

„Sprache ist *das* Werkzeug der Inklusion“

Befunde aus der forschungsbasierten Entwicklungsarbeit in
ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen in NRW

„Language is the tool of inclusion“

Results of a design-based research project in vocational preparation courses in
North Rhine-Westfalia

KURZFASSUNG: Sprachkompetenzen zeigen sich auf fachlicher, sozialer und personaler Ebene als zentral für einen erfolgreichen Übergang Schule – Beruf. Die Auswirkungen eines entsprechenden sprachsensiblen Konzepts auf die Ausbildungsvorbereitung und den Beitrag zur Inklusion wurden im Themenschwerpunkt Sprachensible Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements im hier skizzierten Projekt QBi untersucht. Der Beitrag fokussiert Ergebnisse aus Erhebungen mit Lehrkräften und unternimmt den Versuch, die Frage nach Gelingensfaktoren einer inklusiven Gestaltung von berufsbildendem Unterricht mittels eines innovativen Konzeptes zur verzahnten Förderung von sprachlich-fachlichen Kompetenzen zu beantworten.

Schlagerworte: Berufssprachkompetenzen, Ausbildungsvorbereitung, Zusammenhang zwischen Inklusion und Sprachförderung

ABSTRACT: On the social and personal level as well as with regard to technical knowledge, linguistic competences are crucial for a successful transition from school to vocational training and job. In this context, the project QBi has analyzed the consequences for designing qualification modules within the vocational training preparation system; special attention was paid to the thematic focus of linguistically-sensitive designs of teaching and training units. In addition, the question was raised to what extent such a linguistically-sensitive concept can as well be a contribution to inclusion. The paper particularly focuses on results from surveys with teachers in VET preparation, and attempts to find answers for the key success factors of an inclusive design of vocational education by means of an innovative concept for a combined promotion of linguistic and professional competences.

Keywords: Professional Language Competence, Training Preparation, Connection between Inclusion and Language Promotion

1. Die Relevanz von Sprachkompetenzen in der Ausbildungsvorbereitung

Eine steigende Anzahl von Studien und Modellversuchen in den letzten Jahren betont die Notwendigkeit, die Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten mit beruflich-fachlichem Bezug in den unterschiedlichen Kontexten beruflicher Bildung expliziter in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. überblicksartig Siemon/Kimmelmann/Ziegler

2016 sowie exemplarisch Baethge 2014, Efing 2014, Gehrig/Kimmelmann/Voigt 2014, Kimmelmann 2012 und 2017, Sogl/Reichel/Geiger 2013).

Insbesondere für den Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung oder Tätigkeit wird dabei die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen als erfolgskritisch betont (vgl. z. B. die Zusammenfassung zum Thema Ausbildungsreife und Sprachkompetenzen in Siemon/Kimmelmann/Ziegler 2016: 11–14). Die Argumentation hierfür setzt an verschiedenen Zielen, Herausforderungen und Entwicklungen der dortigen Bildungsgänge an: Sprache zeigt sich zunächst als zentraler Faktor, wenn es um die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenzen geht. Lernende können ohne entsprechende sprachlich-kommunikative Kompetenzen weder dem schulischen Unterricht folgen noch entsprechende Aufgaben oder Texte professionell bearbeiten (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015). Die im Zuge der seit 2007 im Auftrag der KMK stattgefundenen Überarbeitung der Lehrpläne für die berufliche Ausbildung hin zur Handlungsorientierung (vgl. KMK 2007) verstärkt diesen Aspekt, da von den Lernenden eine zunehmend eigenständige Bearbeitung von komplexen Handlungssituationen verbunden mit einer Informationsbeschaffung, Bearbeitung, Lösung und Dokumentation gefordert ist (vgl. Kimmelmann 2013, Balkenhol 2015). Dementsprechend bestätigten die im Rahmen des hier im Weiteren vorgestellten Projektes QBi befragten Lehrkräfte, dass fachliche kaum von sprachlichen Defiziten zu trennen sind.

Auch betriebliche Situationen sind für Lernende in der aktuellen Dienstleistungsgesellschaft und Digitalisierung vor allem durch sprachlich-kommunikative Herausforderungen geprägt, deren professionelle Bewältigung heute aber auch zukünftig maßgeblich die eigene berufliche Handlungskompetenz beeinflusst (vgl. Efing 2014, Bethscheider et al. 2016). Damit wird – nicht nur aus Sicht vieler Ausbilderinnen und Ausbilder – die adäquate Beherrschung der deutschen Sprache entscheidend für eine zukünftige erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt (vgl. Steuber 2017: 253).

Sprache zeigt sich aber auch für den Einzelnen selbst als determinierender Integrationsfaktor. Nur wem es gelingt, sich die jeweiligen sprachlich-kommunikativen Register in Schule und Betrieb anzueignen, wird dort auch eine entsprechende soziale Einbindung und Anerkennung finden. Damit beeinflusst Sprache auch die eigene Identitätsbildung: Wer sich als wenig erfolgreich im eigenen Sprachgebrauch erlebt, läuft Gefahr, auch in anderen Bereichen eine negative Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit Blick auf eine erfolgreiche Ausbildung(splatzsuche) zu entwickeln (vgl. Gehrig/Kimmelmann/Voigt 2014).

Sprachkompetenzen zeigen sich damit zusammengefasst sowohl auf der fachlichen, sozialen als auch personalen Ebene als entscheidende Kompetenzbereiche für den Einzelnen, aber auch entscheidend für seine Integration in die Lern- und Arbeitsgemeinschaft.

Die geforderten sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten im Sinne einer (Berufs-) Bildungssprache gehen dabei weit über die Beherrschung von Alltagssprache hinaus und betonen auch in mündlichen Situationen schriftsprachliche Korrektheit verbunden mit einer reflektierten Einschätzung des Kommunikationspartners in seinem Kommunikationsverhalten, entsprechend geltender sozialer Normen der jeweiligen Interaktion

bis hin zur Überbrückung von sprachlichen Hürden und Missverständnissen (vgl. Kimmelman 2010: 439–442).

Gerade die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung am Übergang Schule-Beruf sehen sich dabei mit einer sozio-kulturell extrem heterogenen Schülerschaft konfrontiert, die in diesen Bereichen immensen Nachholbedarf und diverse Defizite aufweist (vgl. Frehe/Kremer 2016: 14).

Die zunehmende Beschulung von (ehemaligen) Geflüchteten in diesen Bildungsgängen wird in den kommenden Jahren die Relevanz einer entsprechenden Sprachförderung in einem weitaus umfassenderen Maße noch zusätzlich verstärken.¹ So waren beispielsweise von den 95.134 Menschen, die zwischen Januar und Mai 2017 in Deutschland einen Asylantrag gestellt haben, 5.664 Personen zwischen 16 und 18 Jahre alt (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017: 7). Grundsätzlich sind diese jungen Asylsuchenden nach dem deutschen Gesetz (gem. § 34 Abs. 6 SchulG i. V. m. § 38 SchulG 2005) schulpflichtig. Aufgrund ihres Alters ist eine Beschulung an einem Berufskolleg (BK) vorgesehen. In NRW wird diese in Form des Konzepts der Internationalen Förderklassen (IFK) realisiert. Im Anschluss erfolgt in der Regel ein Wechsel in eine Regelklasse des BK.

Dabei stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Sprachförderung auf die Integration bzw. Inklusion der Lernenden hat bzw. wie diese angelegt sein muss, um beides zu fördern – ist doch das Ziel der Ausbildungsvorbereitung im Allgemeinen wie auch der Förderung von (ehemaligen) Geflüchteten im Besonderen eine erfolgreiche Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Der einzelne Lernende hat dabei bildungsgangübergreifend Anspruch auf eine individuelle und am Konzept der Inklusion ausgerichtete Förderung, die seine Bildungschancen erhöhen und gezielte Unterstützung anbietet (vgl. § 1 (1) SchulG NRW 2005 sowie Bezirksregierung Münster 2011).

2. Sprachförderung und Inklusion

Die skizzierten Herausforderungen und rechtlichen Grundlagen fordern also ein ganzheitliches, integratives Konzept der Sprachförderung, welches als Anker für die fachliche, soziale und personale Kompetenzentwicklung aller Lernenden gleichermaßen dient.

