ZBW

Beiheft 28

Franz Steiner Verlag

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Beruf und Sprache

Anforderungen, Kompetenzen und Förderung

Herausgegeben von
Jens Siemon, Birgit Ziegler, Nicole Kimmelmann und Ralf Tenberg

Beruf und Sprache

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)

Herausgegeben von
Dieter Euler
Reinhold Nickolaus
Peter F. E. Sloane
Ralf Tenberg

Redaktion: Gerhard Hauptmeier

Beiheft 28

Beruf und Sprache

Anforderungen, Kompetenzen und Förderung

Herausgegeben von
Jens Siemon, Birgit Ziegler, Nicole Kimmelmann
und Ralf Tenberg

Franz Steiner Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2016
Druck: Laupp & Göbel GmbH, Gomaringen
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.
Printed in Germany
ISBN 978-3-515-11438-7 (Print)
ISBN 978-3-515-11442-4 (E-Book)

INHALTSVERZEICHNIS

Jens Siemon, Nicole Kimmelmann, Birgit Ziegler
Sprache in der beruflichen Bildung – Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata 7

Henriette Hanisch, Dietmar Heisler
Funktionaler Analphabetismus in der Berufsausbildung 35

Marina Root, Sibylle Drexler, Thomas Bals, Christina Noack
Zwischen PISA und PIACC – Eine empirische Untersuchung zum Lesekompetenzniveau von Berufsschülern 59

Roland Happ, Susanne Schmidt, Olga Zlatkin-Troitschanskaia
Die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich und der Einfluss auf den Fachwissenserwerb im Studienverlauf in der Domäne Wirtschaft 79

Theresa Birnbaum, Katja Dippold-Schenk, Désirée Hirsch, Juana Kupke, Michael Seyfarth, Anne Wernicke
Die Rolle des Schreibens in Angeboten der beruflichen Qualifizierung 101

Hans H. Reich, Anke Settelmeyer
Mehr als Englisch, Französisch und Deutsch: Migrationsbedingte Vielsprachigkeit als Ressource für berufliche Kontexte 123

Volker Rexing, Christina Keimes, Birgit Ziegler
Motivationale Haltungen zum Lesen und Relevanzzuschreibungen bei Auszubildenden im Berufsfeld Bautechnik 147

Monika Bethscheider, Anna Käferlein, Kimmelmann Nicole
Sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten in der betrieblichen Ausbildung .. 165

Nicole Kimmelmann, Gaby Voigt
Wie hältst du's mit der Sprachförderung?
Oder: Welche Ansatzpunkte zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften sich aus ihren subjektiven Theorien ableiten lassen. 183

SPRACHE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG – BEDEUTUNG, FORSCHUNGSSTAND UND DESIDERATA

Jens Siemon, Nicole Kimmelmann, Birgit Ziegler

1 DIE BEDEUTUNG VON SPRACHE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Sprachkompetenz ist ohne Zweifel ein bedeutender Faktor für schulischen und beruflichen Erfolg. Darauf haben in den letzten zwei Jahrzehnten mehrere große Bildungsvergleichsstudien wie etwa PISA und DESI verwiesen. Aber auch außerschulische Sprachtests, deren Ergebnisse für Entscheidungen über Bildungsverläufe herangezogen werden, zeigen, dass mit der Beherrschung von Sprache die Verteilung gesellschaftlicher Chancen und Ressourcen eng verbunden ist (LENZ 2009). Aus sprachlichen Defiziten erwachsen leicht soziale Geringschätzung und Ausgrenzung von gesellschaftlicher Teilhabe. Zudem sind die Auswirkungen sprachlicher Defizite lebens- und bildungsabschnittsübergreifend (PÄTZOLD 2010). Eine geringe Sprachkompetenz wird als ein gewichtiger Faktor dafür angesehen, dass Jugendliche, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, auch Bildungsrückstände in den nicht sprachlichen Fächern aufweisen. Sie sind in der Folge an Gymnasien unterrepräsentiert und überproportional unter den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss zu finden (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001). Letztendlich beeinflussen sprachliche Voraussetzungen mitunter auch den Erwerb von Fachwissen im Studium (vgl. dazu HAPP, SCHMIDT, ZLATKIN-TROISCHANSKAIA im Heft).

Unter den Bedingungen eines modernen, auf den Prinzipien der Handlungsorientierung sowie der Individualisierung von Lernprozessen basierenden Lehr- und Lernverständnisses in der beruflichen Bildung erfährt Sprachkompetenz einen weiteren Bedeutungszuwachs. So werden schon die Lernsituation und die darin enthaltene Problemstellung zumeist sprachlich vermittelt. Eine Schülerin oder ein Schüler wird aber kaum in der Lage sein, die für den weiteren Lernprozess relevanten Handlungsziele zu erreichen, wenn er oder sie die Lernsituation und die Problemstellung nicht vollständig rekonstruieren kann. Auch der Rückgriff auf fachbezogene Informationsquellen zum Aufdecken möglicher Handlungsalternativen erfolgt fast immer sprachbasiert. Gerade unter den Bedingungen der Individualisierung von Lernprozessen müssen die relevanten Informationen dabei eigenständig recherchiert, rekonstruiert, auf ihre Anwendbarkeit hin geprüft, selektiert und transferiert werden, um sie auf die gegebene Problemstellung anzuwenden (BALKENHOL 2015). Und letztlich sind auch die eine vollständige Lernhandlung abschließende Phasen der Artikulation und Reflexion ohne das Vorhandensein entsprechender kommunikativer Kompetenz kaum vorstellbar.

