

Abschlussbericht

2.2.304 – Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung

Anke Settelmeyer

Dr. Christina Widera
Santina Schmitz (Projektassistenz)
Kerstin Schneider (Projektassistenz)

Unter zeitweiliger Mitarbeit von:

Karola Hörsch (Projektassistenz), Anna Ramin (stud. Hilfskraft),
Miriam Schneider (stud. Hilfskraft), Marcel Sommer (Praktikant),
Tanja Tschöpe (wiss. Mitarbeiterin) Eva-Maria Witz (stud. Hilfskraft)

Laufzeit I/13 bis I/17
Bonn, 29.06.2017

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Telefon: 0228/107-1202
E-Mail: settelmeyer@bibb.de
www.bibb.de

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Zitiervorschlag:

Widera, Christina; Schmitz, Santina; Schneider, Kerstin; u. a.:
Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen
Ausbildung; Abschlussbericht 2.2.304. Bonn, 2017.



© Bundesinstitut für Berufsbildung, 2017

Dieses Dokument gehört zu der VET Repository-Sammlung
„BIBB Projektberichte“.

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.vet-repository.info
E-Mail: repository@bibb.de

CC Lizenz

Der Inhalt dieses Werkes steht unter Creative-Commons-Lizenz
(Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung –
Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer
Creative-Commons-Infoseite

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen
Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

Inhalt

Abschlussbericht.....	1
Das Wichtigste in Kürze	4
1 Problemendarstellung	6
Sprachlich-kommunikative Kompetenz in Ausbildung und Beruf	6
Analysen sprachlich-kommunikativer Anforderungen	7
2 Projektziele – Forschungsfragen - forschungsleitende Annahmen	8
2.1 Projektziele und Projektdesign	8
2.2 Forschungsziele - Forschungsfragen – forschungsleitende Annahmen.....	9
2.2.1 Themenfeld 1: Sprachlich-kommunikative Anforderungsprofile in ausgewählten Ausbildungsberufen	10
2.2.2 Themenfeld 2: Faktoren, die sprachlich-kommunikative Anforderungen beeinflussen	10
2.2.3 Themenfeld 3: Relevanz sprachlich-kommunikativer Kompetenzen und Umgang mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen. Sichtweisen von Auszubildenden, Ausbildungspersonal und Lehrkräften	11
3 Methodische Vorgehensweise und Methode.....	12
3.1. Vorbereitung der Feldphase	12
3.1.1 Auswahl der Berufe.....	12
3.1.2 Explorationen	13
3.1.3 Erhebungskategorien	13
3.2 Datenerhebung	14
3.2.1 Instrumente.....	14
3.2.1.1 Teilnehmende Beobachtung	15
3.2.1.2 Leitfadengestützte Interviews	16
3.2.2 Abfolge der methodischen Teilschritte und Pretest	18
3.2.3 Sampling und Sample.....	18
3.3 Aufbereitung und Auswertung der Daten.....	20
3.4 Qualitätssicherung	24
3.4.1 Projektbeirat	24
3.4.2 Gütekriterien.....	25
4 Ergebnisse	25
4.1 Begriffsverständnis sprachlich-kommunikativer Anforderungen	25
4.2 Themenfeld 1: Sprachlich-kommunikative Anforderungen.....	26
4.2.1 Sprachlich-kommunikative Anforderungen im Ausbildungsberuf zum Kraftfahrzeugmechatroniker / zur Kraftfahrzeugmechatronikerin im Betrieb.....	27
4.2.2 Sprachlich-kommunikative Anforderungen im Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel im Betrieb	29
4.2.3 Sprachlich-kommunikative Anforderungen im Ausbildungsberuf zum Medizinischen Fachangestellten/zur Medizinischen Fachangestellten im Betrieb	32
4.2.4 Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der Berufsschule	35
4.2.4 Zusammenfassung	39
4.3 Themenfeld 2: Faktoren.....	41
4.3.1 Betrieb und Praxis	41
4.3.2 Berufsschule	44
4.3.3 Zusammenfassung	46
4.4 Themenfeld 3: Relevanz und Umgang	47
4.4.1 Relevanz von Sprache in Berufsschule und Betrieb.....	47
4.4.1.1 Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin	48
4.4.1.2 Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel.....	49

4.4.1.3 Medizinischer Fachangestellter/Medizinische Fachangestellte	49
4.4.1.4 Zusammenfassung	50
4.4.2 Umgang mit Sprache und sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der beruflichen Ausbildung.....	51
4.4.2.1 Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin	51
4.4.2.2 Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel.....	52
4.4.2.3 Medizinischer Fachangestellter/ Medizinische Fachangestellte	54
4.4.2.4 Zusammenfassung	55
5 Zielerreichung.....	55
6 Ausblick und Transfer.....	56
Veröffentlichungen, Vorträge, Weiteres.....	58
Methodenfortbildungen bzw. -beratung:	62
Anhang/Literaturverzeichnis.....	62

Das Wichtigste in Kürze

Sprachlich-kommunikative Kompetenzen werden als elementar für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz im Betrieb und in der Berufsschule und für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten angesehen. Sprachlich-kommunikative Kompetenzen gelten als Schlüsselkompetenzen. Gleichwohl liegen nur für einige Ausbildungsberufe Analysen der sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der beruflichen Ausbildung vor. Im Forschungsprojekt „Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung“ werden Anforderungsanalysen für weitere Ausbildungsberufe erstellt, da davon ausgegangen wird, dass sich die Anforderungen berufsspezifisch unterscheiden. Die Ergebnisse dieses Projekts tragen zur Bearbeitung dieser Forschungslücke bei.

Ziel des Projekts ist, sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung an den Lernorten Berufsschule und Betrieb zu erforschen. Berücksichtigt werden mündlich und schriftlich zu bewältigende Anforderungen. Das Forschungsprojekt umfasst folgende inhaltliche Bereiche: eine Bestimmung sprachlich-kommunikativer Anforderungen und der Faktoren, die die Anforderungen beeinflussen, der Umgang mit den Anforderungen sowie die Relevanz, die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen beigemessen wird. In die Untersuchung werden somit objektive und subjektive Aspekte einbezogen.

Es werden drei Fragenkomplexe mit je einer forschungsleitenden Annahme bearbeitet.

- Im Themenfeld 1 Sprachlich-kommunikative Anforderungen ausgewählter Ausbildungsberufe: Angenommen wird, dass sich sprachlich-kommunikative Anforderungen unterscheiden, so dass berufsspezifische Anforderungsprofile formuliert werden können.
- Themenfeld 2 Faktoren: Angenommen wird, dass sprachlich-kommunikative Anforderungen aufgrund des Einflusses von Faktoren, die unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden können, variieren.
- Themenfeld 3 Umgang und Relevanz: Angenommen wird, dass sprachlich-kommunikativen Kompetenzen am Lernort Berufsschule größere Bedeutung beigemessen wird als im Betrieb und diese Kompetenzen in der Berufsschule gezielt gefördert werden.

Methoden

Die Untersuchung wurde mittels Dokumentenanalysen, teilnehmenden Beobachtungen und leitfadengestützten Interviews durchgeführt. Es wurden Auszubildende, Ausbildungspersonal sowie Lehrkräfte an Berufsschulen befragt. Mit den Ausbildungsberufen Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel, Medizinischer Fachangestellter/Medizinische Fachangestellte und Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin (Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerin) werden stark besetzte Ausbildungsberufe aus unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen und mit unterschiedlichen betrieblichen Kernprozessen einbezogen. Somit sind Aussagen zu unterschiedlichen Branchen möglich.

Ergebnisse

- Sprachlich-kommunikative Anforderungen

Das hier entwickelte Analyseraster ermöglicht es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den

sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den Untersuchungsberufen herauszuarbeiten. Der Annahme entsprechend konnten berufsspezifische Profile gebildet werden. Unterschiede bestehen hinsichtlich der Funktionen von Äußerungen, des Adressatenkreises, des Auftretens wiederkehrender bzw. unvorhersehbarer sowie konfliktträchtiger Aufgaben und berufsbezogener Vorgaben und Gegebenheiten. Berufsübergreifend ähnlich sind die formalen Merkmale der Texte, die Auszubildende lesen und schreiben müssen. Gemeinsamkeiten am Lernort Berufsschule sind darin begründet, dass bei der Wissensvermittlung berufsübergreifend mit ähnlichen Methoden- und Materialien gearbeitet wird, mit denen bestimmte sprachlich-kommunikative Anforderungen verbunden sind. Gleichwohl bestehen Unterschiede aufgrund berufsspezifischer Bedarfe, die sich in der Berufsschule widerspiegeln.

- Faktoren, die sprachlich-kommunikative Anforderungen beeinflussen

Die Systematisierung der Faktoren erfolgte mittels der Kategorien Akteur, Arbeitsplatz/Arbeitsorganisation, Domäne und Kulturraum. In dieser Untersuchung finden sich die meisten Faktoren auf der Ebene des Arbeitsplatzes und der Arbeitsorganisation, so dass auf diesen Ebenen Einfluss auf die Anforderungen genommen werden kann. Die Faktoren bewirken, dass bestimmte Anforderungen vorkommen/nicht vorkommen, sie beeinflussen die Häufigkeit des Vorkommens von Anforderungen und wirken sich auf den Umfang von Anforderungen aus.

- Relevanz und Umgang

Sprachlich-kommunikative Kompetenzen werden von den Befragten an beiden Lernorten als relevant für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten angesehen. Jedoch wird den einzelnen Sprachhandlungsdimensionen – lesen, schreiben, sprechen und (zu)hören – in den Berufen unterschiedliche Bedeutung beigemessen. Die Akteure in der Praxis sind sich der Relevanz von Sprache bewusst. In berufsbildungspolitischen Dokumenten, z. B. Ordnungsmitteln, ist die Darstellung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen teilweise wenig differenziert.

An beiden Lernorten umfasst die Ausbildung auch sprachliche Aspekte, vereinzelt werden sprachlich-kommunikative Kompetenzen gezielt gefördert. Dies ist abhängig von der Aufmerksamkeit der Akteure für die sprachliche Ausdrucksweise und vom Sprachvermögen der Auszubildenden. Deutlich wird, dass auch die Gestaltung der kontextuellen, institutionellen und personenbezogenen Bedingungen, für den Aufbau von Sprachkompetenz förderlich sein können. Damit werden unterschiedliche Ansatzpunkte für eine sprachliche Bildung und Förderung genannt.

Beruf und Sprache

Die Projektergebnisse heben hervor, in welchem hohem Maße berufliches Handeln ein sprachliches Handeln ist. Sie machen deutlich, dass sich sprachlich-kommunikative Anforderungen und entsprechende Praxen berufsspezifisch unterscheiden und das berufliche Handeln prägen. Sich in beruflichen Situationen sprachlich angemessen zu verhalten ist Ausdruck beruflicher Expertise.

Die engen Bezüge zwischen Beruf und Sprache sind bei der beruflichen Ausbildung an beiden Lernorten zu berücksichtigen: Berufliches wird sprachlich ausgedrückt und vermittelt, so dass Sprachbildung und -förderung auch berufsspezifisch auszurichten ist.

Weitere Anforderungsanalysen sind notwendig, um den engen Zusammenhang von Sprache und Beruf berufsspezifisch zu erforschen. Zudem muss die Wirksamkeit von Sprachförderungsmaßnahmen genauer als bisher erfasst werden. Weiterführende konzeptuelle und didaktisch-methodische Überlegungen sind notwendig, um die Fördermaßnahmen lernort- und zielgruppenspezifisch auszudifferenzieren. Zudem sollten sprachlich-kommunikative Kompetenzen bei der Konzeptualisierung beruflicher Handlungskompetenz differenzierter dargestellt werden.

1 Problemdarstellung

Sprachlich-kommunikative Kompetenz in Ausbildung und Beruf

Sprachkompetenz gilt als grundlegende Voraussetzung für das Lernen in formalen, non-formalen und informellen Kontexten und ist elementarer Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz. Sprache ist bei vielen beruflichen Handlungen unverzichtbar. Daher wird im Europäischen Referenzrahmen Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2007) „Muttersprachliche Kompetenz“ als eine der acht Schlüsselkompetenzen genannt, die für ein erfolgreiches Leben in der Wissensgesellschaft als basal erachtet werden im Hinblick auf die persönliche Entfaltung und aktive Bürgerschaft, den sozialen Zusammenhalt und nicht zuletzt auf die Beschäftigungsfähigkeit. In Anbetracht der weitreichenden gesellschaftlichen und persönlichen Bedeutung dieser Schlüsselkompetenz betont der Referenzrahmen die Notwendigkeit, diese Kompetenz ein Leben lang weiter zu entwickeln - über das Kindes- und Jugendalter hinaus auch im Erwachsenenalter. Dies kann als Auftrag an die Berufsbildung interpretiert werden, auch sprachlich-kommunikative Kompetenz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu entwickeln und sich wissenschaftlich mit der Sprachentwicklung und Sprachbildung bzw. -förderung im Jugend- und Erwachsenenalter zu befassen, um entsprechende Konzepte in die Praxis zu integrieren.

Bildungspolitisch wird der Bedeutung sprachlich-kommunikativer Kompetenz durch Forschungsprogramme zur Sprachdiagnostik und zum Spracherwerb sowie Maßnahmen zur Entwicklung und Erprobung der Sprachförderung Rechnung getragen. Die Programme und Maßnahmen wurden zunächst auf die frühkindliche Phase und den Elementarbereich, dann überwiegend auf die allgemeinbildende Schule ausgerichtet (vgl. die Projekte der Forschungsinitiative FISS¹). Auch die Forschungsinitiative BISS² des Bundesministeriums für Bildung und Forschung konzentriert sich auf den Elementar- und allgemeinbildenden Bereich, umfasst jedoch Module zur Sprachbildung und -förderung von Seiteneinsteigern, insb. Flüchtlingen in der beruflichen Ausbildung.

Bislang wurde in der Forschung zu sprachbezogenen Aspekten in der beruflichen Ausbildung dem Lesen große Aufmerksamkeit geschenkt, da es als *conditio sine qua non* für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung³ und für eine erfolgreiche „Berufslaufbahn in der Wissensgesellschaft“ angesehen wird

(KLIEME/ARTELT/HARTIG/JUDE/KÖLLER/PRENZEL/SCHNEIDER/STANAT 2010, S. 7;

NAUMANN/ARTELT/SCHNEIDER/STANAT 2010; zu Schwierigkeiten siehe OHM/KUHN/FUNK 2007; NIEDERHAUS

¹ FISS – Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Weitere Informationen zur Forschungsinitiative FISS sind unter www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de aufgeführt (Stand: 07.06.2017).

² Vgl. Bildung durch Sprache und Schrift (<http://www.biss-sprachbildung.de/>) (Stand: 07.06.2017)

³ Daher werden zur Feststellung der Ausbildungsreife durch die Bundesanstalt für Arbeit auch Tests durchgeführt, mittels derer der als notwendig erachtete Kenntnisstand im Lesen, (Recht)Schreiben, Sprechen und Zuhören in der deutschen Sprache überprüft wird.

2010; FLEUCHHAUS 2004; EFING 2006). Es wurden Ansätze der Leseförderung erarbeitet (ZIEGLER/GESCHWENDTER 2010; FÜLLING/REXING 2010; GSCHWENDTNER 2012), die Spezifik des Lesens in beruflichen Kontexten beschrieben (ZIEGLER/KEIMES/BALKENHOL/REXING 2012, S. 3ff; KEIMES 2014; BALKENHOL 2016) und Instrumente zur Diagnose der Lesekompetenz entwickelt (für einen Überblick siehe KEIMES/REXING 2011; KIMMELMANN 2010; ZIEGLER/BALKENHOL 2016; ZIEGLER /FREY/SEEGER/BALKENHOL/BERNHARDT 2016). Ebenso wird im Nationalen Bildungspanel (NEPS) die Lesekompetenz über verschiedene Altersstufen hinweg anhand verschiedener Textsorten getestet. Die in der beruflichen Ausbildung und im Beruf erforderliche sprachlich-kommunikative Kompetenz umfasst neben Kompetenzen im Lesen auch solche im Sprechen, Hören und Schreiben (vgl. z. B. Arbeiten zur Gesprächskompetenz von BRÜNNER 2007, zu kaufmännischen Berufen KAISER 2012, zum Schreiben BAUMANN/SIEMON 2013; SCHINDLER 2013), die bislang nicht mit gleicher Intensität erforscht werden. In der ASCOT-Initiative⁴ wurden Verfahren zur Messung der berufsfachlichen, -übergreifenden und allgemeinen Kompetenzen von Auszubildenden gegen Ende ihrer dualen Ausbildung entwickelt. Dies umfasst im Rahmen der allgemeinen Kompetenzen mit MAKadapt einen Test zur Messung allgemeinsprachlicher Lesekompetenz, mit dem der Einfluss von Lesekompetenz auf Testleistungen in anderen Bereichen bestimmt wurde (ZIEGLER/FREY/SEEGER/BALKENHOL/BERNHARDT 2016). Lesekompetenz wird dabei als Variable zur Erklärung von Ausprägungen der berufsfachlichen und berufsübergreifenden Kompetenzen verstanden. Ziel von ASCOT war es nicht, ein Kompetenzmodell berufsbezogener sprachlich-kommunikativer Kompetenz zu entwickeln. Dies steht weitgehend aus.

Analysen sprachlich-kommunikativer Anforderungen

Obwohl die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Kompetenz für den Erwerb und die Ausübung beruflicher Handlungskompetenz unbestritten ist, ist über die vielfältigen sprachlich-kommunikativen Anforderungen in einzelnen Ausbildungsberufen bislang wenig bekannt. Für die Berufsbildung (vgl. PÄTZOLD 2009; STEUBER 2012, S. 302; KNAPP/ PFAFF/WERNER 2008, S. 205) werden daher berufsbezogene Beschreibungen sprachlich-kommunikativer Anforderungen als erforderlich erachtet. Auch JANICH (2007, S. 318) stellt aus Sicht der Sprachwissenschaft fest, dass ein Zugang zu einzelnen Tätigkeitsfeldern oder Berufen fehlt, „der sowohl die mündlichen und schriftlichen Kommunikate als auch sämtliche damit verbundenen Tätigkeiten in den Blick nimmt und [...] unter dem Aspekt der kommunikativen Anforderungen und der daraus abzuleitenden notwendigen kommunikativen Kompetenz betrachtet“. Berufsspezifische Darstellungen werden benötigt, da es, EFING und JANICH zufolge, weder eine „einheitliche Funktion von Sprache und Kommunikation im Beruf“ (2007, S. 7) gebe, noch davon auszugehen sei, dass die sprachlich-kommunikativen Anforderungen über die Berufsfelder hinweg identisch seien. Anforderungsanalysen sind die Grundlage für die Weiterentwicklung von „vielen, berufsspezifischen Definitionen [kommunikativer Kompetenz, d. A.] für jeweils konkrete Berufsfelder“ (ebd.).

Ausgehend von Analysen sprachlich-kommunikativer Anforderungen für Berufe bzw. Domänen können Kompetenzmodelle entwickelt und – darauf aufbauend - diagnostische Instrumente (SCHMIDT-RATHJENS 2005; WINTHER 2010) zur Feststellung des Sprachstands (eine Übersicht siehe PASSAGE gGMBH 2014) erstellt werden.

Eine Voraussetzung zur Erstellung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen ist es, „eine eindeutige und präzise Nomenklatur für die Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln und einzusetzen“ (FRANK

⁴ ASCOT – Technology-Oriented Assessment of skills and competencies in VET. Informationen zur ASCOT-Initiative sind unter <http://www.bmbf.de/de/13856.php> zu finden (Stand: 07.06.2017).

2012, S. 49f; LORIG/SCHREIBER/BRINGS/PADUR/WALTHER 2011). Vergleichbares gilt für kompetenzorientierte Formulierungen zur Operationalisierung von ‚Kommunikation‘ im Deutschen Qualifikationsrahmen (vgl. ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2011; SETTELMAYER/WIDERA im Erscheinen). Anforderungsanalysen können Vorlagen für die präzise Formulierung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen bieten.

Darüber hinaus sind berufsspezifische Anforderungsanalysen die Grundlage für die Konzipierung von sprachsensiblen Curricula (vgl. ROCHE/TERASSI-HAUFE 2016), von sprachbildenden und gezielten - Sprachförderangeboten in Berufsschule und Betrieb (vgl. GÜNTER/LAXCZKOWIAK/NIEDERHAUS/WITTEW 2013) sowie für berufsbezogene Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten. SCHRAMM (2013, S. 62f) führt aus einer migrationsspezifischen Perspektive aus, dass „für die Entwicklung entsprechender Lernangebote ... fundierte Bedarfs- und Bedürfnisanalysen [benötigt werden, d. A.]. Es gibt nicht Deutsch für den Beruf. Es gibt mindestens dreihundert verschiedene Berufe und die curriculare Planung erfordert in der Breite die entsprechenden linguistischen Text- und Diskursanalysen. Wir brauchen kritische Bedarfs- und Bedürfnisanalysen ... für die Vielfalt der Berufe ...: Wir benötigen viele wissenschaftliche Untersuchungen zu verschiedenen Branchen, zu verschiedenen Berufen.“

Über diese aktuellen Bezüge zur Diskussion um Kompetenzorientierung und zur Sprachbildung hinaus liegt die Relevanz von sprachbezogenen Anforderungs- und Kompetenzanalysen zudem darin, „das Bewusstsein für die zentrale Rolle von Sprache und Kommunikation im Beruf zu stärken, wenn nicht mancherorts auch erst zu schaffen“ (JANICH 2007, S. 328). Nicht zuletzt die Zuwanderung von Flüchtlingen in den letzten Jahren, unter denen in großer Zahl auch junge Erwachsene sind, die in berufliche Ausbildung integriert werden sollen, hat die Aufmerksamkeit für sprachliche Aspekte in der beruflichen Ausbildung erhöht und die Entwicklung sprachlicher Bildungsmaßnahmen, wie z. B. internetgestützte berufsbezogene Deutschkurse, befördert (vgl. Sprachkursangebote z. B. der Deutschen Welle: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutschkurse/s-2068> und des Goethe Instituts: <https://www.goethe.de/de/spr/flu.html>).

2 Projektziele – Forschungsfragen - forschungsleitende Annahmen

2.1 Projektziele und Projektdesign

Ziel des Forschungsprojekts ist, sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung zu ermitteln (vgl. Abb. 1). Anders als in Untersuchungen zu einzelnen Sprachhandlungsdimensionen, z. B. zum Lesen, wurde hier ein Ansatz gewählt, der die vier grundlegenden sprachlichen Handlungsdimensionen lesen, schreiben, sprechen und hören berücksichtigt, die zur Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen benötigt werden. Darüber hinaus werden Faktoren, die Einfluss nehmen auf sprachlich-kommunikative Anforderungen sowie die Relevanz von sprachlich-kommunikativer Kompetenz bzw. der Umgang mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen ermittelt. Die Einbeziehung von Faktoren ist dem Verständnis der Kompetenzforschung geschuldet, Kompetenzen bzw. hier Anforderungen in ihrem Kontext zu betrachten (s. u.) (WINTHER 2010, S. 29). Auch das Verständnis von Sprache als Handlung, die in bestimmten Situationen erfolgt, erfordert es, den Kontext zu berücksichtigen. Im Hinblick auf die Bestimmung des Einflusses des Kontextes auf sprachlich-kommunikative Anforderungen besteht ein grundsätzlicher Unterschied zwischen Analysen von Kompetenzen und Anforderungen: In der Kompetenzforschung stellen Faktoren Variablen dar, die das Kompetenzniveau eines Probanden beeinflussen. In ASCOT z. B. wurde bestimmt, inwiefern die Lesekompetenz das Leistungsniveau eines Teilnehmers verändert. Stehen Anforderungen im

Mittelpunkt der Analyse ist zu ermitteln, welche Faktoren Einfluss auf die Anforderungen nehmen und in welcher Weise sie wirken. Dass auch der Umgang von Auszubildenden, Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen betrachtet wird, gründet in einem von HAIDER entwickelten Verständnis sprachbezogener Analysen. Es werden nicht nur objektiv bestehende Anforderungen betrachtet, sondern durch die Berücksichtigung des Umgangs mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen an den Lernorten auch subjektive Aspekte (HAIDER 2008, S. 14f). Mit diesem Projektansatz soll zur empirischen Fundierung von beruflichen sprachlich-kommunikativen Anforderungskatalogen beigetragen und die Bedeutung von sprachlich-kommunikativer Kompetenz als Teil beruflicher Handlungskompetenz präzisiert werden. Dies erfolgt exemplarisch für drei Ausbildungsberufe aus verschiedenen Wirtschaftsbereichen.

Entsprechend der Zielstellung stellt sich das inhaltliche Design des Projekts wie folgt dar:

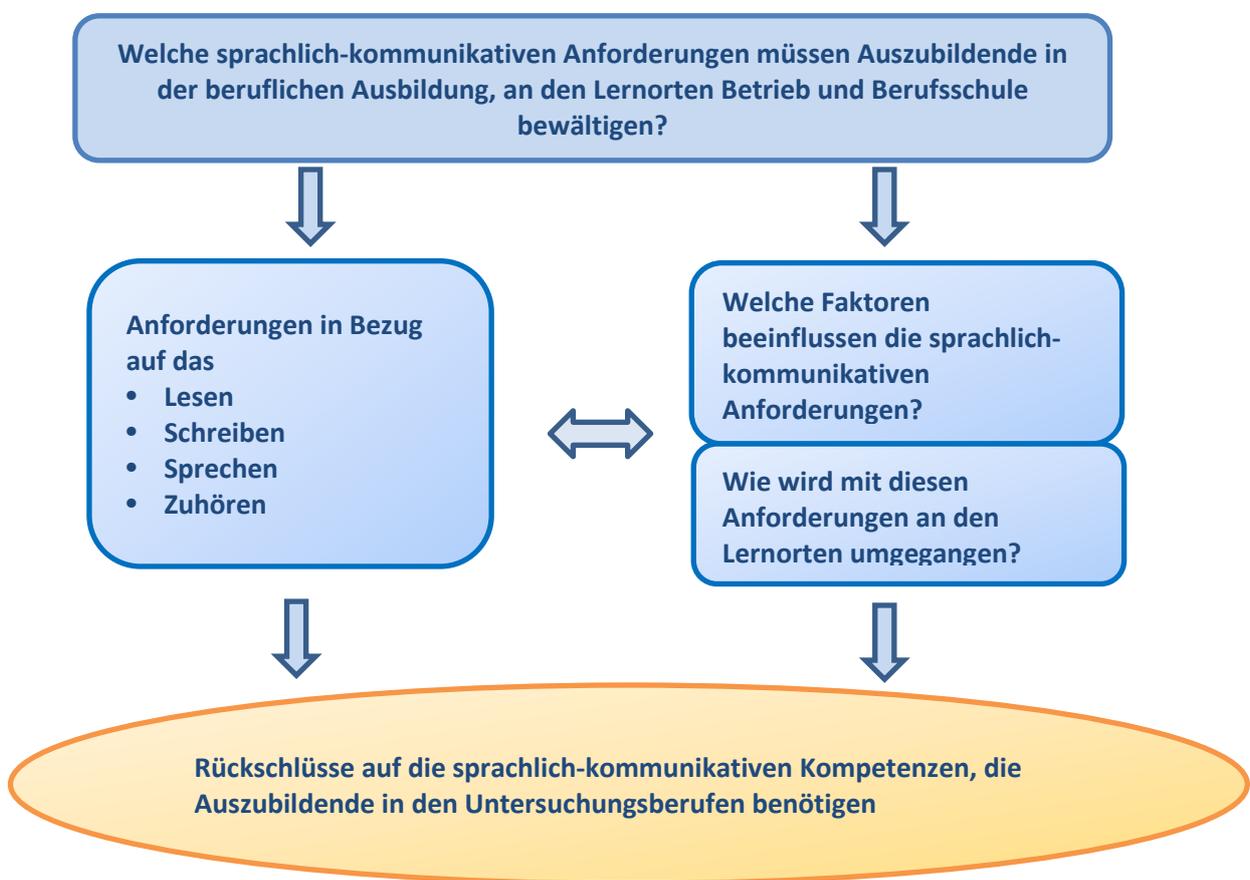


Abbildung 1: Projektdesign

2.2 Forschungsziele - Forschungsfragen – forschungsleitende Annahmen

Das Projekt ist in drei Themenfelder untergliedert: Anforderungsprofile, Faktoren, Umgang/Relevanz. Im Folgenden werden die Forschungsziele, Forschungsfragen und forschungsleitenden Annahmen der jeweiligen Themenfelder dargestellt.

