

„Gemeinsam stark durch Sprache“ – Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz von Auszubildenden im Rahmen eines berufsschulspezifischen Projekts

Abstract

Globalisierung, Migration und Internationalisierung fordern mehr denn je sprachliche und interkulturelle Fähigkeiten in Beruf, Schule und Gesellschaft. Viele Auszubildende, mit und ohne Migrationshintergrund, werden diesen Anforderungen jedoch nicht gerecht. Dies erschwert ihnen den Erwerb von Fachkompetenz, gefährdet ihren Berufsausbildungserfolg und behindert die berufliche und soziale Integration der Jugendlichen. Die Förderung von Sprachkompetenz und interkultureller Kompetenz in der dualen Berufsausbildung bildet eine Grundlage für die Lösung dieses Problems. Das in diesem Beitrag dargestellte Projekt an einer kaufmännischen Berufsschule in Baden-Württemberg vereint die Förderung dieser beiden Kompetenzen und stärkt die Kooperation der Lernorte Berufsschule und Ausbildungsunternehmen. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Curricula sowie eine quantitative Erhebung bei Auszubildenden, Lehrkräften sowie Ausbildern ermöglichen die Definition von sprachlichen sowie interkulturellen Anforderungen innerhalb eines jeden Ausbildungsjahres. Im Ausblick auf die nächsten Projektschritte wird hier verdeutlicht, wie ein an den Anforderungen ausgerichtetes, praktikables Sprachförderinstrumentarium generiert und implementiert werden soll. Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz sollen nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch im Fachunterricht sowie durch außerunterrichtliche und betriebliche Maßnahmen gefördert werden. Mittelfristiges Ziel ist die Umsetzung der von beiden Lernorten getragenen Leitidee des gemeinsamen Förderns.

1 Die duale Berufsausbildung: zwischen Altbewährtem und Zukunftstrend

In Anbetracht der demographischen Entwicklung Deutschlands, der mit ihr verbundenen Überalterung der Gesellschaft und dem in naher Zukunft zu erwartenden Fachkräftemangel richtet sich der Blick zunächst auf das Herzstück der deutschen Berufsbildung, das Duale System. Auch hier ist die Globalisierung angekommen und tangiert Jugendliche in der Berufsausbildung, welche die Arbeitnehmer von morgen sein werden. Die Kontroverse um Handlungs- und Fachsystematik, teilweise als veraltet geltende Curricula, mangelnde Lernortkooperation, die Frage nach allgemeiner und beruflicher Bildung sind alt bekannte Probleme des dualen Berufsausbildungssystems und zeigen auf, wie schwer sich dort Neuerungen durchsetzen (vgl. CLEMENT 2003; KREMER 2003; BOCKSROCKER 2011, 11f.; STEINEMANN/ GRAMLINGER 2003, 6ff.; BRUCHHÄUSER 2009, 434; GRUNDMANN 2007, 53ff.). Gleichzeitig richten sich die Ausbildungsbetriebe, zunehmend auch die KMU, international aus und monieren die mangelnden Fähigkeiten der Auszubildenden, wobei die Schuld für die Mängel bei den Berufsschulen und den allgemein

bildenden Schulen verortet wird (vgl. ebd.; MÜLLER/ SANDER 2011, 92ff.; BAHL 2009, 6). Die duale Berufsausbildung befindet sich so derzeit im Stand zwischen altbewährten Strukturen und dem Zwang sich im Sinne der Ansprüche der Internationalisierung zu erneuern.

Inmitten dieses Systems steht der Jugendliche samt der Prägungen durch seine Herkunft sowie erlernten (Halb-)Sprachen (vgl. Abb. 1) und verspürt den Zwang, sich in seiner adoleszenten Identitätsfindungsphase in die deutsche Gesellschaft mit ihrem „monolingualen Habitus“ (GOGOLIN 2001) integrieren zu müssen.