„Mit integrativ wird einmal auf die Integration von Sprach- und Fachunterricht hingewiesen, denn Sprache kann nicht inhaltslos gelernt werden und komplexe Fachinhalte können nicht sprachfrei vermittelt werden.“ (Roche/Terrasi-Haufe 2017: 73). Vertreter und Vertreterinnen aus Wissenschaft und Praxis entwickeln dementsprechend seit einiger Zeit unterschiedliche Konzepte einer integrierten Sprachförderung in berufsbildenden Kontexten. Diese setzen an der Sensibilisierung der dort tätigen Lehrkräfte, didaktisch-methodisch speziell gestalteten Unterrichtsarrangements und -materialien

1 Vgl. zur Integration von Flüchtlingen in der Ausbildungsvorbereitung von NRW im Rahmen von Internationalen Förderklassen die Handreichung von Brummel/Kimmelman (2017).

bis hin zur Gestaltung von Aufgaben und Prüfungen an (z. B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2012, Leisen 2010).

Integrativ zielt aber auch auf die damit verbundene Integration aller Lernenden. Dies meint in einem ersten Schritt die Beseitigung der gedanklichen und räumlichen Trennung zwischen Lernenden mit und ohne Sprachförderbedarf hin zu einem Verständnis, dass die sprachliche Förderung von Lernenden Teil und Aufgabe des Fachunterrichts aller berufsbildenden Bildungsgänge ist. Damit verbunden wird Sprachförderung als Exotikum aufgelöst und als regulärer Bestandteil des Bildungsauftrages gesehen. Dies impliziert auf der didaktischen Ebene auch die Auflösung einer dichotomen Trennung zwischen einer Didaktik für Muttersprachler und Muttersprachlerinnen und einer Didaktik für Zweitsprachler und Zweitsprachlerinnen (vgl. Roche/Terrasi-Haufe 2017: 73) hin zu einer grundsätzlich sprachsensiblen Didaktik (vgl. Kimmelman 2013a) für alle Lernenden, da die sprachlich-kommunikativen Herausforderungen nicht mehr auf eine bestimmte Zielgruppe begrenzt sind, sondern gewöhnlicher Teil des Alltagsunterrichts werden.

Spannend ist dabei die Frage, ob die Auseinandersetzung mit sprachlicher Diversität auch über die integrierte Förderung der Lernenden hinaus einen Einfluss auf die Umsetzung von Inklusion in den Bildungsgangkonzepten hat. Zeigt sich Sprache also als Treiber für eine Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung von Diversität der Lernenden im Sinne des allgemeinen Inklusionsverständnisses?

Dies kann nicht automatisch angenommen werden, sondern hängt von der (bewusst inklusiven) Gestaltung des Sprachförderkonzeptes ab. Dabei ist das zugrunde gelegte Verständnis des Umgangs mit Diversität entscheidend. Während (reine) Integrationsansätze stärker die an seinen vorhandenen Defiziten orientierte Veränderung des Einzelnen betonen, fordert das hier zugrunde gelegte weite Inklusionsverständnis eine Veränderung der Strukturen und Prozesse, um es dem Einzelnen im Sinne einer „Bildung für Alle“ (Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2010: 4) unabhängig von seinem sozialen, kulturellen oder sprachlichen Hintergrund (besser) zu ermöglichen, sein Potenzial so weit als möglich barrierefrei zu entfalten, aber auch an seinen Schwächen gezielt arbeiten zu können (vgl. Kroworsch 2014: 26, Booth/Ainscow 2003: 11). Dazu können aus unserer Sicht prinzipiell individuell angelegte Bildungswege oder Lernarrangements, aber auch unterschiedliche Zielkompetenzen als Ergebnis inklusiver Sprachförderung genutzt werden.

Übertragen auf die im hier skizzierten Projekt fokussierte Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der Ausbildungsvorbereitung bedeutet dies, durch eine sprachensible Gestaltung proaktiv sprachliche Barrieren zu identifizieren, die sich den Jugendlichen und jungen Erwachsenen beim Zugang zu Lernmöglichkeiten stellen, und Ressourcen auszumachen, die nötig sind, um diese Barrieren zu überwinden. Was dies konkret für die Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der Ausbildungsvorbereitung bedeutet, war die Fragestellung des Themenschwerpunktes „Sprachensible Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements“ im Projekt QBi.

3. Das Projekt QBi

Das zweijährige Projekt „QBi – Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung“ wurde vom Europäischen Sozialfonds (ESF) von Juli 2016 bis Juni 2018 gefördert. Die Realisation des Projektes erfolgte in Zusammenarbeit der Universität Paderborn, der Bezirksregierung Detmold sowie jeweils 3–5 Lehrkräften von insgesamt vier Berufskollegs aus Nordrhein-Westfalen (NRW). Mit Erkelenz, Dortmund, Düsseldorf und Lemgo wurden hierfür bewusst Berufskollegs aus ländlichen sowie auch urbanen Regionen NRW gewählt, die neben verschiedenen fachlichen Ausbildungsrichtungen auch Unterschiede im Hinblick auf die Anzahl, Herkunft und Muttersprachen ihrer Schülerinnen und Schüler aufweisen.

Das Kernziel bildete entsprechend des Projekttitels die Entwicklung und Erprobung von inklusiven Qualifizierungsbausteinen. Diese sind definiert durch „inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten [...], die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden“ (BBiG § 69 Abs. 1) und gleichzeitig auf die Vermittlung von Grundlagen zielen, die für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit wichtig sind. Im Rahmen der inklusiven Gestaltung sollten die Qualifizierungsbausteine als ziel-differente Bildungsangebote in der Ausbildungsvorbereitung aufbereitet, erprobt und überarbeitet werden. In Folge einer vorausgegangenen Analyse der Zielgruppe und der Ziele der Ausbildungsvorbereitung wurde in der Projektplanung auf drei thematisch differente, jedoch auch in Teilen ineinandergreifende Schwerpunkte bzw. Strategien inklusiver Gestaltung gesetzt: 1. Erlebnisorientiertes Lernen, 2. Sprachensible Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements und 3. Subjektorientierung. Der Beitrag fokussiert im Weiteren den von Seiten der Autorinnen verantworteten zweiten Schwerpunkt der sprachsensiblen Gestaltung.

Ziel dieses Projektschwerpunkts war es einerseits, den Status Quo im Hinblick auf das Sprachbewusstsein der Lehrenden sowie den Sprachbedarf der Lernenden zu analysieren. Andererseits galt es, an den jeweiligen Berufskollegs gemeinsam mit allen Beteiligten in die Entwicklung praxistauglicher und adaptierbarer, sprachsensibel sowie inklusiv gestalteter Qualifizierungsbausteine einzusteigen, die erprobt und schließlich in den einzelnen Curricula implementiert werden sollten.

Da das Konzept einer integrierten Sprachförderung zu umfangreich ist, um vollständig im Rahmen eines einzelnen Qualifizierungsbausteines realisiert zu werden, wurden als gemeinsame Basis für die Entwicklung der individuellen standortbezogenen Konzepte fünf Schwerpunktkategorien der Sprachförderung im fachlichen Unterricht der Qualifizierungsbausteine definiert: Gezielte Einbindung von Sprachvereinfachung, sprachliche Binnendifferenzierung in Aufgaben und Materialien, bewusste Variation von Darstellungsformen von Sprache im eigenen Unterricht sowie ein kontrollierter Einsatz von Operatoren und Fragetechniken (vgl. Peitz/Kimmelman 2018). Der Fokus lag dabei – in Anbetracht der nach Einschätzung der Lehrenden sehr umfanglichen und diversen sprachlichen wie auch fachlichen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler – auf der Förderung eher rezeptiver und in geringem Maße auch produktiver Fähigkeiten. Letztere beinhalteten z. B. das Verfassen kleinerer eigener Texte oder das

Ausprobieren einer adressatengerechten beruflichen Kommunikationssituation während des Praktikums im Betrieb. Es ist herauszustellen, dass eine pauschale Einschätzung des Sprachniveaus bzw. Leistungsniveaus der Klassen, in und mit denen Qualifizierungsbausteine erprobt wurden, im Rahmen des Projektes nicht möglich war, wie die teilnehmenden Lehrpersonen konstatierten. Die Schülerinnen und Schüler der Ausbildungsvorbereitung weisen eine derart hohe Diversität in ihrem Sprachvermögen auf, dass im Rahmen des Projektes eher der Versuch unternommen wurde, wie Aufgabenstellungen (rezeptiv und produktiv) überhaupt verstanden und bearbeitet werden können. Die Sprachfördermaßnahmen wurden dabei jeweils mündlich und schriftlich – je nach Fach variiert hier der Anteil – durchgeführt.

