

UMFRAGE

SPRACHE IM BERUF 5, 2022/1, 65–90

DOI 10.25162/SPRIB-2022-0004

CHRISTIAN EFING / BETTINA ÖTVÖS

Themen, Ausrichtung und Ziele von Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – die Perspektive der Lehrkräfte und SchülerInnen

Ergebnisse einer Onlinebefragung

Topics, orientation and goals of German lessons at vocational schools – the perspective of teachers and students

Results of an online survey

KURZFASSUNG: Der vorliegende Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Umfrage zum Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen in NRW. Hintergrund ist vor allem die grundlegende Frage nach der Existenzberechtigung und der Ausrichtung bzw. Zielsetzung von Deutschunterricht in einer Schulform, die auf den Beruf vorbereiten soll – und damit die Frage, ob Deutschunterricht eher allgemein- oder berufsbildend oder in beide Richtungen ausgerichtet sein sollte, welche Ausrichtung für Schülerinnen und Schüler motivierend ist – und wie er in der Realität wahrgenommen wird. Auch stellt sich hierbei die Frage nach dem Stellenwert von Literaturunterricht. Die Umfrage wurde online mit Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Schlagworte: Deutschunterricht, Literaturunterricht, berufsbildende Schulen, Allgemeinbildung, Berufsbezug, Motivation

ABSTRACT: This paper presents the results of a survey on German lessons at vocational schools in North Rhine-Westphalia (NRW). The survey addresses the general question of the *raison d'être* and orientation, or objective, of German lessons in a school type that prepares students for (their) profession. It thus raises the question of whether German lessons should be oriented more towards general or vocational education or in both directions: which orientation is motivating for students, and how are German lessons perceived by them? Another issue raised is the significance of literature classes. The survey was conducted online with teachers and students.

Keywords: German lessons, literature classes, vocational schools, general education, reference to profession, motivation

1. Einleitung

Bereits für die allgemeinbildende Hauptschule formulieren die KMK-Bildungsstandards den Anspruch an den Deutschunterricht (im Folgenden: DU), dass in diesem „vor allem die für die Anforderungen der Berufsausbildung notwendigen sprachlichen und methodischen Kompetenzen zum Arbeitsschwerpunkt werden“ (KMK 2005: 6). Diese Formulierung legt die These nahe, dass dann erst recht der DU an berufsbildenden Schulen, zumindest aus bildungspolitischer Sicht, zuvorderst berufsrelevante sprachlich-kommunikative Kompetenzen zu fördern habe.

Solch eine Position fordert Klärungen und eine Kontroverse heraus. Geklärt werden muss, was genau denn die sprachlichen Kompetenzen sind, die man in einer Berufsausbildung benötigt – und wie man sie vermittelt. Und damit einher geht die Notwendigkeit der Klärung, was solch eine Fokussierung auf funktionale sprachliche Kompetenzen für den Literaturunterricht als genuinen Bestandteil von DU bedeutet: Ist er in den sprachlichen Kompetenzen inkludiert oder geht es eher um funktionale, pragmatische sprachliche Handlungskompetenzen? Diese Frage lässt die hier nicht weiter zu verfolgende kontroverse Debatte aufscheinen, ob der DU an berufsbildenden Schulen (auch) allgemein- oder (nur) berufsbildend sein sollte und ob das Ziel und die Legitimation des DU (auch) die Persönlichkeitsbildung oder (nur) die Vermittlung instrumenteller Fähigkeiten und von Ausbildungs- und Berufsfähigkeit sein sollte – oder ob gar beides miteinander zu vereinbaren sei¹. Hinter der Debatte verbirgt sich bei einigen Vertretern die Angst, Schule könne zu einem reinen Zulieferbetrieb für den Arbeitsmarkt degradiert werden. Um dies zu verhindern, sei ästhetische, im Rahmen des DU demnach literarische Bildung unverzichtbar.

Diese nachvollziehbare Position, artikuliert von Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, jedoch trifft, glaubt man empirischen Studien, auf Seiten der Berufsschülerinnen und -schüler (im Folgenden: SuS) auf wenig Gegenliebe. SuS werfen dem DU nämlich regelmäßig vor, sie nicht (ausreichend) auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet zu haben (vgl. etwa Pospiech/Bitterlich 2007: 25 f.); sie wünschen sich eine Vorbereitung auf berufsrelevante kommunikative Aufgaben und Fähigkeiten und bemängeln dabei insbesondere die geringe Transfermöglichkeit von im Literaturunterricht erworbenen Fähigkeiten und Wissensbeständen.

Da die hier skizzierten divergierenden Positionen häufig eher individuell vorgebrachte Positionen sind, wurde eine Onlineumfrage durchgeführt, um eine breitere Basis für Erkenntnisse zu den Positionen der betroffenen Lehrkräfte (im Folgenden als LK abgekürzt) und SuS zum berufsschulischen DU zu verschaffen. Diese Daten können dann später weitergehender Forschung als Interpretationshilfe dienen.

1 Vgl. zu dieser Debatte etwa Grundmann 2007a/b, 2010, Efing/Häußler 2011, Efing 2013.

2. Die Umfrage

2.1 Teilnehmendenstruktur

Die Umfrage wurde mithilfe von LimeSurvey online² an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Inhaltlich standen offene und geschlossene Fragen zur Relevanz, Zielsetzung und thematischen (Wunsch-)Ausrichtung des DU an berufsbildenden Schulen im Vordergrund. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch gebündelt und kategorisiert, wobei induktiv vorgegangen wurde.

Insgesamt beteiligten sich 281 Personen an der Umfrage, darunter 186 LK und 95 SuS. Viele der Befragten haben die Umfrage aber nicht vollständig ausgefüllt, daher ergeben die im Folgenden genannten Prozentzahlen in Summe oft keine 100 %; auch durch Rundungen auf die erste Nachkommastelle kann es zu Abweichungen von einer Summe von genau 100 % kommen.

2.1.1 Lehrkräfte

Die Altersstruktur der teilnehmenden LK ist ausgewogen:

Tabelle 1: Altersstruktur der LK

Alter	Anzahl an Teilnehmenden
25–29 Jahre	5
30–39 Jahre	27
40–49 Jahre	33
50+	48

40 % der LK sind weiblich, 17 % männlich und 43 % machten keine Angabe. Das Fach Deutsch haben 43,5 % der LK studiert, wohingegen nur 4,3 % fachfremd unterrichten; 14,5 % führen keinen DU durch und 38,7 % haben sich nicht zu diesem Aspekt geäußert. An der Schulform des beruflichen Gymnasiums unterrichten 25,2 % und im Rahmen vollschulischer Bildungsgänge im Übergangssystem 22,6 % der Befragten; 40,3 % unterrichten im Rahmen einer dualen Ausbildung und im Rahmen vollschulischer Bildungsgänge im Schulberufssystem.

2 An dieser Stelle gilt der Dank Kevin Scheloske für die technische Durchführung und Betreuung der Umfrage sowie Elke Glatzel für die Unterstützung bei der Auswertung.

2.1.2 Schülerinnen und Schüler

Tabelle 2: Altersstruktur SuS

Alter	Anzahl an Teilnehmenden
15–19 Jahre	45
20–24 Jahre	23
25–29 Jahre	12
> 30	4

33,7 % der Befragten sind weiblich, 47,4 % männlich und 18,9 % machen hierzu keine Angabe. Die Mehrheit (38,9 %) besucht eine Berufsschulklasse im Rahmen einer dualen Ausbildung, 28,4 % der SuS besuchen eine Berufsschulklasse in Vollzeit und 21,1 % besuchen ein berufliches Gymnasium. Für den Großteil der Lernenden (75,8 %) ist Deutsch die Erstsprache, für 18,9 % die Zweit- und für 5,3 % eine Fremdsprache; dennoch ist Deutsch für alle Zweit- und Fremdsprachler nach eigenen Angaben die Familiensprache.

2.2 Auswertung der Fragen

Die Antworten werden weitgehend deskriptiv beschrieben und analysiert und angesichts der heterogenen Probandengruppen nur vorsichtig interpretiert, da das vorrangige Ziel hier zunächst die Datenbeschaffung und -zusammenstellung ist.

2.2.1 Für wie wichtig halten Sie es, dass es an Berufsschulen Deutschunterricht gibt?

In einer ersten Frage wurde anhand einer vierstufigen Skala („sehr wichtig“, „wichtig“, „nicht so wichtig“, „unwichtig“) erhoben, für wie relevant die Existenz von DU an berufsbildenden Schulen gehalten wird.

Knapp 97 % der LK empfinden den DU an Berufsschulen als „sehr wichtig“ oder „wichtig“; bei den SuS vertreten diese Position immerhin 89,5 %. Somit ist eine übereinstimmende Tendenz zwischen SuS und LK zu vermerken, wobei LK dem DU aber eine deutlich wichtigere Rolle beimessen.

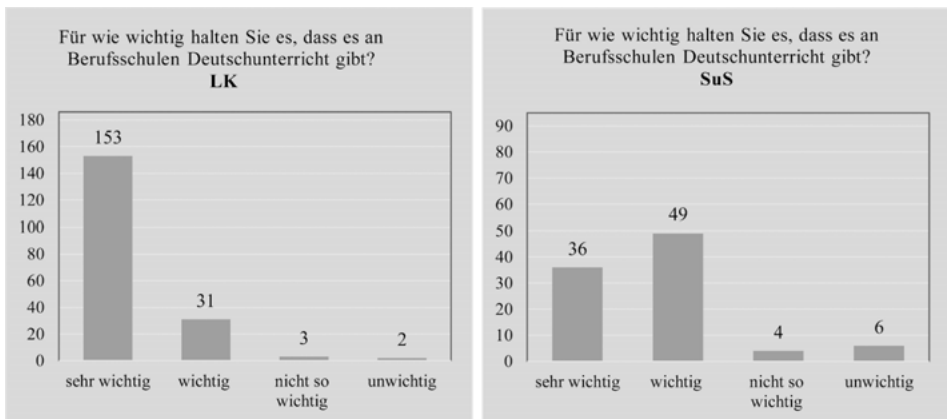


Abb. 1: Relevanz von DU an Berufsschulen

Darüber hinaus wurde um eine Begründung für die Position gebeten. Bei den LK ähnelten sich die Angaben zu den Items „sehr wichtig“ und „wichtig“ stark, weshalb die ermittelten Kategorien beider Items im Folgenden zusammengefasst werden. Hier ergeben sich die Kategorien „Allgemeine Gründe/Kompetenzen“, „Berufliche Ebene“, „Themen“ und „Defizite“.

