; mit zunehmender Konkurrenz unter den Dienstleistungsanbietern werden diese Ansprüche noch steigen.

### Warum ist berufsbezogener Deutschunterricht wichtig?

- *Probleme bei berufsbezogenen Kommunikationen werden oft als fachliche Unkenntnis bewertet, auch wenn es sich um Mängel in der deutschen Sprache handelt*
- *Arbeitswelt ist ein „spezieller“ Lebensbereich, in dem eigene Regeln gelten, auch sprachlich*
- *Aus dem Heimatland mitgebrachte Qualifikationen müssen verbalisiert werden können*
- *Verbesserung des Qualifikationsniveaus ausländischer ArbeitnehmerInnen und damit ihres Ansehens unter KollegInnen innerhalb der Firma*
- *Arbeitsanweisungen müssen verstanden, Fragen müssen gestellt werden können*
- *Als Hilfestellung und Unterstützung bei fachlichem Lernen*

(Auswahl von Antworten auf einem DIE-Workshop zum berufsbezogenen Deutsch)

Große Anstrengungen der Arbeitsverwaltung, der politisch Verantwortlichen und der ImmigrantInnen selbst werden notwendig sein, um einen beruflichen und sprachlichen Aus- und/oder Weiterbildungsstand zu erreichen, der den ImmigrantInnen in Zukunft wirkliche Beschäftigungschancen ermöglicht.

### Quellen

abi Berufswahl-Magazin 10/1993

IAB/Prognos – Projektion von 1988/89. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 6/1990

Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), Doku-Ausgabe 10/1994 zu ibv Nr. 23 vom 8.6.1994

Magvas, Emil: Zur Beschäftigung von ausländischen Arbeitnehmern in Westdeutschland. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch, 2/1994

# Keine Nischen ohne Deutsch

## Neue Anforderungsprofile für Ungelernte

Ingrid Peikert

Die Umstrukturierung des Arbeitsmarktes ist eine der Hauptursachen für die Notwendigkeit eines praxisorientierten berufsbezogenen Deutschunterrichts. Dramatische technologische und organisatorische Veränderungen führen besonders in dem Arbeitsmarktsegment, das bisher Beschäftigungsmöglichkeiten für MigrantInnen bot, zu zwei Trends:

Der Personalabbau im Bereich der gewerblich-technischen Arbeitsplätze zeigt sich in einer irreversiblen Schrumpfung des Angebots an Beschäftigungschancen im verarbeitenden Sektor. Die Entlassungen sind branchenübergreifend, die „migrantInnen-intensiven“ Metall- und Elektroindustrien vergleichsweise stark betroffen. Die Folge für die Entlassenen: Langzeitarbeitslosigkeit oder Umorientierung durch den Erwerb anderer Qualifikationen, womöglich durch eine erfolgreich abzuschließende Umschulung. Viele der neuen Arbeitsplätze werden nicht mehr im verarbeitenden, sondern im Dienstleistungssektor angeboten werden.

Aber auch innerhalb der „personalverschlinkten“ Produktion verändern sich – dies der zweite Trend – die Anforderungen an die Beschäftigten. Teamarbeit auf „Produktionsinseln“ z.B. erhöht die Kommunikationsanforderungen für alle Beteiligten. Die partielle Enthierarchisierung in der „lean production“ verlagert Planungs- und Kontrollaufgaben in das Arbeitsteam. Der mündliche und schriftliche Verständigungsbedarf der KollegInnen untereinander übersteigt bei weitem die bisherigen Anforderungen, sich über Arbeitsabläufe und -ergebnisse abzustimmen. Kolleginnen und Kollegen, die bis vor kurzem „schaffen, aber nicht reden“ sollten, wird heute abverlangt, was gestern als durchaus verzichtbar, wenn nicht gar als hinderlich galt (vgl. hierzu auch den Beitrag von Susan Kaufmann in dieser Praxishilfe).

Mit einem Angebot an berufsbezogenem Deutschunterricht erreichen wir nur selten diese MigrantInnen. Viel häufiger werden Unterrichtende die Gruppe der Entlassenen oder von Entlassung Bedrohten in ihren Kursen wiederfinden. Die Träger von Umschulungsmaßnahmen sehen sich, wollen sie dieser Entwicklung Rechnung tragen, veranlaßt, ihre Angebote auf die besonderen sprachlichen Voraussetzungen von MigrantInnen umzustellen. Ihre spezielle deutschsprachliche Förderung wird zu einem unverzichtbaren Bestandteil in einer zielgruppengerechten Maßnahmegestaltung vieler Umschulungen werden.

**Entlassungen  
im verarbeitenden  
Sektor**

**Arbeitslose im  
Deutschunterricht**

Was aber wird aus MigrantInnen, für die aus persönlichen, familiären oder fachlichen Gründen kein Berufsabschluß oder keine umfangreichere Teilqualifizierung möglich ist? Welche Arbeitsplätze mit welchen Anforderungen sind ihnen zugänglich? Auf welche Anforderungsprofile sollte sich ein berufsbezogener Deutschunterricht für diese Gruppe beziehen?

### **Beschäftigungsnischen für ungelernete MigrantInnen**

#### **Stellenangebote für Ungelernte**

Die Unterrichtsplanung für diese Arbeitslosengruppe wird sich häufig auf Annahmen und Vermutungen stützen. Die Lehrenden wissen oft selber nicht genau, welche Anforderungen an sprachliche Kompetenz die TeilnehmerInnen ihrer Kurse auf dem Arbeitsmarkt erwarten. Dieses Dilemma kann dazu führen, daß die Unterrichtsschwerpunkte nur unzureichend auf die späteren Beschäftigungsanforderungen abgestimmt sind.

Orientierungshilfen für Lehrende sind rar. Empirische Untersuchungen von Beschäftigungsmöglichkeiten für Ungelernte liegen kaum vor. Ihnen bleiben die Nischen des Arbeitsmarktes. Wie aber sehen die aus?

Eine Auswertung von Stellenangeboten für Ungelernte im Raum Frankfurt/M. sollte helfen, hierüber zumindest Eckdaten zu erfassen. (Zur ausführlichen Darstellung der Erhebung, ihrer Methoden und Ergebnisse vgl. Beratungs- und Koordinierungsstelle für an- und ungelernete Arbeiterinnen, Tätigkeitsbericht 1992/1993/1994, Frankfurt/M., März 1995.) Die Beratungs- und Koordinierungsstelle für an- und ungelernete Arbeiterinnen berücksichtigte in ihrer Untersuchung von „Nischenarbeitsplätzen“ aus dem Jahre 1994 alle Stellenanzeigen, die sich weder von der Art der Tätigkeit noch explizit an Männer richteten. Ausschließlich Männern vorbehaltene Arbeitsangebote sind in der folgenden Übersicht also nicht erfaßt. Gewiß ist der Frankfurter Arbeitsmarkt – auch dies schränkt die Reichweite der gewonnenen Daten noch einmal ein – nicht repräsentativ für das gesamte Bundesgebiet, doch spiegeln sich hier – Stichwort: Dienstleistungsmetropole – Tendenzen, die ohne Zweifel auch andernorts anzutreffen sind.

#### **Nischenarbeitsplätze im Stellenangebot**

Von Januar bis Oktober 1994 wurde im Raum Frankfurt recherchiert, welche Stellenangebote mit einer Arbeitszeit über 18 Wochenstunden sich an Arbeitssuchende ohne oder ohne verwertbaren Berufsabschluß wenden. Dazu wurde der regionale Stellenmarkt in sieben Zeitungen untersucht. (Dabei handelte es sich um folgende Zeitungen: Frankfurter Rundschau, Frankfurter Neue Presse, Das Inserat, Blitztip, Frankfurter Nachrichten – die drei letztgenannten Zeitungen sind Anzeigenblätter –, Bild-Zeitung, Offenbach-Post.) Insgesamt wurden 1.033 Stellen erfaßt, wobei durch die Wahl der Auswertungskriterien eher der „weibliche“ Arbeitsmarkt berücksichtigt wurde.

Tab. 1: Arbeitsplatz- und Deutschanforderungen für Ungelernte

Branche/Bereich	Anzahl	Arbeitsplatzbedingungen und -anforderungen	Anforderungen an Deutschkenntnisse
Verkauf	310	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1/3 Teilzeitstellen, v.a. nachmittags</li> <li>• Branchenkenntnisse erwünscht, z.B. Lebensmittel, Möbelhandel</li> </ul>	gute – sehr gute schriftliche und mündliche Deutschkenntnisse erwartet
Lager/Produktion	127	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 11 Zeitarbeitsfirmen</li> <li>• hohe "Umschlagsgeschwindigkeit"</li> <li>• 30 – 70 BewerberInnen pro Stelle</li> <li>• Männer/Lageristen bevorzugt</li> <li>• Zeitverträge üblich</li> <li>• oft Standorte außerhalb des Stadtgebietes</li> </ul>	sehr gute Deutschkenntnisse (auch orthographische Kenntnisse) als unumgänglich bezeichnet
Reinigung/Putzen	117	<ul style="list-style-type: none"> <li>• viele Zeitarbeitsfirmen: wechselnde Einsatzorte</li> <li>• Arbeitsplätze oft verkehrsunünstig gelegen</li> </ul>	1/3 der Angebote verlangten explizit Deutschkenntnisse
Küche	89	<ul style="list-style-type: none"> <li>• im Hotelbereich und im Thekenverkauf: Berufserfahrung erwünscht</li> </ul>	Deutschkenntnisse zur „reibungslosen“ Verständigung gefordert
Bedienung	88	<ul style="list-style-type: none"> <li>• insbesondere Cateringfirmen</li> <li>• viele Teilzeitarbeitsplätze</li> </ul>	gute Deutschkenntnisse in Wort und Schrift erwartet
Kinderbetreuung	55	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbehalte gegenüber Migrantinnen (geringere Sprachlernchancen der Kleinkinder, fehlende Unterstützung bei Hausaufgabenbetreuung)</li> <li>• Ausnahmen: Italienerinnen und Spanierinnen</li> </ul>	sehr hohe Sprachanforderungen
Alten- und Krankenpflege	44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• im institutionellen Bereich: Ausbildung gefordert</li> <li>• private Stellen: Pflegeerfahrungen</li> <li>• meist keine Festeinstellung</li> <li>• Vorbehalte gegenüber Migrantinnen</li> </ul>	„reibungslose“ Verständigungsmöglichkeiten erwartet
Büro/-hilfe	37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rund die Hälfte Teilzeitstellen</li> <li>• kaufmännische Grundkenntnisse, Computerkenntnisse, Dateneingabe gefordert</li> <li>• telefonischer Kundenkontakt, Gesprächsnotizen, Bearbeitung von Lieferscheinen und Rechnungen erwartet</li> <li>• Vorerfahrungen</li> </ul>	Deutschkenntnisse in Wort und Schrift
HausmeisterIn/ PfortnerIn	35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schicht- und Wochenendarbeit häufig</li> <li>• handwerkliche Fähigkeiten (Heizungs-, Wasserinstallation) notwendig</li> <li>• häufig: Führerschein Kl. 3 verlangt</li> </ul>	Schriftdeutsch zur Erledigung von Verwaltungsarbeiten
Schneiderei	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oft auf Aushilfsbasis</li> <li>• mehr als die Hälfte der Anbieter: Fachkenntnisse gefordert</li> </ul>	keine

Die 1.033 Stellen verteilten sich auf die in Tab. 2 genannten Branchen bzw. Bereiche.

Tab. 2

Auswertung von Stellenangeboten für Ungelernte (nur über 18 Wochenstunden) in Frankfurt von Januar bis Oktober 1994

<b>Branchen/Bereiche</b>	<b>Anzahl</b>
Verkauf	310
Lager/Produktion	127
Reinigung/Putzen	117
Küche	89
Bedienung	88
Kinderbetreuung	55
Kasse	52
Alten- und Krankenpflege	44
Büro/-hilfe	37
HausmeisterIn/PförtnerIn	35
Schneiderei	31
Praxis-/Stationshilfe	18
Handwerk/-shilfe	16
Friseurin	6
Fotolabor	4
Reparatur/Mechanik	4

### **Verdrängungs- wettbewerb**

### **immer weniger Beschäftigungen ohne Deutsch**

Neben dieser quantitativen Dokumentation des regionalen Teilarbeitsmarktes für Unqualifizierte wurden Einstellungschancen und -hemmnisse für Migrantinnen im Detail analysiert. Als Hauptquelle dieses Untersuchungsteils diente der direkte Kontakt zu den potentiellen Arbeitgebern. Dies ermöglichte nicht nur eine Aufschlüsselung der angebotenen Stellen nach Betriebsart und -größe, Arbeitszeiten und erwünschten Qualifikationen, sondern auch eine gezielte Nachfrage, ob Bewerberinnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit Einstellungschancen hätten und, im positiven Fall, mit welchen Deutschanforderungen sie konfrontiert würden.

Tab. 2 gibt einen Teil der Ergebnisse dieser Recherchen wieder.

### **Interpretation der Daten**

Die rasanten Veränderungen des Arbeitsmarktes vermindern natürlich auch die „Halbwertszeit“ von Erhebungen wie der eben referierten: Die Daten veralten sehr schnell. So ist zum Beispiel anzunehmen, daß heute

– 1996 – kaum noch Stellen für ungelernete Bürokräfte angeboten werden. Längst hat der Arbeitsplatzabbau auch in größerem Umfang den Dienstleistungssektor erreicht und hier, ähnlich wie in anderen Arbeitsmarktsegmenten, zu einem Verdrängungswettbewerb geführt, in dem die Ungelernten die schlechtesten Chancen haben. Beschäftigte mit Berufsabschlüssen sind weniger von Entlassungen bedroht als Ungelernte.

Diese Personalpolitik der Unternehmen muß noch nicht einmal darin begründet liegen, daß gelernte Arbeitskräfte unmittelbar über die Qualifikationen verfügen, die im umgestalteten Arbeitsprozeß verlangt werden. Vermutlich wirkt sich aber der Umstand aus, daß Beschäftigte mit Berufsabschluß Erfahrungen mit formalen Bildungsprozessen und umfangreichere Schlüsselqualifikationen haben. Deshalb wird ihnen eher zugetraut, sich rasch und zuverlässig neuen Arbeitssituationen anzupassen und die dazu nötigen Qualifikationen zu erwerben.

Die gravierendste Veränderung des Arbeitsmarktes für Migrantinnen: Immer mehr Beschäftigungen verschwinden, die auch ohne deutsche Sprachkenntnisse ausgeführt werden konnten oder nur den Erwerb einer geringen Sprachkompetenz in der Fremdbzw. Zweitsprache Deutsch voraussetzten. Mit Geschicklichkeit, Schnelligkeit, Disziplin und hohem Arbeitseinsatz allein läßt sich heute kaum mehr eine Stelle finden. Diese Qualitäten brachten Migrantinnen bislang ein „Konkurrenzplus“ gegenüber

Deutschen ein, gewiß auch die Bereitschaft, weniger attraktive Arbeitsbedingungen zu akzeptieren. MigrantInnen waren in vielen Fällen die eigentlichen Hüter der vielzitierten Arbeitstugenden der Deutschen. Doch ihr Fleiß und ihre Anpassungsbereitschaft an industrielle Arbeitsplätze bewahrt sie in der heutigen Arbeitsmarktsituation nicht mehr vor der Entlassung.

Der „weibliche“ Arbeitsmarkt unterliegt ganz besonders diesem Wandel. Für männliche Migranten gibt es noch eher Tätigkeiten mit geringen sprachlichen und hohen körperlichen Anforderungen.

„weiblicher“  
Arbeitsmarkt

Arbeitsmarktprognosen gehen jedoch in seltener Übereinstimmung davon aus, daß in Zukunft immer weniger Ungelernte, gleich ob Männer oder Frauen, eine Beschäftigung finden werden (vgl. hierzu die Zusammenstellung der Arbeitsmarktprognosen im Beitrag von Priscilla Harris Brosig in dieser Praxishilfe).

Die Nischen für Ungelernte werden enger, und zugleich steigen auch hier die Anforderungen an deutsche Sprachkenntnisse. Nach dem Abbau vieler industrieller Arbeitsplätze läßt sich beinahe kein Bereich mehr ausmachen, in dem Deutschkenntnisse entbehrlich sind. Eine Ausnahme hiervon bilden, soweit es sich vornehmlich um Frauenarbeitsplätze handelt, lediglich die Beschäftigungen in der Schneiderei und in der Reinigung. (Die Arbeitsverwaltung hat diesem Trend zur *Erhöhung der Deutschanforderungen* dadurch Rechnung getragen, daß vermehrt auch Deutschlehrgänge für arbeitslose MigrantInnen über das Arbeitsförderungsgesetz gefördert werden können.)

Ein Wechsel vom Montageband ins Kaufhaus hat natürlich viele Konsequenzen. Zwar muß eine Bewerberin höheren Deutschanforderungen genügen, in puncto Verdienst und Arbeitsplatzsicherheit jedoch muß sie zu enormen Abstrichen bereit sein. Wie in anderen Beschäftigungen mit Beratungs- und Verkaufsgesprächen (Bedienung, Büro), werden vor allem gute bis sehr gute mündliche Deutschkenntnisse erwartet. Übungen zum Hörverstehen, Ausweitung des Vokabulars und Konversation wären wichtig für Frauen, die einen Arbeitsplatz im Verkauf suchen.

Im Lager, einem Bereich, der sich durch computergesteuerte Lagerhaltung von einem Refugium für Ungelernte zu einem qualifizierten Beruf mit dem eigenen Berufsbild „HandelsfachpackerIn“ entwickelt hat, sind die schriftlichen Anforderungen sehr angestiegen. Ähnlich wie im Bereich HausmeisterIn/PförtnerIn wird die selbständige Erledigung des arbeitsplatzbezogenen Schriftverkehrs erwartet. Formulare lesen, verstehen und ausfüllen zu können, ist in diesem Beschäftigungsbereich genauso wichtig wie ein geschickter Umgang mit Textbausteinen.

Sprachliche Anforderungsprofile sind ohne Zweifel nie ganz objektivierbar. Immer spielt eine Rolle, über welche Qualifikationen Konkurrenzgruppen auf dem betreffen-

#### Warum ist berufsbezogener Deutschunterricht wichtig?

- *Gerade über den Beruf und (sprachliche) Kontakte am Arbeitsplatz kann Integration erfolgen, da privat oft Ghetto-Bildung*
- *„Umgang“ im Berufsleben, Verständigungs-Verstehens-Kompetenz (Tücken der Fachsprache)*
- *Moralische Verpflichtung eines Einwanderungslandes, das über Jahrzehnte von der Arbeitsmigration profitiert hat*
- *Weil die kommunikativen Anforderungen im Arbeitsleben sich verändern – es muß mehr kommuniziert werden*
- *Voneinander lernen: interkulturelles Arbeiten in verschiedenen Bereichen / Berufen*
- *Arbeit als bestimmender Faktor des Lebensalltags braucht seine Entsprechung im DaF-Unterricht, besonders in höheren Stufen*

(Auswahl von Antworten auf einem DIE-Workshop zum berufsbezogenen Deutsch)

Qualifikation  
und Konkurrenz



**Rationalisierung  
von Vorbehalten**

den Teilarbeitsmarkt verfügen. Und es gehen andere als rein sprachliche und fachliche Kriterien in das Nachfrageverhalten von Betrieben und „privaten“ Nachfragern ein. Dazu das folgende Beispiel: Ein in allerjüngster Zeit als zukunftssträftig eingeschätzter Beschäftigungsbereich – er wurde in der Erhebung vor zwei Jahren noch nicht als Nische identifiziert – für Migrantinnen sind „hauswirtschaftliche Dienste“ für alte und behinderte Menschen. Die Wohlfahrtsverbände beschäftigen, z.T. auf ABM-Basis, auch viele Migrantinnen. In der nicht-institutionalisierten Alten- und Krankenpflege jedoch wurden so explizit Vorbehalte gegenüber Migrantinnen formuliert und mit angestrengt wirkenden Begründungen rationalisiert, wie kein/e PersonalchefIn sie heute vermutlich vorzubringen wagte: Um sich mit den schwerhörigen alten Menschen verständigen zu können, so lautete ein mehrfach angeführtes Argument, müsse der/die PflegerIn über recht gute Deutschsprachkenntnisse verfügen. Für die Kinderbetreuung wurde gleich eine sehr hohe Sprachkompetenz erwartet. Vielleicht ist die Vermutung nicht ganz von der Hand zu weisen, daß in diesen Begründungen eher Vorbehalte gegen den engen persönlichen Umgang mit Migrantinnen zum Ausdruck kommen. Hier müßten Deutsche kulturelle Schranken überspringen. Die fehlende Bereitschaft dazu wird vermutlich nicht selten hinter einer (Über-)Steigerung der Sprachanforderungen verborgen. Damit ist der Schwarze Peter wieder bei den MigrantInnen.