2.2.1 Themenfeld 1: Sprachlich-kommunikative Anforderungsprofile in ausgewählten Ausbildungsberufen

Am Beispiel ausgewählter Berufe wurden die sprachlich-kommunikativen Anforderungen hinsichtlich des Schreibens, Lesens, Sprechens und Hörens ermittelt, die Auszubildende an den Lernorten Betrieb und Berufsschule bewältigen müssen. Es wurden die berufsspezifischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen herausgearbeitet und durch Vergleiche der Anforderungsprofile die berufsübergreifend ähnlichen sprachlich-kommunikativen Anforderungen ermittelt.

Forschungsfragen

- Welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen werden an Auszubildende in der beruflichen Ausbildung in ausgewählten Berufen gestellt?
 - Welche Anforderungen an das Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören bestehen an den Lernorten Betrieb und Berufsschule?
 - Lassen sich sprachlich-kommunikative Anforderungen zu einem für den Beruf typischen Profil verdichten?
- Unterscheiden sich die Anforderungsprofile verschiedener Berufe?
- Welche Teil-Kompetenzen sind erforderlich, um die sprachlich-kommunikativen Anforderungen zu erfüllen? Eine kompetenzbezogene Reflexion der Ergebnisse ist noch nicht erfolgt, da sich die Untersuchung – anders als zu Beginn der Arbeit vorgesehen – auf die Anforderungsseite konzentriert.

Im Laufe der Projektarbeit erweiterten wir den Fragenkatalog nach Diskussionen mit Expertinnen und Experten um die Fragen:

- Was bedeutet „angemessenes sprachliches Handeln“ im Rahmen der beruflichen Ausbildung?
- Unterscheiden sich sprachlich-kommunikative Anforderungen in der Ausbildung von denen, die nach Abschluss der Ausbildung im Betrieb gestellt werden?

Forschungsleitende Annahme

In den ausgewählten Ausbildungsberufen werden in Betrieb und Berufsschule vielfältige sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende gestellt. Diese gründen auf den berufsspezifischen Inhalten und Tätigkeiten. Die Anforderungen lassen sich zu berufsspezifischen Anforderungsprofilen verdichten. Die Anforderungsprofile der untersuchten Berufe unterscheiden sich voneinander.

2.2.2 Themenfeld 2: Faktoren, die sprachlich-kommunikative Anforderungen beeinflussen

Kompetenzen sollen nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit kontextspezifischen und situativen Bedingungen sowie personenbezogenen Faktoren betrachtet werden (KAUFHOLD 2006, S. 23f; WINTHER 2010, S. 29). Inwiefern auf der Ebene der Anforderungen Faktoren Einfluss nehmen, wurde bislang nur in Ansätzen systematisch reflektiert. Daher sind Faktoren zu identifizieren, die Einfluss nehmen auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die Auszubildende zu bewältigen haben. Der Einfluss der Faktoren ist zu systematisieren (siehe 2.1).

Die im Antrag formulierten Forschungsfragen umfassen betriebliche Arbeitsabläufe und unternehmenskulturelle Gegebenheiten, die Organisation von Ausbildung an den Lernorten und sprachliche Normen. Die Fragen wurden im Laufe der Projektarbeit wie folgt präzisiert:

- Können auf der organisationalen Ebene Faktoren identifiziert werden, die Einfluss nehmen auf sprachlich-kommunikative Anforderungen, z. B. Unternehmensstruktur und Aufbauorganisation

(starke Hierarchien), Arbeitsformen (Teamarbeit), Grad der Standardisierung der Kommunikation im Betrieb, Ausstattung der Berufsschulen mit Medien, unternehmenskulturelle Faktoren (Art der Einbindung von Auszubildenden in die Arbeitsabläufe, Umgangston)?

- Beeinflussen die Methoden, die in Berufsschule und betrieblicher Ausbildung eingesetzt werden, die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, z. B. Instruktionsgespräche, Eigenarbeit, Projektarbeit mit anderen Auszubildenden?
- Lassen sich personenbezogene Faktoren identifizieren, die Einfluss auf die zu bewältigenden sprachlich-kommunikativen Anforderungen haben, z. B. Interessen der Auszubildenden?
- Gibt es Hinweise darauf, dass Faktoren sprachförderlich bzw. –hinderlich wirken?

Forschungsleitende Annahme:

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen gründen nicht allein auf den berufsspezifischen Erfordernissen, sondern werden auch beeinflusst von personenbezogenen Faktoren sowie von kontextuellen und situativen Bedingungen an den Lernorten, z. B. von Bedingungen der betrieblichen Ausbildungsorganisation und des schulischen Lernens. Unterscheiden sich diese Bedingungen innerhalb eines Berufs, so variieren auch die Anforderungen an Auszubildende.

2.2.3 Themenfeld 3: Relevanz sprachlich-kommunikativer Kompetenzen und Umgang mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen. Sichtweisen von Auszubildenden, Ausbildungspersonal und Lehrkräften

Es wurden die Bedeutung, die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen zugemessen wird und der Umgang mit Anforderungen sprachlich-kommunikativer Art in Berufsschule und Betrieb analysiert. Damit wird neben den objektiv feststellbaren Anforderungen in Betrieb und Berufsschule auch die subjektive Seite sprachlich-kommunikativer Anforderungen in Erfahrung gebracht (vgl. Diskussion um Sprachbedarfe und Sprachbedürfnisse, HAIDER 2008, S. 8ff).

Forschungsfragen für diesen Themenbereich sind:

- Werden sprachlich-kommunikative Anforderungen an den Lernorten ausdrücklich thematisiert? Wenn ja, in welcher Weise und in welchen Zusammenhängen geschieht das?
 - Werden Arbeitsergebnisse auch unter sprachlichen Gesichtspunkten reflektiert?
 - Wie wird mit Fehlern umgegangen? Werden Fehler, z. B. im Berichtsheft, korrigiert und wenn ja, in welcher Weise?
- Gibt es bestimmte sprachlich-kommunikative Anforderungen, die Auszubildende als besonders anforderungsreich empfinden?
- Welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen bereiten den Auszubildenden Schwierigkeiten, überfordern sie, welche meistern sie problemlos (bestimmte berufsspezifische Situationen, bestimmte Beziehungen, Mehrsprachigkeit)?
- Wie gehen die Auszubildenden, wie die Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen mit diesen Schwierigkeiten um? Was wird als hilfreich erachtet, um diese Schwierigkeiten zu verringern?
- Wird in der Berufsschule sprachförderlicher Unterricht durchgeführt? Wenn ja, in welchen Fächern geschieht dies?
- Werden mangelnde sprachliche Kompetenzen durch andere Fähigkeiten kompensiert?

Zudem wird der Frage nachgegangen, wie in Dokumenten der Berufsbildung, die für die Gestaltung der

Ausbildung und somit für das Ausbildungspersonal relevant sind, auf Sprache bzw. Sprachkompetenzen eingegangen wird (vgl. SETTELMAYER/WIDERA im Erscheinen).

Bei der Bearbeitung von Fragen zu sprachlichen Schwierigkeiten und deren Kompensation ist zu beachten, dass Betriebe bei der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern teilweise auch sprachliche Aspekte zugrunde legen. Die Annahme, Jugendliche könnten die Ausbildung aus sprachlichen Gründen nicht erfolgreich beenden, kann zur Ablehnung von Bewerberinnen und Bewerbern führen. Dies ist jedoch nicht bei allen Bewerberinnen und Bewerbern der Fall (vgl. GRANATO/SETTELMAYER 2017). Welche sprachlichen Schwierigkeiten bei Auszubildenden wahrgenommen werden und ggf. Anlass für eine Förderung sind, ist Gegenstand dieser Untersuchung.

Forschungsleitende Annahme:

Sprache und sprachlich-kommunikative Kompetenz werden an den Lernorten Betrieb und Berufsschule unterschiedliche Bedeutung beigemessen, mit entsprechenden Anforderungen wird an den Lernorten unterschiedlich umgegangen. Es wird davon ausgegangen, dass im Betrieb sprachliche Fähigkeiten bzw. Mängel selten explizit thematisiert, in der Berufsschule dagegen gezielt Aktivitäten zur sprachlichen Entwicklung bzw. zur Behebung von Defiziten initiiert und umgesetzt werden.

3 Methodische Vorgehensweise und Methode

Die methodische Vorgehensweise umfasst die Vorbereitung der Feldphase mit der Auswahl der Untersuchungsberufe und den Explorationen in den vorgesehenen Berufen. Zudem werden die Datenerhebung und -aufbereitung beschrieben sowie die Methoden und die Instrumente vorgestellt. Hinweise zur Qualitätssicherung schließen dieses Kapitel ab.

3.1. Vorbereitung der Feldphase

3.1.1 Auswahl der Berufe

Es wurden drei Ausbildungsberufe, Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel, Medizinischer Fachangestellter/Medizinische Fachangestellte und Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerin untersucht. Die Auswahl der Berufe erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Anzahl der Auszubildenden
Um die Ergebnisse für eine große Zahl Auszubildender nutzen zu können, wurden stark besetzte Ausbildungsberufe ausgewählt.
- Verschiedenheit der Berufe
Es wurden Berufe aus unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen und mit unterschiedlichen betrieblichen Kernprozessen (Verwaltung, Beratung, Reparatur) ausgewählt. Aus methodischen Gründen wurden solche Berufe ausgeschlossen, bei denen die Tätigkeit überwiegend in Privathaushalten ausgeführt wird, z. B. Maler und Lackierer, da eine teilnehmende Beobachtung an solchen Arbeitsorten kaum möglich erscheint, dieser methodische Zugang für die Untersuchung jedoch unverzichtbar ist.
- Schulabschlüsse der Auszubildenden
Es wurden Berufe ausgewählt, in die überwiegend Auszubildende mit einem Haupt- bzw.

Realschulabschluss einmünden (vgl. Tabelle 1). Damit wird die Varianz des Samples hinsichtlich der Vorbildung begrenzt.

	Neuabschlüsse 2014	Schulabschlüsse
Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel	30.984	HS: 32,6% RS: 47,0% FHR/HSR: 17,9%
Medizinischer Fachangestellter / Medizinische Fachangestellte	14.118	HS: 17,0% RS: 64,1% FHR/HSR: 16,9%
Kfz-Mechatroniker / Kfz-Mechatronikerin	19.773	HS: 35,8% RS: 52,0% FHR/HSR: 10,2%

Abbildung 2: Auszüge aus dem BIBB DAZUBI-Datenblatt

- Es wurden Berufe ausgewählt, für die keine Analysen von sprachlich-kommunikativen Anforderungen vorliegen.

3.1.2 Explorationen

Ergebnisse der Explorationen des Felds und des Gegenstandsbereichs sowie von Beratungen wurden bei der Erstellung der Instrumente, der Datenerhebung und der Durchführung der Feldphase berücksichtigt. Es wurden durchgeführt:

- Beobachtung in einem Einzelhandelsgeschäft,
- Gespräch mit einer Auszubildenden zur Medizinischen Fachangestellten über sprachlich-kommunikative Anforderungen und betriebliche Bedingungen der Ausbildung,
- Beobachtung eines Wettbewerbs von Kfz-Mechatronikern/Kfz-Mechatronikerinnen,
- Beobachtung einer praktischen Gesellenprüfung der Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerinnen,
- Reanalyse von Interviews mit Medizinischen Fachangestellten aus dem Projekt CosMed aus ASCOT.

Darüber hinaus erfolgte eine

- methodische Beratung durch Prof. Efing, Universität Wuppertal sowie
- ein kollegialer Austausch mit Herrn Bretschneider über Ergebnisse des Forschungsprojektes Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System - Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven (4.2.333) zum Beruf der Medizinischen Fachangestellten.

3.1.3 Erhebungskategorien

Die Untersuchung von Sprache und sprachlichen Anforderungen kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Neben sprachlichen Aspekten, wie der Grammatik und Lexik werden hier soziolinguistische und pragmatische Aspekte berücksichtigt. Nonverbale Aspekte der Kommunikation, beispielsweise

Gestik und Mimik, werden nicht herangezogen, da davon ausgegangen wird, dass nonverbale Äußerungen weniger berufsspezifischer Natur sind. Der Gebrauch von Sprache wird dabei als ein Handeln mit Sprache verstanden. Dies kann in schriftlicher oder mündlicher Art erfolgen. Die Dimensionen des sprachlichen Handelns sind somit das Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören.

Die Erhebung sprachlich-kommunikativer Anforderungen erfolgt mittels der vier Sprachhandlungsdimensionen. Diese Unterscheidung ist theoretisch und empirisch begründet (vgl. GSCHWENDTNER 2012, S. 7).

Die einzelnen Dimensionen stellen komplexe Konstrukte aus verschiedenen Teilkompetenzen dar. Unter Lesen wird die Kompetenz verstanden, Texte unterschiedlicher Art zu verstehen und im Detail zu erfassen (in Anlehnung an JUDE/HARTIG/SCHIPOLOWSKI/BÖHME/STANAT 2013, S. 209). Lesen umfasst Aspekte z. B. des Lesens auf der satzübergreifenden Ebene, Lesestrategien und der phonologischen Bewusstheit (MERCATOR-INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE, ZENTRUM LESEN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE FHNW 2013, S. 11ff). Schreiben bezeichnet die Kompetenz, Texte unterschiedlicher Art zu erstellen. Hierzu werden z. B. die Textproduktion, Schreibstrategien sowie grafomotorische Grundfertigkeiten gezählt (ebd., S. 31ff). Sprechen meint die Kompetenz, sich mündlich zu äußern. Es beinhaltet Aspekte z. B. der Artikulation, der Produktion monologischer und dialogischer mündlicher Äußerungen. Hören schließlich ist die Kompetenz, akustisch vermittelte Äußerungen wahrzunehmen und zu verstehen (in Anlehnung an IMHOF 2010, S. 16). Sprechen und Hören sind in der mündlichen Kommunikation, die sich durch Flüchtigkeit, Interaktivität und Prozesshaftigkeit auszeichnet, eng aufeinander bezogen (BECKER-MROTZEK 2008). Bei allen Dimensionen des sprachlichen Handelns sind motivationale, volitionale und soziale Aspekte von Bedeutung (vgl. KAUFHOLD 2006, S. 113 ff). Diese allgemeinen und umfassenden Beschreibungen der Sprachhandlungsdimensionen werden zugrunde gelegt, da im Projekt Anforderungen in den verschiedenen Dimensionen breit ermittelt werden.

3.2 Datenerhebung

Um die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der beruflichen Ausbildung zu ermitteln, wurden teilnehmende Beobachtungen an den Lernorten Berufsschule und Betrieb an zwei Standorten in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Ergänzend hierzu wurden an der Ausbildung beteiligte Personen interviewt. Die Methoden ergänzen sich hinsichtlich ihrer Erkenntnismöglichkeiten und gewährleisten ein umfassendes Bild des Gegenstandsbereichs (s. u.).

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf dem zweiten Ausbildungsjahr, so dass die Auszubildenden bereits wichtige Ausbildungsinhalte erlernt haben und mit relevanten berufsspezifischen mündlichen und schriftlichen Anforderungen betraut werden, gleichzeitig aber Schwierigkeiten sprachlich-kommunikativer Art noch erinnern.

Im Auftrag des BIBB erfolgte die Datenerhebung an einem Standort und erste Auswertungen durch das Büro für Berufliche Bildungsplanung (bbb) durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts selbst sowie zahlreiche Externe.

3.2.1 Instrumente

Erhebungsinstrumente werden als „Übersetzung der Kategorie-Entwürfe in Fragen und einzelne Frageaspekte“ (SCHMIDT 1997, S. 550) bzw. Beobachtungsbereiche verstanden. In welcher Weise

teilnehmende Beobachtung und Interview sich methodisch ergänzen, wird im Folgenden erläutert.

3.2.1.1 Teilnehmende Beobachtung

Ziel der teilnehmenden Beobachtung ist, Alltagswirklichkeit systematisch zu erfassen und festzuhalten (SOWA/STAPLES/THEUER/ALTHAUS 2013). Entsprechend wurden sprachliche Handlungen, kontextuelle und situative Bedingungen, personenbezogene Faktoren und der Umgang mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen erfasst. Zudem wurden die in Betrieb und Berufsschule verwendeten Materialien und Leseanlässe, z. B. Gefahrenhinweise in Werkstätten oder Aushänge mit Arbeitsanweisungen sowie allgemeine Dokumente, z. B. Stundenpläne, zusammengetragen. Gelegenheiten für informelle Gespräche, z. B. während Klausuren, der Pausen im Lehrerzimmer und bei der Begrüßung im Betrieb durch die Ausbilderin/den Ausbilder, werden für Rückfragen und weiterführende Erläuterungen genutzt. Wir erwarteten, dass „die intensive Beobachtung, verbunden mit einer systematischen Analyse, [...] neue Beschreibungen [erbringen wird; d. A.], die bestimmte Aspekte der Realität erst für Erklärungsversuche zugänglich machen“ (OSWALD 2013, S. 192).

- Um die Beobachtung der Vielzahl von Aspekten zu gewährleisten, wurden die Beobachtungsbögen inhaltlich vorstrukturiert (vgl. NISPEL 1996, S. 46ff; FRIEDRICH 1973, S. 297ff). Mit den Bögen werden sowohl lernortübergreifende als auch lernortspezifische Aspekte erfasst. Sie umfassen drei Teile:
 - Teil 1: kontextuelle, situative und personenbezogene Faktoren, z. B.
 - für die Berufsschule: Klassenstärke, mediale Ausstattung, räumliche Bedingungen (SOWA/STAPLES/THEUER/ALTHAUS 2013, Absatz 61), Arbeitsmaterialien,
 - für den Betrieb: Kundenstruktur, Arbeitsorganisation, räumliche Bedingungen, Angebotsbreite, Arbeitsmaterialien.
 - Teil 2 Unterricht/Arbeit im Betrieb:
 - Anlässe für sprachliche Handlungen differenziert nach den vier Sprachhandlungsdimensionen, verwendete Materialien und Medien, Arbeitsformen sowie die Beteiligten,
 - Hinweise zur Qualität von und zum Umgang mit sprachlichen Äußerungen allgemein, z. B. Sprachregister⁵, sprachliche Fehler und Umgang damit, metasprachliche Kommunikation.
 - Teil 3: weitere Beobachtungen, z. B. Erläuterungen der Beteiligten zu Anforderungen und Tätigkeiten sowie Umgang mit Regelverstößen in der Berufsschule, spracharme Tätigkeiten
- Die Festlegung bestimmter Beobachtungsaspekte dient der Fokussierung auf Ausschnitte der Realität. Sie gewährleistet das systematische Beobachten und strukturierte Protokollieren der Aspekte, die für den späteren Vergleich der Beobachtungen unerlässlich sind.
- Alle mit Beobachtungen betrauten Forscher/-innen wurden mit den Erhebungsmethoden und –instrumenten sowie mit der inhaltlichen Konzeption der Untersuchung vertraut gemacht, um einen sicheren Umgang mit dem Instrument im Feld und ein gemeinsames inhaltliches

⁵ Register ist die für einen bestimmten Kommunikationsbereich charakteristische Sprech- oder Schreibweise, z. B. der Angestellten gegenüber Vorgesetzten, von Experten innerhalb eines Berufes (vgl. auch Bußmann 1990, S. 637). Sie können „(jedenfalls grundsätzlich) von ein und demselben Sprecher bewerkstelligt werden“ und stehen im Zusammenhang mit Situationen, z. B. formelle Öffentlichkeit (Institutionen), informelle Öffentlichkeit (Straße, Geschäfte, Markt) und Intimbereich (Familie, Freunde) (MAAS 2005, S. 103).

Verständnis des zu Beobachtenden zu gewährleisten.

- Die Beobachtungen eines Tages wurden in einem Protokoll zusammengeführt.

Im Anschluss an einen Beobachtungstag wurde ein Memo verfasst. Es wurden

- Informationen festgehalten, die über die Inhalte der Beobachtung hinausgehen und für das Verständnis der Situation von Bedeutung sein können, z. B. Hinweise zum Tagesablauf, Art der Aufnahme der Beobachter/-innen an den Lernorten,
- weiterführende konzeptuelle, theoretische und methodische Überlegungen angestellt, z. B. Hinweise auf Unterschiede in den Beobachtungen an verschiedenen Tagen.

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung umfasst unterschiedliche Varianten. Im Projekt wurde folgende Konstellation gewählt (nach FRIEDRICHS 1973, S. 288 ff; SOWA/STAPLES/THEUER/ALTHAUS 2013):

- *Standardisierung*: Um die Beobachtungen vergleichbar zu machen, ist das Vorgehen teilstandardisiert.
- *Transparenz*: Das Forschungsinteresse wird in Berufsschulen und Betrieben offengelegt. Die Teilnehmer/-innen erhielten eine schriftliche Information über Projektziele und Erhebung, meist fand zudem ein persönliches Gespräch vor Beginn der Beobachtung statt. Dies ist Voraussetzung, um Berufsschulen und Betriebe für die Teilnahme an der Untersuchung zu gewinnen und Vertrauen in unsere Arbeit und in den weiteren Umgang mit den Daten zu schaffen.
- *Rolle des Beobachters, soziales Arrangement der Beobachtung*: Da alle in die Untersuchung Einbezogenen über die Untersuchung informiert sind, erfolgt die Beobachtung in offener Form.
- *Partizipationsgrad des Forschenden am Geschehen im Feld*: Da Anforderungen zusammengetragen werden, ist die aktive Teilnahme an Interaktionen und Tätigkeiten die Ausnahme; es sei denn, wir werden hierzu aufgefordert. Gesprächsgelegenheiten am Rande, z. B. beim Ankommen, in Pausen und während Klausuren werden genutzt, um zusätzliche Informationen zu generieren. Bei der Beobachtung gilt es, eine Balance zwischen Nähe oder Distanz im Feld herzustellen, denn „ohne Nähe wird man von der Situation wenig verstehen, ohne Distanz wird man nicht in der Lage sein, sie sozialwissenschaftlich zu reflektieren“ (PRZYBORSKI/ WOHLRAB-SAHR 2010, S. 88).
- *Art der Situation*: Die Beobachtung wird im regulären Unterricht bzw. der täglichen betrieblichen Ausbildung durchgeführt; sie umfasst daher natürliche, authentische Situationen.
- *Fokus der Beobachtung*: Die zu beobachtenden Personen werden bei ihren konkreten Arbeiten in Berufsschule und Betrieb beobachtet.
- Die Beobachtung wird i. d. R. im Team durchgeführt, um Beobachtetes gemeinsam zu reflektieren und Protokolle zu ergänzen.

3.2.1.2 Leitfadengestützte Interviews

Leitfadengestützte Interviews werden eingesetzt, um

- die durch Beobachtungen gewonnenen Daten zu vertiefen und zu ergänzen,
- Deutungen und Bewertungen der Befragten zu erfragen (FRIEBERTSHÄUSER/ LANGER 2013, S. 441; JANICH 2007, S. 325).

Es wurde die Form des fokussierten Interviews gewählt. Zentral für diese Art des Interviews ist die

Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand, der den Befragten bekannt ist. Es dient dazu, „bestimmte Aspekte einer Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert und detailliert auszuleuchten“ (HOPF 2000, S. 353). Die Fragen sind erzählgenerierend formuliert. Eine relativ offene Form ermöglicht es den Befragten, auch nicht antizipierte Gesichtspunkte zu äußern.

- Aufbau des Leitfadens

Der Leitfaden gliedert sich in drei Teile:

- Teil 1:
 - Rekrutierung der Auszubildenden, unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Aspekte, bzw. Berufswahl und Suche eines Ausbildungsplatzes durch die Auszubildenden,
 - Organisation der Ausbildung,
 - Einordnung der beobachteten Anforderungen in die Anforderungen, die Auszubildende im Laufe der Ausbildung bewältigen müssen und Ergänzung um Anforderungen, die im Beobachtungszeitraum nicht vorkamen.
- Teil 2:
 - Sprachhandlungsdimensionen lesen, schreiben, sprechen, hören mit den Aspekten
 - sprachlich-kommunikative Anforderungen in Situationen und bei Anlässen, die nicht beobachtet werden konnten; ggf. zur Vertiefung beobachteter Anforderungen,
 - Hinweise zur Qualität der sprachlichen Handlung,
 - Selbst- bzw. Fremdeinschätzung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Auszubildenden und Hinweise zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Anforderungen,
 - ggf. Maßnahmen der Unterstützung, Strategien zur Kompensation, wenn Anforderungen nicht erfüllt werden können/wollen.
 - Medien, mit denen gearbeitet wird,
 - Sprachregister, z. B. Fachsprache.
- Teil 3: Gesamteinschätzung und Bewertung
 - Relevanz sprachlich-kommunikativer Kompetenzen für die Bewältigung der Ausbildung,
 - Veränderungen der sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den letzten Jahren und deren Ursachen,
 - Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen der Auszubildenden im Laufe der Ausbildung,
 - Unterstützungsbedarfe,
 - Unterschiede bzgl. der sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Ausbildung und im Beruf.

Nach Abschluss des Interviews wurden mit einem Kurzfragebogen soziodemografische Daten der Interviewpartner/-innen erfasst und ein Memo mit Angaben zum Gesprächsverlauf, äußeren Umständen, inhaltlichen Hinweisen nach Abschalten des Aufnahmegeräts und persönlichen Eindrücken verfasst.

Alle Interviews sind nach vorgegebenen Regeln vollständig transkribiert, z. B. wörtliche und vollständige Verschriftung in Standardorthographie, besonders betonte Äußerungen werden in Großbuchstaben verschriftet, Sprechpausen ab vier Sekunden durch Gedankenstriche in Klammern vermerkt. Die Verschriftung wurde durch ein externes Institut vorgenommen.