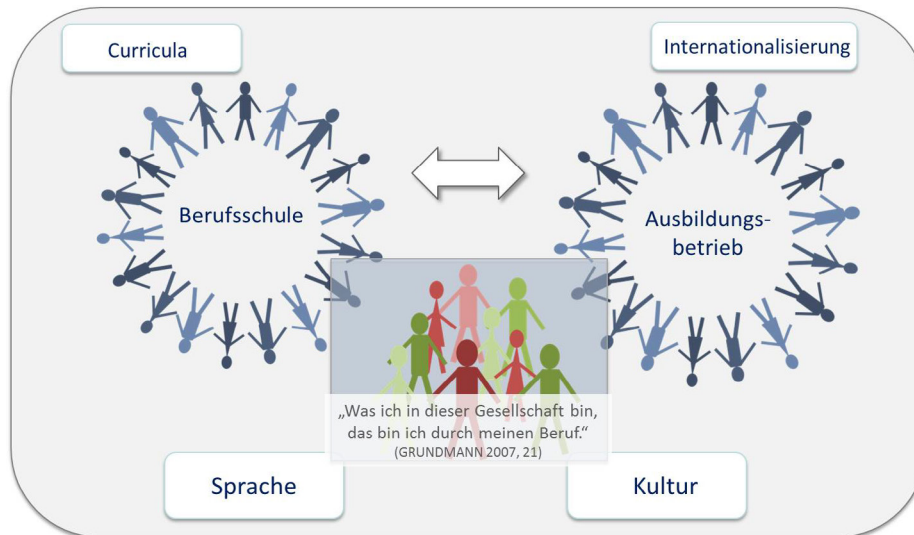


Abb. 1: Jugendliche innerhalb des dualen Berufsausbildungssystems

Voraussetzung für die soziale Integration ist die berufliche Integration (vgl. GRUNDMANN 2007, 21), sprich das erfolgreiche Durchlaufen einer Berufsausbildung mit anschließender Einmündung in eine Erwerbstätigkeit. Im Beruf und damit auch in der Berufsausbildung sieht sich der Jugendliche mit drei Herausforderungen konfrontiert, die allesamt das Beherrschen sprachlicher und interkultureller Kompetenzen voraussetzen: 1. die zunehmende Internationalisierung der Unternehmen, 2. die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Belegschaften, welche sich in Anbetracht des Fachkräftemangels noch vergrößern wird, sowie 3. die Netzwerkstrukturierung der Unternehmen, in welchen Bildung zum wichtigsten Produktionsfaktor geworden ist und Berufe zunehmend durch sprachliche Tätigkeiten bestimmt werden (vgl. GRUNDMANN 2007, 194f.; FORNER 2006, 27; BOCKSROCKER 2011, 2).

Es zeigt sich jedoch, dass die Auszubildenden diesen sprachlichen Anforderungen in Schule und Ausbildungsunternehmen allzu oft nicht gerecht werden, daher nicht genügend Fachwissen aufbauen und in der Folge an den Abschlussprüfungen scheitern (vgl. im Folgenden ebd., 3f.; GRUNDMANN 2007, 92f.; EFING 2006b, 50). Aufgrund mangelhafter sprachlicher Fähigkeiten in der (Zweit-)Sprache Deutsch haben meist (aber nicht ausschließlich) Jugendliche mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten, zwischen

verschiedenen Sprachregistern zu wechseln, Bildungs- und Fachsprache mit ihren Passivkonstruktionen, Mehrfachkomposita etc. zu verstehen und sich so Fachwissen zu erschließen. Insbesondere die erfolgreiche Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz in der dualen Berufsausbildung könnte dieses qualitative Problem mildern und dem prognostizierten Fachkräftemangel entgegenwirken helfen. Denn, sofern man etwaige Reaktionen der Akteure auf das rückläufige Arbeitskräfteangebot ausblendet, wird sich bis zum Jahr 2025 der Fachkräftemangel in den Berufen, die eine Berufsausbildung voraussetzen, deutlich bemerkbar machen (vgl. Abb. 2) (vgl. HELMRICH/ ZIKA 2010, 23f.).

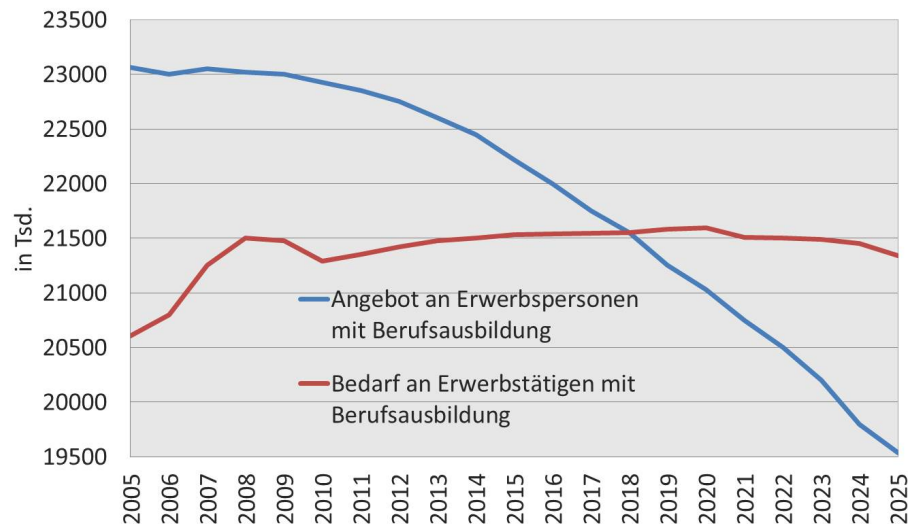


Abb. 2: Angebot an Erwerbspersonen und Bedarf an Erwerbstätigen mit betrieblicher Lehre/ Berufsfachschule bis 2025 (vgl. HELMRICH/ ZIKA 2010, 23)

Gleichzeitig bleiben immer mehr Ausbildungsplätze u. a. aufgrund mangelnder Fähigkeiten der Jugendlichen unbesetzt. Die Zahl der unversorgten Bewerber ohne weitere Alternative steigt so von Jahr zu Jahr (vgl. Abb. 3) (vgl. BIBB 2012).

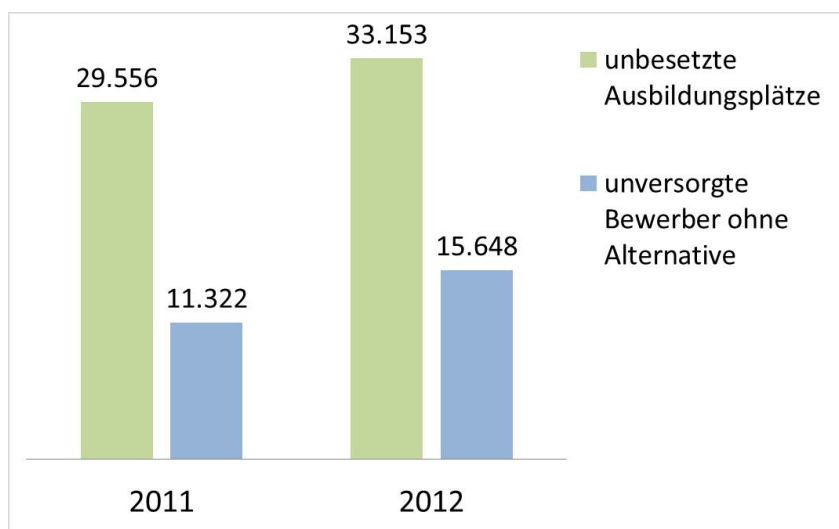


Abb. 3: Unbesetzte Ausbildungsplätze und unversorgte Bewerber 2011/2012 (vgl. BIBB 2012)