Kommunikative Kompetenz ist aber nicht nur im beruflichen Schulsystem selbst, sondern auch mit Blick auf lebenslange berufliche Lern- und Arbeitsprozesse von zentraler Bedeutung. Einer der mitwirkenden Faktoren ist dabei der kontinuierliche Wandel der Ökonomie von einer eher landwirtschaftlich geprägten Wirtschaft hin zu industrieller Produktion unter Zunahme des Dienstleistungssektors (BAETHGE 2007). Der vergleichsweise wissensintensive Dienstleistungssektor ist sowohl bezogen auf die Wertschöpfung als auch auf die Beschäftigung mit jeweils über 70 % der weitaus größte Sektor der deutschen Volkswirtschaft (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, S. 14). Dieser Wandel hat auch Auswirkungen auf das Ausbildungssystem. Der tertiäre Sektor stellt über die Hälfte des Ausbildungsangebots (LENZ 2009, S. 11 f.). Verbunden mit dieser strukturellen Veränderung ist Wissen und der Umgang damit zum erfolgsentscheidenden Produktionsfaktor geworden (BUSSE et al. 1997). Mehr als der primäre und sekundäre Sektor ist der tertiäre Sektor durch die Informatisierung der Geschäfts- und Arbeitsprozesse gekennzeichnet. Der Produktionsfaktor Wissen wird generiert, verteilt, internalisiert, externalisiert, kombiniert, sozialisiert, gemanagt, gestaltet, repräsentiert, verarbeitet, identifiziert, erworben, modelliert, entwickelt, transformiert, kodifiziert, transferiert, bewertet, geschützt und gespeichert (WYSSUSEK 2004, S. 1). Gemeinsames Symbolsystem, auf dem diese Aktivitäten operieren, ist die Sprache. Kommunikation macht dem folgend einen erheblichen Teil der beruflichen Tätigkeiten aus (BRÜNNER 2007, S. 39 ff.; EFING und JANICH 2007, S. 2), wenngleich angenommen werden kann, dass es branchen- und hierarchieebenenspezifische Unterschiede gibt. Zudem bedient sich die textbasierte Kommunikation im beruflichen Kontext sowohl verbaler, numerischer als auch piktoraler Zeichen und fordert dementsprechend umfassende Verstehensleistungen. Es verwundert daher nicht, dass die kommunikative Kompetenz im mündlichen und schriftlichen Bereich ein entscheidendes Einstellungskriterium für die Aufnahme einer Berufsausbildung oder eines neuen Beschäftigungsverhältnisses ist. Gerade im Falle der Veränderung von Arbeitsbedingungen ist sie aber auch für den Erhalt des Arbeitsplatzes unabdingbar und damit nicht nur Zugangsvoraussetzung, sondern auch ein Stabilisator für die Teilnahme an beruflicher Arbeit und Bildung (PÄTZOLD 2010, S. 161).

2 SPRACHKOMPETENZ, KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ UND (BERUFS-)BILDUNGSSPRACHE

Da die Begriffe Sprachkompetenz und kommunikative Kompetenz bisher wenig einheitlich verwendet werden, sollen diese zunächst unabhängig von der Betrachtung des beruflichen Bildungssystems definiert werden. Auf dieser Grundlage lässt sich im weiteren Verlauf des Textes verdeutlichen, in welchen Bereichen der betrachteten Kompetenz für die berufliche Bildung Studien und Erkenntnisse vorliegen und in welchen Bereichen eher Forschungsdesiderate anzutreffen sind.

WEINERT (2001, S. 27 f.) folgend sollen auch hier übergreifend unter Kompetenz „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbun-

denen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ verstanden werden.

Demgegenüber sieht CHOMSKY (1995) (Sprach-)Kompetenz als ein endliches Inventar von Elementen und Verknüpfungsregeln bzw. später Prinzipien und Parametern an, über die ideale Sprecher und Hörer einer Sprachgemeinschaft verfügen. Als (Sprach-)Performanz bezeichnet CHOMSKY davon unterscheidend die Nutzung dieser Regeln zur Generierung einer im Prinzip unendlichen Zahl von Sprachverwendungen.

Diese regelbasierte Kompetenzauffassung wurde vielfach kritisiert. Insbesondere fehlt den Kritikern der Einbezug von Bedingungen, bzw. der soziale Kontext der Sprachverwendung. HYMES (1974) stellt dem Ansatz CHOMSKYS deshalb das Konzept der kommunikativen Kompetenz gegenüber. Dies ist bis heute das vorherrschende Paradigma in der Sprachlehrlernforschung und der Sprachdidaktik. Unter kommunikativer Kompetenz werden gemeinhin vier Komponenten subsummiert:

– Grammatikalische Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, Wissen über Lexikon und Grammatik, d. h. Phonologie, Morphologie, Syntax, Satzgrammatik und Semantik für Produktion und Verständnis wörtlicher Bedeutungen von Aussagen anwenden zu können (CANALE und SWAIN 1980, S. 29).
– Soziolinguistische Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, soziale Regeln des Gebrauchs von Sprache wie Passung und Angemessenheit von Sprachproduktion und -rezeption anwenden zu können (HYMES 1974).
– Diskurskompetenz beschreibt die Fähigkeit, durch Kombination von Bedeutungen und grammatischen Formen zieladäquate Sprachproduktion zu generieren (CANALE 1983, S. 9).
– Strategische Kompetenz beschreibt letztlich die Fähigkeit, die Effektivität der Kommunikation zu erhöhen sowie ein drohendes Scheitern einer Kommunikation abzuwenden (CANALE 1983, S. 14).

Im deutschen Sprachraum werden Sprachkompetenz und kommunikative Kompetenz vielfach synonym (vgl. z. B. NODARI 2002) oder undifferenziert (vgl. z. B. GRUNDMANN 2007; PÄTZOLD 2010) verwendet. Teilweise werden auch Teilkompetenzen anders zusammengefasst. So führt Efing die Begriffe der Sprachsystemkompetenz und Sprachgebrauchskompetenz ein. Mit ersterer beschreibt er die Fähigkeit eines Individuums, die Vorgaben eines Sprachsystems bzw. einer Sprachnorm ohne Berücksichtigung des Kontextes einzuhalten. Unter Sprachgebrauchskompetenz versteht er die Fähigkeit eines Individuums, im Kontext konkreter kommunikativer Situationen sprachsystematische Fähigkeiten unter Einbezug soziolinguistischer, diskursiver und strategischer Fähigkeiten adäquat anzuwenden. Die Bewertung erfolgt nach Ausprägungsgraden wie ‚angemessen‘, ‚effizient‘ oder ‚zielführend‘ (EFING 2012, vgl. ähnlich auch TRIM 2001, S. 109).

Im deutschen Sprachraum setzt sich vor allem in der Sprachdiagnostik zunehmend das Modell der sprachlichen Basisqualifikationen von EHLICH et al. (2005) durch. Auch wenn EHLICH et al. von einem Modell der Basisqualifikationen sprechen, ist in den Ausführungen dazu unschwer erkennbar, dass es sich um ein Kompetenzmodell handelt.

