



Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch

QUALITÄTSKRITERIEN INTERAKTIV

Leitfaden zur Umsetzung
von berufsbezogenem Unterricht
Deutsch als Zweitsprache

Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch

QUALITÄTSKRITERIEN INTERAKTIV

Leitfaden zur Umsetzung
von berufsbezogenem Unterricht
Deutsch als Zweitsprache

Iris Beckmann-Schulz
Bettina Kleiner

Kontakt

Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch

passage gGmbH

Migration und Internationale Zusammenarbeit

Nagelsweg 14
20097 Hamburg

www.deutsch-am-arbeitsplatz.de

iris.beckmann-schulz@passage-hamburg.de
bettina.kleiner@passage-hamburg.de
tatiana.lamura@passage-hamburg.de
andrea.snippe@passage-hamburg.de
petra.szablewski-cavus@passage-hamburg.de

Kompetenzzentrum NOBI

Norddeutsches Netzwerk zur beruflichen Integration von Migrantinnen und Migranten
Handwerkskammer Hamburg

Holstenwall 10-12
20355 Hamburg

www.nobi-nord.de

Netzwerk „Integration durch Qualifizierung IQ“

Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk ZWH

Sternwartstr. 27-29
40223 Düsseldorf

www.intqua.de

Hamburg, im Februar 2011

Einleitung	1
Vom Workshop <i>Qualitätskriterien interaktiv</i> zur Broschüre	2
1. Das Handlungsfeld Berufsbezogenes Deutsch:	4
Zusammenhänge zwischen Veränderungen in der Arbeitswelt und sprachlich-kommunikativem Handeln	
1.1 Berufsbezogenes Deutsch im Kontext öffentlicher Arbeitsförderung	4
1.2 Gesteigerter Bedarf an Qualitätssicherung	7
2. Berufsbezogene Deutschkurse und Kommunikative Kompetenz im Beruf	9
2.1. Zum Profil des Berufsbezogenen Deutschunterrichts	12
2.2. Kommunikative Kompetenz im Beruf	14
2.3 Implikationen für die Unterrichtsplanung und Gestaltung von berufsbezogenen Deutschkursen	18
2.4 Exkurs: Die Sprachbedarfsermittlung als Ausgangspunkt für den berufsbezogenen Deutschunterricht	19
3. Leitfaden zur Reflexion und Orientierung	23
Handlungsorientierung, Bedarfsorientierung und Teilnehmerorientierung als Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Deutschunterricht	
3.1 Handlungsorientierung als übergeordnetes Prinzip	25
3.2 Bedarfsorientierung: kein unmittelbar didaktisch-methodisches Prinzip	26
3.3 Teilnehmerorientierung als allgemeines didaktisch-methodisches Prinzip für kommunikativen Sprachunterricht	27
3.4 Szenarien als Möglichkeit die drei Prinzipien zusammenzuführen	28
4. Die Anwendung der Qualitätskriterien auf die Planung und Durchführung berufsorientierender Deutschkurse	32
5. Konsequenzen für Institutionen und Akteur_innen in der sprachlich-fachlichen Weiterbildung	36
5.1 Anforderungen an Lehrende	36
5.2. Institutionelle Rahmenbedingungen	39
5.3. Qualitätskriterien und Verfahren zum Qualitätsmanagement	40
6. Perspektiven	43
Literatur	45

Vorwort von Herrn Staatssekretär Hoofe

Bundesministerium für Arbeit und Soziales



Die sprachlichen Anforderungen bei der Qualifizierung und am Arbeitsmarkt steigen seit Jahren kontinuierlich an. Die Zahl der Arbeitsplätze, bei denen Deutschkenntnisse eine untergeordnete Rolle spielen, nehmen ab. Vor diesem Hintergrund gewinnt das Thema „Berufsbezogene Sprachförderung“ aktuell im Rahmen des Aktionsplans zur Weiterentwicklung des Nationalen Integrationsplans der Bundesregierung eine besondere Bedeutung.

Das Netzwerk Integration durch Qualifizierung ist inzwischen seit annähernd sechs Jahren vom Bundesministerium MAS damit betraut, die besonderen Fragestellungen zu Zweitsprache und Arbeitsmarkt in Zusammenarbeit mit den relevanten Akteuren aus Praxis, Verwaltung und Wissenschaft zu diskutieren und weiterzuentwickeln.

Weiterbildungsträger stehen nicht zuletzt seit der Einführung des bundesweiten ESF-BAMF-Programms zur Berufsbezogenen Sprachförderung verstärkt vor der Herausforderung, Maßnahmen adressatengerecht und arbeitsmarktorientiert umzusetzen. Die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität dieser Bildungsangebote ist dabei eine besondere An-

forderung. Bereits vor drei Jahren veröffentlichte der Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch im Netzwerk IQ die „Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache“. Mit der nun vorliegenden Broschüre wurde dieses Instrument weiterentwickelt und in Bezug auf die Umsetzung und Evaluation konkretisiert. Das Ergebnis ist eine wertvolle Praxishilfe für Bildungsplaner und Lehrkräfte.

Gerd Hoofe

Staatssekretär im Bundesministerium für Arbeit und Soziales

Vorwort von Dott. Matilde Grünhage-Monetti Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)



Non quality without equality – No equality without quality

Was wie ein Wortspiel anmutet, formulierte ein britischer Kollege als Forderung an die Weiterbildung in der Zuwanderungsgesellschaft. Qualität der Angebote und gerechte Chancen sind auch in der Weiterbildung mit und für Migrant_innen eng miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig. Beide sind ein Imperativ in einem demokratischen Bildungssystem und eine nachhaltige Investition, die sich auszahlt.

In der beruflichen Weiterbildung ist die Forderung nach - und Förderung von - Qualität von großer Bedeutung, da Arbeit ein Angelpunkt im Spannungsfeld Inklusion/Exklusion ist. Insbesondere für Migrant_innen tragen Arbeitsmarktintegration/Arbeitsmarktpartizipation sowie berufliche Weiterbildung als ein zentraler Bestandteil davon nicht nur zur ökonomischen, sondern auch zur gesamtgesellschaftlichen Inklusion bei: Von dieser profitiert auch die Mehrheitsgesellschaft.

Als konstitutiver Bestandteil von beruflicher Beschäftigungs- und Handlungsfähigkeit sind kommunikative Kompetenzen von großer Bedeutung

für den Zugang zum Arbeitsmarkt, z. B. schon für eine erfolgreiche Bewerbung. Danach tragen sie zur Sicherung des Arbeitsplatzes bei und ermöglichen die Teilhabe an beruflicher Weiterbildung, was wiederum Aufstiegschancen verbessert.

Angesichts der zentralen Rolle der kommunikativen Kompetenzen in der Arbeitswelt in Bezug auf die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit und der Beschäftigungssicherung stehen auch Lehrende, Planer_innen, Bildungsanbieter_innen, Akteur_innen der Arbeitsverwaltung und Verantwortliche in Betrieben vor großen Herausforderungen: nämlich, den Lernenden qualitativ hochwertige Angebote bereitzustellen, die dem objektiven Bedarf des Arbeitsmarktes aber auch ihren subjektiven Bedarfen Rechnung tragen. Der Spagat zwischen den von außen festgelegten Zielen (Arbeitswelt, Förderrichtlinien) und den Zielen der Lernenden, die aus ihrem Inneren stammen, ist kein einfaches Unterfangen.

Der Workshop und die Broschüre „Qualitätskriterien für den Berufsbezogenen Deutschunterricht“ sind eine tatkräftige, konkrete und wertvolle Hilfe für die oben genannten Akteur_innen, die mit dieser anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert sind.

Ich danke den Verfasserinnen dieser Broschüre für ihre hervorragende Arbeit und wünsche ihnen viel Ausdauer bei der Verbreitung der Qualitätskriterien im Sinne der Entwicklung gerechter und qualitativ hochwertiger Weiterqualifizierungen.

Matilde Grünhage-Monetti

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

EINLEITUNG

Mit den Qualitätskriterien für den Berufsbezogenen Deutschunterricht hatte der Facharbeitskreis im Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ) 2008 ein Instrument entwickelt, mit dem Kurse und Maßnahmen zum berufsbezogenen Deutsch besser geplant, umgesetzt und beurteilt werden können. Auf Infoveranstaltungen und Runden Tischen im Rahmen des Kompetenzzentrums NOBI in Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein sowie auf der bundesweiten Fachtagung zur Berufsbezogenen Sprachförderung im September 2008 in Herford¹ wurden die Qualitätskriterien verschiedenen Vertreter_innen der Arbeitsverwaltung und Weiterbildungseinrichtungen präsentiert und mit ihnen diskutiert. Die Erfahrungen aus diesen Veranstaltungen zeigten jedoch bald, dass sich der Transfer von der einmaligen Präsentation der Qualitätskriterien in die konkrete Bildungs- und Maßnahmenplanung schwierig gestaltete, weil der Veranstaltungsrahmen wenig Raum für eine vertiefende fachliche Auseinandersetzung und Praxisanwendung bot - und die Vermittlung somit abstrakt blieb.

Aus dieser Notwendigkeit heraus wurde 2009/2010 das Konzept des Workshops *Qualitätskriterien interaktiv* entwickelt, bei dem sowohl die Präsentation der Qualitätskriterien als auch deren Diskussion, Vertiefung und Umsetzung zur Anwendung kommen. Der Workshop richtet sich an Lehrkräfte, Planer_innen und Träger von Kursen, Akteur_innen der Arbeitsverwaltung (ARGEN und Agenturen für Arbeit) sowie Programmverantwortliche und Entscheider_innen in Betrieben.

1 Die Dokumentation der Fachtagung kann unter www.content-zwh.de heruntergeladen werden.

Vom Workshop *Qualitätskriterien interaktiv* zur Broschüre

Im Workshop selbst werden zunächst die Prämissen Bedarfsorientierung, Handlungsorientierung und Teilnehmerorientierung in Bezug auf den berufsbezogenen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht erläutert. Wie können diese didaktischen Prinzipien in verschiedenen Kurstypen mit entsprechend unterschiedlichen Zielvorgaben und Teilnehmergruppen umgesetzt werden? Nach der Präsentation einiger Praxis-Beispiele steigen die Teilnehmer_innen des Workshops in die Untersuchung und Sichtung vorhandener Kurskonzepte ein: Sind darin die besprochenen Qualitätskriterien berücksichtigt? Welche Rolle spielt die Bedarfserhebung? An welchen Stellen lässt sich aufzeigen, dass etwa Teilnehmerorientierung oder Handlungsorientierung nicht genügend umgesetzt wurden?

In einem letzten Schritt entwickeln Teilnehmer_innen auf der Grundlage der Kriterienkataloge nach vorgegebenen Rahmenbedingungen eigene Konzepte für Maßnahmen zur berufsbezogenen Sprachbildung. Abschließend wird Raum dafür gegeben, über ungelöste Fragen bezüglich der Planung und Qualitätssicherung zu diskutieren: Welche Rahmenbedingungen sind notwendig, damit die Qualitätskriterien umgesetzt werden? Welche Verfahren zur Evaluation sind sinnvoll?