Unter „Allgemeine Gründe/Kompetenzen“ wird Deutsch fächerübergreifend als Basiskompetenz für alle weiteren Kompetenzen (ohne weitere Spezifizierung) und als wichtig für den privaten und beruflichen Alltag, als Voraussetzung für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe sowie als Teil der und Indiz für Allgemeinbildung angesehen. Unter „deutsche Sprache“ werden Aspekte wie Kommunikationskompetenz, eine sichere Rechtschreibung, die Auseinandersetzung mit Meinungen sowie die Ausdrucksfähigkeit gefasst. Als spezifischere Kompetenzen lassen sich „Lesen und Schreiben/Textumgang“, „Kommunikation“ und „Kritikkompetenz“ ausmachen. Die Lese- und Schreibkompetenz, insbesondere das Textverstehen, seien die Basiskompetenzen für alle schulischen Fächer, hätten einen hohen Einfluss auf die Berufswahl und den beruflichen Erfolg und müssten demnach im DU gefördert werden. Als benötigte und zu fördernde Kompetenzen hervorgehoben wurden zudem der Umgang mit Argumentationen, die gezielte Suche nach Informationen in einem Text und das selbstständige Verfassen von Texten.

Unter dem Begriff *Kritikkompetenz* wird zudem die curricular der Sprachreflexion/Sprachbewusstheit zuordbare metakommunikative Fähigkeit gefasst, sich mit Kommunikationsverhalten kritisch auseinandersetzen und über Kommunikationsstörungen reflektieren zu können. Die kritische Betrachtung von Inhalten soll die Entwicklung eines mündigen Bürgers voranbringen und den Horizont und Wortschatz einer Person erweitern.

Als zentrales Argument der Bedeutung des DU an Berufsschulen sehen LK sehr konkret die Vorbereitung ihrer SuS auf die Berufswelt, mit der beispielsweise das Verfassen von fehlerfreien Bewerbungen und E-Mails gemeint ist. Unter dieselbe Kategorie

„Berufliche Ebene“ fällt die berufliche Kompetenz, unter der LK v. a. einen angemessenen und korrekten Ausdruck verstehen. DU wird jedoch nicht nur für direktes berufliches Handeln als bedeutsam angesehen, sondern auch als Weiterbildungsmöglichkeit für beispielsweise das Studium.

Als zentrale „Themen“ des DU benennen die befragten LK Persönlichkeitsbildung, fach- und berufsbezogene Inhalte und eine kreative Auseinandersetzung mit fremden Sachverhalten.

Deutlich wird bei der Analyse der LK-Meinungen, dass sie viele Mängel bei ihren SuS erkennen, deren notwendige Beseitigung den DU legitimieren. Als zentrale Schwäche werden Rechtschreibfehler angegeben, dicht gefolgt von Grammatikfehlern und Mängeln im Textverständnis. Sich auszudrücken und Texte zu (v) erfassen und aufzubereiten fällt den SuS nach LK-Aussagen nicht leicht. Konkret nehmen LK mangelhafte Fähigkeiten im Erstellen von Präsentationen wahr.

Mit Blick auf die Defizitursachen erklärt eine LK die Mängel in der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit der SuS mit Verweis auf die Nutzung Neuer Medien. Wenige LK geben an, dass die Qualität des DU der vorgängigen Schulformen kontinuierlich nachlasse und ein Ausgleich der Defizite der Zubringerschulen nicht stattfinden würde.

Ausschließlich eine LK begründet die „nicht so wichtige“ Stellung des DU an Berufsschulen damit, dass die Lernenden bereits mindestens zehn Jahre DU erhalten haben und stellt die These auf, die SuS würden sich auch in Zukunft nicht aneignen können, was sie bisher nicht gelernt hätten. Für sinnvoll erachtet es dieselbe LK, nicht näher spezifizierte Stützangebote für engagierte SuS anzubieten.

Auch bei den SuS-Antworten werden die Begründungen zu den Items „sehr wichtig“ und „wichtig“ gemeinsam kategorisiert – in die Kategorien „Allgemeine Gründe“, „Kommunikation“ sowie „Beruflicher Bereich“.

Unter „Allgemeine Gründe“ nennen die SuS v. a. Begründungen, die die Relevanz des DU in Frage stellen: Deutsch sei kein praxisbezogenes, prüfungsrelevantes, aber ein eher langweiliges und damit unnötiges Fach, in dem keine berufsbezogenen Themen behandelt würden – womit das Fach als nicht hilfreich für die Ausbildung angesehen wird. Ein Schüler gab zudem an, dass die SuS bereits Deutsch könnten – ein „Argument“, das die fehlende Einsicht in die Relevanz und Komplexität von Sprachkompetenz zeigt. Als positives Argument für den DU wird unspezifisch angeführt, die deutsche Sprache werde überall (z. B. in „Freizeit und Beruf“) benötigt und sei wichtig für (schrift-) sprachliche Bereiche, sei aber eine schwierige Sprache. Daher sei der DU insbesondere für Menschen mit Migrationshintergrund „(sehr) wichtig“.

In der Kategorie „Kommunikation“ werden die Bereiche Artikulation, eine gute Aussprache, eine vernünftige, richtige und korrekte Kommunikation sowie die Verständigung untereinander gefasst, die SuS als „(sehr) wichtig“ einstufen.

Für den „Beruflichen Bereich“ äußern sie pauschal, dass der DU bedeutend sei für die berufliche Zukunft, da die SuS Berufe erlernten, in denen die deutsche Sprache benötigt werde. Im DU werde auf spezifische Text- und Gesprächssorten vorbereitet,

z. B. Geschäftsbriefe, Bewerbungen, Gespräche mit Vorgesetzten, Kommunikation im Arbeitsalltag anhand von Briefen und E-Mails.

Fazit: LK begründen die Bedeutung des Faches größtenteils anhand der Kompetenzen, die im DU geschult werden. Sie haben einen eher curricularen Blick und sehen den DU als Fach an, das die kommunikative Basis für alle Lebensbereiche schafft, doch gleichzeitig auch die Grundlage für berufliche Kommunikation und berufliches Handeln bildet. Auch aus diesem Grund listen LK Defizite der SuS auf, da sie wissen, was das berufliche Mindestniveau für berufliche/allgemeine (Deutsch-)Kenntnisse ist. LK wie SuS sind sich darüber einig, dass im DU eine Vorbereitung auf die Berufswelt stattfindet und somit die Kommunikation im Arbeitsalltag geschult wird. Hier ist beiden Probandengruppen eine angemessene und korrekte Kommunikation wichtig. Auf literarische und Persönlichkeitsbildung geht in diesem Zusammenhang von sich aus (noch) niemand ein.

2.2.2 Sollte Deutschunterricht an Berufsschulen Ihrer Meinung nach eher allgemeinbildend (wie an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien) oder eher berufsbezogen ausgerichtet sein?

Auf diese Frage antwortete die Minderheit der LK (11,2 %), dass sie sich eine allgemeinbildende Ausrichtung wünsche; hingegen bevorzugen 41,9 % einen berufsbezogenen Berufsschulunterricht und die Mehrheit (46,8 %) wünscht sich eine Kombination aus allgemeinbildendem und berufsbezogenem Unterricht. Die SuS geben in ihren Antworten ein sehr gleichmäßig verteiltes Bild ab.

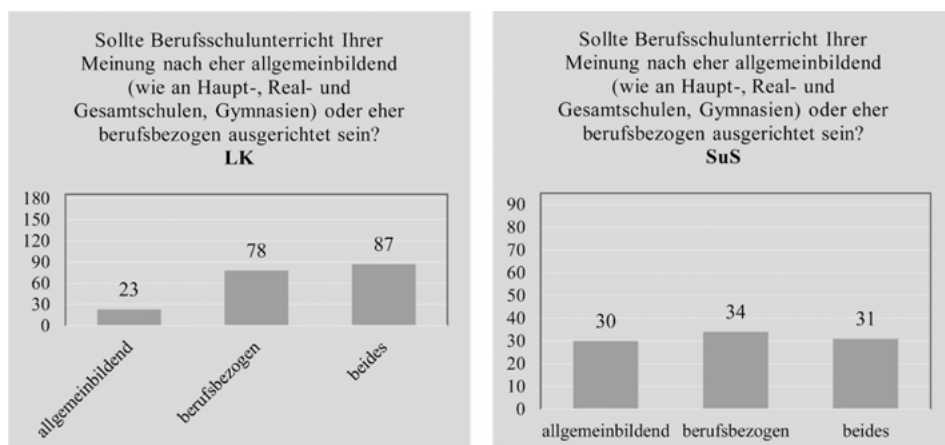


Abb. 2: Allgemeinbildung vs. Berufsbezug an Berufsschulen (Wunsch)

Bei der Begründung der Entscheidung für eine „allgemeinbildende“ Ausrichtung des DU verweisen die entsprechenden LK darauf, dass Sprache Mittel zur Teilhabe an der

Gesellschaft, Grundlage für alle anderen Lebensbereiche und Teil unserer Kultur sei und es zudem bereits genügend Berufsbezug an den Berufsschulen gebe.

Die Begründungen der Entscheidung für eine berufsbezogene Ausrichtung des DU lassen sich in die Kategorien „Allgemeine Gründe/Kompetenzen“ sowie „thematische/inhaltliche Besonderheiten“ einteilen. „Allgemeine Gründe“ für die hohe Wichtigkeit des Berufsbezuges sind das Ziel der Vorbereitung auf die Arbeitswelt und die damit einhergehende Relevanz des DU für die Ausbildung. Insbesondere müsse die Kommunikationskompetenz, z. B. die mündliche Kommunikation mit Gesprächspartnern eines Unternehmens (beispielsweise bei Kundengesprächen oder Telefonaten), gestärkt werden. Im Textumgang fordern die LK eine Vorbereitung auf ein angemessenes Anfertigen berufsbezogener Textsorten. Außerdem erhoffen sich die LK eine höhere Motivation (und Akzeptanz) der SuS für den DU, wenn sie seinen unmittelbaren Nutzen für die berufliche Zukunft erkennen (vgl. hierzu Kap. 2.2.11–2.2.13). LK, die einen berufsbezogenen DU bevorzugen, begründen dies, ähnlich wie die SuS, mit einer zuvor bereits ausreichend vermittelten Allgemeinbildung an Zubringerschulen.