Nicht nur aufgrund dieses aktuellen quantitativen Paradoxons auf dem Ausbildungsmarkt stellt sich immer drängender die Frage nach der Qualität der Kompetenzentwicklung der Jugendlichen und damit der dualen Berufsausbildung als Ganzes(vgl. MÜNK 2010, 189f.; KRONE 2010, 27ff.).Die Förderung der Kompetenzen, die als Voraussetzung für eine Berufsausbildung gelten und in ihrem Durchlaufen erweitert werden müssen, Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz, bietet einen möglichen Lösungsweg für die qualitativen sowie quantitativen Probleme auf dem Ausbildungsmarkt. Bundesweit curricular verbindlich verankerte Vorgaben hierzu fehlen jedoch, vielmehr ist die Förderung Ländersache und damit meist Angelegenheit der einzelnen Berufsschule selbst. Der Beitrag weist auf, wie in einem Berufsschulprojekt unter wissenschaftlicher Leitung derzeit das Postulat nach Sprachförderung sowie Förderung der interkulturellen Kompetenz aufgegriffen wird und in der Realisierungsphase erfolgreich umgesetzt werden kann.

2 Das Projekt „Gemeinsam stark durch Sprache“

2.1 Konzeption und Beteiligte

„Gemeinsam stark durch Sprache“ verknüpft drei Akteure der dualen Berufsausbildung: die Kaufmännische Berufsschule Schwäbisch Hall samt ihren sieben kaufmännischen Ausbildungsberufen, die mit der Schule kooperierenden Ausbildungsunternehmen sowie das Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Hohenheim. Alle drei Instanzen haben den Bedarf an Sprachförderung sowie Förderung der interkulturellen Kompetenz in der Berufsausbildung erkannt und sich die Qualitätsentwicklung vor Ort zur Aufgabe gemacht. Initiiert an der Universität Hohenheim, startete „Gemeinsam stark durch Sprache“ im Oktober 2012 als OES-Projekt (Operativ eigenständige Schule) und betont die transparente Qualitätsentwicklung im Unterricht, im Kollegium sowie in der Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben.

Dabei setzt das Projekt vor allem an drei Stellen im Ausbildungssystem an (vgl. Abb. 4):Erstens soll den Schwächen, aber auch Fähigkeiten der Auszubildenden eine individuelle Förderung, angepasst an die Anforderungen im Beruf, begegnen. Deutsch als Zweitsprache spielt dabei ebenso eine Rolle wie vertiefte Kenntnisse der Herkunftskulturen. Um dem doppelten Erziehungs-und Bildungsauftrag der Berufsschule gerecht zu werden, intendiert das Projekt zum Zweiten die Förderung von allgemein bildenden Fähigkeiten mit dem Ziel der sozialen Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft. Da die Förderarbeit, bedingt auch durch die geringe wöchentliche Stundenanzahl, nicht alleine in der Berufsschule geleistet werden kann, ist ein zentraler dritter Punkt des Projekts die Kooperation der Lernorte Berufsschule und Ausbildungsbetrieb zu intensivieren.

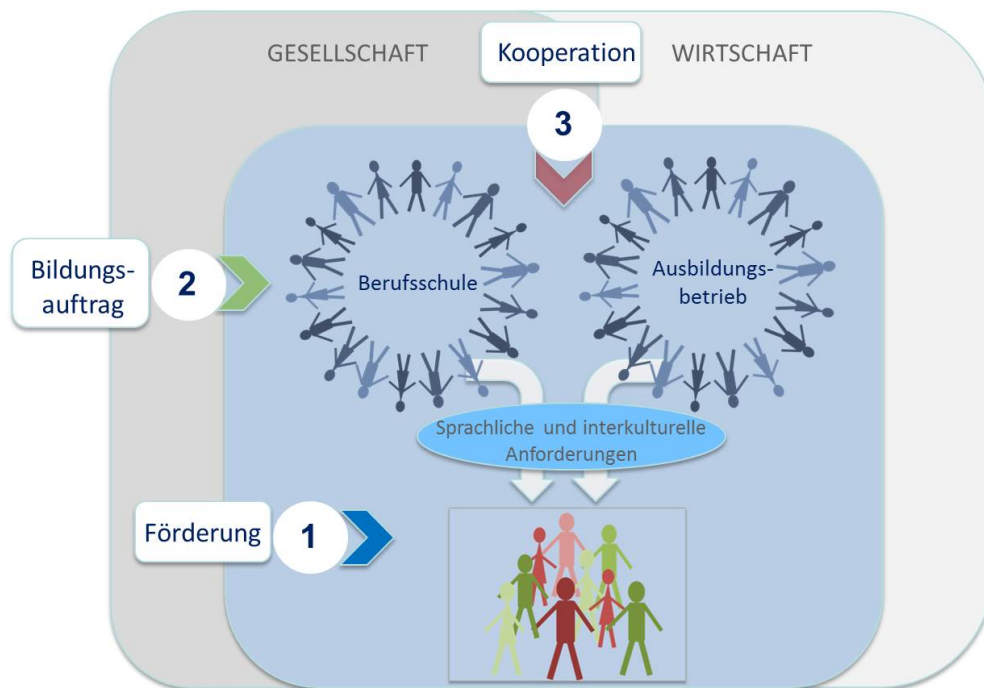


Abb. 4: Ansatzpunkte des Projekts innerhalb des dualen Berufsausbildungssystems

Bereits bei der theoretischen und methodischen Vorarbeit wurden die Interessen beider Lernorte sowie der Auszubildenden aufgegriffen und so die Sichtweisen aller Beteiligten integriert. Die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis bei der Entwicklung des Förderdiagnostikinstrumentariums wird auch in der Umsetzungsphase fortgeführt werden.