Der Workshop wurde bisher bundesweit in mehreren Regionen durchgeführt und nach jeder Erprobung ausgehend vom Feedback der Teilnehmer_innen weiterentwickelt. Die Rückmeldungen der TN waren durchweg sehr positiv: Besonders hervorgehoben wurden der Praxisbezug sowie der konstruktive und fruchtbare Austausch zwischen strategischen Akteur_innen und Praxisvertreter_innen.

Die vorliegende Broschüre bereitet die Ergebnisse der o.a. Veranstaltungen so auf, dass die Qualitätskriterien auch unabhängig von der Teilnahme an den Workshops in Form eines Fragenkatalogs eingesetzt wer-

den können. Die Anwendung dieser Kataloge auf Kurskonzepte kann für die Entwicklung und Bewertung von Bildungsangeboten im Handlungsfeld Berufsbezogenes Deutsch gute Hilfestellung leisten. Zur besseren Handhabung finden Sie im vierten Kapitel den Fragenkatalog als Kopiervorlage.

Die Handreichung richtet sich an alle Akteur_innen der Beruflichen Bildung, die mit der Planung, Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von Programmen und Angeboten zum Berufsbezogenen Deutsch bei Bildungsträgern und in betrieblichen Zusammenhängen befasst sind.

1. DAS HANDLUNGSFELD BERUFSBEZOGENES DEUTSCH: Zusammenhänge zwischen Veränderungen in der Arbeitswelt und sprachlich-kommunikativem Handeln

Die Veränderungen der Arbeitsstrukturen haben in nahezu allen Branchen die Anforderungen an die deutschen Sprachkompetenzen in Aus- und Weiterbildung erhöht. Berufliche Aus- und Weiterbildung zielt heute nicht mehr nur auf die Verbesserung und Anpassung an fachliche Entwicklungen, sondern in hohem Maße auch auf eine Verbesserung der kommunikativen Kompetenz am Arbeitsplatz. Dies gilt auch für gering- und teilqualifizierte Beschäftigte mit Migrationshintergrund, die vor dem Hintergrund steigender kommunikativer Anforderungen vor allem im Rahmen von Qualitätsmanagementverfahren besonders von Arbeitsplatzverlust bedroht sind.

Sprachlich-kommunikatives Handeln am Arbeitsplatz umfasst weit mehr als den korrekten Gebrauch von Vokabeln und Grammatik und ist ebenso wenig nur mit dem Begriff „Fachsprache“ zu erfassen. Um am Arbeitsplatz angemessen handeln und erfolgreich an Weiterbildung teilnehmen zu können, müssen die Regeln der aufgabenbezogenen Kommunikation in Qualifizierung und im Betrieb identifiziert und vermittelt werden.

1.1 Berufsbezogenes Deutsch im Kontext öffentlicher Arbeitsförderung

Seit ca. 15 Jahren werden Fragen zu berufsbezogenem Deutsch als Zweitsprache in der Fachöffentlichkeit verstärkt diskutiert. Es finden sich vor allem in der beruflichen Weiterbildung vermehrt Ansätze, die eine Ver-

knüpfung von sprachlichen und fachlichen Inhalten vorsehen. Leider trägt die überwiegende Projektfinanzierung in der beruflichen Weiterbildung nicht dazu bei, solche Ansätze zu verstetigen und behindert die Herausbildung verbindlicher Qualitätsmerkmale.

In der öffentlichen Regelförderung wiederum wird dem vermehrten Bedarf nach Verzahnung von sprachlichen und arbeitsbezogenen Inhalten in den letzten Jahren eher punktuell in einigen migrantenspezifischen Angeboten Rechnung getragen. Es bestehen begründete Zweifel daran, dass die Qualität der geförderten Angebote den Anforderungen an einen handlungs- und teilnehmerorientierten berufsbezogenen Unterricht tatsächlich entspricht.

Im Rahmen des ESF-BA-Programms, das von 2000 bis 2008 die individuelle Förderung nach SGB III ergänzte, wurde 2004 die Förderung „berufsbezogener Maßnahmen zur Stärkung der Sprachkompetenz für Personen mit Migrationshintergrund“ als ein zusätzlicher Schwerpunkt aufgenommen. Die Befunde zum Verbleib nach Beendigung der ESF-BA-Kurse² belegen, dass reine Sprachkurse ohne Bezug zu betrieblicher Praxis und fachlicher Qualifizierung einen geringen Wirkungsgrad in Bezug auf berufsbezogene kommunikative Kompetenz erzielen. Darüber hinaus ist es sicherlich auch der Vergabepaxis nach VOL³ geschuldet, dass die didaktisch-methodische Qualität dieser Maßnahmen vielerorts scheinbar nicht den Anforderungen an einen bedarfs- und handlungsorientierten Unterricht entspricht.

Zielgruppen dieser berufsbezogenen Sprachkurse waren zunächst so-

2 Im Jahr 2004 gab es 23901 Eintritte in ESF-BA-Maßnahmen, Verbleib 6 Monate nach Austritt: 3621 Personen in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung. Quelle: Individualdatenbank der Begleitforschung Aktualisierung Datenstand 20.2.2007. (Engelhardt/Scioch 2006 zitiert nach Schweigard 2007: 13.)

3 Die Vergabe- und Vertragsordnung für Leistungen (VOL) regelt die Ausschreibung und die Vergabe von Aufträgen der öffentlichen Hand in der Bundesrepublik Deutschland.

wohl die Bezieher_innen von Arbeitslosenhilfe als auch von Arbeitslosengeld. Nach einer Änderung der ESF-Richtlinien, die aufgrund der veränderten Verwaltungsstrukturen im SGB (Einrichtung der Grundsicherungsstellen bzw. Optionskommunen) erforderlich war, beschränkte sich die Förderung von 2005 an ausschließlich auf Personen mit Migrationshintergrund im Bezug von ALG I. Damit reduzierte sich die Zielgruppe erheblich. Von 2005 bis zur Einführung des ESF-BAMF-Programms zur berufsbezogenen Sprachförderung Mitte 2008 wurden deshalb in vielen Regionen bundesweit berufsbezogene Sprachförderangebote für Personen mit Migrationshintergrund von den regionalen Arbeitsgemeinschaften aus Mitteln des SGB II (nach § 16,2 SGB II „Sonstige Weitere Leistungen“) finanziert (statistische Angaben zu Teilnehmer_innen und Verbleib wurden laut Auskunft der BA nicht erhoben).

Mit der Einführung des ESF-BAMF-Programms⁴ zur berufsbezogenen Sprachförderung wurde 2008 ein bundesweit einheitliches Instrument zum arbeitsmarktbezogenen Zweitsprachenunterricht etabliert. Für die Förderperiode 2007-2013 wurde das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge mit der Programmdurchführung beauftragt. Das Programm richtet sich an Menschen mit Migrationshintergrund im SGB-Bezug, die zur Verbesserung der Einstiegschancen auf dem Arbeitsmarkt oder gegebenenfalls in berufliche Qualifizierung eine berufsbezogene sprachliche Weiterbildung mit fachlichen Qualifizierungsanteilen benötigen. Mit der betrieblichen Praxisphase als integralem Bestandteil eines jeden Kurses ist zumindest ein erster Schritt hin zu einer stärkeren Verknüpfung von sprachlichen und fachlichen Inhalten getan.

4 Berufsbezogene Förderung Deutsch als Zweitsprache des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen des ESF. www.bamf.de 2007.

1.2 Gesteigerter Bedarf an Qualitätssicherung

Der Bedarf an konzeptioneller Beratung und Grundlagenarbeit zum Thema Qualitätssicherung im Handlungsfeld Berufsbezogenes Deutsch stieg mit Beginn der Umsetzung dieses Programms sprunghaft an. Viele Weiterbildungsträger sahen sich in der Ausschreibungs- und Antragsphase des ESF-BAMF-Programms erstmalig mit Fragen zur Konzepterstellung, Didaktik und Methodik sowie Rahmenbedingungen in diesem Bildungsbereich konfrontiert. Die Nachfrage nach Fortbildungen für Lehrkräfte in berufsbezogenen Kursen ist seit 2008 stark gewachsen: Kursleiter_innen, die bislang ausschließlich in Integrationskursen sowie anderen Deutsch-als-Zweitsprache-Maßnahmen unterrichtet hatten, standen und stehen nun vor der Herausforderung, Betriebe für Praktika zu akquirieren, den branchenbezogenen Sprachbedarf zu ermitteln oder berufsorientierende Inhalte zu didaktisieren. Zudem stellt sich auch an Fachlehrkräfte in den Maßnahmen die Anforderung, Fachinhalte Personen zugänglich zu machen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Dem Aspekt Bildungssprache⁵ kommt hier eine besondere Bedeutung zu.

In der Vergangenheit wurde eine fundierte Entwicklung von Qualifizierungsangeboten für Lehrkräfte im Berufsbezogenen Deutschunterricht mit der Perspektive auf Standardisierung und Nachhaltigkeit durch eher kurzfristige (Modell-) Projektfinanzierungen im Feld der beruflichen Weiterbildung erschwert. Die Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch, angesiedelt bei der passage gGmbH in Hamburg, bietet für die Region seit 2005 im Rahmen

5 Bildungssprache zeichnet sich durch einen hohen Grad an Abstraktheit aus. Sie findet sich vor allem in fachlichen und wissenschaftlichen Texten. Stärker als in der Alltagssprache spielen konzeptuelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit eine wichtige Rolle. Auf der syntaktischen und grammatischen Ebene sind parataktische Strukturen, Nominalisierung und Passivgebrauch typisch für Bildungssprache. Eine ausführliche Erörterung von bildungssprachlicher Kommunikation und deren Anforderungen findet sich in zwei Aufsätzen von Udo Ohm 2009 und 2010.

ihrer Projektstätigkeit ein differenziertes Spektrum an Fortbildungen für Deutschlehrkräfte in berufsbezogenen Kursen an. Angebote dieser Art finden sich zurzeit bundesweit noch in der Region Frankfurt.⁶ Der stark gestiegene bundesweite Bedarf jedoch kann mit diesen regionalen Angeboten nicht gedeckt werden.

Die oben skizzierten Entwicklungen im Handlungsfeld Berufsbezogenes Deutsch machen deutlich, dass ein bundesweites Qualifizierungsangebot für Kursleiter_innen notwendig ist, das die fachlichen und didaktisch-methodischen Anforderungen berufsbezogener Sprachkurse aufgreift und durch Schulungen die Qualität der Umsetzung sichert. Ein solches flankierendes Angebot ist jedoch im Rahmen des ESF-BAMF-Programms – im Gegensatz zu den Integrationskursen – nicht vorgesehen.

⁶ Das Amt für Multikulturelle Angelegenheiten Stadt Frankfurt bietet punktuell Fortbildungen zum Berufsbezogenen Deutsch sowohl für DaZ-Lehrkräfte als auch Akteure der beruflichen Bildung an.