Auf „thematischer/inhaltlicher Ebene“ bemerkten einige LK, dass die Wiederholung beruhsfremder Inhalte für SuS auf motivationaler Ebene ein „Grauen“ sei und ihre SuS den allgemeinbildenden Unterricht kaum akzeptieren würden. „Neue“ Inhalte wie berufsbezogene Kommunikation und Präsentation sowie lebenslanges Lernen seien an berufsbildenden Schulen wichtig.

Viele LK gaben an, dass „beide Bereiche“, allgemeinbildend wie berufsbezogen, von Bedeutung seien. Eine Kombination sei hilfreich für die SuS und bereite sie optimal vor. Dennoch sollen für eine bessere Übersicht unter dem hier beschriebenen Item „Beides“ die Kategorien „Berufsbezogen“ und „Allgemeinbildend“ getrennt voneinander aufgeführt werden und zusätzlich die Kategorie „Kompetenzen beider Bereiche“ und „thematische/inhaltliche Besonderheiten“ aufgeführt werden.

Unter der Kategorie „Allgemeinbildend“ empfinden LK einerseits eine Verengung auf den Berufsbezug als wenig persönlichkeitsfördernd und sehen in der Allgemeinbildung eine Abwechslung vom Berufsbezug. Andererseits wird Allgemeinbildung als vorbereitend für die berufsbezogene Bildung angesehen, aber auch als zusätzliche Ausbildung für SuS, die einen anderen Bildungsweg als den der Ausbildung einschlagen möchten. An dieser Stelle wird von Seiten einer LK Kritik an den großen Wissensdefiziten der SuS bezogen auf Allgemeinwissen und sprachliche Basiskompetenzen geübt: SuS fehle es am adäquaten Umgang mit Texten im Sinne der Textauswertung und -bearbeitung. Doch auch das Leseverständnis ließe zu wünschen übrig und auch die Kenntnis von Literatur sei nicht all zu hoch einzustufen.

Andererseits könnten SuS durch einen „Berufsbezug“ die Sinnhaftigkeit des Lernens erkennen, somit motiviert werden und der DU könne dadurch interessanter wirken. Einige LK gaben an, dadurch auch Fachkenntnisse zu fördern und auszubilden, weshalb diese Art von Unterricht im Vordergrund stehen sollte.

Bei der Kategorie „Kompetenzen beider Bereiche“ lässt sich sagen, dass beide Aspekte, allgemeinbildend und berufsbezogen, zu einer umfassenden sprachlichen Kompetenz führten und beide Kompetenzbereiche privat wie beruflich relevant seien. Spezi-

fischer auf den Umgang mit berufsbezogenen Textsorten und Inhalten bezogen, finden LK, dass eine fachlich angemessene Sprache, korrektes Schreiben und das Verstehen von Sachtexten geübt werden müsse. Einige LK fordern an dieser Stelle, dass mehr Literaturunterricht in den DU integriert werden müsste.

„Thematisch/inhaltlich“ sollten nach LK-Wünschen darüber hinaus konkret Bewerbungen und Anschreiben behandelt werden, ebenso sollte jedoch auch die Motivation für Sprache, Literatur, Theater und Kultur im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung gefördert werden.

SuS gaben keine sehr differenzierten Begründungen zur „allgemeinbildenden“ Ausrichtung an. Diese sei pauschal für einen Berufs- oder Bildungsgangwechsel hilfreich. Eine „berufsbezogene“ Ausrichtung sei hilfreich für den Beruf; allgemeinbildender DU, den man bereits ausreichend genossen habe, bereite nicht auf die Arbeitswelt vor. Allgemeinbildender DU wird gleichgesetzt mit dem Lernen von unnötigen und v. a. literarischen Inhalten, wobei die SuS stark Gedichtanalysen und Analysen im Allgemeinen kritisieren.

SuS-Argumente für einen beidseitig ausgerichteten DU sind ein möglicher Berufswechsel sowie der Wunsch, die Verwendung von Fachbegriffen und das Führen beruflicher Gespräche zu üben.

Fazit: Bei den Aussagen und Begründungen der LK wird ein weiterreichender Blick als bei den SuS deutlich. Insgesamt wiederholen sich aber stark die thematischen Positionen im Vergleich zur Frage zuvor. LK möchten SuS Kompetenzen für die berufliche wie private Zukunft vermitteln. Beide Personengruppen sind sich größtenteils darin einig, dass eine Wiederholung von allgemeinbildenden Themen eher auf Desinteresse und Demotivation der SuS stößt, da diese bereits ausreichend an den Zubringerschulen behandelt wurden. Dennoch sehen SuS und (weniger auch) LK in der Allgemeinbildung jedoch außerdem die Möglichkeit, die heterogen zusammengesetzten SuS in der Klasse auf einen gleichen (Wissens-)Stand zu bringen, also zunächst einmal eine Basis für den darauffolgenden und sich damit verknüpfenden Berufsbezug zu schaffen. Bereits angesichts der geringen Zahl der LK, die einen allgemeinbildenden Unterricht an Berufsschulen bevorzugen, wird ein Meinungsunterschied zu den SuS deutlich.

2.2.3 Worin könnte Ihrer Meinung nach ein Berufsbezug des Deutschunterrichts liegen?

Zu dieser Frage lassen sich seitens der LK folgende Kategorien herausarbeiten: „Allgemeiner Bezug“, „Kommunikation“, „Fachsprache“, „Gesprächstypen“ und „Textsorten“.

Als „Allgemeiner Bezug“ nennen LK generell die Themen des DU und die curricularen Vorgaben, die einen Berufsbezug herstellen. Der Unterricht sei demnach bereits auf berufliche Lernsituationen ausgerichtet, aber abhängig von den jeweiligen Ausbildungsberufen der SuS. Generell sei eine Vorbereitung auf den Umgang mit Neuen Me-

dien sinnvoll, ebenso das sprachliche Organisieren von Planungen und Prozessen sowie der Umgang mit Konflikten.

Im Bereich der „Kommunikation“ liege ein Berufsbezug im Üben von berufsbezogenen Kommunikationskonstellationen (Kundenkommunikation, Kommunikation innerhalb und außerhalb des Betriebs, Schreiben am Arbeitsplatz). Wichtig sei das Üben sprachlicher Umgangsformen und konkreter Formulierungen zu konkreten Anlässen/Situationen. Die Kategorie „Fachsprache“ beinhaltet den Umgang mit Fachtexten, Fachvokabular und Fachsprache.

Insgesamt nannten die LK zahlreiche „Gesprächstypen“ als wünschenswerte berufsbezogene Unterrichtsinhalte, v. a. Kunden-, Konflikt-, Mitarbeiter-, Kollegen- sowie Vorgesetzten- und Verkaufs-, Vorstellungs-, Geschäfts-, Beschwerde- und Patientengespräche.

Als schriftliche Textsorten genannt wurden v. a. Geschäftsbriefe, Bewerbungen und Protokolle, Vorgangsbeschreibungen, E-Mails, (Unfall- und Arbeits-...) Berichte, Sachtexte, Formulare, Angebote, Lebensläufe und Anschreiben. Hervorgehoben wird der persönliche sprachliche Kontakt als Umgang mit Kunden und Lieferanten im Kontext der Geschäftskorrespondenz (z. B. Erstellen von Anfragen). Diese Textsorten seien mit Blick auf Rezeption wie Produktion, aber auch analytisch (z. B. Analyse von Sachtexten, Verträgen und Arbeitszeugnissen, aber auch Inhaltsangaben mit beruflichem Kontext) zu thematisieren. Die LK nennen darüber hinaus die Behandlung von Lektüren mit Berufsbezug und Argumentationen als bedeutsame Themen.

Im Gegensatz zu den LK ließen sich bei den SuS andere und deutlich weniger Kategorien zur selben Frage ermitteln: „Allgemeiner Bezug“, „Beruflicher Bereich“ und „Kommunikation“.

Als „Allgemeinen Bezug“ im Rahmen des Berufsbezugs nannten die SuS erstaunlicherweise die Bereiche der Grammatik und Rechtschreibung. Auch beim Bereich der „Kommunikation“ liegt für SuS in „Kommunikationsarten“ und Aussprache nur ein sehr unspezifischer Berufsbezug des DU.

Konkreter bezogen auf den „Beruflichen Bereich“ nannten sie an erster Stelle Bewerbungen, dicht gefolgt von Kundenkommunikation im Allgemeinen und Kundengespräche im Besonderen. Auch mit Blick auf Geschäftsbriefe (und Briefe generell) sowie den Umgang mit Fachbegriffen erhoffen sich die SuS eine berufsbezogene Ausrichtung des DU. Außerdem erachten sie eine medienbezogene Sprachförderung (Telefontraining, E-Mails) als wichtige berufsbezogene Bereiche des DU.

Fazit: Während die SuS wenig konkrete Vorstellungen von möglichem Berufsbezug artikulieren, listen die LK detailliert berufsbezogene Gesprächs- und Textsorten, die zu fördern seien, auf, wobei der Fokus deutlich auf Formen der mündlichen Kommunikation liegt. Zumeist geht es um das Einüben und Trainieren der Kommunikation, selten wird auch eine analytische und damit reflexive Ebene erwähnt, die Schule, im Gegensatz etwa zu betrieblicher Sprachförderung, ansprechen kann und sollte.

2.2.4 Würden Sie Ihren Deutschunterricht eher als berufsbezogen oder eher als allgemeinbildend bezeichnen?

Während die bisherigen Fragen v. a. auf theoretische Positionen und Wünsche abzielten, richtet sich diese Frage erstmals auf die Wahrnehmung bzw. Einschätzung und Bewertung der Unterrichtsrealität. Die Teilnehmenden hatten bei dieser Frage die Möglichkeit, zwischen den Items „rein allgemeinbildend“, „eher allgemeinbildend“, „eher berufsbezogen“, „rein berufsbezogen“ sowie „Ich habe/erteile keinen DU“ zu wählen. LK und SuS kommen hier zu einer leicht gegensätzlichen Einschätzung. Die Zahlen direkt in Bezug zu setzen, ist angesichts der sehr unterschiedlichen Größe der Probandengruppen jedoch problematisch.