Die erste Schwerpunktkategorie war die Sprachvereinfachung, die darauf abzielte, sprachliche Barrieren zu eliminieren sowie eine Balance zu schaffen zwischen dem, was sprachlich und fachlich gefordert wird. Den Lehrenden dienten dabei unterschiedliche sprachliche Unterstützungs- und Hilfsmöglichkeiten dazu, die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen für die Lernenden vorzuentlasten oder im Lernprozess zu fördern. Dabei stützte man sich auf das Regelwerk der Leichten Sprache (Netzwerk Leichte Sprache 2013), Leisen (2010, 2017), ISB (2016) und Bohn (1999).

Das Konzept der sprachlichen Binnendifferenzierung basiert u. a. auf Bernard et al. (2010), Bönsch (2009) sowie auf den Ausführungen zum Scaffolding-Konzept nach Gibbons (2002). Sie kann hier auf zweierlei Arten verstanden werden: Einerseits bezieht sich die sprachliche Binnendifferenzierung auf die Kopplung diverser Sprachanforderungen mit Unterstützungsmechanismen, die in unterschiedlichem Maße bereitgestellt werden. Andererseits können auch kooperative Lernformen für gegenseitiges Lernen angewandt werden, indem die Lernenden mit ihren unterschiedlichen Sprachlevels untereinander interagieren.

Die hier angewandten Überlegungen zur Variation von Darstellungsformen (im Sinne von Textsorten und deren formale sowie sprachliche Aufbereitung) stützen sich auf die Konzepte von Günther et al. (2013), Leisen (2010), Hölscher/Piepho/Roche (2006) verbunden mit entwickelten Strategien der Autorinnen. Lehrende können ihre Lernenden mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten bedarfsorientiert je nach vorhandenen Ressourcen und Potenzialen unterstützen. Gleichzeitig schafft die visuelle/grafische/didaktische Aufbereitung verschiedener im Unterricht eingesetzter Textsorten es auch, dass unterschiedliche Faktoren von Sprachkompetenzen gefördert werden (ganzheitliche Sprachförderung im Fach) (vgl. auch ISB 2016 sowie Sogl/Reichel/Geiger 2013).

Als vierte Sprachförderkategorie soll an dieser Stelle die Bedeutung von Operatoren herausgestellt werden, basierend auf der Theorie von Ohm/Kuhn/Funk (2007). Nur Lernende, die den jeweiligen Operator einer Aufgabenstellung verstehen, können diese bzw. den Typ der Aufgabe verstehen. Es ist essentiell, dass aus der Perspektive der Lehrenden das Komplexitätsniveau der Aufgabe hinterfragt wird: welche rezeptiven sowie produktiven Auf- und Anforderungen bestehen in der Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler? Ein einheitlicher Einsatz von Operatoren in einem Bildungsgangteam z. B. in Form festgelegter Operatorenlisten mit Bedeutungen für Prüfungen oder eines Trai-

nings im Umgang mit Operatoren, das durchgängig in allen Fächern der Ausbildungsvorbereitung durchgeführt wird, wurde empfohlen.

Schließlich können auch bewusst kurze, prägnante und zielorientierte (mündlich oder schriftlich gestellte) Fragen an Lernende dazu beitragen, dass im Unterrichtsverlauf fachlich besser (oder überhaupt) gelernt und kommuniziert werden kann.

Die Auswahl der Kategorien erfolgte bedarfsgerecht, abgeleitet aus dem themenbezogenen Workshop mit den Berufskollegs im Januar 2017, sowie aus der Beratung und dem Austausch in Gruppengesprächen zwischen der Praxis und Wissenschaft während der Entwicklungsphase im Mai 2017. Dabei wurden den Bildungsgangteams innerhalb des Schwerpunktes im Hinblick auf die Eigenständigkeit und spezifische Ausrichtung der Konzeptentwicklung weite Handlungsspielräume eröffnet, solange die im Projektteam jeweils entwickelten Konzepte dem oben skizzierten Inklusionsverständnis Rechnung trugen.

Die von den Berufskollegs er- bzw. bearbeiteten Materialien wurden im Frühjahr/Sommer 2017 unter wissenschaftlicher Begleitung, Beratung und Unterstützung bei der auf Sprache bezogenen methodisch-didaktischen Erarbeitung von Material für die Klassen der Ausbildungsvorbereitung weiterentwickelt und zwischen Herbst und Winter 2017/18 mit den jeweiligen Schülerinnen und Schülern erprobt.²

Die wissenschaftliche Begleitung dieser Implementation hatte einerseits das Ziel, didaktisch-methodische sowie sonstige gestaltungsorientierte Empfehlungen über die einzelnen Unterrichtskonzepte hinaus zu generieren und andererseits Implikationen für den Zusammenhang zwischen Sprachförderung und Inklusion abzuleiten. Im folgenden Abschnitt werden exemplarische Ergebnisse dieser Evaluation vorgestellt.

4. „Das Sprachbewusstsein verändert ’was“ – Ergebnisse aus empirischen Erhebungen im Projekt

4.1 Fragestellungen der Untersuchung

Das Forschungsprojekt wurde, wie die folgende Grafik zeigt, als Design-Based-Research-Prozess angelegt (vgl. Euler 2014, van den Akker et al. 2011):

2 Einen Einblick in dabei entstandene sprachsensibel gestalteten Unterrichtskonzepte und -materialien bietet die projektbezogene Handreichung (siehe Peitz/Kimmelmann 2018b).

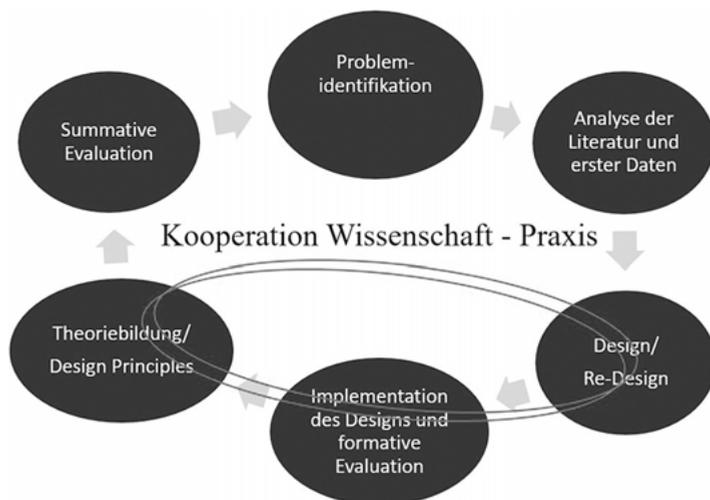


Abb. 1: Der Design-Based Research Cycle nach Euler (2014: 20)

Ausgehend von verschiedenen Erhebungen zur Problemidentifikation und Analyse des Status Quo mit Blick auf die sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung der beteiligten Berufskollegs war es das Ziel, die Projektteams in ihrem Entwicklungsprozess von inklusiven Qualifizierungsbausteinen wissenschaftsbasiert und dennoch praxisgerecht unterstützend zu begleiten. Darüber hinaus wurde die Implementation der inklusiven Qualifizierungsbausteine evaluiert und daraus übergreifende Theorien bzw. Design Principles abgeleitet.

Prinzipiell wurden dabei Ergebnisse aus zwei Perspektiven angepeilt: Einerseits Empfehlungen für die Gestaltung von sprachförderlichen Lehr-/Lernarrangements im spezifischen Kontext der Ausbildungsvorbereitung im Rahmen von Qualifizierungsbausteinen, andererseits Aussagen darüber, wie durch entsprechende didaktische Konzepte auch dem Inklusionsverständnis Rechnung getragen werden kann. Inwieweit trägt also Sprachförderung nicht nur zu einer besseren Handlungskompetenz der Lernenden, sondern auch zur Umsetzung von Inklusion im entsprechenden Bildungsgang bei? Der Beitrag fokussiert Ergebnisse, die sich aus den folgenden Fragestellungen der Untersuchung innerhalb dieses Evaluationsprozesses ableiten lassen:

- Wie hängen Sprachförderung und Inklusion aus Sicht der Lehrenden zusammen? Trägt Sprachförderung zur Inklusion bei? Wenn ja, wie konkret und worauf kommt es dabei an?
- Welche Rolle spielt im Besonderen das Sprachbewusstsein der Lehrenden dabei?
- Welche Veränderungen haben sich bei der Haltung der Lehrenden im Verlaufe der Arbeit mit Sprache gezeigt und wie wirkt sich dies ggfs. zukünftig auf Inklusion aus?