2. BERUFSBEZOGENE DEUTSCHKURSE UND KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IM BERUF

Unter dem Titel Berufsbezogene Deutschkurse firmieren eine ganze Reihe unterschiedlicher und unterschiedlich finanzierter Weiterbildungsmaßnahmen mit dem Ziel der Zweitsprachenförderung und Optimierung bildungssprachlicher Kompetenzen im Kontext von Arbeitsmarkt und Beruf. Grob lassen sich diese Maßnahmen in drei Kurstypen unterscheiden:

- Berufsorientierende Kurse
- Qualifizierungsorientierte Kurse
- Arbeitsplatzbezogene Kurse

Im Mittelpunkt **berufsorientierender Kurse** stehen inhaltlich die sprachlich-kommunikativen Mittel für Praktikums- und Stellensuche (Telefontraining, Recherche, Erstellen von Bewerbungen, Erproben von Vorstellungsgesprächen in Rollenspielen etc. pp.) sowie die Ermittlung der Kompetenzen und Biographien der Teilnehmer_innen. Ziele der Kurse sind zunächst die Vorbereitung auf die Stellensuche und Bewerbung und übergreifend die Erhöhung der Beschäftigungsmöglichkeiten von Migrant_innen und Flüchtlingen mit geringen formellen oder anerkannten Kompetenzen.

Qualifizierungsorientierte Kurse richten sich an bestimmte Berufsgruppen oder qualifizieren Menschen mit unterschiedlichen beruflichen Vorkenntnissen sprachlich und fachlich für ein bestimmtes Berufsbild. Das Unterrichtsmaterial für diesen Kurstyp lehnt sich an Textsorten, typische Gesprächssituationen und Dokumente aus dem entsprechenden beruf-

lich-fachlichen Feld an. Sprachliches und fachliches Lernen sind hier deutlich verzahnt und, wenn möglich, werden authentische Texte verwendet. Dieser Kurstyp wird zum jetzigen Zeitpunkt überwiegend im Bereich Pflege und Gastronomie angeboten. In einem Deutschkurs für Pflegekräfte spielen z. B. das Verfassen von Pflegeprotokollen und die Gespräche mit Patient_innen und Angehörigen eine wichtige Rolle – und sollen einen entsprechenden Raum im Unterrichtsgeschehen einnehmen.

Arbeitsplatzbezogene und innerbetriebliche Weiterbildungen gehen auf sprachlich-kommunikative Prozesse ein, die für betriebliche Arbeitsabläufe wichtig sind. Veränderungen der Arbeitsorganisation ziehen häufig sprachlich-kommunikative Probleme nach sich (Nispel & Szablewski-Çavuş 1996). Diese Probleme können wiederum betriebliche Abläufe behindern und folglich ist das Ziel innerbetrieblicher Maßnahmen vor allem die Optimierung der Kommunikation am Arbeitsplatz und – auf der übergeordneten Ebene – der Arbeitsabläufe: Wenn z. B. Störungen an Produktionsmaschinen schnell und zielgerichtet kommuniziert werden, können dadurch größere Ausfälle in der Produktion vermieden werden. Tatsächliche Arbeits- und Handlungsabläufe sowie damit zusammenhängende sprachlich-kommunikative Handlungen lassen sich wiederum nur über eine Sprachbedarfsermittlung (siehe dazu ausführlich 2.4) bestimmen; mit deren Hilfe wird ermittelt, welchen Arbeiten die einzelnen Mitarbeiter_innen nachgehen, was sie lesen, sprechen und schreiben müssen und mit welchen Kolleg_innen sie wie kommunizieren. Die Ergebnisse der Sprachbedarfsermittlung bestimmen dann die Planung und Durchführung des Unterrichts.

Nicht immer sind aber Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz sprachlich begründet – auch das kann ein Ergebnis der Sprachbedarfsermittlung sein! So können kollidierende Interessen von Vorgesetzten und Mitarbeiter_in-

nen oder aber Diskriminierung und die Herabsetzung von Mitarbeiter_innen der Grund für Störungen der Zusammenarbeit und der Arbeitsabläufe sein. In solchen Fällen müssen Lehrkraft und Träger andere Akteur_innen, wie z. B. den Kursträger, den Betriebsrat und Vorgesetzte im Betrieb zur Vermittlung und Konfliktlösung einschalten⁷. Sprachkurse können aber den Sprachbedarf, der durch Konflikte oder strukturelle Probleme im Betrieb entsteht, aufgreifen.

In allen drei Kurstypen stehen neben der Vermittlung der genannten sprachlichen und fachlichen Inhalte auch Lerntechniken und Texterschließungsstrategien im Vordergrund; diese sollen es den Teilnehmenden erleichtern, komplexe sprachliche und grammatische Strukturen zu „knacken“. Vor allem qualifizierungsorientierte und arbeitsplatzbezogene Maßnahmen wenden sich dabei nicht allein an Migrant_innen: Menschen, deren Erstsprache Deutsch ist, die aber geringe bildungssprachliche Kompetenzen haben, sind ebenfalls Adressat_innen von Maßnahmen zur Förderung sprachlicher Kompetenzen im Bereich beruflicher Weiterqualifizierung⁸. Trotz der Unterschiede bezogen auf inhaltliche Schwerpunkte haben alle beschriebenen Kurstypen gemeinsam, dass sie berufsbezogene kommunikative Kompetenz vermitteln sollen. Zunächst gehen wir aber auf die Besonderheiten des Berufsbezogenen Deutschunterrichts ein, bevor wir uns dem Ziel der kommunikativen Kompetenz im Kontext sprachlich-fachlicher Weiterbildung widmen.

7 Natürlich haben aber auch Weiterbildungsmaßnahmen Grenzen, was die Möglichkeiten anbelangt, die Partizipation von Migrant_innen am Arbeitsleben zu befördern: So können Sprachkurse weder strukturelle Probleme - wie etwa die Nichtanerkennung von Abschlüssen oder ins Ausbildungssystem eingelagerte Rassismen oder Sexismen - beseitigen noch können sie Organisationsentwicklung in Betrieben ersetzen.

8 Mit den Inhalten, Zielen, Adressat_innen und Rahmenbedingungen der so genannten „integrierten Sprachförderung“ beschäftigt sich das aktuelle „Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen“ von Monika Bethscheider, Ulrike Dimpl, Udo Ohm und Wolfgang Vogt 2010: http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-3C5594CA-60513ADF/kibb/Positionspapier_WbH_2010.pdf

Wo es in dieser Broschüre nicht um einen bestimmten Kurstyp geht, benutzen wir im Folgenden „berufsbezogene Deutschkurse“ als Mantelbegriff für die in diesem Kapitel erläuterten Maßnahmen.

2.1. Zum Profil des Berufsbezogenen Deutschunterrichts

Im berufsbezogenen Deutschunterricht spielen fachsprachliche, berufssprachliche, allgemeinsprachliche und auch umgangssprachliche Komponenten eine Rolle⁹: Das spezifische Zusammenspiel verschiedener lexikalischer, pragmatischer, kommunikativer und grammatischer Elemente ist folglich eine der Besonderheiten des berufsbezogenen Deutschunterrichts. (vgl. Kuhn 2008: 102 ff.)

Betrachtet man berufssprachliche, fachsprachliche und allgemeinsprachliche Kurse unter pragmatischen Gesichtspunkten, könnte man sagen, dass allgemeinsprachliche Deutschkurse vor allem auf Kommunikationssituationen zur Bewältigung des Lebensalltags ausgerichtet sind, während fachsprachliche Kurse auf die Aneignung und Weitergabe fachlichen Wissens und Vokabulars zielen. Im Mittelpunkt berufssprachlicher Kurse stehen sprachliche (und außersprachliche) Mittel zur Bewältigung von mündlichen oder schriftlichen Kommunikationssituationen in der Arbeitswelt oder im Berufsleben.

Die besondere Anforderung berufsbezogener und -orientierender Sprachkurse ergibt sich also daraus, dass den Teilnehmenden dort vermittelt werden soll, Sprache als Handlungs- und Interaktionsmittel in verschiedenen beruflichen Kontexten – und darüber hinaus - zu nutzen. Ebenso

⁹ Auch Bildungssprache ist hier von großer Bedeutung; darauf gehen wir hier nur am Rande ein. Zur Bedeutung von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung siehe das genannte Positionspapier von Bethscheider, Dimpl, Ohm und Vogt 2010.

kann Prüfungsvorbereitung im Mittelpunkt eines berufsbezogenen Kurses stehen: In diesem Fall gilt es, den TN sowohl die erforderliche Fachsprache als auch die Besonderheiten der Prüfungssprache und –systematik zu vermitteln. Dazu zwei kurze Beispiele: Ein kleinschrittiges Annähern an die so genannte Prüfungssystematik lässt sich gut am Beispiel von Multiple Choice Aufgaben illustrieren, die ja in vielen Prüfungen vorkommen. Anstatt Kursteilnehmer_innen mit diesem Aufgabentyp zu konfrontieren, bietet es sich an, ihnen zunächst offene Fragen zu stellen, um die Hypothesenbildung anzuregen oder das vorhandene Wissen der Teilnehmenden abzurufen. Um die Prüfungssprache zu entlasten, könnten wiederum im Rahmen von prüfungsvorbereitenden Kursen Glossare angelegt werden. Auch wenn Fachsprache in manchen Fällen eine wichtige Rolle spielt, kommt Matilde Grünhage-Monetti in ihrer Expertise *Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben* (2010) zu dem Schluss, dass die Bedeutung fachsprachlicher Kompetenzen am Arbeitsplatz insgesamt eher überbewertet wird. Im Rahmen von beruflicher Weiterbildung und Ausbildung spielen Fach- und Berufssprache jedoch eine tragende Rolle. Im Allgemeinen könnten fehlende fachsprachliche Kompetenzen aber durch kommunikative Kompetenzen und Lerntechniken zum Erwerb von neuem Wissen ausgeglichen werden.

Grünhage-Monetti vergleicht Sprache am Arbeitsplatz mit einem geknüpften Teppich, „dessen allgemein-, fach-, berufs- und umgangssprachliche Elemente in jedem Beruf und in jedem Unternehmen anders geknüpft werden. Es kann also weniger darum gehen, mit dem Mitarbeiter zusammen einen möglichst großen fachsprachlichen Flicker zu produzieren, als vielmehr darum, dem Mitarbeiter die Knüpftchniken zu vermitteln, mit denen er seine fachlichen Arbeitsaufgaben auch in schwierigen Situationen bewältigen kann“.

(Grünhage-Monetti 2010:52)

Folglich ist es eine weitere zentrale Aufgabe berufsbezogener Deutschförderung, den Teilnehmer_innen der Kurse die für den Erwerb sprachlich-kommunikativer Kompetenzen erforderlichen Lerntechniken und Methodenkompetenzen zu vermitteln.

2.2. Kommunikative Kompetenz im Beruf

Das übergreifende Ziel Berufsbezogener Deutschkurse ist eine Verbesserung der Teilhabe von Migrant_innen an beruflicher Qualifizierung und am Arbeitsmarkt; diese soll durch die Vermittlung **berufsbezogener kommunikativer Kompetenz** befördert werden.

Kommunikative Kompetenz in der Zweitsprache bedeutet, dass den Lernenden sprachliche und paralinguistische Mittel zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation in verschiedenen Situationen zur Verfügung stehen; Sprecher_innen einer Zweitsprache sollen sich selbst vertreten und in unterschiedlichen Situationen angemessen vermitteln und ausdrücken können. Fehlerfreiheit ist in diesem Kontext weniger von Bedeutung als kommunikative Angemessenheit.