Die Mehrheit der SuS (44,2 %) gibt an, einen eher allgemeinbildenden DU zu besuchen, jedoch dicht gefolgt von einem eher berufsbezogenen mit 39 %. Die LK hingegen sehen ihren DU mehrheitlich mit (42,5 %) als eher berufsbezogen an (nur 24,2 % als eher allgemeinbildend).

Nur die wenigsten (6,5 %) LK, und 5,3 % der SuS geben an, einen rein berufsbezogenen DU zu haben/geben. Als rein allgemeinbildend wird der DU von nur 1,6 % der LK und 9,5 % der SuS beschrieben. 15,1 % der LK erteilen keinen DU.

Unter Rückbezug auf Kap. 2.2.2 kann nun der Wunsch bzgl. der Ausrichtung des Berufsschulunterrichts mit der wahrgenommenen Realität im DU ins Verhältnis gesetzt werden: 41,9 % der LK gaben an, einen berufsbezogenen Unterricht zu bevorzugen – und die Mehrheit mit 42,5 % (79) gibt auch an, einen eher berufsbezogenen DU zu geben.

Dies stimmt auch bei den SuS größtenteils überein: Die Mehrheit mit 35,8 % wünscht sich einen berufsbezogenen DU und 39 % der SuS bestätigen diesen als Praxis; 31,6 % der SuS erhoffen sich einen allgemeinbildenden Unterricht und 44,21 % sehen ihren DU als solchen an. Dies bedeutet jedoch natürlich keinesfalls, dass auch immer jede Schülerin

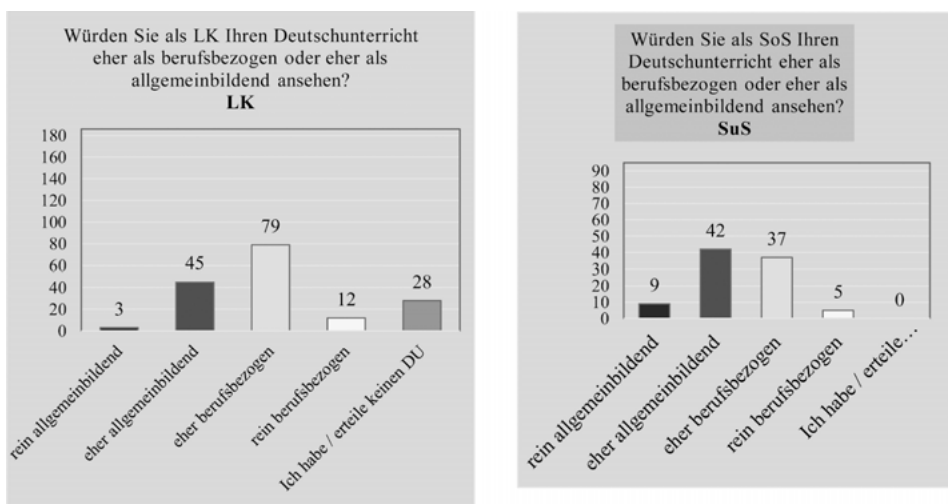


Abb. 3: Allgemeinbildung vs. Berufsbezug an Berufsschulen (Wunsch)

und jeder Schüler genau die erwünschte Ausrichtung erhält, zumal die Wahrnehmung der Realität, zumal retrospektiv in solch einer Umfrage, verzerrt sein kann.

2.2.5 Welchen Stellenwert (geschätzt) hat Literaturunterricht (in der schulischen Realität) innerhalb des Deutschunterrichts an der Berufsschule – und welchen Stellenwert sollte er haben?

Der einerseits wahrgenommene sowie andererseits der erwünschte Stellenwert des Literaturunterrichts innerhalb des DU sollte quantifiziert werden als Prozentanteil der Unterrichtszeit am DU.

Die Wahrnehmung der Präsenz von Literaturunterricht geht bei LK wie SuS jeweils weit auseinander, wie die Schaubilder (Abb. 4) zeigen, die Wahrnehmungen von über 50 % bis unter 10 % verzeichnen. Insgesamt wird der Stellenwert als sehr gering wahrgenommen: Die meisten LK (32,8 %) schätzen ihn auf unter 10 %, bei den SuS ergibt sich ein vergleichbares Bild. In der SuS-Wahrnehmung ist der Literaturunterricht in der Unterrichtsrealität im Verhältnis etwas präsenter als in der Wahrnehmung durch die LK.

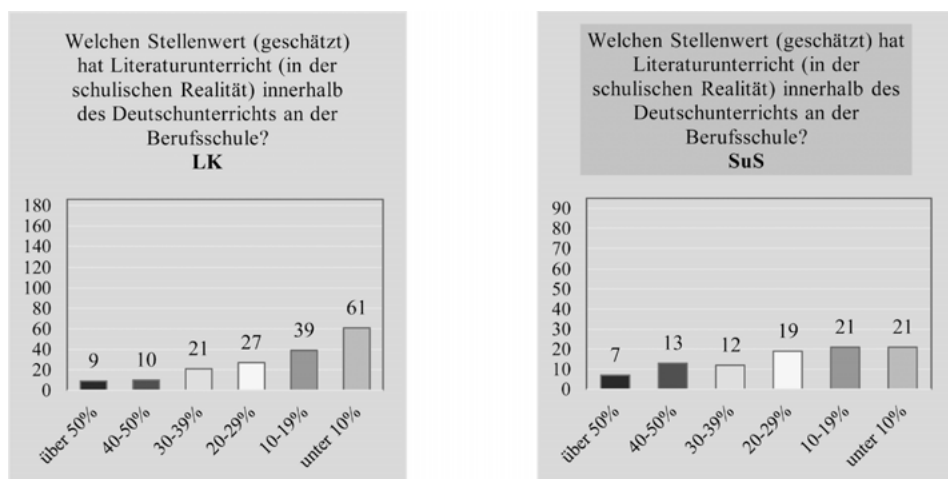


Abb. 4: Stellenwert von Literaturunterricht innerhalb des DU (Wahrnehmung)

Die Frage nach dem erwünschten Stellenwert von Literaturunterricht ergibt eine leichte Verschiebung in Richtung mehr (erwünschtem) Literaturunterricht. Nur noch 19,4 % statt 32,8 % der LK wünschen einen Stellenwert von Literaturunterricht im DU von unter 10 %. Fast dreimal so viele (15,1 % statt 5,4 %) würden nun einen Stellenwert von 40–50 % bevorzugen. Das bedeutet, dass somit mehr LK einen größeren Fokus auf Literaturunterricht im DU legen wollen würden. Bei den SuS scheint der Status quo angesichts der geringen Abweichungen zwischen Ist- und Wunsch-Zustand akzeptabel, wie er ist.

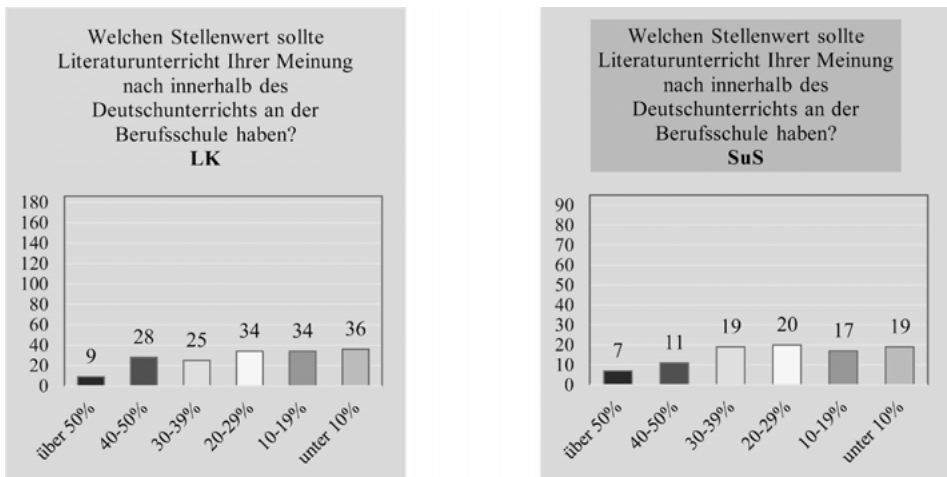


Abb. 5: Stellenwert von Literaturunterricht innerhalb des DU (Wunsch)

Fazit: Es zeigt sich eine leichte Tendenz zu einem Wunsch (v.a. der LK) eines etwas höheren Stellenwerts von Literaturunterricht – sicherlich als Säule eines allgemeinbildenden DU als Ausgleich zu einem zu einseitigen Berufsbezug.

2.2.6 Was sind in Ihren Augen die Ziele von Deutschunterricht an der Berufsschule?

Anhand der Antworten der LK ergeben sich unterschiedliche Kategorien zu den Zielen des DU: „Allgemeine Ziele“, „Literatur“, „Beruf“, „Kommunikation“, „(Sprach-)Kompetenzen“.

In den Augen der LK stellt mehrheitlich allgemein die Vertiefung von Allgemein- und Persönlichkeitsbildung ein Ziel von DU an der Berufsschule dar. Darüber hinaus sei es wichtig, das Interesse der SuS zu wecken und ihnen Hilfestellungen für das weitere Leben zu bieten. Die Erziehung von SuS zu mündigen, selbstreflektierten und verantwortungsbewussten Menschen wird als weiteres Ziel genannt. Der DU wird hier deutlich als allgemeinbildendes Fach konzeptualisiert.

In der Kategorie „Literatur“ führten die Befragten die Vermittlung des Kulturgutes Literatur an, die auf die Lebenswelt der SuS übertragen werden kann.

Im Bereich „Beruf“ weisen LK als Ziele des DU die Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen und die Unterstützung der beruflichen Handlungskompetenz aus. Die Vorbereitung auf den beruflichen Alltag ihrer SuS wird konkretisiert anhand von berufsbezogenem Schriftverkehr und verhandlungssicherem Geschäftsdeutsch.