3.2.2 Abfolge der methodischen Teilschritte und Pretest

Die Untersuchung begann in der Berufsschule, da aus der einbezogenen Klasse die Betriebe für die weitere Untersuchung rekrutiert werden sollten. An beiden Lernorten wurde zunächst die teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Die so gewonnenen Erkenntnisse konnten mit Hilfe der Interviews vertieft und ergänzt werden. Diese Abfolge ermöglicht den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, sich zunehmend mit dem Feld und den dort Agierenden vertraut zu machen, was die Interviewsituation erleichtert haben dürfte. Es ergibt sich die Abfolge:

- teilnehmende Beobachtung in der Berufsschule,
- Interviews mit den Lehrkräften (Fach- und Deutschlehrkraft),
- teilnehmende Beobachtung im Betrieb/in der Praxis,
- Interviews mit Auszubildenden und dem Ausbildungspersonal.

Nach der Durchführung der ersten teilnehmenden Beobachtung und den ersten Interviews im Bereich Medizinischer Fachangestellter/Medizinische Fachangestellte wurde das methodische Vorgehen eingehend reflektiert und in der Folge geringfügige Änderungen am Leitfaden vorgenommen.

3.2.3 Sampling und Sample

Alle Berufe umfassen unterschiedliche Beschäftigungsfelder, die auf der Grundlage des notwendigerweise begrenzten Samples nicht hinreichend abgebildet werden können. Um die Validität zu sichern, wurde die Studie auf bestimmte Wirtschaftsbereiche und Spezialisierungen fokussiert. Auf Anraten der Beiratsmitglieder sind dies für Medizinische Fachangestellte allgemeinmedizinische Praxen, für Kaufleute im Einzelhandel der Bereich Textil, für Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerinnen der Schwerpunkt Pkw-Technik.

Pro Beruf wurde die Untersuchung an zwei Berufskollegs an unterschiedlichen Standorten in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Sie wurde auf Nordrhein-Westfalen begrenzt, um länderspezifische, z. B. lehrplanbedingte Unterschiede vernachlässigen zu können. Zwei Standorte gewährleisteten, dass Unterschiede zwischen Berufsschulen eines Bundeslands in Erfahrung gebracht werden können. In jedem Berufskolleg wurde eine Klasse des zweiten Ausbildungsjahres an acht Schultagen beobachtet. Aus dieser Klasse wurden zwei Lehrkräfte (eine Fachlehrerin/ein Fachlehrer, eine Deutschlehrerin/ein Deutschlehrer) interviewt. Vorgesehen war, dass aus jeder Klasse drei Auszubildende für die weitere Untersuchung in den Betrieben gewonnen werden, um die schulischen Einflussfaktoren an einem Standort konstant zu halten. In den Betrieben bzw. Praxen wurden die Auszubildenden und die für die Ausbildung verantwortlichen Personen befragt.

Bei der Auswahl der Betriebe werden berücksichtigt:

- *strukturelle Unterschiede von Ausbildungsbetrieben*: Auf Anraten des Beirats sollte das Sample der Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerinnen beispielsweise u. a. eine Vertrags- und eine freie Werkstatt umfassen.
- *die Größe des Ausbildungsbetriebs*: Forschungsergebnisse weisen auf einen Zusammenhang zwischen Betriebsgröße und sprachlich-kommunikativen Anforderungen hin (z. B. auf das Vorkommen von Projektbesprechung im Team; vgl. EFING 2010, S. 7ff). Es wurden daher Betriebe unterschiedlicher Größe einbezogen.

In kleinen Betrieben wurde eine Beobachtungsdauer von zwei bis drei Tagen, in größeren Betrieben von bis zu acht Tagen angestrebt.

Die Länge der Feldaufenthalte gewährleistet einen tiefen Einblick in den Arbeitsalltag und damit verbundene sprachlich-kommunikativen Anforderungen. Mit zunehmender Dauer der Beobachtung stellten sich Wiederholungen ein, so dass eine Sättigung erreicht schien.

Die Planung des Samples ist der folgenden schematischen Darstellung (Abb. 2) zu entnehmen:

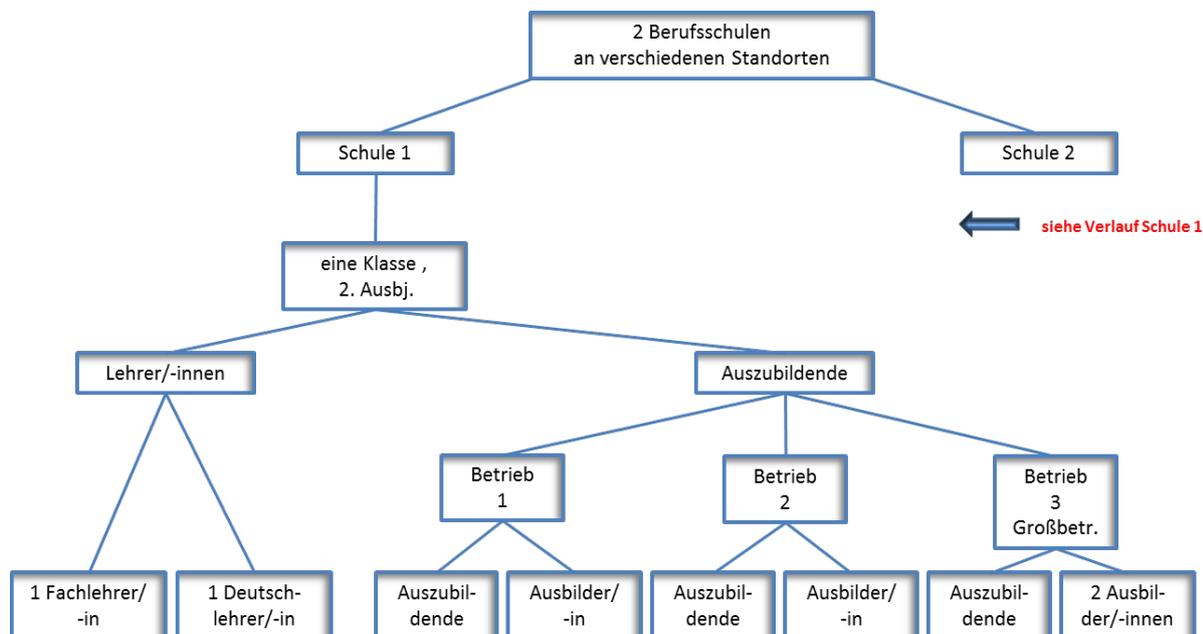


Abbildung 3: Schematische Darstellung des geplanten Samples

Die Rekrutierung von Arztpraxen und Einzelhandelsbetrieben der Textilbranche erwies sich als äußerst schwierig, eine Erfahrung, die auch aus anderen Untersuchungen berichtet wird (EFING 2014, S. 12; JAKOBS 2005a, S. 15). Dies erforderte, Betriebe über Auszubildende aus Parallelklassen oder, wenn auch dies nicht möglich war, frei zu rekrutieren.

Realisiert wurden:

- Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel:
 - Beobachtungen in
 - zwei Klassen an Berufskollegs,
 - drei Filialen großer Unternehmen,
 - einem Familienunternehmen mit drei Filialen, Beobachtung erfolgte in einer kleinen Filiale,
 - einer kleinen Boutique.
 - Interviews: vier Lehrkräfte, sechs Ausbilderinnen und Ausbilder, sechs Auszubildende

- Medizinischer Fachangestellter/Medizinische Fachangestellte:
 - Beobachtungen in
 - zwei Klassen an Berufskollegs,
 - einem Krankenhaus,
 - einem Medizinischen Versorgungszentrum,

- zwei allgemeinmedizinischen Praxen.
 - Interviews: vier Lehrkräfte, fünf Ausbilderinnen und Ausbilder, vier Auszubildende
- Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerin:
 - Beobachtungen in
 - zwei Klassen an Berufskollegs,
 - zwei freien Werkstätten,
 - vier Vertragswerkstätten unterschiedlicher Hersteller.
 - Interviews: fünf Lehrkräfte, sieben Ausbilderinnen und Ausbilder, sechs Auszubildende

3.3 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt in Anlehnung an die strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse (SCHREIER 2014, S. 7-16), da diese Methode geeignet ist, aus verschiedenen Datenquellen „Themen, Inhalte oder Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (LANGER 2000, S. 26), um sie dann vertiefend zu analysieren. Die Qualitative Datenanalyse stellt einen codifizierten „Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textkorpora“ dar (MAYRING 2000, S. 5).

Die Auswertung erfolgte sukzessive nach Lernort und Themenfeld. Das folgende Schema verdeutlicht das Vorgehen:

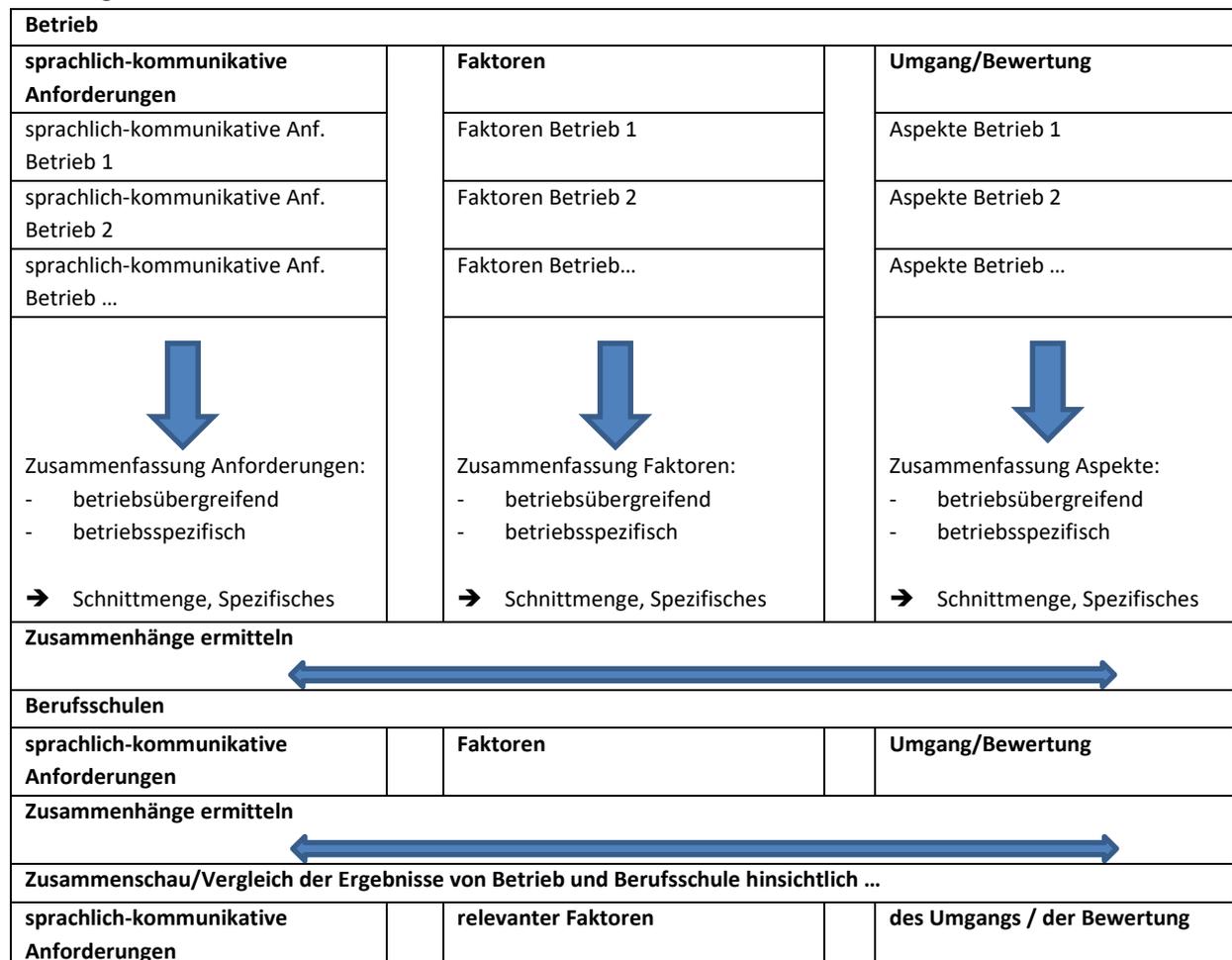


Abbildung 4: Schema der Auswertung pro Beruf

Die Aufbereitung des Datenmaterials erfolgt in Anlehnung an die von SCHMIDT (1997; 2013) aufgeführten Phasen der Arbeit mit dem Material:

- Nach der Transkription erfolgt die
- Erstellung des Codebaums. Auf der Grundlage der festgelegten Untersuchungskategorien und –inhalte und unter Heranziehung ausgewählter Interviews und Beobachtungsbögen wurde im Team sukzessive ein Codebaum erstellt. Codes wurden mit Erläuterungen versehen, wenn im Team unterschiedliche Verständnisse vorlagen. Abweichend vom inhaltsanalytischen Verfahren (vgl. LANGER 2000) wurde das Kategoriensystem nicht nur theoriegeleitet und anhand der die Untersuchung strukturierenden Inhalte erstellt, sondern auch induktiv, aus dem Material heraus, um auch die Aspekte abzubilden, die aufgrund der offenen Fragetechnik von den Befragten thematisiert oder bei der Beobachtung aufgefallen waren (nach SCHMIDT 1997, S. 548ff und 2013; MAYRING 2000).

Die Strukturierung des Codebaums orientiert sich an

- den drei Themenfeldern der Untersuchung mit ihrer Systematisierung,
- den Lernorten,
- einer Reihe weiterer, die Grundkategorien ergänzender Themen.

Abbildung 5: Ausschnitt aus dem Codebaum

- Codierung des Materials: Das Material wird sukzessive vercodet. Anders als MAYRING vorsieht, werden als nebensächlich erachtete Passagen nicht gestrichen. Eine Bewertung von Passagen als nebensächlich zu einem frühen Zeitpunkt der Auswertung kann zur Streichung von Passagen führen, deren Relevanz sich erst im Laufe der Auswertung erweist. Zudem wird darauf geachtet, Textstellen nicht zu dekontextualisieren, um ihr Verständnis sicher zu stellen. Da mehrere Personen an der Codierung des Materials mitarbeiten, wurden die Codierungen gemeinsam im Team durchgeführt,

um eine Übereinstimmung bei der Vercodung der Interviews zu erreichen (Intercoderreliabilität; vgl. konsensuelles Codieren, SCHMIDT 1997, S. 556f). Mit zunehmender Übereinstimmung der Vercodungsergebnisse wurde in Zweierteams weitergearbeitet. Auf diese Weise wird über den gesamten Vercodungsprozess eine konsensuelle Vercodung des Materials sichergestellt; auftauchende Unstimmigkeiten und Unklarheiten bei der Zuordnung werden diskursiv geklärt (SCHMIDT 2013, S. 481).

- Die Vercodung erfolgte mit einer Software für die qualitative Datenanalyse.
- Nach der Vercodung wurde mit den Codings eines Codes weitergearbeitet und vertiefende Analysen durchgeführt. Die Weiterarbeit erfolgte innerhalb der Themenbereiche folgendermaßen:

- **Themenbereich (1): sprachlich-kommunikative Anforderungen**

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen wurden zunächst nach Sprachhandlungsdimensionen und Lernorten ausgewertet. Die Codings eines Codes, z. B. Betrieb/sprechen/Sprechanlässe, Gesprächssorten, wurden paraphrasiert, und tabellarisch aufgelistet und schließlich zusammengefasst. Es entstand eine Liste von Anforderungen an das Sprechen in den Betrieben. In dieser Weise wurde mit den anderen zu diesem Themenschwerpunkt gehörenden Codes verfahren, so dass ein zunehmend vollständigeres Bild von sprachlich-kommunikativen Anforderungen an den Lernorten entstand. Im nächsten Schritt wurden die Anforderungen anhand weiterer Kriterien analysiert. Zunächst wurden Kriterien auf der Ebene der Texte und Gespräche herangezogen, z. B. diskontinuierlicher/kontinuierlicher Text und Art der Darstellungen. Da allein auf dieser Grundlage sprachlich-kommunikative Anforderungsprofile nicht deutlich wurden, wurden sukzessive weitere Kriterien herangezogen, z. B. die Funktion mündlicher oder schriftlicher Äußerungen. Teilweise wurden die Kriterien aus der Literatur übernommen, teilweise aus dem Material entwickelt. Es wurde ein Katalog von Kriterien erarbeitet, mit dem berufsspezifische Anforderungsprofile beschrieben werden können.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nach Tätigkeiten und Sprachhandlungsdimensionen, um herauszustellen welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen mit welchen Tätigkeiten verbunden sind (s. folgende Übersicht).

Situation/Aufgaben	sprechen	hören	schreiben	lesen
Warenbezogene Tätigkeiten (Warenwirtschaft, Werbemaßnahmen)				
Wareneingang kontrollieren			X	X
Bestände kontrollieren, ggf. auffüllen			X	X
Warenumlagerung	(X)	(X)	X	X
...				
Kundenkommunikation				
Beratung, Verkauf	X	X		(X)
Reservierung (auch tel.)	X	X	X	X
Reklamation	X	X	X	X
...				
Kasse				
- Kassieren	X	X		X
- Hinweise auf aktuelle Sonderaktionen	X	(X)		
- Werben für Kundenkarte, Kunden bei der Beantragung anleiten, ggf. beim Ausfüllen unterstützen	X	X		(X)
...				

Abbildung 6: Auszüge aus Tätigkeiten eines Kaufmanns/einer Kauffrau im Einzelhandel nach Aufgaben/Situationen und Sprachhandlungsdimensionen

Die Situationen/Aufgaben werden zu übergeordneten Tätigkeitsbereichen zusammengefasst, die sich räumlich, zeitlich oder inhaltlich voneinander abgrenzen lassen. Davon ausgehend werden berufsspezifische Modelle erarbeitet (s. Kapitel 4).

- **Themenbereich (2): Faktoren, die sprachlich-kommunikative Anforderungen beeinflussen**
 Die Codierung erfolgt in Anlehnung an das Schalenmodell von JAKOBS (2005, S. 317) aus der Schreibforschung, dessen Kategorien Akteur, Arbeitsplatz, Organisation, Domäne und Kulturraum inhaltlich adaptiert wurden. „Arbeitsplatz“ und „Organisation“ werden zu einer Kategorie zusammengefasst, da sie in dieser Untersuchung nicht zu trennen sind. Unter „Akteur“ wurde personenbezogene Äußerungen subsummiert, z.B. zum beruflichen Selbstverständnis, der Motivation und Vorkenntnissen, „Arbeitsplatz/Organisation“ umfasst die Ebenen des Betriebs bzw. der Berufsschulklasse und Berufsschule, die in die Untersuchung einbezogen waren, z.B. Betriebsgröße, Organisation von Arbeitsabläufen und mediale Ausstattung. „Domäne“ umfasst Aspekte auf der beruflichen Ebene, die z.B. in den Ordnungsmitteln begründet sind; „Kulturraum“ schließlich bezieht sich auf Faktoren auf der überberuflichen, gesellschaftlichen Ebene, z.B. verbreitete Prüfungsformen. Textstellen wurden diesen Kategorien zugeordnet. Zunächst ist zu bestimmen, wie Faktoren auf sprachlich-kommunikative Anforderungen wirken können. Wir nehmen an, dass ein Faktor
 - Anforderungen produzieren oder dazu führen kann, dass die Anforderung nicht vorkommt,
 - die Häufigkeit des Vorkommens einer Anforderung oder

- den Umfang einer Anforderung beeinflussen kann.

Im nächsten Schritt wurden, ausgehend von den Codings, Faktoren formuliert und ihre Wirkungsweise bestimmt. Die Formulierung von Faktoren erweist sich in vielen Fällen als schwierig, da die zugrundeliegenden Textstellen unterschiedlich gedeutet werden konnten. In diesen Fällen war zunächst ein Konsens im Team herzustellen. Die Arbeit mit dem Material führte zu einer Ausdifferenzierung der ersten Überlegungen, dass z. B. zahlreiche Faktoren nicht die Anforderung selbst beeinflussen, sondern die Art und Weise deren Ausführung.

- **Themenbereich (3): Relevanz sprachlich-kommunikativer Kompetenz und Umgang mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen**

Durch die Vercodung wurden Codings zu den oben genannten Themen erarbeitet. Die Codings wurden paraphrasiert und zunehmend verdichtet.

3.4 Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung der Projekte der Eigenforschung des BIBB umfasst die inhaltliche und methodische Diskussion des Projektantrags und des Zwischenberichts in der Planungsrunde, der Projektkonferenz, dem Wissenschaftlichen Beirat und dem Unterausschuss für Berufsbildungsforschung. Zusätzlich erfolgte bei der Erstellung des Projektantrags bei diesem Projekt eine methodische Beratung durch Herrn Prof. Efing, Universität Wuppertal.

3.4.1 Projektbeirat

Ein weiteres Element der Qualitätssicherung stellt die Berufung eines Projektbeirats dar, dessen zentrale Aufgabe die kritische Diskussion inhaltlicher und methodischer Fragen im Projektverlauf ist (vgl. Institutsanweisung 5.12).

Mitglieder des Beirats waren

- Prof. Dr. Christian Efing, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich A Germanistik – Sprachdidaktik,
- Dr. Claudia Fülling, ehem. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW; jetzt Schulleiterin Gymnasium am Wirteltor,
- Dr. Matilde Grünhage-Monetti, ehem. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
- Anita Haase-Schönbeck, Verdi-Vereinte Dienstleistungsgesellschaft,
- Hartmut Kuhlmann, Carl-Benz-Schule, Koblenz,
- Gabriele Leybold, Verband medizinischer Fachberufe e. V.,
- Wilfried Malcher, Handelsverband Deutschland e. V. (HDE) / Bildung und Berufsbildung,
- Joachim Syha, Zentralverband Deutsches Kfz-Gewerbe e. V. (ZDK),
- Prof. Dr. Birgit Ziegler, Technische Universität Darmstadt, Berufspädagogik (Schwerpunkt Berufsbildungsforschung, Didaktik beruflicher Bildung und Professionalisierung).

Es wurden drei Beiratssitzungen durchgeführt:

- 1. Sitzung: Vorstellung und Diskussion des inhaltlichen und methodischen Konzepts des Projekts (10. September 2013),

- 2. Sitzung: Bericht aus der Feldarbeit (4. März 2015),
- 3. Sitzung: Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse (16. März 2017).

Die Beiratsmitglieder standen im Sinne eines peer debriefing (KUCKARTZ 2014, S. 169) für Rückfragen während der gesamten Laufzeit zur Verfügung. Aus der Arbeit im Beirat entwickelten sich weiterführende Zusammenarbeiten, z. B. gemeinsame Veröffentlichungen und ein Workshop zu einem Ansatz von Mehrsprachigkeit.

3.4.2 Gütekriterien

Die bisherigen Ausführungen zum Vorgehen und zu den Methoden zeigen, dass das Vorgehen die Gütekriterien intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Angemessenheit des Forschungsprozesses und empirische Verankerung erfüllt (STEINKE 2000, S. 319-331). Im Hinblick auf die Limitation ist festzuhalten, dass

- der Geltungsbereich der Projektergebnisse durch die methodischen Vorgaben, insb. durch die Auswahl der Berufe mit unterschiedlichem primären beruflichen Handlungsbezug (ZIEGLER 2016, S. 11) und die Festlegung auf bestimmte Fachrichtungen beschrieben ist,
- beim Sampling Kontrastierungsmöglichkeiten berücksichtigt werden, z. B. Groß- und Kleinbetriebe,
- die unabhängige Datenerhebung und –auswertung durch zwei Teams zu vergleichbaren und z. T. sich ergänzenden Ergebnissen führen, was die Geltung der Ergebnisse bestätigt,
- sich die Projektergebnisse in Anforderungsanalysen zu anderen Ausbildungsberufen einfügen (EFING 2010; EFING/HÄUßLER 2011), was die korrelative Gültigkeit der Ergebnisse unterstützt.

4 Ergebnisse

Zunächst wird das im Projekt erarbeitete Verständnis sprachlich-kommunikativer Anforderungen, dann werden Ergebnisse der drei Themenfelder dargestellt.

4.1 Begriffsverständnis sprachlich-kommunikativer Anforderungen

Der Fokus der Untersuchung liegt auf den sprachlich-kommunikativen Anforderungen. Untersucht wurde, was Auszubildende in sprachlich-kommunikativer Hinsicht zu bewältigen haben. Diese Anforderungen werden beschrieben und in berufsspezifischen Profilen zusammengefasst.

Der Untersuchung liegt ein Verständnis von Sprache als Handlung zugrunde. Dies bedeutet zum einen, dass Sprache nicht isoliert für sich betrachtet wird, sondern mit ihren Bezügen zur menschlichen Lebenspraxis, als „eigenständige menschliche Aktivität, ... in der etwas Neues erschaffen wird“ (HARTUNG 2000, S. 84), als „Sprache im Gebrauch“ (JANICH 2004, S. 28). Der Handlungscharakter betont zudem die Zielgerichtetheit und die Funktionalität sprachlicher Äußerungen sowie die Situationsgebundenheit.

Sprachlich-kommunikative Anforderungen

- müssen bei beruflichem Handeln bewältigt werden. Der Gebrauch von Sprache ist Teil beruflicher Handlungskompetenz. Er wird als Handeln verstanden (JANICH 2004; HARTUNG 2000; HEINEMANN 2008).
- erfordern es, in Situationen Sprache zielgerichtet (und daher bewusst) und angemessen zu verwenden.

- beinhalten Anforderungen an das
 - Lesen und Schreiben, d. h. an die schriftliche Kommunikation,
 - Sprechen und Hören, d. h. an die mündliche Kommunikation.

Die Unterscheidung in diese vier Sprachhandlungsdimensionen ist theoretisch und empirisch begründet (GSCHWENDTER 2012, S. 7). Die kognitiven Prozesse beim Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören und damit das Verstehen und das Verständnis sind nicht Schwerpunkt dieser Untersuchung.

4.2 Themenfeld 1: Sprachlich-kommunikative Anforderungen

In einem ersten Schritt wurde ermittelt, welche Hinweise die Ordnungsmittel – Ausbildungsrahmenpläne und Rahmenlehrpläne - auf sprachlich-kommunikative Anforderungen geben. Es zeigt sich, dass die Ordnungsmittel zwar auf Anforderungen hinweisen, dies aber teilweise in so allgemeiner Form erfolgt, dass sprachlich-kommunikative Anforderungen nicht immer eindeutig den Sprachhandlungsdimensionen zugeordnet werden können (vgl. SETTELMEYER/WIDERA 2015).

Um die Annahme (1) prüfen zu können, wurde ein Kriterienkatalog entwickelt. Im Laufe der Untersuchung wurde deutlich, dass sich berufsspezifische Unterschiede sprachlich-kommunikativer Anforderungen nicht allein auf der Ebene der Texte und Gespräche darstellen lassen. Der Katalog umfasst daher drei Ebenen: Texte und Gespräche, Situation und Aufgabe sowie Beruf.