2.2 Theoretische Grundlagen

Die Steigerung der Qualität der dualen Berufsausbildung impliziert die Aufgabe einer Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenz der Auszubildenden. Berufliche Handlungskompetenz mit ihren Teilkompetenzen berufliche Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz sind Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausbildung und in der Folge für die berufliche und soziale Integration (vgl. JUNGKUNZ 1995, 72; GRUNDMANN 2007, 21). Nach BOCKSROCKER bilden Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz hierbei die Basis der beruflichen Teilkompetenzen und damit der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Abb. 5) (vgl. ebd. 2001, 7f.).



Abb. 5: Berufliche Handlungskompetenz samt Teilkompetenzen (vgl. BOCKSROCKER 2011, 9)

Sprachkompetenz sowie interkulturelle Kompetenz sind in diesem Zusammenhang in ihrer Bedeutung für die angestrebte Handlungskompetenz keineswegs isoliert zu betrachten. Vielmehr ist (Mutter-)Sprachkompetenz im Sinne der Interdependenztheorie von CUMMINS (1982) wesentliche Voraussetzung für das Erlernen einer weiteren Fremdsprache bzw. Zweitsprache (vgl. BAUER 2001, 115f. sowie ESSER 2006, 263) und damit für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit anderen Kulturen. Auszubildende mit Migrationshintergrund sehen sich mit der Situation konfrontiert, nicht nur eine neue Sprache erlernen zu müssen, sondern die eigenen kulturellen Werte mit den neu erlebten in Beziehung zu setzen. Aber auch deutschsprachige Auszubildende können die Kultur und Sprache ihrer ausländischen Mitschüler und Kollegen nur verstehen und interkulturelle Kompetenz aufbauen, wenn sie sich zuvor kritisch mit ihrer eigenen Sprache und der eigenen Kultur auseinandergesetzt haben. Das Erlernen einer anderen Sprache (eventuell auch der Einblick in die verschiedenen Sprachen der Mitschüler) forciert daher gleichzeitig wieder die Auseinandersetzung mit der eigenen Muttersprache und Kultur (vgl. OVER/ MIENERT 2006, 50; MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MV 2002, 6; RICKER 2000, 25). Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz müssen bei der zu implementierenden Förderdiagnostik als interdependente Kompetenzen Berücksichtigung finden.

Eine jede Förderdiagnostik sowie die damit verbundene Operationalisierbarkeit eines Konstrukts fußen auf Begriffsdefinitionen, welche offen dargelegt werden müssen, da sonst unklar bleibt, was gemessen wurde und werden sollte (vgl. SCHMID 1992, 16). Hier soll eine Definition von Sprachkompetenz (vgl. Abb. 6) zugrunde gelegt werden, welche als

Komponentenmodell ausgelegt ist und in die Hauptkompetenzen „Text- und Gesprächskompetenz“, die sprachlichen Aktivitäten „schreiben“, „lesen“, „sprechen“ und „zuhören“ sowie die Grundkompetenzen der Sprachkompetenz (linguistisch, soziolinguistisch, sprachlogisch und strategisch) unterteilt werden kann (vgl. BOCKSROCKER 2011, 5f.; EUROPARAT 2001; COSERIU 2007, 3ff.; NODARI 2002, 10f.).

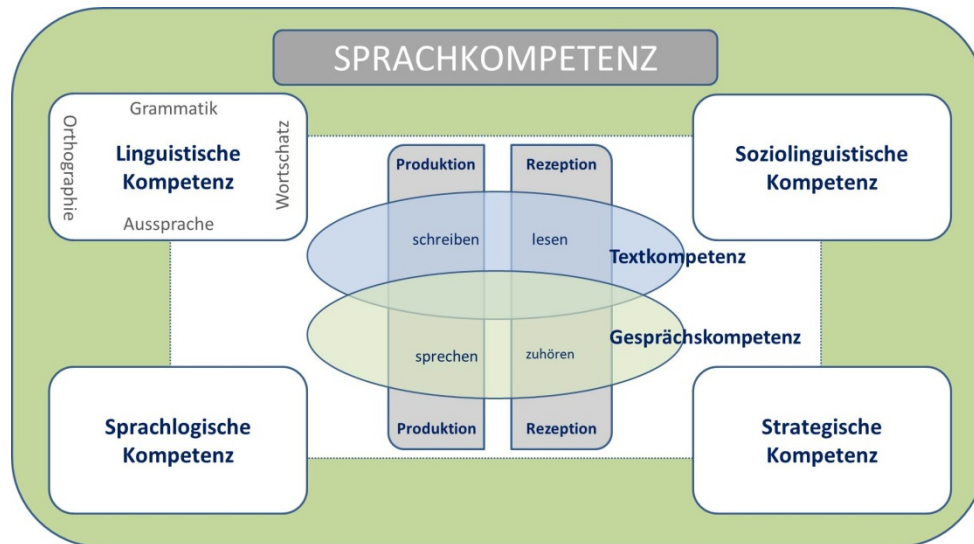


Abb. 6: Definition von Sprachkompetenz (vgl. BOCKSROCKER 2011, 6)

Die Definition des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“ gestaltet sich anspruchsvoller, da der Begriff von Kultur auch dem ständigen Wandel von Kulturen selbst und der Wechselbeziehungen zwischen ihnen gerecht werden muss. Gerade durch die Globalisierung wird „Kultur [...] nicht als statisches, in sich geschlossenes System, sondern als ein Fluss von Bedeutungen angesehen, der fortwährend alte Beziehungen auflöst und neue Verbindungen eingeht“ (ZUKRIGL/ BREIDENBACH 2000, 3). Aus diesem anspruchsvollen prozessualen Verständnis von Kultur ergibt sich die Schwierigkeit einer Definition von interkultureller Kompetenz, die die Aspekte von Entwicklung, Dynamik und Offenheit angemessen aufgreift (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2006, 6f.).

