8

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Karina Becker, Martina Kofer (Hrsg.)

Berufsbildender Deutschunterricht im Kontext von Migration und Einwanderung

WAXMANN

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

herausgegeben von
Johanna Fay, Carolin Führer,
Johannes Mayer und Tanja Rinker

Band 8

Karina Becker, Martina Kofer (Hrsg.)

Berufsbildender Deutschunterricht im Kontext von Migration und Einwanderung

Waxmann 2023
Münster • New York

Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open Access-Publikationsfond der Universitätsbibliothek der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Band 8

ISSN 2629-5466
Print-ISBN 978-3-8309-4794-3
E-Book-ISBN 978-3-8309-9794-8
https://doi.org/10.31244/9783830997948

Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: PeopleImages / iStock.com
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International

Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Zur Konzeption des Bandes 7
Karina Becker & Martina Kofer

Berufsbildender Deutschunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft 13
Karina Becker & Martina Kofer

1. Mehrsprachigkeit in Schule und Betrieb

Sprachmittlung im Deutschunterricht in der Berufsschule 45
Bernd Meyer

Teilnahmebefähigung über Register- und Praxisgrenzen hinaus.
Die Perspektive eines Auszubildenden mit DaZ zu sprachlichem Handeln in
der dualen Berufsausbildung Österreichs 63
Daniel Marcher

Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in Frankreich.
Bilanz und Perspektiven 83
Ann-Birte Krüger

2. Internationale Professionalisierungskonzepte

Internationale Perspektiven in der Berufsausbildung.
Lehrprogramme und Materialien zum Erwerb
internationaler Kompetenzen 97
Magdalena Mazik-Gorzelańczyk

Chancen hybrider Sprachbildungsprojekte in der internationalen
Arbeitskräftemobilität 107
Matthias Jung & Annegret Middeke

Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Migration und Einwanderung.
Gelingensfaktoren und Desiderate in der Beruflichen Bildung an
der Technischen Universität München 121
Verena Rasp, Julia Pötzl & Alfred Riedl

3. Literaturunterricht in der Migrationsgesellschaft

Diversitätsorientierung und Dominanzkritik in der Literaturdidaktik zwischen Gaze-Theorie, Praxeologie und Digital Humanities.
Eine empirische Forschungsprogrammatik nicht nur für die Berufsbildung in vier Thesen 139
Cornelius Herz

Literarisch-interkulturelles Lernen anhand des Gedichts *Made in Germany* (1983) von Aras Ören.
Ein Unterrichtsbeispiel für den berufsbildenen Deutschunterricht 153
Inga Koriath

Mehrsprachige Texte im Deutschunterricht der Berufsschule 169
Astrid Henning-Mohr

4. Lese- und Schreibkompetenz in sprachlich heterogenen Lerngruppen

Das Lesen von Fachtexten in der beruflichen Schule der Migrationsgesellschaft.
Ein aktuelles Thema für den Deutschunterricht oder auch alle anderen Fächer? 193
Freya Dehn

Sprachsensibler Literaturunterricht an berufsbildenden Schulen.
Chancen und Grenzen einfacher literarischer Texte für die literarästhetische Rezeption unter der Bedingung sprachlich heterogener Ausgangslagen 209
Lara Diederichs

Autobiografisches als dominanzkritisches Schreiben im Deutschunterricht an Berufsschulen 229
Renata Behrendt

Zur Integration von Literarizität und Performativität.
Kreatives Schreiben und Slam Poetry im berufsbildenden Deutschunterricht 247
Nils Bernstein

Autorinnen & Autoren 263

Zur Konzeption des Bandes

Karina Becker & Martina Kofer

Durch Migration, Einwanderung und Globalisierung findet die Berufsausbildung heute nicht mehr in monokulturellen und monolingualen Lerngruppen oder Unternehmen statt und bleibt die spätere Berufstätigkeit nicht auf das Land des Unternehmenssitzes beschränkt. Vielmehr ist „[in] der diversifizierten, durch Migration und Globalisierung geprägten Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts, […] jeder Arbeitsplatz (potentiell) multikulturell und multilingual" (Middeke, 2018, S. 63).

Entsprechend ist im Bereich bildungspolitischer Vorgaben und Empfehlungen sowie in den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen in den letzten Jahren im Hinblick auf die Aus- und Umgestaltung der beruflichen Bildung hierauf reagiert worden. Davon zeugen nicht zuletzt aktuelle Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zu sprachsensiblem Fachunterricht an beruflichen Schulen (2019), zum Ausbau von Fremdsprachenkompetenzen (2020a), zur beruflichen Bildung als Chance für Europa (2020b) sowie Forderungen nach der Ausbildung interkultureller Handlungskompetenz in berufsbildenden Schulen (vgl. Hoff, 2016; Diettrich & Reinisch, 2010), nach internationalen Kompetenzen in der Berufsbildung (vgl. Wordelmann, 2010) und danach, „Migration als Chance" (Granato, Münk & Weiß, 2011) für die berufliche Bildung zu begreifen.

Angesichts dieser Vorgaben und Forderungen bedarf es auch Modifikationen für den berufsbildenden Deutschunterricht, der in der postmigrantischen Gesellschaft jenseits der Ausbildung monolingualer beruflicher Sprachkompetenz gleichermaßen diversitätsorientierte Ziele verfolgt. Zurückgegriffen werden kann hier bislang vor allem auf wichtige Forschungsergebnisse aus der DaZ- und DaF-Didaktik, die von sprachlicher und kultureller Heterogenität als Unterrichtsnormalität ausgehen sowie Unterrichtsinhalte und Professionalisierungskonzepte dementsprechend anpassen. Diese Ergebnisse auf die Unterrichtssituation an berufsbildenden Schulen zu übertragen ist ein wichtiges Desiderat. Nur vereinzelt finden sich in der (berufsbildenden) Deutschdidaktik Konzepte und Praxisvorschläge zur Implementierung von mehrsprachiger Bildung oder für einen interkulturell ausgerichteten Literaturunterricht. Weit entfernt scheint man zudem noch von einer bundesweiten konzeptionell diversitätssensibel ausgerichteten Lehrkräfteprofessionalisierung zu sein, die angehende Berufsschullehrkräfte sowohl auf das Unterrichten in multikulturellen und multilingualen Lerngruppen vorbereitet als auch dazu befähigt, im Unterricht die berufsbezogenen Kompetenzen zu fördern, die ein globalisierter Arbeitsmarkt verlangt. Der vorliegende Band will daher einerseits den berufsbildenden Deutschunterricht als Forschungsgegenstand stärker in den Fokus rücken, der bislang ein „Schattendasein"

(Efing, 2018, S. 43) im fachdidaktischen Diskurs führt. Andererseits will er einen Beitrag dazu leisten, den sich herausbildenden Forschungsstrang der diversitätsorientierten Deutschdidaktik (vgl. Dannecker & Schindler, 2022) um die Perspektive des berufsschulischen Deutschunterrichts zu ergänzen. Ziel des Bandes ist es also letztlich, unter Einbezug internationaler und interdisziplinärer Perspektiven die Diskussion darüber anzuregen und fortzusetzen, welche Inhalte, Neuausrichtungen und didaktische Konzeptionen notwendig sind, um den berufsbildenden Deutschunterricht auf die Erfordernisse unserer pluralen Gesellschaft und Arbeitsmärkte auszurichten.

Die folgenden Beiträge sind im Rahmen der Tagung *Berufsbildender Deutschunterricht im Kontext von Migration und Einwanderung – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* entstanden, die am 22. und 23. September 2021 aufgrund der Covid-19-Pandemie digital durchgeführt wurde. Die fünfzehn Vorträge von Referent*innen aus dem In- und Ausland wurden ergänzt um eine Podiumsdiskussion zum Thema *Perspektiven für den berufsbildenden Deutschunterricht im Kontext von Migration und Einwanderung im internationalen Vergleich* mit Dr. Ann-Birte Krüger (Institut für Sprachwissenschaften, Université Bourgogne Franche-Comté / INSPE Besançon/Frankreich), Prof. Dr. Magdalena Mazik-Gorzelańczyk (Rektorin WSZiB, Universität Poznán/Polen) und Nishant K. Narayanan (Department of German Studies, English and Foreign Languages University Hyderabad/Indien), die von Prof. Dr. Karina Becker (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) moderiert wurde.

Der Tagungsband gliedert sich in vier thematische Schwerpunkte: Mehrsprachigkeit in Schule und Betrieb, Internationale Professionalisierungskonzepte, Literaturunterricht in der Migrationsgesellschaft und Lese- und Schreibkompetenz in sprachlich heterogenen Lerngruppen. Zu diesen Themen legen Karina Becker und Martina Kofer in ihrem Beitrag *Berufsbildender Deutschunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft* ausgehend vom derzeitigen Forschungsstand neue Wege und Desiderate in Theorie, Praxis und Empirie für einen berufsbildenden Deutschunterricht in einer globalisierten Arbeitswelt und einer postmigrantischen Gesellschaft dar.

Im *ersten Kapitel* wird die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in Schule und Betrieb aus einer internationalen Perspektive beleuchtet und für eine mehrsprachliche Bildung in berufsbildenden Kontexten plädiert. Der Beitrag *Sprachmittlung im Deutschunterricht in der Berufsschule* von Bernd Meyer legt dar, dass in vielen beruflichen Kontexten Kenntnisse von Herkunftssprachen und damit verbundene Sprachmittlertätigkeiten Teil des beruflichen Alltags sind. Meyer entwickelt Möglichkeiten, wie eine systematische Förderung der mit Sprachkenntnissen verbundenen translatorischen Fähigkeiten in der beruflichen Bildung aussehen könnte.

Daniel Marcher präsentiert in seinem Beitrag *Teilnahmebefähigung über Register- und Praxisgrenzen hinaus. Die Perspektive eines Auszubildenden mit DaZ zu sprachlichem Handeln in der dualen Berufsausbildung Österreichs* die Methodik und erste Forschungsergebnisse seines Dissertationsprojekts. Er widmet sich hier der Frage, welche Rolle Mehrsprachigkeit bei der Wissensvermittlung in der Lehrkräfteausbildung spielt, ob sprachideologische Muster in den Interaktionen erkennbar und erlebbar werden, wie sich die auftretenden Sprachregime dabei unterschieden und

ob sich aufgrund von Registerwechseln Risikofaktoren für den Ausbildungserfolg ergeben können.