1. Texte und Gespräche

- a. text- und gesprächsinterne Kriterien: Es werden in der Linguistik verbreitete Parameter zur formalen Beschreibung von Texten und Gesprächen herangezogen, z. B. das Repräsentationsformat von Texten, die Standardisierung und Strukturierung von Texten und Gesprächen sowie Hinweise auf Register (vgl. z. B. BALKENHOL 2016; WERNER/EFING/CLAUSS 2015; JANICH 2007, S. 321ff; NIEDERHAUS 2010; 2011; 2011a).
- b. Qualität der Ausführung der sprachlichen Handlung: Hierbei geht es um die Präzisierung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Hinblick auf das, was z. B. in den Ordnungsmitteln mit angemessen und situationsgerecht bezeichnet wird. Zudem gehen hier Erwartungen an die Ausführung sprachlicher Handlungen ein, die Befragte in der Untersuchung äußerten. Es wird dargelegt, wie sprachliche Handlungen ausgeführt werden sollen.
- c. Funktionen der sprachlichen Handlung: Die sprachlichen Handlungen werden im Hinblick auf ihre gnostische (Erkenntnis stiften), interaktionale (Praxis stiften) und komunitäre (Gemeinschaft stiften) Funktion systematisiert (EHLICH 2005; BECKER-MROTZEK 2005).
- d. Adressaten: Die Personen, mit denen Auszubildende in Kontakt treten, z. B. Kundinnen/Kunden – Kolleginnen/Kollegen; Laien – Experten, werden bestimmt (JANICH 2007, S. 323).

2. Situation/Aufgaben

Auf der Ebene der Situationen und Aufgaben wurden aus dem Material Aspekte zur Systematisierung von sprachlich-kommunikativen Anforderungen erarbeitet. Diese betreffen die Struktur der zu meisternden Aufgaben: häufig wiederkehrende Situationen/Aufgaben, zu deren Bewältigung z. T. sprachliche Routinen entwickelt werden können und unvorhersehbare Situationen/Aufgaben, die ad-hoc sprachlich gelöst werden müssen. Darüber hinaus werden

Situationen/Aufgaben mit besonderen inhaltlichen Anforderungen aufgeführt, die Befragte z. B. als konflikthaft und stressbelastet und von daher als anforderungsreich erleben. Bei konflikthaften Kontakten z. B. müssen unterschiedliche Standpunkte berücksichtigt und Lösungen formuliert werden, die alle Beteiligten zufriedenstellen bzw., wenn von betrieblicher Seite eindeutige Vorgaben bestehen, muss der/die Auszubildende diese beharrlich vertreten und durchsetzen (BECKER-MROTZEK; BRÜNNER 2004; DEPPERMAN 2004).

3. Beruf

Kriterien auf der beruflichen Ebene umfassen zum einen fachliche Aspekte, die durch die Handlungsbezüge auf Realien, Symbole, Personen und Wissen beschrieben werden können (ZIEGLER 2016 S. 11f; LEMPERT 1968, S. 767), zum anderen berufsspezifische Normen und Traditionen, die das sprachliche Handeln im Beruf prägen (z. B. RAUNER 2007, S. 63ff).

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen werden in direkte Beziehung zu typischen Tätigkeitsbereichen bzw. Aufgaben/Situationen in Betrieben gesetzt. Im Folgenden werden die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den Untersuchungsberufen überblicksartig, systematisiert nach Sprachhandlungsdimensionen dargestellt. Die Anforderungen im Betrieb werden getrennt nach Berufen, die in der Berufsschule berufsübergreifend dargestellt.

4.2.1 Sprachlich-kommunikative Anforderungen im Ausbildungsberuf zum Kraftfahrzeugmechatroniker / zur Kraftfahrzeugmechatronikerin im Betrieb

Die Strukturierung der sprachlich kommunikativen Anforderungen, die an Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerinnen im Betrieb gestellt werden, orientiert sich am typischen Arbeitsablauf in der Werkstatt. Dieser umfasst idealerweise alle zur Erfüllung des Werkstattauftrags erforderlichen Arbeitsschritte und stellt in diesem Sinn eine vollständige Handlung dar. Die Arbeitsschritte werden in folgende Tätigkeitsbereiche zusammengefasst:

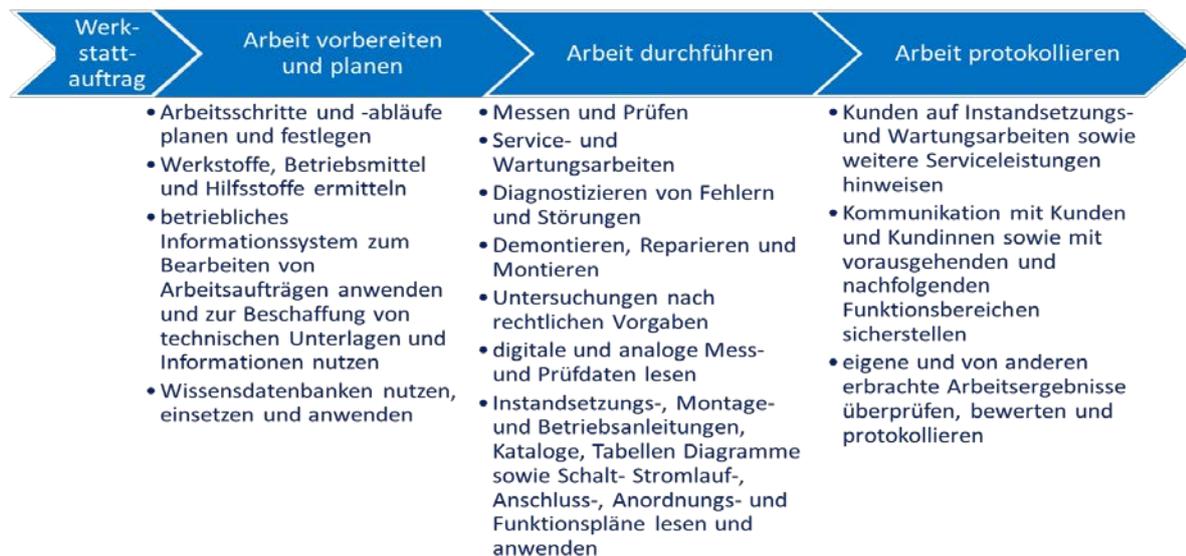


Abbildung 7: Tätigkeiten mit sprachlich-kommunikativen Anteilen von Auszubildenden zum Kfz-Mechatroniker/zur Kfz-Mechatronikerin

Werkstattauftrag annehmen: Als Grundlage für die Durchführung einer Werkstatttätigkeit, z. B. Inspektion oder Reparatur, dient der Werkstattauftrag mit Informationen zum Fahrzeug und Kunden.

Arbeiten vorbereiten und planen: Vor Durchführung einzelner Arbeitsschritte müssen entsprechende Werkstoffe, Betriebsmittel und Hilfsstoffe ermittelt werden. Informationen werden Datenbanken und technischen Unterlagen entnommen. Die durchzuführenden Arbeitsschritte werden mit den Ausbilderinnen und Ausbildern sowie den mitarbeitenden Kolleginnen und Kollegen besprochen.

Arbeiten durchführen: Zu den Arbeitsschritten gehören je nach Werkstattauftrag Service- und Wartungsarbeiten sowie das Reparieren und Montieren von Bauteilen. Hierzu ist es erforderlich, Messungen und Prüfungen auch mit Hilfe technischer Unterlagen durchzuführen und Fehler zu diagnostizieren.

Arbeiten protokollieren (und ggf. reflektieren): Die Dokumentation der durchgeführten Arbeiten dient in erster Linie als Vorlage für die Rechnung, die von anderen Funktionsbereichen des Betriebes erstellt wird. Gleichzeitig werden Kundinnen und Kunden über die vollzogenen Leistungen und eingesetzten Betriebsmittel informiert und auf notwendige Arbeiten hingewiesen. Da die Arbeiten von Auszubildenden überprüft werden sollen, kann die Dokumentation auch als Grundlage der Reflexion der durchgeführten Arbeiten im Gespräch mit dem bereits ausgebildeten Werkstattpersonal dienen.

Die Analyse der sprachlich-kommunikativen Anforderungen zeigt, dass die Auszubildenden meist diskontinuierliche, strukturierte Texte lesen müssen, z. B. Reparaturanleitungen. Häufig werden Informationen in Form von Tabellen präsentiert oder sind grafisch (Schaltpläne oder Diagramme) aufbereitet. Um sie zu lesen, werden Kenntnisse von Symbolen und der Normschrift benötigt. Abbildungen dienen dazu, das Geschriebene zu erläutern oder zu ersetzen. Vielfach handelt es sich um stichpunktartige Aufstellungen oder kurze Sätze mit Abkürzungen. Die Texte richten sich an ein fachlich versiertes Werkstattpersonal. Ziel des Lesens ist, Informationen für den folgenden Arbeitsschritt zu erhalten, so dass es selektiv ausgerichtet ist.

Das Schreiben konzentriert sich auf ein Abhaken von Positionen auf Checklisten und Abschreiben von Werten, die z. B. von Prüf- und Diagnosewerten vorgegeben werden. Durchgeführte Arbeiten und verbrauchte Materialien werden stichpunktartig notiert. Das Geschriebene dient der Erstellung der Rechnungen, auch Hinweise für weitere Maßnahmen für Kundinnen und Kunden werden notiert. Es richtet sich an das Personal, das für den Kundenkontakt verantwortlich ist (Front-Desk-Bereich). Daher ist es wichtig, dass alles vollständig und präzise aufgeführt und leserlich ist. Die Orthografie ist hierbei nachrangig, da sie im Front-Desk-Bereich überarbeitet wird.

Die mündliche Kommunikation ist geprägt von Arbeitsanweisungen und fachlichen Gesprächen, die häufig direkt am Fahrzeug vollzogen werden und mit Zeigegesten untermalt sind. Dabei herrscht Werkstattdsprache vor. Die Äußerungen sind kurzgehalten und sollen präzise formuliert sein. Sie richten sich an die Auszubildenden, Ausbilder/-innen, Kolleginnen und Kollegen. Der direkte Kontakt mit der Kundschaft ist, abhängig von der Betriebsorganisation, eher selten bis gar nicht vorhanden. Der Umgang miteinander soll respektvoll, hilfsbereit und ehrlich sein. Insbesondere bei Kundenkontakt wird auch ein höflicher Ton verlangt.

Häufigkeit und Art der mündlichen Kommunikation hängen vom Arbeitsauftrag und von der Arbeitsorganisation ab. Wird im Team gearbeitet, so müssen die Arbeitsabläufe koordiniert und abgesprochen werden. Werden Routineaufgaben, z. B. Ölwechsel, durchgeführt, so wird auch über Privates geredet. Die Überprüfung der Beleuchtung erfolgt durch einen routinierten Gesprächsablauf, z. B. „Abblendlicht links? Rechts?“.

Sowohl bei der mündlichen als auch der schriftlichen Kommunikation wird betont, dass der Gebrauch von Fachwörtern unerlässlich ist, da ansonsten eine kurze präzise Ausdrucksweise nicht möglich ist. Der Gebrauch der Fachwörter und die Ausdrucksweise spiegelt die berufliche Identität wider: Die Fachlichkeit drückt sich auch im Sprachgebrauch aus. Zudem müssen fachliche Zusammenhänge bekannt sein, um auch sprachliche Äußerungen zu verstehen.

Aufgrund der Arbeitsorganisation und der Herstellervorgaben sind die sprachlich-kommunikativen Anforderungen zum größten Teil vorhersagbar; es handelt sich um wiederkehrende Aufgaben.

Das sprachlich-kommunikative Anforderungsprofil an Auszubildende zum Kfz-Mechatroniker/zur Kfz-Mechatronikerin stellt sich wie folgt dar:

Beschreibung	lesen	schreiben	sprechen	hören
Texte/ Gespräche	diskontinuierliche Texte; strukturierte Texte; standardisierte Texte; Pläne; Abbildungen; Symbole; stichpunktartige Aufstellungen /kurze Sätze, Fachwörter	abhaken/ abschreiben stichpunktartige Aufstellungen /kurze Sätze; Fachwörter	Anweisungen/fachliche Gespräche; Werkstattsprache/Fachwörter	
Qualität	selektiv; genau	korrekt; vollständig; lesbar	Umgang: respektvoll, hilfsbereit, ehrlich; präzise	
Funktion	v. a. Praxis stiften			
Adressaten	Auszubildende	Büropersonal	Kolleginnen/Kollegen, Ausbilderinnen/Ausbilder, Betriebsinhaber/-in, z. T. Kundinnen/Kunden	
Situationen/ Aufgaben	v. a. wiederkehrende Aufgaben			
Berufsspezifische Aspekte	berufliche Identität definiert sich über den Umgang mit Fachwörtern; um sprachliche Äußerungen verstehen zu können, müssen fachliche Zusammenhänge bekannt sein			

Abbildung 8: Sprachlich-kommunikatives Anforderungsprofil Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerin

4.2.2 Sprachlich-kommunikative Anforderungen im Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel im Betrieb

Als für diesen Beruf typische Tätigkeitsbereiche mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen wurden ermittelt:

Warenbezogene Tätigkeiten	Kunden-kommunikation	Arbeitsorganisation, innerbetriebliche Kommunikation	Fortbildung/ Ausbildung
<ul style="list-style-type: none"> • Wareneingang kontrollieren • Bestände kontrollieren, ggf. auffüllen • Warenumlagerung • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung, Verkauf • Reservierung • Reklamation • Kasse • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen von Betrieb und Betriebsrat • Kommunikation im Kollegenkreis, z. B. Arbeitsteilung, Verbesserungsvorschläge • Kommunikation mit Vorgesetzten, z. B. Arbeitsaufträge • Gespräche informeller Art mit Kolleginnen/Kollegen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • formelle Angebote: Schulungen, z. B. zu Lieferanten, Kommunikationstraining; • informelle Angebote: z. B. Fachzeitschriften • ausbildungsspezifische Aufgaben • ...

Abbildung 9: Tätigkeiten mit sprachlich-kommunikativen Anteilen von Auszubildenden zum Kaufmann im Einzelhandel/zur Kauffrau im Einzelhandel

Warenbezogene Tätigkeiten, z. B.:

- Kontrolle des Wareneingangs,
- Auffüllen der Bestände.

Kommunikation mit Kundinnen und Kunden, z. B.:

- Verkauf mit z. T. eingehender Beratung,
- Arbeit an der Kasse, der besondere Bedeutung zukommt, da der Kunde mit dem dort vermittelten Eindruck das Geschäft verlässt.

Innerbetriebliche Kommunikation, z. B.

- Arbeitsorganisation,
- Informationen des Betriebs, z. B. zu rechtlichen Änderungen.

Fortbildungen und (betriebsspezifische) Maßnahmen der Ausbildung informeller und formeller Art, z. B.

- Verkaufsschulungen,
- Lesen von Fachartikeln in ausliegenden Zeitschriften,
- Ein- und Unterweisung.

Auszubildende müssen v. a. diskontinuierliche, strukturierte Texte mit handelspezifischen Kennnummern, Kurzbezeichnungen der Artikel, Stückzahlen und Preisangaben lesen, die häufig tabellenförmig aufgebaut sind, z. B. Lieferscheine, Etiketten, Formulare zur Aufnahme von Reklamationen und von Änderungen an Kleidungsstücken. Gelesen werden auch Fließtexte mit Mitteilungen des Betriebs zu rechtlichen Regelungen z. B. der Rückgabe von Artikeln oder tariflichen Hinweisen sowie Informationen über neue Lieferanten und ihre Produktlinien. In Betrieben liegen

zudem Fachzeitschriften aus, die die Auszubildenden lesen sollen, um über aktuelle Modetrends (und die damit verbundenen Fachwörter) informiert zu sein. In größeren Betrieben sind auch Arbeitspläne zu lesen. In manchen Betrieben müssen Auszubildende spezifische Aufgaben für Auszubildende (Mappen mit Aufgaben zu ausbildungsrelevanten Tätigkeiten im Betrieb) bearbeiten; hierfür sind entsprechende Fachtexte und Fragen zu lesen.

Einige der vorgenannten Texte sind auch schriftlich zu bearbeiten: Bei Lieferscheinen werden einwandfreie Artikel abgehakt, auf fehlende oder beschädigte Artikel mit handschriftlichen Notizen am Rand hingewiesen. Bei Reklamationen sind Kennzahlen, Kontaktdaten der Kundinnen und Kunden und stichpunktartig Gründe für die Reklamation zu notieren. Wichtig ist hierbei, dass dies leserlich, unmissverständlich vollständig erfolgt. Kohärente Texte dagegen, z. B. Schreiben an Lieferanten mit mehreren Absätzen, bei denen formale Konventionen beachtet werden müssen, müssen den Projektergebnissen zufolge selten verfasst werden. Regelmäßig sind kohärente Texte bei der Erstellung von Fachberichten für das Berichtsheft und ggf. für weitere ausbildungsspezifische Ausarbeitungen zu schreiben, wobei Fachwörter verwendet, umgangssprachliche Formulierungen dagegen vermieden werden sollen.

Zentral für diesen Beruf ist die mündliche Kommunikation mit Kundinnen und Kunden bei Beratung und Verkauf. Die dabei zu bewältigenden Anforderungen sind komplex, geht es nach der Kontaktaufnahme zum Kunden und der strukturierten Ansprache zur Bedarfsermittlung auch darum, Argumente für vorgelegte Produkte anzuführen und Fragen zu den Produkten zu beantworten, möglicherweise alternative Artikel vorzuschlagen. Die Beratung muss sich individuell und adressatengerecht am jeweiligen Kunden ausrichten, z. B. dem Alter und Auftreten, dabei ggf. auch betriebliche Vorgaben umsetzen, z. B. Kundschaft über die Ware ansprechen (»Ich suche Ihnen das Shirt gerne in der passenden Größe heraus«). Die Verwendung von Fachwörtern und das Einstreuen von Warenkenntnissen dienen der Information der Kundin und des Kunden und dem Ausweis der eigenen fachlichen Expertise. Gleichzeitig wird Wert auf Authentizität, Freundlichkeit und Höflichkeit gelegt. Auszubildende müssen bei diesen Gesprächen inhaltliche und formale Vorgaben umsetzen und dabei Kontext, Situation und Adressaten berücksichtigen. Dies gilt in besonderem Maße für längere Beratungen mit intensivem Kundenkontakt und bei Reklamationen, grundsätzlich jedoch auch für kurze Kontakte, z. B. an der Kasse. Im Gegensatz zu anderen sprachlichen Handlungen zielen diese Äußerungen darauf ab, Kontakt zur Kundin/zum Kunden herzustellen, d. h. Gemeinschaft zu stiften, da dies den Verkaufsprozess befördern soll. Bei diesen Gesprächen bestehen erhebliche Gestaltungsspielräume und aufgrund der individuellen Adressierung das Erfordernis, jedes Gespräch neu zu gestalten.

Mündlich erfolgen Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen bzw. Vorgesetzten zur Organisation von Arbeit, Verbesserungsvorschläge, Arbeitsanweisungen und Einweisungen in neue Tätigkeiten sowie Feedback zu dem Arbeiten und der persönlichen Entwicklung der Auszubildenden. In größeren Betrieben müssen Auszubildende in der Lage sein, Kolleginnen und Kollegen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen mit dem angemessenen Register anzusprechen. Hin und wieder werden auch private Gespräche geführt.

Die Teilnahme an formellen Fortbildungen ist mit Anforderungen an alle vier Sprachhandlungsdimensionen verbunden. Gleiches gilt für ausbildungsspezifische Aktivitäten, z. B. betriebsinterne Aufgaben zu ausbildungsbezogenen Themen, die schriftlich zu bearbeiten, teilweise sogar zu präsentieren sind (vgl. SETTELMEYER/WIDERA 2016, S.31f). Bei Unterweisungen dominieren das Hören und Sprechen.

Das sprachliche Handeln Kundinnen und Kunden gegenüber ist in hohem Maße durch die Norm „Der Kunde ist König“ geprägt. Problematisch wird dies, wenn sich Kundschaft so unfreundlich oder verletzend äußert oder benimmt, dass betroffene Auszubildende/Fachkräfte sich veranlasst sehen, von dieser Prämisse abzuweichen. Auszubildende (und Fachkräfte) müssen in solchen Fällen entscheiden, wie sie sich (auch) sprachlich verhalten, z. B. welche Worte sie wählen, um die Kunden auf Grenzen dieser Prämisse hinzuweisen.

Zusammenfassend ist für Einzelhandelskaufleute festzuhalten:

	lesen	schreiben	sprechen	hören
Texte/ Gespräche	v. a. diskontinuierliche Texte; strukturierte Texte; standardisierte Texte; Symbole, Abkürzungen; z. T. kontinuierliche Texte	v. a. abhaken, ausfüllen; stichwortartige Notizen; selten Fließtexte	Anweisungen, Absprachen, Verbesserungsvorschläge; fachliche Gespräche; Beratung, Verkauf, Reklamation, Umtausch, Information; ggf. Fachwörter	
Qualität	genau; richtig (ab)lesen; selektiv	sprachlich richtig; lesbar; verständlich; fachsprachlich, nicht umgangssprachlich	freundlich, höflich, authentisch, gewandt, deutliche Aussprache; adressatenspezifisch	genau und ggf. interpretierend hören
Funktion	Praxis, Wissen stiften	Praxis stiften	Kundinnen/Kunden: Gemeinschaft, Wissen, Praxis stiften Kolleginnen/Kollegen/Vorgesetzte: Praxis, Gemeinschaft, Wissen stiften	
Adressaten	Auszubildende	Kolleginnen/Kollegen, Dritte	Kundinnen/Kunden, Kolleginnen/Kollegen, Vorgesetzte	
Situationen/ Aufgaben	v. a. wiederkehrende Aufgaben	v. a. wiederkehrende Aufgaben	Situationen mit erheblichen Gestaltungsspielräumen; z. T. konflikthaft und stressbelastet	
Berufsspezifische Aspekte	Dilemma: „Verkaufen ist existentiell.“ - „Kunden objektiv und subjektiv gut beraten“ Prämisse: „Der Kunde ist König.“ Erfahrungen der Geringschätzung des Verkäuferberufs			

Abbildung 10: Sprachlich-kommunikatives Anforderungsprofil von Auszubildenden zum Kaufmann im Einzelhandel/zur Kauffrau im Einzelhandel

4.2.3 Sprachlich-kommunikative Anforderungen im Ausbildungsberuf zum Medizinischen Fachangestellten/zur Medizinischen Fachangestellten im Betrieb

Folgende Tätigkeitsbereiche von Auszubildenden zum Medizinischen Fachangestellten/zur Medizinischen Fachangestellten wurden ermittelt:



Abbildung 11: Tätigkeiten mit sprachlich-kommunikativen Anteilen von Auszubildenden zum/zur Medizinischen Fachangestellten

Arbeit an der Rezeption, z. B.

- Patientinnen und Patienten begrüßen, Anliegen erfragen und bearbeiten, z. B.
 - Verordnungen ausstellen bzw. aushändigen,
 - Termine vergeben,
 - Voranamnesen erstellen,
- Organisation der Abläufe in der Praxis

Diagnostische Arbeiten an Patientinnen/Patienten, z. B.

- Erläuterung, Durchführung unterschiedlicher Diagnostik und Festhalten bzw. Beauftragung der Bestimmung von Werten,
- Dokumentation der Untersuchung,
- Anbieten von IGEL-Leistungen.

Verwaltende Arbeiten, z. B.

- Aktualisierung der Patientendaten,
- Telefonate mit Fachärzten, Krankenhäusern oder anderen Einrichtungen zur Klärung patientenbezogener Fragen,
- Materialbestellungen,
- Vorbereitung Abrechnungen.

Praxisinterna und Konflikte, z. B.

- organisatorische Abläufe verbessern
- Konflikte mit Patientinnen und Patienten, Kolleginnen und Kollegen sowie mit Ärztinnen und Ärzten ausräumen.

Spezifisch für diesen Beruf ist, kurzfristig entstehende Rückfragen und Arbeitsaufträge zur Kenntnis zu nehmen und festzuhalten. Dies ist in dem mittleren Feld dargestellt.

Einige Lese- und Schreibhandlungen der Medizinischen Fachangestellten werden computergestützt ausgeführt: Medizinische Fachangestellte überprüfen z. B. Daten von Patientinnen und Patienten auf der Krankenkassenkarte im System, lesen die Namen der Medikamente ab, für die Patientinnen und Patienten eine Verordnung benötigen und übertragen sie in die entsprechenden Formulare im Computer. Sie müssen mit Arztbriefen kohärente, strukturierte, fachsprachliche Texte lesen, um ihnen spezifische Informationen, z. B. Diagnosen und Medikationsvorschläge, zu entnehmen. Ablesen müssen sie Messwerte, die sie bei diagnostischen Handlungen ermitteln, bei Werten außerhalb des Normbereichs den Arzt informieren. All diese Handlungen sind sehr sorgfältig auszuführen, da Fehler gesundheitsschädigende Folgen haben können.

Akribisches Arbeiten ist auch bei allen Schreibhandlungen erforderlich - sei es beim Eintragen von Terminen in den Terminkalender, sei es beim Erstellen von Verordnungen. Werden Voramnesen erstellt, halten die Auszubildenden Angaben der Patientinnen/Patienten zu akuten Beschwerden stichpunktartig fest. Stichpunktartig sind auch die Notizen, mit denen Medizinische Fachangestellte Arbeitsaufträge zur Gedächtnisentlastung notieren, die sie oder eine Kollegin und ein Kollege zu einem späteren Zeitpunkt ausführen werden.

Bei diagnostischen Arbeiten halten Medizinische Fachangestellte Messwerte oder Ergebnisse schriftlich fest, z. B. in dafür vorgesehenen tabellenartigen Pässen oder Übersichten bzw. füllen Formulare für Laboruntersuchungen aus. Die Bestellung von Material, z. B. Toner oder Papier, erfolgt z. T. im Internet über Listen oder mit kohärenten Auftragschreiben. Kohärent, strukturiert und fachsprachlich sollten auch die Fachberichte sein, die Auszubildende für das Berichtsheft (soweit es nicht allein stichwortartige Tätigkeitsdarstellungen umfasst) schreiben müssen. Um alle Mitarbeiter/-innen einer Praxis über Neuerungen zu informieren, werden Informationen als E-Mail oder in einem dafür vorgesehenen Heft schriftlich, stichpunktartig oder in ganzen Sätzen, hinterlegt und allen zur Kenntnisnahme vorgelegt.

Je nach Tätigkeitsbereich unterscheiden sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an das Sprechen und Hören erheblich. An der Rezeption gilt es, z. B. Patientinnen und Patienten in die Abläufe „einzufädeln“, bestellte Verordnungen auszugeben, unvorhersehbare Vorfälle zu berücksichtigen, was häufig durch kurze sprachliche Sequenzen erfolgt, z. B. Begrüßung, Anliegen erfragen, Termine vergeben. Die Äußerungen sollen freundlich und höflich sein, bei starkem Andrang sind sie kurz zu halten. Bei diagnostischen Arbeiten ist dies anders: Auszubildende haben Patientinnen und Patienten zur Vorbereitung strukturiert und unmissverständlich anzuweisen, bei der Durchführung werden Handlungen im Voraus erklärt, damit sie sich Patientinnen und Patienten darauf einstellen können. Anders als an der Rezeption haben Auszubildende bei diesen Tätigkeiten die Gelegenheit, sich Patientinnen und Patienten individuell zuzuwenden und ein persönliches Gespräch zu führen. Allerdings sind auch diese Gespräche meist auf die Dauer der Diagnostik begrenzt. Konflikthafte Situationen werden i. d. R. mündlich geklärt: Bei ungültiger Versichertenkarte erklären Medizinische

Fachangestellte, dass eine Behandlung so nicht möglich ist und erfragen ggf. telefonisch bei der Krankenkasse den Grund für das Ablaufen der Karte. Sie reagieren auf Kritik von Patientinnen und Patienten an der Organisation der Praxisabläufe. Sind sie mit ihrer Entgegnung selbst nicht zufrieden, reflektieren sie diese mit dem Ausbildungspersonal, um für zukünftige Situationen eine bessere sprachliche Lösung zu suchen.