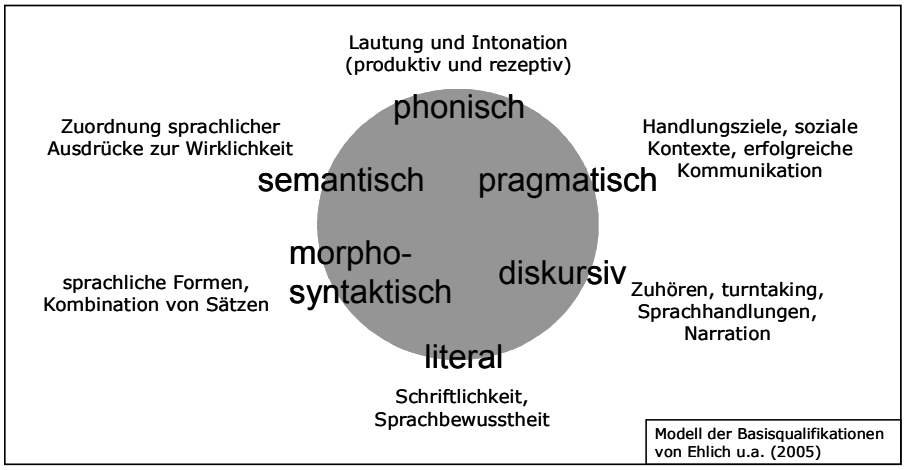

Abbildung 1: Modell der Basisqualifikationen von EHLICH *et al. (2005)*

Mit Blick auf die besonderen Sprachkompetenzen im berufsbildenden Bereich gibt es ebenfalls erste Versuche einer begrifflichen Annäherung. Autoren wie KIMMELMANN (2010) beziehen sich in der verbalen Beschreibung der Phänomene mit der Verwendung des Begriffes (Berufs-)Bildungssprache auf den im deutschsprachigen Bereich eingeführten Begriff der Bildungssprache (GOGOLIN 2009), indem sie die Unterscheidung des in Berufsbildungskontexten verwendeten Sprachregisters von der Alltagskommunikation hervorheben und auf kontext-/fachbezogene Denk- und Argumentationsweisen sowie in der beruflichen Bildung besonders relevante Textsorten verweisen. Dies hilft für die Erklärung sprachlich-kommunikativer Defizite, die sich aufgrund des damit verbundenen Niveaus des Sprachgebrauchs auch bei muttersprachlichen Lernenden zeigen. Zugleich wird die Komplexität der Sprachkompetenzen in der beruflichen Bildung verdeutlicht und anhand dortiger Sprachroutinen spezifiziert. Kommunikative Mindestanforderungen im Berufskontext können über diesen Weg jedoch mangels empirischer Grundlagen noch nicht abgeleitet werden.

Die folgenden Ausführungen sollen durch die Zusammenstellung von entsprechenden empirischen Befunden aus unterschiedlichen Kontexten der beruflichen Bildung zu einer weiteren Annäherung an dieses Phänomen führen. Dabei handelt es sich um eine zwar ausführliche, jedoch nicht als abschließend zu sehende Zusammenstellung vorhandener Zugänge und Daten zur Thematik. Zugleich werden auch Diskrepanzen in der Einschätzung der Anforderungen und ihrer Relevanz aufgezeigt.

3 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IN DER BERUFLICHEN BILDUNG UND ARBEITSWELT

3.1 Kommunikative Kompetenz im Konzept der Ausbildungsreife

Bereits beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung werden Anforderungen an die kommunikative Kompetenz von Jugendlichen erhoben. Im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit hat dazu ein Arbeitskreis aus Experten der Bundesagentur, der Arbeitgeberverbände, der beruflichen Schulen sowie der Wissenschaft den Versuch unternommen, einen Kriterienkatalog zur Definition von Ausbildungsreife vorzulegen. Mit dem Konzept Ausbildungsreife werden universale Mindestanforderungen an personellen und kognitiven Dispositionen formuliert, die bei einem Individuum gegeben sein müssen, um eine Berufsausbildung aufnehmen zu können. Sobald ein Kriterium eine berufsabhängige Gewichtung oder Modifikation erfährt, handelt es sich nicht mehr um Ausbildungsreife, sondern um Berufseignung (EBBINGHAUS 2000). Auch die kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die gemäß der curricularen Vorgaben erst während der Ausbildung erworben werden sollen, gehören nicht zur Ausbildungsreife (EHRENTHAL et al. 2005).

Hinsichtlich der Ausbildungsreife werden in den Merkmalsbereichen schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale und psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sowie Berufswahlreife insgesamt 25 Basismerkmale beschrieben und mit einer Vielzahl von Indikatoren ausgestattet. In den Bereich der kommunikativen Kompetenz fallen als schulische Basiskenntnisse die Merkmale Rechtschreiben, Lesen, mit Texten und Medien umgehen sowie Sprechen und Zuhören. Sprachbeherrschung zählt zum Bereich psychologischer Leistungsmerkmale, und Kommunikationsfähigkeit zu dem Merkmalsbereich der psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2006).

Trotz der mittlerweile breiten Verwendung mehrt sich auch Kritik an dem Konzept der Ausbildungsreife, die nicht zuletzt auch die dort geforderte kommunikative Kompetenz betrifft. Dies zeigt sich schon daran, dass nicht nur ein, sondern mehrere konkurrierende Konzepte vorliegen, die sich mit der Ausbildungsreife und den dazu notwendigen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen auseinandersetzen.

So stellt etwa das Institut der deutschen Wirtschaft auf der Basis einer Befragung von 911 ausbildungsaktiven Unternehmen einen Katalog von Kompetenzen auf, über die Schulabsolventinnen und Schulabsolventen im Sinne einer Ausbildungsreife verfügen sollten. Allein im Fach Deutsch werden 21 Kompetenzfacetten identifiziert, die acht von zehn Unternehmen für „unverzichtbar“ oder „eher unverzichtbar“ halten. Diese reichen von „Informationen einholen“ über „Rechtschreibung beherrschen“ oder „schriftlich argumentieren und Stellung nehmen“ bis zu „Schreiben sachgerecht formulieren“. Der Katalog ist explizit als Forderungskatalog an das allgemeinbildende Schulsystem gerichtet und wird mit Vorschlägen verknüpft, wie diese Standards erreicht werden könnten (KLEIN und SCHÖPPER-GRABE

2012).Eine kritische Prüfung, inwieweit es sich tatsächlich um notwendige Mindestanforderungen handelt, steht derzeit noch weitgehend aus.

3.1.1 Prüfung des Ausbildungsreifekonzepts

Lediglich eine Studie von BAUMANN (2014) ist der Frage bislang empirisch nachgegangen, inwieweit es sich bei Ausbildungsreifekriterien tatsächlich um notwendige Mindestanforderungen handelt. Sie untersucht, ob Jugendliche, die trotz des Fehlens eines Mindeststandards an sprachlichen Fähigkeiten einen Ausbildungsplatz erlangt haben, ihre Ausbildung erfolgreich beenden oder gar eine auf Dauer angelegte Anstellung in dem erlernten Beruf nach Abschluss der Ausbildung erreichen. Zudem wird geprüft, welche Bedeutung das Fehlen solcher Mindeststandards für die Ausbildungsbetriebe hat und wie sie im konkreten Fall damit umgehen.