Konzepte der Kommunikativen Kompetenz (etwa von Noam Chomsky und Jürgen Habermas) sind vielfach dafür kritisiert worden, dass sie auf ideale Kommunikationssituationen rekurrieren und soziale sowie im Unterricht hergestellte Machtverhältnisse ignorieren.

(vgl. Decke-Cornill/Küster 2010)

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen von Arbeitsmarkt, Qualifizierung und Beruf stellen dabei den Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung berufsbezogener Sprachbildungsmaßnahmen dar und de-

finieren gleichzeitig die Zielvorgaben der Kurse. Dementsprechend steht anders als in allgemeinsprachlichen Zweitsprachenkursen vor allem der **Erwerb kommunikativer Kompetenz bezogen auf das Arbeitsleben** im Mittelpunkt. Diese setzt sich aus einem Bündel verschiedener sprachlich-kommunikativer Handlungen zusammen, die notwendig sind:

- für den **Zugang** zu Arbeitsmarkt und Qualifizierungen. Dazu gehören etwa Kompetenzen, die benötigt werden, um Stellenangebote zu recherchieren.
- zur **Informationssicherung, -verarbeitung und -weitergabe** am Arbeitsplatz, wie z. B. die Fähigkeit, nachzufragen.
- zur **Etablierung eines sozialen Netzwerkes am Arbeitsplatz** und
- zur **Teilhabe** an betrieblichen Prozessen (z. B. Realisieren von Small Talk, Audits, Urlaubsanträgen); **dazu gehören auch: Kritik- und Beschwerdefähigkeit**
- zum erfolgreichen Ausfüllen verschiedenster **mündlicher und schriftlicher Interaktionssituationen** (Fragen, verhandeln, argumentieren etc.)

Für die Konzeption und Durchführung von handlungs- und bedarfsorientierten Maßnahmen ist es wichtig, dass Kursplaner_innen und Lehrpersonal relevante sprachlich-kommunikative Handlungen (evtl. im Rahmen von Sprachbedarfsanalysen) identifizieren, analysieren und didaktisieren, um sie mit den Teilnehmer_innen bezogen auf ihren Arbeitsalltag behandeln zu können (siehe auch 3.4).

Berufsbezogene Deutschkurse erfordern damit einen Perspektivenwechsel: Wenn nämlich Handlungs- und Bedarfsorientierung die zentralen methodischen Prinzipien darstellen, bedeutet dies eine Bewegung weg von der Zielgruppenorientierung (d. h. der Konzeption von Deutschkursen

für eine bestimmte angenommene Gruppe, wie z. B. Spätaussiedler_innen) und hin zur konsequenten Berücksichtigung der Arbeits-, Lebens- und Sprachrealität der Teilnehmer_innen sowie dem daraus entstehenden Sprach- und Handlungsbedarf.

Die inhaltliche Gewichtung und die Zielsetzung der Kurse hängen von den Vorgaben des jeweiligen Kurstyps und – unter Umständen - des Geldgebers ab. So müssen etwa innerbetriebliche Maßnahmen auch auf die Ziele des Betriebes ausgerichtet werden.

Das Meistern berufsfeldübergreifender Interaktionssituationen als Teilaspekt kommunikativer Kompetenz

In der Regel gehört zum anvisierten Ziel der kommunikativen Kompetenz im Arbeitsleben auch das Meistern mündlicher und schriftlicher Interaktionen in **berufsfeldübergreifenden** Situationen:

„Die kommunikative Kompetenz findet vielmehr ihren Ausdruck in der Bewältigung unterschiedlicher Handlungsfelder beruflicher Kommunikation, wozu neben den oben genannten weitere berufsfeldübergreifende Standardsituationen (...) wie z. B. Bewerbung, persönliche Vorstellung, Kontaktaufnahme am Arbeitsplatz, Smalltalk, Terminvereinbarung, den Betrieb vorstellen, ein Arbeitsergebnis präsentieren, argumentieren, messen, arbeiten am Computer, Auftragsabwicklung usw. zu nennen sind. Sie haben weniger die Sicherstellung der fachlichen als vielmehr die der sprachlichen und sozialen Handlungsfähigkeit innerhalb des Betriebes und die Sicherung seiner Abläufe zum Ziel.“ (Kuhn 2008:112).

Die von Christina Kuhn als Ausdruck kommunikativer Kompetenz beschriebene sprachliche und soziale Handlungsfähigkeit erfordert (auch) in berufsbezogenen Sprachkursen einen **ganzheitlichen Ansatz**, in dessen Mittelpunkt die Entwicklung einer kommunikativen Handlungskompetenz der Lernenden in unterschiedlichen, auf die Arbeitswelt bezogenen Kontexten und darüber hinaus steht. (vgl. Kuhn 2008:128)

So spielt es für den Small Talk mit Kolleg_innen eine wichtige Rolle, dass die Teilnehmenden auch von ihren Interessen, Meinungen oder von alltäglichen Begebenheiten erzählen können. Selbstverständlich beinhaltet berufsbezogene kommunikative Kompetenz auch, dass die Kursteilnehmer_innen darin unterstützt werden, sich selbst – z. B. arbeitsrechtlich und in Bezug auf ihr Recht auf Gleichbehandlung – zu vertreten und Kritik an betrieblichen bzw. organisatorischen Abläufen zu üben.

Matilde Grünhage-Monetti und Andreas Klepp betonen, dass Berufsbezogene Kurse auch eine kritische Sprachdimension aufweisen sollen: Lernende sollen auch in Konfliktsituationen diskursfähig gemacht werden und dazu gehöre es, mit ihnen konstruktive Wege sprachlicher Auseinandersetzung zu trainieren. (vgl. Grünhage-Monetti, Klepp 2001?: 58)

Ein solcher ganzheitlicher Ansatz, mit dem versucht wird, die Teilnehmenden in ihrer komplexen Lebensrealität zu erfassen und ihnen zu ermöglichen, im berufsbezogenen Kontext erworbene kommunikative Kompetenzen auch in anderen Lebensbereichen anzuwenden (Grünhage-Monetti/Klepp 56) stellt – zusammen mit der Perspektive der möglichen beruflichen Weiterentwicklung – eine bedeutende Voraussetzung für die Motivierung zur aktiven Teilnahme an längerfristigen Weiterbildungsmaßnahmen dar.

2.3 Implikationen für die Unterrichtsplanung und Gestaltung von berufsbezogenen Deutschkursen

Übergreifend ist also für die Planung und Gestaltung von berufsbezogenen Deutschkursen zu berücksichtigen, dass diese sich einerseits an den sprachlich-kommunikativen Anforderungen von bestimmten Branchen, Arbeitsplätzen, Maßnahmen oder aber der Berufsorientierung (bzw. Bewerbungsphase) und andererseits an den Bedürfnissen und Kompetenzen der Teilnehmenden orientieren sollen. Aufgrund der hier geforderten Bedarfs-, Handlungs- und Teilnehmerorientierung bietet sich kein reiner Lehrwerkunterricht an; stattdessen ist es empfehlenswert, einen möglichst großen Teil des Unterrichts anhand von authentischen Texten durchzuführen. Gleichzeitig spielt die realitätsnahe Inszenierung von berufsbezogenen Kommunikationssituationen eine bedeutende Rolle im Unterricht: Das bedeutet, dass etwa Bewerbungsgespräche, Teambesprechungen oder Audits in Form von Szenarien¹⁰, einer Reihe von zusammenhängenden Rollenspielen, und mittels „lebensnaher“ Aufgaben in den Sprachunterricht integriert werden. Der Szenarienansatz und die genannten Übungsmethoden stellen sozusagen ein Scharnier zwischen der (mit Hilfe einer Sprachbedarfsermittlung erhobenen) Berufs- und Lebensrealität der Teilnehmenden und dem Unterrichtsraum dar. Wenn möglich, bringen die Teilnehmenden selbst sprachliches Material in den Unterricht mit und nehmen damit aktiv Anteil an der Gestaltung ihrer Weiterbildung. Wenn Teilnehmer_innen zu „Sprachdetektiv_innen“ werden, indem sie selbst für sie schwierige sprachliche Handlungen von ihrem Arbeitsplatz in die Weiterbildung einbringen, ist dies als Bestandteil einer Sprachbedarfsermittlung IM Unterricht selbst zu verstehen.

10 Szenarien werden in Kapitel 3.4 erörtert.

Damit Handlungs- und Arbeitsabläufe sowie damit verbundene sprachlich-kommunikative Handlungen in Bezug auf die Materialentwicklung, Unterrichtsplanung und -durchführung berücksichtigt werden können, muss, wie bereits in 2 erläutert, zuerst eine Sprachbedarfsermittlung durchgeführt werden. Was eine Sprachbedarfsermittlung ist und wie dabei vorgegangen werden kann, wird im nächsten Abschnitt in einem Exkurs skizziert. Eine ausführliche Darstellung der Sprachbedarfsermittlung planen wir in einer eigens dafür zu verfassenden Broschüre in 2011.

2.4 Exkurs: Die Sprachbedarfsermittlung als Ausgangspunkt für den berufsbezogenen Deutschunterricht

Eine Sprachbedarfsermittlung beinhaltet – ganz allgemein formuliert – die Sammlung von Daten, auf deren Grundlage sprachliche Weiterbildungen geplant und durchgeführt werden können: Die Daten können sowohl an konkreten Arbeitsplätzen und in Betrieben als auch in Berufsberatungsstellen, im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen oder aus für die berufliche Orientierung relevanten Unterlagen gewonnen werden. So können beispielsweise für eine Berufsorientierungsmaßnahme authentische Stellenanzeigen, Lebensläufe, Kompetenzprofile, Telefongespräche mit Praktikumsanbietern, Bewerbungsgespräche, Zeugnisse oder schriftliche Dokumente aus Qualifizierungsmaßnahmen eine wichtige Grundlage für die Planung des Unterrichts selbst und die Erstellung von Unterrichtsmaterial darstellen. Authentische Gespräche – die aufgenommen oder einfach stichwortartig protokolliert werden können – und auch schriftliche Dokumente müssen für den Unterricht zunächst didaktisiert werden. Dafür ist es notwendig, dass komplexe Texte in einzelne sprachliche Handlungen „aufgebrochen“ werden. So beinhaltet ein Telefonge-

sprach immer eine Eröffnungsphase, ein Benennen und Beschreiben des Anliegens, eventuell Rückfragen und Aushandlungen sowie eine Verabschiedung. Damit all diese Phasen realisiert werden können, muss Sprachlerner_innen im Unterricht der dafür notwendige Wortschatz, die Diskursmittel und die Grammatik vermittelt werden. Am besten lässt sich dies für die mündliche Kommunikation mit der Szenariotechnik realisieren, die wir im Kapitel 3.4 vorstellen.

Vorerst aber einen Schritt zurück zur Sprachbedarfsermittlung: Wer führt diese durch und welche Fragen sollen damit beantwortet werden?