Der letzte Beitrag des Kapitels zu Mehrsprachigkeit eröffnet eine Perspektive auf den Umgang mit und die Einstellung von Lehrkräften zur Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen in den ostfranzösischen Grenzregionen Elsass und der Franche-Comté. Ann-Birte Krüger stellt unter dem Titel *Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in Frankreich. Bilanz und Perspektiven* Ergebnisse verschiedener Forschungsprojekte vor, die teils über einen Zeitraum von mehr als 15 Jahren die (sich wandelnde) Einstellung von Lehrkräften zur Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen untersucht haben.

Der *zweite* thematische Schwerpunkt des Bandes stellt innovative Professionalisierungskonzepte über die nationalen Grenzen hinweg in den Mittelpunkt. Wie Auszubildende auch ohne einen Auslandsaufenthalt berufsspezifische interkulturelle Kompetenzen erwerben können, stellt Magdalena Mazik-Gorzelańczyk in ihrem Beitrag *Internationale Perspektiven in der Berufsausbildung. Lehrprogramme und Materialien zum Erwerb internationaler Kompetenzen* dar. Vorgestellt werden hier Unterrichtskonzepte und -materialien zu beruflichen interkulturellen Handlungssituationen, die im Rahmen eines internationalen Kooperationsprojekts zwischen Polen, Italien und Deutschland entwickelt wurden.

Matthias Jung und Annegret Middeke stellen in ihrem Beitrag mit dem Titel *Chancen hybrider Sprachbildungsprojekte in der internationalen Arbeitskräftemobilität* ein Service-Learning-Projekt vor, in dem DaF/DaZ-Studierende der Universität Göttingen mithilfe eines Seminars zum Thema „Berufsbezogene Sprach(en)vermittlung" erste Unterrichtserfahrungen im berufsvorbereitenden Deutschkurs mit tunesischen DaF-Lernenden sammelten, die Praxistauglichkeit der erlernten theoretischen Konzepte überprüften und die eigene Rolle als professionell handelnde Expert*innen kennenlernen und reflektieren konnten.

Verena Rasp, Julia Pötzl und Alfred Riedl erläutern in ihrem Beitrag *Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Migration und Einwanderung. Gelingensfaktoren und Desiderate in der Beruflichen Bildung an der Technischen Universität München* die Konzeption des Studienangebots zur Sensibilisierung angehender Berufsschullehrkräfte im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität, die bisherigen Erfahrungen damit sowie die Ergebnisse einer Erhebung zu Einstellungsänderungen und damit einhergehender Handlungsbedarfe für die Lehrkräfteprofessionalisierung.

Im *dritten Teil* des Bandes rückt die Arbeit mit Literatur im berufsbildenden Deutschunterricht in den Fokus. Ein wichtiger Pfeiler ist hier die Neukonzeption des Literaturunterrichts an berufsbildenden Schulen, die Cornelius Herz in seinem Beitrag *Diversitätsorientierung und Dominanzkritik in der Literaturdidaktik zwischen Gaze-Theorie, Praxeologie und Digital Humanities. Eine empirische Forschungsprogrammatik nicht nur für die Berufsbildung in vier Thesen* in den Fokus rückt. Basierend auf einer demokratischen Auffassung von Bildung, die nicht allein die pädagogische Praxis, sondern auch deren Erforschung als Prozess der Auseinandersetzung begreift, setzt sich Herz kritisch damit auseinander, welchen Stellenwert Diskriminierungs-

kategorien in der Forschung haben (sollten) und wie mehr Bildungsgerechtigkeit erlangt werden kann.

Wie erfolgreich interkulturelle Kompetenz mit literarischen Texten eingewanderter Autor*innen gefördert werden kann, zeigt Inga Koriath an einem erprobten Unterrichtsentwurf in ihrem Beitrag *Literarisch-interkulturelles Lernen anhand des Gedichts „Made in Germany" (1983) von Aras Ören. Ein Unterrichtsbeispiel für den berufsbildenden Deutschunterricht*. Gezeigt wird, wie sich Schüler*innen durch ein entsprechendes Lernarrangement sowohl mit inhaltlich-pädagogisch als auch mit literarästhetisch relevanten Aspekten interkultureller Literatur produktiv auseinandersetzen können.

Im ihrem Beitrag *Mehrsprachige Texte im Deutschunterricht der Berufsschule* legt Astrid Henning-Mohr dar, wie gewinnbringend der Einsatz mehrsprachiger literarischer Texte im berufsbildenden Deutschunterricht sein kann. Am Beispiel des Romans *Nicu und Jess* von Sarah Crossan und Brian Conoghan (2018) arbeitet sie das bedeutungsrelevante Lesepotenzial und die identitätsbildenden Aspekte des Textes heraus und präsentiert Aufgabenstellungen, welche dazu geeignet sind, grammatikalische und textsortenbezogene Kompetenzen zu erarbeiten und zu üben.

Das *vierte Kapitel* bringt aktuelle Forschungsergebnisse, Projekte und Unterrichtsentwürfe zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz in sprachlich heterogenen Lerngruppen im berufsschulischen Kontext zusammen. Freya Dehn setzt sich in ihrem Beitrag *Das Lesen von Fachtexten in der beruflichen Schule der Migrationsgesellschaft. Ein aktuelles Thema für den Deutschunterricht oder auch alle anderen Fächer?* mit der Bedeutung und notwendigen Förderung von Lesekompetenz von – insbesondere auch neuzugewanderten – Berufsschüler*innen auseinander und diskutiert die Frage, in welchem Fach bzw. in welchen Fächern diese umgesetzt werden sollte.

Lara Diederichs stellt in ihrem Beitrag *Sprachsensibler Literaturunterricht an berufsbildenden Schulen. Chancen und Grenzen einfacher literarischer Texte für die literarästhetische Rezeption unter der Bedingung sprachlich heterogener Ausgangslagen* aktuelle empirische Forschungsergebnisse zum Lesen von Texten in einfacher Sprache vor. Sie diskutiert zudem, welche Chancen und Grenzen diese für die literarästhetische Rezeption bieten.

Renata Behrendt zeigt in ihrem praxisnahen Beitrag *Autobiografisches als dominanzkritisches Schreiben im Deutschunterricht an Berufsschulen*, wie Schüler*innen ausgehend von dem interkulturellen, autobiographischen Roman *Wir Strebermigranten* von Emilia Smechowski (2017) durch Methoden des autobiografischen Schreibens dazu angeregt werden können, die eigenen – möglicherweise auch nicht erfüllten – Berufswünsche zu reflektieren, mögliche Formen ihrer persönlichen und beruflichen Lebensgestaltung zu entwickeln sowie berufliche Misserfolge oder Richtungswechsel dominanzkritisch zu reflektieren.

Einen überzeugenden Einblick in die methodisch-didaktische Vielfalt, die sich im Umgang mit Slam Poetry im berufsbildenden Deutschunterricht eröffnet, gibt Nils Bernstein in seinem Beitrag *Zur Integration von Literarizität und Performativität.*

Kreatives Schreiben und Slam Poetry im berufsbildenden Deutschunterricht. Abgerundet wird der Beitrag mit Ergebnissen aus der Unterrichtspraxis zu Slam Poetry.

Wir wünschen uns, dass dieser Band ebenso für didaktisch Forschende wie auch für Lehrende an berufsbildenden Schulen, Universitäten und Fachseminaren, für Studierende und Referendare Impulse bereithält, die Lust darauf machen, neue diversitätsorientierte Wege im berufsbildenden Deutschunterricht oder in der Ausbildung angehender Deutschlehrkräfte zu gehen.

Karina Becker, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Martina Kofer, Universität Potsdam

Anmerkungen zur sprachlichen Gestaltung des Bandes

Mit der Verwendung des Gendersternchens wird die Geschlechtervielfalt jenseits eines binären Geschlechtermodells sichtbar gemacht. Damit werden neben Frauen und Männern auch diejenigen sprachlich abgebildet, die sich nicht im binären Geschlechtermodell wiederfinden können oder wollen. Die Autor*innen dieses Bandes konnten zwischen der Sternchenform und der gemeinsamen Nennung der weiblichen und männlichen grammatischen Form wählen.

Literatur

Dannecker, W. & Schindler, K. (2022). *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: RUB. Verfügbar unter: https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/book/223. https://doi.org/10.46586/SLLD.223

Diettrich, A. & Reinisch, H. (2010). Internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als Zielkomponente beruflicher Bildung. In P. Wordelmann (Hrsg.), *Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anwendung* (S. 33–43). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Efing, C. (2018). Die Perspektive der Deutschdidaktik. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 43–52). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Granato, M., Münk, D. & Weiß, R. (2011). Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft – Entwicklung und Perspektiven. In Dies. (Hrsg.), *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung* (S. 9–35). Bielefeld: W. Bertelsmann. https://doi.org/10.3278/111-040w009

Hoff, A. (2016). Interkulturelle Kompetenz. Ein Blick auf die berufliche Handlungsfähigkeit von morgen. *Haushalt in Bildung & Forschung, 5*(1), 45–59. https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i1.22274

Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom*

05.12.2019). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf

Kultusministerkonferenz (2020a). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil zur Weiterentwicklung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen in der Berufsschule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.12.2020)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_17-Fremdsprachenkompetenzen-Berufsschule.pdf

Kultusministerkonferenz (2020b). *Berufliche Bildung als Chance für Europa. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Berufliche-Bildung-als-Chance-fuer-Europa.pdf

Middeke, A. (2018). Die Perspektive der Interkulturalitätsforschung. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 63–72). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wordelmann, P. (2010). Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung – Stand der Wissenschaft und praktische Anwendung. In Ders. (Hrsg.), *Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anwendung* (S. 7–31). Bielefeld: W. Bertelsmann. https://doi.org/10.3278/111-037w007

Berufsbildender Deutschunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft

Karina Becker & Martina Kofer

In der bildungspolitischen und fachdidaktischen Debatte wird der berufsbildende Deutschunterricht als eigenständiges Forschungsfeld mit spezifischen didaktischen Anforderungen nur selten in den Fokus gestellt (vgl. Efing, 2018a, S. 43). Zwar hat die Forschung darauf reagiert, dass die sprachlichen Anforderungen in der Ausbildung und im beruflichen Alltag steigen und der Bedarf an basaler Sprachbildung und -förderung immer größer wird (vgl. Roche, 2017, 191 f.), und hat dementsprechend beispielsweise die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der beruflichen Bildung grundlegend erforscht und fachdidaktisch beleuchtet (vgl. Rexing & Keimes, 2018, S. 182; Krelle, 2018, S. 265). Und auch die Bildungsministerien haben, etwa bei der Überarbeitung der curricularen Vorgaben, auf diese Forschungsergebnisse reagiert. Jedoch wird die bildungspolitische Diskussion zumeist vor dem Hintergrund der Erfordernisse an allgemeinbildenden Schulen geführt.