In die Studie einbezogen wurden Ausbildungsberufe des unteren Segments, das typischerweise von Jugendlichen gewählt wird, die lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008). Zudem handelt es sich um Querschnittsberufe, also um solche Berufe, die typisch für eine Gruppe beruflicher Fachrichtungen sind und zugleich vorrangig von männlichen Jugendlichen, vorrangig von weiblichen Jugendlichen oder auch etwa zu gleichen Teilen von männlichen und weiblichen Jugendlichen angetreten werden. In der Gruppe der Ausbildungsberufe, die den personenbezogenen Dienstleistungen zugerechnet werden können, fiel die Wahl auf den Ausbildungsberuf des Friseurs bzw. der Friseurin. Dieser hat einen Anteil an weiblichen Auszubildenden von etwa 88 %. Die Quote der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss liegt bei etwa 68 %. Aus der Gruppe der Ausbildungsberufe des gewerblich-technischen Bereichs wurde der Anlagenmechaniker bzw. die Anlagenmechanikerin für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik einbezogen. In diesem Ausbildungsberuf gibt es ein Prozent (1 %) weibliche Auszubildende. Die Quote der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss liegt bei etwa 58 %. Der Ausbildungsberuf Verkäufer/Verkäuferin repräsentiert das untere Segment der kaufmännischen Ausbildungsberufe. Der Anteil der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss liegt hier bei 59 %, der Anteil der weiblichen Auszubildenden bei 60 %. Durch den Zugang über Hamburger Schulen ließ sich eine Stichprobe von insgesamt 164 Auszubildenden zusammenstellen, wobei die Geschlechterverteilung innerhalb der Ausbildungsberufe in etwa dem zuvor genannten Bundesdurchschnitt entspricht. Um sowohl die erste Frage nach der Aufnahme der Ausbildung als auch die zweite Frage nach dem erfolgreichen Abschluss innerhalb einer gegebenen Zeit beantworten zu können, wurden 88 Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr und 76 Auszubildende im letzten Ausbildungsjahr des jeweiligen Ausbildungsberufs ausgewählt. Die deutsche Staatsangehörigkeit hatten insgesamt 85 % der Auszubildenden, 86,6 % sind auch in Deutschland geboren, Deutsch als Erstsprache gaben 72,4 % der Auszubildenden an.

Methodologisch prüft BAUMANN ein breites Spektrum schriftsprachlicher Fähigkeiten ihrer Stichprobe. Sie setzt einen Rechtschreibtest (LEHMANN et al. 2005) mit geschlossenem Antwortformat, einen Test zur Textproduktion (DIRIM und DÖLL

2009) sowie einen Test zur Leserlichkeit der Handschrift (MAHRHOFER 2004) ein. Sie überprüft Orthografie und Interpunktion zusätzlich anhand des Vorgehens von DÜRSCHEID et al. (2010) und quantifiziert diese mithilfe des Oldenburger Fehleranalysewerkzeuges (THOMÉ und THOMÉ 2010). Zusätzlich werden unter Rückgriff auf verschiedene Ansätze auch Verständlichkeit und Kohärenz beurteilt. Zudem werden Selbst- und Fremdeinschätzungen zu den schriftsprachlichen Fähigkeiten der Auszubildenden erhoben (BAUMANN 2014).

Insgesamt erreichen lediglich 17,1 % der Probanden zu Beginn der Berufsausbildung ein schriftsprachliches Niveau, das als normal (bzw. normnah) charakterisiert werden kann. Auch alle weiteren Kennzahlen zeigen ein ernüchterndes Bild bzgl. der schriftsprachlichen Fähigkeiten der Probanden. Dennoch gelingt es den betrachteten Auszubildenden trotz mangelnder schriftsprachlicher Ausbildungsreife, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Insgesamt 93,4 % der Auszubildenden bestehen ihre Abschlussprüfung im ersten oder zweiten Versuch. Der Anteil derer, die zum Zeitpunkt der Prüfung Defizite hinsichtlich schriftsprachlicher Fähigkeiten vorweisen (normabweichend oder normfern) liegt bei 84 %. Von den Jugendlichen, die den Übergang in eine Festanstellung in dem erlernten Beruf geschafft haben, weisen lediglich 13,6 % normnahe schriftsprachliche Kompetenzen auf. 63,6 % sind normabweichend und 22,6 % normfern hinsichtlich ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen. Mangelnde schriftsprachliche Fähigkeiten hindern also nicht daran, einen Ausbildungsberuf zu erlernen und auch nicht, diesen Beruf im Anschluss auszuüben (BAUMANN 2014).[1]

Als Ursache für diese Diskrepanz zwischen den geäußerten Anforderungen und der aufgedeckten Realität kann auf die Interviews mit 49 Ausbildungsverantwortlichen in der Auswahlstichprobe zurückgegriffen werden. Die Interviewpartner bewerteten die schriftsprachlichen Fähigkeiten ihrer Auszubildenden als wichtig. Sie testen diese im Auswahlprozess für neue Auszubildende allerdings nur selten. Konfrontiert mit den Leistungen der Untersuchung verändern sich dann die Positionen der Ausbildungsverantwortlichen dramatisch. Letztlich seien es nicht die schriftsprachlichen Fähigkeiten, die zu einer insgesamt positiven Bewertung ihrer Auszubildenden führten. Dazu würden eher andere Merkmale der Auszubildenden beitragen. Es scheint sogar, dass diese anderen Merkmale mangelnde schriftsprachliche Fähigkeiten kompensieren können (BAUMANN 2014).

Zusammengenommen lässt sich aus der Untersuchung von Baumann schließen, dass obwohl schriftsprachliche Fähigkeiten gemeinhin als Minimalvoraussetzung im Konzept der Ausbildungsreife gesehen werden, diese keine Aussagekraft im Sinne eines Prädiktors über einen erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung haben. Vielmehr werden sie wahrscheinlich aus einem gesellschaftlichen Konsens heraus und mangels alternativer Ideen und Ansätze als bedeutsam angesehen. Konfrontiert mit empirischen Daten bricht diese Auffassung allerdings schnell in sich zusammen.[2] BAUMANN (2014) bestreitet keineswegs die Wichtigkeit schriftsprachlicher

1 Bestätigt wird dieser Befund u. a. auch durch die Ergebnisse der leo-Level-one-Studie (BUDDEBERG et al. 2012). Danach geht ein nicht unwesentlicher Anteil funktionaler Analphabeten einer regulären Beschäftigung nach.