# Vom Verstehen zur Verständigung

## Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Deutschunterricht

Petra Szablewski-Çavuş

Auf den ersten Blick mag es widersprüchlich klingen, wenn für den berufsbezogenen Deutschunterricht ein Konzept des interkulturellen Lernens eingefordert wird. Interkulturelles Lernen will ausdrücklich nicht die Defizite, sondern die Kompetenzen der Lernenden zum Ausgangspunkt von Lernprozessen machen. Insofern ergibt sich oberflächlich betrachtet ein Widerspruch zu der Überlegung, daß ein spezielles Deutschkursangebot für Erwachsene ausländischer Herkunft deshalb notwendig ist, weil häufig deren Deutschkenntnisse den Anforderungen im Arbeitsleben und für die Teilnahme an beruflicher Qualifizierung nicht genügen. Die Notwendigkeit, ein fundiertes Konzept für ausländische Erwachsene zu entwickeln, wird also hauptsächlich mit dem Mangel (= Defizit) an den erforderlichen Deutschkenntnissen begründet.

In der Tat ist das gesamte Feld der beruflichen Weiterbildung (und der berufsbezogene Deutschunterricht ist auch als ein Teil der beruflichen Weiterbildung von Erwachsenen ausländischer Herkunft zu begreifen) kein besonders einfaches für interkulturelles Lernen, vergegenwärtigt man sich die enge Verknüpfung beruflicher Bildungsprozesse mit dem Beschäftigungssystem: „Ziele, Inhalte und Formen beruflicher Weiterbildung sind ... immer bezogen auf und beeinflusst durch die Strukturen, Entwicklungen gesellschaftlicher Arbeit sowie die darin sich ausdrückenden Machtverhältnisse“ (Voigt 1986, S. 62). Mit anderen Worten: Berufliche Weiterbildung dient letztlich immer (auch) dem Ziel einer Anpassung (!) an Qualifikationserfordernisse, die in den konkreten Bildungsprozessen nur bedingt und zu einem sehr geringen Teil verhandelt werden können. Prüfungsbestimmungen, Teilnahme- und Förderbedingungen, Konkurrenzdruck und hierarchische Strukturen werden nicht im Verlauf eines beruflichen Weiterbildungsangebots entwickelt, sondern sind mehr oder weniger vorgegebene Größen für Lehrkräfte und Lernende.

Aber auch die Lehr-/Lernprozesse in beruflicher Weiterbildung finden mit Personen und zwischen Personen statt und nicht in einem emotionslosen Raum. Zu unterscheiden ist demzufolge zumindest zwischen den formal angestrebten Zielen eines Bildungsangebotes – z.B. dem Bestehen einer Prüfung, die einen qualifizierten (Wieder-)Einstieg in das Berufsleben unterstützt – und den Lernwegen, die zu diesen Zielen führen können.

**Berufsbildung als  
Anpassungslernen**

**Ziel und Lernwege  
unterscheiden**

## Kompetenzen erweitern

Das Konzept des interkulturellen Lernens im berufsbezogenen Deutschunterricht richtet sich in erster Linie an die Gestaltung des eigentlichen Lehr-/Lernprozesses, an die realen Kommunikationsprozesse im Unterricht. Und im Hinblick auf die Gestaltung des Bildungsprozesses, im Hinblick auf die kommunikativen Abläufe ist auch im berufsbezogenen Deutschunterricht an Kompetenzen der erwachsenen LernerInnen anzuknüpfen. Das impliziert durchaus, daß deren Kompetenzen erweiterbar sind, eine Aussage, die aber auch für die (deutschen) Lehrkräfte zutrifft. Der interkulturelle Lernansatz zielt darauf, gewohnte „Selbstverständlichkeiten“ und Sichtweisen in Frage zu stellen und neue Lernchancen für *alle* zu entdecken. Ein Einbezug des interkulturellen Lernens in Bildungskonzepte will die Aufmerksamkeit darauf lenken, daß einige

### Was gehört zum berufsbezogenen Deutschunterricht?

- *Hilfen zum Selbstlernen (z.B. Methoden zur selbstständigen Erschließung sprachlicher Formen und Strukturen)*
- *Sich gegen Angriffe auf die eigene Würde / Integrität verteidigen können*
- *Die berufliche Kompetenz / das Fachwissen darstellen / wirkungsvoll kommunizieren können*
- *Eigene Ideen in Verhandlungen durchsetzen können*
- *Smalltalk mit KollegInnen*
- *Das richtige „Register“ im betrieblichen Hierarchiesystem wählen können*

(Auswahl von Antworten auf einem DIE-Workshop zum berufsbezogenen Deutsch)

## „Einverständnis im Mißverständnis“

der Gewohnheiten und Sichtweisen in besonderem Maße dazu beitragen können, daß Äußerungen und Handlungen von Personen mit einem anderen Sozialisationshintergrund als dem eigenen mißverstanden werden. Ein „Mißverständnis“ wirkt dann besonders störend auf die Verständigung, wenn es als solches nicht erkannt wird, wenn ein vermeintliches Einverständnis – ein „Einverständnis im Mißverständnis“ – von einem/einer oder beiden der Kommunikationsbeteiligten hergestellt wird.

Solche „Einverständnisse im Mißverständnis“ können sich besonders leicht einstellen im Verhältnis Mann/Frau, Jung/Alt und im Verhältnis von Angehörigen verschiedener Kulturkreise – wie z.B. Mehrheits- und Subkultur; ebenso – und dies versucht der interkulturelle Lernansatz gezielt aufzugreifen – im Verhältnis zwischen Personen verschiedener ethnisch-kultureller Herkunft. Eine Schwierigkeit, die interkulturellen Anteile von Kommunikation angemessen zu berücksichtigen, besteht paradoxerweise darin, daß die Herkunft der KommunikationspartnerInnen als eine möglicherweise Mißverständnisse erzeugende Ursache erst konstruiert wird. Dies beinhaltet die Gefahr, die „kulturelle“ Herkunft von Personen für Sachverhalte oder Wahrnehmungen verantwortlich zu machen oder in konkreten Begegnungen gar Prognosen über Verhaltensweisen zu treffen. Zuschreibungen wie z.B. „Die Familienstrukturen von Türken sind autoritärer und stabiler als die von Deutschen“ mögen sich als statistisch fundierte Aussage oder als Summe von Erfahrungen zwar als zutreffend erweisen, sie geben jedoch keine Auskunft über die Familienstruktur einer ganz bestimmten türkischen Person; sie geben auch keine Auskunft darüber, wie der/die türkische KommunikationspartnerIn der allgemein gehaltenen Aussage über Familienstrukturen in der Türkei gegenübersteht, ob sich aus seiner/ihrer Sicht hier Veränderungen, Differenzierungen ergeben etc.

„Der Möglichkeit zu entsagen, daß man Bescheid wisse, daß die Dinge so seien, wie man sie selbst sieht, das war für die Angehörigen der dominanten Kultur besonders schwer,...“ (Schimang 1995, S. 77). Das Zitat deutet an, daß der Anspruch eines

„interkulturellen Lernens“ sich besonders an die Angehörigen der dominanten Kultur richtet, daß *sie* in besonderem Maße gefordert sind, wollen sie zur Verständigung mit den ZweitsprachlerInnen beitragen. Dies gilt um so mehr für deutsche Lehrkräfte im Unterricht mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, denn sie sind nicht nur Angehörige, sondern auch VermittlerInnen der dominanten Kultur. Ein teilnehmerInnenorientierter Unterricht, in dem die Erfahrungen der ausländischen Erwachsenen produktiv in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden sollen, erfordert Lehrkräfte, die in der Lage oder zumindest bereit sind, ihre gewohnten Sichtweisen, Bewertungen und Handlungsweisen zu hinterfragen und von anderen hinterfragen zu lassen, ihr Wahrnehmungsrepertoire zu erweitern und einem Dialog Raum zu geben, in den die Erfahrungen aller Beteiligten einbezogen werden können.

Ein berufsbezogener Deutschunterricht, dessen Unterrichtsziel ausdrücklich eine Verbesserung der deutschsprachigen Kommunikation im Berufsleben oder Qualifizierungsalltag ist, ist diesbezüglich auf zwei Ebenen gefordert:

- Zum einen ist darauf hinzuwirken, daß bereits die Kommunikation im Unterricht einen (interkulturellen) Dialog ermöglicht, an dem alle – Lehrkräfte und Lernende – beteiligt sind.
- Zum anderen sind im Hinblick auf die (anvisierten) Berufstätigkeiten oder die (anvisierten) Qualifizierungsmaßnahmen der Teilnehmenden Unterrichtsinhalte einzuplanen, die darauf zielen, die deutschsprachlichen Kompetenzen der Lernenden dahingehend zu erweitern, daß sie sich aktiver an der Ausgestaltung der Kommunikation im Arbeitsalltag oder während einer Qualifizierungsphase beteiligen können.

**Ziel des  
berufsbezogenen  
Deutsch**

### **Kommunikation als Verständigungshandlung**

Selbstverständlich (?) wäre es eine Illusion, den eingangs erwähnten besonderen Charakter von beruflicher Weiterbildung als Anpassung durch einen interkulturellen Dialog aufheben zu können. Vielmehr beinhaltet die angestrebte Erweiterung der – deutschsprachigen – Kommunikationsfähigkeit (z.B. in Konfliktsituationen), daß die Lernenden bewußter aus verschiedenen Möglichkeiten, sprachlich zu agieren oder zu reagieren, auswählen und dabei berücksichtigen können, welche Wirkungen, welche Konsequenzen die von ihnen getroffene Wahl bei KollegInnen, bei Vorgesetzten etc. wahrscheinlich hervorruft. Der Lernprozeß im Unterricht ist dabei auch als ein Schonraum zu begreifen und zu nutzen, in dem Probleme innerhalb definierter Hierarchien angesprochen und Handlungsweisen erprobt werden können. Letztlich erfordert ein „interkulturelles Lernen“ im (berufsbezogenen) Deutschunterricht, daß beim Lernen der deutschen Sprache alle Ebenen einer sprachlichen Kommunikation thematisiert werden. Nach Schulz von Thun (1981) sind vier solcher Ebenen zu unterscheiden:

**vier Ebenen  
sprachlicher  
Kommunikation**

#### *1. Die Sachinhalts-Ebene*

Eine Aussage, ein Text transportiert eine Sachinformation, eine Nachricht: Die Frage

**Sachinhalt**

„Hast du das Rundschreiben bekommen?“ ist demzufolge so zu interpretieren, daß der Sprecher/die Sprecherin eine Information darüber erhalten möchte (Frage), ob die angesprochene Person ein bestimmtes Schriftstück erhalten hat.

**Beziehung** *2. Die Beziehungs-Ebene*  
Indem eine Aussage formuliert wird, wird eine Beziehung vom Sprecher zum Hörer hergestellt oder bestätigt. Die Frage „Hast du das Rundschreiben bekommen?“ setzt z.B. mindestens voraus, daß bereits eine Beziehung des Sprechers zum Befragten besteht (sonst würde diese Frage nicht an die betreffende Person gerichtet bzw. müßte eine Einleitung vorausgehen) und daß ein Interesse des Hörers an der Beantwortung besteht oder bestehen müßte.

**Selbstdarstellung** *3. Die Selbstdarstellungs-Ebene*  
Wer eine Aussage macht, definiert sich, stellt sich dar. Die Frage „Hast du das Rundschreiben bekommen?“ läßt sich – je nach Situation und Beziehung – als unterschiedlich zu interpretierende Selbstdarstellung verstehen: Ich bin fürsorglich (alle anderen haben es erhalten). Ich bin kritikberechtigt (du machst nicht, was darin gefordert wird). Ich bin sachlich-kompetent (es gehört zu meinen Aufgaben zu prüfen, ob das Rundschreiben alle Adressaten erreicht hat) etc.

**Appell** *4. Die Appell-Ebene*  
Aussagen lösen beim Hörer Handlungen, Gedanken, Gefühle aus, bzw. sie werden gemacht in der Absicht, diese auszulösen. Der Beispielsatz könnte – je nach Situation und Beziehung zwischen Sprecher und Hörer – den Appell beinhalten: „Lies es mal!“ – „Richte dich danach!“ – „Könntest du es mir mal geben?“ etc.

Der/die Angesprochene ist immer auf allen Ebenen angesprochen – und muß quasi bei allen Aussagen „verstehen“:

- Wie ist der Sachverhalt?
- Wie redet der Sprecher mit mir?
- Was ist das für eine Person, bzw. wie sieht sie sich selbst?
- Was wird von mir erwartet?

Generell wird im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache überwiegend die Sachinhaltsebene thematisiert bzw. vermittelt. Fehlerhafte Interpretationen von Äußerungen können aber auch durch mißverständliches Erfassen der anderen Ebenen entstehen.

**„tiefes“ Verstehen** Ein „tiefes“ Verstehen von Äußerungen – im Gegensatz zum oberflächlichen Verstehen – beinhaltet sowohl, die differenzierten Bedeutungen der Äußerungen zu erfassen, als auch zu verstehen, warum bestimmte Personen bestimmte Formulierungen in konkreten Situationen gewählt haben. „Ein solches Verstehen wird nur in Ausnahmefällen erreichbar sein, wenn man jemanden gut kennt und tief in seine Gedanken und Absichten eingedrungen ist. Für Alltagsgespräche genügt in vielen Fällen ein oberflächliches Verstehen“ (Apeltauer 1995, S. 9).

Es obliegt den KommunikationspartnerInnen, untereinander auszuhandeln, wie „tief“ sie die Bedeutung von Äußerungen erfassen wollen oder müssen. Bei dem Erfassen der Bedeutungen rekurren die Partner auf ihre Lebenspraxis, ihr jeweiliges Hintergrundwissen. Dies geschieht nicht – oder nur höchst selten – bewußt, sondern auf der Basis des Alltagswissens der Handelnden über Verständigung und Kommunikation. Das Alltagswissen mag lückenhaft oder gar fehlerhaft sein, es liefert aber die Kriterien, nach denen Individuen ihre Verständigungshandlung als erfolgreich oder als gescheitert erleben. Wie jedes soziale Handlungswissen wird auch die „individuelle Kommunikationstheorie“, das Alltagswissen über Verständigung, im Verlaufe der Sozialisation „erarbeitet“. Die Vorstellungen oder Kriterien über Verständigung werden im Wechselspiel mit konkreten Verständigungssituationen entwickelt, gegebenenfalls ergänzt oder verworfen. Ähnlich wie der Erwerb grammatischer Strukturen im (Mutter-)Sprachlernprozeß werden Regeln für Kommunikation erworben, nach denen man sich richtet, ohne daß diese ausdrücklich benannt werden müssen. Die Regelanwendung geschieht aus der Sicht des Anwenders eher automatisch, „intuitiv“. Er/sie „analysiert“ z.B. nicht parallel zum verbalen Erschließen einer Aussage, welche Mimik oder Gestik der Sprecher zur Unterstützung – oder im Widerspruch zu – der Sachaussage verwendet, aber er/sie nutzt die Beobachtung, um die Aussage zu verstehen. Umgekehrt setzt der/die SprecherIn Gestik und Mimik nicht im Sinne einer bewußt geplanten Handlung ein, sondern stützt sich auf seine/ihre Gefühlslage, seine/ihre Gewohnheiten etc.

**Alltagswissen  
über  
Verständigung**

### **Interkulturelle Mißverständnisse**

Wie bereits erwähnt wurde, beruht Verständigung nicht nur auf dem Verstehen von Inhalten sprachlicher Äußerungen im engeren Sinne. „Mißverständnisse“ können durchaus auch zwischen SprecherInnen der gleichen Muttersprache entstehen. Allerdings bestehen in diesem Falle ein – wenn auch idealisierter – gemeinsamer gesellschaftlich/kultureller Sozialisationshintergrund *und* eine gemeinsame Sprache, auf die zur Lösung der Mißverständnisse gemeinsam zurückgegriffen werden kann.

Anders ist es, wenn die KommunikationspartnerInnen über unterschiedliches gesellschaftliches Sprachhandlungswissen verfügen *und* die Verständigungssprache in einem unterschiedlichen Grade beherrschen. Hier setzen die Überlegungen zur „interkulturellen Kommunikation“ im Fremdsprachen- und Zweitsprachenunterricht an. Ausgangsüberlegung ist die Prämisse, „daß interkulturelle Kommunikationsfähigkeit nicht allein auf der Beherrschung des linguistischen Systems i.e.S. basieren kann, weil das Handlungswissen jeweils kulturspezifisch ist und die Unkenntnis der daraus resultierenden Handlungsmuster zum naiven Transfer muttersprachlicher Handlungsformen führt, die mit denen identisch sind und deren unreflektierte Verwendung daher zu Mißverständnissen insbesondere im relationalen Bereich führen kann“ (Niehaus-Lohberg 1988, S. 40).

**interkulturelle  
Kommunikation**

Dabei geht es beim Konzept des interkulturellen Lernens nicht darum, daß ethnische Minderheiten ihre (vermeintlich) fremden Handlungsformen abzulegen haben,

**Reflexion  
des „Eigenen“**

## Genese von Mißverständnissen

sondern um „eine kritische Reflexion des Eigenen in Auseinandersetzung mit dem Fremden“ (Rösch 1993, S. 14). Im Grunde genommen geht es um die Frage, ob und wie weit die MuttersprachlerInnen bereit und fähig sind, einen Teil der Verantwortung für interkulturelle Mißverständnisse *auch* sich selbst zuzuschreiben und nicht nur den ZweitsprachlernerInnen bzw. deren möglicherweise vorhandenen Defiziten in der Zweitsprache.

Um Handlungsperspektiven für den berufsbezogenen Deutschunterricht aufzuzeigen, ist die Frage zu klären, welche Anteile von Kommunikation anfällig für das Entstehen interkultureller Mißverständnisse sind. Im folgenden werden drei Kommunikationskomponenten eingehender betrachtet, die das Gelingen oder Scheitern von Verständigungsprozessen zwischen Personen mit sehr unterschiedlichen Sozialisations-erfahrungen in besonderem Maße tangieren:

1. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
2. Die Interpretation von Gesprächsstilen
3. Der Umgang mit vorgefaßten Meinungen.

### 1. Fähigkeit zum Perspektivenwechsel

„Nein“, wehrte der Mann erschrocken ab, als er in der Türkei gefragt wurde, ob er Ausländer sei. „Ich bin Deutscher“.