Es kommt hinzu, dass im berufsbildenden Deutschunterricht selbst der Fokus auf der Vermittlung allgemeiner Kenntnisse in der Standardsprache und berufsbezogener Sprachfähigkeiten liegt, etwa bei der Behandlung der Register Fach- und Berufssprache (vgl. Efing, 2018b, S. 229; Weber, 2018, S. 275). Den allgemeinbildenden Aspekten wird im berufsbildenden Deutschunterricht allerdings weniger Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Eckardt-Hinz, Hanisch, Heisler & Mannhaupt, 2013; Grundmann, 2005, S. 155 f.; Hummelsberger, 2002, S. 114). Stattdessen wird das Fach Deutsch zunehmend an der Verwertbarkeit der Inhalte für die beruflichen Fächer ausgerichtet und werden Sprache und Texte rein funktional betrachtet. Die Folge ist, dass speziell der Literaturunterricht in der beruflichen Bildung im Laufe der Jahre immer wieder um Anerkennung kämpfen musste und literarästhetische Aspekte und persönlichkeitsbildende Ziele zunehmend in den Hintergrund rückten. Für eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung und für eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit bedarf es jedoch nicht nur sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten (vgl. Efing, 2017a), sondern auch eines Verständnisses für das eigene sprachliche Handeln sowie sprachlich-reflektierender und ästhetisch-sinnlicher Lernprozesse, was gut durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ermöglicht werden kann (vgl. Grundmann, 2005, S. 163; Hebel, 2002, S. 55; Hummelsberger, 2002, S. 125).

Wenn man nun bedenkt, dass die Arbeitswelt von transnationalen Prozessen, interkulturellem Austausch und Migrationsbewegungen der Mitarbeiter*innen geprägt

ist und sich sowohl Mitarbeiter*innen als auch Kund*innen und Klient*innen durch kulturelle und sprachliche Diversität auszeichnen, und dass es politisch intendiert ist, die Hürden zur Eingliederung in den Arbeitsplatz mittelfristig abzubauen sowie den Anteil der Neuzugewanderten im Berufsbildungssystem zu steigern[1], braucht es auch für den berufsbildenden Deutschunterricht sowie für die Berufsbildung im Allgemeinen Konzepte, Modelle und Praxisvorschläge, die Multilingualität und (kulturelle) Diversität umfassender berücksichtigen.

Migration, Einwanderung, Integration und Globalisierung sind zwar seit den 2000er Jahren Forschungsgegenstände in den Bezugsdisziplinen der Deutschdidaktik, doch kann von einer Etablierung dieser Gegenstände in der Berufsbildungsforschung als eigenständigem Forschungsgegenstand „kaum die Rede sein" (Granato, Münk & Weiß, 2011, S. 12).[2] Und die „vorweisbaren Forschungsansätze [sind] trotz ihrer Qualität […] disparat und dilatorisch" (ebd., S. 27), was auch an der fehlenden Vernetzung innerhalb der Scientific Community liegt (vgl. ebd.) und an einer fehlenden „Kartierung" von Forschungsfeldern und -aufgaben (ebd., S. 28). Die Herausgeber*innen des Sammelbandes *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung* (Granato et al., 2011) versuchten dem entgegenzuwirken und formulierten schon 2011 zwei Forschungsdesiderate, die auch heute noch Gültigkeit besitzen: „die Erschließung und Entwicklung von Potenzialen der Migranten" und die „Analyse ihrer Partizipation an Bildung und Beruf" (ebd., S. 18). In dem Band ist allerdings – wie die Herausgeber*innen auch selbstkritisch anmerken (ebd., S. 241) – der Umgang mit den defizitären Ausgangsbedingungen der Jugendlichen vorherrschend. Neben politischen Forderungen bedarf es aber auch konkreter Änderungsvorschläge auf den Ebenen der Aus- und Weiterbildung, der Schul- und Unterrichtsstruktur und der zu erlernenden Kompetenzen der angehenden Fachkräfte (vgl. Krüger-Potratz, 2011, S. 50). Insbesondere fehlen konkrete Forschungsbeiträge aus den einzelnen Fächern. Für das Unterrichtsfach Deutsch liegen hier zahlreiche Vorschläge für die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen (vgl. u. a. Efing, 2017a u. 2018) sowie zur Leseförderung (vgl. u. a. Becker-Mrotzek et al., 2006) und Schreibförderung (vgl. u. a. Efing, 2012) vor. Gerade in Bezug auf eine sprachlich und kulturell heterogene Schülerschaft sowie Gesellschaft liegen bislang allerdings nur sehr vereinzelt Vorschläge für einen ‚anderen' Literatur- und Medienunterricht vor, der auf die Anforderungen und Herausforderungen eines Deutschunterrichts in der postmigrantischen Gesell-

1 Aufschlussreich ist hier die Studie des *Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration* (SVR). Hier wird mit Bezug auf das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge festgestellt, dass seit 2015 „über eine Million Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 25 Jahren nach Deutschland gekommen" (S. 6) sind, die in der Regel hoch motiviert sind, ihre Ausbildung in Deutschland fortzusetzen oder auch erst zu beginnen. Jedoch stehen einem erfolgreichen Berufsabschluss und der Eingliederung in den Arbeitsmarkt oftmals sogenannte „weiche" und „harte Hürden" im Weg.

2 Einen guten Überblick über die Forschungsarbeiten und Forschungsrichtungen bieten Granato, Münk & Weiß, 2011, S. 12–17.

schaft ausgerichtet ist.[3] Dies wundert umso mehr, wenn man davon ausgeht, dass insbesondere literarische Texte „eine multiperspektivische Sicht auf die individuelle, berufliche und gesellschaftliche Lebenswelt" (Riedel, 2018, S. 242) fördern und der Literaturunterricht somit einen geeigneten Ort für eine dominanzkritische Auseinandersetzung mit Themen wie Migration, Flucht, kulturelle Hybridität und Diversität darstellt.

1. Berufsbildender Deutschunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft

Eine postmigrantische Gesellschaft ist durch die Erfahrung der Migration geprägt. Der Begriff ‚postmigrantisch' bedeutet dabei nicht, dass die Migration abgeschlossen ist, sondern sich ein Einwanderungsland wie Deutschland in einem Prozess befindet, in welchem Zugehörigkeiten, nationale (kollektive) Identitäten, Partizipation und Chancengerechtigkeit von Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit sowie von Bildungsinstitutionen nachverhandelt und neu justiert werden.

> Das Postmigrantische verweist auf eine stetige Hybridisierung und Pluralisierung von Gesellschaften, die zwar nicht allein durch Migration erzeugt, jedoch an ihr entlang verhandelt werden. Migration wirkt als zentraler diskursiver Treiber in dieser Gesellschaft und ordnet kulturelle Erzählungen, nationale Narrative und Prämissen der Zugehörigkeit neu. (Foroutan, 2019, S. 48 f.)

Der Blick des Postmigrantischen verkörpert, so Yıldız (2018, S. 31), eine „kontrapunktische Deutung gesellschaftlicher Verhältnisse" und weist in diesem seinem Bestreben, hegemoniale Deutungsweisen von Migration aufzubrechen, zudem Parallelen zum postkolonialen Diskurs auf.

> Die postmigrantische bzw. kontrapunktische Deutung gesellschaftlicher Verhältnisse suspendiert soziale Sortierungen, die auf kategorialen Klassifikationen basieren und rückt dafür hybride, mehrdeutige und postmigrantische Vielheiten ins Blickfeld, ohne jedoch Dominanzverhältnisse und strukturelle Barrieren zu übersehen, eine Denkart, die den Fokus auf gesellschaftliche Überlappungen, Überschneidungen und Verflechtungen richtet und gesellschaftliche Phänomene zusammendenkt, die gewöhnlich isoliert betrachtet werden. (ebd.)

In Bezug auf den berufsbildenden Deutschunterricht bedeutet dies, die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden stärker berücksichtigen zu müssen und die „postmigrantischen Vielheiten" als Chance und Aufgabe und nicht als Defizit zu begreifen. In den letzten Jahren hat sich der Einbezug kultureller und sprachlicher Heterogenität in der Berufsbildung insbesondere durch die berufsschulbezogene

3 Als Positivbeispiel kann hier Christian Schäfers (2016) didaktische Bearbeitung von Yadé Karas Roman *Selam Berlin* für einen integrativen berufsschulischen Deutschunterricht angeführt werden.