Die mündliche Kommunikation mit Patienten und Patientinnen muss adressaten- und situationsgerecht erfolgen, z. B. in leichter Sprache. Wichtig ist zudem, die Intonation der Situation anzupassen, z. B. sehr bestimmt oder beruhigend zu sprechen. Mit der Ärztin/dem Arzt und unter Kolleginnen werden häufig Fachwörter und Abkürzungen verwendet, um unmissverständlich, präzise und effektiv zu kommunizieren. Anforderungen, sich nicht zu äußern, ergeben sich aus rechtlichen Beschränkungen für Medizinische Fachangestellte, z. B. bei der Diagnosestellung sowie aus Gründen der Schweigepflicht. Zudem wird Diskretion gefordert, was die Anforderung, etwas nicht oder nur andeutungsweise zu äußern und Namen nicht zu nennen, wenn Dritte zuhören können (weitere Hinweise siehe SETTELMAYER 2017; SETTELMAYER/GRANATO 2017).

Auf der beruflichen Ebene besteht für Auszubildende das Dilemma, dass zeitlich eng begrenzte Ressourcen ihrem Anspruch, Patientinnen und Patienten individuell zu betreuen und hierfür z. B. ein persönlich gehaltenes Gespräch zu führen, entgegenstehen. Typisch für diesen Beruf ist zudem die ständige Reorganisation von Arbeitsabläufen, was laufend organisatorische Absprachen im Team erfordert. Das kurzfristige Hinzukommen von Aufträgen führt dazu, dass Notizen angefertigt werden, um Aufgaben, die nicht sofort erledigt werden können, nicht zu vergessen.

Beschreibung	lesen	schreiben	sprechen	hören
Texte/ Gespräche	v. a. standardisierte Texte; v. a. strukturierte Texte; Fachwörter, z. T. Latein, oft Abkürzungen, Symbole; Messwerte; stichpunktartige Notizen	ausfüllen, ankreuzen, übertragen; stichpunktartige Notizen; Werte; ICDs; z. T. strukturierte Texte	Anweisungen, Absprachen, Auskünfte, Informationen; Krisengespräche; fachliche Gespräche; Fachwörter	
Qualität	sorgfältig; selektiv; überfliegend; vergleichend	inhaltlich richtig; vollständig	freundlich, höflich, respektvoll, bestimmt, ggf. leichte Sprache, deutl. Aussprache	
Funktion	Praxis , Wissen, Gemeinschaft stiften			
Adressaten	Kolleginnen/Kollegen, Ärztin/Arzt, Patientinnen/Patienten, Dritte			
Situationen/ Aufgaben	v. a. wiederkehrende, z. T. unvorhersehbare Aufgaben, Gestaltungsmöglichkeiten oft begrenzt, konfliktreiche Situationen			
Berufsspezifische Aspekte	Dilemma: trotz Zeitknappheit Patientinnen/Patienten individuell betreuen rechtliche Grenzen von Äußerungen beachten ständige Reorganisation der Arbeitsabläufe, Hand-in-Hand-arbeiten			

Abbildung 12: Sprachlich-kommunikatives Anforderungsprofil von Auszubildenden zum Medizinischen Fachangestellten/zur Medizinischen Fachangestellten

4.2.4 Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der Berufsschule

Die Anforderungen in der Berufsschule wurden nach den Unterrichtsphasen - (Neue) Lerninhalte vermitteln, Lerninhalte einüben, Gelerntes überprüfen - und Weiteres strukturiert.



Abbildung 13: Unterrichtsbereiche nach sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den Untersuchungsberufen

In Neues einführen umfasst die Darbietung neuer Themen im Unterricht. Es schließt sich die Phase des Einübens der neuen Inhalte und die der Überprüfung des Wissenserwerbs an. Teilweise fallen das Überprüfen und Einüben zusammen. Diese Schritte folgen nicht immer linear aufeinander: Bemerken Lehrkräfte beim Einüben neuer Inhalte Lücken aus früher bearbeiteten Inhalten, kehren sie zurück zur ersten Phase und erklären Vergessenes/Unverstandenes erneut. Die vierte Säule umfasst Themen, die über das Fachliche und im Curriculum Festgelegte hinausgehen, z. B. organisatorische Neuerungen, Diskussionen über das (Arbeits-)Verhalten der Klasse und über Probleme im Betrieb, die Auszubildende belasten. Mit jedem dieser Bereiche sind bestimmte sprachlich-kommunikative Anforderungen verbunden.

Zunächst werden die sprachlich-kommunikativen Anforderungen nach Unterrichtsbereichen dargestellt. Die Zusammenfassung erfolgt, vergleichbar der Aufbereitung der Anforderungen im Betrieb, nach Sprachhandlungsdimensionen. Da sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der Berufsschule vielfach ähneln, werden sie berufsübergreifend dargestellt.

Neues Wissen wird von den Lehrkräften mit Vorträgen eingeführt, ggf. textlich unterstützt durch Tafelanschriften, ggf. machen sich Schüler/-innen Notizen. Hin und wieder erschließen sie sich neues Wissen durch Lektüre. In diesem Fall werden Texte im Klassenverbund laut vorgelesen oder in Einzel- oder Gruppenarbeit erarbeitet. Hin und wieder werden auch Filme gezeigt. Bei den Texten handelt es sich überwiegend um Fachtexte mit entsprechenden sprachlichen Merkmalen (siehe NIEDERHAUS 2010). Die verwendeten Materialien sind i. d. R. didaktisch vorentlastet, um Schülerinnen/Schülern das Erlesen der Texte zu erleichtern: Zwischenüberschriften gliedern den Text, Schlüsselbegriffe, Definitionen und Formeln werden hervorgehoben, Sachverhalte durch Beispiele illustriert, Rechenwege schematisch dargestellt. Teilweise wird auch authentisches berufsspezifisches Material verwendet. Bei Kfz-Mechanikern/Kfz-Mechatronikerinnen sind dies z. B. Abbildungen und Tabellen mit Kennwerten vom

Hersteller. Sie werden eingesetzt, wenn sie die Funktionsweisen besser erklären oder veranschaulichen als Schulbücher oder wenn die Schulbücher aufgrund der schnellen technischen Entwicklung bestimmte Inhalte noch nicht enthalten. Vergleichbares gilt für aktuelle Fassungen von Verordnungen und Abrechnungsmodalitäten bei Medizinischen Fachangestellten. Es handelt sich in der Regel um diskontinuierliche Texte mit bildhaften Darstellungen unterschiedlicher Art (NIEDERHAUS 2011).

Auszubildende sind zudem gehalten, hin und wieder (in der Regel kurze) Referate zu fachnahen Themen vorzutragen. Hierfür recherchieren sie, lesen Texte und verfassen Manuskripte, ggf. auch ein Handout für die Mitschülerinnen/Mitschüler und eine Powerpoint-Präsentation oder ein Plakat. Bei Auszubildenden zur Medizinischen Fachangestellten dient das Halten von Referaten der systematischen Vorbereitung auf das Fachgespräch in der Prüfung.

Berufsspezifisch relevante Textsorten werden systematisch hinsichtlich formaler, inhaltlicher und sprachlicher Aspekte erarbeitet. Beispiele hierfür sind Geschäftsbriefe mit den üblichen sprachlichen Konventionen in Anrede und Schluss in der Ausbildung im Einzelhandel und zum/zur Medizinischen Fachangestellten, formularähnliche Verordnungen mit ihren rechtlichen Grundlagen bei Medizinischen Fachangestellten und Schaltpläne bei Kfz-Mechatronikern/Kfz-Mechatronikerinnen. Berufsübergreifend werden entsprechend allgemein berufsbezogene Textsorten erarbeitet, wie z. B. Bewerbungsschreiben.

Das Einüben der Inhalte erfolgt im Unterrichtsgespräch, einem Wechsel von Fragen und Antworten unterschiedlicher Ausführlichkeit, bei dem Sachverhalte geklärt, Argumente vorgebracht, Ergebnisse besprochen werden und Unverstandenes nachgefragt wird. Berichte aus den Betrieben, z. B. zur Organisation von Warenprozessen, Zuständigkeit der Kontrolle des Notfallkoffers und von persönlichen Erfahrungen, z. B. beim Kauf im Internet, binden die neuen Inhalte an Erfahrungen der Auszubildenden an. Auszubildende müssen dabei thematisch fokussiert, kohärent und verständlich an die Beiträge anderer Auszubildender anschließend ihre Erfahrungen mitteilen. Neue Inhalte werden zudem durch das Bearbeiten von Arbeitsblättern gefestigt. Häufig handelt es sich dabei um Lückentexte und diskontinuierliche Texte, z. B. mit Tabellen, Flussdiagrammen und schematischen Darstellungen, die Auszubildende vervollständigen bzw. beschriften. Dies erfolgt häufig stichpunktartig mit kurzen Wortfolgen unter Verwendung neu erlernter Fachwörter. Bei bestimmten Aufgabenstellungen müssen Auszubildende auf Nachschlagewerke zurückgreifen; insbesondere Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerinnen arbeiten regelmäßig mit Formelsammlungen. Die Ergebnisse von Aufgaben werden mündlich besprochen, ggf. Fehler gesucht und korrigiert. Teilweise werden Ergebnisse diktiert oder auf Overheadfolien zusammengetragen und von den Schülerinnen und Schülern abgeschrieben. Um relevante Textsorten einzuüben, werden entsprechende Texte selbst erstellt: Auszubildende planen, verfassen und überarbeiten einen Text und wenden Schreibstrategien an. Zum systematischen Einüben von Gesprächen mit Kund- bzw. Patientenschaft werden Rollengespräche eingesetzt, bei denen Auszubildende fiktive Rollen übernehmen. Sind diese Gesprächssorten für den Beruf zentral, werden die vorgeführten Sequenzen mit Hilfe von Feedbackbögen analysiert, um den Beteiligten eine Rückmeldung zu ihrem verbalen und nonverbalen Verhalten geben zu können. Exkursionen dienen dazu, theoretisch Gelerntes in der Praxis anzuwenden. Beispielsweise werden Werbemaßnahmen und die Anordnung von Waren in Geschäften vor Ort erkundet und im Unterricht anschließend vorgetragen und analysiert oder es werden medizinische Sammlungen besucht. Spezifisch für Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerinnen ist, dass sie in der Berufsschule in einer Schulwerkstatt die theoretischen Inhalte anwenden. Dort werden Arbeitsanweisungen durchgeführt, z. B. Messreihen

erstellt, die Ergebnisse protokolliert und in Diagramme übertragen.

Vereinzelt erarbeiten Auszubildende komplexe Aufgaben, z. B. wird bei der Ausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel gegen Ende der Ausbildung ein Marketingkonzept für eine neue Abteilung in einem fiktiven Geschäft erstellt. Solche Aufgaben werden in der Regel als Gruppenarbeit gelöst: Die Auszubildenden verteilen Arbeiten untereinander, entwickeln und diskutieren Ideen und Konzepte, lesen und verfassen Fachtexte und präsentieren ihre Ergebnisse vor der Klasse.

Der Übergang von der zweiten zur dritten Spalte, dem Überprüfen des Gelernten, ist fließend, z. T. erfolgen das Einüben und Überprüfen in einem Schritt. Es gibt jedoch auch spezielle Aufgabenteile in Schulbüchern. Je nach Aufgabentyp - geschlossen, halboffen und offen - sind Antworten anzukreuzen, Zuordnungen vorzunehmen oder Antworten frei zu formulieren, was in der Regel stichpunktartig erfolgt, auch wenn Auszubildende Sachverhalte begründen und erläutern sollen. Bei Multiple-Choice-Verfahren wird im Unterricht ausdrücklich auf die sprachlichen Barrieren hingewiesen, um zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler in Klausuren oder Prüfungen an sprachlichen Barrieren scheitern. Je nach Fachgebiet werden Rechenwege dargestellt.

In der vierten Spalte sind unter „Weiteres“ Situationen aufgeführt, die über die curricular vorgegebenen Inhalte hinausgehen. Bei organisatorischen Fragen, z. B. wenn eine Lehrkraft ein neues Verfahren für Entschuldigungen vorträgt, müssen Auszubildende Verfahrensweisen hörend erfassen. Schildern Auszubildende ausbildungsbezogene Konflikte mit ihrem Betrieb, müssen sie kohärente, die wichtigen Aspekte des Konflikts umfassende Berichte äußern. Die Lehrerin/der Lehrer und Mitschülerinnen/Mitschüler sind gehalten, ggf. zusätzliche Informationen zu erfragen oder beizutragen, um den Konflikt aus verschiedenen Perspektiven, z. B. Rechtslage und Klima der Zusammenarbeit, betrachten und Lösungen vorschlagen zu können. Sind Situationen emotional aufgeladen, z. B. wenn eine Lösung des Ausbildungsverhältnisses zu befürchten ist, sollten die Äußerungen empathisch sein. Auch klassenbezogene Gesprächsanlässe können spezifische sprachlich-kommunikative Anforderungen umfassen: Um die geheime Wahl der Klassensprecherin/des Klassensprechers durchzusetzen (die Lehrkraft hatte für die schneller durchzuführende, offene Wahl plädiert), argumentieren die Schülerinnen/Schüler vehement für die geheime Wahl. Wegen massiver Unterrichtsstörungen wurden mit einer Klasse Ursachen für die Störungen ermittelt und diskursiv Regeln festgelegt, die den reibungslosen Ablauf des Unterrichts gewährleisten sollen. Die Regeln wurden auf einem Plakat schriftlich festgehalten und in der Klasse ausgehängt.

In der Berufsschule wird auf den richtigen Gebrauch von Fachwörtern geachtet. Schriftliche Äußerungen sollen leserlich und - soweit sie für andere geschrieben werden - orthografisch weitgehend korrekt und strukturiert sein. Dies gilt in besonderem Maße für Bewerbungs- und Geschäftsbriefe. Berufsübergreifend können Auszubildende meist einen ökonomischen Schreibstil verwenden, mit kurzen Sätzen oder stichpunktartigen Aufzählungen, ohne Füllwörter. Bei Auszubildenden zum Kfz-Mechatroniker/zur Kfz-Mechatronikerin wird dieser Schreibstil in der Berufsschule ausdrücklich eingeübt, da er den betrieblichen Erfordernissen entspricht. Je nach Unterrichtsphase und Aufgabenstellung müssen Schülerinnen/Schüler Texte in Gänze lesen oder Informationen selektiv entnehmen (vgl. die Unterscheidung in studierendes und funktionales Lesen von ZIEGLER u. a. 2012). Bei der Bearbeitung schriftlicher Aufgaben ist es besonders wichtig, die Bedeutung der Wörter präzise zu erfassen und kein Wort zu überlesen, um die Aufgabenstellung korrekt durchzuführen. Mündliche Äußerungen sollen inhaltlich verständlich, strukturiert und deutlich artikuliert sein. Äußerungen sind adressatengerecht zu formulieren, z. B. wenn Mitschülerinnen und Mitschülern Sachverhalte in einfachen Worten nahegebracht werden sollen, die Erklärungen trotz mehrfacher Wiederholungen

nicht verstanden haben. Da die Vermittlung und Erarbeitung der Lehrinhalte meist mündlich erfolgen, kommt dem aufmerksamen Hören eine zentrale Rolle zu. Rückmeldungen zu Referaten, Rollengesprächen oder Ähnlichem sollen konstruktiv und wertschätzend formuliert sein.

Unterschiede in den sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die Auszubildende in der Berufsschule bewältigen müssen, sind zum einen insb. auf den beruflichen Gegenstandsbereich und die berufsbedingt vorkommenden Textsorten zurückzuführen. Es werden zudem qualitative Unterschiede bei den Äußerungen deutlich. Auf der beruflichen Ebene wird bei angehenden Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerinnen die ein präziser und ökonomischer Schreibstil favorisiert. Der in der allgemeinbildenden Schule erlernte Schreibstil mit vollständigen Sätzen und kohärenten Darstellungen wird abgelehnt. Die Berufsschule passt sich damit den betrieblichen Erfordernissen an. Auszubildende im Einzelhandel erlernen im Unterricht, dass kaufmännisches Handeln Spielräume für die eigene Gestaltung eröffnet. Mehr als in den anderen untersuchten Berufen wird daher diskutiert: Vor- und Nachteile möglicher kaufmännischer Vorgehensweisen sind abzuwägen und Entscheidungen zu begründen. Aufgrund der zentralen Bedeutung des Kundenkontakts im Einzelhandel werden entsprechende Gespräche intensiv eingeübt. Auszubildende zur Medizinischen Fachangestellten müssen im Unterricht Wissen in zwei Fachgebieten erwerben: dem Kaufmännischen und dem Medizinischen, mit den jeweils erforderlichen Fachwörtern, z. T. auf Latein und mit viel Detailwissen, insbesondere im medizinischen Bereich. Die Grundlagen für das Handeln in der Praxis sind häufig durch rechtliche Vorgaben eindeutig bestimmt. Dies macht es erforderlich, bestimmte Vorgaben und Inhalte auswendig zu lernen und vollständig wiedergeben zu können.

Berufsübergreifend weitgehend vergleichbar sind die formalen Merkmale der Texte, die Auszubildende lesen müssen. Beim Schreiben dominieren in der Berufsschule das Ausfüllen, Notieren und Abschreiben. Dass kohärente Texte verfasst werden müssen (mit Planung, Erstellung und Revision), kommt unseren Erkenntnissen zufolge insbesondere bei der Vermittlung der relevanten Textsorten, also bestimmten Anlässen, vor. Auch die Anforderungen an die Qualität der sprachlichen Handlungen sind berufsübergreifend vergleichbar. Dem Lernort geschuldet ist der feste Adressatenkreis und das Vorherrschen der Funktion sprachlicher Handlungen, Wissen zu stiften. Gleichwohl dienen sprachliche Handlungen auch in der Berufsschule dazu, Praxis zu stiften, wenn z. B. praxisrelevante Gesprächssorten eingeübt oder Anweisungen für Arbeiten gegeben werden. Sprachliche Handlungen im Unterricht tragen in zweierlei Hinsicht dazu bei, Gemeinschaft zu stiften: Sie dienen der Bildung einer Klassengemeinschaft, z. B. durch das Aufstellen von Klassenregeln. Durch die Vermittlung berufsspezifischen Wissens, Handelns und Denkens fördern sie auch die Bildung einer berufsbezogenen Identität bei.

4.2.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Auszubildende in allen Berufen mit diskontinuierlichen, strukturierten Texten auseinandersetzen müssen. Es dominieren tabellenförmige Texte und Formulare mit berufsspezifischen Kennzahlen, Symbolen, Fachwörtern und Abkürzungen. Geschrieben werden vor allem stichpunktartige Aufstellungen sowie das Abhaken bzw. Ausfüllen von Formularen. Es werden Gespräche mit betriebsinternen und -externen Personen geführt.

Berufsspezifische Unterschiede zeigen sich insbesondere im Vorkommen bzw. in der Häufigkeit des Auftretens verschiedener Text- und Gesprächssorten (vgl. auch ZIEGLER et al. 2012; NIEDERHAUS 2010, S.

57f), die mit den unterschiedlichen Tätigkeiten verknüpft sind. Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerinnen müssen technische Pläne lesen können, während diese Textsorte keine Rolle für die Ausführung der Tätigkeiten vom Kaufmann im Einzelhandel/von der Kauffrau im Einzelhandel und vom Medizinischen Fachangestellten/von der Medizinischer Fachangestellten spielt.

Auch in der Qualität der Ausführung sprachlicher Handlungen bestehen erhebliche Unterschiede: Die für Kaufleute im Einzelhandel formulierten Anforderungen an das Sprechen und Hören bei Kundengesprächen gehen über die deutlich hinaus, die für Auszubildende der beiden anderen Berufe im Kontakt zu Kunden bzw. Patienten gelten. Bei Auszubildenden zum Medizinischen Fachangestellten/zur Medizinischen Fachangestellten und zum Kfz-Mechatroniker/zur Kfz-Mechatronikerin kommt z. B. dem genauen Ablesen und Festhalten von Werten große Bedeutung zu. Im Hinblick auf die Adressaten unterscheiden sich die Berufe bzgl. der Häufigkeit und Intensität von Kontakten zu Kundinnen und Kunden bzw. Patientinnen und Patienten und der Notwendigkeit einer adressaten- und situationsangemessenen Kommunikation. Bei den Kfz-Mechatronikern/Kfz-Mechatronikerinnen finden Gespräche vor allem auf der innerbetrieblichen Ebene statt; eine Kommunikation mit Kundinnen und Kunden findet selten statt. Bei Medizinischen Fachangestellten richten sich Gespräche an die Kolleginnen und Kollegen, Ärztinnen und Ärzte, Patientinnen und Patienten sowie deren Angehörige und hin und wieder an Dritte, z. B. Vertreter/-innen. Kaufleute im Einzelhandel führen Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Kundinnen und Kunden, selten mit Dritten, wie z. B. Lieferanten. In allen drei Berufen dienen sprachliche Handlungen dazu, Arbeit zu organisieren (Praxis zu stiften) und – im Projektzusammenhang – Wissen zu erwerben. Die kommunikative Funktion von Äußerungen spielt bei Kontakten jeglicher Art eine gewisse Rolle; von besonderer Bedeutung ist sie aber beim Kontakt zu Kundschaft im Einzelhandel, wenn im Zuge der Kundengespräche eine Beziehung zum Kunden aufgebaut werden soll, um den Verkaufserfolg zu befördern (Gemeinschaft stiften).

Bei allen Untersuchungsberufen kommen sich wiederholende Aufgaben vor, bei deren Bewältigung Auszubildende auf sprachliche Muster zurückgreifen können. Unvorhersehbare und stressbelastete Aufgaben werden dieser Untersuchung zufolge v. a. von Auszubildenden zu Medizinischen Fachangestellten und zu Kaufleuten im Einzelhandel berichtet.

Wie bei den Einzeldarstellungen ausgeführt unterscheiden sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen auch auf der beruflichen Ebene. Diese Unterschiede gründen in den Handlungsbezügen - der Instandsetzung von Fahrzeugen, der Befassung mit Waren und dem Umgang mit Patientinnen und Patienten oder Kundinnen und Kunden - sowie in berufsspezifischen Normen und Prämissen, die das sprachliche Handeln prägen. Auch das berufliche Verständnis und die berufliche Kompetenz schlägt sich sprachlich nieder, z. B. im Umgang mit Fachwörtern und der Präzision der Ausdrucksweise.

Die Unterschiede in den schriftlichen Anforderungen in der Berufsschule sind auf den beruflichen Gegenstandsbereich zurückzuführen. Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen beim Sprechen und (Zu)Hören sind berufsübergreifend vergleichbar, es sei denn sie sind auf berufsspezifische oder prüfungsbezogene Erfordernisse zurückzuführen.

Entsprechend der Annahme 1 zeigen die Ergebnisse, dass in den ausgewählten Ausbildungsberufen in Betrieb und Berufsschule vielfältige sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende gestellt werden, die alle Sprachhandlungsdimensionen umfassen. Diese gründen auf den berufsspezifischen Inhalten und Tätigkeiten. Sie können zu berufsspezifischen Anforderungsprofilen verdichtet werden. Dies gilt insbesondere für den betrieblichen Lernort.

4.3 Themenfeld 2: Faktoren

Die Annahme (2) zielt darauf, die Faktoren auf den Ebenen Akteur, Arbeitsplatz/Arbeitsorganisation, Domäne und Kulturraum zu ermitteln und zu präzisieren, die sprachlich-kommunikative Anforderungen beeinflussen und zu Variationen sprachlich-kommunikativer Anforderungen innerhalb eines Berufs führen.

Die nähere Befassung mit diesem Thema zeigt, dass bislang zwar auf Veränderungen sprachlich-kommunikativer Anforderungen hingewiesen wird, z. B. auf die seit Jahren kontinuierliche Zunahme sprachlicher Anforderungen im Berufsfeld Hauswirtschaft und Ernährung (TERRASI-HAUFE/MIESERA 2016, S. 19) und einzelne Faktoren genannt werden, die die Anforderungen beeinflussen sollen, z. B. die Betriebsgröße (EFING 2010, S. 6). Systematische Darstellungen des Zusammenhangs von Faktoren und sprachlich-kommunikativen Anforderungen fehlen jedoch weitgehend. Um die forschungsleitende Annahme (2) bearbeiten zu können, ist es erforderlich, zunächst den Einfluss von Faktoren auf sprachlich-kommunikative Anforderungen zu präzisieren (siehe oben Methodische Vorgehensweise und Methode). Faktoren zeichnen sich dadurch aus, dass sie mindestens zwei Ausprägungen haben, die zu einer Variation sprachlich-kommunikativer Anforderungen führen. Davon zu unterscheiden sind relativ stabile Arbeitsbedingungen, die sprachlich-kommunikative Anforderungen in immer gleicher bzw. ähnlicher Weise beeinflussen.

Beispielhaft werden berufsübergreifend für Betrieb und Berufsschule Faktoren und ihre Wirkung auf sprachlich-kommunikative Anforderungen genannt:

4.3.1 Betrieb und Praxis

- Akteur
 - „Rollenverständnis von Vorgesetzten“. Eine Auszubildende berichtet, dass eine ihrer Vorgesetzten sie auch auf ihr gesundheitliches Wohlbefinden anspricht – so geschehen an einem Tag, an dem sie sich krank fühlte, was ihr offenbar anzusehen war. Den Ausführungen der Auszubildenden zufolge ist diese Vorgesetzte eine der wenigen in dem Betrieb, die über fachliche und arbeitsorganisatorische Themen hinaus auch Interesse am Wohlbefinden der Auszubildenden zeigt. Ein solcher Gesprächsanlass führt für die Auszubildende zur Anforderung, auf entsprechende Fragen einzugehen, dabei abzuwägen, was sie darauf entgegnet und in welcher Weise sie sich äußert.
 - „Sprachsensibilität der Akteure“. Wird die Ausdrucksweise der/des Auszubildenden von einer ausbildenden Person oder von der/dem Auszubildenden selbst als verbesserungsfähig angesehen, werden metasprachliche Reflexionen angestellt. Die in einer bestimmten Situation gewählte Ausdrucksweise wird kritisch reflektiert und Alternativen zur Verbesserung des sprachlichen Umgangs mit Kund- bzw. Patientenschaft gesucht. Entsprechend werden auch sprachliche Fehler in den Fachberichten des Berichtshefts korrigiert.