2 Auf eine ähnliche Diskrepanz zwischen Normativität und Realität stößt auch KEIMES (2014) in

Fähigkeiten für alle Bereiche des individuellen und gesellschaftlichen Lebens. Aus diesen aber eine conditio sine qua non für die Aufnahme einer Berufsausbildung oder gar für die Teilhabe am Arbeitsleben zu machen, die für die meisten Jugendlichen in Deutschland über eine Berufsausbildung ermöglicht wird, scheint vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten ein Fehler zu sein.

3.1.2 Einschätzungen zur kommunikativen Kompetenz von Auszubildenden und deren Entwicklung in der Ausbildung

Nicht nur im Kontext der Ausbildungsreife werden sprachlich-kommunikative Anforderungen von den Beteiligten unterschiedlich eingeschätzt. Auch in der beruflichen Ausbildung zeigen sich diverse Wahrnehmungen. So bindet beispielsweise FLEUCHAUS (2004) die Perspektive der Schüler und Schülerinnen in der Rolle von Experten über das eigene Wissen und den eigenen Lern- und Ausbildungsprozess durch leitfragengestützter Interviews sowie Fragebögen ein. Die Autorin geht der Frage nach, welche Bedeutung die im Lehrplan des Faches Deutsch an beruflichen Schulen ausgewiesenen Ziele für die Lernorte Schule, Betrieb sowie den Alltag haben. Gleichzeitig werden auch die Einschätzungen der Ausbilder und Ausbilderinnen sowie der Lehrer und Lehrerinnen erhoben. Die Schüler/innen werden zudem gebeten, eine Selbsteinschätzung bezüglich ihrer kommunikativen Fähigkeiten in den Bereichen Umgang mit Informationen, Aktivitäten im Team, Lesen und Verstehen von Texten und selbstständige Produktion von Informationen abzugeben. Eine allgemeine Einschätzung zu diesen kommunikativen Fähigkeiten von Auszubildenden zu Beginn und zum Ende der Ausbildung sollten auch die Ausbilderinnen und Ausbilder sowie die Lehrerinnen und Lehrer abgeben. Zudem sollten Sie den selbst zu verantwortenden Beitrag zur Entwicklung dieser Kompetenzen beurteilen. Ziel der Untersuchung war es, didaktische und methodische Anknüpfungspunkte für unterrichtliches Handeln und die Förderung kommunikativer Kompetenz zu finden.

Insgesamt halten die Jugendlichen, Ausbilder und Lehrer alle in der Befragung aufgelisteten kommunikativen Kompetenzbereiche im Hinblick auf zukünftiges schulisches und betriebliches Tun für wichtig. Ihre kommunikativen Stärken liegen nach Einschätzungen der Jugendlichen eher im Bereich der personalen und sozialen kommunikativen Kompetenz. So attestieren sich die befragten Auszubildenden gute Kenntnisse im Umgang und in der Zusammenarbeit mit anderen, im selbstständigen Arbeiten und im Arbeiten im Team. Auch beim Ausfüllen von Formularen, beim Umgang mit Fachbüchern, Fachbegriffen und Schaubildern sowie im Grundlagenbereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung halten sie sich für kompetent, gemessen an den Anforderungen der Schul- und Berufswelt. Schwächer ausgeprägt sind nach ihrer eigenen Einschätzung die Fähigkeiten im Umgang mit Arbeitsberichten, Geschäftsbriefen, Diagrammen, Handbüchern, Fremdwörtern sowie im aktiven kommunikativen Vortrag oder in der Präsentation vor einer Gruppe.

einer Befragung von Ausbildern und Führungskräften im Berufsfeld Bautechnik (vgl. auch 3.3.1 in diesem Text).

Das trifft auch für die Beurteilung der Kenntnisse im Umgang mit Zeitungsartikeln und Folien zu, die offenbar auch nur ‚teils/teils' vorhanden sind. Dieses Bild ändert sich auch nicht wesentlich, wenn man die Aussagen der Jugendlichen aus dem ersten und dritten Ausbildungsjahr gegenüberstellt. Die älteren Jugendlichen sind entweder kritischer im Umgang mit ihren eigenen Kenntnissen oder sie konnten aufgrund mangelnder Anforderungssituationen diese defizitären Kompetenzbereiche über die Dauer der Berufsausbildung kaum ausgleichen (FLEUCHAUS 2004).

Die befragten Ausbilder und Ausbilderinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen bestätigen die Aussagen der Jugendlichen zu deren kommunikativen Fähigkeiten im Wesentlichen. Sie bemängeln die kommunikativen Kenntnisse zu Beginn der Ausbildung, beurteilen aber auch den Lernzuwachs bis zum Ende der Ausbildung als nicht den Anforderungen der Berufswelt angemessen. Zwar sind die Ausbilder und Ausbilderinnen insgesamt positiver in ihrer Einschätzung des Lernerfolgs als die Lehrer und Lehrerinnen, doch bei beiden Gruppen ist deutlich eine Forderung nach einer vermehrten kommunikativen Schulung im Hinblick auf Arbeitsplatzanforderungen erkennbar. Bei der Beurteilung des kommunikativen Kenntnisstandes der Jugendlichen zu Anfang der Ausbildung gestehen Ausbilder und Ausbilderinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen den Jugendlichen lediglich im Bereich des Lesens und Verstehens von Texten, und hier vor allem von Texten aus dem Themenbereich der Literatur, akzeptable bis gute Fähigkeiten zu. Diese spielen aber in der Arbeitswelt eine untergeordnete Rolle. Zudem haben Jugendliche vor allem Defizite, wenn es darum geht, Texte zu exzerpieren und zu strukturieren. Das Beherrschen von Grundlagenkenntnissen der deutschen Sprache ist nach Meinung aller Befragten im Zusammenhang mit dem selbstständigen Produzieren von Informationen von hoher Wichtigkeit. Die berufsnahen Textformen bereiten den Auszubildenden Probleme, obwohl Kenntnisse und Fähigkeiten gerade in Bezug auf diese Textsorten für die Ausübung des erlernten Berufs benötigt werden. Weniger wichtig sind die erzählenden Textformen, hier vor allem das Verfassen von Interpretationen. Den Jugendlichen werden zwar grundlegende Fähigkeiten zugesprochen, diese werden aber über die Dauer der beruflichen Ausbildung nicht weiter entwickelt, sodass das, was die Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildung beherrschen, immer noch bei weitem nicht den Anforderungen der Arbeitswelt entspricht (FLEUCHAUS 2004).