Optimalerweise wird eine Sprachbedarfsermittlung nicht allein von Kursleiter_innen durchgeführt, sondern von Kursleiter_innen in Zusammenarbeit mit Trägern oder aber zusammen mit Fachanleiter_innen bzw. Betriebswirt_innen. Letztere sind meist mit Arbeitsabläufen besser vertraut als DaZ-Lehrer_innen und können wichtige Informationen liefern. Auch Kursteilnehmer_innen können ihre eigenen Sprachbedarfe und -bedürfnisse ermitteln, wenn sie im Unterricht hinreichend dafür angeregt und sensibilisiert werden: Unverständliche Texte aus dem Arbeitsalltag können kopiert und mitgebracht werden und Teilnehmende sollten den Raum haben, schwierige Interaktionssituationen am Arbeitsplatz zu schildern, mit denen sie nicht auf Anhieb zurechtkommen. Diese Situationen gilt es dann, im Unterricht so aufzugreifen, dass die Kursteilnehmer_innen Gelegenheit haben, sie „auf Probe“ erfolgreich zu realisieren. Hilfreich für Sprachbedarfsermittlungen ist das folgende von Ernst Maurer (2006) entwickelte Schema, das sowohl von Kursleiter_innen als auch von Teilnehmer_innen angewandt werden kann, um sprachliche Anforderungen zu ermitteln und dokumentieren:

Was sollen die Teilnehmenden hören und verstehen?	Was sollen die Teilnehmenden lesen können?
Was sollen die Teilnehmenden sprechen können?	Was sollen die Teilnehmenden schreiben?

Auch wenn sich die Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben für viele Sprachhandlungen nicht getrennt betrachten lassen – denn bei einem Telefongespräch muss beispielsweise mit dem Sprechen immer auf das Gehörte reagiert werden – hat sich doch im Rahmen verschiedener Workshops gezeigt, dass die Tabelle dafür hilfreich ist, sprachliche Anforderungen grob zu beschreiben.

Als übergreifende Fragen für eine Sprachbedarfsermittlung, unabhängig davon, ob diese im Betrieb oder im Rahmen einer Berufsorientierung stattfindet, lassen sich folgende auführen:

- **Welchen Tätigkeiten** gehen die TN am Arbeitsplatz oder im Rahmen eines Praktikums bzw. bei der Praktikumsuche oder Bewerbung nach?
- **Welche Kommunikationssituationen** spielen in der Berufsorientierung/am Arbeitsplatz eine Rolle (telefonische Anfragen und Absprachen, Selbstpräsentation, Arbeitsanweisung ...)?
- **Mit wem** werden die TN in diesen Situationen **wie** kommunizieren (Register, Hierarchien, Höflichkeitsformen...)?
- **Welche Textsorten** sollen TN lesen (Stellenanzeigen und Verträge, Arbeitsanweisungen) bzw. verfassen können (Lebensläufe, Anschreiben, Arbeitsberichte...)?

Diese Fragen müssen dann für den jeweiligen Bereich, in dem sprachliche Anforderungen zu ermitteln sind, ausbuchstabiert werden. Eine Sprachbedarfsermittlung in Betrieben, wo einzelne Arbeitsabläufe genau beobachtet werden können, unterliegt natürlich ganz anderen Bedingungen als in der Berufsorientierung, wo oft eher Dokumente als konkrete Informationen über z. B. Beratungsgespräche oder Arbeitsabläufe in einem Praktikumsbetrieb vorliegen.

Weder auf diese Ausdifferenzierung noch auf das Planen von Unterricht und auf die Materialerstellung, die sich aus der Sprachbedarfsermittlung ergibt, kann an dieser Stelle ausführlich eingegangen werden (denn sonst würde aus dieser Broschüre ein Buch...). Dennoch hoffen wir, schon im Rahmen dieser Broschüre erste Anregungen für eine – eventuell den Unterricht begleitende – Sprachbedarfsermittlung zu geben.

Von diesem Exkurs zurück zu den Qualitätskriterien: Aus den in den vorhergehenden Abschnitten beschriebenen Inhalten und Zielen des Berufsbezogenen Unterrichts ergeben sich drei für die Planung und Durchführung guter/qualitätsvoller Maßnahmen zentrale didaktisch-methodische Prinzipien: nämlich Handlungsorientierung, Bedarfsorientierung und Teilnehmerorientierung (vgl. auch Maurer 2010). Diese Prinzipien stellen das Herzstück der Qualitätskriterien dar und deshalb wollen wir sie im nächsten Kapitel definieren, bevor wir näher auf ihre Anwendungsmöglichkeiten eingehen.

3. LEITFADEN ZUR REFLEXION UND ORIENTIERUNG

Handlungsorientierung, Bedarfsorientierung und Teilnehmerorientierung als Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Deutschunterricht

Die Qualitätskriterien, wie wir sie für die Fortbildung *Qualitätskriterien interaktiv* weiterentwickelt haben, basieren auf den Prämissen Teilnehmerorientierung, Bedarfsorientierung und Handlungsorientierung, die in den nächsten Abschnitten ausführlicher erläutert werden.

Das Ziel der Qualitätskriterien ist, den Prozess der Unterrichtsplanung und – durchführung zu unterstützen und zu überprüfen. Dabei stellen sie durchweg eine Orientierungshilfe dar und bieten eine Grundlage zur Reflexion der Qualität von Konzepten und Unterrichtsmaßnahmen. Die Qualitätskriterien lassen sich also als „Leitfaden mit Orientierungsfunktion“ und als „Instrument zur Reflexion und Bewertung“ berufsbezogener Maßnahmen charakterisieren; dieser Leitfaden hat einen zukunftsweisenden und programmatischen Charakter und soll dazu auffordern, für anspruchsvolle Fragen innovative und konstruktive Lösungen zu finden. Gleichzeitig sind die Qualitätskriterien aber nicht als normative Vorgaben oder Standards zu verstehen: Uns ist sehr wohl bewusst, dass Möglichkeiten der Konzeption und Durchführung von Maßnahmen entscheidend von finanziellen Mitteln und weiteren Rahmenbedingungen abhängen. Folglich müssen die Kriterien auf die konkrete Institution und Situation bezogen und angewandt werden (vgl. Ruth Calderon 1999:250). Auch wenn vielleicht nicht alle Anforderungen der Qualitätskriterien im konkreten Fall erfüllt werden können, so tragen sie doch zur Sicherung einer gewissen Mindestqualität von Maßnahmen bei und stellen ein internes Entwicklungsinstrument dar.

Im Feedback zur Fortbildung *Qualitätskriterien interaktiv* wurde von den Teilnehmer_innen wiederholt angemerkt, dass mit den Qualitätskriterien ein schon lange vermisster Vergleichsmaßstab für die Bewertung der Kurskonzepte vorläge. Was beinhalten nun die Qualitätskriterien? Und wie geht man damit vor?

Die Qualitätskriterien beinhalten **die in Fragen aufgebrochenen** didaktischen Prinzipien Teilnehmerorientierung, Bedarfsorientierung und Handlungsorientierung: Mit Hilfe des in Abschnitt 4 exemplarisch angeführten Fragenkataloges soll der Grad ihrer Umsetzung in einem bestimmten Konzept oder in einer Maßnahme deutlicher werden.

Gleichzeitig bestimmen diese Fragen – bzw. die Antworten darauf – die drei didaktisch-methodischen Prinzipien auch genauer, was wiederum das Benennen von diesbezüglichen Stärken und Schwächen von Maßnahmen bzw. Konzepten erleichtert. Mit den von uns im 4. Kapitel aufgeführten Fragen erheben wir selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit; vielmehr dienen die in dieser Broschüre abgebildeten Fragen zur Handlungsorientierung, Bedarfsorientierung und Teilnehmerorientierung als Beispiel dafür, wie man die Qualitätskriterien auf einzelne Sprachkurse anwenden kann. Man könnte sagen, dass wir die Qualitätskriterien als ein **lernendes Instrument** verstehen und dass die Teilnehmer_innen in den bisherigen Fortbildungen mit ihren Ergänzungen zur Steigerung der Qualität unseres Fragenkatalogs beigetragen haben.

In den nächsten Abschnitten werden zunächst kurz die drei didaktisch-methodischen Prinzipien definiert, bevor wir am Beispiel berufsorientierender Kurse aufführen, was z. B. Bedarfsorientierung bezogen auf die Unterrichtsplanung bedeutet. Dabei ist zu betonen, dass sich Handlungsorientierung, Bedarfsorientierung und Teilnehmerorientierung nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen, sondern sich teilweise überschneiden oder gar gegenseitig einschließen. Folglich geht es hier

vor allem um inhaltliche Schwerpunktsetzungen und deren Implikationen für die Unterrichtskonzeption und -durchführung.

3.1 Handlungsorientierung als übergeordnetes Prinzip

Der handlungsorientierte Zweitsprachenunterricht zielt darauf, den Teilnehmer_innen eine ziel- und partneradäquate Kommunikation in realen Situationen zu erleichtern. Daraus folgt einerseits, dass sich der Unterricht lebens- und arbeitsweltnahen Kommunikationssituationen öffnet und andererseits, dass die Teilnehmenden an der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht beteiligt werden (vgl. Kuhn 2008:156f.). In der Unterrichtspraxis zeigt sich Handlungsorientierung z. B. daran, dass sich Lernende als sprachlich Handelnde in realitätsnahen Situationen mit Bezug zur Arbeitswelt erfahren und dass sie dafür sensibilisiert werden, für sie schwierige sprachliche Situationen zu dokumentieren. Das kann beispielsweise so aussehen, dass Teilnehmende komplizierte Texte oder auch Schilder von ihrem Arbeitsplatz mitbringen, damit diese im Kurs behandelt werden können. Unser Verständnis von Handlungsorientierung schließt auch Aufgabenorientierung ein: Die im Sprachunterricht gestellten Aufgaben sollen sich an realen sprachlichen Anforderungen orientieren und für die Teilnehmenden bedeutungsvoll sein (vgl. Kuhn 2008:151 f.). Projektarbeit, realitätsnahe Rollenspiele, Betriebsbesuche oder Aufgaben zur Informationsbeschaffung sind gut geeignete Arbeitsformen, um Deutschlernaktivitäten mit dem Arbeitsleben zu verbinden. Das Anregen zur Reflexion, die Betonung interaktiver Lernformen und das Fördern ganzheitlichen Lernens sind ebenfalls Bestandteile eines handlungsorientierten Unterrichts.

3.2 Bedarfsorientierung: kein unmittelbar didaktisch-methodisches Prinzip

Anders als Handlungsorientierung stellt Bedarfsorientierung kein unmittelbar didaktisches Prinzip dar: Bedarfsorientierung ergibt sich sozusagen aus der inhaltlichen Ausrichtung von Sprachkursen auf Arbeitsmarkinteressen, den Bedarf an Arbeitskräften und auf für die anvisierten Berufe erforderliche sprachlich-kommunikative und fachliche Fertigkeiten. Diese ergeben den so genannten „objektiven“ Bedarf. Gleichwohl schließt Bedarfsorientierung auch die – subjektiven – Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden ein.