4.2 Die Datenbasis

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde im Zuge der im Sinne einer gestaltungsorientierten Forschung miteinander verschränkten Konzeptions- und Implementationsphase auf verschiedene Methoden der Datenerhebung zurückgegriffen. Für die hier thematisierte Analyse wurden folgende Daten herangezogen:

Tab. 1: Übersicht über die empirischen Erhebungen (eigene Darstellung)

Art der Datenerhebung	Beteiligte	Zeit(raum)	Dokument	Phase im Design-Research Prozess
Themenbezogener Workshop	Beteiligte Fachlehrkräfte der vier Berufskollegs	18. Januar 2017	Protokoll	Problemidentifikation/ Analyse der Literatur und erster Daten
Schriftliche Befragung	Beteiligte Fachlehrkräfte der vier Berufskollegs	März/April 2017 (vor Start der jeweiligen Entwicklungsphase in den Berufskollegs als Ermittlung der Ausgangsbasis)	Fragebogen	Analyse der Literatur und erster Daten
Entwicklungsgespräche/Interviews mit den Berufskollegs	Projektteilnehmende Lehrkräfte mit a) Masterstudierender und b) den Autorinnen als Gesprächsführerinnen	Mai 2017	a) Transkripte der Interviews (Wentker 2017) und b) Transkripte der Entwicklungsgespräche (Peitz/Kimmelman 2018a)	Design/Redesign
Materialbasierte Entwicklungsgespräche mit den vier Berufskollegs	Projektteilnehmende Lehrkräfte mit der Autorin als Gesprächsführerin	Zwischen Dezember 2017 und Februar 2018	Gesprächsprotokolle/-transkriptionen	Implementation des Designs und formative Evaluation
Ergebnisse der Diskussion im Workshop „Sprache = Inklusion?“ bei der Abschlussstadium des Projektes	Workshop-Plenum bestehend aus in der Ausbildungsvorbereitung Tätigen, Schulleitungen und Vertretern der Bezirksregierung aus ganz NRW	18./19. Juni 2018	Systematische Aufnahme der Diskussionsergebnisse (Poster)	Implementation des Designs und formative Evaluation/Theoriebildung, Design Principles

Themenbezogener Workshop zu Beginn des Projektes:

Der zu Beginn des Projektes von der wissenschaftlichen Begleitung entwickelte und durchgeführte Workshop bot allen teilnehmenden Lehrkräften ein theoretisches Fundament dazu, was Sprachförderung im Fachunterricht generell bedeuten kann und gleichzeitig erste Vorschläge, in welchen Bereichen des beruflich-fachlichen Unter-

richts man auf welche Weise ansetzen kann. Gleichzeitig dienten erste Diskussionen mit den Lehrkräften im Plenum den Autorinnen zur Bestimmung der Einschätzung der Lehrenden in Bezug auf die folgenden Aspekte: ihr Verständnis von sprachsensiblen Fachunterricht, die Bedeutung des Themas für sie sowie ihr Bewusstsein für das Thema Sprache in ihrem Fach.

Fragebögen:

Die Fragebögen wurden vorab zu den ersten Entwicklungsgesprächen an die beteiligten Fachlehrkräfte versendet, um zu ermitteln, an welchem Punkt das jeweilige Berufskollegteam beim Thema sprachensible Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements derzeit steht, welche sprachlichen Schwierigkeiten im Besonderen bei der eigenen Klientel vorliegen, welche Strategien der Sprachförderung dementsprechend geplant sind und wie die wissenschaftliche Begleitung den Prozess unterstützen kann/soll. Dabei beinhalteten sie sowohl qualitative als auch quantitative Elemente. In die Ergebnisdarstellung hier fließt dabei die folgende offene Fragestellung ein: Welche Rolle hat in Ihrem Konzept die sprachensible Gestaltung mit Blick auf die inklusive Weiterentwicklung des Qualifizierungsbausteins?

Gruppengespräche/-interviews:

Die Gestaltung der offenen, halbstrukturierten Leitfäden für die Gruppengespräche/-interviews orientierte sich an Helfferich (2011), Lamnek/Krell (2010) sowie Gläser/Laudel (2010). Die Leitfäden resultierten aus einer vorangegangenen Problemanalyse (theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik sowie Ergebnisse aus den Workshop-Diskussionen und Fragebögen). Die Gespräche lieferten einerseits eine Vertiefung vormals erhobener Daten sowie andererseits eine gemeinsame Diskussion zwecks möglicher Strategien und ihrer geplanten Umsetzung. Der Leitfaden der ersten Gruppeninterviews (Mai 2017) folgt dabei den folgenden Maßstäben nach Helfferich (2011: 181): „So offen und flexibel – mit der Generierung monologischer Passagen – wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig“. Er nimmt die Aspekte Zielsetzung, Status Quo und weitere Zusammenarbeit/Unterstützungsbedarf auf Seiten der Bildungsgangexperten auf. Dabei wurden in der Konzeptionsphase des Projektes die Gespräche mit drei Berufskollegs (Dortmund, Düsseldorf, Erkelenz) durch die beiden Autorinnen geführt sowie das Gespräch mit dem vierten Berufskolleg (Lemgo) durch eine Studierende im Rahmen der Masterarbeit (Wentker 2017).

In der Implementationsphase basierte der Leitfaden der zweiten materialbasierten Entwicklungsgespräche mit den jeweiligen Bildungsgangteams der vier Berufskollegs (Dezember 2017 bis Februar 2018) im Wesentlichen auf den von ihnen entwickelten sprachsensibel gestalteten Unterrichtsmaterialien sowie ersten Rückmeldungen aus der Umsetzung dieser mit den Lernenden. In die Ergebnisdarstellung hier fließen dabei die folgenden offenen Kernfragestellungen ein: Welche Veränderungen haben sich bei Ihnen (als Lehrkräfte) durch die Auseinandersetzung mit dem Thema der Sprachsensibilität gezeigt? Welche Erfahrungen haben Sie in der Implementationsphase gemacht? Welche

Reaktionen zeigten die Schülerinnen und Schüler? Im Hinblick auf Ihre Erfahrungen im Projekt – trägt Sprachförderung im Fach zur Inklusion im weiteren Sinne bei?

Mit den beiden Gruppengesprächen konnte folglich ein Rahmen gebildet werden, in dem die Erwartungen, Problematiken, Handlungsbedarfe zu Beginn des Projektes sowie schließlich die Einschätzungen, Erfahrungen und Evaluationen aus der Perspektive der Lehrenden zum Ende des Projektes (d. h. nach einer ersten Implementationsphase von Herbst 2017 bis Frühjahr 2018) im zweiten Gespräch aufgenommen wurden. Workshop „Sprache = Inklusion?“ zum Abschluss des Projektes:

Um die Ergebnisse auf eine breitere Datenbasis zu stellen und auch die Einschätzungen von Lehrkräften außerhalb der Projektberufskollegs miteinzubinden, wurden zudem teilnehmende Lehrkräfte und weitere im Kontext der Ausbildungsvorbereitung Tätige aus ganz NRW in einem Workshop zum Thema Sprachförderung auf der Abschlusskonferenz zum Projekt im Juni 2018 in Soest befragt. Dokumentiert wurden dabei die Antworten zur folgenden Impulsfrage für eine offene Diskussionsrunde zum Abschluss des Workshops, in dem eines der beteiligten Berufskollegs ihre entwickelten Konzepte vorgestellt hatte: Wie trägt Ihrer Meinung nach die im Fach integrierte Sprachförderung in der Ausbildungsvorbereitung zur Inklusion bei?