Die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt – probenhalber – zu wechseln, erleichtert die Verständigung besonders dann, wenn die Perspektiven der Kommunikationspartne-

#### Was gehört zum berufsbezogenen Deutschunterricht?

- *Die Intention, mit KollegInnen, Vorgesetzten, KundInnen besser zu kommunizieren*
- *Typische Textsorten: Bewerbung, Lebenslauf, Teamsitzungen, Arbeitsvertrag, Telefon*
- *Arbeitsabläufe beschreiben können; wichtig für Planung im Team*
- *Umgang mit modernen Kommunikationsmedien*
- *Lexik, Grammatik, Strukturen für die fachliche Kommunikation*
- *Schriftliche und mündliche Umgangsformen im Betrieb*

(Auswahl von Antworten auf einem DIE-Workshop zum berufsbezogenen Deutsch)

rInnen sehr unterschiedlich sind. Die – deutsche – Lehrkraft und die Lernenden nicht-deutscher Herkunft agieren in mindestens zweifacher Hinsicht aus unterschiedlichen Perspektiven: Die Lehrkräfte sind Angehörige der Mehrheitenethnie – die Lernenden Angehörige der Minderheit; die Lehrkräfte sind im „Besitz“ des Lernstoffes – die Lernenden wollen/sollen diesen „Besitz“ erwerben. Die Konzentration der Beteiligten auf das gemeinsame Ziel – Verbesserung der deutschsprachlichen Kenntnisse – erschwert insbesondere den Lehrkräften häufig, sich auf die Perspektive der Lernenden einzulassen. Vor allem dann, wenn die Deutschkenntnisse der Lernenden noch sehr gering sind, neigen deutsche KommunikationspartnerInnen zu der Einschätzung, daß diese Lernenden insgesamt sprachliche

## Störung in der Verständigung

Schwierigkeiten haben, und ignorieren so deren sprachliche Kompetenzen in ihrer Muttersprache. Dieses Verhalten kann zu Störungen der Kommunikationsprozesse beitragen, weil die Selbstwahrnehmung der nicht-deutschen Lernenden nicht mehr mit der Außenwahrnehmung übereinstimmt.

Hierzu ein kleines Beispiel:

Ein türkischer Umschulungsteilnehmer mit einem für deutsche Zungen etwas schwieriger auszusprechenden Namen wurde von der Lehrkraft mit der falschen Lau-

tierung seines Namens angesprochen. Der Teilnehmer „fühlte“ sich allerdings nicht angesprochen und reagierte anfänglich überhaupt nicht und später zeitlich verzögert. Die Lehrkraft wiederum, die sich nicht vorstellen konnte, daß sie den Namen so aussprach, daß er für den Teilnehmer nicht mehr zu erkennen war, interpretierte das Nichtreagieren als Versuch, sich der aktiven Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zu entziehen.

„Selbstverständlich“ hatte der türkische Teilnehmer nach einiger Zeit „gelernt“, daß er sich auch mit falscher Lautierung seines Namens angesprochen fühlen sollte, aber es blieb ein Rest Verunsicherung, die er nicht thematisierte, vielleicht weil er sie nicht deutschsprachig formulieren konnte. Auf ähnliche Verunsicherungen stoßen erwachsene nicht-deutsche TeilnehmerInnen in vielfältigen Variationen:

- z.B. wenn sie als „Ausländer“ angesprochen werden, sich aber bestenfalls als „Griechen“, „Türke“ etc. verstehen;
- z.B. wenn ein von ihnen ausgefülltes Formular oder ein von ihnen geschriebener Text in deutscher Sprache vorliegt und eine dort verschriftlichte Aussage nunmehr – zusätzlich -mündlich erfragt wird. Hier entsteht die Verunsicherung aufgrund der Vermutung der AusländerInnen, daß die erneute Frage deshalb erforderlich ist, weil der von ihnen verfaßte deutschsprachige Text fehlerhaft oder mißverständlich ist.
- Verunsicherungen über „eigentlich“ Gelerntes können auch entstehen, wenn ein bereits gelerntes Verfahren für die Lösung einer Aufgabe sich optisch von dem üblichen Verfahren in Deutschland unterscheidet. Ein relativ bekanntes Beispiel hierzu sind die verschriftlichten Formen von Multiplikationen, die sich in in einigen Herkunftsländern von der in Deutschland üblichen Form unterscheiden.

Wohl gemerkt entstehen solche Verunsicherungen nicht automatisch in diesen Situationen; aber wenn sie entstehen, fehlen häufig den Beteiligten die Mittel, sie zu erkennen bzw. zu thematisieren. Für den Unterricht ergeben sich aus diesen Verunsicherungen zwei unterschiedliche Anforderungen an die Beteiligten:

1. Die deutsche *Lehrkraft* muß in ihr Kommunikationsschema eine „Warnsequenz“ einbauen: Verhaltensweisen der TeilnehmerInnen dürfen nicht vorschnell bewertet oder beurteilt werden. Vielmehr muß die Lehrkraft lernen, gezielt nach dem Hintergrund von Verhaltensweisen nicht-deutscher Erwachsener zu fragen. Um das eigene Wahrnehmungsrepertoire bezüglich nicht-deutscher Lernender gezielt zu erweitern, sollte den nicht-deutschen TeilnehmerInnen mit deutschsprachlichen Schwierigkeiten zumindest gelegentlich für ein/zwei Minuten ermöglicht werden, ihr Wissen muttersprachlich zu formulieren. Selbst wenn die Lehrkraft – und evtl. die anderen TeilnehmerInnen – dem Beitrag dann nicht explizit folgen können, wird durch ein solches Vorgehen häufig das „Bild“ von der Person erheblich relativiert: Wurde der „Ausländer“ bisher vor allem als eine Person wahrgenommen, die nur zögerlich und mit restringiertem Code spricht, kann bereits die Erfahrung, daß er sich in seiner Muttersprache offensichtlich sehr fließend äußert (und dann auch seine Ausstrahlung i.d.R. sehr viel mehr Selbstsicherheit signalisiert) zu einer neuen Sichtweise des/der anderen TeilnehmerInnen beitragen. Diese „neue“ Sichtweise“ wird noch verstärkt, wenn die Chance zur Übersetzung eines solchen Redebei-

## Verunsicherungen

## „Warnsequenzen“ entwickeln



trags besteht und sich so nicht selten herausstellt, daß der ausländische Teilnehmer – muttersprachlich – eine Fragestellung sehr differenziert erfaßt hat. (In einer Phase eines Fortbildungsangebots des Amtes für Abfallwirtschaft in Frankfurt/M. zur Konfliktbewältigung bei Müllwerkern –, vgl. Schimang 1995 – verhalf z.B. allein

### Was gehört zum berufsbezogenen Deutschunterricht?

- **Kommunikation in Schule / Ausbildungsstätte / Arbeit / Praktikum etc.**
- **Erschließungshilfen für Fachtexte**
- **Zeichnungen / Graphiken „lesen“ und formulieren**
- **Hörverstehen üben, da am Arbeitsplatz erschwerte Bedingungen (Telefon, Lärm etc.)**
- **Sprachliches und viel Außersprachliches**
- **Kenntnisse über kommunikative Prozesse**

(Auswahl von Antworten auf einem DIE-Workshop zum berufsbezogenen Deutsch)

die Tatsache, daß die Redebeiträge der ausländischen Müllwerker simultan übersetzt wurden, den deutschen Kollegen zu der sie verblüffenden Einschätzung, daß sie die intellektuellen Fähigkeiten der ausländischen Kollegen bislang offensichtlich falsch eingeschätzt hatten.)

Gelegentlich hilft es bereits, wenn eine Aufgabe offensichtlich dem/der ausländischen TeilnehmerIn Schwierigkeiten bereitet, zu erfragen, ob er/sie die Lösung in der Muttersprache geben könnte, um auszuschließen, daß bereits die Aufgabenstellung nicht verstanden wurde. Auch Hinweise auf richtige Teilergebnisse (im Falle der schriftlichen Verfahren von Berechnungen z.B. die ausdrückliche Bestätigung, daß das Ergebnis richtig ist)

bzw. auf die Anteile von Äußerungen, die verstanden wurden (im Falle des in deutscher Sprache ausgefüllten Formulars z.B. die Einleitung: „Sie schreiben hier, daß Sie...“) können dazu beitragen, daß Verunsicherungen bei den Lernenden abgebaut werden.

2. Die nicht-deutschen *Lernenden* müssen besser in die Lage versetzt werden, ihre Verunsicherung – in deutscher Sprache – zu thematisieren. Hierzu empfiehlt es sich, frühzeitig in einem berufsbezogenen Deutschunterricht gezielt deutschsprachige Redewendungen zu vermitteln, mit denen auf der Metaebene Gespräche über die Kommunikation im Unterricht bzw. über die verschiedenen Perspektiven eingeleitet werden können. Beispiele hierzu:

#### Gespräche zur Unterrichtskommunikation

- a) *Einleitung zu Gesprächen über die Kommunikation im Unterricht*
  - „Können Sie die Fragestellung wiederholen/erläutern (deutlicher formulieren)?“
  - „Habe ich Ihre Frage richtig verstanden?“
  - „Ich weiß eine Lösung, kann das aber auf Deutsch nicht klar ausdrücken.“
  - „Ist der Lösungsweg falsch oder das Ergebnis?“
  - „An wen richtet sich Ihre Frage?“
  - „Ich bin unsicher, ob ich das Problem verstanden habe“

#### Perspektivenwechsel

- b) *Aufforderung zum Perspektivenwechsel*
  - „Ich habe das früher mal so/anders gemacht: ...- Ist das auch möglich/richtig?“
  - „Ich sehe das so/anders: ...“
  - Ich habe da ganz andere Erfahrungen: ...“
  - „Setzen (stellen) Sie sich mal auf meinen Platz!“
  - „Versetzen Sie sich mal in meine Lage!“
  - „Aus Ihrer Sicht mag das stimmen, aber ...“
  - „Sie übersehen dabei, daß ...“
  - „Warum ist das wichtig für Sie?“

Das Erlernen solcher Redewendungen hat allerdings nur dann einen Sinn, wenn die Unterrichtsgestaltung insgesamt den Lernenden die Möglichkeit zur Entwicklung eigener Lernstrategien einräumt.

## 2. Interpretation von Gesprächsstilen

*„Menschen haben unterschiedliche Gesprächsstile, die abhängig sind von dem Land, in dem sie aufgewachsen sind, von ihrer ethnischen Herkunft und der ihrer Eltern, von ihrem Alter, ihrer gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit und ihrem Geschlecht“ (Tannen 1994, S.7).*

Unterschiedliche „Stile“, mit denen Personen ihre Interessen und Absichten zum Ausdruck bringen, werden individuell entwickelt und basieren sehr stark auf den jeweiligen Sozialisationserfahrungen. Kaum zu übersehen sind u.a. die unterschiedlichen Präferenzen von Gesprächsstilen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit: In den westlichen Industrienationen äußern z.B. die meisten Frauen eher indirekt, Männer eher direkt eine Frage, Bitte, Kritik.

Geprägt werden Gesprächsstile nicht zuletzt auch durch die kulturelle Umgebung, in der man aufwächst. In verschiedenen Kulturkreisen werden einzelne „Parameter“ von Kommunikationen unterschiedlich gewichtet. Clyne (1994, S. 185ff) beschreibt fünf „Diskursparameter“, die auf der Grundlage der Struktur des schriftlichen Diskurses in sehr verschiedenen Kulturen der Welt gewonnen wurden:

- Inhalt gegenüber Form: Auszugehen ist davon, daß in allen Kulturen Regeln sowohl für den Inhalt als auch für die Form von Aussagen existieren; allerdings ist in einigen Kulturen eine stärkere Betonung formaler Kriterien („Rituale“) auszumachen.
- Mündlich gegenüber schriftlich: Einige Kulturen blicken auf lange mündliche Traditionen zurück und verfügen über Bewertungskriterien und Regeln in weitaus stärkerem Maße für die mündliche als für die schriftliche Kommunikation.
- Diskurs und Rhythmus: Der Rhythmus des Diskurses ist in verschiedenen Kulturen unterschiedlich stark strukturiert: Pausen machen, eine Bevorzugung von Monologen gegenüber Dialogen, die Herstellung von Harmonie z.B. werden normativ verschieden bewertet, d.h., Verstöße gegen den Rhythmus werden auch als unterschiedlich „unhöflich“ empfunden werden.
- Direktheit: Die Geradlinigkeit („linearity“) in der Kommunikation („ohne lange Vorrede zum Thema kommen“) wird in verschiedenen Kulturkreisen tendenziell eher positiv, in anderen Kulturkreisen eher negativ bewertet als Abschweifen („digressiveness“) oder Indirektheit („circularity“).
- Abstraktheit – Konkretheit: Verschiedene Kulturkreise bewerten eher ein häufiges Einbeziehen konkreter Beispiele bzw. eine Rückführung des Diskurses auf die konkreten Erfahrungen der KommunikationspartnerInnen positiv als Abstraktionen.

Bei der Herausbildung von individuellen Kommunikations- bzw. Gesprächsstilen haben Mütter offensichtlich eine „machtvolle“ Rolle (vgl. hier und im folgenden Tannen 1994, S. 99ff). Am Beispiel von Beobachtungen zur Erziehung japanischer Kleinkinder verdeutlichen amerikanische Studien, wie die indirekte Sprechweise bereits

**Diskursparameter**

**„machtvolle“  
Rolle der Mütter**

zweijährigen Kindern durch ihre Mütter vermittelt wird. Diese Sprechweise wird von japanischen Erwachsenen vorwiegend mit Macht und Reife assoziiert, ein direktes „Nein“ als Reaktion auf Wünsche der Kinder würde der japanischen Mutter das Gefühl geben, sich auf die Stufe eines Kleinkindes zu begeben, weil eben nur Kinder so reden.

### frühe Entwicklung der Stile

Implizit wird mit diesen Beobachtungen die Bedeutung der sehr frühen Sozialisation für die Entwicklung von Gesprächsstilen betont. Für den hier interessierenden Zusammenhang ergibt sich die Schlußfolgerung, daß in Migrantenfamilien die Präferenz bestimmter Diskursparameter über mehrere Generationen hinweg weitergereicht werden kann. D.h., die Wahrscheinlichkeit, daß die Gesprächsstile auch von MigrantInnen der „zweiten“ und „dritten“ Generation sich in einigen Parametern von denen der Mehrheitskultur unterscheiden können, ist als hoch einzuschätzen. Was sie als höflich, freundlich, streitsüchtig etc. empfinden bzw. ausdrücken wollen, kann mit den Vorstellungen der Mehrheitskultur kollidieren, und dies in beide Richtungen: Sowohl die Assoziation, die der Gesprächsstil einer deutschen Person bei einer nicht-deutschen hervorrufen kann, kollidiert evtl. mit den tatsächlichen Absichten der Äußerungen; ebenso können die Gesprächsstile von nicht-deutschen Personen bei den deutschen andere als die intendierten Wirkungen hervorrufen. (Wie bereits angesprochen wurde, müssen Absicht und tatsächliche Wirkung bei der Kommunikation zwischen Personen insgesamt nicht übereinstimmen; es handelt sich bei der Beobachtung der Unterscheidungen von deutschen und nicht-deutschen Gesprächsstilen um eine *Erhöhung der Wahrscheinlichkeit*, daß keine Übereinstimmung besteht.)

### Selbstdarstellung und Konsequenzen im Beruf

Mißverständnisse aufgrund unterschiedlicher Gesprächsstile sind im wesentlichen als ein Problem der Diskrepanz zwischen Selbstwahrnehmung (z.B. „Ich bin ein höflicher Mensch“) und Fremdwahrnehmung (z.B. „Diese Person ist sehr grob in den Umgangsformen“) zu beschreiben. Gerade im Berufsleben hat die Art und Weise, wie man sich darstellt und wie man von den Vorgesetzten und den KollegInnen wahrgenommen wird, nicht selten unmittelbare Konsequenzen von existenzieller Bedeutung. Wirkt z.B. jemand in seinem Vorgehen kompetent, motiviert und kooperativ, so wird er/sie sicher eher positiv von Vorgesetzten und KollegInnen beurteilt; wirkt er/sie unsicher, arrogant, unhöflich oder gar streitsüchtig, so wird er/sie unter Umständen von KollegInnen „geschnitten“ und von Vorgesetzten sicher gerne übergangen oder gar möglichst bald gekündigt. Solange allerdings das Arbeitsverhältnis besteht, sind alle Beteiligten „gezwungen“, auch mit Leuten im Team zu kooperieren, mit denen man sich „absolut nicht versteht“. (Im privaten Bereich kann man solchen Begegnungen eher aus dem Wege gehen.) Ein interkultureller Lernansatz im berufsbezogenen Deutsch kann hier ansetzen, indem die Qualität der beruflichen Kommunikation selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird. Im einzelnen bedeutet das, daß z.B. den Fragen nachgegangen wird:

- Wie stelle ich mich als kompetente Fachkraft in Deutschland dar? Wie kann ich meine Kompetenzen herausstellen (ohne dabei als arrogant, allzu unbescheiden zu wirken)?
- Welche Erwartungen haben KollegInnen an mein Verhalten? Welche Erwartungen

habe ich an sie? Wie kann ich meine Erwartungen zum Ausdruck bringen und gleichzeitig signalisieren, daß die Erwartungen der anderen mich interessieren?

- Wie kann ich meine Rechte einfordern? Wie kann ich in Konfliktfällen agieren (ohne dabei als allzu streitsüchtig zu wirken)?

(Inhaltlich werden hier im wesentlichen alle Themen anzusprechen sein, wie sie beispielhaft in den Listen des Beitrags von Nispel in dieser Praxishilfe aufgeführt werden.)

Bei der Unterrichtsgestaltung zu diesen Fragestellungen unter dem Qualitätsaspekt von Kommunikation geht es nicht darum, die individuellen Gesprächsstile von Personen völlig „umzukrempeln“. Vielmehr soll der Unterricht dazu beitragen, daß sich die TeilnehmerInnen darüber verständigen, welche Wirkungen die jeweiligen Gesprächsvarianten möglicherweise erzeugen, ob diese oder eine andere Wirkung beabsichtigt wird und wie die gewünschten Wirkungen eher erzielt werden können.