DaZ-Forschung (vgl. Niederhaus, 2013, 2018; Terrasi-Haufe & Börsel, 2017; Neumann & Tessmer, 2018) und der Integrationskonzepte für geflüchtete Auszubildende (vgl. Baumann & Riedl, 2016; Terrasi-Haufe, Baumann & Riedl, 2018) deutlich erweitert und haben Projekte wie *Berufssprache Deutsch* (Terrasi-Haufe & Baumann, 2017) und *Umbrüche gestalten* (Neumann & Bogner, 2017) gezeigt, wie eine entsprechende Anpassung von Lehrplänen und Ausbildung gelingen kann. In diesem Kontext hat sich insbesondere auch der Forschungsbereich *Deutsch für den Beruf* erheblich erweitert und ausdifferenziert. Constanze Niederhaus spricht diesbezüglich von einer „hohe[n] Relevanz" und „*Vielfalt des Arbeitsfelds*", die vor allem auch durch „den hohen Bedarf an Fachkräften" und „der Teilhabe (neu) zugewanderter Menschen an beruflicher Bildung" begründet ist (Niederhaus, 2022, S. 11; Hervorhebung im Original). Doch gerade mit Blick auf die Ausbildung situationsangemessener und adressatengerechter beruflicher Kommunikation in einer weitestgehend mehrsprachigen und kulturell hybriden Lebenswelt ist eine – auch praxisbezogene – Forschung zum Umgang mit und zur Förderung sowohl von Mehrsprachigkeit als auch von interkultureller Kompetenz im berufsbildenden Deutschunterricht notwendig, die auch Aspekte der Internationalisierung in Ausbildung und Betrieb berücksichtigt.

Im Folgenden möchten wir vier Themenbereiche beleuchten, die unseres Erachtens mithilfe fundierter Forschung sowohl in der Ausbildung von Lehrkräften als auch im schulischen Kontext zu verankern wären, um den berufsbildenden Deutschunterricht an den Anforderungen und Herausforderungen einer postmigrantischen Gesellschaft auszurichten.

1. Mehrsprachigkeit in Schule und Betrieb
2. Internationale Professionalisierungskonzepte
3. Literaturunterricht in der Migrationsgesellschaft
4. Lese- und Schreibkompetenz in sprachlich heterogenen Lerngruppen

2. Mehrsprachigkeit in Schule und Betrieb

In ihrem Beschluss vom 17.12.2020 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) ein „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil zur Weiterentwicklung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen in der Berufsschule" vorgelegt. Darin wird sich dafür ausgesprochen, die „allgemeinen Fremdsprachenkompetenzen der Schülerinnen und Schüler […] um berufsspezifische [zu] erweiter[n]", um ihren „professionellen Handlungsrahmen […] bei der Bewältigung beruflich relevanter Handlungssituationen" (KMK, 2020, S. 3) in Bezug auf die sprachliche Interaktion und die Textkompetenz auszubauen. Durch verbesserte, berufsspezifische Fremdsprachenkenntnisse böte sich jungen Arbeitnehmer*innen vor allem aufgrund der Arbeitnehmerfreizügigkeit innerhalb der EU heute vermehrt die Chance, auch Beschäftigungsverhältnisse außerhalb der nationalen Grenzen aufzunehmen. Um den Anforderungen und Besonderheiten einer Arbeitnehmer*innentätigkeit im Ausland gewachsen zu sein, erachtet es die KMK als wichtig, dass die Schüler*innen neben linguistischen und pragmatischen

Kompetenzen (KMK, 2020, S. 4) im Sinne der Ausbildung einer *Intercultural Communicative Competence* (Byram, 1997, 2020) auch lernen, „landestypische Kommunikations- und Höflichkeitsregeln situations-, adressaten- und zielgerichtet an[zuwenden]" (KMK, 2020, S. 8). Daraus lässt sich die vorläufige Schlussfolgerung ziehen, dass auch in der Berufsbildung der Ausbau mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen zunehmend eine Rolle spielen sollte.

Die Empfehlung der KMK ist ein wichtiger Schritt hin zu einem globalen Denken von Berufsausbildung, allerdings liegt ihr – so unsere Kritik – ein eingeschränktes Verständnis von interkultureller und mehrsprachiger Kompetenz zugrunde (vgl. Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 78). Denn Fremdsprachenkompetenzen werden ausschließlich in Vorbereitung auf ein transnationales Arbeitsverhältnis als bedeutend und lediglich als Gewinn im Rahmen einer „cross-cultural communication" (Byram, 2020, S. 14) erachtet. Darüber hinaus setzt die KMK den Schwerpunkt auf den Kompetenzausbau in den schon erlernten Schulfremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch. Unberücksichtigt bleibt erstens, dass auch die innerdeutsche Gesellschaft von sprachlicher und kultureller Heterogenität geprägt ist, und zweitens, dass folglich auch die Alltagsrealität in Ausbildungsberufen wie *Gesundheit und Pflege*, *Gastronomie* und *Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel* mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen bedarf. Neben den ‚klassischen' Fremdsprachen Englisch und Französisch stellen hier in erster Linie auch die Migrationssprachen eine wertvolle und unverzichtbare Ressource dar (vgl. Meyer, 2008; Lüdi, 2017; Steffan, Pötzl & Riehl, 2017). Dies wird u. a. an einer Studie ersichtlich, die Anke Settelmeyer, Felix Bremser und Anna Cristin Lewalder bereits im Jahr 2011 durchgeführt haben. Sie werteten aus der Datenbank des Bundesinstituts für Berufsbildung entnommene Stellenanzeigen dahingehend aus, welche Sprachkenntnisse fernab der „klassischen Schulfremdsprachen" (Settelmeyer, Bremser & Lewalder, 2017, S. 141) für die Arbeitsstelle erwartet werden, und kamen zu dem Ergebnis, dass „mit 20 verschiedenen Sprachen eine beachtliche Vielfalt gefordert" wird (Settelmeyer et al., 2017, S. 142). Neben Spanisch, Portugiesisch, Niederländisch und Italienisch werden auch Kenntnisse in Russisch, Türkisch, Polnisch, Arabisch und Chinesisch (vgl. ebd., S. 142) gewünscht. Die Autor*innen kommen aufgrund dieser Ergebnisse zu dem Schluss, dass „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ein ‚Plus' bei der Suche nach Ausbildungsstellen darstellen und ggf. Vorteile bei Bewerbungen verschaffen" (ebd., S. 143) kann.

Darüber hinaus kommt die Studie mit Blick darauf, in welchen Berufen welche Sprachen verlangt werden, zu einem anderen interessanten Ergebnis: Auszubildende, die Russisch oder Türkisch sprechen, werden „in erheblichem Maße für solche Berufe gesucht, bei denen Kontakte mit in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten im Vordergrund stehen dürften" (ebd., S. 145). Dabei übernehmen mehrsprachige Angestellte, deren Sprachkenntnisse in den verschiedenen Berufen benötigt werden, oftmals eine große Verantwortung bei ihren ‚spontanen' Spracheinsätzen. So setzen Medizinische Fachangestellte ihr herkunftssprachliches Wissen beispielsweise im Gespräch mit Patient*innen ein, um diese zu beruhigen, dolmetschen aber auch

„Arzt-Patient-Gespräche“ (Settelmeyer, 2010, S. 70) und übersetzen beispielsweise Diagnosen.

Auch die Expertise von Bernd Meyer aus dem Jahr 2008 kommt zu dem Schluss, dass

> in Deutschland lokal und bezogen auf bestimmte Gruppen ein Bedarf an Kommunikation in Herkunftssprachen [besteht], der [bisher] dadurch gedeckt [wurde], dass kompetente zweisprachige Personen entweder in ihren Herkunftssprachen oder aber als Mittler zwischen deutschsprachigen Kollegen und Klienten mit geringen Deutschkenntnissen tätig werden (Meyer, 2008, S. 51).

Darüber hinaus ist es Georges Lüdi (2017) zufolge empirisch nachgewiesen, „dass in gemischtsprachigen Teams wegen und nicht trotz der Mehrsprachigkeit Prozesse ablaufen, in welchen die Verwendung mehrerer Sprachen vorteilhaft ist“ (2017, S. 33). So verfügen mehrsprachige Menschen laut Karlfried Knapp „in der Regel über ein größeres Repertoire an kommunikativen Mustern und können dieses Wissen beim Umgang mit Sprechern aus einer anderen Kommunikationsgemeinschaft nutzen“ (Knapp, 2007, S. 68). Zudem können sie das der jeweiligen „Situation angemessene Rollenverhalten“ (ebd.) besser einschätzen.

Jedoch ist es ein Trugschluss anzunehmen, dass Auszubildende, die über die gewünschten Sprachkenntnisse verfügen, auch ganz selbstverständlich die jeweiligen berufssprachlichen Kompetenzen beherrschen.[4] Stattdessen benötigen auch sie ein Professionalisierungsangebot, das auf die Ausbildung von Berufssprachkompetenz in den Migrationssprachen abzielt (vgl. Settelmeyer et al., 2017, S. 146). So wird auch in der vom britischen *National Centre of Languages* (CiLT) durchgeführten ELAN-Studie aus dem Jahr 2006 europäischen Unternehmen empfohlen, mehrsprachige Kompetenzen der Mitarbeiter*innen zu nutzen und durch herkunftssprachlichen Unterricht zu fördern (vgl. CiLT, 2006, S. 71). Darüber hinaus sollten „die Unternehmen ggf. durch Anreize dazu ermutigt werden […] Programme der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Verknüpfung von Sprachen und Unternehmen zu unterstützen und mit Schulen, Hochschulen und Universitäten zusammenzuarbeiten“ (ebd., S. 72).

Die genannten Studien verdeutlichen, dass durchaus ein nicht zu unterschätzender gesellschaftlicher, berufsalltäglicher und auch ökonomischer Bedarf an migrationsbedingter mehrsprachiger Sprachkompetenz gegeben ist und dass diese sogar ausschlaggebend dafür sein kann, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu erhalten oder wirtschaftliche Gewinne zu erzielen. Bislang bleibt eine solide Förderung der

---

4 Selbstverständlich ist hier zu unterscheiden, unter welchen Rahmenbedingungen die Herkunftssprache erworben wurde. So weisen Reich & Settelmeyer (2019) beispielsweise darauf hin, dass bei Migrant*innen, „die im Schulalter oder bald nach ihrem Schulabschluss zugewandert sind, […] durchschnittlich höhere Herkunftssprachenkenntnisse erwartet werden“ können und sie auch „über Erfahrungen mit der Schrift- und Standardform“ sowie „mit anderen Varietäten der Herkunftssprache, und ihrem bildungssprachlichen und öffentlichen Gebrauch“ (S. 132) verfügen.