Unter „Kommunikation“ kann der für den Großteil der LK genannte Aspekt der Kommunikativen Kompetenz als bedeutendstes Ziel angeführt werden. Diese Kompetenz, insbesondere als kundenorientiertes Kommunizieren, die Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten und das Wissen um Kommunikationsformen und -strukturen, werden als für das jeweilige Berufs(um)feld wichtig deklariert.

In gewisser Weise könnte diese Kategorie auch der folgenden subsummiert werden; für die LK scheint sie ein Bindeglied zwischen dem beruflichen und dem sprachlichen Bereich zu sein.

Sprachkompetenz wird als Oberbegriff für das meist genannte Ziel unter der Kategorie „(Sprach-)Kompetenzen“ aufgeführt, dicht gefolgt von den Unterbegriffen Schreibkompetenz und Lesekompetenz aus dem Bereich speziell der Schriftlichkeit, die hier, im Gegensatz zur Frage in Kap. 2.2.3, dominiert. Auch genannt wird die Wortschatzförderung.

Unter einer Unterkategorie „Textumgang“ lassen sich Ziele wie Textverstehen (Hören und Lesen) sowie Textproduktion subsummieren, aber ebenso Argumentationen, der kritische Umgang mit Texten, berufsbezogene Textsortenvermittlung und die Verbesserung des Umgangs mit Sach- und literarischen Texten. Zu diesem Bereich der schriftlichen Kompetenzen zählen auch Nennungen der Förderung im Bereich Orthographie und Grammatik/syntaktische Regeln zur fehlerfreien Formulierung und Förderung der Ausdrucksfähigkeit.

Die genannten Kompetenzen sollen einerseits im Sinne einer Weiterentwicklung der sprachlichen Handlungskompetenz zur Bewältigung privater und beruflicher Handlungssituationen gefördert werden; andererseits soll aber auch, weniger funktional, Freude am Umgang mit Sprache sowie reflexiv eine eigene Auseinandersetzung mit Sprache angebahnt werden.

Als benachbarte Kompetenzen werden des Weiteren die soziale und Medienkompetenz sowie auch eine Analysekompetenz als relevante Ziele für den DU an der Berufsschule genannt.

Zur Perspektive der SuS auf die Ziele des DU an Berufsschulen konnten folgende Kategorien herausgearbeitet werden: „Allgemeine Ziele“, „Beruf“, „Schriftlichkeit/Textumgang“ und „Kommunikation“.

Unter „Allgemeine Ziele“ fallen unspezifische Nennungen von (Allgemein-)Bildung und die Betonung, dass das Beherrschen der deutschen Sprache relevant für das weitere Leben sei.

Im „Beruflichen Bereich“ sehen SuS die Vorbereitung auf das Berufsleben als wichtigstes Ziel an. Kundengespräche und Bewerbungstrainings stellen für die Befragten hier nennenswerte Inhalte dar.

Zur Kategorie „Schriftlichkeit/Textumgang“ zählt einerseits der mehrheitlich genannte Aspekt der Rechtschreibung, dicht gefolgt von Grammatik, die als relevant für die eigene Textproduktion angesehen werden. Darüber hinaus wird das Ziel formuliert, Texte zu analysieren.

Die Kategorie „Kommunikation“ bleibt zumeist unspezifisch und umfasst bisweilen Nennungen wie „Aussprache“ und die unspezifische Erweiterung von – offenbar mündlichen – Sprachkenntnissen.

Fazit: Die Bedeutung des DU an Berufsschulen spiegelt sich in den Antworten der Frage nach den Zielen desselben wider, indem SuS Aussagen darüber treffen, dass besonders

die Schreibkompetenz und spezifische berufsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Kundengespräche und Bewerbungstrainings, besonders geschult werden sollen. Ebenso zeigt sich auch bei den Aussagen der LK, dass übergreifende Kompetenzen im Fokus stehen und also Allgemeinbildung und berufsbezogene Ziele als gleichermaßen relevant gesehen werden. Betont werden kann, dass neben dem reinen Üben/Training auch das Analysieren und Reflektieren und der Wissensaufbau deklarativen Wissens erwähnt wird – explizit zumindest bei den LK.

2.2.7 Welche Themen/Inhalte und sprachlichen Bereiche (Rechtschreibung, Grammatik, Schreiben, Lesen, Fach-/Berufssprache, Wortschatzarbeit...) sind für Sie als LK/SuS typisch für Ihren Deutschunterricht an Berufsschulen?

Zu dieser Frage wurden folgende Kategorien aufgestellt: „Allgemeine Themen“, „Sprachliche Kompetenzen“, „Textumgang“ und „Berufsbezogene Themen/Inhalte/Textsorten“.

Mehrere LK gaben unter den „Allgemeinen Themen“ an, alle in der Frage aufgeführten Inhalte im DU zu behandeln. Außerdem verwiesen sie auf den Lehrplan, anhand dessen die Inhalte für die Berufsschule ersichtlich werden. Zudem seien aktuelle Themen, Lern- und Arbeitsstrategien und die Reaktivierung sprachlicher Normen weitere behandelte Inhalte.

Dem Bereich „Sprachliche Kompetenzen“ werden allgemeine, v. a. sprachsystematische Themen zugeordnet: an erster Stelle Rechtschreibung (inkl. Zeichensetzung), dicht gefolgt von Grammatik, Lesen, Wortschatzarbeit und Schreiben. Auch Sprechen, wie beispielsweise in kommunikativen Lernarrangements (Dialoge, Rollenspiele), Medienkompetenz und Sprache im Allgemeinen lassen sich dieser Kategorie hinzufügen. Für die metakommunikative, reflexive Ebene wurden hier auch die Behandlung von Kommunikationsmodellen und -theorien (z. B. das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun) sowie von Kommunikationsstörungen genannt.

LK hoben für den schriftsprachlichen Bereich spezifischer die Unterkategorie „Textumgang“ hervor. Hierbei werden die Textanalyse, spezifischer die Sachtextanalyse, das Lesen und Analysieren/Interpretieren von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken als typisch ausgezeichnet. Auch das Textverständnis und das Verfassen von verschiedenen Texten wie Erörterungen (frei und textgebunden), Inhaltsangaben, Briefen und Argumentationen stellen zu behandelnde Inhalte dar. Für den literarischen Unterrichtsteil werden Textsorten wie Kurzgeschichten und Romane genannt. Alles in allem entsteht das Bild eines traditionellen, umfassenden allgemeinbildenden DU.

Unter „Berufsbezogene Themen/Inhalte/Textsorten“ fassen LK an dieser Stelle mehrheitlich Fachsprachen und Fachbegriffe, Berufssprache, aber auch das Verfassen von Geschäftsbriefen. Beschreibungen, spezifischer auch Vorgangsbeschreibungen, Berichte, Bewerbungen und Protokolle sind weitere typischen Themen des DU. Die Befragten nennen außerdem die berufsbezogene Textproduktion, das Erläutern von Arbeitsabläufen, Dokumentationen, Geschäftskorrespondenz sowie die Gestaltung und Analyse von Werbung. Für den Bereich der Mündlichkeit wird die Gesprächsfüh-

rung in berufsrelevanten Situationen, wie beispielsweise in Kunden-, Mitarbeiter- oder Telefongesprächen, als berufsbezogenes Thema aufgeführt. Außerdem stellen Präsentationen einen wichtigen Teil des DU dar, wobei die LK hierbei angaben, Präsentationstechniken einzuüben und Referate/Vorträge einzufordern.

Aus den SuS-Antworten lassen sich die drei Kategorien „Berufliche Themen“, „Sprachliche Kompetenzen“ und „Textsorten“ ableiten.

Unter die „Beruflichen Themen“ fallen mehrheitlich allgemein die Fach- und Berufssprache. Nur wenige geben konkretere Themen wie Geschäftsbriefe oder Bewerbungen an.

Angaben zu „Sprachlichen Kompetenzen“ finden sich deutlich häufiger, zumeist bezogen auf Grammatik, dicht gefolgt von Rechtschreibung und Schreiben. Doch auch Lesen, Wortschatzarbeit, Analysieren und Kommunikation werden erwähnt.

Die „Textsorten“ Inhaltsangabe, Argumentation und Stellungnahme, aber auch Kurzgeschichten und Gedichte, werden als spezifische Themen genannt.

Fazit: Die Vorstellungen über die typischen Inhalte des DU in der Berufsschule variieren laut Angaben beider befragter Personengruppen interindividuell deutlich. Hinzu kommt eine unterschiedliche Fokussierung der Kategorien: Während SuS nur übergreifende Themen angeben, sind LK in ihren Begründungen, wie auch schon bei den vorherigen Fragen, deutlich spezifischer und detaillierter. SuS nehmen die im Einzelnen behandelten Inhalte offenbar nicht so differenziert wahr, wie sie laut den LK im Unterricht behandelt werden. Bei SuS dominiert der Bereich der allgemeinen „Sprachlichen Kompetenzen“, bei den LK hingegen scheint ein fast ausgeglichenes Verhältnis der vorgestellten Kategorien zu herrschen. Beide Gruppen sind sich aber einig, dass besonders Rechtschreibung, Grammatik, Wortschatz, Lesen und Schreiben typische Inhalte darstellen. Ob SuS unter „Beruflichen Themen“ im Detail dieselben Inhalte wie ihre LK fassen, wenn sie von Berufs-/Fachsprache sprechen, bleibt offen.

2.2.8 Welche Themen würden Sie sich im Deutschunterricht an der Berufsschule (überhaupt oder stärker als bisher) wünschen?

Auf diese Frage geben einige Probandinnen und Probanden keine Verbesserungsmöglichkeiten an, andere geben an, zu wenig Stunden in der Woche zu haben, um dazu eine sinnvolle Aussage machen zu können. Dennoch formulieren einige LK allgemeine Wünsche.

Für den „Beruflichen Bereich“ wünschen sich LK eine Behandlung des Themas der Handlungssicherheit in beruflichen Anforderungen, Präsentationstechniken und unspezifisch mehr berufsbezogene/fachbezogene Themen.

Im allgemeinen Bereich „Sprachliche Kompetenzen“ würden sie ganz allgemein die Sprache mehr fördern und „Kommunikation“ stärker behandeln wollen. Für den Bereich der Schriftlichkeit werden hier die bekannten Themen wie insbesondere Recht-

schreibung, dicht gefolgt von Grammatik und Wortschatzarbeit, genannt – neben Satzbau, Stillehre.