4.3 Datenauswertung

Die erhobenen Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und interpretiert (vgl. Kuckartz 2012, Lamnek/Krell 2010, Mayring 2008). Aus den mit Tonband aufgezeichneten sowie protokollierten Daten wurden wörtliche Transkripte erstellt und anschließend das Vorgehen nach der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse angewandt, begründet durch die Prinzipien der Offenheit sowie der systematischen und theoriegeleiteten Vorgehensweise am Material (vgl. Mayring 2008). Durch den im Vorfeld entwickelten Leitfaden wurden deduktiv Kategorien gebildet und definiert, woraufhin das gesamte Datenmaterial hinsichtlich der zuvor festgelegten Strukturen durchlaufen wurde. Mithilfe der Kategorien und dem dahingehend analysierten Datenmaterial mittels Ankerbeispielen (Textzitate) wurden so Rückschlüsse auf die anfangs gestellte(n) Forschungsfrage(n) gezogen.

Im Hinblick auf die Interpretation der Daten und die Darstellung der Ergebnisse muss kritisch beachtet werden, dass hier ausschließlich die Perspektive der Lehrenden präsentiert wird.

4.4 Das Sampling

Die befragten Lehrkräfte waren Fachlehrkräfte der vier am Projekt beteiligten Berufskollegs und bildeten das jeweilige Projekt- bzw. Bildungsgangteam für die Konzeption und Erprobung der inklusiven Qualifizierungsbausteine. Die Auswahl der Lehrkräfte für die Teilnahme am Projekt erfolgte dabei eigenständig durch die Schulleitungen und

in der Regel auf Basis von Freiwilligkeit. Die Lehrkräfte wiesen hierbei zu Beginn der Projektstätigkeit in der Regel keine sprachdidaktische Kompetenz auf, wurden jedoch durch eine Lehrkraft im Projektteam unterstützt, welche die Fakultas in Deutsch aufweist. Hierbei handelte es sich um Lehrkräfte, die teilweise auch bereits vor Projektstart in der Thematik „Sprachförderung“ aktiv waren und eigene Versuche einer didaktischen Umsetzung bereits am jeweiligen BK erprobt hatten. Ein systematisches Konzept der Sprachförderung existierte jedoch an keinem BK. Der Bedarf hierfür wurde allerdings von allen Beteiligten ab Projektstart immer wieder betont und damit auch die Motivation an der Projektteilnahme stark begründet. Hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion wies keines der Berufskollegs ein Konzept oder konkretisiertes Verständnis auf.

Bei den Teilnehmenden des Workshops mit dem Titel „Sprache = Inklusion?“ im Rahmen der Abschlusstagung (Juni 2018) handelte es sich um in der Ausbildungsvorbereitung Tätige (Fachlehrende, Sonder-/Sozialpädagogen), Schulleitungen sowie Vertreterinnen und Vertreter der Bezirksregierungen aus NRW, deren Aussagen während der offenen Plenumsdiskussion im Workshop auf einem Poster schriftlich festgehalten und zur Auswertung der Forschungsfragen hinzugezogen wurden.

4.5 Ergebnisse

Die vier beteiligten Berufskollegs zeigten als Ergebnis sehr unterschiedliche „Produkte“, d. h. Konzeptionen und Materialien der integrierten Sprachförderung, in denen sich jedoch der skizzierte Inklusionsaspekt jeweils widerspiegelt: Die Sprachförderung findet durchgängig, d. h. den kompletten Qualifizierungsbaustein hindurch im Regelunterricht statt. Zusätzlich werden Selbstlernmaterialien in unterschiedlichen Formaten angeboten. Die entwickelten Materialien bieten für beide Lernkontexte durch eine bindendifferenzierte Gestaltung den Lernenden große Freiheitsgrade, sich entsprechend ihrer Kompetenzen und Förderbedarfe Entwicklungswege und Aufgabenstellungen auszusuchen. Tabelle 2 bietet einen übersichtsartigen Einblick in die Entwicklungsarbeit, deren Ergebnisse in Peitz/Kimmelmann (2018b) ausführlicher nachzulesen sind.

Tab. 2: Übersicht der Qualifizierungsbausteine und ihrer sprachsensiblen Produkte (eigene Darstellung)

Berufskolleg	Qualifizierungsbaustein	Geplante Produkte
Berufskolleg Dortmund	Kommunikation im Praktikumsbetrieb	10 Handlungssituationen betrieblicher Kommunikation (z. B. Krankmeldung) Selbstlernmaterialien zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen Sprachsensibles Unterrichts-, Informations-, Arbeits- und Prüfungsmaterial Eingangsdagnostik im Bereich kommunikative Kompetenz

Berufskolleg Düsseldorf	Umgang mit Kunden, kunden- orientierte Kom- munikation	Ausgearbeitete und aufeinander abgestimmte Lernsettings, die unterschiedliche Sprachniveaus bedienen und gleichzei- tig unterrichtet werden können Korrespondierendes Freiarbeitsmaterial
Berufskolleg Erkelenz	Lagerhaltung	Modulare und flexibel anpassbare Unterrichtsmaterialien auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus
Berufskolleg Lemgo	Fahrradbeleuch- tungsanlage	Lernsituation zur „Beleuchtung eines Fahrrades prüfen und Maßnahmen zur Instandsetzung vorschlagen“ mit dem Schwerpunkt auf fachlich-sprachlicher Binnendifferenzierung

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse strukturiert entlang der drei zu Beginn skizzierten Fragestellungen zusammengefasst vorgestellt und durch exemplarische Ankerbeispiele aus den empirischen Daten veranschaulicht.

4.5.1 Sprachförderung – eine erfolgreiche Maßnahme zur Inklusion?

Aus Sicht der Projektmitglieder zeigen sich unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Sprachförderung und Inklusion. Sprachförderung wird dabei von Seiten der Praxis teilweise sogar als *das* Werkzeug/Mittel der Inklusion gesehen. Diese Einschätzung resultiert aus unterschiedlichen Beobachtungen bzw. Erfahrungen der Lehrkräfte:

- **Sprachförderung regt zum Nachdenken über Inklusion allgemein an**

Insbesondere das Abwägen zwischen sprachlicher Vereinfachung und sprachlicher Anforderung greift nach den Erfahrungen im Projekt grundlegende Diskussionsfragen der Inklusionsproblematik auf und regt damit an, auch über Ziele und Grenzen von Inklusion mit Blick auf andere Diversitätsmerkmale nachzudenken:

Müssen wir alles herunterbrechen oder müssen wir den Leuten, so wie in der HöHa, der Handelsschule, sagen: Willst du dazugehören? Das ist Inklusion. Willst du dazugehören, musst du auch die Sprache der Leute sprechen können. Weil wenn du sie nicht *verstehst*, und sie dich nicht verstehen, kann es nicht funktionieren. So. Das könnten wir hier in der Schule *sofort* machen, indem wir z. B. einen Afghanen holen und den mit den AVB-Schülern zusammensetzen und sagen „Tauscht euch mal aus.“ [...] Und so funktioniert Inklusion nicht. (Lehrkraft (LK) BK, materialbasiertes Entwicklungsgespräch 02.2018)

Man darf nicht auf sehr niedrigem Niveau verharren, das man ansetzt, um Fachliches erstmal rüberzubringen, da die Schüler sich dann daran gewöhnen. So entsteht die Problematik, dass in den Stufen nach der AV/in den Prüfungen der IHK/im Betrieb keine sprachsensiblen Inhalte/Schriftstücke vorhanden sind und die Schüler dann mit dem vorhandenen Sprachniveau klar kommen müssen. (Aussage Teilnehmer Workshop, 06.2018)

- **Inklusion scheitert, wo keine Sprachsensibilität stattfindet**

Da kognitive Prozesse wie oben skizziert maßgeblich von Sprache bzw. Sprachkompetenzen beeinflusst sind, kann ohne sprachensible Gestaltung von Lehr-/Lernsettings nicht annähernd auf individuelle Förderbedürfnisse der Lernenden eingegangen werden. Im Umkehrschluss zeigen sich aber positive Auswirkungen auf die Förderung kognitiver Entwicklungen, wenn auf sprachliche Hürden eingegangen wird, wie eine Lehrkraft veranschaulicht:

[...] Ich glaube, dass ohne Sprachsensibilität Inklusion scheitert. Also, grundsätzlich ist ja jeder Fachunterricht, und auch der Deutschunterricht, sprachbasiert. Und dann werden unterstützende Methoden, also gerne bildliche, oder symbolische Repräsentationen, mal abstrakter, mal ein bisschen besser zu greifen, und Inklusion jetzt vielleicht in dem Sinne auch.