Migrationssprachen in der Berufsausbildung jedoch weitestgehend unberücksichtigt, und lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird nach wie vor sowohl in den berufsbildenden Schulen als auch im Betrieb nur bedingt gewürdigt, wie Meyer feststellt (vgl. Meyer, 2008, S. 32). Neben der gesellschaftlichen Würdigung der Migrationssprachen als ebenso wertvolle Sprachen wie die schulischen Fremdsprachen, mangelt es hier noch ganz grundlegend an Konzepten und Materialien, deren Erforschung und Produktion sich die Fachdidaktik Deutsch in gemeinsamer Arbeit mit den Fachdidaktiken der beruflichen Fächer und möglicherweise auch in Zusammenarbeit mit den Fremdsprachendidaktiken annehmen sollte. Als Orientierung kann hier das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts oder des *Integrierten Fach- und Sprachlernens* (IFSL) dienen. Dabei sind mindestens zwei Schwerpunkte in Forschung und Lehre zu unterscheiden:

Zum einen müssen – ebenso wie es die KMK für die Schulfremdsprachen formuliert hat und es die ELAN-Studie empfiehlt – auch die Kompetenzen in den sogenannten Migrationssprachen professionell und mit der Fokussierung auf berufssprachliche Kompetenzen ausgebaut werden. Zum anderen stellt sich anknüpfend an Christian Efings Forschungsergebnisse zur Kommunikation in der beruflichen Bildung (vgl. Efing, 2012, 2014a, 2017a, 2017b) die Frage, wie die Ausbildung situationsangemessener und adressatengerechter beruflicher Kommunikation sich in einer weitestgehend mehrsprachigen und kulturell hybriden Lebenswelt gestalten sollte. Denn nicht nur die soziale Komponente, sondern auch der (inter-)kulturelle Kontext ist hier entscheidend dafür, ob sprachliches Handeln von den Kommunikationspartner*innen als angemessen erachtet wird. Kommunikative Fähigkeiten sind also in vielen berufsspezifischen Situationen nicht zu trennen von interkulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen, wie auch die KMK in dem oben genannten Papier zur Fremdsprachenkompetenz betont. Daraus ergibt sich unseres Erachtens die Notwendigkeit eines in Teilen mehrsprachigen berufsbildenden Deutschunterrichts, in dem vor allem im Bereich beruflicher Kommunikations- und Handlungssituationen Auszubildende sich auch mit Blick auf interkulturelle Interaktionssituationen professionalisieren. Die Ausbildung von – wenn auch nur geringfügigen – mehrsprachigen Kompetenzen sollte dabei ebenso wie die Ausbildung interkultureller Kompetenzen als ein Lernziel für *alle* Auszubildenden und Berufstätigen erachtet werden (vgl. Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 79).

Auch wenn Mehrsprachigkeit in den bisherigen Ausführungen als die Beherrschung mehrerer standardisierter Sprachen verhandelt wurde, sollte nicht unbeachtet bleiben, dass auch die Auseinandersetzung mit Sprachvarietäten wie regionale Dialekte, Jugendsprache etc. in der beruflichen Kommunikation eine in der Forschung und Ausbildung bislang vernachlässigte Rolle spielt. Denn wenn Kommunikation adressaten- und kommunikationsbezogen ausgerichtet sein soll, stellt sich die Frage, inwiefern die standardisierten Dialoge, die im berufsschulischen Deutschunterricht in der Regel eingeübt werden, der mehrsprachigen Alltagssituation tatsächlich auch entsprechen. Dies gilt nicht nur für die späteren beruflichen Tätigkeiten, sondern auch schon für die Ausbildungssituation. Hier bestehen in der Regel große Differen-

zen zwischen berufsschulischer Bildungssprache und betrieblicher Kommunikation (vgl. Efing, 2012). Die sprachwissenschaftliche und -didaktische Forschung setzt sich vor diesem Hintergrund in den letzten Jahren zunehmend mit dem Sprachlernort Betrieb und seinen spezifischen Kommunikationsformen auseinander (vgl. Efing & Sander, 2021; Settelmeyer & Widera, 2020). Was Daase und Dunowski schon für die Diskrepanz zwischen der Theorie der Deutschlernkurse und der sprachlichen Praxis des Arbeitsplatzes festgestellt haben, lässt sich auch auf die Differenz der Sprachpraxis zwischen Berufsschule und Betrieb übertragen: Die auf konkrete berufliche Handlungssituationen bezogene Kommunikationspraxis im Betrieb kann nur eingeschränkt in Berufssprachkursen bzw. in Bildungsinstitutionen erworben werden (vgl. Daase & Dunowski, 2021, S. 254). Auch wenn vieles für die Praxisnähe des Sprachlernorts Betrieb spricht, müssen auch hier gewisse Voraussetzungen erfüllt sein bzw. muss eine auf die verschiedenen Berufsfelder angepasste gründliche Diagnostik der „sprachlich-kommunikativen Anforderungen im betrieblichen Kontext" (Sander, 2021, S. 21) durchgeführt werden. Eine erhebliche Rolle spielt hier auch die Frage nach den Sprachkompetenzen der Ausbilder*innen und ihrem individuellen Sprachgebrauch (vgl. Widera & Settelmeyer, 2021). Grundsätzlich muss man mit Blick auf Auszubildende, die erst seit Kurzem in Deutschland leben und noch sprachlernend sind, dringend berücksichtigen, dass die Differenzen im Sprachgebrauch bei der Vermittlung von theoretischem und praktischem Wissen für sie große Herausforderungen darstellen (vgl. Perner, 2020). So beschäftigt sich beispielsweise die gegenwärtige Forschung im österreichischen Raum zunehmend mit dem sprachlichen Handeln im Dialekt-Standard-Kontinuum (vgl. Perner, 2020; Blaschitz, Perner, Grabenberger, Weichselbaum, Dirim & Templ, 2020; Ransmayr, 2019; Ransmayr & Fink, 2016; siehe auch Marcher in diesem Band), das „als ein Gleiten in einem Raum zu verstehen [ist], der sich zwischen den Polen Standardsprache und Basisdialekt aufspannt" (Dannerer, Dirim, Döll, Grabenberger, Perner & Weichselbaum, 2021, S. 27). Anhand von Fallbeispielen zeigt die Autor*innengruppe Dannerer et al., dass Lerninhalte ebenso von Lehrkräften wie von Auszubildenden durchaus auch in dialektaler Form vermittelt werden und dass dadurch deutlich wird, „dass neben dem bildungssprachlichen Register auch die Fähigkeit, eher dialektnahe Sprechweisen verstehen zu können, für Bildungserfolg relevant sein" (Dannerer et al., 2021, S. 82) kann.

Wie die hier aufgeführten Beispiele und Studien gezeigt haben, ist die Ausbildung und Weiterbildung mehrsprachiger Kompetenzen im berufsbildenden Deutschunterricht der postmigrantischen Gesellschaft und der globalisierten Arbeitswelt ein drängendes Thema. Eine monolinguale und lediglich auf die Register Bildungssprache, Fachsprache und Allgemeinsprache gerichtete Ausbildung kann die sprachliche Diversität nicht mehr fassen und führt letztlich nicht zu einer umfassenden Berufssprachkompetenz, die sich auf reale berufliche Handlungssituationen und adressatengerechte sprachliche Interaktionen bezieht. Ohnehin ringt die berufsbezogene sprachwissenschaftliche Forschung in den letzten Jahren mit dem Versuch, die Merkmale des Registers Berufssprache präziser zu bestimmen und einzugrenzen. Denn dieses charakterisiert sich vor allem durch seine zahlreichen „Überschneidungen" mit

anderen Registern, allen voran der Fach- und Allgemeinsprache (vgl. Niederhaus, 2022, S. 34), aber auch mit Varietäten wie Jugendsprache und Dialekten. Braunert hat aufgrund der Schwierigkeiten, die Register einzugrenzen, präzise Beispiele dafür gegeben, inwiefern sich Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache in ihrer Wahl der sprachlichen Mittel unterscheiden (vgl. Braunert, 2014, S. 60 f.), und auch Efing (2014b, S. 432) hat eine Systematisierung vorgelegt, die hilfreiche Merkmale der verschiedenen Register benennt. Anhand der Systematisierung von Efing ist letztlich gut zu erkennen, wie er selbst einräumt, dass Berufssprache, Fachsprache und Allgemeinsprache als „Pole" (ebd., S. 419) innerhalb von einem „Spannungsfeld berufsrelevanter Register" zu verorten sind, das vor allem auch durch seine Situiertheit zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation gekennzeichnet ist (ebd., S. 420). Efing kommt zu dem Schluss, dass die „Begriffe […] eine Abgrenzbarkeit der Register [vortäuschen], die in der Realität nicht so eindeutig ist und es rechtfertigt, von abgestuften, fließenden Fachsprachlichkeitsgraden zu sprechen" (ebd.). Thorsten Roelcke (2020) plädiert aufgrund dieser Schwierigkeiten für eine grundsätzliche Abkehr vom Register-Denken in diesem Bereich und schlägt den weiter gefassten Begriff „berufliche Kommunikation" (ebd., S. 3) vor, welche sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie „ihrerseits auf verschiedene Varietäten bzw. Register […] zurück[greift]" (ebd., S. 7). Auch der Arbeitsbereich *Deutsch für den Beruf*, der eher in der DaZ- und DaF-Forschung angesiedelt ist, zielt darauf, die „Gesamtsituation beruflicher Kommunikation" (Niederhaus, 2022, S. 38) in den Blick zu nehmen. So werden beispielsweise in dem Modell von Monika Dannerer (2008) zu „fachlicher und beruflicher Kommunikation" (ebd., S. 23) auch die Einflussfaktoren „Kultureller Hintergrund", „Weltwissen" und ein allgemein gefasstes „Sprachwissen" mitberücksichtigt. Auf die bisher vernachlässigte Bedeutung der Subjektperspektive der Auszubildenden verweist Andrea Radspieler (2014), die dafür plädiert, ergänzend zu den Ansätzen, die bisher zur berufssprachlichen Kommunikation vorliegen, die Perspektiven der Lernenden für die Ermittlung von Sprachbedarfen in der Ausbildung bzw. im späteren Beruf durch empirische Forschung miteinzubeziehen (vgl. Radspieler, 2014, S. 10). Im *Critical Incident Technique*-Verfahren nach Flanagan (1954) sieht Radspieler ein großes Potenzial, um positive wie negative Erfahrungen im Prozess der Ausbildung berufssprachlicher Kompetenzen zu erkennen und diese Informationen zum Zwecke der Förderung zu nutzen. So könnten zum einen „als relevant erachtete Sprachhandlungssituationen aus der Subjektperspektive ausgemacht werden" und „einen Vergleich ermöglichen". Zum anderen könnten „die Beschreibungen von positiven oder negativen Erfahrungen durch die Auszubildenden bezüglich berufssprachlicher Anforderungen einen introspektiven Einblick in Wahrnehmung, Deutung und subjektive Prozesse geben" und so „bedeutsame Potenziale, Strategien, Handlungsmuster und Einstellungen ermittelt werden, die die Auszubildenden selbst, ihre Ausbildenden oder ihre Lehrende als besonders positiv oder negativ empfunden haben" (ebd., S. 12 f.). Eine solch multiperspektivische Herangehensweise könnte möglicherweise insbesondere in Bezug auf mehrsprachige und hybrid kulturelle Gruppen von Auszubildenden fruchtbar sein (vgl. auch den Beitrag von Daniel Marcher in diesem Band).