(Objektive und subjektive) Bedarfe und Bedürfnisse können, wie im letzten Kapitel erörtert, im Rahmen einer Sprachbedarfsermittlung erhoben werden, wobei Art und Umfang von Sprachbedarfserhebungen stark variieren können. Im Idealfall bilden die Ergebnisse der Sprachbedarfsermittlung die Grundlage für die Unterrichtsplanung und Durchführung und für die Lehr- und Lernmaterialerstellung. Kann eine Sprachbedarfsermittlung nicht vorab durchgeführt werden, gilt es, IM Unterricht Bedarf und Bedürfnisse der Teilnehmenden zu ermitteln bzw. zu konkretisieren. Bei Sprachbedarfsermittlungen im Zuge innerbetrieblicher Weiterbildungen kann neben der Unterrichtsgestaltung ein weiteres Ziel die Optimierung betriebsinterner Abläufe sein; dies setzt jedoch das Kooperieren der Leitung des Betriebes voraus.

3.3 Teilnehmerorientierung als allgemeines didaktisch-methodisches Prinzip für kommunikativen Sprachunterricht

Teilnehmerorientierung rückt die Lernenden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens und geht davon aus, dass Lernen eine aktive Konstruktionsleistung der einzelnen Teilnehmenden darstellt. Daraus ergibt sich, dass Lernangebote differenziert und auf heterogene Lerner_innengruppen ausgerichtet werden und dass sie sich darüber hinaus an verschiedenen Bedürfnissen und Lernwegen der Teilnehmenden orientieren (vgl. Hallet 2006:48). Für Lernende soll auch klar werden, welche Relevanz Unterrichtsinhalte für sie haben: Das Lehrpersonal macht folglich die Unterrichtsziele transparent.

Teilnehmerorientierung beinhaltet darüber hinaus eine wertschätzende Haltung der Lehrkraft gegenüber den Lernenden und ihren Kompetenzen: Die Biographien und Lebenserfahrungen der Teilnehmenden sind ebenso in den Unterricht einzubeziehen wie ihre – möglicherweise in Deutschland nicht anerkannten – formalen und informellen Kompetenzen und Qualifikationen. Für die Lehrperson bedeutet dies zum einen, dass sie ihren Kursteilnehmer_innen „auf Augenhöhe“ begegnet. Zweitens ist eine Herausforderung im berufsbezogenen Unterricht, dass die Lehrkraft zwar die Expert_in für die Sprachvermittlung – jedoch nicht unbedingt für alle fachlichen Kompetenzen – ist.

Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es um sprachlich-fachliche Anforderungen in Betrieben oder Berufen (Schweißen, Logistik, Produktion) geht, in denen die Sprachenlernenden zuhause sind, während Lehrende oft keinen entsprechenden beruflichen Hintergrund haben und sich die für den Unterricht notwendigen Fachkenntnisse zunächst mühsam aneignen müssen. An dieser Stelle soll aber auch auf die Möglichkeit des Teamteaching mit Fachanleiter_innen und Ausbilder_innen hingewiesen

werden. Das gemeinsame und ergänzende Unterrichten von DaZ-Kursleitenden und Ausbilder_innen beugt zum einen der Überfrachtung der Sprachtrainer_innen vor und ist dann eine Voraussetzung für guten Unterricht, wenn es vorrangig um die Vermittlung fachlicher Inhalte geht. Auf die sprachliche Sensibilisierung von Fachanleiter_innen und Ausbilder_innen gehen wir in Kapitel 5.2 ein.

3.4 Szenarien als Möglichkeit die drei Prinzipien zusammenzuführen

Handlungsszenarien stellen eine attraktive Alternative zum Lehrwerk dar, gerade, weil für eine handlungs- und bedarfsorientierte berufsbezogene Sprachbildung häufig keine passenden Materialien vorliegen bzw. diese immer zum Teil selbst erstellt werden müssen. Zwar benötigt die Arbeit mit Szenarien gründliche Entwicklungsarbeit im Vorfeld, aber dafür ist die vorbereitende Materialerstellung nicht übermäßig aufwändig. Handlungsszenarien beinhalten eine Reihe von zusammenhängenden realitätsnahen Rollenspielen, in denen die Kursteilnehmer_innen berufsbezogenes sprachlich-kommunikatives Handeln sowie auch Intonation und nonverbale Kommunikation erproben können.

Um Szenarien erstellen zu können, müssen zuerst die für die Kursteilnehmer_innen relevanten Gesprächssituationen und -typen sowie die zugehörigen Kontexte der Gespräche ermittelt werden. Diese gilt es dann entweder aufzunehmen und zu transkribieren (für viele Kursleiter_innen aufgrund begrenzter Ressourcen vermutlich nicht möglich) oder aber imaginierte (und damit leider oft idealisierte) Kommunikationsabläufe aufzuschreiben. Im besten Fall unterbreiten Lernende selbst Vorschläge für Szenarien. Im nächsten Schritt müssen aus den verschriftlichten Gesprächen Sprachhandlungen sowie Sprechintentionen, Wortschatz und

Grammatik „herausgefiltert“ werden.¹¹

Ein Szenario zum Thema „Konfliktsituation am Arbeitsplatz“ könnte folgende Rollenspiele einschließen: einen Konflikt zwischen Pflegepersonal und Patient_in, die Beschwerde der Patient_in beim Arzt, die Weitergabe der Information vom Arzt an die Stationsschwester sowie abschließend ein Mitarbeitergespräch zwischen Stationsschwester und der involvierten Pflegeperson. Das Mitarbeitergespräch - anwendungsbezogen - aufgebrochen in für Teilnehmende relevante sprachliche Mittel sähe wiederum so aus:

11 Eine wissenschaftliche Erörterung des Szenarienansatzes findet sich u. a. bei Barbara Haider 2008. Wir haben uns aufgrund der Zielsetzung dieser Broschüre für eine eher anwendungsbezogene Darstellung entschieden.

Szenario Mitarbeitergespräch

Thema	Mitarbeitergespräch; Beschreiben eines Konflikts und gemeinsames Besprechen bzw. Aushandeln möglicher Lösungen
Kontext	Die Pfleger_in hatte eine Auseinandersetzung mit einer älteren Patientin. Die Stationsschwester möchte zum einen wissen, was sich aus der Sicht der Pfleger_in ereignet hat und zum anderen ermitteln, wie der Konflikt gelöst werden könnte.
Beteiligte/Rollen	Stationsschwester, Pfleger_in
Ziel	Durchführung eines Mitarbeitergesprächs; Ermitteln von Lösungswegen; Eigene Standpunkt finden und vertreten
Sprach- handhabung	Begrüßung, Vorstellen des Anliegens, Beschreiben der Situation, Klären des weiteren Vorgehens, sich abstimmen, nachfragen, erklären, eigene Sicht der Dinge darstellen, argumentieren, widersprechen, Perspektiven zur Optimierung des Verhaltens im Konfliktfall aufwerfen, sich abstimmen etc.
Wortschatz	Konfliktsituationen beschreiben, Pflegeabläufe, Gefühle äußern, Reflexionen und Bewertungen wiedergeben, begründen, Möglichkeiten ausdrücken, Vorhaben beschreiben
Grammatik	Perfekt, Adverbien, Modalverben, Kausal und Konzessivsätze, Futur, Partikel, Konjunktiv II, Futur I

In einem berufsbezogenen Sprachkurs würden die oben beschriebenen Handlungsabläufe bzw. Rollenspiele durchgespielt und geübt werden. Lernende werden dabei an komplexe sprachliche Situationen am Arbeitsplatz herangeführt, sollen aber die für die Realisierung sprachlicher Handlungssituationen notwendigen Mittel selbst wählen und anwenden. (vgl. Weissenberg 2010:16 f.)

Auf unserer Website können Sie sich anhand der Kurzbeschreibung eines Workshops von Anne Sass einen ersten Einblick in die Arbeit mit Szenarien verschaffen¹²: Zu betonen ist dabei nach Anne Sass¹³, dass die Szenarien sowohl den Kompetenzen als auch den Bedarfen der Teilnehmenden entsprechen müssen. Folglich müssen spezifische Szenarien für die jeweiligen Zielgruppen erstellt werden, d. h. dass vorgefertigte Szenarien nicht eingesetzt werden können.

Handlungs- und Teilnehmerorientierung sind beim Szenarienansatz gegeben, weil zum einen der Arbeitsplatz in den Kursraum geholt wird und weil zum anderen Lernende insofern an der Unterrichtsgestaltung beteiligt werden, als sie die für sie passenden sprachlichen Mittel selbst auswählen und anwenden. Als Prämisse gilt hier, dass Teilnehmer_innen sprachlichen Anforderungen kommunikativ kompetent begegnen können - ob dagegen z. B. jeder Artikel korrekt verwendet wird, ist hier nachrangig. Bedarfsorientierung wiederum ist durch den Fokus auf die tatsächlichen sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz gegeben, die im Szenario aufgegriffen werden.

Doch zurück zu den Qualitätskriterien: Wie lassen sich diese auf den DaZ-Unterricht anwenden?

12 <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/workshopmaterialien2010.html>

13 Diese Aussagen sind dem Vortrag von Anne Sass im Rahmen ihres Workshops am 20.11.2010 entnommen.

4. DIE ANWENDUNG DER QUALITÄTSKRITERIEN AUF DIE PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG BERUFSORIENTIERENDER DEUTSCHKURSE

Damit Unterrichtskonzepte und Unterrichtsgestaltung daraufhin überprüft werden können, ob sie die Anforderungen der drei ausgeführten Prinzipien erfüllen, empfiehlt es sich, Fragen aus den oben vorangestellten Erläuterungen abzuleiten. Zur besseren Anschaulichkeit sollen hier am Beispiel berufsorientierender Kurse exemplarisch - und ohne Anspruch auf Vollständigkeit - solche Fragen vorgestellt werden. Zu beachten ist dabei, dass die Fragen für jeden Kurstyp und bezogen auf die individuellen Rahmenbedingungen eines Kurses oder Maßnahmetyps abgeändert und übertragen werden müssen. Je mehr von den aufgeführten Fragen positiv beantwortet werden, umso deutlicher trifft es zu, dass das untersuchte Konzept oder der beobachtete Unterricht die „Qualitätskriterien“ erfüllt. Umgekehrt gilt aber nicht unbedingt, dass je mehr Fragen negativ beantwortet werden, man umso eher auf einen schlechten Unterricht oder ein schlechtes Konzept schließen kann. Es ist in diesem Fall aber sicher sinnvoll zu überprüfen, woran die Umsetzung der Kriterien scheitert: an schlechten Rahmenbedingungen der Kurse? Mangelnder Qualifizierung von Kursleiter_innen? Usw.

Zur besseren Anwendbarkeit des „Fragenkatalogs“ stellen wir die Fragen im Folgenden als Kopiervorlage zur Verfügung.