**unbeabsichtigte  
Wirkungen**

### 3. Umgang mit vorgefaßten Meinungen

*„Geltende, auf vorgefaßten Meinungen beruhende Erwartungen können die Art und Weise beeinflussen, ja festlegen, wie wir uns Gehör verschaffen – und ob man uns denn überhaupt anhört“ (Tannen 1994, S. 206).*

Bei der Genese von interkulturellen Mißverständnissen spielen vorgefaßte Meinungen eine bedeutende Rolle. Wie tragend solche vorgefaßten Meinungen die Kommunikation beeinflussen können, schildert Tannen (1995, S. 206f) anschaulich anhand einer Studie von Donald Rubin, einem amerikanischen Professor für sprachliche Kommunikation. Rubin befaßte sich mit den Klagen von Studenten an seiner Universität über deren Schwierigkeiten, im Ausland geborene Assistenten zu verstehen, und „vermutete, daß die vorgefaßte Meinung der Studenten, wonach ausländisch wirkende Sprecher schwer zu verstehen seien, hierbei eine wichtige Rolle spielte. Um dies zu überprüfen, nahm er einen vierminütigen Vortrag auf, den eine gebürtige Amerikanerin aus Ohio hielt, und spielte dann danach das Band zwei Studentengruppen zu zwei getrennten Anlässen vor. Während sich die Studenten die Tonbandaufnahme anhörten, sahen sie auf einer Wand ein Photo der Person, die – wie man ihnen gesagt hatte – den Vortrag hielt. Im einen Fall sah man das Photo einer Weißen, im anderen Fall das einer Chinesin. Anschließend mußten die Studenten einen Verständnis-Test ausfüllen, weil Rubin herausfinden wollte, wieviel sie – in Anbetracht der divergierenden Vorannahmen über die vortragende Person – aus den identischen Vorträgen gelernt hatten. Wie Rubin feststellte, erzielten die Studenten, die ihrer Meinung nach den Vortrag einer chinesischen Dozentin gehört hatten, beim Verständnis-Test ein schlechteres Ergebnis als die Studenten, die meinten, den Vortrag einer weißen Amerikanerin gehört zu haben; außerdem entsprachen die schlechteren Ergebnisse ungefähr denen, die eine dritte Gruppe erzielte, die einen Vortrag gehört hatte, den ein chinesischer Assistent mit starkem Akzent gehalten hatte. Mit anderen Worten: Die Vorannahmen der Studenten hinsichtlich der Person, der sie zuhörten, hatten einen größeren Effekt als die tatsächliche Sprechweise des Redners. Die Bewertung der Fähigkeiten des Spre-

**„ausländisch“  
wirkende Sprecher**

chers wirkte sich aber nicht nur darauf aus, wieviel die Studenten verstanden, sondern spiegelte sich auch in ihren Vorannahmen wider. Dabei stellte Rubin fest, daß jene Studenten, die ihrer Ansicht nach den Vortrag einer im Ausland geborenen Dozentin gehört hatten, dieser auch geringere Lernfähigkeiten zuerkannten, als diejenigen, die die Frau, die genau den gleichen Vortrag gehalten hatte, für eine gebürtige Amerikanerin hielten.“

Über ähnliche Erfahrungen berichten Erwachsene ausländischer Herkunft in

### Was gehört zum berufsbezogenen Deutschunterricht?

- *„Spielregeln“ in deutschen Betrieben: Wer spricht wie mit wem?*
- *Austausch mit den KollegInnen, Zusammenarbeit von FachlehrerInnen und Deutschlehrkräften*
- *Fortbildung*
- *Problembewußtsein der Lehrkräfte*
- *Wissen über die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt*
- *Kommunikationskompetenz: Teamarbeit, Umgang mit Vorgesetzten, eigene Interessen wahrnehmen, fachlicher Austausch*

(Auswahl von Antworten auf einem DIE-Workshop zum berufsbezogenen Deutsch)

Deutschland, die über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen. Während sie am Telefon keinerlei Kommunikationsprobleme mit bisher unbekanntem Gesprächspartnern haben, werden sie im direkten Gespräch von Angesicht zu Angesicht von deutschen Gesprächspartnern nicht selten in „gebrochenem“ Deutsch angesprochen. Zudem hat der/die Deutsche offensichtlich größere Probleme, die deutschsprachigen Äußerungen seines Gegenübers zu „verstehen“.

Vorgefaßte Meinungen bilden sich auf der Grundlage des Wahrnehmungsschemas, das im Verlaufe der Sozialisation herausgebildet wird und kulturelle Merkmale der Umgebungskultur enthält, in der man aufwächst. Apeltauer (1995, S. 13ff) beschreibt am Beispiel verbaler, kognitiver und affektiver Aspekte von Kategorisierungen diesen Prozeß:

### Aspekte von Kategorisierungen

Kategorisierungen, die im Verlauf der Sozialisation sprachlich vermittelt werden, unterstützen Individuen dabei, die Komplexität der Wirklichkeit zu reduzieren: „Mit Hilfe von Kategorisierungen strukturieren, verarbeiten und speichern wir vereinfachte und verdichtete Teilbereiche der Wirklichkeit“ (a.a.O., S. 14). Erlernete Kategorisierungen werden automatisiert, was dem Aufdecken von falschen Zuordnungen Schwierigkeiten bereitet. Aufgrund eines Mustererkennungsverfahrens werden „prototypische“ Merkmale oder Strukturen gesucht; andere Merkmale, die nicht prototypisch sind, werden „automatisch“ vernachlässigt. „Es ist z.B. möglich, daß wir bereits nach dem Erfassen einiger weniger Merkmale eine bestimmte Vorstellung entwickeln und glauben, etwas zu erkennen, was eigentlich gar nicht existiert, z.B. ein ‚flippiges‘ Mädchen“ (ebd.).

### Verankerungen

Die sprachlich vermittelten Kategorisierungen werden als „Modelle“ oder „Schemata“ auch kognitiv verankert: Aus einem oder mehreren Merkmalen, die wahrgenommen werden, bildet sich ein Rückschluß auf das Gesamtobjekt bzw. den Gesamtprozeß (z.B. wird eine Person mit schwarzer Hautfarbe fast automatisch als „Ausländer“ identifiziert; andere Merkmale, wie etwa das Sprachverhalten, werden bei der Bildung des Musters nicht wahrgenommen).

Zudem werden Kategorisierungen auch mit – unterschiedlich starken – Gefühlen besetzt: Eine Person, bei der wir ein oder mehrere Merkmale (Kleidung, Gesichtszüge, Mimik, Freundlichkeit etc.) „entdecken“, die uns „sympathisch“ sind, ist uns

schnell als Gesamtperson sympathisch; eine Person, bei der wir einen „stechenden“ Blick wahrnehmen, wird von uns schnell als „böse“, als „gefährlich“ empfunden. Mißverständnisse können vor allem dann entstehen, wenn

- a) ein Merkmal in verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich gewichtet oder emotional besetzt wird;
- b) einzelne Merkmale so wenig in das Wahrnehmungsschema passen, daß sie gar nicht erst wahrgenommen werden.

Wenn z.B. ein Grieche sehr emphatisch und extrovertiert diskutiert (was in der griechischen Gesprächskultur offensichtlich eher der Normalfall ist), so wird er bei deutschen GesprächspartnerInnen schnell als „streitsüchtig“ kategorisiert. Andere Merkmale seiner Gesprächsführung, z.B. daß er keinen der Anwesenden dabei verbal angreift, werden nicht registriert, so daß sich die Anwesenden trotzdem unmittelbar „im Streit“ mit dem Griechen wähnen können. Von dieser – ausschnitthaften – Wahrnehmung der Wirklichkeit zur Bildung des Stereotyps „Griechen sind streitsüchtig“ besteht dann ein fast fließender Übergang.

Einen ersten Weg aus dieser Falle interkultureller Mißverständnisse weisen Strategien zum Perspektivenwechsel und zu den Gesprächsstilen, wie sie weiter oben skizziert wurden. Allerdings bleiben diese Verfahren höchstwahrscheinlich für sehr festgefahrene und negativ besetzte Stereotypen – Vorurteile – relativ wirkungslos. Um solche vorgefaßten Meinungen aufzuweichen, müssen vermutlich offensivere Strategien entwickelt werden, mit denen AusländerInnen sich bei Vorgesetzten und KollegInnen „Gehör“ verschaffen. Im wesentlichen geht es hierbei um die Herstellung von Situationen, in denen eigene Emotionen hinsichtlich der Art des gegenseitigen Umgangs thematisiert werden können:

Beispiele:

- „Ich werde ständig übergangen. Man tut so, als ob ich gar nicht da wäre.“
- „Ich habe das Gefühl, daß ich für etwas verantwortlich gemacht werde, für das ich nicht zuständig bin.“
- „Ich möchte in diese Entscheidung miteinbezogen werden.“
- „Ich möchte, daß man mich auch in meinen Fähigkeiten wahrnimmt.“

Der berufsbezogene Deutschunterricht kann hierbei Hilfestellung leisten, indem entsprechende Situationen thematisiert und Redeweisen, Vorgehensweisen – in deutscher Sprache – probeweise durchgespielt und entsprechende Redemittel gelernt werden. Dabei müssen allerdings auch mögliche Konsequenzen angesprochen werden, die ein „wirkliches“ Durchführen solcher Sprechhandlungen u.U. bewirken, d.h. Fragen der Hierarchie am Arbeitsplatz, einer möglichen Interessenvertretung und ein Einbeziehen der eigenen Persönlichkeit sind hier zu berücksichtigen.

**emphatisch  
oder streitsüchtig**

**Thematisieren  
von Emotionen**

## **Zusammenfassung**

Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Deutschunterricht erfordert insgesamt einen stärkeren Blick auf Anforderungen der beruflichen Kommunikation. Das Ziel dieses Ansatzes ist letztlich eine bessere Kommunikationsfähigkeit im Beruf, die den

ZweitsprachlerInnen ermöglicht, sich und ihre Fähigkeiten im Arbeitsprozeß (und evtl. in einer Qualifizierung) aktiver einzubringen. Hierzu müßte allerdings auch die

### **Warum ist berufsbezogener Deutschunterricht wichtig?**

- *Der Arbeitsmarkt wird immer enger; wer nicht deutsch spricht, fliegt als erster raus*
- *Der Arbeitsmarkt bietet kaum noch Arbeitsplätze, in denen Deutsch bei der Ausübung der Arbeit keine oder eine untergeordnete Rolle spielt*
- *Ohne angemessene berufsbezogene Deutschsprachkenntnisse sind die zukünftigen Beschäftigungschancen gering*
- *ISO-Zertifizierung als neue Anforderung*
- *Neue Anforderungen am Arbeitsplatz*
- *Zunehmender Arbeitsplatzwechsel*

(Auswahl von Antworten auf einem DIE-Workshop zum berufsbezogenen Deutsch)

„interkulturelle“ Kommunikationsfähigkeit der deutschen Lehrkräfte, der deutschen Vorgesetzten und der deutschen KollegInnen erweitert werden. Letzteres kann der konkrete berufsbezogene Deutschunterricht nicht leisten; was er aber leisten könnte, ist eine Vermittlung der deutschsprachlichen Kenntnisse, die Erwachsene ausländischer Herkunft benötigen, um solche Prozesse mit zu initiieren und zu verstärken.

### **Literatur**

- Apeltauer, Ernst: Voraussetzungen interkultureller Kommunikation. In: Lernen in Deutschland 1 (1995), S. 6-20
- Clyne, Michael: Inter-cultural communication at work. Cultural values in discourse. Cambridge; 1994
- Loenhoff, Jens: Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation. Opladen; 1992
- Niehaus-Lohberg, Erika: Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständigungsfähigkeit. Saarbrücken u.a.; 1988
- Roberts, Celia; Davies, Evelyn; Jupp, Tom: Language and discrimination. A study of communication in multi-ethnic workplaces. London u.a.; 1992
- Rösch, Heidi: Deutsch als Zweitsprache und interkultureller Deutschunterricht – ein Blick zurück in die Zukunft der Deutschdidaktik. In: Ulrich Steinmüller (Hrsg.): Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache. Frankfurt/M., 1993, S. 7-21
- Schimang, Dieter: Interkulturelles Lernen im Betrieb – Grundsätzliches am Fallbeispiel. In: Walter Bender; Petra Szablewski-Çavuş (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 1995, S. 68-77
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Bd. 1. Reinbek bei Hamburg, 1981
- Tannen, Deborah: Job-Talk. Wie Frauen und Männer am Arbeitsplatz miteinander reden. Hamburg, 1994
- Voigt, Wilfried: Berufliche Weiterbildung. Eine Einführung. München, 1986

# Smalltalk, Stechuhr, Fachgespräch

## Themenbereiche und Kommunikationsziele im Arbeitsleben

Andrea Nispel

Sprachkursträger oder mit MigrantInnen arbeitende berufliche Bildungsträger melden verstärkt einen Bedarf an Konzepten und/oder konkreten Unterrichtsmaterialien für einen berufsbezogenen Deutschunterricht an bzw. suchen nach entsprechenden Fortbildungen für ihr Lehrpersonal. Daß berufsbezogenes Deutsch so hohe Konjunktur hat, steht im Kontext des sich verengenden Arbeitsmarktsegments, auf das ausländische ArbeitnehmerInnen bislang fast ausschließlich verwiesen waren. (In der vorliegenden Praxishilfe skizziert Priscilla Brosig den veränderten Arbeitsmarkt für ImmigrantInnen.)

Arbeitsplätze für ImmigrantInnen zeichneten sich – und zeichnen sich immer noch – dadurch aus, daß sie nur geringe fachliche Qualifikationen verlangen und daß sie schlechte Arbeitsbedingungen, schwere körperliche, eintönige (Schicht-) Arbeit und isolierte Positionen kumulieren. Routinearbeiten mit geringer Verantwortung stellen weder Anforderung an Kommunikation noch bieten sie die Möglichkeit dazu.

Die Mehrzahl der MigrantInnen, die zunehmend von Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen werden, verfügt mindestens über hinreichende Deutschkenntnisse, um sich im Alltagsleben zurechtzufinden. Bewerbungen um einen neuen Arbeitsplatz scheitern allerdings immer häufiger, weil die Betriebe Deutschkenntnisse von BewerberInnen nicht-deutscher Herkunft als unzureichend für die vakante Stelle einstufen. Wahrscheinlich rechtfertigen die tatsächlichen deutschsprachlichen Anforderungen an diesen Arbeitsplätzen nicht immer die Ablehnung der BewerberInnen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Die mit den hohen Arbeitslosenzahlen einhergehende Konkurrenz erlaubt es den Betrieben jedoch, die Einstellungsvoraussetzungen auch diesbezüglich auf einem hohen Niveau anzusetzen. (Darauf verweist auch der Beitrag von Ingrid Peikert in dieser Praxishilfe.)

Wer heute über eine Verbesserung der beruflichen (Re-)Integration von MigrantInnen nachdenkt, muß sich also die Frage nach den im Erwerbsleben bestehenden Anforderungen an Kommunikation in deutscher Sprache und den diesbezüglichen Veränderungsprozessen stellen, die in den letzten Jahren stattgefunden haben. (In der vorliegenden Publikation beschäftigt sich der Beitrag von Susan Kaufmann mit dieser Frage.) Auf der Suche nach Antworten zeigt sich, daß die technologisch-arbeitsorga-

**Konjunktur für  
berufsbezogenes  
Deutsch**

**Veränderte  
Anforderungen  
an Deutsch**



nisatorischen Innovationen der vergangenen Jahre nicht nur zum verschärften „outplacement“ der mit geringen Qualifikationsanforderungen Beschäftigten geführt haben; sie haben auch die kommunikativen Situationen im Arbeitsalltag verändert: Diese sind anspruchsvoller, komplexer und „schriftlicher“ geworden.

### 1. Zur Entstehung der Checklisten

#### Anregungen für den Unterricht

Gegenwärtig existiert im Deutschen weder ein wissenschaftlicher noch ein pädagogischer Korpus von Beispielen für Kommunikation am Arbeitsplatz und in der Aus- und Weiterbildung. Damit fehlt eine wichtige Basis für die Arbeit der Deutsch-als-Zweitsprache – (DaZ-)Lehrenden sowie der Lehrkräfte und AusbilderInnen in der beruflichen Weiterbildung. Die vorliegenden DaZ-Lehrwerke greifen berufsbezogene Kommunikation bestenfalls am Rande auf. Sie können kaum Anregungen zu den Zielsetzungen, Inhalten und Lehr-/Lernmaterialien für einen berufsbezogenen Deutschunterricht geben.

Was hier im folgenden vorgestellt wird, versteht sich als ein erster Schritt zum Er-messen und zum Überbrücken dieser Lücke. Thematisiert wird die Verwendung der deutschen Sprache im Arbeitsleben und in der beruflichen Qualifizierung, wie sie von ausländischen Erwachsenen in diesen Bereichen vorgefunden wird. Welche kommunikativen Aufgaben haben ArbeitnehmerInnen am Arbeitsplatz zu bewältigen? Über welche Themen und in welchen Situationen wird gesprochen und geschrieben? Welche Lese- und Schreibfähigkeiten werden benötigt? Inwiefern gehen die Anforderungen beim Erlernen von berufsbezogenem Deutsch über das allgemeine Erlernen des Deutschen als Zweitsprache hinaus? Und wie lässt sich berufsbezogenes Deutsch in DaZ-Unterricht integrieren?

Mit diesen Fragen hat sich zwei Jahre lang ein überregionaler Arbeitskreis im Rahmen des DIE-Projektes „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen ArbeitnehmerInnen“ beschäftigt. Beteiligt waren ExpertInnen bzw. PraktikerInnen, die als Lehrende Erfahrungen mit Deutsch als Zweitsprache in verschiedenen außerbetrieblichen und betrieblichen Qualifizierungen hatten. Dieser Arbeitskreis war u.a. beteiligt an der Vorbereitung und Durchführung von zwei mehrtägigen Workshops, deren TeilnehmerInnen einige Erfahrungen mit berufsbezogenem Deutsch in verschiedensten beruflichen Bildungsmaßnahmen einbrachten. Ein wichtiges Ergebnis dieser Arbeit sind Sammlungen von ausgewählten Sprachanwendungssituationen im beruflichen Alltag, die in diesem Beitrag vorgestellt werden.

#### Sprachbedarf

Diese Sammlungen von Sprachanwendungssituationen sind in „Checklisten“ angeordnet worden. Sie können als Material verwandt werden, das die Sprachbedarfsanalyse für konkrete Zielgruppen eines berufsbezogenen Deutschunterrichts unterstützt. Bei der Erstellung dieser Checklisten wurde ganz bewußt darauf geachtet, die beruflichen Kommunikationssituationen auf einer Ebene zu beschreiben, auf der sie unabhängig von konkreten Berufsbildern und auch unabhängig von Hierarchieebenen wiederzufinden sind.

Für die Erarbeitung der Listen nutzten die Beteiligten Erfahrungen aus ihrem eigenen Arbeitsleben und aus den Qualifizierungsmaßnahmen, an denen sie als pädagogisches Personal beteiligt waren. Bei einer späteren Überarbeitung der Checklisten ist allerdings aufgefallen, daß sprachliche Anforderungen bestimmter Berufsgruppen, z.B. der sozialpflegerischen Berufe, nicht ausreichend berücksichtigt worden waren. Es hatte – ohne eine bewußte Entscheidung dafür – eine Eingrenzung des Blickwinkels auf gewerbliche und kaufmännische Berufe stattgefunden. Die Checklisten wurden später um einige Punkte ergänzt. Allerdings erheben sie auch in dieser ergänzten Form keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

**vorhandene  
Erfahrungen  
sammeln**

Die Listen sind eine Themensammlung, die Ansatzpunkte für eine präzise Recherche mündlicher und schriftlicher Sprachanwendungen an konkreten Arbeitsplätzen oder in bestimmten Branchen, Berufen oder Berufsbereichen bieten. Sie ermöglichen es aber auch, Materialien für berufsbezogenen Deutschunterricht mit sehr heterogenen Lerngruppen zusammenzustellen. Heterogenität kann bestehen hinsichtlich der Ausgangssprachen, der schulischen und beruflichen Erfahrungen und Abschlüsse, der Aussichten auf ihre Verwertbarkeit auf dem deutschen Arbeitsmarkt sowie bezüglich der Perspektiven auf eine berufliche Qualifizierung. Der Einsatz der Checklisten zur Erarbeitung konkreter Lehr-/Lernmaterialien setzt nicht voraus, daß die Lernenden bereits ein bestimmtes Niveau der allgemeinen deutschsprachlichen Kenntnisse erreicht haben. Die Listen geben auch Anregungen für Unterricht, in dem Grundsprachfähigkeiten in bezug auf Themen des Arbeitslebens erworben werden. Genauso können sie einer Sprachbedarfsanalyse für einen umschulungsbegleitenden Deutschunterricht dienen, der sich beispielsweise an eine kleine, vergleichsweise homogene und eloquente Gruppe Lernender mit dem gleichen Berufsziel wendet.