- Arbeitsplatz/Arbeitsorganisation

Ausbildungsbezogene Faktoren

- „Methoden der Ausbildung“. In manchen Betrieben müssen Auszubildende zu ausbildungsbezogenen Themen vom Betrieb ausgearbeitete Aufgaben schriftlich bearbeiten, in anderen Betrieben gibt es solche Aufgaben nicht. Die Bearbeitung der Aufgaben ist in jedem Fall mit zusätzlichen Anforderungen an das Lesen und Schreiben verbunden. Es gibt auch Betriebe, in denen es Arbeitsgruppen von Auszubildenden gibt, in denen berufsbezogene Aufgaben bearbeitet werden. Die Aufgabenstellungen variieren in ihrem Anspruchsniveau: Sie umfassen z. B. die Beschreibung von Vor- und Nachteilen bestimmter Materialien von Kleidungsstücken bis hin zur Erarbeitung und Durchführung von Umfragen zum Kaufverhalten und deren Auswertung. Themenübergreifend sind die Aufgaben mit Anforderungen an das Lesen und Schreiben, wird eine Präsentation erwartet, auch an das Sprechen verbunden. Betriebsinterne Arbeitsgruppen von Auszubildenden sind an eine bestimmte Betriebsgröße gebunden. Die Befassung von Auszubildende mit zusätzlichen Aufgaben hängt jedoch weniger von der Betriebsgröße als von dem Engagement ab, mit dem ausgebildet wird. Grundsätzlich können auch kleine Betriebe zusätzliche Aufgaben stellen. „Methoden der Ausbildung“ verweisen daher auch auf Unterschiede bzgl. des Verständnisses und Stellenwerts von Ausbildung in Betrieb bzw. Praxis.
- „Ausbilder/-in als Weisungsgeber/-in“. Allein die Anwesenheit von Kundinnen/Kunden in einer Werkstatt bedeutet jedoch nicht, dass ein Auszubildender auch mit ihnen sprechen soll/darf. Hierzu ist ggf. die Aufforderung durch den Verantwortlichen nötig, falls er den Kontakt zwischen Auszubildendem und Kundschaft steuert. Das Vorkommen von sprachlich-kommunikativen Anforderungen ist demnach auch abhängig von betrieblichen Normen und Hierarchien. (Verhält sich die Ausbilderin/der Ausbilder aufgrund ihres/seines individuellen Rollenverständnisses in dieser Weise, so wäre dieses Beispiel in der hier verwandten Systematik unter „Akteur“ zu verorten.)

Unternehmensstruktur

- „Filialbetrieb“. Gehört das Einzelhandelsgeschäft als Filiale zu einem größeren Unternehmen und werden Waren zwischen den Filialen ausgetauscht, führt das zu Umlagerungen: Waren werden anhand von lieferscheinähnlichen Listen aussortiert, mit bestimmten Formularen versehen und versandt, was das Spektrum an schriftlichen Anforderungen erweitert. Werden Waren auf Wunsch von Kundinnen/Kunden geordert, sind diese telefonisch oder per mail über das Eintreffen der Artikel zu informieren.

Organisation der Arbeit und Arbeitsabläufe

- Digitalisierung. „Vorhandensein eines computergestützten Warenwirtschaftssystems“. Verfügen Einzelhandelsbetriebe über kein computergestütztes Warenwirtschaftssystem, so sind z. B. Listen über die Warenbestände händisch zu führen. Damit ist eine Anforderung an das Schreiben verbunden.
- „Anwesenheit von Kunden in Kfz-Werkstätten“. Organisatorische Gegebenheiten bedingen, ob Kundinnen/Kunden Zutritt zur Werkstatt haben oder nicht. Werden Annahme und Reparatur von verschiedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt, haben Kundinnen/Kunden nur bedingt Zutritt zur Werkstatt. Dies wird teilweise auch durch die räumliche Aufteilung unterstützt. Auszubildende führen in diesen Fällen seltener Kundengespräche als in Werkstätten mit freiem Kundenzugang.

Hier spielt u. a. die Betriebsgröße eine Rolle: In großen Betrieben ist eine Trennung der Aufgabenbereiche verbreiteter als in kleinen.

- „Teamarbeit“. Mit der Arbeit im Team sind bestimmte Anforderungen verbunden, z. B. Absprachen treffen.
- „Auslagerung von Arbeiten“. Werden Arbeiten ausgelagert, entfallen im Ausbildungsalltag die damit verbundenen sprachlichen Anforderungen. Werden Liquidationen für Praxen extern erstellt, entfällt diese schriftlich auszuführende Arbeit für Auszubildende; ist die Warenannahme im Einzelhandel ausgelagert, entfällt mit der Bearbeitung von Lieferscheinen eine im Einzelhandel typische Aufgabe und mit ihr Lese- und Schreibanforderungen. Auszubildende werden stattdessen vermehrt mit anderen Tätigkeiten betraut, z. B. dem Verkauf.
- „Medium der Zeiterfassung“. Je nach Medium können sich unterschiedliche sprachlich-kommunikative Anforderungen ergeben. So reicht es in einigen Betrieben aus, wenn die Auszubildenden die Vorgesetzten begrüßen, um ihre Anwesenheit zu signalisieren. In anderen Betrieben müssen sie in die Zeiterfassungsgeräte etwas eintragen.

Angebotsstruktur:

- „Breite des Sortiments bzw. Leistungsangebots“. Werden die Auszubildenden in einem Betrieb mit breitem Sortiment ausgebildet, erlernen sie für jeden Bereich Fachwörter, so dass ihr Fachwortschatz umfangreicher ist als in Betrieben mit einem engen Sortiment.

Beteiligen sich Arztpraxen an Disease-Management-Programmen, fallen Dokumentationspflichten an, z. B. Veränderungen von Laborparametern, Untersuchungen sowie Begleit- und Folgeerkrankungen, die über die Vorgaben bei anderen Leistungen hinausgehen. Damit verbunden sind bestimmte Anforderungen an das Schreiben.

Umfasst das Sortiment eines Einzelhandelsbetriebs Waren für unterschiedliche Kundengruppen, z. B. Mode für Kunden unterschiedlichen Alters und Waren unterschiedlicher Preissegmente, müssen Auszubildende im Einzelhandel in der Lage sein, auch diese Aspekte bei der Ansprache der Kundinnen und Kunden zu berücksichtigen und das angemessene Register beherrschen.

Bieten Betriebe eine „Kundenkarte“ an, sind Auszubildende gehalten, Kundinnen/Kunden dafür zu werben (z. B. Vorteile nennen, datenschutzrechtliche Vorbehalte ausräumen) und sie beim Ausfüllen anzuleiten.

- Domäne:

- „Herstellerinformationen auf Englisch“. Manche Automobilhersteller veröffentlichen Informationsmaterialien nur fremdsprachig, insb. auf Englisch. Dadurch entsteht die Anforderung, Dokumente auf Englisch zu lesen und ggf. sich die notwendigen Sprachkenntnisse in Englisch anzueignen.
- „Form der Berichtslegung im Berichtsheft“. Die Berichtshefte der von uns befragten Auszubildenden zum/zur Medizinischen Fachangestellten und zu Einzelhandelskaufleuten sahen Fachberichte vor. Bei den Berichtsheften der Auszubildenden zum Kfz-Mechatroniker/zur Kfz-Mechatronikerin war dies nicht der Fall. Die Vorgaben der Kammern zum Berichtsheft führen zu bestimmten sprachlich-kommunikativen Anforderungen oder deren Wegfall.

- „Lärm“. Ein berufsspezifischer Einsatz von Geräten und bestimmte Tätigkeiten können zu lauten Geräuschen am Arbeitsplatz führen. Sprachlich wirkt es sich so aus, dass nur das Notwendigste, in verkürzten Sätzen gesprochen, z. B. durch eine Abfolge von Inhaltswörtern, und die Sprechlautstärke erhöht wird. Ggf. stellt der Lärm eine so große Beeinträchtigung dar, dass die Anforderung gar nicht bewältigt werden kann. „Lärm“ kann demnach dazu führen, dass mit einer Anforderung in unterschiedlicher Weise umgegangen wird.
- Kulturraum:
 - Gesellschaftliche Normen wirken sich auch auf das sprachliche Verhalten aus und gelten auch in der betrieblichen Ausbildung. Hierzu gehört es, Aggressionen unter Kontrolle zu halten, auch in verbaler Hinsicht. Während unter Kolleginnen und Kollegen in bestimmten Situationen Fluchen toleriert wird, sollen sich Auszubildende, insbesondere, wenn Nicht-Betriebsangehörige sich in der Nähe befinden, sprachlich angemessen verhalten, z. B. nicht hörbar fluchen.

4.3.2 Berufsschule

- Akteur:
 - Selbstverständnis der Lehrkraft und zugewandter, vertrauensvoller Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Versteht sich die „Lehrkraft als Vertrauensperson“ für betriebliche und schulische Probleme der Schüler/-innen, bietet sie ihre Hilfe ausdrücklich an und nimmt sich Zeit dafür, schildern Schüler/-innen (vor der Klasse, unter vier Augen) komplexe Probleme, z. B. Krankschreibungen vor Operationen, die auf Ablehnung des Betriebs stoßen. Im Gespräch werden die Probleme aus verschiedenen Perspektiven analysiert, z. B. hinsichtlich rechtlicher, betriebsklimatischer und gesundheitlicher Aspekte, und Lösungen dafür gesucht. Solche Gespräche erfordern von den betroffenen Auszubildenden eine verständliche, kohärente und sachliche Schilderung des Problems (auch wenn sie emotional stark betroffen sind), von den Mitschülern empathische Äußerungen mit sachdienlichen Hinweisen für die Lösung. Es sind Gespräche, die im „regulären“ Unterricht nicht vorkommen.
 - „Überzeugungen der Lehrkräfte“. Sind Lehrkräfte davon überzeugt, dass das laute Lesen von Fachtexten für die Erarbeitung von Sachverhalten geeignet ist, lassen sie Schüler/-innen im Unterricht vorlesen.
- Arbeitsplatz/Arbeitsorganisation (hier insb. Unterrichtsgestaltung):

Am Lernort Berufsschule interessierte uns insbesondere der Zusammenhang zwischen Methode und sprachlich-kommunikativen Anforderungen. Da sich Methoden auch hinsichtlich der sprachlich-kommunikativen Anforderungen unterscheiden, kann die „Wahl der Methoden“ als Faktor angesehen werden (zur Systematisierung von Methoden siehe REICH 2012).

- Führt die Lehrkraft mit einem Vortrag in ein Themengebiet ein, müssen Schülerinnen/Schüler Ausführungen (unterschiedlicher Länge und Verständlichkeit) zuhören und diese aufnehmen. Manche machen sich Notizen. Sollen

Schülerinnen/Schüler zur Einführung in ein Themenfeld selbständig einen Text lesen, bestehen Anforderungen an das Lesen.

- Beim Unterrichtsgespräch sollen alle Schüler/-innen zuhören, Fragen stellen und beantworten. Das Gespräch kann in einem raschen Wechsel von kurzen Fragen und Antworten bestehen, es kann jedoch auch umfänglichere Darstellungen, z. B. eingehende inhaltliche Ausführungen, Berichte aus den Betrieben, umfassen. Dann sind Schüler/-innen gehalten, z. B. an die Ausführungen der Vorrednerin/des Vorredners anzuschließen, um Unterschiede oder Gleichartiges hervorzuheben, Sachverhalte verständlich darzustellen und auf Wesentliches zu konzentrieren. Dies konnte u. a. bei Ausführungen mit Bezügen zu persönlichen Erfahrungen (Kaufen im Internet) oder betrieblichen Gegebenheiten (Organisation warenwirtschaftlicher Abläufe bzw. Umgang mit Notfällen) beobachtet werden. Schüler/-innen sollten in diesem Fall in der Schule erlernte Sachverhalte auf ihren Erfahrungshorizont beziehen. Je nach inhaltlicher Gestaltung können die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die mit dem Unterrichtsgespräch einhergehen, erheblich variieren.
- Auch Gruppenarbeit kann in sprachlich-kommunikativer Hinsicht sehr Unterschiedliches umfassen: Ergebnisse von Rechenaufgaben in einer Kleingruppe nach einem im Unterricht erlernten Vorgehen als Lernergebniskontrolle ermitteln, Messreihen durchführen und dokumentieren bis hin zu komplexen Aufträgen, z. B. die Planung einer neuen Abteilung in einem Kaufhaus. Die Ausführlichkeit der Einführung in die Aufgaben durch die Lehrkraft (zuhören), die Notwendigkeit von Absprachen der Schülerinnen/Schüler zwecks Arbeitsteilung (sprechen), das schriftliche Verfassen von Lösungen von Rechenaufgaben bis hin zu umfänglichen Konzepten (schreiben), die Vorstellung der Ergebnisse (sprechen) kann sich erheblich unterscheiden und zu unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Anforderungen führen. Wird in „Gruppen“ gearbeitet, können die Anteile, die einzelne Auszubildende im Hinblick auf sprachliche Anforderungen ausführen, sehr unterschiedlich sein. Gruppenarbeit bietet Schülerinnen/Schülern die Möglichkeit, sich sprachlich-kommunikativen Anforderungen zu stellen oder sich ihnen weitgehend zu entziehen. Der Einsatz von Unterrichtsgespräch und Gruppenarbeit kann so vielfältig erfolgen, dass aus der konkreten Anwendung unterschiedliche sprachlich-kommunikative Anforderungen entstehen.
- „Einzelarbeit“, zu der das Erlesen eines Textes in einem neuen Themengebiet gehört, erfordert, dass Auszubildende den Text eigenständig lesen; sind Aufgaben schriftlich zu bearbeiten, sind die Aufgaben eigenständig zu lesen und Lösungen niederzuschreiben. Anders als bei den Methoden, mit denen Gruppen von Schülerinnen/Schülern oder die ganze Klasse adressiert wird, fordert diese Sozialform sprachliches Handeln vom Einzelnen. Einzelarbeit beeinflusst nicht die Anforderung an sich, sondern hat Einfluss darauf, wie stark die/der Einzelne bei deren Bewältigung involviert ist.
- Binnendifferenzierung im Unterricht. Einsatz von „binnendifferenzierten Lernmaterialien“: Erhalten fachlich „schwächere“ Schülerinnen/Schüler einen Text mit ausführlicheren Erläuterungen des Problems oder einzelner Arbeitsschritte, so müssen sie einen umfangreicheren Text lesen als fachlich „bessere“. „Mehr Aufgaben“: Erhalten Schülerinnen/Schüler, die Aufgaben schneller lösen als die meisten in der Klasse, zusätzlich weitere Aufgaben vergleichbarer Art, ist der Umfang der Anforderungen, die sie bewältigen größer als der ihrer Mitschüler/-innen.

- Domäne:
 - In der betrieblichen Praxis der Kfz-Mechatroniker/-innen wird ein präziser und ökonomischer Schreibstil favorisiert. Dieser Schreibstil wird in der Berufsschule eingeübt.
 - Auszubildende zu Kaufleuten im Einzelhandel werden in der Berufsschule nicht mehr in Warenkunde unterrichtet; dies erfolgt im Betrieb. In der Berufsschule entfallen entsprechende Anforderungen, z. B. Fachwörter für bestimmte Materialien, deren Herstellung und Pflege.

- Kulturraum:
 - „Prüfungsaufgaben in Multiple-Choice-Format“ setzen sich in der Abschlussprüfung gegenüber offenen Fragen immer mehr durch. Mit diesem Format sind spezifische Anforderungen an das Lesen verbunden, da teilweise schwer zu verstehende sprachliche Konstruktionen verwendet werden. Auszubildende müssen in der Lage sein, diese sprachlich aufzulösen. Die Beantwortung entsprechender Fragen wird in der Berufsschule gezielt geübt, indem auf sprachliche Fallstricke hingewiesen wird und Schüler/-innen durch Klausuren mit diesen Frageformaten vertraut gemacht.
 - „Unterrichtszeit“. Die Zeiten für den Unterricht richten sich u. a. nach den Bedarfen der Betriebe. Bei den Medizinischen Fachangestellten z. B. findet Unterricht am Mittwochnachmittag statt, wenn Praxen geschlossen sind. Teilweise sind die Auszubildenden „nach einem stressigen Vormittag ... durch“ und nur noch wenig konzentrations- und aufnahmefähig (Auszubildende zur MFA). Die Erfüllung (auch) der sprachlich-kommunikativen Anforderungen fällt unter diesen Bedingungen schwer.

4.3.3 Zusammenfassung

Für alle Ebenen – Akteur, Arbeitsplatz/Arbeitsorganisation, Domäne, Kulturraum - können Faktoren benannt werden, die sprachlich-kommunikative Anforderungen in Betrieb und Berufsschule beeinflussen und zu Variationen sprachlich-kommunikativer Anforderungen führen (vgl. Annahme 2). Annahme (2) kann damit grundsätzlich bestätigt werden.

Die Auswahl macht deutlich, dass sich der Einfluss von Faktoren auf sprachlich-kommunikative Anforderungen sehr unterschiedlich darstellt: Faktoren können das Spektrum an Anforderungen sehr weitreichend beeinflussen, z. B. Wegfall von Anforderungen durch die Auslagerung von Arbeiten, der Einfluss kann aber auch begrenzt sein, z. B. Art der Zeiterfassung, und nur zu geringfügigen Änderungen der Anforderungen führen.

Soweit Akteure Faktoren beeinflussen können, kann auch Einfluss auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen genommen werden. Die dadurch entstehenden Spielräume können bei der Gestaltung der Ausbildung aus einer sprachdidaktischen Perspektive genutzt werden: Bei der Vergabe zusätzlicher betrieblicher Aufgaben an Auszubildende kann bei der Aufgabenstellung auch der Entwicklungsstand der sprachlichen Kompetenzen berücksichtigt werden. Auszubildende, die sich beim Verfassen von Texten verbessern sollen, können gezielt entsprechende Aufgaben erhalten. (Allerdings dürfte dann auch eine Betreuung der Aufgabenausführung erforderlich sein.) Oder es kann zunächst bewusst auf bestimmte sprachliche Aufgaben verzichtet werden, wenn diese Auszubildende zu einem bestimmten Zeitpunkt überfordern. Die Aufgaben können zu einem späteren Zeitpunkt eingeführt werden.

Komplexe Aufgaben können in Teilaufgaben zerlegt werden, um die Kenntnisse der Auszubildenden stückweise zu erweitern. Einflussmöglichkeiten ergeben sich auch durch die Methodenwahl im Unterricht.

Sprachlich-kommunikative Anforderungen werden i. d. R. „von außen“ an Auszubildende herangetragen, z. B. durch die Vorgaben in den Ordnungsmitteln. Die Auswertung des Materials ergibt, dass auch die Anspruchshaltung der Auszubildenden an sich selbst, z. B. an Umfang und Tiefe von Warenkenntnissen, ihr Interesse an beruflichen Themen und ihre Lernhaltung zur Variation sprachlich-kommunikativen Anforderungen führen kann, wenn z. B. Auszubildende sich über das Lesen von Fachtexten in ihrer Freizeit Fachwissen aneignen. Es ist daher zu diskutieren, ob unter Anforderung nur die von „außen“ herangetragenen Anforderungen zu verstehen sind oder auch von den Auszubildenden selbst gestellte Anforderungen umfassen sollte.

Die Auswertung zeigt zudem, dass Faktoren nicht nur zu Variationen von Anforderungen führen, sondern auch zu Unterschieden im Hinblick auf die Erfüllung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen. Das Fehlen/Vorhandensein von Lernmaterial in der Berufsschule, das rechtzeitige/verspätete Erscheinen zum und die Intensität der Beteiligung am Unterricht, die Konzentration und Aufmerksamkeit im Unterricht berühren nicht die gestellten Anforderungen an sich, sondern die Art und Weise, wie Auszubildende damit umgehen.

4.4 Themenfeld 3: Relevanz und Umgang

Die Annahme (3) umfasst zwei Themenbereiche: die Bedeutung, die die unmittelbar an der Ausbildung in Berufsschule und Betrieb beteiligten Personen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen beimessen und deren Umgang mit den entsprechenden Anforderungen. Im Laufe der Projektarbeit haben wir uns über unsere Daten hinaus mit Aussagen zur Relevanz in berufsbildungspolitischen Dokumenten auf nationaler und europäischer Ebene beschäftigt, die die Analysen auf der Grundlage des Datenmaterials in einen größeren Diskussionszusammenhang stellen. Analysiert wurde z. B., wie sprachlich-kommunikative Kompetenzen in diesen Dokumenten definiert und welche Kategorien zu ihrer Beschreibung verwendet werden. Ergebnisse der Analysen von Ordnungsmitteln wurden bereits veröffentlicht (SETTELMAYER/WIDERA 2015). Die Veröffentlichung weiterer Analysen berufsbildungspolitischer Dokumente, z. B. des Europäischen Referenzrahmens für Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen und die dem DQR/EQR zugrundeliegenden Definitionen, folgt (SETTELMAYER/WIDERA in: EFING/KIEFER in Bearbeitung) bzw. sind in Auszügen auf dem Poster „Language skills in vocational education and training – Views of policies and practice“ von SETTELMAYER/WIDERA/GRÜNHAGE-MONETTI (2016) dargestellt. Sprache und Kommunikation werden gemeinhin für die berufliche Ausbildung und den Beruf als sehr wichtig angesehen. Gleichwohl fällt die Konzeptualisierung von Sprache und Kommunikation in einigen berufsbildungspolitischen Dokumenten wenig differenziert aus.

4.4.1 Relevanz von Sprache in Berufsschule und Betrieb

Sprache wird landläufig als Voraussetzung für das Lernen und als elementar für berufliches Handeln angesehen. Ob sich diese Bedeutung auch in den Äußerungen von Befragten aus der Praxis widerspiegelt wird im Folgenden dargestellt. Es wird dargelegt, welche sprachlichen Handlungsdimensionen als relevant angesehen werden und wie deren Relevanz begründet wird. Die Prüfung von Unterschieden bei den Relevanzsetzungen von Betrieb und Berufsschule

(forschungsleitende Annahme (3)) macht eine Gegenüberstellung dieser Sichtweisen erforderlich. Da berufsspezifische Unterschiede festgestellt wurden, werden die Ergebnisse auch berufsspezifisch dargestellt.

4.4.1.1 Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin

Sprachlich-kommunikative Kompetenzen werden nicht nur an den beiden Lernorten eine wichtige Rolle beigemessen, sondern sie gelten als grundlegende Schlüsselkompetenzen in allen Lebensbereichen, insbesondere für das Lernen. Für den Beruf sind der sprachliche Ausdruck und die richtige Verwendung von Fachwörtern besonders relevant.

Berufsschule:

Werden die einzelnen Dimensionen des sprachlichen Handelns an den beiden Lernorten genauer betrachtet, so zeigt sich, dass in der Berufsschule Zuhören und Lesen bedeutsam sind. Es geht hierbei in erster Linie darum, das Gehörte und Gelesene zu verstehen. Die Auszubildenden sollen aufmerksam zuhören und die Sprecherin bzw. den Sprecher ausreden lassen. Beim Lesen von Texten muss vor allem die Wichtigkeit einzelner Hinweise erkannt werden.

Dem Sprechen wird eine geringere Bedeutung zugesprochen, insofern dass nicht alle Auszubildenden gleichermaßen an der mündlichen Kommunikation beteiligt sein können, aufgrund der Klassengröße, oder auch nicht wollen. Bei der mündlichen Kommunikation in der Berufsschule wird insbesondere auf die Verständlichkeit geachtet. Die Aussagen müssen fachlich richtig und nachvollziehbar sein. Auch dem Schreiben wird eher eine geringe Bedeutung zugesprochen. In der Berufsschule konzentriert es sich auf stichpunktartige Beschreibungen. Besonderer Wert wird auf die Leserlichkeit gelegt.

Betrieb:

Wie in der Berufsschule wird im Betrieb das Zuhören und Lesen als besonders relevant betrachtet, auch hier geht es in erster Linie um das Verständnis des Gehörten bzw. des Gelesenen. Dabei werden Auszubildende auch mit einer Abfolge verschiedener Arbeitsanweisungen konfrontiert und sie müssen Prioritäten setzen hinsichtlich der Dringlichkeit der durchzuführenden Arbeiten. Beim Lesen handelt es sich um eine bedarfsgerechte Einholung von Informationen, das auch als funktionales Lesen (ZIEGLER 2012) bezeichnet wird. Das Schreiben und das Sprechen nimmt im Betrieb, wie auch in der Berufsschule, eine untergeordnete Rolle ein. Beim Schreiben handelt es sich meist um ein Abhaken oder um stichpunktartige Notizen, wichtig ist, dass der Verbrauch von Betriebsmitteln präzise, vollständig und leserlich erfasst wird, da sich hierauf die Rechnung aufbaut. Was die mündliche Kommunikation betrifft, so werden im Betrieb insbesondere Wert auf Gesprächskonventionen gelegt, hierzu gehören das Ausreden lassen, ein adäquates Sprachregister und der Gebrauch von Fachwörtern.

Im Gegensatz zur Berufsschule bietet sich im Betrieb auch die Gelegenheit, das Lesen durch Nachfragen zu kompensieren. Beispielsweise befragen Auszubildende eine erfahrene Kollegin oder einen erfahrenden Kollegen, wie die Arbeit durchzuführen ist, anstelle das entsprechende Informationsmaterial zu lesen.

4.4.1.2 Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel

Berufsschule:

Mündliche Äußerungen in der Berufsschule werden von einigen befragten Auszubildenden als weniger bedeutsam als im Betrieb angesehen: In der Berufsschule gehe es „lediglich“ darum, Fragen zu beantworten, im Betrieb dagegen um die Gestaltung von Kundengesprächen mit dem Ziel des Verkaufs, was existentiell für den Betrieb ist. Dass auch in der Berufsschule systematisch zentrale Gesprächssorten vermittelt werden, belegt die Relevanz des Sprechens für diesen Beruf. Darüber hinaus ziehen die Lehrkräfte aus der mündlichen Beteiligung Rückschlüsse, inwieweit Schülerinnen/Schüler das Vermittelte verstanden haben und dem Unterricht aufmerksam folgen. Die Äußerungen sind zudem als Feedback über den Lernfortschritt relevant. Die Relevanz des Zuhörens für die Wissensaneignung wird als hoch eingeschätzt, da im Unterricht Vieles mündlich vermittelt wird und daher hörend erfasst werden muss.

Wie bei den/der Medizinischen Fachangestellten wird dem Schreiben hohe Relevanz beigemessen, um Gelerntes festzuhalten, Wissen zu festigen (durch Übungen) und das Merken zu erleichtern. Mit der Bearbeitung bestimmter Lernfelder sei, so einigen Schülerinnen/Schülern zufolge, „viel Schreiberei“ verbunden. Positiv wird hervorgehoben, dass keine Schreibhemmungen bestehen, da sie v. a. für sich schreiben.

Auch die Befragten im Beruf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel erachten das Lesen als bedeutsam, weil es zum Erarbeiten neuer Inhalte benötigt wird.

Betrieb:

Das Sprechen wird als „das Wichtigste“ angesehen. Dies überrascht nicht, ist es doch elementar für den Aufbau des Kontakts zum Kunden und damit für den Verlauf von Kundengesprächen (s. o.) sowie für die innerbetriebliche Organisation von Arbeitsabläufen. Unmittelbar aus diesen Verwendungszusammenhängen ergibt sich auch die Bedeutung des Hörens, nämlich als „Voraussetzung für das Sprechen“. Dem Hören kommt besondere Relevanz bei der Bedarfsermittlung im Kundengespräch, bei Arbeitsan- und -unterweisungen zu.