3. Internationale Professionalisierungskonzepte

Die Implementierung und der Ausbau einer internationalisierten Berufsausbildung, die auch die Chancen der Mehrsprachigkeit berücksichtigt, scheinen aus vier Gründen ein wichtiges Ziel:

1. Globale Handelsbeziehungen kennzeichnen wirtschaftlich aktive und erfolgreiche Unternehmen. Deswegen muss heute die „Beschäftigungsfähigkeit" bzw. „Employability", also die Fähigkeiten und Bereitschaft des Einzelnen, „Beschäftigungsverhältnisse einzugehen, sich wertschöpfend in Arbeitsprozesse einzubringen und über eine beständige Anpassung der eigenen Arbeitskraft […] in Beschäftigung zu bleiben" (Kraus, 2012, S. 263), auch interkulturelle und internationale Kompetenzen umfassen. Dafür benötigen die (angehenden) Fachkräfte eine berufliche Bildung, die sie auf den globalisierten Arbeitsmarkt vorbereitet und in der sie eine auf ihren Beruf zugeschnittene internationale Handlungskompetenz erwerben, ausbauen und professionalisieren. Eine internationale Handlungskompetenz setzt sich aus den von Busse, Paul-Kohlhoff & Wordelmann bereits 1997 definierten drei Kompetenzen internationale Fachkompetenz, Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenz zusammen (vgl. Busse, Paul-Kohlhoff & Wordelmann, 1997).
2. Die Mitarbeiter*innenteams in Unternehmen in postmigrantischen Gesellschaften sind bedingt durch Fachkräftezuwanderung oder Migration ausländischer Arbeitskräfte oder Auszubildender divers. Unterschiedliche nationale Standards in der Fachkräfteausbildung und im Berufsbild erschweren allerdings die Anerkennung von Abschlüssen in anderen Ländern sowie die Zusammenarbeit in den Unternehmen vor Ort. Eine internationale Berufsausbildung in Form von internationalen Bildungskooperationen könnte Abhilfe schaffen.
3. Teams in Unternehmen sind divers oder werden gezielt als diverse oder „mixed teams" zusammengesetzt. Studien bestätigen einerseits die „value in diversity"-Hypothese (Cox & Blake, 1991), wonach eine erhöhte Vielfalt im Team verbesserte Leistungsfähigkeiten hervorbringt (vgl. Mensi-Klarbach, 2011, S. 53; Süß, 2007, S. 297). Andere Studien zeigen aber auch, dass einige heterogene Teams schlechter abschnitten als homogene Gruppen (vgl. Horwitz & Horwitz, 2007; van Knippenberg et al., 2004), insbesondere, weil Konflikte in Situationen entstanden, in denen es galt, lösungsorientiert zu arbeiten und eigene Werte und Erfahrungen einzubringen (vgl. Mensi-Klarbach, 2011, S. 54). Ob diverse Teams Vor- oder Nachteile für das Unternehmen bringen, ist laut Forschungsergebnissen auch von den Qualifikationen, der Führung multikultureller Teams sowie vom Arbeitsklima und der Unternehmenskultur abhängig (vgl. Homan, Hollenbeck, van Knippenberg, Ilgen & van Kleef, 2008; Köppel, 2007; van Knippenberg, De Dreu & Homann, 2004). Aus diesem Grund ist es notwendig, die Angestellten und Führungskräfte für die Arbeit in diversen Teams aus- oder fortzubilden.

4. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) in seiner Fassung von 2005 sieht eine grenzüberschreitende Mobilität im Rahmen der Ausbildung vor, in denen die Fachkräfte internationale Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen erwerben sollen. Und auch in der KMK-Empfehlung „Berufliche Schulen 4.0“ wird erwähnt, dass vor dem Hintergrund von Globalisierung, Zuwanderung und eines gemeinsamen europäischen Arbeitsmarktes „jede Fachkraft über internationale berufliche Handlungskompetenz verfügen“ und eine „berufsspezifische Fremdsprachenkompetenz“ ausbauen (KMK, 2017, S. 8) sollte.

Diese vier Ziele können auf verschiedenen Ebenen weiterverfolgt werden: 1. auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals, 2. auf der Schul- und Unterrichtsebene, 3. auf der Ebene der Ausbildung der Lernenden im Unternehmen, im Betrieb oder anderen Arbeitsorten. Im Folgenden werden diese drei Ebenen näher erläutert.

1. Berufliche Bildung erfolgt an den Berufsschulen, an der Ausbildungsstätte und in Fort- und Weiterbildungen. Dem Bildungspersonal, das in diesen verschiedenen Phasen tätig ist, kommt eine „Schlüsselrolle im Rahmen der Kompetenzentwicklung von Auszubildenden im internationalen Kontext“ (Amme & Diettrich, 2010, S. 192) zu. In Deutschland beispielsweise erfolgt die duale Ausbildung zu einem Drittel in Berufsschulen und zu zwei Dritteln in der Ausbildungsstätte. In Österreich verbringen die Auszubildenden hingegen 20% der Zeit in den Berufsschulen und 80% in den Unternehmen, während in Polen die Auszubildenden zwischen einer alternierenden Form zwischen Schule und Betrieb oder einer Vollzeit-Berufsschule wählen (vgl. ebd., S. 196–201) können. Trotz der großen Verantwortung, die dem Berufsbildungspersonal zukommt, ist zum einen „der Status dieser Gruppe im Sinne einer professionalisierten Beruflichkeit wenig anerkannt“ (ebd., S. 202), was Konsequenzen für das Interesse seitens der Forschung und Ausbildung für diese Gruppe hat. Zum anderen erfolgt bislang „kaum eine interkulturelle Qualifizierung von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich“ (Kimmelmann, 2010, S. 285), geschweige denn eine internationale Qualifizierung, die auch eine mehrsprachige Fachkompetenz beinhaltet. Und in Bezug auf das Personal in der betrieblichen Ausbildung kommt noch hinzu, dass in der empirischen Forschung „die Situation des Bildungspersonals (empirisch) kaum berücksichtigt“ wird (ebd.). Anders als bei den Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen haben wir nur bruchstückhaft Kenntnisse darüber, „wer mit welcher Qualifikation in welchem Rahmen welche Inhalte und mit welchen Methoden“ (Amme & Diettrich, 2010, S. 202) mit der betrieblichen Ausbildung betraut ist. Im internationalen Vergleich zeigt sich aber auch, dass die Lehrkräfte an den Berufsschulen ebenfalls gänzlich unterschiedlich ausgebildet worden sind (zu den Unterschieden in Deutschland, Österreich, Italien, Polen vgl. Amme & Diettrich, 2010, S. 196–201). Mit Blick darauf, dass die angehenden Fachkräfte über das Bildungspersonal berufliche Handlungskompetenz vermittelt bekommen sollen, bedarf es darüber hinaus Lehrkräfte, die selbst über

eine internationale Weitsicht und über interkulturelle Kompetenzen verfügen und in der Lage sind, diese auch didaktisch-methodisch zu vermitteln.

Die Standards für die Lehrer*innenbildung im Bereich Bildungswissenschaften, die in Deutschland von der Kultusministerkonferenz verabschiedet wurden, sehen für den Kompetenzbereich 4 „Erziehung" immerhin vor, dass die Lehrkräfte „interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen" kennen und „Schülerinnen und Schüler individuell [unterstützen] und […] mit Eltern vertrauensvoll zusammen[arbeiten]" (KMK, 2019, S. 9) sollen. Internationale Erfahrung wird hingegen nicht gefordert, die sicherlich am besten über Auslandsaufenthalte oder Auslandspraktika an Schulen im Ausland oder in ausländischen Betrieben während des Studiums zu erwerben ist. Doch in den wenigsten Lehramtsstudiengängen sind bislang Auslandspraktika im Curriculum vorgesehen, geschweige denn verpflichtend.

Für das Ziel einer internationalen Berufsausbildung bedarf es ferner internationaler Standards für die Ausbildung des Berufsbildungspersonals (an den Schulen und in den Unternehmen), die festlegen, welche Kompetenzen das betriebliche Bildungspersonal besitzen muss und auf welchem Weg es das notwendige Wissen erwerben kann. Dies setzt allerdings Untersuchungen zu den jeweiligen Rahmenbedingungen und Praktiken in den einzelnen Ländern voraus sowie die Schaffung eines einheitlichen Begriffsverständnisses von Qualifikationen, beruflichen Fachrichtungen, Standards.