Fragen zur Handlungsorientierung in Berufsorientierenden Kursen

- Werden authentische Materialien etwa aus der Berufskunde eingesetzt?
- Wird zusammen mit den Teilnehmenden ein Kompetenzprofil erstellt?
- Werden authentische Stellenanzeigen im Unterricht bearbeitet und Lebensläufe und Bewerbungsanschreiben erstellt?
- Werden die Teilnehmer_innen in Rollenspielen und Szenarien auf die Praktikums- und Stellensuche vorbereitet? Stehen sprachlich-kommunikative Handlungen der Berufsorientierung im Mittelpunkt? (Telefongespräche, mündliche Vorstellungsgespräche, aber auch Kommunikation am Praktikumsplatz etc.)
- Werden Kursteilnehmer_innen zu „Sprachdetektiven“ ausgebildet – und damit an der Unterrichtsgestaltung beteiligt?
- Beziehen sich Aufgaben im Kurs auf spezifische berufsorientierende und praktikumsbezogene Kommunikationssituationen (Vorstellungsgespräche, Konflikte mit Arbeitgeber_innen, Störungsmeldungen aber auch das Verfassen schriftlicher Protokolle etc.)?
- Nehmen Eigenaktivitäten der Lernenden einen bedeutenden Raum im Unterrichtsgeschehen ein?
- Bestehen Raum (Szenarien etwa erfordern in der Regel Platz für Bewegung) , Zeit und technische Möglichkeiten (z. B. Telefonanlage) für den Einsatz von Szenarien?
- Werden Lerntechniken vermittelt, damit TN eigenständig weiterlernen können?

Teilnehmerorientierung in Berufsorientierenden Kursen :

- Ist dem Kurs eine kursbezogene Sprachstandsfeststellung vorangestellt?
- Wird durch eine in den Kurs integrierte kontinuierliche Kompetenzfeststellung die Heterogenität der Teilnehmer_innen angemessen berücksichtigt?
- Werden die Kompetenzen der TN wertschätzend in den Unterricht einbezogen?
- Werden unterschiedliche Lernvoraussetzungen (z. B. Bildung, Alter etc.) bedacht und werden entsprechende Lernwege angeboten?
- Werden den Teilnehmenden Ziele, Inhalte und Arbeitsformen transparent gemacht?
- Wird Material vom KL selbst erstellt? Werden dabei alle Fertigkeiten berücksichtigt (Sprechen, Lesen, Hören, Schreiben)?
- Wie sieht das Verhältnis von lehrerzentriertem Unterricht zu Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit aus?
- Welche Medien werden eingesetzt?
- Werden arbeitsplatzbezogene Medien (PC, Internet) eingesetzt?
- Werden Lerntechniken zum eigenständigen Lernen vermittelt?

Bedarfsorientierung in Berufsorientierenden Kursen

- Wurde eine Sprachbedarfsermittlung und -analyse durchgeführt?
- Welche Akteur_innen (Berufsberater_innen, Praktikumsanbieter_innen) wurden befragt?
- Finden die Kursplanung und Materialentwicklung auf der Basis dieser Ermittlung statt?
- Stehen im Unterricht die relevanten sprachlich-kommunikativen Bedarfe im Mittelpunkt?
- Werden im Unterricht authentische Materialien eingesetzt? (Kopien von anonymisierten Lebensläufen, Stellenanzeigen, Videos von Bewerbungsgesprächen, Arbeitsanweisungen und Schilder aus möglichen Praktikumsbetrieben etc.)

Natürlich hat die Anwendung der Qualitätskriterien auch Grenzen: Während sich damit die didaktisch-methodische Seite von Unterricht gut reflektieren lässt, kann man den sinnvollen Aufbau einzelner Unterrichtseinheiten anhand der Qualitätskriterien nicht überprüfen. Dieser ist ein zentraler Bestandteil guten Unterrichts. Es ist also allein anhand der Qualitätskriterien nicht möglich, etwas über die **allumfassende** Qualität des geplanten und durchgeführten Unterrichts auszusagen. Dazu müssten ergänzend Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden, in deren Mittelpunkt die Ziele des Unterrichts sowie die einzelnen Phasen der Unterrichtsgestaltung, Sozialformen und das Aufgabengeschehen stehen.

Unseres Erachtens gibt es für diese Zwecke und für die allgemeine Beurteilung verschiedener Sprachkurstypen jedoch eher beispielhafte Vorlagen (etwa Beobachtungsprotokolle) als für die didaktisch-methodische Qualität von berufsbezogenem DaZ-Unterricht; folglich versuchen wir hier zunächst, diesem Desiderat nachzukommen.

5. KONSEQUENZEN FÜR INSTITUTIONEN UND AKTEUR_INNEN IN DER SPRACHLICH- FACHLICHEN WEITERBILDUNG

Die Qualität der Planung und Durchführung von Kursen zum Berufsbezogenen Deutsch steht und fällt mit dem institutionellen und personellen Rahmen, der zur Verfügung gestellt wird. Im Folgenden werden wir grundlegende Anforderungen an das Lehrpersonal und die Bildungsinstitutionen beschreiben, die Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Durchführung von Angeboten im Berufsbezogenen Deutsch sind.

5.1 Anforderungen an Lehrende

Aus der obigen Erläuterung der drei Prinzipien wird deutlich, dass „guter“ berufsbezogener Unterricht sehr hohe Anforderungen an Lehrende stellt. Aufgrund der starken Heterogenität von Zielvorgaben und Lerngruppen erfordert das Unterrichten in berufsbezogenen Deutschkursen über eine Basisqualifizierung in Deutsch als Zweitsprache hinaus zusätzliche didaktische und methodische Fertigkeiten. Nicht nur, dass sich Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung heute eher als „Moderator_innen von Bildungsprozessen“ denn als „Allwissende“ verstehen sollten, mehr denn je benötigen sie auch reichhaltige Methodenkompetenzen und nicht zuletzt das linguistische Know-how, um auf der Grundlage authentischer Sprachhandlungen Unterricht vorbereiten und gestalten zu können. Die Unterrichtsgestaltung soll sich zudem möglichst eng an den betrieblichen Sprachbedarfen sowie an den Realitäten des Arbeitsmarktes orientieren. Dies setzt spezifische Fachkenntnisse und methodische Kom-

petenzen voraus. Weitere Anforderungen ergeben sich daraus, dass Fachinhalte in der Zweitsprache Deutsch vermittelt werden und damit auch bildungssprachliche Aspekte eine zunehmende Rolle spielen.

Das BAMF selbst beschreibt das Profil der Lehrkräfte im Pädagogischen Rahmenkonzept zu den berufsbezogenen Sprachkursen folgendermaßen:

Da berufsbezogener Deutschunterricht hinsichtlich der Lernziele noch individueller geprägt ist als allgemeiner Sprachunterricht, muss die Lehrkraft sich auf jede Maßnahme intensiv vorbereiten. Sie muss in der Lage sein, das individuelle Lernen der Teilnehmenden zu fördern und zu organisieren. Darüber hinaus wird die Bereitschaft vorausgesetzt, sich grundlegende Fachkenntnisse aus den [...] Berufssparten anzueignen, die Fachkenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmenden in den Unterricht einzubeziehen sowie zu vielfältigen Kontakten zwischen Kursträger und Betrieben und Institutionen vor Ort beizutragen. Dazu gehören unter Umständen auch Gespräche in Betrieben, um die dortigen Kommunikationsstrukturen kennen zu lernen.¹⁴

Es liegt auf der Hand, dass diese Anforderungen mit der meist prekären Arbeitssituation von den oft auf Honorarbasis arbeitenden Lehrer_innen kollidieren, deren Arbeitsalltag allzu oft von Zeit- und Geldmangel, fehlenden Netzwerken, zu hohen Teilnehmerzahlen in den Kursen sowie dem schlechten Zugang zu Fortbildungen bestimmt wird¹⁵. Summa sum-

14 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Pädagogisches Konzept der Berufsbezogenen Sprachförderung. 2010, S.27. Anm.: Vor dem Hintergrund der engen finanziellen Rahmenbedingungen des ESF-BAMF-Programms und dem Fehlen eines flankierenden Beratungs- und Unterstützungsangebots der Lehrkräfte in Form eines begleitenden Fortbildungsprogramms mutet dieses formulierte Anforderungsprofil widersprüchlich an.

15 Zur prekären Situation von Erwachsenenbildner_innen in öffentlich geförderten Maßnahmen siehe die GEW-Studie von 2009 auf der Website der KoBeDe: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Gew-Studie-letzte-Fassung-anVer.di.5-1-10-1.pdf

marum erfordert guter Unterricht auch eine Veränderung dieser Situation. Solange Lehrer_innen schlecht verdienen und keine Möglichkeit zur Vernetzung und Fortbildung haben, können (Berufsbezogene) Deutschkurse auch nur in Maßen erfolgreich sein.

Ernst Maurer (2010) nennt für die Professionalisierung von Lehrkräften in arbeitsmarktbezogenen Deutschkursen vier Kompetenzbereiche:

- **Fachkompetenz:** Kenntnisse über Sprache, Sprachverwendung und Prozesse des Zweitsprachenlernens
- **Sozialkompetenz:** Teilnehmerbezogenheit in der Gestaltung der Unterrichtsprozesse, Empathie für Lernpotenziale und Lernschwierigkeiten
- **Methodenkompetenz:** Didaktisch- methodische Kompetenz, Kenntnis von wirkungsvollen Sprachvermittlungs- und Sprachbildungsverfahren
- **Selbstkompetenz:** Fähigkeit zur Selbstreflexion in Bezug auf Lehrrolle, konstruktiver Umgang mit Kritik

Der Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch hat auf der Grundlage dieser vier Kompetenzbereiche einen ersten Entwurf für ein bundesweites Fortbildungscurriculum für Lehrkräfte in berufsbezogenen Deutschkursen verfasst. Dabei wurden jedem Kompetenzbereich mögliche Fortbildungsmodulare und deren notwendige Inhalte zugeordnet ¹⁶. Die Entwicklung und Umsetzung eines solchen Fortbildungskonzepts scheidet bislang an der fehlenden Finanzierung.

16 Im Rahmen eines viertägigen Workshops im Frühjahr 2009 hat der Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch im Netzwerk IQ erste konzeptionelle Grundlagen für ein bundesweites Fortbildungsprogramm entwickelt. Die Ergebnisse sind über die Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch, passage gGmbH, einzusehen.

5.2. Institutionelle Rahmenbedingungen

Für einen qualifizierten und hochwertigen berufsbezogenen Deutschunterricht müssen zunächst die Finanzierungsvorgaben der jeweiligen Förderinstrumente so gestaltet sein, dass Weiterbildungsträger entsprechende Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Kurse schaffen können. Dies bedeutet, dass dem Lehrpersonal genügend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden um Konzepte, Curricula und Materialien fundiert zu erarbeiten, im Team auszuwerten und weiterzuentwickeln. Zu den unterstützenden Strukturen gehören des Weiteren erwachsenengerechte Unterrichtsräume, die Bereitstellung von Medien, IT-Ausstattung, Hilfsmitteln und Unterrichtsmaterialien sowie Räume zur Unterrichtsvorbereitung und Teambesprechung mit Fachbibliothek und EDV-Zugang. Kontinuierlicher fachlicher Austausch und Fortbildungen sollten feste Bestandteile der Kursarbeit sein und im Rahmen der Arbeitszeit stattfinden.