**Heterogenität**

## 2. Einige Beispiele

Der Ansatz, der den Checklisten zugrunde liegt, geht davon aus, daß sich kommunikative Kompetenz im Berufsleben nicht darin erschöpft, eine Fachsprache mehr oder minder additiv zu fachtheoretischen und -praktischen Kenntnissen und Fähigkeiten eines konkreten Berufs zu beherrschen. Kommunikation im Berufsleben - oder bei der Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung - ist vielschichtiger und komplizierter, auch wenn sie auf das Verständnis und die korrekte Anwendung spezialisierter Fachtermini und Redeweisen nicht verzichten kann.

Eine kommunikative Aufgabe im Berufsleben kann zum Beispiel darin bestehen, die eigenen Interessen bei einer Verhandlung über arbeitsteiliges Vorgehen zu vertreten. Oder es kann notwendig werden, die einzelnen Schritte zur Lösung einer kaufmännischen Problemstellung zu erklären. Vielleicht stellt sich diese Anforderung im Rahmen einer Weiterbildung oder einer Prüfungssituation, vielleicht auch bei der Einarbeitung neuer KollegInnen. Am Arbeitsplatz kann es auch notwendig werden, sich gegen zweideutige, vielleicht rassistisch oder sexistisch getönte „dumme Sprüche“ in der Mittagspause zur Wehr zu setzen.

**kommunikative  
Aufgaben**

Bei der Erstellung der Checklisten hat es sich bewährt, drei Teilbereiche des berufsbezogenen Deutsch zu unterscheiden, auch wenn sich manche Sprachanwendungen nicht ganz trennscharf nur einem dieser drei Bereiche zuordnen lassen.



\* In der Vorstellungsrunde stellten sich die Teilnehmenden mit einem Wort oder einer Satzphrase vor, die sie im Berufsalltag häufig gebrauchen.

### 3. Drei Bereiche des berufsbezogenen Deutsch

#### 3.1 Kommunikation als (sozialversicherungspflichtigeR) ArbeitnehmerIn

Diesem Teilbereich sind alle Kommunikationssituationen zuzuordnen, die typischerweise an einem Arbeitsplatz auftreten, d.h. an *allen* Arbeitsplätzen auf *allen* Hierarchieebenen und in *allen* Berufsbereichen. In der Mehrzahl sind die kommunikativen Aufgaben als ArbeitnehmerIn von der Alltagskommunikation in der Familie oder unter Freunden unterschieden. Sie können also kaum im privaten Bereich erlernt werden.

**berufsübergreifend**

Als Kommunikationsbeteiligte finden sich am Arbeitsplatz (deutsche und nicht-deutsche) KollegInnen, Vorgesetzte und ggf. VertreterInnen des Betriebsrats. Unter ihnen bestehen Beziehungsstrukturen, die mehr oder weniger eng definiert und mit Erwartungen an (sprachliches) Verhalten verknüpft sind. Die Kommunikationsabläufe, die in diesem Bereich auftauchen, sind nicht nur mündlich, sondern gerade in größeren Betrieben auch zunehmend schriftlich geregelt.

Von den eingangs genannten Beispielen wäre das Gespräch in der Mittagspause hier zuzuordnen. Ein Beispiel für schriftsprachliche Anforderungen sind die Lohn- oder Gehaltsabrechnungen. Um sie verstehen zu können, ist auch „Fach“-wissen, hier z.B. über die Sozialversicherung, notwendig. Auch Verhandlungen über Arbeitsteilung unter KollegInnen treten an nahezu jedem Arbeitsplatz auf. Viele ArbeitnehmerInnen sind aber auch mit Arbeitsanweisungen durch Vorgesetzte konfrontiert, die nur bedingt verhandelbar sind. Sie richtig zu verstehen, ist Voraussetzung für die Erfüllung der übertragenen Aufgabe, möglicherweise aber auch für das Vorbringen eines Einwands. Absprachen zur Arbeitsteilung und das Entgegennehmen von Arbeitsanweisungen befinden sich am Rande des ersten Bereichs und verweisen schon auf den zweiten:

**Arbeits-  
und Sozialrecht**

#### 3.2 Berufsfachliche Kommunikation

In diesem Bereich geht es um die Fähigkeit, Fachkenntnisse in deutscher Sprache auszudrücken und die eigene fachliche Kompetenz zur Geltung zu bringen. Zu den oben genannten betriebs- oder institutionsinternen Kommunikationsbeteiligten kommen hier externe hinzu: z.B. KundInnen, KlientInnen, PatientInnen oder LieferantInnen, ggf. auch MitarbeiterInnen kooperierender Unternehmen, Dienstleister oder Institutionen.

Für einen qualifizierten Berufsausübenden genügt es nicht, unter Einsatz seines Fachwissens eine gute Arbeit zu leisten. Er muß dieses Fachwissen auch mitteilen können. Für Berufe im sog. sekundären Dienstleistungsbereich ist darüber hinaus das Kommunizieren selbst ein zentraler Inhalt der fachlichen Arbeit. Dies gilt z.B. für die sozialpflegerische Berufe, aber auch für viele kaufmännische und zunehmend für gewerbliche Tätigkeitsfelder.

**qualifizierte  
Berufsausübung**

Im Hinblick auf die allgegenwärtige Konkurrenz reicht es nicht aus, auf der Sachebene über die Fachinhalte sprechen und schreiben zu können. Nicht zu vernachlässi-

gen ist der Selbstdarstellungsaspekt im fachlichen Austausch unter KollegInnen und mit Vorgesetzten. Es besteht die Anforderung, Fachwissen möglichst überzeugend zu präsentieren und sich selbst dabei gleichzeitig als besonders kompetenteN MitarbeiterIn, KollegIn oder VorgesetzteN darzustellen.

Zu den o.g. Beispielen: Wenn in Absprachen über Arbeitsteilung Argumente zu

#### Berufsbezogenes Deutsch aus dem Arbeitsalltag von Teilnehmenden eines DIE-Workshops

Fähigkeit zum Perspektivenwechsel

Wie geht es Ihnen?

Wer kann das Wort/  
den Begriff erklären?

... das kann man lernen

Haben Sie mich verstanden?

Machst Du heute Feldarbeit?

Das schreibe ich am besten  
mal an die Tafel

Ja, stellen Sie durch ...

Modulqualifizierung

Ganzheitliche  
Integration/  
Eingliederung

fachlichen Kompetenzen der Beteiligten eine Rolle spielen, ist eine solche Kommunikationssituation hier einzuordnen. Das Beispiel von der Einarbeitung neuer KollegInnen gehört ebenfalls in diesen Bereich. Es handelt sich dabei um eine Kommunikationssituation, in der Kenntnisse und Erfahrungen weitergegeben werden. Beteiligt ist die Person, die die Einweisung erhält, und die Person, die ihren Wissensvorsprung (mit-)teilen darf und muß. Dieser Vorgang des innerbetrieblichen, in vielen Fällen wenig vorstrukturierten, geplanten und institutionalisierten Wissenstransfers befindet sich auf der Trennlinie zum dritten Bereich des berufsbezogenen Deutsch:

**fachliche  
Kompetenzen**

### 3.3 Kommunikation in Qualifizierungsmaßnahmen

In diesem Teilbereich wurden bei der Sammlung solche Kommunikationssituationen zusammengefaßt, die sich in organisierten Lehr-/Lernprozessen ereignen. Darunter fallen betriebliche und außerbetriebliche Ausbildungen oder Umschulungen, aber auch betriebliche Einarbeitung oder Fortbildung, z.B. im Zuge der Anpassung an Innovationen. (Einen Überblick über Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung und bei Bildungsträgern bietet z.B. Kailer 1994.)

Kommunikationsbeteiligte in Qualifizierungsmaßnahmen können z.B. UmschülerInnen, AusbilderInnen, ggf. auch SozialpädagogInnen, BerufsschullehrerInnen, PrüferInnen sein. In betrieblichen Fortbildungen können externe TrainerInnen von Unternehmensberatungen oder MeisterInnen in der Rolle der Lehrenden sowie MitarbeiterInnen in der Rolle der Lernenden beteiligt sein.

Die vielfältigen Veränderungen der Arbeitswelt haben auch Auswirkungen auf die Didaktik und Methodik der beruflichen Weiterbildung. Neuere Lehrmethoden wie Leittexte, Projektunterricht, offenes Lernen, Planspiele, handlungsorientiertes Lernen oder auch Computer Based Training haben das Modell „Nürnberger Trichter“ oder die sogenannte „Beistellehre“ abgelöst. Die transfer-, projekt- und teamorientierten Methoden gestalten Lehr-/Lernsituationen am Vorbild der Anforderungen, die für den Berufsalltag erwartet werden. Deshalb ähneln hier die geforderten oder zu trainierenden kommunikativen Kompetenzen in mancherlei Hinsicht denen, die unter dem vorhergehenden Punkt „Berufsfachliche Kommunikation“ erwähnt wurden.

**Didaktik  
der Weiterbildung**

Allerdings gibt es ein Problem mit der Prognose von (zukünftig) erforderlichen Arbeitsqualifikationen: Einmal erworbenes Wissen – und das gilt besonders für Fach- und Spezialwissen – ist immer öfter und immer schneller veraltet oder „obsolet“. In der Diskussion um Methoden der beruflichen Bildung wird deshalb das Problem auch als „Obsolenzproblem“ bezeichnet. Beliebter ist es auch, von sinkender „Halbwertszeit“ von Wissen zu sprechen und in diesem Zusammenhang sog. „Schlüsselqualifikationen“ zu fordern. Schlüsselqualifikationen lassen sich beschreiben als ein „wandlungsvorbereitendes Lernen“, bei dem nicht-fachliche bzw. fachübergreifende oder methodische und soziale Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, die für ein lebenslanges Lernen – also für die oft auch selbständige, nicht-institutionalisierte Aneignung neuen (fachlichen) Wissens – vorbereiten. (Einen guten Überblick über die hier genannten Schlagworte und die Verknüpfung fachlichen, methodischen und sozialen Lernens in der beruflichen Bildung bietet Arnold 1996.)

**Schlüssel-  
qualifikation**

- Textsorten** In Qualifizierungsmaßnahmen findet die Aneignung von (Fach-)Wissen i.d.R. auch mit spezifischen verschrifteten Textsorten (z.B. Fachbücher und Lexika) statt. Diese sind in einer Grammatik verfaßt, die von der Alltagssprache weitgehend abweicht, z.B. durch häufig gebrauchte Passivkonstruktionen und Komposita. Andere Textsorten müssen selbst hergestellt werden: z.B. Notizen beim Verfolgen eines Vortrags, Exzerpte während des Lesens von Fachtexten, Berichtshefte während einer Umschulung. Berufsbezogener Deutschunterricht kann auch auf dieser Ebene mit entsprechenden Übungen vorbereiten. (Über berufsbezogenen Deutschunterricht im Rahmen betrieblicher und überbetrieblicher Umschulungsmaßnahmen – konzipiert als umschulungsbegleitende Hilfe – berichtet Brosig 1994 sehr anschaulich. In dieser Publikation finden sich auch Beispiele von Fachtexten aus gängigen Berufsschulbüchern.)
- Prüfungen** Eine besondere Kommunikationssituation ist bei Qualifizierungsmaßnahmen dann gegeben, wenn das angeeignete Fachwissen in Prüfungssituationen angemessen und in spezifischen Formen dargestellt werden muß. Die Anforderungen reichen hierbei vom Ausfüllen eines Multiple-Choice-Fragebogens bis zum umfassenden Vortragen berufsfachlicher Zusammenhänge in mündlicher oder schriftlicher Form.

#### **4. Die Checklisten zu den drei Bereichen**

- Aufbau der Listen** Die Auflistungen von Sprachanwendungen im beruflichen Alltag für die drei beschriebenen Bereiche wurden in Form von Themensammlungen begonnen. Für einen Teil der Themen wurden in einem zweiten Arbeitsschritt Listen angelegt, in denen diese Kommunikationssituationen in fünf Kategorien beispielhaft konkretisiert wurden:
- Kommunikationsbeteiligte,
  - Kommunikationsbeispiele,
  - in der Kommunikationssituation verfolgte Absichten,
  - evtl. auftauchende (oft schriftliche) Kommunikationsmittel und
  - Kommunikationshintergrund bzw. Verwendungszusammenhang der Sprachanwendung.

##### **4.1 Themensammlung und Checklisten zu „Kommunikation als (sozialversicherungspflichtigeR) ArbeitnehmerIn“**

- Tägliches Arbeiten (arbeitsvertragliche Grundlagen, Einarbeitung, Arbeitssicherheit, Betriebsstrukturen, technische Medien, Krankheit/Gesundheit)
- Umgang mit KollegInnen (Freizeitbereich, Betriebssport, Feiern, Krankheit – Gesundheit, Urlaub, Alkohol/Sucht)
- Arbeits- und Sozialrecht (Lohn/Gehalt/Tarife, Mutterschutzbestimmungen/ Kinderbetreuung, Mitbestimmung, Betriebsrat, Abwesenheit von der Arbeit, Arbeitslosigkeit, Vorgesetzte – MitarbeiterInnen, Sozialabgaben/Steuern/Renten usw.)
- Soziale Rahmenbedingungen (z.B. Kinderbetreuung)
- Aufstiegsmöglichkeiten (Fort- und Weiterbildung)

Folgende Themen spielen übergreifend über die vorher genannten – sozusagen als Querschnittsthema – eine Rolle:

- Identität (beruflich – fachlich, persönlich – sozial, kulturell – politisch)
- Geschlechterverhältnis
- Wahrnehmung eigener Interessen
- Rassismus, Diskriminierung
- nonverbale Kommunikation
- Konkurrenzsituation

Für die Themenbeispiele „Tägliches Arbeiten – Arbeitszeiten und Arbeitsplatzstruktur“, „Umgang mit Kollegen – kennenlernen“ und „Arbeits- und Sozialrecht – Krankheit und Abwesenheit“ wurden die Listen mit den o.g. Kategorien angelegt:

a) Tägliches Arbeiten (hier: Arbeitszeiten)

Kommunikationsbeteiligte	Kommunikationsbeispiele	Kommunikationsabsicht	Kommunikationsmittel	Verwendung/Hintergrund
<ul style="list-style-type: none"> <li>• MeisterInnen</li> <li>• Vorgesetzte</li> <li>• KollegInnen</li> <li>• Betriebsrat</li> <li>• Geschäftsleitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verspätung</li> <li>• Schichtdienst einteilen/ tauschen</li> <li>• Behördengänge</li> <li>• Krankheit der eigenen Kinder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen geben und einholen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- geltende Regeln</li> <li>- historische Entstehung</li> <li>- Arbeitszeitmodelle</li> <li>- Flexibilisierung</li> </ul> </li> <li>• Konsequenzen</li> <li>• Kontrolle der Zeiten</li> <li>• Umgang mit Regeln (formell, informell)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stechuhren</li> <li>• Anweisungen schriftlich und mündlich</li> <li>• Schwarzes Brett</li> <li>• Gespräche mit Vorgesetzten und Kollegen</li> <li>• Tarifvertrag</li> <li>• Arbeitsvertrag</li> <li>• Körpersprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verteilung von Arbeit</li> <li>• wirtschaftliche Lage</li> <li>• nationale und betriebliche Unterschiede</li> <li>• soziale Bedeutung</li> </ul>

b) Tägliches Arbeiten (hier: Arbeitsplatzstruktur)

Beteiligte	Beispiele	Absicht	Mittel	Verwendung/Hintergrund
<ul style="list-style-type: none"> <li>• MeisterInnen</li> <li>• Vorgesetzte</li> <li>• KollegInnen</li> <li>• Betriebsrat</li> <li>• Geschäftsleitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umstrukturierung von Teams/ Abteilungen</li> <li>• einordnen und stabilisieren</li> <li>• Arbeitsteilung</li> <li>• Zusammenarbeit</li> <li>• Konkurrenzsituation und Solidarität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Platz finden, halten, verbessern</li> <li>• Anerkennung und Rückmeldung geben und bekommen</li> <li>• Kommunikation anbahnen</li> <li>• KollegInnen unterstützen</li> <li>• Grenzen setzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verträge</li> <li>• Gespräche</li> <li>• schriftliche Anweisungen</li> <li>• nonverbale Kommunikation</li> <li>• EDV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hierarchien</li> <li>• Betriebsstruktur</li> <li>• Traditionen</li> <li>• Entwertung von Berufserfahrung</li> <li>• Geschlechterrollen</li> <li>• Arbeitsteilung</li> <li>• technologische Entwicklung</li> <li>• Über- und Unterforderung</li> </ul>



## c) Umgang mit KollegInnen (hier: Kennenlernen)

Beteiligte	Beispiele	Absicht	Mittel	Verwendung/ Hintergrund
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Alle) Betriebsangehörige</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neueinstellungen von KollegInnen</li> <li>• Arbeitsplatzwechsel</li> <li>• Umstrukturierung von Teams/ Abteilungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• präsentieren</li> <li>• Platz finden, halten und verbessern</li> <li>• einschätzen</li> <li>• einordnen</li> <li>• Hierarchien erkennen</li> <li>• Spielregeln kennenlernen</li> <li>• Verhaltensregeln kennenlernen</li> <li>• Anerkennung bekommen, Rückmeldung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kleidung</li> <li>• Habitus</li> <li>• sprachliche und nonverbale Ausdrucksformen</li> <li>• beobachten und interpretieren</li> <li>• Floskeln</li> <li>• Namen und Anreden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• neue Umgebung</li> </ul>

## c) Arbeits- und Sozialrecht (hier: Krankheit – Abwesenheit)

Beteiligte	Beispiele	Absicht	Mittel	Verwendung/ Hintergrund
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalbüro</li> <li>• AbteilungsleiterIn/ MeisterIn</li> <li>• Vorgesetzte allgemein</li> <li>• KollegInnen</li> <li>• (Betriebs-) arzt/-ärztin</li> <li>• ggf. SozialpädagogIn</li> <li>• ÄrztInnen</li> <li>• Betriebsrat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (längere) Krankheit</li> <li>• Kündigungsdrohung</li> <li>• Krankmeldung</li> <li>• belastende Arbeitsbedingungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krankheitssymptome mitteilen</li> <li>• Vertretung organisieren</li> <li>• Lohnfortzahlung klären</li> <li>• medizinische Anweisungen verstehen</li> <li>• Belastungen benennen/abbauen</li> <li>• Arbeitsschutzvorschriften kennenlernen</li> <li>• Rechte und Pflichten verdeutlichen/in Erfahrung bringen</li> <li>• Kündigungsschutz kennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulare</li> <li>• Gespräche</li> <li>• Anweisungen</li> <li>• Nachweise</li> <li>• Aushänge</li> <li>• Gesetze</li> <li>• Rezepte</li> <li>• Beipackzettel</li> <li>• (Besuch beim Arbeitsgericht)</li> <li>• (Entschuldigungsbrief)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Druck(mittel)</li> <li>• Probezeit</li> <li>• Belastungen im Arbeitsprozeß</li> <li>• „Berufskrankheit“</li> <li>• Prophylaxe</li> <li>• Mehrarbeit der Kollegen; Konflikte</li> <li>• physische und psychische Belastungen</li> <li>• Süchte</li> <li>• Medikamentenge- und -mißbrauch</li> </ul>

## 4.2 Themensammlung und Checklisten zu „Berufsfachliche Kommunikation“

- Beratung/Verhandlung mit KundInnen/Ratsuchenden/PatientInnen/KlientInnen
- Akquisition
- Vertrag

- Vertragsabschluß
- Termine
- Beschaffung
- Bestellung
- Betriebliches Vorschlagswesen
- Koordination
- Kooperation
- Gruppenarbeit
- Teamarbeit
- Beschwerde/Reklamation
- Fortbildung
- Gestaltung der Arbeitsbedingungen
- Kontrolle/Überwachung/Beurteilung
- Planung
- Budgetverwaltung

Für drei Themenbeispiele („Termine“, „Kooperation“ und „Betriebliches Vorschlagswesen“) wurden die Liste nach den genannten fünf Kategorien – möglichst umfassend – konkretisiert.