Für den Bereich der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals in berufsbildenden Schulen im Hinblick auf das Unterrichten in diversen Klassen liegt inzwischen von Kimmelmann (2010, 2013) ein Ausbildungskonzept vor. Das von ihr entwickelte Standardsystem besteht aus sieben Dimensionen: „Persönlichkeit des pädagogischen Personals", „inhaltliche und curriculare Planung", „Gestaltung von Lernprozessen und Methoden", „soziale Beziehung der Lernenden", „Umgang mit Disziplinstörungen und Konflikten", „Umgang mit Sprache", „Kooperation und Mitarbeit an der Organisationsentwicklung" (Kimmelmann, 2010, S. 283). Jeder Dimension sind wiederum einzelne Standardgruppen und Einzelstandards auf verschiedenen Niveaustufen zugeordnet. Jedoch fehlen für die tatsächliche Umsetzung Vorlagen, die sich konkret auf die für den jeweiligen Beruf relevanten Themen und Fragestellungen beziehen. Diesem Mangel hat sich u. a. Mazik-Gorzelańczyk (2021) angenommen und Materialien zur Vermittlung internationaler Berufskompetenzen entwickelt.

Angehende Lehrkräfte auf das Unterrichten in diversen Klassen vorzubereiten, sollte ebenfalls Ziel der universitären Lehre sein. Dass dabei die Qualifizierung für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Gruppen nicht ausschließlich Aufgabe der Fachdidaktik Deutsch ist, zeigt Niederhaus (2013) an dem Konzept der Universität Duisburg-Essen, wo im Modul „Deutsch als Bildungs- und Berufssprache in mehrfach heterogener Gesellschaft" angehenden Berufsschullehrkräften die Relevanz der Verzahnung fachlichen und sprachlichen Lernens im berufsschulischen Fachunterricht vermittelt wird. Deren Qualifizierung ist nicht Aufgabe

einer einzelnen Fachdisziplin an der Universität, sondern eine Querschnittsaufgabe, wobei sicherlich der Fachdidaktik Deutsch hier eine Vorreiterrolle zukommt, Impulse zu setzen und Initiativen ins Leben zu rufen.

2. Während zu Beginn der 2000er Jahre nur ca. 2% der Auszubildenden an Auslandsaufenthalten teilgenommen haben (vgl. Wordelmann, 2010, S. 20), hat sich der Anteil international mobiler Auszubildender in den letzten Jahren deutlich erhöht. Im Jahr 2017 lag er bei ca. 5,3% (vgl. NA, 2018, S. 9). Diese Entwicklung sollte weiter vorangetrieben werden, denn Studien zeigen, dass Auslandsaufenthalte von Auszubildenden hauptsächlich deren Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache, den sprachlichen Ausdruck, aber auch deren Präsentationsfähigkeiten und Fertigkeiten bei der Gesprächsführung fördern (vgl. Klimmer, 2010, S. 222) und in „besonders hohem Ausmaß […] ihre interkulturellen Kompetenzen stärken" (ebd.).

   Wenn die „Verankerung von Auslandsaufenthalten […] ein zentrales politisches Ziel" darstellt, um eine „nachhaltige Internationalisierung der Ausbildung in Deutschland zu gewährleisten" (BMBF, 2013, S. 117), dann ist eine entsprechende Anpassung und/oder Ausweitung der nationalen Curricula und Ausbildungsformate notwendig. Es dürfen keine Hürden aufgebaut werden, die Auszubildende an Auslandspraktika hindern. So zeigen die Erfahrungen von Unternehmen, die Auszubildende ins Ausland entsandt haben, dass ein Aufenthalt von drei bis vier Wochen gut mit dem Ausbildungsplan in Einklang zu bringen ist und gleichzeitig für den Ausbau der internationalen Handlungskompetenz ausreicht (vgl. Klimmer, 2010, S. 220). Eine bessere Abstimmung von Ausbildungsplan und Praktikum könnte sicherlich dazu führen, dass auch der Erwerb neuer Arbeitstechniken und -methoden im jeweiligen Berufsbereich gelingen kann.

   Doch nicht nur Auslandsaufenthalte selbst können den Erwerb und Ausbau von internationaler Kompetenz der Lernenden fördern. Auch kollaborative E-Learning-Angebote etwa in Form eines „Intercultural Campus" (www.intercultural-campus.org), die syn- und asynchron angelegt sind, bieten eine gute Möglichkeit internationale Fachkompetenz, Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenz zu erwerben und zu trainieren (vgl. Bolten, 2010). Und mit Blick auf die Möglichkeiten, wie im Deutschunterricht internationale Handlungskompetenz vermittelt werden kann, ist sicherlich an eine Thematisierung von „fächer-, branchen- und arbeitsplatzübergreifenden kommunikativen Gemeinsamkeiten" (Jung, 2014, S. 38) zu denken sowie an eine Ausbildung fachsprachlicher Kompetenzen, die an den besonderen Bedarfen der einzelnen beruflichen Branchen ausgerichtet ist. So könnte das von Jung entworfene Konzept *Deutsch für spezifische Bedarfe* (DSB) (Jung, 2014), das einen fach- und berufsbezogenen Deutschunterricht intendiert, um Module und berufsspezifische und authentische Materialien für den internationalen Kontext ergänzt werden. Viele Anregungen und Anknüpfungspunkte bietet hier das an der Universität Göttingen initiierte EU-Projekt IDIAL4P, in dem im Rahmen von Service-Learning-Kooperationen Lehrmaterialien von DaF-Studierenden in Göttingen und Deutschlernenden im

osteuropäischen Raum entwickelt wurden, die an den realen Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe ausgerichtet waren (vgl. Middeke, 2014).

3. Auch die Ausbildung der Lernenden in den Unternehmen kann dazu beitragen, die beruflich geforderte (internationale) Handlungskompetenz auszuweiten. Unter Handlungskompetenz verstehen wir die Fähigkeiten des Einzelnen, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten" (KMK, 2021, S. 2), also Sachkompetenz (Fachwissen), Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und soziale Kompetenz zu besitzen. Angesichts der zunehmenden internationalen Ausrichtung der Unternehmen in Handelsbeziehungen und angesichts der wachsenden internationalen Zusammensetzung der Mitarbeiter*innenteams ist eine Erweiterung der Handlungskompetenz um internationale und interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten geboten. Daher ergänzten Busse, Paul-Kohlhoff & Wordelmann (1997) die drei Dimensionen *Fremdsprachenkenntnisse*, *interkulturelle Kompetenzen*, *Fachkenntnisse* noch um die von Wordelmann (2000) in die Diskussion eingebrachte *Netzkompetenz*. Diese umfasst einerseits die technische Kompetenz im Umgang mit Inter- und Intranet, andererseits die Bereitschaft, flexibel und mobil zu sein und sich in ein transnationales Netzwerk zu integrieren. Auslandsaufenthalte, aber auch ein grenzüberschreitendes Lernen via Internet können dazu beitragen, eine umfassende (internationale) Handlungskompetenz auszubilden. Bolten (2010) hat dazu verschiedene Modelle des vernetzten Lernens zum Ausbau etwa einer interkulturellen Kompetenz ausgearbeitet, die aus Instruktion, Interaktion und Kollaboration bestehen und in die Berufsausbildung im Unternehmen integriert werden können. Dies ist vor allem vor den Studienergebnissen Kuhns (2007) interessant, wonach berufsbezogene Kommunikationskompetenzen fehlende Fachsprachenkenntnisse kompensieren können. Und wie Efing in seinen Studien zeigte (vgl. Efing, 2017a), besteht ohnehin eine Diskrepanz zwischen den sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb, wo kommunikative und fachterminologische Kompetenzen in der Mündlichkeit notwendig sind, und in der Berufsschule, wo schrift- und fachsprachliche Anforderungen trainiert werden. Dahingehend könnte Efings Forderung nach einem ausbildungsvorbereitenden bzw. -begleitenden Deutschunterricht in der Berufsschule weitergedacht und um im internationalen Kontext notwendige Kompetenzen erweitert werden.

4. Literaturunterricht in der Migrationsgesellschaft

Die Kultusministerkonferenz in Deutschland, verantwortlich für die länderübergreifende Sicherung von Qualitätsstandards im Bildungswesen, versteht interkulturelle Bildung als „Querschnittsaufgabe von Schule" (KMK, 2013, S. 2) und nicht etwa als Aufgabe eines bestimmten Faches oder eines Moduls in einer Jahrgangsstufe, das es zu absolvieren gilt. Vielmehr soll interkulturelle Bildung fächer- und jahrgangsübergreifend erfolgen. Die KMK versteht unter interkultureller Kompetenz das Zusammenspiel von Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten, wofür notwendig sei:

> nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren (KMK, 2013, S. 2).

Auf dieser Grundlage empfiehlt die KMK, Lernanlässe in Schule und Unterricht sowie bei außerunterrichtlichen Aktivitäten in den Dimensionen „Wissen und Erkennen", „Reflektieren und Bewerten" sowie „Handeln und Gestalten" (KMK, 2013, S. 4) anzubieten. Ergänzt werden diese Dimensionen durch anwendungsbezogene Hinweise:

- Einsatz von Lehr-/Lernmaterialien, die die Diversität der Schülerschaft berücksichtigt
- Förderung der kritischen Selbstreflexion
- Vermeidung der Essentialisierung einzelner Schüler*innen
- Offenlegung der Pluralität in Orientierungen, Werthaltungen und Denkmuster
- Schaffung von internationalen und interkulturellen Lernangeboten, die fachliches Lernen und schulisches Curriculum eng miteinander verknüpfen (vgl. KMK, 2013, S. 8).