(LK BK, materialbasiertes Entwicklungsgespräch 02.2018)

Den Abbau sprachlicher Hürden sowie „gesellschaftliche Teilhabe durch den Erfolg in der Ausbildungsvorbereitung, infolge von Sprachförderung im Fachunterricht“ bestätigt auch eine Teilnehmerin des Workshops im Juni 2018.

- **Sprachbewusstsein und Sprachförderung öffnen den Blick für Diversität**

Die Auseinandersetzung mit Sprache unterstützt aus Sicht der Lehrkräfte, die eigenen Lernenden in ihrer Diversität auf eine neue Art und Weise kennen- und wahrzunehmen. Dies führt gleichsam zu einem differenzierteren Blick auf Defizite, aber auch Potentiale und Stärken des Einzelnen:

[...] was ich jetzt so durch Diskussionen, durch die Vorträge, durch das, was ich auch durch die Medien aufschnappe, würd' ich ganz klar sagen, Sprache gehört zur Inklusion dazu, auch unabhängig von den Migranten. Auch mit den, ich nenn es jetzt mal Deutschsozialisierten, gibt es diese- sprachlichen Handicaps. Und *die kann man angehen*.

(LK BK, materialbasiertes Entwicklungsgespräch 02.2018)

- **Sprachförderung unterstützt auch die Förderung anderer Inklusionsaspekte**

Über sprachensible Gestaltung von Materialien und Unterrichtssettings können auch Lernende mit anderen Inklusionsförderaspekten erreicht werden, wie das folgende Zitat zeigt:

Also für mich tun sich da zwei Facetten auf, die mir über den Weg laufen, gerade im IFK- oder AVBI-Bereich. Einmal haben wir große Probleme mit der Sprachkompetenz, und dann haben wir Probleme im, ich nenne es jetzt mal Denken, wie sagt man so schön, kognitiv. So, und teilweise ist es getrennt, und teilweise kommt es zusammen. Jetzt müssen wir bei der Lerngruppe beide inkludieren, wo man sagen muss, derjenige, der die Sprachschwierigkeiten hat, der hat einen Förderbedarf genauso wie derjenige, der einfach auch noch im Denken Unterstützung braucht. Und da sind ja sprachensible Materialien der Weg, das zu ermöglichen, weil wir über

die Sprachsensibilität einfach Angebote machen, mit der eigenen Sprache nochmal umzugehen und damit fällt aber oft auch einfach eine Denkstütze zusammen.

(LK BK, materialbasiertes Entwicklungsgespräch 02.2018)

Auch die Lehrkräfte der anderen beteiligten Berufskollegs betonen mehrfach, dass sich mit den sprachlich modifizierten Arbeitsmaterialien sowie dem neuen eigenen Sprachbewusstsein (Vergleich der beiden Entwicklungsgespräche) die heterogene und unterschiedlich defizitäre Zielgruppe der Ausbildungsvorbereitung im Sinne einer Inklusion insgesamt gut erreichen lässt. So können durch sprachensible Hilfsmittel wie Icons oder Bilder beispielsweise auch stark visuell veranlagte Lerntypen angesprochen werden.

Erfolge im Bereich der Sprachförderung wiederum beeinflussen laut Aussagen der teilnehmenden Lehrkräfte die eigene Einschätzung der Handlungskompetenz mit Blick auf andere Inklusionsaspekte positiv. Des Weiteren bedeute im Fach integrierte Sprachförderung auch daher einen inklusiven Faktor, da Lernende mehr „Einfluss nehmen können auf ihren (beruflichen) Alltag durch sprachliche Kompetenz“ (Aussage Teilnehmer Workshop, 06.2018).

4.5.2 Faktoren für erfolgreiche integrierte Sprachförderung im Sinne von Inklusion

Jenseits der unterschiedlichen Schwerpunkte und Umsetzungsstrategien der beteiligten Berufskollegs lassen sich aus Sicht der Lehrkräfte folgende zentrale Faktoren für eine erfolgreiche integrierte Sprachförderung im Sinne von Inklusion formulieren:

- **Das eigene Sprachbewusstsein als Lehrkraft entwickeln**

Um die sprachensible Gestaltung von Lehr-/Lernsettings professionell zu gestalten, bedarf es einer Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs und der sprachlichen Anforderungen, welche die Lehrkraft oder die zu bearbeitende Handlungssituation an ihre Lernenden stellt. Lehrkräfte müssen sich aus Sicht der Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer dabei durchaus auch als „sprachliche Vorbilder“ für ihre Lernenden sehen (LK BK Düsseldorf, materialbasiertes Entwicklungsgespräch, 01.2018). Dabei ist die Entwicklung dieses Sprachbewusstseins manchmal durchaus eine größere Herausforderung als gedacht, wie die folgende Aussage einer Lehrkraft zeigt:

Ich habe bisher fast immer [...] als selbstverständlich vorausgesetzt, dass das, was ich zum Beispiel sage, für die Schüler relativ leicht verständlich ist und da bin ich mittlerweile eben nicht mehr so sicher. [...] ich war bisher immer so vermessen, was ich erzähle, das kann ja noch nicht so schwer sein, [...] das muss doch eigentlich für jeden nachvollziehbar sein. (LK BK, Interview 05.2017, zitiert aus Wentker 2017: 53)

Im Verlauf des Projektes zeigten sich hier interessante Veränderungen, die weniger auf eine neue Diagnosekompetenz als auf ein größeres Bewusstsein für die Relevanz von

Sprache und mögliche sprachliche Schwierigkeiten zurückzuführen sind, wie die Aussage einer beteiligten Lehrkraft veranschaulicht:

Also seit Beginn dieses Projektes bewusster, das habe ich vorher unbewusster gemacht. Bewusst ist mir geworden, dass viele Schüler zwar mit dem Kopf nicken, aber gar nichts verstehen und das hilft mir nicht weiter, da muss ich also wieder nachhaken, hast du es wirklich verstanden. Das ist mir aufgefallen durch viele Fehler, die Schüler gemacht haben. Ja, da habe ich den Fehler bei mir gefunden. [...] Ja, dass ich das nicht deutlich genug erklärt habe, [...] ja, ich muss also viel einfacher sprechen, viel deutlicher erklären, die Schüler mit Fachbegriffen trainieren, ja. (LK BK, Interview 05.2017, zitiert aus Wentker 2017: 53)

Die projektinterne gemeinsame Reflexion im Rahmen der Entwicklungsgespräche zeigte dabei, dass sich die Auseinandersetzung mit Sprache im eigenen Unterricht lohnt, da mit wachsendem Sprachbewusstsein auch der Aufwand für die Sprachförderung als geringer wahrgenommen wird. Zugleich befördert das Sprachbewusstsein die Entwicklung eines ganzheitlichen durchgängigen Sprachförderkonzeptes im Sinne von Inklusion – weg von einzelnen sprachsensiblen Unterrichtsstunden hin zu einem inklusiven Unterrichtsverständnis, welches Sprache grundsätzlich als Entscheidungsgröße berücksichtigt. Der durchaus hohe Aufwand, den die Auseinandersetzung mit Sprache mit sich bringt, relativiert sich laut Einschätzung der Lehrenden, wie das folgende Zitat betont:

Sprachförderung im Fach geht mit hohem Arbeitsaufwand und -vorbereitung einher, aber schafft große unterrichtliche Entlastung für den Lehrer, was aber erst später sichtbar wird. (Aussage Teilnehmerin Workshop, 06.2018)

Der konzentrierte Blick auf Sprache unterstützt nicht zuletzt auch motivierende Erfolgserlebnisse für die Lehrkräfte. Indem die Sprache ins zentrale Bewusstsein rückt, wird auch deutlich, wieviel schneller die Lernenden an Inhalte herangeführt werden, wenn auf sprachliche Hürden Rücksicht genommen wird. Die weitere inklusive Arbeit wird damit intrinsisch motiviert angestoßen.