In der Kategorie „Textumgang“ wird neben dem Kreativen Schreiben eine (zielgebundene) Textproduktion gewünscht, zudem mehr Zeit zum Lesen, auch generell für den Umgang mit literarischen Texten (Ganzschriften, Lyrik).

Als weitere „Kompetenz“ wird ausschließlich Medienkompetenz als verstärkt zu handelndes Thema gewünscht.

Generell entsteht auch hier wieder das Bild eines sehr traditionellen, umfassenden allgemeinbildenden DU.

Bei den SuS lassen sich die Kategorien „Allgemeine Wünsche“, „Beruflicher Bereich“ und „Sprachliche Kompetenzen“ herausarbeiten.

Sie nennen das Ansehen von Dokumentationen und Lehrfilmen sowie mehr Rollenspiele und einen Lebensbezug als „Allgemeine Wünsche“.

Im „Beruflichen Bereich“ nennen sie konkrete Beispiele: Geschäftsbriefe, Bewerbungen und E-Mails. Außerdem heben sie Verhaltensregeln in einem Gespräch als Reflexionsgegenstand hervor. Fach- und Berufssprache zu vertiefen ist ein weiterer Wunsch.

Als „Sprachliche Kompetenzen“ nennen sie, wie ihre LK, Rechtschreibung an erster Stelle, dicht gefolgt von Grammatik und Wortschatzarbeit. Doch auch Sprache, Lesen und Schreiben und das Behandeln/Lesen von Literatur stellen die SuS heraus. Somit scheinen beide Personengruppen in der Behandlung dieser traditionellen und ohnehin bereits vorkommenden Themen deutlich übereinzustimmen. Doch SuS nennen bei Beispielen für die Auseinandersetzung mit Literatur eher aktuelle Literatur (wie „Harry Potter“ oder „Die Tribute von Panem“).

Fazit: Die befragten Personengruppen stimmen in ihren Wünschen deutlich überein. Auffällig ist, dass fast durchweg keine neuen, innovativen Themen gewünscht, sondern traditionell ohnehin bereits vertretene, oft sprachsystematische und v. a. allgemeinbildende Themen genannt werden. Offenbar geht es demnach weniger um neue Inhalte, sondern um mehr Zeit für traditionelle Themen. Ob dies an einem generellen Interesse oder aber an Defiziten der SuS in diesen Bereichen liegt, ist hier nicht beleg- oder begründbar.

2.2.9 Bitte erstellen Sie eine Rangfolge der Wichtigkeit der folgenden Themen für den Deutschunterricht an Berufsschule danach, a) wie Sie es sich wünschen würden, b) wie sie tatsächlich behandelt werden. Das wichtigste Thema soll dabei ganz oben stehen, das unwichtigste Thema ganz unten.

Die Wünsche der LK lassen sich über alle Probandinnen und Probanden hinweg und in Abgleich mit den Einschätzungen zur realen Unterrichtssituation wie folgt darstellen (Übereinstimmungen von Wunsch und wahrgenommener Realität sind fett hervorgehoben):

Tabelle 3: Ranking der Themen nach Wichtigkeit (LK)

Wünsche der LK	Tatsächlich behandelte Themen laut LK
1. Gesprächsförderung Sprechen 2. Gesprächsförderung Zuhören 3. Leseförderung 4. Schreibförderung 5. Vermittlung von Berufs- und Fachsprache 6. Rechtschreibunterricht 7. Grammatikunterricht 8. Literaturunterricht	1. Gesprächsförderung Sprechen 2. Schreibförderung 3. Vermittlung von Berufs- und Fachsprache 4. Gesprächsförderung Zuhören 5. Leseförderung 6. Rechtschreibunterricht 7. Grammatikunterricht 8. Literaturunterricht

Die beiden Rankings stimmen immerhin in der Hälfte der Items überein, und zwar insbesondere auf den als besonders wichtig und als eher unwichtig priorisierten Themen. Diese Befragung zeigt, dass die in den vorherigen Fragen genannten Antworten zu relativieren sind, was das Verhältnis von Nennungshäufigkeit und Relevanz eines Themas angeht. Rechtschreibung und Grammatik, die immer sehr prominent genannt wurden, finden sich weit hinten in der Priorisierung, Literaturunterricht bezeichnenderweise ganz am Ende. Und während schriftliche Kommunikation in den vorherigen Fragen oft stark unterstrichen und detailliert in Form spezifischer Textsorten konkretisiert wurde, ist es die mündliche Kommunikation, die hier klar – v. a. in den Wünschen – priorisiert wird.

Bei den SuS ergibt sich folgendes Bild in der Gegenüberstellung von Wünschen und wahrgenommener Realität:

Tabelle 4: Ranking der Themen nach Wichtigkeit (SuS)

Wünsche der SuS	Tatsächlich behandelte Themen laut SuS
1. Gesprächsförderung Sprechen 2. Vermittlung von Berufs- und Fachsprache 3. Rechtschreibunterricht 4. Grammatikunterricht Gesprächsförderung Zuhören 5. Schreibförderung 6. Leseförderung 7. Literaturunterricht	1. Schreibförderung 2. Gesprächsförderung Zuhören 3. Gesprächsförderung Sprechen 4. Grammatikunterricht 5. Rechtschreibunterricht 6. Vermittlung von Berufs- und Fachsprache 7. Leseförderung 8. Literaturunterricht

Die Wünsche und tatsächlich behandelten Themen im DU stimmen bei den SuS weniger überein als bei den LK. Deutlich wird aber, dass vor allem eine Förderung der Mündlichkeit prioritär gewünscht, aber eine prioritäre Förderung der Schriftlichkeit wahrgenommen wird. Spannend ist, dass die SuS, die in den vorherigen Fragen oft sprachsystematische Themen wie Rechtschreibung und Grammatik in den Vorder-

grund gerückt haben, an erster und zweiter Stelle aber pragmatisch-funktionale Themen wünschen – und mit dem Erstwunsch „Gesprächsförderung Sprechen“ auch mit den LK übereinstimmen. Die in der Unterrichtsrealität als prioritär wahrgenommene Schreibförderung wird hingegen als weniger wichtig erachtet.

Fazit: Die Wünsche der SuS und LK stimmen auf den Randplätzen (1 und 8) überein, in der großen Tendenz besteht also Konsens in Bezug auf die gewünschte Themengewichtung: die Fokussierung mündlicher Kompetenzen („Gesprächsförderung Sprechen“) und die Randständigkeit von Literaturunterricht. Letzterer Aspekt ist erstaunlich, da die Befragten in den Fragen mit offenem Antwortformat mehrmals begründeten, Literaturunterricht komme zu kurz und sei ein stärker zu behandelndes Thema.

Dennoch werden auch einige unterschiedliche Prioritäten deutlich: Während die SuS die „Vermittlung von Berufs- und Fachsprache“ als zweitwichtigstes Thema deklarieren, sehen die LK dieses erst auf Platz fünf. Auch der „Rechtschreibunterricht“ und „Grammatikunterricht“ als Förderung der sprachsystematischen Basiskompetenzen wird von den SuS als weit wichtigerer Bestandteil des DU angesehen und gewünscht (Platz 3 + 4) als von den LK (Platz 6 + 7), wobei beide Gruppen hier eine (weitgehende) Identität von Wunsch und Realität, also jeweils eine zufriedenstellende Situation wahrzunehmen scheinen.

Erstaunlicherweise gehen die Meinungen beim Ranking der Wahrnehmung der tatsächlich behandelten Themen zwischen LK und SuS deutlicher auseinander.

2.2.10 Welche Themen würden Sie – an welcher Stelle – ergänzen?

Einige LK geben an, keine Themen ergänzen zu wollen, obwohl zuvor öfter Wortschatzarbeit genannt wurde, die in den Ranking-Vorgaben fehlt; andere wiederholen Themen (Grammatik, Rechtschreibung), die bereits im Ranking vorkommen. Die restlichen Antworten der LK zu dieser Frage können folgendermaßen kategorisiert werden: „Medien“, „Kommunikation“, „Schriftlicher Bereich“ und „Beruflicher Bereich“. Eine konkrete Einordnung in das Ranking der vorherigen Aufgabe wird aber meistens nicht vorgenommen.

Im Bereich der „Medien“ werden, neben einem generellen Thema „Medienumgang“, insbesondere Präsentationen und Präsentationstechniken als zu ergänzende Themen genannt. In der Kategorie „Kommunikation“ wünschen sich die LK Kommunikationstheorien, -modelle und ein Kommunikationstraining, daneben Rhetorik und Gesprächsführung. Dies ist aber unter „Gesprächsförderung Sprechen“ im Grunde bereits enthalten. Im „Schriftlichen Bereich“ werden v.a. Argumentationen genannt; die Aspekte „Leseverständnis“ und „Textverständnis fördern“ sind bereits im Ranking („Leseförderung“) enthalten. Im „Beruflichen Bereich“ hingegen sollen das Bewerbungstraining und die Fachsprache (bereits im Ranking enthalten) thematisch ergänzt werden.

Auch bei den SuS finden sich nur wenige aussagekräftige Antworten, sodass hier eine Kategorisierung entfällt. SuS würden, wie die LK, mehrheitlich das spezifische Thema „Bewerbungstraining“ ergänzen (ohne Angabe der Platzierung). Einige andere würden „Wortschatz“ an die erste Stelle setzen. Eine „höfliche Ausdrucksweise“ scheint SuS ebenfalls wichtig zu sein.

Fazit: Die Tatsache, dass beide Probandengruppen Themen der vorherigen Frage wiederholen und kaum neue Themen ergänzen wollen/können, zeigt, dass die in der vorherigen Aufgabe bereits genannten Themen offenbar weitgehend die Themenwünsche abdecken und DU im Großen und Ganzen aus Sicht der LK wie der SuS „richtig aufgestellt bzw. ausgerichtet“ ist – oder aber einfach, dass man die Traditionen und curricularen Vorgaben nicht hinterfragt. Dem widersprechen allerdings die im Folgenden dargelegten Antworten zur SuS-Motivation, die offenbar unter traditionellen Themen eher leidet.