3.2 Tatsächlicher Sprachgebrauch in der Berufsausbildung und der Arbeitswelt

3.2.1 Sprachgebrauch in der Berufsausbildung

Die Formulierung sprachlich-kommunikativer Anforderungen muss sich – wie bei der Ausbildungsreife bereits gezeigt – auch an den realen Anforderungen der Praxis orientieren. Bereits 1983 ging Buhofer dem folgend der Frage nach, welche Rolle das Schweizerdeutsch gegenüber dem Hochdeutschen im Alltag der Beschäftigten eines größeren Schweizer Industrieunternehmens mit etwa 1000 Beschäftigten spielt. Durch diese explorative Studie, welche die Erhebungsmethoden schriftliche Befragung, Tiefeninterview und teilnehmende Beobachtung miteinander

kombiniert, konnte die Wissenschaftlerin auch Ergebnisse darüber vorlegen, auf welchen Hierarchieebenen welche sprachlichen Anforderungen anzutreffen sind. Grundsätzlich gilt dabei, dass es Schwerpunktbildungen der schriftsprachlichen Produktion auf bestimmte Abteilungen gibt. Diese liegen zum Beispiel im Marketing oder Kundendienst, nicht aber in der Produktion. Auch zu erwarten war, dass die Schreibtätigkeit in höheren Hierarchieebenen zunimmt (BUHOFER 1983, S. 147). Die Autorin identifiziert auf der Basis ihrer Erhebung drei verschiedene Typen von Textsorten. Den Typ 1 kennzeichnet grammatikalisch korrekter Aufbau. Beispiel dafür sind Briefe, Berichte oder auch schriftlich verfasste Weisungen, wie sie von Mitarbeitern in Vorgesetztenfunktion benutzt werden. Typ 2 ist eher stichwortartig und in die normalen Arbeitsabläufe integriert. Dazu zählen Dokumenttypen wie Formulare, Karten oder Rapport. Auch Typ 3 ist stichwortartig, allerdings nicht formal in den Arbeitsablauf integriert, sondern basiert auf individuellen Entscheidungen. Typische Beispiele sind Notizzettel oder individuelle Arbeitspflichten. Der am häufigsten vorkommende Typ schriftsprachlicher Kommunikation im Industriebetrieb ist der Typ 2. Er wird charakterisiert durch eine äußerste Reduktion der Syntax, eine Standardisierung der Wortstellung, einen korrekten Gebrauch des Wortschatzes sowie die Verwendung fachspezifischer, sinntragender Verben (BUHOFER 1983, S. 156).

KNAPP et al. (2008) gehen anhand von Interviews mit 18 Ausbildungsverantwortlichen aus den Bereichen Kraftfahrzeugmechanik, Schlosserei, Industriemechanik, Schreinerei, Steinmetz, Einzelhandel, Frisörgewerbe, Nahrungsmittelhandel, Metzgerei, Bäckerei, Gastronomie und Kinderpflege der Frage nach, wo im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung Kenntnisse von Schriftlichkeit nötig sind. Die Auswertung erfolgt sowohl quantitativ als auch qualitativ.

In der betrieblichen Ausbildung dominieren demnach mündliche Informationen zu den praktischen Tätigkeiten und diese würden nur gelegentlich durch Texte ergänzt. Die für die konkreten Tätigkeiten zu lesenden Texte seien meist ‚überschaubar', d. h. bei einer Länge von einer halben DIN A4-Seite gelten diese bereits eher als lang.

Im Betrieb werden Texte zur Organisation (z. B. Stundenabrechnungen), instruktive Texte (Arbeitsanweisungen, Betriebsanleitungen für Maschinen, Auftragslisten), deskriptive Texte (Arbeitsvorgänge, Tätigkeitsbeschreibungen), Informationstexte über Materialien und Innovationen, vor allem zu neuen Produkten und Werkzeugen sowie zu komplexen Maschinen und gelegentlich zur Beratung von Kunden gelesen. Zudem werden vereinzelt normative Texte (Sicherheitsvorschriften, Geschäftsbedingungen), diskontinuierliche Texte (Zeichnungen, Wartungspläne, Skizzen), umfangreichere Informationstexte über den gewählten Beruf für das Berichtsheft der Auszubildenden, Unterlagen der Meister sowie Fachliteratur zum selbstständigen Durcharbeiten außerhalb der Arbeitszeit rezipiert.

Auszubildende werden im Betrieb mit einer begrenzten Anzahl von Fachtexten konfrontiert, die u. a. die Merkmale fachspezifischer Wortschatz, besondere Strukturen des Textaufbaus (Textschemata oder Makrostrukturen), ein komplexer Satzbau (z. B. durch Verwendung von Nominalisierungen), eine empraktische Ausrichtung

(Einbettung der Texte in praktische Handlungszusammenhänge) und diskontinuierliche Merkmale (Einbezug von Abbildungen, Grafiken, Tabellen etc.) aufweisen.

Die befragten Handwerksmeister weisen darauf hin, dass Ihre Auszubildenden aufgrund mangelnder Konzentrationsfähigkeit und geringer Lesemotivation die Texte zu oberflächlich angehen und kaum in der Lage sind, Schlüsselstellen, Zusammenhänge sowie die Bedeutung zu erkennen.

Das Schreiben von Texten ist ebenfalls Teil der betrieblichen Ausbildung, jedoch würde es in geringerem Umfang benötigt als das Lesen. Der größte Teil der geschriebenen Texte sei für den internen Bedarf bestimmt und bestehe in der Regel aus Stichworten von Fachwörtern, Zahlenangaben (Mengenverhältnissen etc.) und Abkürzungen. Diese Kurzformen werden explizit vom Meister gefordert. Rechtschreibung und Grammatik werden überwiegend als defizitär wahrgenommen. Weitere Probleme seien der parataktische Stil (Beispiel: „und dann…und dann… und dann") und fehlende syntaktische Vollständigkeit.

In den offiziellen Verlautbarungen betrachten Meister und ihre Interessenvertretungen sprachliche Kompetenzen als relevant. Bei der Frage nach den Kriterien der Einstellung wird aber deutlich, dass sie eher Wert auf personale und soziale Kompetenzen legen. Auf die Mathematiknote würde von den befragten Meistern mehr Wert gelegt als auf die Deutschnote (KNAPP et al. 2008). Eine Haltung, die auch in den eingangs referierten Befunden von BAUMANN (2014) Bestätigung findet.