Schreiben und Lesen werden als weniger bedeutsam angesehen. Dies betrifft insbesondere den Umfang: Geschrieben wird „insgesamt wenig“, denn im betrieblichen Alltag der von uns einbezogenen Betriebe kommt i. d. R. nur eine überschaubare Anzahl von Textsorten vor. Das Schreiben bei diesen Textsorten umfasst v. a. das Ausfüllen von formularähnlichen Texten. Gelesen wird den Äußerungen zufolge „ständig“, allerdings wird dieses Lesen als beiläufig, nicht als „richtiges“ Lesen erachtet. Möglicherweise gründet diese Relevanzbeschreibung auf einem Verständnis des Lesens als studierendes Lesen zum Erschließen neuer Inhalte aus längeren Texten (vgl. die Systematisierung in funktionales und studierendes Lesen von ZIEGLER et al. 2012). Das Lesen warenbezogener oder betriebsinterner Informationen dagegen wird als wenig bedeutsam bewertet.

4.4.1.3 Medizinischer Fachangestellter/Medizinische Fachangestellte

Berufsschule:

Sprachliche Kompetenzen werden von Lehrkräften und Auszubildenden als relevant erachtet, weil sie eine Voraussetzung für das Lernen allgemein darstellen, nicht nur in der Berufsschule, sondern auch zu Hause bei der Vorbereitung auf Klausuren und auf die Zwischen- und Abschlussprüfung.

Hören und Sprechen werden von den Befragten als besonders wichtig angesehen, da, wie in den

anderen Berufen auch, im Unterricht Vieles mündlich vermittelt wird. Zudem müssen Auszubildende bei der Prüfung im Rahmen des Fachgesprächs frei sprechen.

Die Relevanz des Schreibens ergibt sich daraus, dass im Unterricht Gelerntes festgehalten wird. Das Mitschreiben unterstützt nicht nur die Konzentration im Unterricht, sondern dient auch der sukzessiven Erstellung von Unterlagen zur Prüfungsvorbereitung und der Entlastung des Gedächtnisses. Korrekte Rechtschreibung wird zwar als wichtig erachtet, entsprechende Fehler aber nicht konsequent korrigiert. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Schülerinnen/Schüler i. d. R. für sich selbst schreiben und Fehler daher unbemerkt und unbeachtet bleiben. Da das Lesen von den in Prüfungen verbreiteten Multiple-Choice-Fragen besondere Anforderungen stellt, werden im Unterricht ausdrücklich sprachliche Aspekte dieses Formats thematisiert und das Lesen und Verstehen dieser Fragen geübt. Die metasprachliche Befassung mit dieser Art von Fragen dient der Vorbereitung auf Klausuren und die Abschlussprüfung.

Betrieb:

Dem Sprechen und Hören wird hohe Relevanz zugesprochen, da „alles über das Gespräch“ laufe – dies betrifft die Kontakte zu den Patientinnen/Patienten als auch untereinander im Team. Als besonders wichtig wird dabei erachtet, dass die Äußerungen der Patientenschaft gegenüber sprachlich angemessen und fachlich richtig sind. Falsche mündliche Informationen und falsche Einträge in den Karteikarten können gesundheitsschädigende Folgen haben.

Im Team müssen Fachwörter gehört (und verstanden) werden, um die unmissverständliche Kommunikation untereinander sicherzustellen. Das Hören ist zudem für die Erledigung kurzfristig entstehender Arbeiten wichtig, da häufig Arbeitsanweisungen oder Fragen in den Raum gerufen und während der Ausführung anderer Arbeiten „aufgeschnappt“ werden müssen.

Dem Schreiben kommt beim Dokumentieren und Ausstellen von Verordnungen große Bedeutung zu. Auch hierfür ist die Kenntnis von Fachwörtern und Abkürzungen unabdingbar.

Die Bedeutung des Lesens wird dann geringgeschätzt, wenn es zum Erledigen von als „Nebenkram“ bezeichneten Tätigkeiten benötigt wird, z. B. beim Sortieren (obwohl dies eine wichtige Tätigkeit darstellt, um Patientendateien aktuell zu halten). Sie wird höher bewertet, wenn Labor- und Messdaten abgelesen, Daten also selbst ermittelt werden (vgl. Relevanzsetzung bei Kaufleuten im Einzelhandel).

4.4.1.4 Zusammenfassung

Die befragten Lehrkräfte, das Ausbildungspersonal und Auszubildende äußern sich zur Relevanz der verschiedenen sprachlichen Handlungsdimensionen für das Lernen und Arbeiten an beiden Lernorten. Sie sind sich der Bedeutung von Sprache durchaus bewusst, messen den vier Sprachhandlungsdimensionen lernort- und berufsspezifisch unterschiedliche Bedeutung bei und begründen ihre Auswahl differenziert. Die Relevanz ergibt sich

- aus der Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Sprachhandlungsdimensionen an den Lernorten,
- aus der Zentralität bestimmter Dimensionen des sprachlichen Handelns für die beruflichen Tätigkeiten bzw. für das Lernen in der Berufsschule, aber auch darüber hinaus „für das Leben“ an sich,
- aus der im Unterricht häufig vorherrschenden mündlichen Vermittlung von Inhalten,
- aus der Funktion als Indikator für das Verständnis,
- aufgrund der Gestaltung von Prüfungen.

Die Relevanzbeschreibungen umfassen darüber hinaus auch Anforderungen an die Qualität der Ausführung sprachlicher Handlungen, z. B. der Leserlichkeit, Vollständigkeit und Eindeutigkeit von Äußerungen.

Die Annahme, dass sprachliche Aspekte v. a. am Lernort Berufsschule als relevanter angesehen werden als im Betrieb, hat sich dieser Untersuchung zufolge nicht bestätigt.

An beiden Lernorten und in allen drei Untersuchungsberufen wird dem Zuhören besondere Relevanz zugesprochen; gleichwohl wird das Zuhören in der Ausbildung im Vergleich zum Lesen und Schreiben bislang wenig untersucht. Die Bedeutung des Lesens für den Wissenserwerb ist unbestritten; Maßnahmen der Leseförderung sind insb. den Lehrkräften bekannt, möglicherweise nicht zuletzt durch die zahlreichen Maßnahmen der Leseförderung, die durch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie angestoßen wurden. Der Rechtschreibung scheint in der Berufsschule Bedeutung, aber wenig Aufmerksamkeit zugemessen zu werden; im Betrieb wird sie als relevant angesehen, sofern dort schriftliche Tätigkeiten zum beruflichen Handeln gehören. Bzgl. des Sprechens werden berufsspezifische Unterschiede deutlich: Während sich die Relevanz dieser Sprachhandlungsdimension bei den Medizinischen Fachangestellten und Kfz-Mechatronikern und –Mechatronikerinnen v. a. aus ihrer Funktion für die Organisation von Arbeitsabläufen und zur Klärung von Vorgehensweisen ergibt, ist sie für Einzelhandelskaufleute elementar für den Aufbau von Kundenkontakten und damit für den Verkauf.

4.4.2 Umgang mit Sprache und sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der beruflichen Ausbildung

Entsprechend der forschungsleitenden Annahme (3) werden in der Berufsschule sprachlich-kommunikative Kompetenz systematisch vermittelt und sprachlich-kommunikative Defizite gezielt behoben. Im Betrieb dagegen werden sprachlich-kommunikative Kompetenzen nicht explizit thematisiert bzw. gefördert. Die Ergebnisse der Prüfung der Annahme werden im Folgenden vorgestellt.

4.4.2.1 Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin

Berufsschule:

Die schriftliche und mündliche Kommunikation in der Berufsschule dient vor allem der Entwicklung und Vorstellung von Lösungsstrategien und Arbeitsabläufen. Informationen werden verglichen, der Gebrauch von Sprache wird reflektiert. Die Auszubildenden werden systematisch an verschiedene Text- und Gesprächsorten herangeführt. Insbesondere im ersten Ausbildungsjahr werden sie mit dem Umgang berufsbezogener und -spezifischer Gesprächs- und Textsorten vertraut gemacht. Hierzu gehört, die Struktur verschiedener Textsorten und unterschiedliche Register kennenzulernen und anzuwenden.

Die Auszubildenden erlernen z. B. Protokolle zu schreiben und Kundengespräche zu führen. Auch der Gebrauch der Normschrift wird geübt. Nach Aussagen einer Lehrkraft wird später die Normschrift durch die Blockschrift ersetzt; letztere kann auch der Kompensation einer unleserlichen Handschrift dienen. Die Rechtschreibung wird meist nur sporadisch überprüft und deren Förderung eher als Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen gesehen. Lesestrategien werden erlernt und angewendet, um Textpassagen hinsichtlich ihrer Relevanz beurteilen zu können, beispielsweise ob es sich um

Erläuterungstexte, Warnhinweise etc. handelt. Bei der mündlichen Kommunikation wird auf eine verständliche Ausdrucksweise, fachliche Richtigkeit und strukturiertes Vortragen geachtet. Die Auszubildenden werden teilweise durch eine schriftliche Vorbereitung daran herangeführt. Auf Gesprächskonventionen, wie das Ausreden lassen, wird geachtet.

Während im Deutschunterricht eher auf präzise, knappe, aber vollständige Sätze geachtet wird, orientiert sich der Schreibstil im Fachunterricht an der im Betrieb vorherrschenden Ausdrucksweise – eine stichpunktartige Beschreibung mit Fachwörtern. Um den Gebrauch von Fachwörtern zu üben, können auch Wortspiele z. B. in Form eines Quizzes herangezogen werden. Zusammengesetzte Wörter (Komposita) werden in kleinere bedeutungstragende Einheiten zerlegt (lexikalische Morpheme), um die Bedeutung zu erklären. Das Schreiben von Fließtexten z. B. im Rahmen eines Referates wird aus zeitlichen Gründen eher selten geübt. Im Deutschunterricht können auch nicht auf den Beruf bezogene Textsorten verwendet werden, um den Auszubildenden die Textanalyse näher zu bringen (z. B. Zeitungsartikel) und Aussagen zu begründen (z. B. Rätselgedichte). Teilweise werden binnendifferenzierte Aufgabenstellungen eingesetzt, sie dienen vor allem der fachlichen Förderung. Der Einsatz binnendifferenzierter Aufgaben wird aber auch kritisch gesehen, da er zu einer Stigmatisierung der Auszubildenden führen kann.

Ergebnisse des Unterrichtes werden vor allem verschriftlicht, wenn sie der Prüfungsvorbereitung dienen und Fehler vermieden werden sollen. Die Lehrkräfte lassen die Ergebnisse abschreiben oder diktieren sie akribisch.

Die Wirkung sprachlicher Förderkurse wird gering eingeschätzt, wenn die Auszubildenden den Nutzen für ihre Ausbildung nicht erkennen.

Betrieb:

Die Kommunikation im Betrieb dient vor allem dem Befolgen und Verstehen von Arbeitsanweisungen und Kundenwünschen, der Beschreibung von Situationen und der Arbeitsorganisation. Sie ist unmittelbar in den Arbeitsprozess eingebettet und kann teilweise durch Gesten, z. B. auf einen Gegenstand zeigen, ersetzt werden. Um sicherzustellen, dass der Werkstattauftrag richtig ausgeführt wird, wird er mit der auszubildenden Person besprochen. Informationsmaterialien, z. B. Montageanleitungen, werden je nach Einschätzung des Kenntnisstandes der/des Auszubildenden besprochen. Die Auszubildenden werden angehalten, bei Unkenntnis und Unsicherheit nachzufragen. Ob der Gebrauch von Fachwörtern reflektiert wird, hängt von den auszubildenden Fachkräften und der verfügbaren Zeit ab. Vorgaben für das eher selten vorkommende Kundengespräch wurden nicht gefunden. Es reicht aus, wenn sich die Auszubildenden an allgemeine Konversationskonventionen halten. Nur Auszubildende, deren kommunikative Fähigkeiten nach Meinung der auszubildenden Fachkräfte entsprechend eingeschätzt werden, erhalten die Gelegenheit mit Kundinnen und Kunden zu sprechen.

4.4.2.2 Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel

Berufsschule:

In der Berufsschule wird systematisch theoretisches Text- und Gesprächsartenwissen vermittelt und beruflich relevante Sorten praktisch eingeübt. Hierzu gehören metasprachliche Reflexionen, die

Auszubildende in die Lage versetzen sollen, Sprache bewusst zur Bewältigung beruflicher Situationen einzusetzen, z. B. die Suche nach sprachlichen Mitteln, die sich für eine diplomatische Ausdrucksweise besonders eignen. Metasprachliche Reflexionen werden darüber hinaus angestellt, um unterschiedliche Bedeutungen von sprachlich ähnlichen Fachbegriffen zu erarbeiten und Äußerungen von Schülerinnen/Schülern bzgl. der fachlichen Angemessenheit (Sachaspekt) bzw. der Wirkung auf den Adressaten (Beziehungsaspekt) zu analysieren.

Das Lesen (und Verstehen) von Fachtexten stellt in der Berufsschule eine wichtige Quelle des Wissenserwerbs dar. Dies dürfte der Grund dafür sein, dass die befragten Lehrkräfte insb. auf Defizite beim Lesen bzw. auf Maßnahmen der Leseförderung hinweisen: das Erschließen von Texten mittels Lesestrategien, das Vereinfachen von Texten und die grafische Darstellung von Textinhalten. Als sprachförderlich werden z. B. angesehen: die Korrektur von Grammatik- und Rechtschreibfehlern, das Achten auf die eigene Ausdrucksweise und die der Schülerinnen und Schüler, das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten (statt Einzelarbeit) sowie die Herstellung eines Lernklimas, das zum Nachfragen ermutigt. Der Einsatz von Vorlagen für den Overheadprojektor trägt dazu bei, Rechtschreibfehler zu vermeiden, die Auszubildenden möglicherweise unterlaufen würden, wenn sie Ergebnisse selbst festhalten würden. Kritisch hinterfragt wurde der Nutzen von Rechtschreibförderung in der Berufsschule. Die Schülerinnen/Schüler hätten bereits in den abgebenden Schulen so häufig Rechtschreibung geübt, dass die meisten dem keine Aufmerksamkeit mehr schenken würden. Nur wenige würden ihre Kompetenzen zu diesem Zeitpunkt noch verbessern.

Betrieb:

Auch im Betrieb werden sprachliche Äußerungen der Auszubildenden reflektiert und ggf. gemeinsam mit der Ausbilderin/dem Ausbilder nach besseren Formulierungen gesucht. Dies gilt für mündliche Äußerungen sowie für Darstellungen im Berichtsheft. Einige Ausbilderinnen/Ausbilder verbessern gravierende Fehler in Rechtschreibung und Grammatik. Sie lassen ggf. Texte neu schreiben. Im Betrieb wird erwartet, dass Auszubildende selbst initiativ werden und nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder erfragen wollen. Bei der Ausbildung zu Einzelhandelskaufleuten ist dem Betrieb die Ausbildung in Warenkunde übertragen. Mit dieser fachlichen Ausbildung sind immer auch sprachliche Aspekte verbunden, z. B. der Aufbau von Fachvokabular und ggf. das Lesen von Fachtexten. Von betrieblicher Seite wird zudem auf personale und motivationale Aspekte bei der Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit hingewiesen. Wird z. B. ein zu Beginn der Ausbildung sehr schüchterner Auszubildender im Laufe der Zeit selbstbewusster, kann auch sein (sprachlicher) Umgang mit Kundinnen/Kunden sicherer und bestimmter werden.

Motivationale Aspekte werden auch bzgl. der Lesekompetenz thematisiert. Die Auszubildenden gehen davon aus, dass Auszubildende durchaus in der Lage sind zu lesen, ihnen jedoch die Bereitschaft dazu fehlt. Dies gilt selbstredend auch für Artikel in Fachzeitschriften, die der Betrieb zur Verfügung stellt und die sie in ihrer Freizeit lesen sollen. Im Betrieb orientiert sich die Vermittlung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen eng am unmittelbaren sprachlichen Handlungsbedarf, an betrieblichen Vorgaben und an den Bedarfen der Auszubildenden, z. B. bei der Heranführung an das Verkaufsgespräch unter Berücksichtigung der betrieblichen Vorgaben. Im Betrieb wird durch (gezielte) Unterweisungen, (ungesteuertes) learning by doing oder Zuhören und Nachahmen von fachlich ausgewiesenen Kolleginnen und Kollegen (auch Sprachliches) gelernt.

4.4.2.3 Medizinischer Fachangestellter/ Medizinische Fachangestellte

Berufsschule:

Auch bei der Ausbildung zum/zur Medizinischen Fachangestellten werden in der Berufsschule systematisch Text- und Gesprächssorten vermittelt, insb. Formulare, Präsentationen und Vorgangsbeschreibung sowie das Lesen von Multiple-Choice-Fragen. Das Halten von Referaten führt angehende Medizinische Fachangestellte systematisch an das freie Sprechen heran und bereitet sie u. a. auf das Fachgespräch in der Abschlussprüfung vor. Im Hinblick auf das Lesen thematisieren Lehrkräfte zwei Aspekte: Sie kritisieren zum einen die Unverständlichkeit vieler Fachtexte, die v. a. daher rühre, dass diese von Experten für Experten geschrieben seien. Abhilfe könne eine Datenbank mit verständlichen, adressatengerechten Texten schaffen, auf die Lehrkräfte und Schülerinnen/Schüler zugreifen können. Lehrkräfte weisen zum anderen auf Defizite beim Lesen hin. Der systematische Einsatz von Lesestrategien scheint jedoch mit Schwierigkeiten verbunden zu sein: Es wird berichtet, dass Lesestrategien zwar vermittelt, den Beobachtungen zufolge dann aber nicht effektiv angewandt werden, z. T. scheint deren Vermittlung allein aus Zeitgründen nicht möglich. Zur Vermittlung/Förderung sprachlicher Kompetenz werden auch in diesem Ausbildungsgang verschiedene Methoden eingesetzt: Fehler in Aussprache und Betonung, z. T. auch in Grammatik und Rechtschreibung korrigieren, Übungen mit Lebenswelt- und Praxisbezug, Schülerinnen/Schüler zum Nachfragen ermuntern. Das Nachfragen, darauf weist eine der Lehrkräfte hin, könne von den Schülerinnen/Schülern als Eingeständnis, etwas nicht verstanden zu haben, interpretiert werden, was insbesondere die Schwächeren unter ihnen davon abhalte, Fragen zu stellen. Die Verwendung von Overheadprojektor-Folien trägt dazu bei, dass sie Inhalte sprachlich und fachlich richtig abschreiben. Wird Zeit zum Abschreiben eingeräumt, „entzerrt“ ihr Einsatz sprachliche Anforderungen, da Auszubildende nicht gleichzeitig zuhören und schreiben müssen.

Über die Vermittlung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen hinaus thematisieren Lehrkräfte Unterrichtsbedingungen, die das Lernen im Allgemeinen und damit auch das Lernen von Sprachlichem positiv beeinflussen: kleine Pausen zur Konzentrationsförderung, günstige Unterrichtszeiten, zusätzlichen Deutschunterricht auch in der Oberstufe. Wichtig sei zudem, dass Lehrkräfte auch medizinisch ausgebildet seien, um Inhalte besser vermitteln zu können. Schließlich wird darauf hingewiesen, dass Betriebe z. T. nicht bereit seien, Auszubildende für den Besuch von speziellen Sprachförderkursen freizustellen.

Betrieb:

Auszubildende erwarten von Auszubildenden, dass sie bei Unklarheiten oder Unsicherheiten von sich aus nachfragen und bestimmte sprachliche Defizite selbst beheben, z. B. sich das Alphabet aneignen. Unsicherheiten im Umgang mit Kritik von Patientinnen/Patienten kann Anlass für metasprachliche Reflexionen sein. In solchen Fällen können gemeinsam mit der Ausbilderin/dem Ausbilder Äußerungen reflektiert und ggf. nach besseren sprachlichen Lösungen gesucht werden. Betont wird, dass dies in einem geschützten Raum unter vier Augen erfolgen solle, um Auszubildende nicht zu blamieren. Zudem wird vorgeschlagen, den (sprachlichen) Umgang mit bestimmten Patientengruppen (die „Alles-Wisser“) bzw. in bestimmten Situationen (nach misslungenen Eingriffen, bei Patiententrückfragen zu ärztlichen Ausführungen) einzuüben. Gründe für fehlende Sprachkompetenz werden bei den allgemeinbildenden Schulen und den Auszubildenden selbst gesucht, insb. bei deren geringer Anstrengungsbereitschaft beim Erschließen von Texten. Schwierigkeiten werden mit fehlendem fachlichem Verständnis, nicht mit mangelnder Lesekompetenz erklärt. Rechtschreibfehler in Fachberichten im Berichtsheft werden z. T. korrigiert.

4.4.2.4 Zusammenfassung

Die Analysen zum Umgang mit Sprache und sprachlich-kommunikativen Anforderungen zeigen, dass Annahme (3) nicht bestätigt werden kann. Sowohl in der Berufsschule als auch im Betrieb wird sprachlich-kommunikative Kompetenz vermittelt - mittels vielfältiger Ansätze und Methoden.

Gleichwohl bestehen Unterschiede zwischen den Lernorten: In der Berufsschule stehen die theoretische Fundierung, die Analyse von Texten und Gesprächen und deren Einüben in fiktiven Situationen im Vordergrund. Auszubildende werden systematisch an Kommunikation mit Kundinnen und Kunden/Patientinnen und Patienten herangeführt und dabei metasprachliche Reflexionen angestellt. Im Betrieb ist die sprachliche Bildung am unmittelbaren Bedarf des Betriebs an Situationen des betrieblichen Alltags orientiert. Inwiefern es zu einer Reflexion zum Sprachgebrauch kommt, hängt von den ausbildenden Fachkräften und zeitlichen Faktoren ab.

Die Äußerungen zum Umgang mit Sprache/sprachlich-kommunikativen Anforderungen gehen über die Vermittlung entsprechender Kompetenzen im engeren Sinn hinaus und umfassen z. B. auch Vorschläge zur Verbesserung von Lernbedingungen und zur Qualifikation von Lehrkräften. Auch solche Aspekte sollten bei der Konzeptualisierung von Maßnahmen der Sprachbildung und -förderung berücksichtigt werden.

5 Zielerreichung

Die mit dem Projektantrag vorgelegte Meilensteinplanung wurde um die Spalte ‚Zielerreichung‘ ergänzt, in die entsprechende Hinweise eingetragen wurden. Aktivitäten, die im Meilensteinplan nicht vorgesehen waren, sind unter dem Punkt „Veröffentlichungen und weitere Aktivitäten“ genannt.

Nr.	Meilenstein	Termin	Zielerreichung
MS 1	Projektstart	01.01.2013	
MS 2	Theoretische und methodische Grundlagen sind erarbeitet	III/2013	IV/2013
MS 3	Projektbeirat hat getagt (1. Sitzung)	I/2013	III/2013
MS 4	Ausschreibungen für die Vergabe von Arbeiten an Dritte ist erfolgt	I/2014	III/2013
MS 5	Datensammlung (Teilnehmende Beobachtungen und Interviews) ist abgeschlossen	II/2014	I/2015
MS 6	Datenauswertung erster Teil ist erfolgt	I/2014	II/2014
MS 7	Zwischenbericht ist erstellt	I/2014	Juni 2014
MS 8	Präsentation im Projektkolloquium	I/2014	War nicht erforderlich
MS 9	Präsentationen UABBF und Wissenschaftlicher Beirat	I/2014	War nicht erforderlich
MS 10	Projektbeirat hat getagt (2. Sitzung)	I/2014	I/2015

Nr.	Meilenstein	Termin	Zielerreichung
MS 11	Expertenworkshop ist durchgeführt	II/2014	War nicht erforderlich
MS 12	Datenauswertung zweiter Teil ist erfolgt	II/2016	IV/2016
MS 13	Projektbeirat hat getagt (3. Sitzung/Ergebnispräsentation)	III/2016	I/2017
MS 13	Abschlussbericht ist erstellt	III/2016	Juni 2017
MS 14	Präsentation im Projektkolloquium	I/2015	o. T.
MS 15	referierter Beitrag ist eingereicht	III/2015	III/2013
	Weitere Aktivitäten siehe unten		

6 Ausblick und Transfer

Die Projektergebnisse verdeutlichen die enge Verwobenheit von Sprache und Fach sowie von sprachlich-kommunikativer und beruflicher Handlungskompetenz. Ein kompetenter Umgang mit Sprache gilt als grundlegende Voraussetzung für das Lernen und ist elementarer Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz. Sprachlich-kommunikative Anforderungsanalysen bilden die Grundlage für eine Beschreibung sprachlicher Kompetenzen in Berufen. Vorliegende Ergebnisse sind in dreierlei Hinsicht relevant: für die Forschung, die Praxis und die Bildungspolitik.

Relevanz für die Forschung

Die Ergebnisse des Projektes tragen zum einen zu Fragen der Modellierung von Kompetenzen bei: So werden beispielsweise im Rahmen von ASCOT sprachliche Kompetenzen als berufsübergreifende und allgemeine Kompetenzen modelliert. Zu den berufsübergreifenden gehören kommunikative Kompetenzen, zu den allgemeinen die Lesekompetenz (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2015, S. 6f). Die hier dargestellten Analysen zeigen, dass sich sprachlich-kommunikative Anforderungen berufsspezifisch unterscheiden. Dies spricht dafür, sprachlich-kommunikative Kompetenz auch berufsspezifisch zu modellieren. Analog hierzu kommt das Teilprojekt CoSMed in ASCOT zu dem Ergebnis, dass soziale Kompetenzen in „Abhängigkeit von den auszuübenden Tätigkeiten und Interaktionspartnern sowie von Rahmenbedingungen, Normen und Werten in verschiedenen beruflichen Kontexten“ erheblich variieren können und daher als domänen- bzw. berufsspezifische Disposition zu betrachten ist (TSCHÖPE/MONNIER 2016, S. 528).

Es ist weiter zu klären, welche Bedeutung Sprache im Berufsverständnis zugesprochen wird. Um zu einem tieferen Verständnis des sprachlichen Handelns im Beruf zu gelangen, sollte der Zusammenhang zwischen Sprache, beruflicher Identität und beruflichen Normen eingehender als bisher behandelt werden.

Auf der Grundlage der Modellierung von Kompetenzen werden auch Instrumente zur Feststellung des Sprachstandes erstellt. Die Art der Modellierung wirkt sich unmittelbar auf die Testerstellung aus. Somit stellt sich die Frage, wie berufsspezifische sprachlich-kommunikative Kompetenzen bei der

Testerstellung zu berücksichtigen sind.

In diesem Projekt wurden vielfältige Maßnahmen der Sprachbildung und -förderung in Betrieb und Berufsschule zusammengetragen. Studien zur Wirksamkeit sprachbildender und -fördernder Maßnahmen fehlen jedoch weitgehend. Wissen um deren Wirksamkeit ist eine Voraussetzung dafür, Sprachkompetenz in der beruflichen Ausbildung gezielt fördern zu können. Dies ist aktuell vor dem Hintergrund der zahlreichen jungen Geflüchteten von besonderer Bedeutung, um diese Menschen in Ausbildung zu integrieren. Das Erfordernis, Sprachkompetenz berufsspezifisch zu entwickeln, beschränkt sich jedoch nicht auf diese Zielgruppe, sondern gilt grundsätzlich für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund mit einem entsprechenden Bedarf. Wissen um die Wirksamkeit sprachbildender und -fördernder Maßnahmen könnte die Weiter- oder Neuentwicklung von Sprachkursen anregen.