2.2.11 Wie motiviert sind Sie/Ihre SuS insgesamt im DU?

Die Frage war auf einer Skala mit den vier Ausprägungen „sehr motiviert“, „motiviert“, „eher weniger motiviert“ und „unmotiviert“ zu beantworten; die LK konnten zudem ankreuzen, dass sie keinen DU geben.

Beide Probandengruppen schätzen die Motivation der SuS im DU fast deckungsgleich ein: SuS (41,1 %) und LK (30,12 %) geben mehrheitlich an, dass SuS „motiviert“ seien, direkt gefolgt von „eher weniger motiviert“ (SuS: 34,74 %), LK: 20,97 %. Als „sehr motiviert“ für den DU bezeichnen sich immerhin 10,5 % der SuS, als „unmotiviert“ nur 4,2 %.

2.2.12 Wie motiviert sind Sie/Ihre SuS im DU im Vergleich zu anderen Fächern?

Zur Auswahl standen hier die Kategorien „motivierter“, „genauso motiviert“ und „weniger motiviert“ sowie bei den LK die Kategorien „keine Ahnung“ und „ich erteile keinen DU“.

Der Anteil der LK, der die SuS im DU als „genauso motiviert“ (22,6 %) und als „weniger motiviert“ (22 %) einschätzt, ist fast identisch. Für „motivierter“ im DU als in anderen Fächern halten die SuS nur sechs LK (3,2 %). Die Mehrheit der SuS (40 %) sieht sich im DU als „weniger motiviert“ als in anderen Fächern an, knapp gefolgt von der Einschätzung „genauso motiviert“ (36,8 %). 13,7 % der SuS sehen sich im DU als „motivierter“ als in anderen Fächern.

Fazit: Aus SuS- wie LK-Sicht ist das Fach Deutsch offenbar keines, das mehrheitlich motivieren kann, sondern das eher weniger Motivation als andere Fächer hervorruft.

SuS wie LK wurden in einer offenen Frage gebeten, ihre Einschätzung zur Motivation zu begründen. Insbesondere die Aspekte der – je nach Bildungsgang – (nicht) vorhandenen Prüfungsrelevanz sowie der Ausprägung des Berufsbezugs des Faches Deutsch werden hier oft erwähnt, aber sehr unterschiedlich in ihren Folgen bewertet.

LK, die angaben, ihre SuS seien „sehr motiviert“ und im Vergleich zu anderen Fächern „motivierter“, begründen dies mit dem Angebot interessanter Themen (wie Kiezdeutsch) und Methoden (wie Rollenspiele), die eine höhere Motivation begünstigen. Diejenigen, die angeben, dass die SuS im DU „motiviert“ und im Vergleich zu anderen Fächern im DU „motivierter“ seien, betonen, dass die Entscheidungskraft der SuS innerhalb der einzelnen Unterrichtsreihen größer sei. Außerdem biete der DU die Möglichkeit, konkrete und alltagsnahe Situationen thematisieren zu können und kreative und ideenreiche Zugänge zu schaffen. Da Deutsch in vielen Bildungsgängen zumeist kein Prüfungsfach darstellt, empfänden SuS zudem weniger Druck, seien lockerer und motivierter. So sei schülerorientiertes und partizipatives Arbeiten möglich und zudem könne freier gearbeitet und gelernt werden. Die hier genannten Gründe liegen interessanterweise sämtlich außerhalb des Aspektes eines konkreten Berufsbezugs.

Wenn LK ihre SuS als (nur einfach) „motiviert“ im DU und im Vergleich zu anderen Fächern „genauso motiviert“ einschätzen, so wird vermutet, dies läge an dem Berufsbezug, der die Motivation bedinge. Wenn Deutsch Prüfungsfach ist, so spekulieren einige LK, dies und die damit einhergehende Prüfungsrelevanz des Stoffes sei Grund für die Motivation – eine Begründung, die im Widerspruch steht zur vorhergehenden, dass die Motivation aus der Prüfungsfreiheit und dem fehlenden Druck resultiere. Doch auch die Themen und kooperativen Lernformen bestimmten die Motivation der SuS.

LK, die erklären, ihre SuS seien im DU „motiviert“, allerdings im Vergleich zu anderen Fächern „weniger motiviert“, begründen dies mit dem geringen Berufsbezug des DU und der damit zusammenhängenden niedrigen Prüfungsrelevanz der Inhalte. Somit hätten berufsbezogene Fächer Vorrang für die SuS, weshalb daraus folgend das Interesse und die Motivation in den anderen Fächern höher sind. Eine LK-Meinung sagt zudem, dass die Motivation der SuS abhängig von dem vorbereiteten Unterrichtsmaterial und berufs- und schulformabhängig sei. Eine weitere LK formuliert, dass Deutsch als ein mühseliges Fach angesehen werde: Die daraus resultierende geringere Motivation sei bedingt durch den Notendruck der Ausbildungsbetriebe. DU werde als notwendiges Übel angesehen. Weiterhin sei die Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Ausdrucksvermögen bei SuS unbeliebt.

Wenn LK bei ihren SuS eine „eher weniger motivierte“ Einstellung diagnostizieren, sie jedoch wahrnehmen, dass sie im Vergleich zu anderen Fächern „genauso motiviert“ seien, sei der Grund, dass das Interesse der SuS meist bei anderen Fächern liege und die Bereitschaft der SuS abnehme, sich auf Neues (wie Methoden und Inhalte) einzulassen oder sich aktiv einzubringen. Den SuS wird ferner eine generell geringe Bereitschaft, sich anzustrengen, zugeschrieben. Der Typ der grundsätzlich demotivierten SuS resultiere daraus, dass sie eine Ausbildung machten und die Schule endlich beenden wollten oder keine Ausbildungsstelle bekommen hätten und nun gezwungenermaßen in der

Schule „festsäßen“. Hinzu kommt erneut das Argument der prüfungspflichtigen Fächer auf: Wenn Deutsch kein Prüfungsfach darstelle, sei es für SuS nachrangig.

Diejenigen SuS, die im DU generell „eher weniger motiviert“ und auch im Vergleich zu anderen Fächern im DU „weniger motiviert“ seien, zeigen laut Aussagen der LK wenig Interesse an konkreten Themen, auch die Begeisterung für Sprache und das Fach generell sei (bei Haupt- und Realschülern) als gering einzustufen. So seien v. a. Textarbeit, Rechtschreibung, Grammatik- und Literaturunterricht thematisch nicht beliebt. Auch die (bedingte) Prüfungsrelevanz spiele eine Rolle für die geringe Motivation. Eine LK betont zudem, dass die SuS oft schlechte Erfahrungen im DU gemacht hätten und die Motivation erst bei der Einsicht in die Anwendbarkeit der Inhalte im Alltag steige. DU sei zu wenig berufsbezogen, um zu motivieren; die Bedeutung des Faches sei für die SuS unklar. Doch auch den Zubringerschulen wird eine erhebliche Bedeutung zugeschrieben: sie würden schlecht vorbereiten und mehrere LK erklären, dass dadurch Frust bei den SuS entstehe und ein „Neustart“ unmöglich werde.

LK, die ihren SuS ein „unmotiviertes“ Verhalten zusprechen und sie im Vergleich zu anderen Fächern im DU als „weniger motiviert“ beschreiben, begründen dies mit der zu niedrigen Lese- und Schreibkompetenz. Außerdem würden die SuS die Relevanz verbesserter Sprachkompetenz nicht einsehen.

Wenn SuS sich selbst als „sehr motiviert“ im DU und im Vergleich zu anderen Fächern als „motivierter“ beschreiben, begründen sie dies nicht fachinhärent thematisch, sondern damit, dass dies an der jeweiligen LK und ihrer Unterrichtsgestaltung liege.

„Sehr motivierte“ SuS, die im Vergleich zu anderen Fächern „genauso motiviert“ sind, sagen, Deutsch sei ein sehr wichtiges Fach, von dem sie sich einen persönlichen und beruflichen Vorteil erhofften. Die Themen seien interessant und es bestehe das Ziel, einen guten Abschluss zu machen.

Diejenigen, die im DU nach eigenen Angaben „sehr motiviert“, aber im Vergleich zu anderen Fächern „weniger motiviert“ sind, schieben dies LK-bezogen auf einen sehr monotonen und uninteressanten Unterricht.

„Motivierte“ SuS, die sich selbst im DU als „motivierter“ als in anderen Fächern bezeichnen, schreiben dem DU einen entspannten und ruhigen Charakter zu, in dem man weniger denken müsse. Außerdem sei das Fach seit der ersten Klasse bekannt und somit nichts Neues, was einen leichteren fachlichen Zugang bedeute. Diese Begründungen finden sich identisch bei den „motivierten“ SuS, die im DU, verglichen mit anderen Fächern, „genauso motiviert“ sind.

SuS, die sich als durchaus „motiviert“, doch verglichen mit anderen Fächern als im DU „weniger motiviert“ beschreiben, betonen, dass ihre Stärken eher in anderen Fächern lägen und Deutsch nebensächlich sei. Deutsch sei eintönig und treffe den persönlichen Interessenbereich nicht so sehr wie andere Fächer. Hinzu käme die Langatmigkeit und ständige Wiederholung der Unterrichtsthemen. Es sei zu trocken und mache keinen Spaß, da keine praktischen Themen behandelt würden, und außerdem sei der individuelle Lernerfolg eher gering.

SuS, die von sich selbst sagen, sie seien „eher weniger motiviert“ im DU, aber „genauso motiviert“ wie in anderen Fächern, empfinden die Abhandlung des Unterrichtsstoffes im Fach Deutsch als „runtergerattert“ und argumentieren also LK-bezogen mit der konkreten aktuellen Unterrichtsqualität. Zudem sei Deutsch seit der ersten Klasse ein Schulfach und dadurch ein wenig langweilig.

Eher „weniger motivierte“ SuS, die im DU auch im Vergleich zu anderen Fächern „weniger motiviert“ sind, betonen, DU sei seit den Vorgängerschulen immer dasselbe/eintönig, wiederhole sich, sei langweilig und trocken, sehr theoretisch und nicht so abwechslungsreich und spannend. Zudem zögen sich die immer selben Inhalte in die Länge und Deutsch sei auch kein hilfreiches Fach für die Zukunft: Die Themen seien uninteressant und nicht „gebrauchsfähig“ und hätten keinen Berufsbezug.