Die bei der Erstellung beteiligte Arbeitsgruppe markierte jene inhaltlichen Aspekte, die kulturspezifisch in besonderem Maße verschiedenen Wertungen oder Gepflogenheiten unterliegen. Sie sind im folgenden gesondert hervorgehoben, indem die dazugehörigen Stichworte kursiv geschrieben und mit => markiert wurden (vgl. zum Interkulturellen Lernen im berufsbezogenen Deutsch auch den Beitrag von Petra Szablewski-Çavuş in der vorliegenden Publikation).

#### a) Termine

Beteiligte	Beispiele	Absicht	Mittel	Verwendung/ Hintergrund
<ul style="list-style-type: none"> <li>• KollegInnen</li> <li>• Vorgesetzte =&gt; <i>KundInnen, Ratsuchende, KlientInnen, PatientInnen</i></li> <li>• KooperationspartnerInnen</li> <li>• „Jedermann/-frau“</li> <li>• Sekretariat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reparatur</li> <li>• Untersuchung</li> <li>• Beratungsgespräche</li> <li>• Behördengang</li> <li>• Zahlungsfrist</li> <li>• Verspätung</li> <li>• Terminengpässe</li> <li>• Terminverschiebung</li> <li>• Termin-Absprache / Abstimmung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informieren</li> <li>• Informationen einholen</li> <li>• sich verabreden, entschuldigen, rückversichern, behaupten, durchsetzen =&gt; <i>etwas ablehnen</i> =&gt; <i>gezielt begründen / nicht begründen</i></li> <li>• Arbeit koordinieren =&gt; <i>Kritik üben / annehmen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schriftlich: Brief, Fax, Notiz, Mailbox</li> <li>• mündlich: Telefon, Anrufbeantworter, face to face, Teamgespräch</li> <li>• Terminkalender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>=&gt; <i>Kulturbedingter Zeitbegriff</i></li> <li>• berufsbedingter Zeitbegriff</li> <li>• vermindern von Reibungsverlusten</li> <li>• Arbeitsplatzzufriedenheit</li> <li>• Außenwirkung der Arbeit: professionell, verbindlich, zuverlässig, flexibel =&gt; <i>Toleranz</i></li> </ul>

## b) Kooperation innen und außen, national und international

Beteiligte	Beispiele	Absicht	Mittel	Verwendung/ Hintergrund
<p>=&gt; <i>ausländische und deutsche KollgInnen</i></p> <p>=&gt; <i>Ratsuchende, KundInnen, KlientInnen, PatientInnen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorgesetzte</li> <li>• andere Abteilungen</li> <li>• andere Firmen oder Institutionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berichte</li> <li>• Arbeits-übergabe/-vertretung</li> <li>• Abstimmung von Arbeitsabläufen, Arbeitsaufgaben</li> <li>• Arbeitsteilung</li> <li>• Arbeitsbesprechung/Teamgespräche</li> <li>• Pläne entwickeln/ abstimmen</li> <li>• Kontakt aufnehmen/ vermitteln</li> </ul> <p>=&gt; „Networking“</p> <p>=&gt; Rückmeldungs-konferenzen (FBM)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konfliktgespräche</li> </ul>	<p>=&gt; <i>Probleme / Erfolge erkennen und benennen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereinbarungen treffen und überprüfen</li> <li>• etwas mitteilen, erklären (lassen)</li> <li>• begründen</li> </ul> <p>=&gt; <i>Kritik üben / annehmen</i></p> <p>=&gt; <i>appellieren, motivieren, auffordern, zuhören (lassen)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (Zwischen-)Bilanzen ziehen</li> <li>• Zusammenfassungen machen</li> </ul> <p>=&gt; <i>streiten, verhandeln, (nicht) klären</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückfragen stellen</li> <li>• andere Kompetenzen einfordern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitspläne</li> <li>• Protokolle</li> <li>• Metaplan</li> <li>• Visualisierung</li> </ul> <p>=&gt; <i>Konferenzgesprächsregeln</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neue Medien</li> </ul> <p>=&gt; <i>Feed-back-Regeln</i></p> <p>=&gt; <i>Stufen der Konfliktbearbeitung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontakte knüpfen / pflegen / abbrechen</li> <li>• Professionalisierung der Arbeit</li> <li>• Informationspool erweitern (aktiv /passiv)</li> <li>• Anerkennung als Fachkraft</li> <li>• Arbeitsplatzzufriedenheit</li> <li>• Arbeitsplatzsicherung (Beziehungen aufbauen)</li> </ul>

## c) Betriebliches Vorschlagswesen

Beteiligte	Beispiele	Absicht	Mittel	Verwendung/ Hintergrund
<ul style="list-style-type: none"> <li>• VorarbeiterInnen/ MeisterInnen/ BetriebsleiterIn/ KollgInnen der eigenen/ angrenzenden Abteilungen</li> <li>• Betriebsrat</li> <li>• Vertrauensleute</li> <li>• Personalabteilung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung/ Veränderungsvorschläge <ul style="list-style-type: none"> <li>- zum Arbeitsablauf/ -inhalt</li> <li>- zur Qualität von Produkten/ Dienstleistungen</li> <li>- zur Einsparung</li> <li>- zur Akquisition</li> </ul> </li> <li>• bzw. diese Veränderungen ablehnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• etwas verändern /verbessern</li> <li>• gezielt begründen</li> </ul> <p>=&gt; <i>eigene Kompetenz beweisen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich behaupten/ beweisen</li> <li>• eine Situation beschreiben</li> <li>• etwas analysieren</li> </ul> <p>=&gt; <i>konstruktive Kritik üben</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich durchsetzen, streiten, verhandeln</li> <li>• Begründungen anderer verstehen, evtl. einsehen und akzeptieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berichte</li> <li>• Dienst-/Teamgespräche</li> <li>• Konferenzen</li> <li>• Mitteilungen</li> </ul> <p>=&gt; <i>Diskussionsregeln</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skizzen</li> <li>• Fragebögen</li> <li>• Gutachten</li> <li>• Neue Medien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prämie</li> <li>• kreativ arbeiten</li> <li>• eigener Aufstieg</li> <li>• Karriere</li> <li>• Verbesserung der Dienstleistung</li> </ul>

## d) Arbeitsaufträge

Beteiligte	Beispiele	Absicht	Mittel	Verwendung/ Hintergrund
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorgesetzte</li> <li>• KollInnen</li> <li>• PatientInnen, Ratsuchende, KlientInnen</li> <li>• Geschäftsleitung</li> <li>• Kunden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsanweisung (Wünsche und Ziele, global oder konkret)</li> <li>• fachliche Beratung</li> <li>• Planung <i>und</i> Kontrolle</li> <li>• Reklamationen</li> <li>• neue Aufträge</li> <li>• Änderung der Produktpalette oder des Dienstleistungsangebots</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anweisungen geben oder verstehen/ entgegennehmen/ ggf. kritisieren</li> <li>• Alternativvorschläge machen</li> <li>• Prüfung der Durchführbarkeit, ggf. Bedenken äußern</li> <li>• Qualitätsansprüche durchsetzen</li> <li>• Kompetenzen einfordern</li> <li>• Profilierung</li> <li>• Grenzen setzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräche direkt <i>und</i> telefonisch</li> <li>• Formulare</li> <li>• Fachliteratur</li> <li>• Gebrauchsanweisung</li> <li>• Montageanleitung</li> <li>• Annoncen</li> <li>• EDV-Terminal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effektivität</li> <li>• Qualität</li> <li>• Konkurrenz</li> <li>• Arbeitsplatzsicherung</li> <li>• berufliche Identität</li> </ul>

### 4.3 Themensammlung und Checklisten zu „Kommunikation in Qualifizierungsmaßnahmen“

- Zur Prüfung anmelden\*
- Test
- Vortrag folgen/halten
- Fachtexte
- „Praxisorte“ (z.B. Lernwerkstatt, Umschulungsbetrieb)
- Unterrichtsgespräch
- Exkursionen\*
- Referent\*
- Gruppenarbeit
- Lernen lernen
- Berufsschule\*
- Behörden/Ämter/Institutionen aufsuchen\*
- Praktikum\*
- Bewerbung, evtl. Übernahme im Betrieb
- Einbettung in der Institution (Betrieb bzw. Bildungsträger) – insbesondere Verwaltung
- Gruppenbildungsprozeß
- Organisation des privaten Umfelds
- Beratungsgespräche, Lernberatung, sozialpädagogische Begleitung

In den mit \* gekennzeichneten Kommunikationssituationen sind noch andere Partner außer der LernerInnengruppen und den AusbilderInnen/Lehrkräften beteiligt, in den nicht gekennzeichneten nur die Lernenden und Lehrenden.

Für diesen Bereich des berufsbezogenen Deutsch wurde bislang drei Themen konkretisiert. Verwandt wurden auch hier wieder fünf Kategorien, wie im vorangegangenen Bereich „Berufsfachliche Kommunikation“.

### Prüfung

Beteiligte	Beispiele	Absicht	Mittel	Verwendung/ Hintergrund
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lernende (z.B. UmschülerInnen, einzeln oder in einer Gruppe)</li> <li>PrüferInnen (Kommission, externe oder interne)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prüfungsabschnitte               <ul style="list-style-type: none"> <li>- schriftlich/ mündlich</li> <li>- theoretisch/ praktisch</li> </ul> </li> <li>IHK- oder interne Prüfung</li> <li>Gewichtung (z.B. Zulassungs-/ Zwischen- oder Abschlußprüfung)</li> <li>freiwillig / mit Konsequenzen verbunden</li> <li>multiple-choice / freie Formulierung</li> <li>eigene Texte</li> <li>Arbeitsanweisung ausführen</li> <li>bei Tests:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissenstand erkunden</li> <li>- Lernabsicherung / -kontrolle</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kenntnisse / Fähigkeiten überprüfen</li> <li>Qualifikation beweisen</li> <li>etwas abschließen</li> <li>Erfolg haben</li> <li>Angst überwinden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prüfungsanträge (Formulare, Termine, Zeugnisse)</li> <li>(Modell-)Prüfungsunterlagen/-sätze</li> <li>Text-, Aufsatzfragen</li> <li>mündliche Prüfungsfragen / Anweisungen</li> <li>Prüfungsgespräch</li> <li>evtl. PC / Computer, Taschenrechner</li> <li>Formelsammlung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arbeitsplatz finden / behalten / sichern</li> <li>Karriere / Geld</li> <li>Aufstieg / Akzeptanz im privaten/ beruflichen Umfeld</li> <li>Selbstbewußtsein stärken</li> <li>Selbstständigkeit erreichen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lernkontrolle, Vorbereitung auf Prüfung</li> </ul>

### Vortrag halten

Beteiligte	Beispiele	Absicht	Mittel	Verwendung/ Hintergrund
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lernende</li> <li>AusbilderInnen</li> <li>Berufsschul-/ WeiterbildungslehrerInnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gruppenergebnis zusammenfassen</li> <li>Fachtext nur mit eigenen Worten wiedergeben</li> <li>Arbeitsschritte/-planungen erläutern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lernprozeß/ Kenntnisse dokumentieren</li> <li>(fachliche) Probleme darstellen</li> <li>Lösungswege / Lösungen vorstellen</li> <li>Fachinhalte zur Diskussion stellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notizen</li> <li>Fachtexte, Zitate</li> <li>Werkstücke</li> <li>Tafel (evtl. Overheadprojektor)</li> <li>Tabellen/Übersichten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fachwissen „veröffentlichen“, zur Diskussion stellen</li> <li>Prüfungsrelevantes Verfahren einüben</li> <li>Herstellen einer gemeinsamen Diskussionsbasis</li> </ul>

## Vortrag folgen

Beteiligte	Beispiele	Absicht	Mittel	Verwendung/ Hintergrund
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernende</li> <li>• AusbilderInnen</li> <li>• Berufsschul-/WeiterbildungslehrerInnen</li> <li>• eventuell externe ReferentIn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rezipieren/aufnehmen</li> <li>• (Gruppen-)ergebnisse</li> <li>• fachliche Ausführungen</li> <li>• Anweisungen zur Ausführung von Arbeitsschritten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse erweitern, ggf. auf definierte Fragestellungen anwenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notizen</li> <li>• Fachtexte, Zitate</li> <li>• Werkstücke</li> <li>• Tafel (evtl. Overheadprojektor)</li> <li>• Tabellen/Übersichten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbereitung einer Gruppendiskussion</li> </ul>

### Literatur

- Arnold, Rolf: Die Krisen der Fachbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1/1996, S. 9 – 15.
- Brosig, Priscilla Harris: Deutschförderung in der beruflichen Qualifizierung. In: Deutsch lernen 3/1994, S. 247-254.
- Kailer, Norbert: Neue Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung und bei Bildungsträgern. In: Grundlagen der Weiterbildung 5/1994, S. 242 – 245.

# Wenn ein Netz ein Korb ist

## Sprachbedarfsermittlung im Betrieb

Irit Kock

### berufsbegleitender Unterricht

Circa 60 % der AusländerInnen in Deutschland arbeiten als An- und Ungelernte. Mit den erhöhten Anforderungen an Kommunikationsfähigkeit aufgrund technologischer und organisatorischer Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt sind deren Arbeitsplätze besonders stark gefährdet. Sind sie erst arbeitslos, sinken ihre Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz enorm. Berufsbezogener Deutschunterricht sollte daher möglichst frühzeitig, d. h. bereits in den Firmen, angeboten werden.

Ausländische ArbeiterInnen sind sehr oft nicht vereinzelt, sondern in größerer Anzahl in derselben Abteilung in einem Betrieb. Sie sprechen dann miteinander entweder in ihrer Muttersprache oder in fehlerhaftem Deutsch, selbst wenn sie schon sehr viele Jahre in Deutschland leben. Das Ziel eines berufsbezogenen Deutschunterrichts ist aus ihrer Sicht der Erhalt des Arbeitsplatzes.

### Bedarfe der Lernenden

Grammatik, Ausdruck und Terminologie sollten möglichst nahe am Bedarf der Betriebe und den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet sein. Es gibt für alle Berufe ähnliche deutschsprachliche Grundvoraussetzungen, um sich zu verständigen. So ist zum Beispiel der Satzbau immer in seiner Grundstruktur zu erlernen. Insbesondere die Bedeutung und die Stellung des Verbs oder der Präposition sind in der deutschen Sprache wichtig zur Verständigung. So kann „Mein Mann Doktor“ heißen, er sei ein Doktor oder er sei beim Doktor. Daß im Nebensatz das Verb am Ende steht, wird oft als Besonderheit beim Übersetzen langer Nebensätze aus dem Deutschen in eine andere Sprache deutlich. Erst wenn das letzte Wort gesprochen ist, wissen wir, worum es geht.

Es gibt aber auch je nach beruflichem Bereich unterschiedliche Schwerpunkte. So wird da, wo im nachhinein berichtet werden soll, was getan worden ist, das Perfekt wichtig sein, da wo es darum geht, Anweisungen zu verstehen oder weiterzugeben, werden der Imperativ oder das Passiv größere Bedeutung haben.

Im Handel oder im pflegerischen Bereich sind wiederum Konjunktiv und Höflichkeitsformen von besonderer Bedeutung, die auf die emotionale Situation der GesprächspartnerInnen eingehen.

### Bedarfsanalyse

Um den tatsächlichen Bedarf an den deutschsprachlichen Anforderungen zu ermitteln, ist eine Sprachbedarfsanalyse vor Ort nötig. Mögliche Methoden sind:

1. Befragung der Betriebsleitungen und der Vorgesetzten
2. Interviews mit den KollegInnen
3. Gesprächsnotizen
4. Authentische Materialien
5. Tests
6. Hospitation im Betrieb.

Welche der Methoden jeweils geeigneter sind, hängt sowohl von den Rahmenbedingungen als auch von den konkreten Zielen des Unterrichts ab. So ist es entscheidend zu wissen, welche Möglichkeiten der Lehrkraft zur Verfügung stehen: Handelt es sich bei den KursteilnehmerInnen um Betriebsangehörige eines Betriebes oder gar einer Abteilung? Ist die Firma bereit, Betriebsfremde in ihr Werk zu lassen? Haben die KursleiterInnen überhaupt die Zeit und Möglichkeit dazu?

Es ist aber ebenso zu fragen, was sie überhaupt herausfinden möchten. Warum will die Firma einen Deutschunterricht? Warum wollen es die Beschäftigten (nicht)? Was genau sollen sie lernen? Über welche Kenntnisse verfügen sie in der deutschen Sprache?

Im Rahmen eines Projekt zur betrieblichen Frauenförderung von An- und Ungelernten haben wir in einigen Produktionsbetrieben diese Methoden der Sprachbedarfsermittlung angewendet. Im folgenden werden wir aufgrund unserer Erfahrungen ihre Vorteile und Grenzen vorstellen und diskutieren.

## **Wahl der Methoden**

## **Vor- und Nachteile in der Praxis**

### **1. Befragung der Betriebsleitungen und der Vorgesetzten**

Die Befragung der Betriebsleitungen und der Vorgesetzten gibt Auskunft über den Bedarf der Firma an Deutschkenntnissen. Sie macht aber auch deren Motivation bezüglich eines Kurses und damit auch über deren Bereitschaft und Fähigkeit klar, die ausländischen Beschäftigten zu gewinnen und zu unterstützen.

Im Gespräch mit Betriebsleitungen und Vorgesetzten läßt sich im Vorfeld klären, was insgesamt das Aufgabenfeld der Beschäftigten ist, ob die Beschäftigten viel mit Betriebsfremden oder vorwiegend miteinander kommunizieren, ob es nötig ist, Anweisungen zu lesen, Reparaturaufträge auszufüllen oder Fremden Auskunft zu geben, ob Weiterbildungsmaßnahmen existieren und welcher Art sie sind. Wir können erfahren, welche Gesprächsanlässe es im Betrieb gibt (von Erste-Hilfe-Kursen bis zu Qualitätszirkeln) und wie hoch der AusländerInnenanteil bei Zirkeln und betrieblichem Vorschlagswesen, bei Fortbildungen und in Führungspositionen ist.

Die Führungskräfte können darüber Auskunft geben, wann welche sprachlichen Mittel im Betrieb erforderlich sind, nicht aber, was das sprachdidaktisch bedeutet. In der Regel erwarten sie, daß – ganz allgemein gesprochen – „die Leute Deutsch lernen“ sollen. Wie, das sei Sache der Schulen. Was sie dabei häufig nicht sehen, ist, daß Deutsch für die hier Lebenden keine Fremdsprache, sondern eine Zweitsprache ist und „Pidgin“ sich nach jahrelanger Gewohnheit allgemein kaum korrigieren läßt. Jeder derartige Versuch muß zu Enttäuschungen und damit zu Rückschlägen führen und

## **Klärung des Vorfelds**



### **Einschätzung zu den KursteilnehmerInnen**

die Behauptung stärken, daß die deutsche Sprache sowieso nicht zu erlernen sei. Vorgaben, bis wann was von wem beherrscht werden muß, um den Arbeitsplatz zu erhalten, sollten daher in jedem Fall Gegenstand dieser Befragungen sein.