Eine weitere Bestätigung erfährt dieser Befund in einer Studie, die im Berufsfeld Bautechnik angesiedelt war (KEIMES 2014). Es wurden insgesamt 14 Experteninterviews und sieben Gruppeninterviews mit 32 ausschließlich männlichen Auszubildenden des zweiten und dritten Ausbildungsjahres in den Berufen Maurer und Straßenbauer geführt. Im Fokus standen insbesondere Leseanforderungen und Lesematerialien in der betrieblichen Ausbildung. Die Befunde zeigen, dass die Experten (Ausbildungsverantwortlichen) der Lesekompetenz für eine Ausbildung in den Bauberufen kaum eine Bedeutung zuschreiben und Leseanforderungen in der betrieblichen Ausbildungsrealität eher selten sind. Es überwiegen mündliche Kommunikationssituationen. Allerdings steigen die Leseanforderungen mit zunehmender beruflicher Verantwortung (Gesellenebene, mittlere Führungsebene), weshalb KEIMES die Relevanz von Lesekompetenz als „gewissermaßen hierarchiegebunden" bezeichnet (S. 170). Doch scheinen weder Experten noch Auszubildende eine Notwendigkeit darin zu erkennen, in der betrieblichen Ausbildung auf das Lesen von Dokumenten, wie beispielsweise Arbeitsaufträge und Zeichnungen vorzubereiten. Keimes identifiziert in den Interviews hinsichtlich der Relevanz des Lesens „ein fragiles Verhältnis zwischen Normativität und betrieblicher Realität" (S. 175), in der sich eine Dialektik zwischen Arbeit und Lesen widerspiegelt. Den Ursprung dieser Dialektik sieht sie in der Trennung von Hand- und Kopfarbeit, die in der Tradition des Arbeitsbegriffs verankert ist und in Aussagen zum Ausdruck kommt, wie z. B. dass ein Meister nicht mehr so viel arbeite, weil er eher dafür da sei, die Sachen zu planen und alles zu lesen (S. 171).

Vor dem Hintergrund der betrieblichen Ausbildungsrealität in einigen Berufsfeldern lassen sich vermutlich auch Befunde zur Stagnation bzw. Degression sprachlicher Kompetenzen während der Berufsausbildung erklären. So verweisen

die von LEHMANN et al. (2006) analysierten Daten aus den ULME-Erhebungen bei Auszubildenden in 17 Berufen auf eine negative Entwicklung im Hinblick auf Lesestrategien am Ende der Ausbildung (ULME III) gegenüber dem Ausbildungsbeginn (ULME I). Über nahezu alle Berufe hinweg nimmt bei den Auszubildenden im Mittel das metakognitive Wissen zum Texterschließen im Verlauf der Ausbildung tendenziell eher ab. Diese Entwicklung deutet sich sowohl im Querschnittvergleich aus ULME I und ULME III an als auch in einer Gruppe von 1222 Auszubildenden, zu denen Längsschnittdaten vorliegen (ebd. S. 57). Allerdings sind in den meisten Berufen die Testwertunterschiede marginal, was eher für eine Stagnation spricht. Eher degressive Entwicklungsverläufe lassen sich aber in einigen gewerblich-technischen Berufen erkennen, wie z. B. beim Anlagenmechaniker/in, Fachinformatiker/in, Fluggerätemechaniker/in und Friseur/in. In diesen Berufen liegen die Testwerte am Ausbildungsende um mehr als 5 Prozent unter denen am Ausbildungsbeginn (ebd. S. 59). Auch ZIEGLER und GSCHWENDTNER (2010b, S. 538 f.) berichten von eher stagnierenden Testwerten hinsichtlich der Lesekompetenz im Ausbildungsverlauf bei KFZ-Mechatroniker/innen, die an einer Stichprobe von 115 Auszubildenden ermittelt wurden. GSCHWENDTNER (2012, S. 52 ff.) analysiert darüber hinaus Studien zur Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I. Zusammengefasst weisen diese ebenfalls auf eine Stagnation der Lesekompetenzentwicklung ab der siebten Klassenstufe hin. Damit drängt sich u. a. auch die Frage auf, welche Ziele im Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen erreicht und welche Inhalte vermittelt werden sollten, um Jugendliche auf den Übergang in die Berufsausbildung vorzubereiten. Diesen Aspekt beleuchten Efing und Kollegen. Ausgangspunkt der Überlegungen ist ein Bildungsverständnis, das die Fähigkeiten zur Bewältigung alltäglicher und beruflicher Anforderungen in den Bereich der allgemeinen Bildung einbezieht.

In der ersten hier referierten Beobachtungs- und Interviewstudie wurden kommunikative Situationen in den Ausbildungsberufen Industriemechaniker, Mechatroniker, Elektroniker sowie Technische Zeichner untersucht (EFING und HÄUSSLER 2011). Die Erhebung fand in sieben klein- und mittelständischen Betrieben statt. Begleitet wurde über zwei Tage der Berufsalltag von Auszubilden. Es wurden Gespräche, schriftliche Kommunikation und handwerkliche Tätigkeiten dokumentiert. Zusätzlich wurde eine Sammlung von Kopien der Textsorten angelegt, mit denen Auszubildende in Berührung kommen. Abschließend wurden Interviews mit den Ausbildungsmeistern und den Auszubildenden geführt, um die Gültigkeit der anlässlich der teilnehmenden Beobachtung festgestellten Eindrücke zu überprüfen.

Alle Betriebe weisen eine aktive Einbindung der Auszubildenden in das tägliche betriebliche Geschehen auf. Die Auszubildenden müssen dabei kompetent mit Kollegen, Kunden und Vorgesetzten kommunizieren können und ihre handwerkliche Tätigkeit selbstbewusst und kritisch argumentativ präsentieren. Dabei müssen sie in der Lage sein, ein dem jeweiligen Kommunikationspartner, dem jeweiligen Ziel und der jeweiligen Situation angemessenes sprachliches Register auszuwählen. Zentral sind in den untersuchten Betrieben aber vor allem auch mündliche Absprachen. Auszubildende müssen den Befunden entsprechend über eine hohe Auffassungsgabe und Konzentrationsfähigkeit sowie die Fähigkeit verfügen, wichtige

Information zu filtern. Auffällig ist, dass die Kommunikation oft nicht zwischen Meister und Auszubildendem verläuft, sondern ältere Auszubildende die jüngeren instruieren und ihnen Tätigkeiten und Arbeitsabläufe erklären. Sie sind auch erste Ansprechpartner für Probleme und Fragen der jüngeren Auszubildenden.

Der quantitative Anteil der kommunikativen Tätigkeiten wird von Auszubildenden und Ausbildungsmeistern unterschiedlich eingeschätzt. Es wird deutlich, dass die Auszubildenden der Kommunikation einen weit höheren Anteil beimessen als ihre Ausbildungsmeister. Es gibt aber einen Konsens, dass alle untersuchten Ausbildungsberufe kommunikationsintensiv sind und gelungene Kommunikation ausschlaggebend für erfolgreiches Arbeiten ist. Häufig wird von den Ausbildungsmeistern angemerkt, dass den Bewerbern viele (nicht nur handwerkliche) Fähigkeiten fehlten, die eigentlich Ausbildungsvoraussetzung sind.