Wie in Abb. 7 ersichtlich, soll für die weiteren Ausführungen interkulturelle Kompetenz in interkulturelle Sachkompetenz (das Fachwissen und die sprachlichen Fähigkeiten), die interkulturelle Sozialkompetenz (bspw. Empathie) sowie die interkulturelle Selbstkompetenz (bspw. Ambiguitätstoleranz, aber auch Reflexionsfähigkeit) unterteilt werden (vgl. BOCKSROCKER 2011, 6f.; OVER/ MIENERT 2006, 50; KREMER 2006, 3; KIEL 2001, 13). Der Vorteil besteht darin, dass interkulturelle Kompetenz auf diese Weise nicht additiv, sondern systemisch-prozessual verstanden wird, da sich die Teilbereiche gegenseitig ergänzen und dadurch ein integratives Prozessmodell interkultureller Kompetenz vorliegt (vgl. BOLTEN 2006, 163ff.). Das zugrundegelegte Stufenmodell des Rahmenplans „Interkulturelle Erziehung“ in Form der drei Stufen „erkennen“, „verstehen“ und „handeln“

(vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MV 2002, 8f.) verdeutlicht das prozessuale interkulturelle Lernen und kann später bei der Förderung dieser Kompetenz im Projekt auf die drei Berufsausbildungsjahre übertragen werden. Die jeweiligen Fähigkeiten, welche die einzelnen interkulturellen Teilkompetenzen definieren, orientieren sich an BOCKSROCKER (2011), BOLTEN (2006 und 2007), DEARDORFF (2006), OVERMIENERT (2006), CAMERER (2009) sowie WORDELMANN (2010).

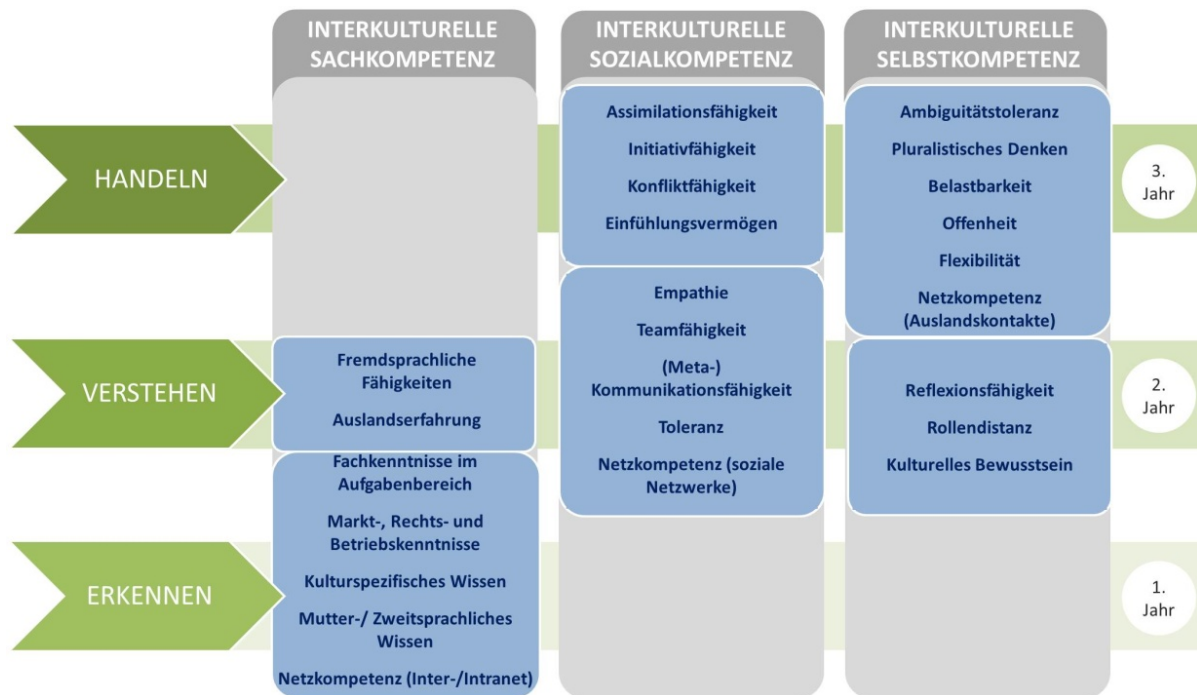


Abb. 7: Prozessuales Stufenmodell der interkulturellen Kompetenz

2.3 Methodisches Vorgehen

2.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Sollen Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz in der dualen Berufsausbildung gefördert werden, ist es notwendig für jedes Ausbildungsjahr innerhalb der definierten einzelnen Teilkompetenzen die sprachlichen sowie interkulturellen Anforderungen im Einzelnen zu benennen. Dazu wurden für 7 kaufmännische Ausbildungsberufe die Rahmenlehrpläne, die entsprechenden Ausbildungsordnungen, die baden-württembergischen Bildungspläne, der Deutsch-, Ethik- und Religionslehrplan für die Berufsschule, die Bildungsstandards für die Hauptschule sowie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2003) hinsichtlich sprachlicher und interkultureller Anforderungen in den Ausbildungsjahren analysiert.