- **Eine positive Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern aufbauen**

Der Blick der Lehrkräfte auf die Lernenden und ihre sprachlichen Schwierigkeiten ist entscheidend dafür, wie inklusiv die Sprachförderung dort tatsächlich wahrgenommen und damit auch angenommen wird:

Sprache ist in unserem Bereich das A und O. Es kommt für mich aber nicht auf die Genauigkeit an, sondern die Wertschätzung. [...] Die Wertschätzung vom Lehrer dem Schüler gegenüber. (LK BK Erkelenz, 02.2018)

- **Die unterschiedlichen sprachlichen Qualifikationen und Hintergründe der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und anerkennen**

Die Identifikation von individuellen sprachlich-kommunikativen Schwierigkeiten der Lernenden, aber auch die Anerkennung und Wertschätzung von mitgebrachten sprach-

lichen Potenzialen im Sinne von Mehrsprachigkeit befördert nach der Erfahrung der Lehrkräfte die inklusive Gestaltung der Sprachförderung. Es ist dazu wichtig, sprachliche Kompetenzen in ihrer Komplexität zu verstehen, deren Beherrschung bei jedem Lernenden in den unterschiedlichen Sprachkompetenzbereichen auch einer eigenen Dynamik unterliegt. Um auch den Blick weg von Defiziten hin zu Potenzialen zu lenken sowie die Sprachförderung entsprechend des jeweiligen Lernerhintergrunds inklusiv zu gestalten, ist es zudem wichtig, beispielsweise Brücken zwischen der Erst- und Zweitsprache zu schlagen. Moderne Medien wie das Smartphone können hier – selbst in internationalen Förderklassen – zum verständnisbringenden Bindeglied werden, wenn sie sinnvoll zum Nachschlagen und Übersetzen in den Unterricht integriert werden (vgl. Entwicklungsgespräch BK Düsseldorf, 05.2017).

- **Eine möglichst flexible Anpassung des Unterrichtsmaterials für eine eigenständige Bearbeitung der Lernenden entsprechend ihres sprachlichen Niveaus anstreben**

Inklusion fordert vom theoretischen Verständnis, aber auch den Erfahrungen der Praxis heraus, offene Lehr-/Lernkonzepte, die flexibel an die verschiedenen Bedürfnisse bzw. Sprachniveaus der Lernenden anpassbar und/oder anwendbar sind (vgl. auch Hufeisen 2017, Roche/Terrasi-Haufe 2017). Hierfür ist Fingerspitzengefühl gefragt, wie stark sprachliche Unterstützungsleistungen geboten werden und an welcher Stelle sprachliche Hürden abgebaut werden können, ohne den beruflichen/fachlichen Bezug und Anspruch zu stark zu verlieren:

Wir müssen den Schülern entgegenkommen. D. h. wir müssen ein Setting anbieten, das potentiell verstehbar ist. Nichtsdestotrotz muss auch der Rezipient an dem reiben können, sag ich mal, was wir anbieten. [...] Ansonsten läuft das nämlich auch schnell in die Situation „unterkomplex. (LK BK Erkelenz, 02.2018).

Insbesondere bei extrem heterogenen sprachlichen Ausgangslagen der Lernenden (beispielsweise aufgrund von Fluchthintergründen einzelner Lernender) ist es zudem durchaus sinnvoll, darüber nachzudenken, welche sprachlichen Kompetenzen von jedem Lernenden erreichbar sind bzw. welche Differenzierungsmöglichkeiten in der Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen, bei sprachlichen Anforderungen bzw. Zielen (beispielsweise in Prüfungen) möglich sind, um individuelle Entwicklungsprozesse konsequent abzubilden.

- **Die Vereinbarung gemeinsamer Regularien und Strategien anstreben**

Als hilfreicher Ausgangspunkt für die Bildungsgangentwicklung und Arbeit im Lehrerteam zeigte sich im Projekt die gemeinsame Formulierung des Handlungsauftrages zur sprachsensiblen Gestaltung der Lehr-/Lernsettings im Bildungsgangteam mit eigenen Worten im Anschluss an einen einführenden Workshop zur integrierten Sprachförderung.

Die damit verbundenen Diskussions- und Klärungsprozesse führten nicht nur zu einer moralischen Selbstverpflichtung der Lehrkräfte, sich am gemeinsamen Auftrag

professionell zu beteiligen, sondern zeigte auch Interpretationsunterschiede im Inklusionsverständnis der Lehrkräfte.

Die Formulierung des Handlungsauftrages führte zudem zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden in ihrer Heterogenität, durch den gedanklichen Abgleich zwischen den Erfahrungen der beteiligten Lehrkräfte zum jeweiligen Lernenden. Der durchgeführte Workshop mit den Lehrkräften zu Beginn des Projektes schärfte hierfür das Bewusstsein, sich jenseits von pauschalen „Bauchzuschreibungen“ sprachliche Phänomene und Schwierigkeiten im eigenen Fachunterricht genauer anzusehen und daraus resultierend die anzugehenden sprachlichen Schwierigkeiten bzw. geplanten Sprachfördermaßnahmen auch in eine Prioritätenliste zu bringen. Dabei wurden nicht nur Gemeinsamkeiten sprachlicher Herausforderung bei Muttersprachlerinnen sowie Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlerinnen sowie Nicht-Muttersprachlern klargestellt, sondern es wurde auch zum Ausdruck gebracht, dass Lernende mit sprachlichen Schwierigkeiten in einzelnen Sprachkompetenzbereichen auch Stärken in anderen Bereichen aufweisen können. Darauf basierend wurden in den Berufskollegs differenzierte Materialien sowie Konzeptschwerpunkte der Förderung entwickelt, deren Bausteine von den Lernenden größtenteils selbstständig gewählt werden können.

5. Schlussbemerkung

Integrierte Sprachförderung im Sinne von Inklusion ist damit zusammenfassend in der Wahrnehmung der Lehrkräfte nicht ausschließlich eine Angelegenheit des adäquaten Unterrichtsmaterials, sondern ein Zusammenspiel der eigenen Rolle, wie die/der Lehrende sich selbst und die Lernenden wahrnimmt und dementsprechend reagiert und agiert sowie dem Material, das möglichst flexibel in die Planung und Durchführung des Unterrichts integriert wird.

Dieses differenzierte Bild überrascht und ermutigt nach einer derartig kurzen Projektlaufzeit und der Tatsache, dass die meisten Projektbeteiligten bis zur Durchführung des Projektes zwar sehr engagiert in der Ausbildungsvorbereitung tätig waren, von integrierter Sprachförderung jedoch keine/kaum Vorkenntnisse hatten.

Die Einschätzung zeigt jedoch auch, dass es sich bei der Umsetzung entsprechender Konzepte um langfristige Entwicklungsprozesse handelt, die sowohl auf der Ebene der Fertigkeiten als auch der Haltungen bei den Lehrkräften Veränderungen fordert. Die Bereitschaft zur individuellen Wahrnehmung und Förderung einzelner Lernender führt dabei zwangswise zumindest zu Beginn auch zu Mehraufwand in der didaktischen Planung sowie Abstimmung mit den Kolleginnen und Kollegen. Hierzu müssen auch strukturell die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Ein erster – banal erscheinender – Schritt aus den Erfahrungen des Projektes heraus dazu ist, dass die Lehrkräfte entwickelte Materialien mehrfach erproben können, um Erfahrungen in der Wirkung sprachsensibler Gestaltung von Lehr-/Lernsettings zu sammeln. Ein zweiter Schritt sind Anreize, das erworbene Wissen und die Erfahrungen in der Entwicklung

bzw. Umsetzung der Konzepte auch mit anderen Kolleginnen und Kollegen zu teilen, d.h. das Sprachbewusstsein idealerweise auf das komplette Bildungsgangteam auszuweiten und gemeinsame Absprachen zur Förderung von Sprache zu treffen.

Ein dritter Schritt ist die Berücksichtigung der Sprachförderung im Curriculum, wie im hier skizzierten Projekt. Wenn die Berücksichtigung und Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen expliziter Bestandteil des Handlungsauftrages sind, d.h. auch stundenmäßige Anteile ausmachen, sinkt die Hemmschwelle bzw. steigt die Motivation, sich auch über die Pflichterfüllung hinaus zu engagieren.

Sprache kann dabei wie gezeigt ein guter Aufhänger für die Arbeit an Inklusion im weiten Sinne sein. Der Bedarf wird hier von Lehrkräften eigenständig wahrgenommen, das Methodenrepertoire liegt dank verschiedener Modellversuche in den letzten Jahren für eine Vielzahl von Berufsfeldern und berufsbildenden Kontexte vor. Die Effekte der Bemühungen zeigen sich sehr schnell und motivieren damit Lernende wie auch Lehrkräfte.