Für einen effektiven Einsatz sprachbildender und -förderlicher Maßnahmen ist es nötig, das Sprachniveau zu untersuchen, über das Auszubildende verfügen müssen, um eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen. So wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass mindestens das Niveau B1 zu Ausbildungsbeginn vorliegen muss, das dann im Verlaufe der Ausbildung weiterentwickelt wird (SCHIESSER/NODARI 2005, S. 8). Nach EFING und JANICH (2006, S. 25) liegen die Anforderungen beruflicher Abschlussprüfungen und der Kommunikation bei B2. Ob das geforderte Eingangsniveau ausreicht, um fachliche Inhalte zu vermitteln, wird von schulischer Seite angezweifelt. Möglicherweise etablieren sich auch unterschiedliche Niveaus für verschiedene Berufe und Sprachhandlungsdimensionen, was zu untersuchen ist. Eine Klärung des erforderlichen Eingangs- und Ausgangsniveaus und des damit benötigten Kompetenzzuwachses könnte dazu beitragen, die Fördermaßnahmen dem individuellen Sprachvermögen von Auszubildenden oder Ausbildungsinteressierten anzupassen, um sprachlich bedingte Ausbildungsmisserfolge zu reduzieren.

Mittlerweile liegen für einige Ausbildungsberufe Analysen sprachlich-kommunikativer Anforderungen vor. Gleichwohl fehlen entsprechende Analysen z. B. von Berufen im gewerblich-technischen Bereich.

Relevanz für die Praxis

Durch die Darstellung sprachlich-kommunikativer Anforderungen in der Ausbildung wird die Ausbildungspraxis aus sprachlicher Sicht reflektiert. Es werden die Anforderungen sichtbar, so dass sprachlich-kommunikative Kompetenzen gezielt entwickelt werden können. Die Ergebnisse zeigen, dass z. B. Betriebe die sprachlich-kommunikativen Anforderungen und damit den sprachlichen Input beeinflussen können, der zur Entwicklung der Sprachkompetenzen beiträgt.

Schon während der Berufsorientierung kann auf sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung hingewiesen werden, damit sie bei der Entscheidung für einen Beruf berücksichtigt werden. Dass Auszubildende im Einzelhandel in der Lage sein müssen, Kundenkontakte sprachlich zu gestalten, mag auf der Hand liegen, dass für Kfz-Mechatroniker/-innen das Lesen ein wichtiger Bestandteil des Berufsalltags ist, dürfte weniger bekannt sein.

Die 2016 in Kraft getretene Deutschsprachförderverordnung (DeuFöV) sieht Spezialmodule für berufsbezogene Deutschsprachförderung vor. Der Besuch eines solchen Kurses soll Migrantinnen und Migranten den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtern. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge werden derzeit Konzepte für Spezialmodule erstellt, auf deren Grundlage Curricula und Lernmaterialien für Sprachkurse erarbeitet

werden. Die Projektergebnisse sind eine Grundlage für die Formulierung der Lernziele und der Inhalte des Spezialmoduls im Berufsfeld Einzelhandel

(http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/03_VordruckeAntraege/Deutschfoerderung45a/spezialmodul-einzelhandel.pdf?__blob=publicationFile). Derzeit wird das Spezialmodul für gewerblich-technische Berufe erstellt. Auch hierbei wird auf Projektergebnisse zum Beruf Kfz-Mechatroniker/-in zurückgegriffen.

Relevanz für die Bildungspolitik

Ordnungsmittel beschreiben Mindeststandards der Ausbildung. Die Analyse der Ordnungsmittel zeigt, dass aufgrund der Formulierung die sprachlich-kommunikativen Anforderungen teilweise nicht deutlich werden. Die Projektergebnisse könnten für präzise Formulierungen hilfreich sein und somit zur Transparenz bzgl. der sprachlich-kommunikativen Anforderungen beitragen. Zudem bieten sie die Möglichkeit abzugleichen, ob berufsrelevante mündliche und schriftliche Anforderungen in der Prüfung berücksichtigt werden und, falls es nicht der Fall ist, sie den Erfordernissen anzupassen.

Die Ergebnisse tragen zur Klärung der Frage der Berufsspezifität sprachlich-kommunikativer Handlungskompetenz bei. Dies ist für die Konzipierung von Deutschsprachkursangeboten für Migrantinnen und Migranten und damit für die Integration in den Arbeitsmarkt grundlegend, da die Förderung von Sprachkompetenz im Deutschen in berufsallgemein und berufsspezifisch ausgerichteten Kursen erfolgt. Es ist zu entscheiden, welche Inhalte und sprachlich-kommunikative Kompetenzen berufsallgemein vermittelt werden können bzw. berufsspezifisch vermittelt werden müssen.

Die Projektergebnisse zeigen die enge Verwobenheit von Sprache und Fach und beruflichen Gegebenheiten. Dies spricht dafür, das berufsspezifisch ausgerichtete Angebot von Sprachkursen für Migrantinnen und Migranten der Deutschförderverordnung auszubauen.

Veröffentlichungen, Vorträge, Weiteres

Schriftliche Beiträge

Im Mittelpunkt des Projekts stehen sprachlich-kommunikative Anforderungen im Deutschen. Die im Projektantrag genannte Vorstellung, auch sprachlich-kommunikative Anforderungen beim Einsatz von Herkunftssprachen durch Auszubildende mit Migrationshintergrund bei beruflichen Zwecken zu präzisieren (GOGOLIN 2010, SETTELMAYER 2010), konnte teilweise umgesetzt werden, je nachdem, ob für die Beobachtung Auszubildende mit Migrationshintergrund gewonnen werden konnten und diese ihre Herkunftssprache beruflich verwenden. Um diesen Aspekt sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung gleichwohl systematisch weiter zu bearbeiten, wurden drei schriftliche Beiträge erarbeitet: Es wurde untersucht, ob und inwieweit migrationsbedingt vorhandene sprachliche Ressourcen den Bedarf an Fremdsprachen in beruflichen Kontexte decken (REICH, SETTELMAYER 2016). Zudem wurde der Bedarf an Türkisch und dessen betriebliche Verwendung in migrantischen Unternehmen mit türkischen Inhaberinnen und Inhabern analysiert (SETTELMAYER, WERNER 2016) sowie die Nachfrage nach Kenntnissen in Sprachen außer Deutsch in Stellenanzeigen für Auszubildende ermittelt. Dabei wurden Sprachen, die auch migrationsbedingt vorkommen, ausdrücklich berücksichtigt (SETTELMAYER, BREMSER, LEWALDER 2017). Darüber hinaus wurde ein Workshop zum Translanguaging,

einem Ansatz zur Betrachtung von Mehrsprachigkeit, durchgeführt.

SETTELMEYER, Anke; WIDERA, Christina; EFING, Christian: Linguistic and communicative requirements in vocational education and training. Applied Linguistics and Professional Practice (ALAPP). Genf 2014 (Poster)

SETTELMEYER, Anke; WIDERA, Christina: Anforderungen ermitteln – ein Beitrag zur Diagnose und Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen. In: EFING, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung - Anforderungen - Förderung. Frankfurt/Main u.a. 2015, S. 113-130

SETTELMEYER, Anke; WIDERA, Christina: Prüfungen müssen Sprachkompetenz berücksichtigen. In: Prüfer Magazin im Handwerk - Schwerpunktthema: Besser kommunizieren (2015) 13, S. 4-5

REICH, Hans H.; SETTELMEYER, Anke: Mehr als Englisch, Französisch und Deutsch: Migrantenbedingte Vielsprachigkeit als Ressource für berufliche Kontexte In: SIEMON, Jens u. a. (Hrsg.): Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung. Beiheft 28 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 2016, S. 123-146

SETTELMEYER, Anke; WIDERA, Christina: Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 45 (2016) 6, S. 30-33

SETTELMEYER, Anke; WERNER, Lena: Türkische Sprache im Betrieb und Beruf. In: WERNER, Lena u. a. (Hrsg.): Neue Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Migrantenunternehmen. Wissenschaft trifft Praxis. Berlin 2016, S. 148-168

SETTELMEYER, Anke; WIDERA, Christina; GRÜNHAGE-MONETTI, Matilde: Language skills in vocational education and training – Views of policies and practice. Applied Linguistics and Professional Practice (ALAPP). Kopenhagen 2016 (Poster)

SETTELMEYER, Anke: What management assistants of retail services and medical assistants need to read, write, speak and listen to in the workplace In: BEACCO, Jean-Claude u. a.. ON BEHALF OF COUNCIL OF EUROPE (Hrsg.): The Linguistic Integration of Adult Migrants. L'intégration linguistique des migrants adultes. Berlin/Boston 2017, S. 283 - 288

SETTELMEYER, Anke; BREMSER, Felix; LEWALDER, Anna Cristin: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit - ein "Plus" beim Übergang von der Schule in den Beruf? In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster, New York 2017

SETTELMEYER, Anke; WIDERA, Christina: Sprache und Kommunikation in der beruflichen Ausbildung: Die Perspektive der Bildungspolitik. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2017 (m Erscheinen)

SETTELMEYER, Anke; GRANATO, Mona: Berufliche Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Bedeutung von Sprache bei Zugang und betrieblicher Ausbildung In: BÖRSEL, Anke; TERASSI-HAUFE, Elisabetta: Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung Münster, New York 2017, S. 29-55

Vorträge

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in beruflichen Kontexten. Workshop der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration und des BIBB. Berlin 2013

Vocational use of migrants's languages of origin. Konferenz Multilingual Individuals and Multilingual Societies, Hamburg 2013

Betriebliche Nachfrage nach nichtdeutscher Sprachkompetenz bei der Suche nach Auszubildenden – Eine Chance für migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche. Hochschultage Berufliche Bildung „Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit“, Essen-Duisburg 2013

Migrationsbedingten Ressourcen auf der Spur: Mehrsprachigkeit im Beruf. Tagung Am Wendepunkt? Neue Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Migrantenunternehmen - Wissenschaft trifft Praxis. Mannheim, IHK Rhein Neckar 2014

Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung – Grundzüge des Forschungsprojekts. IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Bundesweites Dialoggremium. Hamburg 2014

Mehrsprachigkeit als berufliche Ressource. Empirische Befunde aus BIBB-Untersuchungen. Workshop Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration und des BIBB. Berlin 2014

Sprachlich-kommunikative Anforderungen ermitteln - ein notwendiger Beitrag im Hinblick auf Diagnose und Förderung. Hochschultage Berufliche Bildung. Dresden 2015

zusammen mit Matilde Grünhage-Monetti: Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung – Befunde der Analyse der Ordnungsmittel und erste Untersuchungsergebnisse. IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Bundesweites Dialoggremium, Hamburg 2015

Vorstellung des Projekts und der Ergebnisse der Auswertung der Ordnungsmittel Führungskräfteworkshop. BIBB, Bonn 2015

What is expected of trainees in VETschools with regard to reading, writing, talking and listening? A comparison of language requirements for prospective management assistants for retail services and motor vehicle mechatronics technicians. Applied Linguistics and Professional Practice (ALAPP), Mailand 2015

Was Auszubildende im Betrieb sprachlich meistern müssen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Gesprächskreis Migration und Integration in der Ressortforschung. Nürnberg 2016

Was müssen Auszubildende sprachlich meistern? Ergebnisse der Anforderungsanalyse von ausgewählten Berufen. Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2016

Sprachlich-kommunikative Anforderungen in Ausbildungsordnungen und betrieblichem Alltag. Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Fachtagung der Bergischen Universität Wuppertal 2016

What do employees have to read, write, speak and listen to at the workplace? A comparison of communicative requirements. The linguistic integration of adult migrants: lessons from research. Symposium des Europarats, Strasbourg 2016

Was macht ein sprachlich-kommunikatives Anforderungsprofil aus? IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Bundesweites Dialoggremium. Hamburg 2017

Was macht ein sprachlich-kommunikatives Anforderungsprofil aus? IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Bundesweites Dialoggremium. Hamburg 2017

Workshops/Expertengespräche/Weiteres

zusammen mit Anette Kuhn: Wie können Verfahren der Sprachstandsfeststellung berufsbezogene sprachliche Kompetenzen adäquat erfassen?. Workshop auf der Fachtagung Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern und zertifizieren. IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Hamburg 2013

Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenz in der beruflichen Ausbildung (Workshop organisiert von Dr. M. Bethscheider/Prof. Dr. N. Kimmelman), BIBB 2014

Workshop zum Ansatz des Translanguaging, BIBB 2016

Stiftung Warentest, Expertengespräch: Sprachlernapps für Flüchtlinge, Berlin 2016

Sprachlich-kommunikative Anforderungen an Kfz-Mechatroniker/ Kfz-Mechatroniker innen – Expertengespräch mit Präsentation. IQ-Fachstelle berufsbezogenes Deutsch. Hamburg 2016

Unterstützung einer projektnahen Masterarbeit, Technische Universität Darmstadt. Fachbereich Berufspädagogik (2015b)

Dritte Beiratssitzung zum Projekt Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung (2017)

Expertengespräch Deutsche Welle, Bonn. Kurskonzept Deutsch für den Beruf. 2017

Begutachtung des Beitrags Sprachförderung während der Ausbildung im Ausbilderhandbuch des Projekts Stark für Ausbildung (DIHK und ZWH), 2016

Mitgliedschaft im Bundesweiten Dialoggremium der IQ Fachstelle "Berufsbezogenes Deutsch" (siehe

<http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/>)

Expertengespräch beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zur Berufsspezifik sprachlich-kommunikativer Anforderung. Nürnberg 2017

Methodenfortbildungen bzw. -beratung:

- Berliner Methodentreffen, Berlin, 2013
- Methodische Beratung durch Prof. Dr. Efing, BIBB, 2013
- Schulung MAXQDA, BIBB, 2014

Beiträge in Arbeit

- Soziale Aspekte sprachlich-kommunikativer Anforderungen am Arbeitsplatz (Grünhage-Monetti/Settelmeyer)
- Sprachlich-kommunikative Anforderungen berufsspezifisch beschreiben (Settelmeyer, Widera)
- Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung (Beitrag für ein Handbuch, Settelmeyer)

Anhang/Literaturverzeichnis

ASCOT – Technology-Oriented Assessment of skills and competencies in VET. ULR: <http://www.bmbf.de/de/13856.php> (Stand: 20.06.2017)

BALKENHOL, Aileen: Lesen in beruflichen Handlungskontexten – Anforderungen, Prozesse und Diagnostik. Darmstadt 2016 ULR: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5209/1/Lesen%20im%20beruflichen%20Handlungskontext.pdf> (Stand: 26.6.2017)

BAUMANN, Katharina; SIEMON, Jens: Wie viel schriftsprachliche Fähigkeit ist für eine erfolgreiche Berufsausbildung erforderlich? In: Die berufsbildende Schule (2013) 65 10, S. 285-288

BETHSCHEIDER, Monika; WULLENWEBER, Karin: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit von Auszubildenden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 3, S. 44-47

„Bildung durch Sprache und Schrift“ – BISS. URL: <http://www.biss-sprachbildung.de/> (Stand: 20.06.2017)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT). Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis, Bonn 2015. ULR: <https://www.bmbf.de/pub/ASCOT.pdf> (Stand: 27.09.2017)

BUßMANN, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1990

EFING, Christian; JANICH, Nina: Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven. Paderborn 2006

EFING, Christian; JANICH, Nina: Kommunikative Kompetenz im Beruf. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht (2007) 59 1, S. 2-9

EFING, Christian: Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: Fachsprache (2010) 1-2, S. 2-17

EFING, Christian; HÄUBLER, Marleen: Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? - Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung Fachtagung 18 (2011), S. 1-19. ULR: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/index.html> (Stand: 20.06.2017)

EFING, Christian: Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In: KIEFER, Karl-Hubert u. a. (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation Deutsch. Frankfurt am Main 2014, S. 11-33

EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg 2007

FACHSTELLE BERUFSBEZOGENES DEUTSCH im bundesweiten Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ) (Hrsg.): Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung. ULR: <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/integriertes-fach-und-sprachlernen/projekt-sprasideq/dokumentation.html> (Stand: 17.09.2014)

FLEUCHHAUS, Isolde: Kommunikative Kompetenz von Auszubildenden in der beruflichen Bildung. Ausprägungen, Förderung und Relevanz im Urteil von Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden. Hamburg 2004

FRANK, Irmgard: Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel? Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2012) 41 4, S. 49-52

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje: Interviewformen und Interviewpraxis. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 2013, S. 427-455

FRIEDRICHS, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg 1973

FÜLLING, Claudia; REXING, Volker: Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstruments in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2010) 39 4, S. 43-46

GOGOLIN, Ingrid: Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2010) 13, S. 529-547

GSCHWENDTNER, Tobias: Förderung des Leseverständnisses in Benachteiligtenklassen der beruflichen Bildung: Studien zur Implementation und Wirksamkeit von Reciprocal Teaching. Aachen 2012

HAIDER, Barbara: Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung. In: ÖDaF-Mitteilungen (2008) H1, S. 7-21

HARTUNG, Wolfdietrich: Kommunikationsorientierte und handlungstheoretisch ausgerichtete Ansätze. In: BRINKER, Klaus u.a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin und New York 2000, S. 83-96

HEINEMANN, Wolfgang: Aspekte der Textsortendifferenzierung. In: BRINKER, Klaus u. a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin und New York 2000, S. 523-546

HEINEMANN, Wolfgang: Textpragmatische und kommunikative Ansätze. In: JANICH, Nina: Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen 2008, S. 113-143

HOPF, Christel: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: FLICK, Uwe; KARDOFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 349-360

JANICH, Nina: Kommunikationsprofile in der Unternehmenskommunikation. Eine interdisziplinäre Forschungsaufgabe. In: REIMANN, Sandra; KESSEL, Katja (Hrsg.): Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der Deutschen Sprachwissenschaft. Tübingen 2007, S. 317-330

JAKOBS, Eva-Maria: Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstanden zu werden? In: BLÜHDORN, Hardarik; BREINDL, Eva; WARNER, Ulrich H. (Hrsg.): Text – Verstehen Grammatik und darüber hinaus. 2005, S. 315-331

JAKOBS, Eva-Maria: Writing at Work Fragen, Methoden und Perspektiven einer Forschungsrichtung. In: JAKOBS, Eva Maria; LEHNEN, Katrin; SCHINDLER, Kirsten (Hrsg.): Schreiben am Arbeitsplatz. 2005a, S. 13-40

JUDE, Nina u.a.: Definition und Messung von Lesekompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik (2013) 59, Beiheft 59, S. 200-228

KAISER, Franz: Sprache - Handwerkszeug kaufmännischer Berufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2012) 41 3, S. 14-17

KAUFHOLD, Marisa: Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden 2006

KEIMES, Christina; REXING, Volker: Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern – Bilanz von Fördermaßnahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2011) 107 1, S. 77–92

KEIMES, Christina; REXING, Volker; ZIEGLER, Birgit: Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit. Empirische Befunde und Konsequenzen für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien. In: Die berufsbildende Schule (2011) 63 7/8, S. 227-232

KEIMES, Christina: Lesen. Lesekompetenz in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. Marburg 2014

KIMMELMANN, Nicole: Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachlehrkräfte und Auszubildende - Möglichkeiten und Grenzen. In: Deutsch als Zweitsprache (2010) 3, S. 6-16

KLIEME, Eckhard u.a.: PISA 2009. Münster/New York/München/Berlin 2010

KNAPP, Werner; PFAFF, Harald; WERNER, Sybille: Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: SCHLEMMER, Elisabeth; GERSTBERGER, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden 2008, S. 191-206

KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim und Basel 2014

LANGER, Wolfgang: Die Inhaltsanalyse als Datenerhebungsverfahren. In: Methoden der empirischen Sozialforschung 2000. ULR: <https://langer.sozioogie.uni-halle.de/pdf/meth1/inhalten.pdf> (Stand: 20.06.2017)

LEMPERT, Wolfgang: Beruf, Sprache, Sozialisation. Zur Bedeutung einer Form des Sprachgebrauchs für die Aneignung und die Dienstanziehung von beruflichen Rollen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1968) 64 10, S. 741-756

MAAS, Utz: Sprache und Sprachen in der Migration. In: MAAS, Utz (Hrsg.): Sprache und Migration. Universität Osnabrück 2005, S. 89-133

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung FQS (2000) 2 (1). ULR: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (Stand: 22.06.2017)

MERCATOR-INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE, ZENTRUM LESEN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE FHNW (Hrsg.: Bildungsdirektion des Kantons Zürich): Wirksamkeit von Sprachförderung 2013

NAUMANN, Johannes u. a.: Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: KLIEME, Eckhard u. a.: PISA 2009. Münster/New York/München/Berlin 2010, S. 23-71

NIEDERHAUS, Constanze: Fachtexte in der Berufsausbildung. In: Die Berufsbildende Schule (2010) 62 2, S. 54-59

NIEDERHAUS, Constanze: Zur Förderung des Verstehens logischer Bilder in mehrsprachigen Lernergruppen 2011. ULR: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen_logischer_bilder.pdf (Stand: 28.11.2017)

NIEDERHAUS, Constanze: Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung. Münster 2011a

NISPEL, Andrea: Smalltalk, Stechuhr, Fachgespräch. Themenbereiche und Kommunikationsziele im Arbeitsleben. In: NISPEL, Andrea; SZABLEWSKI-ÇAVUŞ, Petra (Hrsg.): Lernen, verständigen, handeln. Frankfurt am Main 1996, S. 39-53

OHM, Udo; KUHN, Christina; FUNK, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten. Münster 2007

OSWALD, Hans: Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje; PRENGL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 2013, S. 183-201

PÄTZOLD, Günter: Kommunikative Kompetenz im Beruf. Formen des Sprachgebrauchs und Berufstätigkeit. In: *berufsbildung* (2009) 63 120, S. 5-7

PRZYBORSKI, Aglaja; WOHLRAB-SAHR, Monika: Gruppendiskussionen. In: PRZYBORSKI, Aglaja; WOHLRAB-SAHR, Monika: *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München 2010, S. 88

RAUNER, Felix: Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* (2007) 1 40, S. 57-72

REICH, Hans H.; SETTELMEYER, Anke: Mehr als Englisch, Französisch und Deutsch: Migrationsbedingte Vielsprachigkeit als Ressource für berufliche Kontexte. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 28 Beruf und Sprache - Anforderungen, Kompetenzen und Förderung* (2016), S. 123-146

REICH, Kersten: Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. URL: http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm (Stand 11.10.2017)

ROCHE, Jörg; TERASSI-HAUFE, Elisabetta: Sprachlernort Berufsschule: Aktuelle Entwicklungen in Bayern. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP* (2016) 45 6, S. 14-18

SCHIESSER, Daniel; NODARI, Claudio: *Lesen und Verstehen – Kein Problem! Eine Wegleitung für Berufsschüler und Berufsschülerinnen*. Bern 2005

SCHINDLER, Kirsten: Schreiben im Beruf. In EFING, Christian: *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1*, Peter Lang 2013, S. 147-170

SCHMIDT, Christiane: "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München 1997, S. 544-567

SCHMIDT, Christiane: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München 2013, S. 473-486

SCHMIDT-RATHJENS, Claudia; SONNTAG, Heinz: Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. Diagnostische Grundlagen für das Bildungspersonal. In: *berufsbildung* (2005) 59 94/95, S. 39-46

SCHRAMM, Karen: In: *passage gGmbH (Hrsg.) Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ (Hrsg.): Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern & zertifizieren. Praxisbeispiele, Perspektiven, Handlungsempfehlungen*. Hamburg 2013, S. 63. URL: http://www.netzwerk-ig.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Sprachbildung/BD_FachtagungDoku_2014_NEU.pdf (Stand: 22.06.2017)

SCHREIER, Margit: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung FQS* (2014) 15, Nr. 1, Art. 18. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2043/3636> (Stand: 22.06.2017)

SETTELMEYER, Anke: Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): *"Sprache ist der Schlüssel zur Integration" Bedingungen des Sprachlernens von*

Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn 2010, S. 68-76

SETTELMEYER, Anke; BREMSER, Felix; LEWALDER, Anna Cristin: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit - ein "Plus" beim Übergang von der Schule in den Beruf? In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster/ New York/München/Berlin 2017, S. 135-150

SETTELMEYER, Anke; WERNER, Lena: Türkische Sprache im Betrieb und Beruf. In: WERNER, Lena u. a. (Hrsg.): Neue Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Migrantenunternehmen - Wissenschaft trifft Praxis. Berlin 2016, S. 148-168

SETTELMEYER, Anke; WIDERA, Christina: Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 6, S. 30-33

SETTELMEYER, Anke; WIDERA, Christina: Anforderungen ermitteln – ein Beitrag zur Diagnose und Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen. In: EFING, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main 2015, S. 113-130

SIEMON, Jens u. a.: Sprache in der beruflichen Bildung – Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata. In: ZIEGLER, Birgit; KIMMELMANN, Nicole; TENBERG, Ralf (Hrsg.): Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beiheft 28, 2016, S. 7-33

SOWA, Frank u. a.: Beratungsgespräche in der Arbeitsverwaltung teilnehmend beobachten. Reflexion über eine Methode der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung FQS (2013) 2 (14). ULR:

http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewir7PSW9dDUAhUH1hoKHe_XAtkQFggpMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.qualitative-research.net%2Findex.php%2Ffqs%2Farticle%2Fdownload%2F1831%2F3549&usg=AFQjCNEIHps9QnOTDWC_gnyNeC820PzEw (Stand: 22.06.2017)

Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit ULR: <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/252.php> (Stand: 20.06.2017)

STEINKE, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: FLICK, Uwe; KARDOFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 319-331

STEUER, Ariane: Sprachbildung im Kontext beruflicher Tätigkeiten. In: RATSCHINSKI, Günter; STEUER, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden 2012, S. 301-315

TERRASI-HAUFE, Elisabetta; MIESERA, Susanne: Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld "Ernährung und Hauswirtschaft". In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 6, S. 19-23

TSCHÖPE, Tanja; MONNIER, Moana: Modellierung, Messung und Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen von Medizinischen Fachangestellten in der Ausbildung: Ableitungen aus dem Projekt CoSMed. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2016) 112 4, S. 525-554

WINTHER, Ester: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2010

ZIEGLER, Birgit: Sprachliche Anforderungen im Beruf - Ein Ansatz zur Systematisierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 6, S. 9-13

ZIEGLER, Birgit; GSCHWENDTNER, Tobias: Leseverstehen als Basiskompetenz: Entwicklung und Förderung im Kontext beruflicher Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2010) 106 4, S. 534-555

ZIEGLER, Birgit u.a.: Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22, (2012), S. 1-19. ULR: http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_etal_bwpat22.pdf (Stand: 26.06.2012)

ZIEGLER, Birgit u. a.: Adaptive Messung allgemeiner Kompetenzen (Mak-adapt). In: BECK, Klaus; LANDENBERGER, Margarete; OSER, Fritz (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld 2016

ZIEGLER, Birgit; BALKENHOL, Aileen: Lesekompetenzdiagnostik – Anforderungen und Ansätze in der beruflichen Bildung. In: Die berufsbildende Schule 68 (2016) 7/8, S. 255-261