Die Anforderungen aus den Bildungsstandards der Hauptschule können dabei als Kompetenzen zu Beginn einer Ausbildung definiert werden, da in der Regel davon ausgegangen werden kann, dass Auszubildende zu diesem Zeitpunkt mindestens über einen Hauptschulabschluss verfügen. Dass viele Jugendlichen, die eine Ausbildung beginnen, trotz

allem nicht über das in den Bildungsstandards geforderte Kompetenzniveau verfügen, muss in der zu erarbeitenden Förderdiagnostik berücksichtigt werden. Das Level B2 des GER kann als Zielkompetenz zu Ende des dritten Ausbildungsjahres angenommen werden und wird daher in die Analyse einbezogen (vgl. EFING 2006a, 5).

Tabelle 1: **Qualitative Inhaltsanalyse am Beispiel „Sprachlogische Kompetenz“**

SPRACHLOGISCHE KOMPETENZ	Level	Bildungsstandards Hauptschule	Lehrplan Deutsch kaufm. Berufsschule	B2- Niveau des GER
<i>Die sprachlogische Kompetenz ermöglicht das Lesen, Schreiben, Verstehen von und Diskutieren über komplexe Sachverhalte und Texte (vgl. NODARI 2002, 12).</i>	0	Intentionen von linearen Texten erkennen, Inhalte wiedergeben und zusammenfassen		
	1		Mündliche und schriftliche Inhaltswiedergabe von Schaubildern	
	2		Textstrukturen wiedergeben, Strukturbilder von Texten	
	3			Verstehen von Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet

Mittels der deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ist es möglich, ausgehend von den in der Theorie definierten Teilkompetenzen, verschiedene Inhalte von Dokumenten anhand dieser Definitionen zu analysieren und zu strukturieren (vgl. ebd. 2003, 89f.). Wie exemplarisch für die sprachlogische Kompetenz in Tabelle 1 erkennbar, werden hier ausgehend von NODARIs Definition von sprachlogischer Kompetenz (2002, 12) Übereinstimmungen mit den analysierten Dokumenten und für verschiedene Ausbildungsjahre identifiziert. Als Ergebnis entsteht auf diese Weise für jede der sprachlichen Teilkompetenzen eine Übersicht sprachlicher Anforderungen, wie sie auch im zeitlichen Verlauf der Berufsausbildung entsprechend dem Ausbildungsjahr vom Auszubildenden gefordert werden (vgl. Abb. 8). Hierbei handelt es sich explizit um eine zeitliche Strukturierung, welche noch nicht für sich beansprucht, dass diese Anforderungen im Schwierigkeitsniveau aufeinander aufbauen.

SPRACHLOGISCHE KOMPETENZ	Level	Bildungsstandards Hauptschule	Lehrplan Deutsch Ausm. Berufsschule	B2-Niveau des GER
Die sprachlogische Kompetenz ermöglicht das Lesen, Schreiben, Verstehen von und Diskutieren über komplexe Sachverhalte und Texte (vgl. NDSARH 2002, 12)	0	Intentionen von linearen Texten erkennen, Inhalt wiedergeben und zusammenfassen		
	1		Mündliche und schriftliche Inhaltswiedergabe von Schaubildern	
	2		Textstrukturen wiedergeben, Strukturbilder von Texten	
	3			Verstehen von Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet

SPRACHLOGISCHE KOMPETENZ	
Ausbildungs-jahr	Anforderung
0	Inhaltsangabe machen
1	Informationen aus Schaubildern entnehmen
2	Texte in Abschnitte gliedern
3	Fachdiskussionen verstehen

Abb. 8: Exzerption der einzelnen Anforderungen nach Inhaltsanalyse

Da die einzelnen Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz bereits in Abb. 7 einem Ausbildungsjahr zugeordnet wurden, wurde bei der Inhaltsanalyse hier nicht wie bei den sprachlichen Anforderungen eine Übersicht nach Ausbildungsjahren erstellt, sondern wurden die interkulturellen Anforderungen innerhalb der jeweiligen Teilkompetenz lediglich definiert (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: **Auszug aus den Anforderungsdefinitionen der interkulturellen Kompetenz**

INTERKULTURELLE SOZIALKOMPETENZ	
Empathie	Anteilnahme an den Gefühlen Anderer zeigen
Teamfähigkeit	mit Personen ausländischer Herkunft zusammenarbeiten
Toleranz	verschiedene Sprachen innerhalb des Arbeitsumfeldes tolerieren

2.3.2 Quantitative Erhebung

Um feststellen zu können, inwieweit jene in den Curricula und Ausbildungsordnungen enthaltenen sprachlichen sowie interkulturellen Anforderungen in der Berufsschule sowie im Ausbildungsbetrieb an die Auszubildenden gestellt werden, erfolgt derzeit eine quantitative Erhebung bei Auszubildenden, Ausbildern und Lehrern (N=500). Die durch die Inhaltsanalyse ermittelten sprachlichen und interkulturellen Anforderungen werden dabei in Form eines standardisierten Fragebogens und einer vierstufigen Skala abgefragt. Die 4er-Skalierung reicht bei den Ausbildern und Lehrern von „nie“ bis „immer“, um die Häufigkeit des Aufgreifens der Anforderungen zu erfassen. Gleichzeitig ermöglicht eine Selbstein-

schätzung der Auszubildenden mit der 4er-Skalierung von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ einen ersten Überblick dazu, inwieweit sie in ihrer subjektiven Wahrnehmung über die als Fähigkeiten formulierten Anforderungen entsprechend ihrem Ausbildungsjahr verfügen (vgl. Abb.9). Des Weiteren erlaubt die quantitative Erhebung Rückschlüsse darauf, ob und inwieweit sich die selbst eingeschätzten Fähigkeiten der Auszubildenden mit den sprachlichen und interkulturellen Anforderungen in Schule und Unternehmen decken, wie die Anforderungen innerhalb der Lernorte differieren und ob eine Förderung dieser Kompetenzen bereits stattfindet bzw. Entwicklungs- und Implementierungsbedarf besteht.