6 Literatur

- Baethge, Martin (2014): Entwicklungsbedingungen der Berufskollegs bis 2030: Perspektiven und Herausforderungen. In: Appler, Monika (Hrsg.): Berufskollegs auf dem Weg in das Jahr 2030 – Gestalten oder gestaltet werden? Münster, 12–25.
- Balkenhol, Aileen Deborah (2015): Lesen in beruflichen Handlungskontexten – Anforderungen, Prozesse und Diagnostik. Dissertation Technische Universität Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften. Darmstadt.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2012): Berufssprache Deutsch – Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung. München.
- BBiG, Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 14 des Gesetzes vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581) geändert worden ist.
- Bernard, Rieke / Lau, Ramona / Wäcken, Martina (2010): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext innerer Differenzierung. In: Boller, Sebastian / Lau, Ramona: Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II – Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen. Weinheim, 37–49.
- Bethscheider, Monika / Käferlein, Anna / Kimmelmann, Nicole (2016): Sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. In: Siemon, Jens / Ziegler, Birgit / Kimmelmann, Nicole / Tenberg, Ralf (Hrsg.): Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung. Stuttgart, 165–182.
- Bezirksregierung Münster (Hrsg.) (2011): Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen Handreichung zu Grundlagen und Möglichkeiten der Umsetzung am Berufskolleg. Online verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/individuelle_foederung/handreichung_individuelle_foerder1.pdf (20.06.2018).
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin.
- Booth, Tony / Ainscow, Mel / Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Online verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (19.08.2017).
- Bönsch, Manfred (2009): Praxis Pädagogik: Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig.
- Brummel, Nina-Madeleine / Kimmelmann, Nicole (2017): Integrative Sprachförderung für neu zugewanderte Jugendliche am Berufskolleg. Handreichung für Lehrende. Paderborn.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Das Bundesamt in Zahlen – Asyl. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016-asyl.pdf?__blob=publicationFile (24.05.2018).
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Online verfügbar unter: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (25.07.2017).
- Efing, Christian (2014): „Wenn man sich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann man auch keine präziseren, qualifizierteren Arbeiten ausführen.“ – Stellenwert von und Anforderungen an kommunikative(n) Fähigkeiten von Auszubildenden. *Leseforum.Ch.* (1). Online verfügbar unter: www.leseforum.ch/fokusartikel3_2014_1.cfm (18.06.2018).
- Euler, Dieter (2014): Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, Dieter / Sloane, Peter F. E. (Hrsg.). *Design-Based Research*. Stuttgart, 15–44.
- Frehe, Petra / Kremer, H.-Hugo. (2016): Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? In: *Bwp@ Berufs- Und Wirtschaftspädagogik* – Online 30, 1–21. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf (24.06.2018).
- Gehrig, Matthias / Kimmelman, Nicole / Voigt, Gaby. (2014): Sprachsensibilität – Herausforderung bei der Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung. In: Büchter, Karin / Kremer, H.-Hugo / Zoyke, Andrea (Hrsg.): *EDITORIAL zur Ausgabe 27: Berufsorientierung 27, 1–7*. Online verfügbar unter: www.bwpat.de/ausgabe27/gehrig_etal_bwpat27.pdf (16.06.2018).
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. München.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Lehrbuch. Wiesbaden.
- Günther, Katrin et al. (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Teach the teacher*. Berlin.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4> (24.06.2018).
- Hölscher, Petra / Piepho, Hans-Eberhard / Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien: Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel.
- Hufeisen, Britta (2017): Sprache ist nicht alles, aber ohne Sprache ist alles andere nichts: Erste Überlegungen zur Brauchbarkeit eines Gesamtsprachencurriculums für die sprachlichen Dimensionen von Inklusion, Heterogenität und Diversität. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 102–112.
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): *Sprach- und Kommunikationskompetenz praxisnah ausbilden: Umsetzungshilfe zum Lehrplan Deutsch und zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch*. München.
- Kimmelman, Nicole (2010): *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management*. Aachen.
- Kimmelman, Nicole (2012): *Sprachförderung im Fachunterricht: Möglichkeiten in der beruflichen Bildung*. In: Scharrer, Katharina / Schneider, Sibylle / Stein, Margit (Hrsg.): *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten – Herausforderungen und Chancen*. Bad Heilbrunn, 190–202.
- Kimmelman, Nicole (2013): *Sprachförderung im fachlichen Unterricht an der berufsbildenden Schule: Herausforderungen und notwendige Kompetenzen von Lehrkräften für eine neue pä-*

- dagogische Aufgabe. In: *Die Berufsbildende Schule. Zeitschrift Des Bundesverbandes Der Lehrerinnen Und Lehrer an Beruflichen Schulen.* (24. Deutscher Berufsschultag), 65 (2013), 156–160.
- Kimmelman, Nicole (2017): Soll ich jetzt auch noch Deutschlehrkraft sein? Möglichkeiten einer Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für einen sprachsensiblen Übergang Schule-Beruf. In: Daase, Andrea / Ohm, Udo / Mertens, Martin (Hrsg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf.* Münster, 59–75.
- KMK Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (14.06.2018).
- Kroworsch, Susann (2014): *Inklusion im deutschen Schulsystem: Barrieren und Lösungswege.* Berlin.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Weinheim.
- Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (2010): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch.* [Online-Materialien]. Grundlagen Psychologie. Weinheim. Online verfügbar unter: http://www.contentselect.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278409 (24.06.2018).
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach.* Bonn.
- Leisen, Josef (2017): *Sprachsensibler Fachunterricht.* Online verfügbar unter: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de> (20.06.2018).
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* Pädagogik. Weinheim.
- Michalak, Magdalena / Lemke, Valerie / Goetze, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht.* Narr Studienbücher. Tübingen. Online verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5043824> (22.06.2018)
- Netzwerk Leichte Sprache (2013): *Die Regeln für Leichte Sprache.* Online verfügbar unter: http://www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf (26.06.2018).
- Ohm, Udo / Kuhn, Christina / Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten.* Münster.
- Peitz, Nina-Madeleine / Kimmelman, Nicole (2018a): *Professional German Language Competences – Demands and Strategies of Promotion in Training Preparation Modules.* In: Moreno Herrera, Lázaro / Teräs, Marianne; Gougoulakis, Petros: *Emergent issues in Vocational Education & Training. Voices from cross-national research.* Stockholm, 208–235.
- Peitz, Nina-Madeleine / Kimmelman, Nicole (2018b): *Sprache als Ticket in das Ausbildungssystem? Die inklusive Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen aus sprachlicher Perspektive.* Paderborn (erscheint in Kürze).
- Roche, Jörg / Terrasi-Haufe, Elisabetta (2017): *Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern.* In: Efinger, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung: Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, 71–90.
- SchulG NRW. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052). Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> (20.08.2018).

- Siemon, Jens / Kimmelman, Nicole / Ziegler, Birgit (2016): Sprache in der beruflichen Bildung – Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata. In: Siemon, Jens et al. (Hrsg.): Beruf und Sprache – Anforderungen, Kompetenzen und Förderung. Stuttgart, 7–33.
- Sogl, Petra / Reichel, Philipp / Geiger, Robert (2013): „Berufssprache Deutsch“ – Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18*, hrsg. v. Efinger, Christian, 1–11. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/sogl_etal_ft18-ht2013.pdf (10.06.2018).
- Steuber, Ariane (2017): Gestaltungsaspekte zur Sprachbildung im Übergang. In: Daase, Andrea / Ohm, Udo / Mertens, Martin (Hrsg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*. Münster, 249–270.
- Van den Akker, Jan et al. (Hrsg.) (2011): *Educational Design Research*. London.
- Wentker, Katharina (2017): *Fachbezogene Sprachförderung in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen – Eine multiperspektivische Fallstudie an berufsbildenden Schulen (Masterthesis)*. Universität Paderborn, Paderborn.

PROF. DR. NICOLE KIMMELMANN

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Professur für Wirtschaftspädagogik, Findelgasse 7/9, 90402 Nürnberg,
Nicole.Kimmelman@fau.de

NINA-MADELEINE PEITZ

Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für
Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn,
nina.peitz@uni-paderborn.de