Die SuS, die sich als „unmotiviert“ im DU und als „weniger motiviert“ verglichen mit anderen Fächern beschreiben, beschreiben Deutsch als „komisches Fach“ und werfen dem Fach vor, nur Analysen zu behandeln (fehlender Handlungsbezug).

Fazit: Die SuS sehen das Fach entweder eher als angenehme Ablenkung und als ein leichtes Fach mit bereits bekannten Themen oder jedoch aufgrund des Bekanntheitsgrades des Faches (seit bereits der ersten Klasse) als ein langweiliges, trockenes, immer gleichbleibendes Fach an, für das sie wenig motiviert sind, zumal, wenn sie keine Berufs- und Alltagsrelevanz erkennen.

Insgesamt spielen einerseits die grundsätzliche Frage des Berufsbezugs des DU, andererseits aber individuelle LK und deren Lehrqualitäten eine große Rolle für die Ausprägung der Motivation.

Die LK hingegen betrachten und bewerten das Fach eher aus Sicht der Prüfungsrelevanz: Da es in vielen Fällen kein prüfungsrelevantes Fach darstellt, scheint für sie der Druck auf Seiten der SuS weniger hoch zu sein, weshalb eine bessere Zusammenarbeit möglich sei, doch gleichzeitig schwinde dadurch bei vielen SuS auch die Motivation, sich in diesem Fach zu beteiligen. LK betrachten das Fach außerdem aus der unterrichtsplanerischen Perspektive und sehen didaktisch und methodisch vielfältige Möglichkeiten. Dies wird auf Seiten der SuS so jedoch nicht argumentiert oder gesehen. Ob Berufsbezug oder allgemeiner Nutzen eher die Motivation der SuS steigere, ist umstritten.

2.2.13 Was würde Ihre SuS/Sie (noch) mehr für den DU an der Berufsschule motivieren?

LK vermuten zurecht, dass eine Berufs- und Alltagsrelevanz, also berufsbezogene Inhalte und der Lebensweltbezug der Themen und Inhalte, eine erhöhte Motivation zur Folge hätten. Doch auch projektorientiertes Arbeiten und Theaterprojekte geben einige LK als methodische Motivierungsmöglichkeit an. Ein fächerübergreifender und thematisch neuer Unterricht, der nicht nur die Inhalte der Vorgängerschulen wiederhole, könne eine Motivationsänderung bewirken. Hier wird u. a. auf mediale Innovationen verwiesen (thematisch passende Filme in Kombination mit kurzen Filmanalysen). Der

Wunsch nach mehr Entscheidungs- und Kreativitätsfreiheit für LK jenseits des verbindlichen Curriculums stellt einen weiteren Aspekt dar, der die Motivation der SuS erhöhen könne, da die LK die Inhalte somit individuell besser an die Ausbildungsberufe anpassen könnten. Zudem vermuten LK, dass mehr Unterrichtsstunden (mehr als nur eine) in der Woche bereits einen Beitrag zur Motivationssteigerung leisten könnten, ebenso der Besuch außerschulischer Veranstaltungen (wie Poetry-Slam, Film, Theater, Workshop). Auf der Prüfungsebene sei die Einführung als Prüfungsfach hilfreich, wohl für eine extrinsische Motivation.

SuS wünschen auf thematischer Ebene mehr praxisbezogene Inhalte und generell interessante Themen, einen abwechslungsreichen Unterricht und interessanterweise mehr Literatur. Gleichzeitig möchten sie, was widersprüchlich wirkt, nicht immer nur Analysen verfassen und Gedichte behandeln.

Fazit: Beide befragten Personengruppen wünschen sich ähnliche Aspekte: interessante neue Themen und praxisbezogene Inhalte, die für den Beruf, aber auch für den Alltag brauchbar sind, sowie Abwechslung vom traditionellen, seit Jahren bekannten DU. Hierzu scheint der Wunsch nach mehr „Literatur“ wenig zu passen; er kann entweder individuell oder eine Gefälligkeitsantwort sein. Generell gehen die Ausführungen hier weit auseinander, Motivation ist offensichtlich ein sehr stark individualisiertes Konstrukt, das schwerlich gegenüber einer heterogenen Lerngruppe gesamtheitlich erzeugt werden kann.

2.2.14 *Wie oft arbeiten Sie im Deutschunterricht mit dem Deutschbuch?*

SuS (54,7 %) wie LK (24,2 %) geben mehrheitlich an, dass es kein festes Deutschbuch gebe. 12,9 % der LK und 14,7 % der SuS sagen, dass sie das Deutschbuch eher selten verwendeten und 9,1 % der LK sowie 16,8 % der SuS erklären, fast nie mit dem Deutschbuch zu arbeiten. Jeweils nur eine Person beider Teilnehmergruppen sagt, dass das Deutschbuch sehr oft in den DU integriert wird; 2,1 % der SuS und 7 % der LK geben an, es regelmäßig einzusetzen.

Die Aussagen verdeutlichen einen sehr geringen Stellenwert des Deutschbuchs, das in früheren Schulstufen an allgemeinbildenden Schulen zumeist durchaus noch als Leitmedium gelten kann. Die fehlende bzw. nur rudimentäre Einbindung des Deutschbuches bedeutet für die LK bzgl. ihres DU einerseits einen erhöhten eigenen Planungsaufwand, andererseits ermöglicht es aber, freier und kreativ-innovativ eigene Themen einzubringen und dabei, z.B. in Form von Berufsbezug, auf die SuS-Wünsche und -Bedarfe einzugehen. Die Klagen der SuS, der DU sei so traditionell und wiederhole nur Bekanntes, deutet jedoch darauf hin, dass diese Freiheit oft nicht genutzt wird.

3. Fazit

Die Ergebnisse dieser Umfrage dürfen trotz der durchaus großen Probandenzahl nicht überinterpretiert werden; dies liegt seitens der LK unter anderem daran, dass nur verhältnismäßig wenige die Umfrage vollständig ausgefüllt haben. Kommentare der LK-Probandinnen und -Probanden deuten darauf hin, dass ein Grund für das oft nur oberflächliche und unvollständige Ausfüllen das Bedürfnis war, spezifischer bzgl. der eigenen Schulform gefragt zu werden.

D.h., der breite Fokus der Umfrage generell auf DU an berufsbildenden Schulen sorgt für einen Effekt der Einebnung von offensichtlichen bildungsgangbedingten Unterschieden zwischen z. B. DU im dualen System, am beruflichen Gymnasium oder in der Berufsvorbereitung. Die Ergebnisse können also nicht als repräsentativ gelten, sondern sollen nur einen ersten Einblick bieten, der in wünschenswerten Folgeuntersuchungen schulform- und bildungsgangspezifisch ausdifferenziert werden müsste.

Jedoch kann hervorgehoben werden, dass viele Aussagen zu persönlichen Zielen und Themenwünschen sich in den verschiedenen Fragen mehr oder weniger identisch wiederfinden. Dies spricht dafür, dass LK wie SuS ein relativ stabiles Bild vom DU an berufsbildenden Schulen haben, das in der präsentierten Umfrage konsistent erfasst wurde. Die präsentierten Ergebnisse sind aussagekräftig.

Als generelles Fazit lässt sich ziehen, dass LK einerseits verständlicherweise einen klaren Fokus auf dem Curriculum sowie auf dem Sprachsystem (Grammatik, Rechtschreibung) haben, andererseits aber auch viele spezifische mündliche und schriftliche Text- und Gesprächssorten fokussieren. SuS sind durch den bisherigen DU ebenfalls stark auf sprachsystematische und traditionelle Aspekte fokussiert und verbleiben im darüber hinaus gehenden Bereich (pragmatische Fähigkeiten, Textsorten usw.) sehr unkonkret. Insgesamt lassen sich daher in der Wahrnehmung der LK und der SuS keine sonderlich großen Divergenzen feststellen, nur antworten die LK detaillierter und präziser, was auf ihre professionelle Ausbildung und Sicht zurückzuführen und erwartbar ist, während die SuS zumeist eine recht geringe Reflexionstiefe und Bewusstheit zeigen.

Radikale Positionen (wie „kein Literaturunterricht“ oder „nur allgemeinbildend/berufsbezogen“) finden sich auf beiden Seiten nicht. Jedoch ist das Antwortverhalten bei beiden Probandengruppen in offenen vs. geschlossenen Formaten oder zwischen verschiedenen Fragen nicht immer ganz konsistent, z. B. was die Rolle von Berufsbezug und Literaturunterricht angeht. Deutlich wird jedoch eine Kopplung von Berufsbezug und Zukunftsrelevanz zur Motivation, ebenso ein erwünschter Bruch mit dem DU und seinen Themen an allgemeinbildenden Schulen.

DU an berufsbildenden Schulen sollte ein spezifischer sein und einer spezifischen berufsschulischen Deutschdidaktik (vgl. etwa Efig 2017) folgen.

Literatur

- Efing, Christian (2013): Ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen? – Legitimation und Definition. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt am Main, 11–38.
- Efing, Christian (2017): Deutschunterricht und berufliche Bildung. In: Baurmann, Jürgen / Kammeler, Clemens / Müller, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze, 366–374.
- Efing, Christian / Häußler, Marleen (2011): Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: *bwp@Spezial 5* (2011) – HT 2011. http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf (7.9.2021).
- Grundmann, Hilmar (2007a): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler.
- Grundmann, Hilmar (2007b): Bildungsergebnis vor Bildungserlebnis. Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen zwischen PISA und der Forderung der Arbeitswelt nach kommunikativen Höchstleistungen. In: *Der Deutschunterricht 1*, 10–18.
- Grundmann, Hilmar (2010): *Bildung und Integration*. Frankfurt am Main.
- KMK (2005): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)*. Beschluss vom 15.10.2004. Darmstadt.
- Pospiech, Ulrike / Bitterlich, Axel (2007): „Alle wollen sie es schriftlich!“ – Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. In: *Der Deutschunterricht 59/1*, 19–30.

PROF. DR. CHRISTIAN EFING

RWTH Aachen University, Eilfschornsteinstraße 15, 52062 Aachen,
c.efing@isk.rwth-aachen.de

BETTINA ÖTVÖS

b.oetvoes@gmail.com