Die Interviews und Beobachtungen zusammenfassend sei Kommunikation gelungen, wenn mit wenig Zeichen ausreichend viel vermittelt wird. Im betrieblichen Alltag sei kaum Raum und Zeit für ausschweifende Gespräche. Der aus der Schule gut bekannte kohärente, situationsentbundene, ausformulierte Fließtext spiele kaum eine Rolle. Textsorten würden nach dem Kriterium einer schnellen und vor allem übersichtlichen Sinnentnahme gewählt und eingesetzt, um mit Kollegen oder Kunden kommunizieren zu können. Dies erklärt den häufigen anzutreffenden Formularcharakter von Texten (zum Beispiel Auftragsformulare). Die Auszubildenden müssen rezeptiv und produktiv v. a. mit den Textsorten und Darstellungsformen Bericht, Liste, Tabelle, Zeichnung, Kurznotiz, Bedienungsanleitung sowie kurzem Fließtext im Katalog, Sicherheitshinweis, Unterweisung und Fachbuch (wie z. B. Tabellenbüchern) umgehen können. Die Verwendung dieser Textsorten diene hauptsächlich der Dokumentation von Arbeitsaufträgen und deren Ausführung.

In der mündlichen Kommunikation sprechen Auszubildende oft in einer praktischen Situation mit einem Vorgesetzten oder Kollegen anhand einer Zeichnung über die zu verrichtende handwerkliche Tätigkeit. Gesprächssorten wie Besprechungen und Vorträge seien wichtig für eine sachgerechte Präsentation der handwerklichen Tätigkeit. Dabei ist die Kommunikation nicht nur deskriptiv, sondern auch argumentativ aufgebaut, da Arbeitsvorgänge gerechtfertigt werden müssten. Die häufigste Gesprächsform ist der Dialog. Dieser findet nicht zwangsweise eingebettet in einer face-to-face-Situation statt, sondern auch medial vermittelt (Internet, Telefon). Generell kennzeichnend für den Umgang mit allen Text- und Gesprächssorten ist die geforderte Verwendung der Fachsprache. Es ist jedoch deutlich, dass diese sachgerechte Verwendung für die Auszubildenden keinesfalls eine Selbstverständlichkeit ist, wie beispielsweise Probleme beim Ausfüllen des Berichtsheftes zeigen.

Aus Sicht der Ausbildungsmeister bestehe ein Konsens bezüglich der Wünsche an den Deutschunterricht. Die bei den Auszubildenden verfügbaren Text- und Gesprächskompetenzen seien für die betriebliche Kommunikation selten ausreichend. Textsortenkenntnis und angemessene soziale Verhaltensweisen könnten integriert in einem ausbildungsvorbereitenden Deutschunterricht vermittelt werden. Die Fähigkeit zur angemessenen, adressatenspezifischen Registerwahl, also eine muttersprachliche Mehrsprachigkeit, sowie das Verfügen über ein umfangreiches

sprachliches Repertoire seien der Weg zu einer zufriedenstellenden Kommunikation auf Seiten der Kommunikationspartner.

Bezüglich der Heranführung an ausbildungsrelevante schriftliche Kompetenzen der Auszubildenden, deren Qualität (insb. bzgl. Orthografie) die Meister bemängeln würden, könne die Textsorte „Beschreibung", die in der Schule oft als Bildbeschreibung eingeübt wird, im Deutschunterricht auch bereits als Tätigkeitsbeschreibung handwerklicher Tätigkeiten stärker in den Fokus rücken und eingeübt werden. Generell sei eine Routinebildung in der eigenen Textproduktion sinnvoll, da Auszubildende im schriftlichen Umgang mit Kunden, Kollegen und Vorgesetzten häufig unsicher sind, wobei sich diese Unsicherheit hemmend auf die Kommunikation auswirke. Bewerbungen, die eine derartige Schwäche erahnen lassen, werden unverzüglich zurückgesendet.

Während im Deutschunterricht Fließtexte, basierend auf einer relativ geringen Menge an Sach- und Fachwissen, produziert und rezipiert würden, seien in der Ausbildung kurze, präzise, pointierte Berichte, Tabellen etc. üblich. Hauptsächlich in der Produktion dieser Textsorten konnten Schwierigkeiten festgestellt werden (EFING und HÄUSSLER 2011)

Bereits zuvor hatte EFING (2010) eine ganz ähnliche Fragestellung in einem großen deutschen Industriebetrieb mit Auszubildenden zum Industriemechaniker, Mechatroniker, Elektroniker für Geräte und Systeme sowie zum Technischen Zeichner untersucht.

Es konnte gezeigt werden, dass die kommunikativen Anforderungen in allen vier gewerblich-technischen Ausbildungsberufen in etwa gleich sind. Auszubildende rezipieren Texte häufiger, als sie diese produzieren. Bei den zu produzierenden Texten überwiegen standardisierte Darstellungsformen. Insgesamt fällt auch in dieser Studie ein Abschied vom klassischen, herkömmlichen Textbegriff auf. Vertextung und Kohäsionsmittel sind keine typischen Merkmale betrieblicher Textsorten. Zudem wird Sprache im Rahmen der Ausbildung zunehmend als Reflexionsinstrument eingesetzt.

Beide Studien zusammengenommen empfiehlt EFING für einen ausbildungsvorbereitenden Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen:

1 das Vermitteln einer muttersprachlichen Mehrsprachigkeit im Sinne eines breiten sprachlich-kommunikativen Repertoires, das flexibel ziel- und situationsangemessen sowie adressatengerecht eingesetzt werden kann;
2 das Vermitteln von alltäglich wie beruflich relevanten kommunikativen Fähigkeiten wie Präsentieren, Beschreiben, Erklären, Dokumentieren, (Nach-)Fragen;
3. das Vermitteln des rezeptiven wie produktiven Umgangs mit kondensierten, diskontinuierlichen Textformen (Tabelle, Formular etc.), insbesondere das Vermitteln der Produktion pointierter, prägnanter, kurzer Texte, das bislang in der Schule wenig geübt wird (– obwohl es sicherlich nicht leichter ist, einen aussagekräftigen kurzen, oft mehrfachadressierten als einen langen, ausformulierten Text zu schreiben);
4. das verstärkte Arbeiten in Kleingruppen, um die kommunikativen Fähigkeiten, die Projekt- und Teamarbeit und -koordination verlangen, anzubahnen;