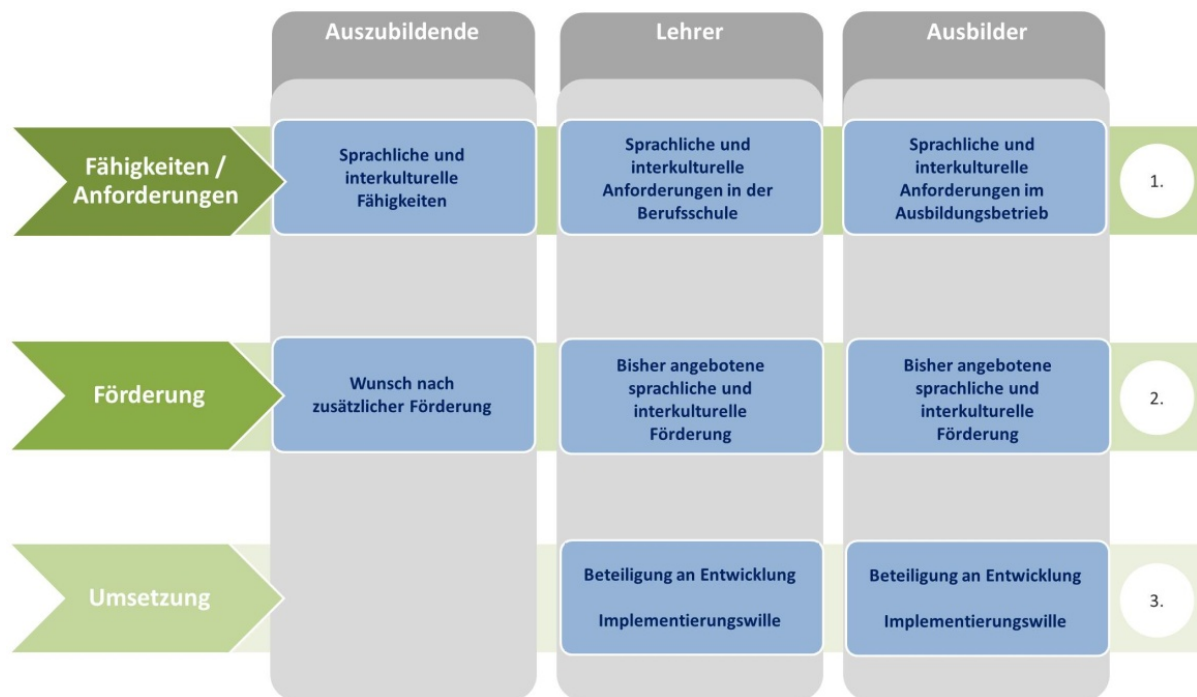


Abb. 9: Drei Analysezielebenen der quantitativen Erhebung

Die eingesetzten qualitativen und quantitativen Verfahren ermöglichen, Curricula sowie alle am Ausbildungsgeschehen Beteiligten einzubeziehen und somit auch weitere Projektschritte auf wissenschaftlich fundierter Basis zu gestalten.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „Gemeinsam stark durch Sprache“ auf die veränderten Rahmenbedingungen der dualen Berufsausbildung, wie beispielsweise die Internationalisierung der Unternehmen, reagiert. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure ist dabei Schlüssel- wie Erfolgsfaktor zugleich. Die Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache sowie der Herkunftssprachen und -kulturen unterstützt die auch in Nachbarländern allgemein zunehmende Wende weg vom monolingualen Habitus hin zu Diversität (vgl. KIMMELMANN 2010, 36f.) und einer gelebten Mehrsprachigkeit (vgl. FRANCESCHINI 2010, 226). Gerade im Hinblick auf die Annahmen der Interdependenz-

hypothese von CUMMINS (1982) fällt der Förderung der deutschen Sprache (als Mutter- und Zweitsprache) dabei eine zentrale Rolle zu. Die individuelle Förderung wird auf eine differenzierte Diagnostik aufzubauen sein, welche die durch die qualitative Inhaltsanalyse ermittelten sprachlichen und interkulturellen Anforderungen in der Berufsausbildung als Grundlage aufnimmt. Förderschwerpunkte sowie Desiderata, die sich aus der quantitativen Erhebung des Projekts ergeben, sollen eine auf den Bedarf abgestimmte Förderung erlauben. Gleichzeitig gilt es aber auch die allgemein bildenden Fähigkeiten keinesfalls aus den Augen zu verlieren. Das zu entwickelnde Förderinstrumentarium soll nicht nur im Deutschunterricht, sondern ebenso in den Lernfeldern Anwendung finden. Zusätzliche Stützkurse und Schultheaterprojekte sowie betriebliche Schulungsmaßnahmen komplettieren das ganzheitliche Angebot und stärken die gemeinsame Arbeit aller am Projekt Beteiligten. „Gemeinsam stark durch Sprache“ sieht sich als Netzwerk unterschiedlicher Akteure mit dem gemeinsamen Ziel, Sprachförderung und die Förderung des Miteinanders als selbstverständlichen Baustein in die duale Berufsausbildung zu integrieren (vgl. Abb. 10).



Abb. 10: „Gemeinsam stark durch Sprache“ als Netzwerk unterschiedlicher Akteure der Berufsausbildung

Literatur

BAHL, A. (2009): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. In: BAH, A. (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Berichte zur beruflichen Bildung, Schriftenreihe BIBB. Bielefeld, 5-16.