Bestimmen die Vorgesetzten, wer von den ausländischen KollegInnen einen Kurs besuchen soll, so sind ihre Einschätzungen häufig nicht identisch mit der Selbsteinschätzung der KollegInnen.

Das kann auf zweierlei Ursachen zurückzuführen sein:

- a) Aufgrund eines jahrelangen Umgangs miteinander und derselben Tätigkeiten verstehen die Beschäftigten einander auch mit minimalen Deutschkenntnissen. So haben sie subjektiv den Eindruck, über ausreichende Deutschkenntnisse zu verfügen.
- b) Vorgesetzte erleben die Beschäftigten in der Regel im eingeschränkten arbeitsplatzbezogenen Kontext. Je nach Autoritätsstruktur sind Fähigkeit und Bereitschaft zu einem Gespräch ausgeprägt bzw. gehemmt. So können dieselben Menschen in der Pause sehr lebhaft sein, während sie im Gespräch mit dem Vorgesetzten sprachlos werden.

Meist können die Vorgesetzten nur grob formulieren, welche Wünsche sie an ihre Beschäftigten haben. Häufigste Aussage ist: „Man muß sie verstehen können, es muß nicht 100% richtig sein.“ Aber das genau ist das Problem: Wer versteht wen ab wann ausreichend?

## **2. Interviews mit den Beschäftigten**

Interviews mit den Beschäftigten sind dann die geeignete Methode, wenn wir a) herausfinden wollen, was sie selber dringend lernen möchten bzw. was ihnen selber am stärksten als Defizit bewußt ist, und b) uns ein Bild von ihrem deutschen Sprachvermögen machen wollen.

### **mündlich oder schriftlich**

Für die erste Frage lassen sich die Interviews mündlich und schriftlich durchführen. Mündliche Interviews haben den Vorteil, daß sie auch diejenigen einbeziehen, die kaum Deutsch können, daß sie lebendiger sind und wir nachfragen können. Wie bei allen Fragen ist hier natürlich auch die Frage der InterviewerIn schon steuernd; das kann aber durch das mündliche Gespräch an Bedeutung verlieren. Schriftliche Interviews (ein Beispiel für eine schriftliche Befragung mit Interviewcharakter siehe im Text) haben den Nachteil, daß sie weniger lebendig sind, daß wir nicht direkt nachfragen können und die der (deutschen) Schriftsprache nicht Mächtigen ausschließen. Sie haben dafür den Vorteil, daß die Texte auch in der authentischen Sprache der Interviewten geschrieben sind, daß die Interviewten ihre Antworten in Ruhe überlegen und damit mehr eigene Gedanken einbringen können.

### **Tonbandprotokoll**

Ein Mitschneiden des Interviews auf Tonband kann dann sinnvoll sein, wenn wir uns ein konkretes Bild von dem deutschen Sprachvermögen der befragten AusländerInnen machen wollen, da es die sprachliche Authentizität der Aussagen eher sichert. Hier können wir bei der Auswertung die Aussagen unter verschiedenen Aspekten ana-

lysieren. Wortwahl, Satzbau, Tonfall usw. können Auskunft über die Verständlichkeit der sprachlichen Äußerungen geben.

Dieses Verfahren hat allerdings den Nachteil, daß die befragten Personen nicht mehr so frei sprechen. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß sie aufgeregter sind und damit mehr Fehler machen, daß aber vor allem der Charakter des Gesprächs sich radikal verändert. Auch wenn jedesmal die gleichen Fragen gestellt werden, so haben sie bei einem freien Interview den Charakter einer Unterhaltung, in der auch ins Unreine, das heißt ungehemmter, gesprochen und viel mehr Persönliches berichtet wird. Sobald ins Mikrofon gesprochen wird, bekommt jede Aussage ein dokumentarisches, ja fast einem Beweismaterial gleiches Gewicht, was spontane Äußerung erschwert.

Sollten Tonbandaufnahmen gemacht werden, bietet es sich an, parallel auch Interviews mit deutschen KollegInnen durchzuführen. Dabei stellt sich nämlich heraus, wieviel unvollständige und/oder grammatikalisch falsche Sätze auch hier produziert werden, weil gesprochene Sprache selten „korrekt“ ist und bei Aufregung noch unvollständiger und fehlerhafter wird.

### 3. Gesprächsnotizen

Mit Hilfe von Gesprächsnotizen (siehe dazu die beiden Beispiele im Text) können Kommunikationssituationen, so wie sie von dem Beobachter wahrgenommen wurden, inhaltlich protokolliert werden. Sie haben den „psychologischen“ Vorteil, daß die Gespräche sich frei entfalten können, was sicherlich eine Voraussetzung ist, um konkrete Kommunikationsabläufe zu erfassen. Sie bergen aber die Gefahr, neben dem Verlust der sprachlichen Authentizität (also der tatsächlichen Wortwahl), Aussagen sowohl sprachlich als auch inhaltlich zu verfälschen, wenn wir nur *meinen*, verstanden zu haben, was die GesprächspartnerInnen ausdrücken wollen.

### 4. Schriftstücke als authentische Materialien

Authentische Materialien sind zum Beispiel Aushänge im Betrieb, Reparaturzettel oder schriftliche Arbeitsanweisungen aller Art. Erfordern diese Materialien ausschließlich das Lesen, so werden sie oft einfach ignoriert. Je länger Texte (insbesondere Aushänge) sind, desto weniger werden sie auch von Deutschen gelesen, was auf der Erfahrung basiert, daß sie meist Belehrungen,

#### Gesprächsnotiz (Beispiel 1)

##### Dialog zwischen Kollegin und Abteilungsleiter

Thema: Konflikt am Arbeitsplatz

*Kollegin A hat Rückenschmerzen und wird von Kollegin B massiert. In dem Moment kommt der Abteilungsleiter.*

**Abteilungsleiter:** *Was machen Sie denn da?*

**Kollegin B:** *Frau A hat Schmerzen. Ich massiere ihr den Rücken.*

**Abteilungsleiter:** *Sie simulieren!*

*Kollegin A und Kollegin B schweigen.*

#### Gesprächsnotiz (Beispiel 2)

##### Dialog mit Schlosser

Thema: Defekte Maschine

*Kollegin A zum Abteilungsleiter:  
Die Maschine ist kaputt. Kann ein Schlosser kommen?*

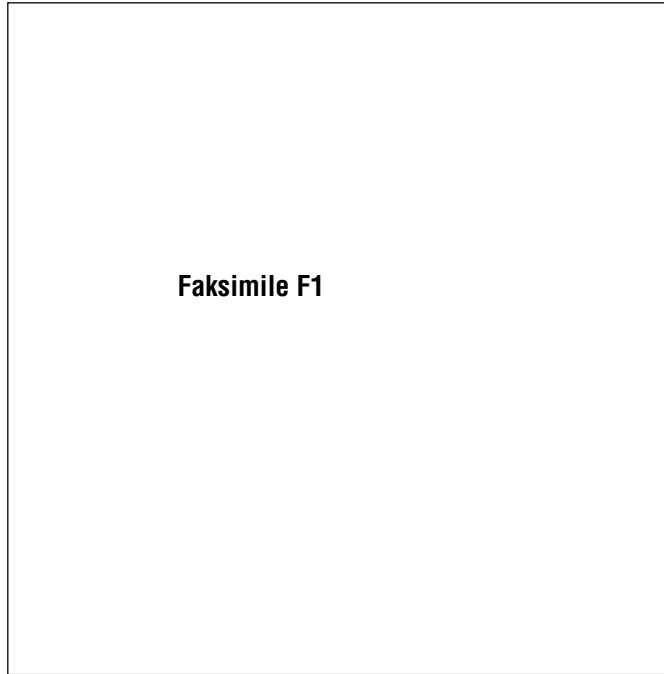
*Schlosser kommt.*

**Schlosser:** *Wie haben Sie das kaputtgemacht?*

**Kollegin A:** *Ich habe das nicht kaputtgemacht. Ich! Das kommt von der Arbeit selbst.*

**Schlosser:** *Ei ja, hier machen alle Frauen immer alles kaputt.*

Warnungen etc. beinhalten, gegen die die einzelnen sowieso machtlos zu sein scheinen. Die absolut wichtigen Mitteilungen sprechen sich herum, allerdings oft als Halbwahrheiten über die Gerüchteküche, was die AusländerInnen besonders wehrlos macht. Durch die veränderte Arbeitsorganisation, bei der an den Maschinen selbst Anweisungen schriftlich fixiert sind und die auch der schriftlichen Bearbeitung bedürfen, funktioniert dieses Wegsehen nicht mehr. Es kommt zwar noch häufig vor, daß zum Beispiel keine Fehlermeldungen gemacht werden, weil die ArbeiterInnen nicht wissen, was bzw. wie sie was schreiben sollen, aber das wird durch Gruppenarbeit, persönliche Verantwortlichkeiten usw. immer weniger möglich. Die authentischen Textmaterialien müssen daher in den berufsbezogenen Unterricht unbedingt einbezogen werden, weil von deren Beherrschung die Besetzung von Arbeitsplätzen abhängen wird.



Authentische Texte geben Auskunft über die im Betrieb verwandte Grammatik, Ausdrucksweise und Terminologie. Hilfreich ist es, sich Inhalt und Zweck der Schriftstücke von den Beschäftigten erklären zu lassen. Wir haben dies zum Beispiel bei dem nebenstehend dokumentierten Reparaturzettel getan:

(Bei dieser aus der Praxis gewonnenen Erklärung spielt die Bedeutung des Begriffs „Quarantäne“ überhaupt keine Rolle.)

• „Bei <Benennung> schreibst Du <AZ>, das ist das“  
(zeigt auf das Teil),

• „bei nächste <Station> schreibst Du <WA>“  
(zeigt auf den entsprechenden Kasten, in den das beschädigte Teil kommt),

• „bei <Kontrolleur> schreibst Du <56>, das bin ich.“

### tatsächlicher Verlauf des Arbeitsgangs

Sollte eine solche Erklärung von Betriebsfremden erfragt werden, um sich den Arbeitsgang erklären zu lassen, kann es Probleme geben, denn sie werden kaum verstehen, wie der Arbeitsgang nun tatsächlich verläuft.

Empfehlenswert ist es, sich vor Ort selbst zusätzlich zu informieren, was denn nun <WA> oder <AZ> ist, um diese Arbeitsgänge entsprechend in Worte fassen zu können.

### Aushänge

Beliebt sind auch „didaktisch“ freundliche Checklisten, die an den Maschinen hängen:

„Sind die Papierkörbe geleert?“ „Stehen die Behälter am vorgesehenen Platz?“ „Sind die Markierungen noch sichtbar?“

Hier kommt es darauf an, nicht die einzelnen Formulierungen, wohl aber die gram-

matische Struktur eingehend zu betrachten. Diese meist von den Betrieben selbst erstellten Texte sind häufig grammatikalisch auch durch scheinbare Volksnähe so kompliziert („der Würstigkeitsstandpunkt mancher Mitarbeiter muß aufhören“), daß es auch sinnvoll wäre, die Betriebe bezüglich der Formulierungen zu beraten.

## 5. Tests

Viele Sprachschulen benutzen Tests, um die KursteilnehmerInnen in ein differenziertes Kursangebot einzustufen zu können. Dies ist vor allem in Großunternehmen bzw. bei größeren Bildungsträgern, bei denen die Zahl der TeilnehmerInnen insgesamt sehr hoch ist, ein Mittel, effektiv und schnell unter sprachdidaktischen Aspekten das Wissen abzufragen.

Dabei sollte aber folgendes berücksichtigt werden: An- und Ungelernte haben (wenn überhaupt) häufig vor sehr vielen Jahren die Schule besucht, sie sind lernungewohnt, manchmal Analphabeten, und haben nicht selten Angst vor Versagen beim Lernen. 20 Jahre lang reichten minimale Anforderungen an Deutschkenntnissen für die Tätigkeit der meisten AusländerInnen aus. So entwickelten sehr viele von ihnen Überlebensstrategien, um mit minimalen Deutschkenntnissen im Alltag auszukommen. Ihrem subjektiven Empfinden nach können sie sich verständlich ausdrücken. Die allgemein formulierte Aufforderung, Deutsch zu lernen, verletzt sie und erschüttert ihr Selbstbewußtsein. Sie entwickeln Widerstände aus Angst vor Gesichtsverlust, vor Versagen, vor Blamage oder aus Trotz und Enttäuschung darüber, daß erst nach so vielen Jahren an sie gedacht wird.

Auch für Lerngewohnte sind Tests generell angsteinflößend. Für Lernungewohnte sind sie zudem fremd, was die Angst verstärkt. Tests, die *nach* einem Kurs durchgeführt werden, sind zumindest einschätzbar, Tests *vor* einem Kurs sind ein Sich-Einlassen auf absolut uneinschätzbare Terrain. Gerade wenn es um Kurse geht, die vom Betrieb angeboten und somit selten wirklich freiwillig sind, wirken die Tests - insbesondere für An- und Ungelernte - bedrohlich und diskriminierend. Dies hat häufig zur Folge, daß die Menschen Tests vermeiden und somit auch die Teilnahme an einem Kurs. Sie befürchten, daß hier Mängel deutlich werden könnten, die sie vorher - auch vor sich selbst - kaschieren konnten. So haben wir die Erfahrung gemacht, daß beispielsweise Analphabeten angeblich ihre Brille nicht dabei hatten oder andere Begründungen fanden, weshalb sie nicht mitschreiben konnten, einige malten auch einfach auf dem Papier herum, um vor den KollegInnen so zu tun, als ob sie schrieben. Die meisten umgingen aber einfach diese peinliche Situation, indem sie aus den phantasievollsten Gründen nie zu den Testterminen erschienen konnten, selbst wenn es dafür einen Eintrag in die Personalakte gab.

Dies soll nicht heißen, daß Einstufungstests immer falsch sind. Bei Großbetrieben werden sie möglicherweise nicht zu umgehen sein, es sollte aber die Problematik sehr gründlich mitbedacht werden, um die Angst zumindest zu mindern.

**Lernungewohntheit**

**Einstufungstests**

## 6. Hospitation bzw. Mitarbeit im Betrieb

Eine Hospitation über einen längeren Zeitraum bzw. eine Mitarbeit im Betrieb hat vor allem einen wesentlichen Vorteil: Die Sprache ist authentisch, bei längerer Beobachtung tritt der Alltag ein, und wir hören nicht nur, was der Vorgesetzte will, sondern auch, wie er es sagt. Wir können auch beobachten, wie die Belegschaft mit diesen sprachlichen Äußerungen der Vorgesetzten umgeht.

### „Einfangen“ der Atmosphäre

Ähnliches gilt bei Gesprächen der Beschäftigten untereinander. Hospitation oder Mitarbeit ist somit die beste Möglichkeit, die Atmosphäre in einem Betrieb einzufangen, die für die Lernbereitschaft und -fähigkeit der LernerInnen von großer Bedeutung ist.

Arbeitsanweisungen durch die Abteilungsleiter sehen z. B. so aus:

- „Kommen Sie mit, Sie bekommen neue Etiketten.“
- „Die Palette muß 10 Lagen hoch und 6 Lagen breit sein.“
- „Für diese Palette brauchen wir nur 160 Kartons.“
- „Frau X, Sie gehen heute an Maschine 12.“

Diese Anweisungen werden mündlich gegeben. Sie sind authentisch, wenn auch im Ton sicherlich moderater, als ihn die ausländischen ArbeiterInnen so manches Mal hören. Anweisungen im Produktionsbereich sind klare, meist im Imperativ gehaltene kurze Sätze, die aufgrund des Kontexts in der Regel auch verstanden werden, wenn die Sprache nicht gut beherrscht wird.

### Notizen

Werden diese Sätze im nachhinein notiert, besteht die Gefahr, daß sich eigene Formulierungen einschleichen. Diese Methode ist dennoch einer Tonbandaufnahme oder einer sofortigen Mitschrift vorzuziehen, weil die anderen Methoden „freie“ Reden hemmen. Da es auf die Grobstruktur ankommt, die den Anweisungen zugrunde liegt, ist die wortgetreue Wiedergabe zweitrangig gegenüber der offenen Sprache.

Nach unserer Erfahrung klappt die Kommunikation miteinander relativ schnell. Das betrifft sowohl private als auch fachspezifische Gespräche. So hat jede Firma eine eigene Sprache, die mit Abkürzungen und mit Synonymen operiert. Da heißen Körbe <Netze>, und über dem Reparaturzettel steht <Quarantäne>.

### Außenstehende

Problematisch wird es, wenn Außenstehende eine Auskunft wollen. Arbeitsgänge, die praktisch beherrscht werden, können allen, die diese Arbeiten ebenfalls beherrschen, mit wenigen Worten erklärt werden, während Außenstehende mit Hilfe der gleichlautenden Erklärungen häufig nichts verstehen.

Ein entscheidender Nachteil der Hospitation liegt in dem zu leistenden Aufwand. Da insbesondere in Fabriken über längere Zeiträume wenig gesprochen wird, erfordert diese Untersuchungsmethode einen enormen Zeitaufwand, abgesehen davon, daß nicht alle Betriebe bereit sind, Lehrende ohne weiteres in den Betrieb zu lassen.

Läßt es sich aber einrichten, empfehlen wir, in der Produktion wenigstens für eine gewisse Zeit mitzuarbeiten. Wir haben das für jeweils zwei Tage pro Betrieb getan und in dieser Zeit weit mehr erfahren, als in vielen anderen Untersuchungen. Die Tatsache, daß wir auch mit anpackten, brachte sofort eine Akzeptanz und ein Vertrauen, das den Zeitaufwand rechtfertigte.

## 7. Schlußfolgerung

Wie die Beispiele zeigen, gibt es nicht *die* richtige Untersuchungsmethode, um etwas über die sprachlichen Anforderungen in einem konkreten Betrieb zu erfahren. Es empfiehlt sich vielmehr, vor Beginn eines Kurses eine Checkliste anzulegen, die die eigenen Ziele und Rahmenbedingungen klärt, und davon ausgehend sich so genau wie möglich auf den jeweiligen Sprachbedarf der LernerInnen einzustellen. Je genauer wir die Zielgruppe kennen, desto leichter wird das möglich sein. Es hat sich aber auch gezeigt, daß es hilfreich ist, sich im Vorfeld allgemein über verschiedene Arbeitsfelder zu informieren, da sich die Strukturen oft ähneln und es sich nicht nur um Fachsprache handelt.

Entscheidend ist es, möglichst genau die Diskussion im Betrieb über die erwarteten sprachlichen Anforderungsprofile zu führen. Bereits die Reflexion auf seiten der Betriebsleitungen wie auf seiten der Beschäftigten kann dazu führen, differenzierter zu sehen, wo die Ausgrenzung der AusländerInnen tatsächlich aufgrund von Defiziten in der deutschen Sprache stattfindet und wo sie möglicherweise ganz andere Vorbehalte verdeckt.

Generell aber ist ein Einbezug möglichst aller betrieblichen Hierarchieebenen aus doppeltem Grund empfehlenswert: Hier befinden sich die Fachleute, die am besten den Bedarf und die Bedürfnisse hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen kennen, und sie übernehmen damit Verantwortung für das Zustandekommen und Gelingen eines berufsbezogenen Deutschunterrichts.