Eine besondere Rolle kommt im berufsbezogenen Deutschunterricht der Kooperation mit Betrieben zu. Aufgabe der Weiterbildungsinstitutionen ist es hier, ihren Lehrkräften Zugänge zu Unternehmen zu schaffen und sie aktiv bei der Betriebsakquise zu unterstützen. Darüber hinaus könnte im Rahmen der institutionalisierten Vernetzung, wie sie zur Zeit der Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch im Netzwerk IQ leistet, zukünftig auch die Bereitstellung eines Datenpools mit authentischem arbeitsplatzbezogenen Text- und Sprachmaterial aus Betrieben sinnvoll und zukunftsweisend sein.

In der Trägerrealität sieht es anders aus, das ist allgemein bekannt: Die Gesetze des Marktes bestimmen die Vergabe nach VOL, und selbst neu aufgelegte Programme unterliegen engen finanziellen Rahmenbedingungen, die den Trägern kaum Spielräume für die Erprobung und Weiterentwicklung von Konzepten und die personelle Kontinuität lassen.

Im Sinne der Nachhaltigkeit der Konzepte und der Qualitätsentwicklung besteht die dringende Anforderung, Beschäftigungsbedingungen zu schaffen, die es Lehrkräften ermöglichen, eine berufliche Perspektive zu entwickeln. Dafür ist ein an öffentlichen Tarifen orientiertes sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis unabdingbar. Die Mehrbelastung der Lehrkräfte durch ein hohes Anforderungsprofil (s. Kapitel 5.1) und den zusätzlichen Aufwand, der sich beispielsweise durch Sprachbedarfserhebungen und ein stärker vernetztes Arbeiten ergibt, müssen bei der Entlohnung entsprechend berücksichtigt werden.

5.3. Qualitätskriterien und Verfahren zum Qualitätsmanagement

Die Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Deutschunterricht sind von ihrem Format her natürlich nicht als ein neues Instrument bzw. Verfahren zum Qualitätsmanagement zu verstehen. Gleichwohl lassen sie sich in der Vielzahl der Qualitätsmanagementsysteme, die den Kriterien der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) entsprechen, durchaus einer bestimmten Richtung zuordnen. Sowohl von ihrem konstruktivistischem Verständnis von Lernprozessen als auch ihrer konzeptionellen Ausrichtung sowie starken Fokussierung auf Lernkontexte würden wir die Qualitätskriterien am ehesten bei der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ LQW¹⁷ verorten. Während nämlich herkömmliche Konzepte des Qualitätsmanagements vom Produktbegriff und entsprechend vom Produktionsmodell ausgehen, berücksichtigen Modelle nach LQW die Eigenheiten menschlichen Lernens. Die Qualität des Lernens ist kein Produkt, das eine Bildungseinrich-

17 www.artset-lqw.de

tung herstellen könnte. Die Modelle nach LQW gehen vielmehr davon aus, dass Lernen nicht einfach vermittelbar oder verfügbar ist, sondern ein individueller Prozess der Aneignung und Verarbeitung des Lernenden selbst. Lernen ist ein aktiver Prozess, der nur vom Lernenden selbst hergestellt werden kann und der nur aus seiner subjektiven Perspektive zu verstehen ist (vgl. Zech 2006:31). Der Lernprozess als solcher ist nicht durch eine Bildungseinrichtung steuerbar; diese kann nur die Kontexte des Lernens gestalten und kontrollieren. Diese Kontextsteuerung pädagogischer Prozesse orientiert sich nach dem Konzept der LQW durchgängig am gelungenen Lernen der Teilnehmenden (vgl. Zech 2006 a).

Diesem Ansatz liegt ein Lernverständnis zu Grunde, demzufolge Lernen stets von der Absicht getragen ist, die eigene Handlungsfähigkeit gegenüber den Bedingungen der umgebenden Welt zu verbessern. Dieses Verständnis von Lernen kann als Abkehr von traditionellen Vermittlungsformen bezeichnet werden (Holzkamp 1983:243 zitiert nach Zech 2006). Dem Wandel von der Vermittlungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik liegt die Beobachtung zugrunde, dass Lernen nicht allein den Maßgaben von Inhaltsbezügen folgt, sondern immer auch in die biografischen und aktuellen Interaktionsbeziehungen eingebettet ist. D.h. umgekehrt: Neues Lernen lässt sich nur in die eigenen, biografisch erworbenen und auf Erfahrung basierenden Wissensstrukturen integrieren. Die didaktische Perspektive hat sich daher mehr auf die individuellen Lerngründe, also auf die Subjektivität der Lernenden einzustellen.

Als gelungen gilt der Lernprozess, wenn ein Individuum sich über die Aneignung der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen ein höheres Maß an Verfügung über seine Lebensbedingungen erworben hat, dabei

-
- sein Wissen und Können erweitert,
 - seine Persönlichkeit entfaltet und
 - seine soziale Integration erhöht hat.

Die Organisation der Bedingungen von Lernen ist nach LQW gelungen, wenn die Bildungsorganisationen alle ihre Abläufe und Strukturen auf die Unterstützung der Bildungsbedürfnisse der Lernenden ausgerichtet hat und dabei selbst zu einer lernenden Organisation geworden ist (vgl. Zech 2006:33ff).

Allein das Vorhandensein eines Qualitätsmanagements auf der Basis definierter Modelle garantiert jedoch noch nicht, dass durchgeführte Weiterbildungsmaßnahmen von guter Qualität sind, auch wenn sie speziell für den Weiterbildungsbereich entwickelt wurden wie z.B. LQW. Die Implementierung von QM-Systemen erfolgt meist mit einem hohen Aufwand an Zeit und Ressourcen. Nach Abschluss dieser Prozesse mangelt es häufig innerhalb der Institution an der Vermittlung eines entsprechenden Qualitätsverständnisses, die alle Beteiligten einbezieht und vor allem damit vertraut macht, welche Kriterien in der Umsetzung des gemeinsamen Verständnisses eine Rolle spielen und wie diese weiterentwickelt werden können.

6. PERSPEKTIVEN

Die Qualitätskriterien sind in ihrer jetzigen Form sicherlich weit von dem Anspruch entfernt, als Qualitätssiegel in der berufsbezogenen Sprachbildung zu fungieren. Dennoch sind sie ein notwendiges und hilfreiches Instrument bei der Maßnahmeplanung und Konkretisierung von Kurskonzepten. Die den Qualitätskriterien zu Grunde liegenden Prinzipien der Teilnehmerorientierung, Bedarfs- und Handlungsorientierung finden sich zwar z.T. auch als Begriffe in Qualitätssystemen für den Bildungsbereich, werden jedoch nicht spezifisch ausgeführt und spielen z.B. bei der Zertifizierung einzelner Bildungsmaßnahmen keine Rolle.

Die Qualitätskriterien können hier auf zweifache Weise eine wichtige Funktion erfüllen: Sie können zum einen Hilfestellung bei der Maßnahmeplanung und didaktisch-methodischen Konkretisierung von Kurskonzepten leisten. Für viele Weiterbildungsträger sind die Lebensbedingungen und Lernhintergründe der Teilnehmenden sowie die besonderen zweisprachlichen Anforderungen an berufliche Qualifizierung Neuland, in dem dieser Leitfaden mit Orientierungsfunktion ein sehr hilfreiches Instrument bei der Unterrichtsplanung sein kann.

Zum anderen sind die Qualitätskriterien in diesem Zusammenhang über bestehende QM-Systeme hinaus denkbar als zusätzliches Qualitätsmodell für Bildungsträger im Handlungsfeld von Qualifizierung, Zweitsprache und Arbeitsmarkt. Dabei können sie für Auftraggeber_innen, Teilnehmende, Evaluator_innen und nicht zuletzt die Zertifizierungsstellen als Instrument dienen, um Kurskonzepte in ihrer Konkretion abbildbar und damit Qualität besser bewertbar zu machen. Die Qualitätskriterien könnten hier im Rahmen des Ausschreibungs- und Vergabeverfahrens der Arbeitsverwaltung eine wichtige Rolle in Bezug auf Maßnahmen im Kontext

von Zweitsprache und Qualifizierung spielen.

An dieser Stelle wird mit den Qualitätskriterien als „Lernendes Instrument“ sicherlich noch viel Entwicklungs-, Erprobungs- und Überzeugungsarbeit zu leisten sein.

Bethscheider, Monika & Ulrike Dimpl & Udo Ohm & Wolfgang Vogt 2010

Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung

Calderon, Ruth 1999

Entwicklung von Qualitätskriterien für niederschwellige Deutschkurse im Migrationsbereich. *In: Deutsch Lernen, 3, 1999, 246-252.*

Decke-Cornill, Helene & Lutz Küster 2010

Fremdsprachendidaktik. *Tübingen: Narr-Francke.*

Dobischat, Rolf & Marcel Fischell & Anna Rosendahl 2009

Beschäftigung in der Weiterbildung – Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche?
Universität Duisburg-Essen. Fakultät für Bildungswissenschaften, IBW, im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Essen.

Grünhage-Monetti, Matilde 2010 Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben.

Expertise im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.

Grünhage-Monetti, Matilde & Andreas Klepp 2001

Veränderte kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz. Erfahrungen mit Sprachbedarfsanalysen und Arbeiten mit dem Szenarioansatz.

<https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1279/werkstatt-weiterbildung-2003.pdf> letzter Zugriff am 3. Februar 2011

Haider, Barbara 2008

Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung. *In: ÖdaF Mitteilungen 1/2008, 7-21.*

Hallet, Wolfgang 2006

Didaktische Kompetenzen. *Stuttgart: Klett.*

Holzkamp, Klaus 1983

Grundlegung der Psychologie. *Frankfurt: Campus.*

Kuhn, Christina 2008

Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. *Digitale Bibliothek Thüringen.*

Maurer, Ernst 2010

Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen. *Zug: Klett und Balmer.*

Maurer, Ernst 2006

Arbeitsmarktorientierte Deutschförderung. Rahmenkonzept *Zürich: Seco.*

Nispel, Andrea &

Petra Szablewski-Çavuş (Hrsg.) 1996

Lernen, Verständigen, handeln. Berufsbezogenes Deutsch. *DIE. Frankfurt.*

Ohm, Udo 2010

Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung. Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. *In Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 87-105.*

Ohm, Udo 2009

Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten.

In: Christoph Chlosta & Matthias Jung & Stephan Semmler (Hrsg.): DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache. Göttingen.

Schweigard, Eva 2007

Berufsbezogene Deutschkurse im Rahmen des ESF-BA-Programms. *IAB-Forschungsbericht Nr. 6/ 2007. Nürnberg.*

Weissenberg, Jens 2010

Sprachlich-kommunikative Handlungsfelder am Arbeitsplatz. Konzeptioneller Ansatz zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation berufsbezogener Zweitsprachförderangebote. *In: DaZ 2/2010, 13-24.*

Zech, Rainer 2006

Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. *Handbuch. Bielefeld: W.Bertelsmann.*

Zech, Rainer 2006 a

Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. *Bielefeld: W.Bertelsmann.*

zu beziehen über:

passage gGmbH
Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch

Nagelsweg 14
20097 Hamburg

Iris Beckmann-Schulz	040 - 24 19 27 86
Bettina Kleiner	040 - 24 19 27 88
Tatiana La Mura Flores	040 - 63 67 53 81
Andrea Snippe	040 - 63 67 53 82

www.deutsch-am-arbeitsplatz.de
dialog@deutsch-am-arbeitsplatz.de