BAUER, R. S. (2001): Mehrsprachigkeit durch Spracherhalt bei Migrantenkindern. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Zweisprachigkeit und Schulerfolg – Beiträge zur Diskussion. Soest, 109-122.

BERTELSMANN STIFTUNG (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-

Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf (13-03-2012).

BIBB (2012): Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09.2012, Tabelle 6-2012. Online: <http://www.bibb.de/naa-2012> (10-01-2013).

BOCKSROCKER, N. (2011): Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz – zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 20, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/bocksrocker_bwpat20.pdf (27-06-2011).

BOLTEN, J. (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: TSVASMAN, L. R. (Hrsg.): Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Würzburg, 163-166.

BOLTEN, J. (2007): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: BERNINGHAUSEN, J./ KÜNZER, V. (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt am Main, 21-42.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2009): Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung – Absicht und Realität. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105, H. 3, 428-435.

CAMERER, R. (2009): Sprache, Kultur und Kompetenz: Überlegungen zur interkulturellen Kompetenz und ihrer Testbarkeit. In: BAHL, A. (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Berichte zur beruflichen Bildung, Schriftenreihe BIBB. Bielefeld, 41-64.

CLEMENT, U. (2003): Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe Nr. 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/clement_bwpat4.pdf (01-03-2011).

COSERIU, E. (2007): Sprachkompetenz – Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen.

CUMMINS, J. (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: SWIFT, J. (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg, Königshausen, 34-43.

DEARDORFF, D. K. (2006): Policy Paper zur interkulturellen Kompetenz. In: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff, 13-35. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf (13-03-2012).

EFING, C. (2006a): Baukasten Lesediagnose: Inklusive Arbeitsmaterialien auf CD-ROM; Modellversuch VOLI, Vocational Literacy, Institut für Qualitätsentwicklung (IQ Praxis2). Wiesbaden.

EFING, C. (2006b): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: EFING, C.; JANICH, N. (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz – Befunde und Perspektiven. Paderborn, S. 33-70.

ESSER, H. (2006): Sprache und Integration – Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main, New York.

EUROPARAT, RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin.

FORNER, W. (2006): Zum Sprachbedarf in Handel und Industrie. In: FORNER, W./ HABSCHEID, S. (Hrsg.): Sprachliche und fachliche Kompetenzen: Zwei Seiten eines Blattes?, Frankfurt am Main, 25-48.

FRANCESCHINI, R. (2010): Der mehrsprachige Habitus. Das Fallbeispiel eines dreisprachigen Schulmodells in Ladinien. In: KRÜGER-POTRATZ, M./ NEUMANN, U./ REICH, H. H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster, 316-329.

GOGOLIN, I. (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? In: BIBB (Hrsg.): Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote. Dokumentation des Workshops am 24./25. September 2001, Bonn. Online: http://www.good-practice.de/18_gesamt_Doku.pdf (01-03-2011).

GRUNDMANN, H. (2007): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit – Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler.

HELMRICH, R./ ZIKA, G. (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft – BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. In: HELMRICH, R./ ZIKA, G. (Hrsg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bielefeld, 13-62.

JUNGKUNZ, D. (1995): Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Berufen des Handwerks – Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim.

KIEL, E. (2001): Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. In: forum, 1, 10-21.

KIMMELMANN, N. (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Nürnberg.

KREMER, H.-H. (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf (01-03-2011).

KREMER, M. (2006): Provinz oder Weltklasse? Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35, H. 5, 3-4.

KRONE, S. (2010): Aktuelle Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland. In: BOSCH, G./ KRONE, S./ LANGER, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, 19-36.

- MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MV (2002): Rahmenplan Interkulturelle Erziehung. Online: <http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-interkulturelle-erziehung.pdf> (20-10-2012).
- MÜLLER, C./ SANDER, G. (2011): Innovativ führen mit Diversity-Kompetenz. Vielfalt als Chance. Bern, Stuttgart, Wien.
- MÜNK, D. (2010): Festgemauert in der Erden? Der Europäische Integrationsprozess und die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: BOSCH, G./ KRONE, S./ LANGER, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, 189-219.
- NODARI, C. (2002): Was heißt eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich (SIBP Schriftenreihe Nummer 18). Zürich, 9-14.
- OVER, U./ MIENERT, M. (2006): Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35, H. 5, 47-50.
- RICKER, K. (2000): Migration, Sprache und Identität. Eine biographieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französischen in Deutschland. Bremen.
- SCHMID, H. (1992): Psychologische Tests – Theorie und Konstruktion. Freiburg.
- STEINEMANN, S./ GRAMLINGER, F. (2003): Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts – (k)ein Lernprozess? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe Nr. 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann_gramlinger_bwpat4.pdf (01-03-2011).
- WORDELMANN, P. (2010): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung – Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. In: WODELMANN, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld, 7-33.
- ZUKRIGL, I./ BREIDENBACH, J. (2000): Parallele Modernen – Kampf der Kulturen oder McWorld? In: Deutschland. Zeitung für Politik, Wirtschaft und Wissenschaft, 3.

Zitieren dieses Beitrags

PUCCIARELLI, N. (2013): „Gemeinsam stark durch Sprache“ – Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz von Auszubildenden im Rahmen eines berufsschulspezifischen Projekts. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Fachtagung 18, hrsg. v. EFING, C., 1-16.
Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/pucciarelli_ft18-ht2013.pdf

Die Autorin



Dipl.-Hdl. NINA PUCCIARELLI (geb. Bocksrocker)

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität Hohenheim

Fruwirthstr. 47, 70593 Stuttgart

E-Mail: nina.pucciarelli@uni-hohenheim.de

Homepage: <https://wipaed.uni-hohenheim.de/92825>