**Klärung der Ziele**

**Einbezug  
von Vorgesetzten**

# Lehrstoff konkret

## Sprachbedarfsanalyse als Unterrichtsprozeß

Andreas Klepp

Die Frage „Was sollen wir lehren?“ ist als Stoßseufzer vielen KollegInnen bekannt, die in letzter Zeit, meist kurzfristig und unter Zeitdruck, vor die Aufgabe gestellt waren, berufsbezogenen Deutschunterricht zu konzipieren bzw. durchzuführen.

Daß dieser irgendwo zwischen DaZ/DaF, Fachsprache, Wirtschaftsdeutsch o.ä. angesiedelt sein müßte, scheint allgemeine Überzeugung, aber wie genau das aussehen müßte, darüber gehen die Meinungen auseinander. (Wie vielfältig und umfangreich die Themen eines berufsbezogenen Deutschunterrichts sind, verdeutlicht der Beitrag von Andrea Nispel w.o.) Mancherorts wird eine mehr oder weniger geschickte Kombination mehr oder weniger bekannter Ansätze zur Sprachbedarfsermittlung versucht, anderswo versucht man eher, einem vermuteten originären Stellenwert berufsbezogenen Deutschunterrichts auf die Spur zu kommen. Einige hoffen noch darauf, daß von irgendeiner Seite eine überzeugende Konzeption mit komplettem Materialanhang kommen möge - doch die Maßnahmen laufen ja schon!

### tatsächliche Bedarfe

Also einmal mehr die Frage: was tun? Ein Kernproblem für Planende und Lehrende scheint zu sein, die tatsächlichen Bedarfe sowohl der Lernenden als auch der „Berufswelt“ zu bestimmen. Haben wir davon eine klarere Vorstellung, lassen sich dann auch leichter Lernziele und Lernfelder festlegen, geeignete Formen und Inhalte des Unterrichts bestimmen, Materialien suchen oder erstellen.

Irit Kock hat im vorausgehenden Beitrag einige Hinweise gegeben und ein paar mögliche Instrumentarien vorgestellt, die wir bzw. KollegInnen in verschiedenen Einrichtungen ausprobiert haben und praktizieren, um aus der Berufspraxis Sprachbedarfe für berufsbezogenen Deutschunterricht ermitteln zu können.

### wer ermittelt was?

Aufgrund unserer aller relativen Unerfahrenheit mit diesem Thema, aufgrund der z.T. großen Heterogenität der TeilnehmerInnen, der Berufsfelder, der Art und des Umfangs der stattfindenden Maßnahmen seien hier noch einmal zwei allgemeinere Anmerkungen hervorgehoben:

- Die unterschiedlichen Instrumente zur Sprachbedarfsanalyse haben ihre jeweiligen Vor- und Nachteile. Sie können verschiedenen KollegInnen für verschiedene Zwecke dienen - ob und wie, muß entsprechend den örtlichen Gegebenheiten auspro-

biert werden. Naheliegender ist, daß umso mehr zu ermitteln ist, je mehr auch verschiedene Möglichkeiten genutzt werden (können).

- Gleiches gilt auch für die Frage, wer eigentlich „ermittelt“. Wenn es gelingt, nicht nur VertreterInnen der Berufspraxis, fach- und sachkundige KollegInnen in den Einrichtungen, sondern auch Lehrende wie Lernende in einen solchen Prozeß miteinzubeziehen, werden sicherlich vielfältigere Ergebnisse herauskommen und die Beschäftigung mit der Frage selbst ist schon eine Art von Qualifizierung für beide Seiten. Da alle Welt davon überzeugt scheint, daß „Lernen lernen“, „autonomes Lernen“ und ähnliches mehr heute in jeder Maßnahme zu realisieren sei, besteht hier eine gute Chance, dies mit einer echten, wichtigen Fragestellung praktisch umzusetzen.

In der Mehrzahl stattfindender Maßnahmen ist es den Lehrerinnen und Lehrern für berufsbezogenen Deutschunterricht aus zeitlichen, organisatorischen oder anderen Gründen kaum möglich, vor Ort, d.h. in den zum jeweiligen Berufsfeld gehörenden Betrieben, selbst Daten und authentische Materialien zu sammeln.

In vielen Fällen aber kann versucht werden, auf die unmittelbaren Erfahrungen der TeilnehmerInnen aus ihrer vorhergehenden oder parallelen Berufstätigkeit oder aus den Praktikumsphasen zurückzugreifen.

Dies ist selbstverständlich auch nur eine von möglichen Quellen für die notwendige Sprachbedarfsanalyse und wird nur bestimmte Ausschnitte der Berufswirklichkeit erfassen helfen, ist also unbedingt ergänzungsbedürftig (s.o.). Es bietet u.E. aber auch einige bedeutsame Vorteile, besonders im Hinblick auf die Rolle der Lernenden dabei.

Sie werden zu ExpertInnen ihres Lernstoffs, erhalten Einfluß auf und Verantwortung für das gemeinsame Unterrichtsgeschehen, indem sie aufgefordert sind, ihre sprachlichen Erfahrungen, Probleme und Anforderungen zu reflektieren und zu benennen.

*Viel zu schwer? Unrealistisch? Eine kolossale Überforderung?*

*Mal sehen.*

*Mal probieren, aber in kleinen Schritten - und vorbereitet.*

## Ein Beispiel

Ein möglicher Einstieg in ein solches gemeinsames Erforschen des Sprachbedarfs wäre die unmittelbare, gemeinsame Praxis des Kurses, der Maßnahme. Dies ist ja auch so etwas wie ein Mikrokosmos mit Arbeitsanweisungen, Mitteilungen und Fragen in verschiedenen Registern und vielfältigen mündlichen und schriftlichen Anforderungen zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben.

Diese Sprachhandlungen lassen sich sammeln, vergleichen, sortieren, erweitern, üben.

Auf diese Art und Weise wird der „classroom discourse“ verbessert und die Sprachbedarfsanalyse des eigenen Berufsfeldes oder Praktikumsplatzes vorbereitet.

**Hindernisse bei der Ermittlung**

**ExpertInnen des Lehrstoffs**

**Mikrokosmos „Kurs“**



## Der Ablauf

### Erfahrungen zusammenfassen

Die TeilnehmerInnen werden gebeten, zu zweit oder in kleinen Arbeitsgruppen auf Kärtchen zu sammeln,

- a) welche Ausdrücke, Anweisungen, Fragen usw. seitens der LehrerInnen im Kurs in der täglichen Unterrichtspraxis immer wieder benutzt werden (z.B. „Was sagen Helga und Kemal im Unterricht?) und
- b) welche Ausdrücke/Redemittel sie selbst für Fragen, Absprachen usw. im Unterricht benötigen (z.B. „Was sagt Ihr?“ „Welche Fragen stellt Ihr?“ „Was müßt Ihr sagen oder fragen können?“).

Die Ergebnisse werden z.B. auf Wandzeitungen festgehalten und ggf. erweitert.

Dabei sollte ausreichend Raum dafür sein, die Listen in den folgenden Kurswochen kontinuierlich weiterzuführen.

In den ersten unmittelbar folgenden Stunden ist das Ziel, mit verschiedenen Übungen diese Sammlung als Mindeststandard für alle TeilnehmerInnen abzusichern. Das

kann einerseits in kleinen Spielsituationen oder mit Hilfe von Hörverstehensübungen geschehen, andererseits können auch die verschiedenen Beispiele hinsichtlich ihrer grammatischen Strukturen (Imperativ, Frageformen, Modalverben...) thematisiert werden.

In einem weiteren Schritt kann dann der Frage nachgegangen werden, wie die TeilnehmerInnen für die „autonome“ Sprachbedarfsermittlung in ihrer eigentlichen Praxis - in der Ausbildung, in der Weiterbildungsmaßnahme, des Praktikums oder der Berufstätigkeit - vorbereitet werden können. Die zwei folgenden Beispiele stehen für *zwei unterschiedliche Zugangswege*; die Form selbst kann entsprechend den örtlichen Bedingungen und der konkreten TeilnehmerInnen-Gruppe mannigfaltig modifiziert werden:

### Vom Fachwortschatz zum berufsbezogenen Deutsch?

Das Arbeitsblatt 1 „Vom Fachwortschatz Werkzeuge und Tätigkeiten zu berufsbezogener Sprache“ skizziert den Versuch, mit Auszubildenden für das Maler- und Lackierer-Handwerk den sprachlichen Berufsalltag ins Blickfeld zu bekommen. Ausgehend von den kleineren sprachlichen Einheiten - Fachausdrücke für Werkzeuge und Tätigkeiten - wird hier zu größeren - typischen Fragen, Anweisungen, Berichtsarten usw. - übergegangen.

Dieser Weg war für die Teilnehmer gangbar, weil er vom Vertrauten, Überschaubaren zu den komplexeren Fragestellungen führte. Es wäre ihnen hingegen nur

#### Arbeitsblatt 1

### Vom Fachwortschatz Werkzeuge und Tätigkeiten zu berufsbezogener Sprache...?

*z.B. Maler und Lackierer*

**Spachtel, Stoßspachtel, Staubbesen, Gliedermaßstab, Heizkörperpinsel, Borstenpinsel, Nahtrolle, Farbroller, Tapeziermaschine, Haumesser, Tapezierbürste, Senklot, Schlagschnur, Strichzieher, Wasserwaage...**

**Türrahmen schleifen und lackieren, Flecken ausbessern, mit Dispersionsfarbe streichen, Türen grundieren, Fußboden säubern, Fassaden streichen, tapezieren, Tapetenreste einweichen, abziehen, abkratzen, Decken und Wände abwaschen, Material ein- und ausladen...**

#### Aufgaben:

1. **Versuche bitte, die Werkzeuge zu sortieren.**
2. **Schreibe ein paartypische Arbeitsanweisungen auf, wie sie der Meister oder die Kollegen machen!**
3. **Beschreibe eine der obigen Tätigkeiten möglichst genau!**
4. **Was für Probleme kann es dabei geben?**
  - **Schreibe auf, was du sagen würdest gegenüber Kollegen / gegenüber dem Chef / direkt vor Ort / am Telefon...?**
  - **Was würdest du aufschreiben, als kurze Notiz oder als kleinen Bericht?**

---

schwer möglich gewesen, ohne diese Hinführung direkt anzugeben, welche Anweisungen ihnen der Meister gibt oder was sie zu schreiben haben.

*Gesprächssituationen am Arbeitsplatz erfassen*

Die ganze Bandbreite der verschiedenartigsten Gesprächsanlässe und dialogischen Handlungen am Arbeitsplatz erfassen und in geeigneter Form mit den dazu gehöri-

**Faksimile F2**

gen Redemitteln, typischen Wendungen, grammatischen Strukturen u.a. für den berufsbezogenen Deutschunterricht handhabbar zu machen, ist eine der dringlichsten Aufgaben, von deren Lösung wir aber noch weit entfernt sind. Umso mehr sind kreative Ansätze gefragt.

**Stichworte  
aus der Praxis**

Eine sehr elementare Form dieses Ansatzes besteht in der Arbeit mit *Kärtchen*, die die TeilnehmerInnen mit zur Arbeit (bzw. Praktikum etc.) nehmen, um bei Gelegenheit Stichworte zu den Gesprächssituationen zu notieren, die ihnen subjektiv wichtig oder schwierig erschienen. Die Stichworte sollten nach Möglichkeit zur Situation, zu den Beteiligten, zum Thema usw. Angaben enthalten, aber auch wörtliche Zitate liefern. Von diesen Kärtchen ausgehend kann dann im Unterricht versucht werden, die Situationen umfassender zu kennzeichnen und sprachlich aufzuarbeiten.

**Fragebogen**

Wahrscheinlich weit auf dem entgegengesetzten Pol, nämlich mit sehr differenzierter Fragestellung und hohen Anforderungen an das Abstraktionsvermögen, aber mit dem gleich Ziel wurde der *Fragebogen* (siehe das Beispiel S. 65) entwickelt. Hier hat sich in der Praxis gezeigt, daß er nur sinnvoll von TeilnehmerInnen ausgefüllt wurde, die bereits in der Lage waren, das sprachliche Geschehen an ihrem Arbeitsplatz sehr gut zu reflektieren. Er kann allerdings auch als eine Art Notizbogen für Gespräche mit TeilnehmerInnen seitens der Lehrkräfte benutzt werden.

**Fragestellungen  
reflexiver Art**

Diese beiden hier vorgestellten Beispiele zur Einbeziehung von Sprachhandlungen im Arbeitsleben bzw. in der Weiterbildung in den Unterricht können nur die Richtung andeuten, wie die Sprachbedarfsermittlung unmittelbar in den Unterrichtsprozeß integriert werden kann. Sicherlich ist eine Vielzahl von anderen Formen denkbar und eine Erprobung solcher Formen sinnvoll. Generell ist es empfehlenswert, bei der Arbeit mit den verschiedenen vorhandenen Unterrichtsmaterialien - wie Lehrbüchern, Kassetten, eigenen Arbeitsblättern u.a. - immer Fragestellungen reflexiver Art einzubauen, d.h. mit den TeilnehmerInnen zu thematisieren, ob und inwieweit ihre Erfahrungen mit den sprachlichen Anforderungen ihrer Praxis unseren Lehrmaterialien entsprechen bzw. was ihnen fehlt.

Gewöhnen sich sowohl Lehrende als auch Lernende daran, solche und ähnliche Verfahren, die die tatsächlichen Sprachhandlungen im Arbeitsleben ermitteln, regelmäßig und bewußt in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, schärfen sie gegenseitig ihren Blick für Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen berufsbezogenem Deutsch im Unterricht und im Betrieb. Für die Deutschlehrkräfte ergeben sich darüber hinaus wichtige Hinweise für den zu vermittelnden Lehrstoff.

## Literaturempfehlungen

Die folgend aufgelisteten Titel bieten lediglich eine kleine Auswahl von Veröffentlichungen mit einem Bezug zum Thema „berufsbezogener Deutschunterricht“. Einen ausführlichen Überblick - vor allem auch zu Materialien für spezielle Berufe oder Berufsbereiche - bieten die vorliegenden Bibliographien:

Kühn, Günter (Hrsg.): Deutsch für Ausländer. Eine Bibliographie berufsbezogener Lehrmaterialien mit Kommentierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 1996.

Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hrsg.): Berufsbezogener Deutschunterricht – Bibliographie mit Anmerkungen. Überarb. Fassung. Mainz, 1996 (zu beziehen beim Herausgeber, Raimundstr. 2, 55118 Mainz).

### Für den Unterricht

Barth, Wolfgang: Fachsprache in der Berufsausbildung. Hrsg. vom Heidelberger Institut Beruf und Arbeit. Frankfurt/M., 1991.

Bergdolt, Doris; Tiedt, Friedemann: Unterrichtsmaterialien Deutsch als Fremdsprache in der Erzieherausbildung. Hrsg. von der Robert-Bosch-Stiftung. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, 1992.

Conlin, Christine: Unternehmen Deutsch. Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. München: Klett Edeition Deutsch, 1995.

Corti-Junge, Constanina u.a.: Interkulturelles Sprachenlernen an Volkshochschulen. Hrsg. vom Landesverband der VHS Schleswig-Holsteins e.V. Kiel, 1994.

Deutscher Volkshochschul-Verband; Goethe-Institut (Hrsg.): Das Zertifikat Deutsch für den Beruf. Lernziele, Wortliste, Testmodell, Bewertungskriterien. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1994.

Deutscher Volkshochschul-Verband; Goethe-Institut; International Certificate Conference (Hrsg.): Das Zertifikat Deutsch für den Beruf. Modelltest 1. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1994.

Firnhaber-Sensen, Ulrike; Schmidt, Gabi: Deutsch im Krankenhaus. Berlin u.a.: Langenscheidt, 1994.

Funk, Hermann; Ohm, Udo: Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1991.

Jäger, Angelika; Schneider, Ernestine: Wie blind macht ein Verblender? Methoden zur Vermittlung fachlicher Inhalte unter Berücksichtigung von Verständnisproblemen nicht nur bei ausländischen Jugendlichen. Hrsg. vom Bildungswerk der hessischen Wirtschaft, Frankfurt/M., o.J.

- Kilian, Volker; Neuner, Gerhard; Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung - Übungsmaterial - Lehrerfortbildung. Berlin u.a.: Langenscheidt Verlag, 1995.
- Klein, Rosemarie, Leray, Regina: Ausbildung - eine Gelegenheit zu systematischem Sprachlernen. Hrsg. vom Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.. Mainz, (1990).
- Leisen, Josef: Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen. Bonn: Varus Verlag, 1994.
- Macaire, Dominique; Nicolas, Gerd: Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. München: Klett Edition Deutsch, 1995.

### Übergreifende Fragestellungen

- Bender, Walter; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Ausländische Erwachsene qualifizieren. Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ansätze. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle · Institut für Erwachsenenbildung des DVV, 1994. (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft 1)
- Bender, Walter; Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Ausländische Erwachsene qualifizieren. Kommentierte Auswahlbibliographie. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1994. (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft 2)
- Bender, Walter; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Gemeinsam lernen und arbeiten. Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1995. (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft 3)
- Clyne, Michael: Inter-cultural communication at work. Cambridge: University of Cambridge, 1994.
- Fluck, Hans-R.: Didaktik der Fachsprachen. Tübingen: Narr, 1992. (Forum für Fachsprachen-Forschung, Bd. 16)
- Jakovidou, Athanasia: Funktion und Variation im „Foreigner-Talk“. Tübingen: Narr, 1993. (Ergebnisse und Methoden moderner Sprachwissenschaft, Bd. 25)
- Just, Wolf-Dieter: Na, immer noch da? Ausländer schildern ihre Situation in den Betrieben. Frankfurt/M.: Lembeck, 1989. (Beiträge zur Ausländerarbeit 11)
- Loenhoff, Jens: Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation. Opladen: Leske u. Budrich, 1992.
- Niehaus-Lohberg, Erika: Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständigungsfähigkeit. Saarbrücken; Fort Lauderdale: Breitenbach, 1988.
- Roberts, Celia; Davies, Evelyn; Jupp, Tom: Language and discrimination. London; New York, Longman, 1992.

---

## AutorInnen

Priscilla Harris Brosig ist Projektleiterin und Dozentin bei Berufsbildung für Frauen in der Migration e.V., Frankfurt/M.

Andreas Klepp ist Weiterbildungslehrer an der VHS Braunschweig und tätig in der LehrerInnen- und KursleiterInnenfortbildung.

Irit Kock ist Projektleiterin der Vernetzungsstelle für betriebliche Frauenförderung von An- und Ungelernten (FAHZ), Offenbach.

Andrea Nispel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M.

Susan Kaufmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V., Mainz.

Ingrid Peikert ist Mitarbeiterin der Beratungs- und Koordinierungsstelle für un- und angelernte Arbeiterinnen, Frankfurt/M.

Petra Szablewski-Çavuş ist Leiterin des Projekts „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M.

**Publikationen des DIE-Projekts „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen“**

Bender, Walter; Szablewski-Çavuş; Petra (Hrsg.): *Ausländische Erwachsene qualifizieren. Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ansätze*. Frankfurt/M.: PAS, 1994

Bender, Walter; Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş; Petra (Hrsg.): *Ausländische Erwachsene qualifizieren. Kommentierte Auswahlbibliographie*. Frankfurt/M.: DIE, 1994

Bender, Walter; Szablewski-Çavuş; Petra (Hrsg.) (unter Mitarbeit von Andrea Nispel): *Gemeinsam lernen und arbeiten. Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung*. Frankfurt/M.: DIE, 1995

Informationsdienst *BBM-Projektforum* (wird in unregelmäßigen Abständen vom Projekt BBM herausgegeben, 7 Ausgaben)

Bezug:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Projekt BBM

Holzhausenstr. 21

60322 Frankfurt/M.