Grundvoraussetzung jeglicher Intentionen und Aktionen, interkulturelle Kompetenzen in Schule und Lehrer*innenbildung auszubilden, ist unserer Ansicht nach dabei, wie Paul Mecheril (2008) richtig konstatiert, dass „[i]nterkulturelles Handeln in pädagogischen Kontexten" (Mecheril, 2008, S. 18) nicht als Einbahnstraße verstanden wird. Damit ist gemeint, dass die Reproduktion binärer Kategorien von „Wir" und „die Anderen" in pädagogischen Kontexten vermieden werden soll. Vielmehr muss „[j]ede Konstellation von Beteiligten faktisch oder imaginiert unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit […] potentiell [als] ein Fall interkultureller Kommunikation" verstanden werden (ebd., S. 19). Ebenso kann auch „die professionelle Kommunikationssituation zwischen Akteuren gleicher oder ähnlicher kultureller Zugehörigkeit […] als interkulturelle Situation" interpretiert werden (ebd.). So wäre nach Mecheril eine reflektierte und dominanzkritische Form der interkulturellen Kompetenz beispielsweise damit gegeben, wenn „professionelles Handeln die Frage reflektiert, inwiefern es zur Reproduktion von „Wir"- und „Nicht-Wir"-Unterscheidungen beiträgt, die in Traditionen der Über- und Unterordnung verhaftet bleiben" (ebd., S. 25). Zudem sollte beachtet werden, dass sogenannte interkulturelle Kommunikationssituationen oftmals auf schon bestehenden Fremdbildern aufbauen. Dadurch, dass „die Aktanten sich gegenseitig als Mitglied einer Out-Group wahrnehmen […], kommen mehr oder weniger stereotype oder sogar mit Vorurteilen behaftete Fremdbilder mit ins Spiel" (Auernheimer, 2008, S. 47). Insbesondere in postmigrantischen Einwanderungsgesellschaften können in der mehrfachkulturellen Kommunikationssituation „Fremdbilder, die dem Selbstbild des anderen widersprechen […], Anlass für Kommunikationsstörungen" sein (ebd., S. 48). Dazu gehört beispielsweise „die Infragestellung der Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft" (ebd.). Daraus resultiert Auernheimer, dass interkulturelle Handlungskompetenz in der Einwanderungsgesell-

schaft „bedeutet, stets in Rechnung zu stellen, dass die Identitätskonstrukte sich nicht mehr auf einen einzigen kulturellen Kontext beschränken, sondern meist auf mehrere kulturelle Praxen und symbolische Formen Bezug nehmen" (ebd., S. 65). Zudem muss berücksichtigt werden, dass Differenzkategorien wie beispielsweise *class* oder *gender* sowohl in Selbst- als auch in Fremdzuschreibungen hineinwirken und Zugehörigkeitsordnungen immer auch in asymmetrische Machtverhältnisse eingebettet sind.

Unter Berücksichtigung dieser Faktoren kann der Deutschunterricht unserer Ansicht nach einen entscheidenden Beitrag zu den oben genannten Empfehlungen der KMK leisten, indem „Interkulturalität als Unterrichtsprinzip" (Müller-Michaels, 2006, S. 54) verstanden wird. Speziell der Literaturunterricht scheint dann der geeignete Ort für eine auch dominanzkritische Auseinandersetzung mit Themen wie Migration, Flucht, kulturelle Hybridität und Diversität und den damit einhergehenden Machtasymmetrien und sozialen Ungleichheiten sowie für die Ausbildung von interkultureller Kompetenz zu sein. Dabei kann an Konzepte des verbindenden interkulturellen und literarischen Lernens angeknüpft werden, die für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen entwickelt wurden. Mit Blick auf den berufsschulischen Literaturunterricht bedarf es hier jedoch eines auf die berufsschulischen Besonderheiten und Bedarfe angepassten Konzepts.

Sowohl kanonisierte Texte als auch aktuelle, „interkulturell wertvolle" (Rösch, 2006) Jugendliteratur oder Migrations- und Fluchtliteratur können einen Beitrag zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz für *alle* Schüler*innen leisten. Einerseits ermöglichen die Texte die Begegnung mit einer nicht (mehr) vertrauten Gesellschaft, Kultur und Sprache und in der Diskussion und Auseinandersetzung mit ihnen eine Offenlegung der Pluralität in Orientierungen, Werthaltungen und Denkmustern. Andererseits bieten Texte der Migrations- und Fluchtliteratur Identifikationsmöglichkeiten für diejenigen Schüler*innen, die ähnliches erlebt haben, und damit Gelegenheit, eigene Erfahrungen und Traumata zu bewältigen oder Mitschüler*innen über Erlebnisse und Erfahrungen aufzuklären. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass diese Schüler*innen nicht auf ihre Fluchterfahrung reduziert werden und sie gezwungen werden, Privates zu äußern. Für den berufsschulischen Kontext eignen sich sicherlich auch solche Texte, die Figuren zeigen, die eventuell Migrationserfahrung besitzen und vor der Herausforderung stehen, sich in den Berufsalltag in Deutschland einzufinden, eine Ausbildungsstelle zu finden, die deutsche Sprache und Kultur erlernen müssen und/oder Erfahrungen mit Diskriminierung, Rassismus und eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten gemacht haben (siehe Renata Behrendt in diesem Band). Ausgehend von literarischen Texten kann eine Reflexion und Auseinandersetzung zu individuellen Alltagserfahrungen der Auszubildenden erfolgen und können gleichzeitig interkulturelles Wissen und interkulturelle Fertigkeiten ausgebaut werden. Auch eine Umgestaltung von literarischen Texten kann ebenfalls für das interkulturelle Lernen genutzt werden, indem beispielsweise auf Basis von angeeigneten Wissensbeständen und nicht stereotyper Annahmen Figurenkonstellationen unter postmigrantischer Perspektive umgestaltet, Redewendungen oder Sprichwörter anderer Kulturen eingebaut oder Gestik und Mimik entsprechend verändert werden.

Mit Blick auf weitere Lehr- und Lernmaterialien sowie Unterrichtsmethoden, die im Deutschunterricht eingesetzt werden, kann die Diversität der Schüler*innenschaft insbesondere auch bei der Reflexion des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs nicht nur berücksichtigt, sondern als Vehikel für interkulturelles Lernen genutzt werden. Eine situationsgerechte Kommunikation oder berufsbezogene Gespräche zu trainieren umfasst dann nicht nur, sprachliches Verhalten in verschiedenen sozialen Rollen, sondern auch in verschiedenen kulturellen Situationen zu üben. Und sicherlich muss dann bei der Thematisierung des berufsbezogenen Schriftverkehrs nach DIN auf interkulturelle Nuancen geachtet werden, gerade wenn es Textsorten wie Einsprüche, Entschuldigungen und Reklamationen betrifft. Bei der Vorbereitung von Kurzvorträgen zu Themen aus Beruf und Gesellschaft kann eine internationale und interkulturelle Perspektive ebenfalls gut aufgenommen werden und können Wissen und Fertigkeiten ausgebaut werden.

5. Lese- und Schreibkompetenz in sprachlich heterogenen Lerngruppen

Verschiedene Studien haben in den letzten Jahren nachgewiesen, dass die Lese- und Schreibkompetenz von Berufsschüler*innen herkunftsunabhängig dringender Förderung bedarf. So zeigen z. B. erste Erfahrungen mit dem Kölner Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“ von Fülling & Rexing, dass 61% der Berufsschüler*innen von Berufsfachschulen nicht die Kompetenzstufe 1 (Informationen aus einem Text ermitteln) erreichen und damit eine textbezogene Interpretation und Reflexion gar nicht stattfinden kann (vgl. Fülling & Rexing, 2010, S. 45). Und die PISA-Studie 2018 ergab, dass der Anteil der leseschwachen Schüler*innen anderer Schulformen als der des Gymnasiums im Vergleich zu den Studien von 2009 und 2015 enorm angestiegen ist. Während 2009 der Anteil der Schüler*innen, die lediglich die Kompetenzstufe II erreichten, bei 23,5% lag, stieg er 2018 auf 29,2% (vgl. Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019, S. 5). Das heißt, dass diese Schüler*innen lediglich dazu in der Lage sind, niedrigschwellige „Aufgaben zu bearbeiten, in denen sie bei Texten vertrauter Themen explizit gegebene Informationen lokalisieren bzw. verknüpfen“ (ebd.).

Eine gute Leseflüssigkeit und ein solides Leseverstehen sind jedoch Schlüsselkompetenzen, die maßgeblich zum erfolgreichen Abschluss der Ausbildung und zum späteren beruflichen Erfolg beitragen. Denn

> [d]ie angehenden Fachkräfte müssen sich in der Ausbildung und im Beruf [u. a.] berufsspezifische Inhalte aus Fachbüchern, Fachberichten und Produktinformationen erschließen; sie müssen sich aktiv einbringen in betriebliche Informationssysteme von der Leistungsbeschreibung bis hin zur Dokumentation der erbrachten Leistungen. (Becker-Mrotzek, Kusch & Wehnert, 2006, S. 15)

Ab Mitte der 2000er Jahre kann von einer zunehmend dynamischen Forschung in dem Bereich gesprochen werden. So wird an der TU Darmstadt 2003 der BLK-Mo-

dellversuch *Vocational Literacy. Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung* (VOLI)[5] gestartet und an der Universität zu Köln leisten Michael Becker-Mrotzek, Erhard Kusch und Bernd Wehnert Basisarbeit mit ihrer Studie zur „Ermittlung und Förderung der Lese- und Schreibkompetenz (auch an beruflichen Schulen)" (2006). Im Rahmen der Forschung an der Universität zu Köln wurde auch der erste grundständige Lesetest *LTB-3* für Berufsschüler*innen entwickelt, der heute vielfach angewendet wird (vgl. Drommler, Linnemann, Becker-Mrotzek, Haider & Wahlers, 2006).

Eine erfolgreiche Förderung bedarf immer einer sorgfältigen (individuellen) Ursachenforschung, denn oftmals können auch fehlende „Motivation, Leistungsbereitschaft und Konzentration" (Efing, 2008a, S. 3; vgl. auch Keimes, Rexing & Ziegler, 2011, S. 41) der Grund für die Schwierigkeiten sein, die Schüler*innen mit dem Lesen von Texten haben und die im Übrigen auch beim Schreiben oftmals nicht gegeben sind (vgl. Efing, 2008b, S. 28). Zudem haben Keimes, Rexing und Ziegler festgestellt, dass „[d]en Auszubildenden […] die Bedeutung der Lesekompetenz für die berufliche Praxis nicht bewusst" ist und dass darüber hinaus „in der betrieblichen Ausbildungsrealität Lesen […] eine untergeordnete bis keine Bedeutung" hat (Keimes, Rexing & Ziegler, 2011, S. 46), obwohl in den Lehrplänen „die Relevanz von Lesekompetenz in beruflichen Handlungssituationen deutlich erkennbar ist" (ebd.).

Um eine möglichst individuelle und kontinuierliche Diagnostik zu gewährleisten, wurde an der TU Darmstadt der „Baukasten Lesediagnose" (Efing, 2008a, 2018) entwickelt, der es ermöglicht, individuell und wiederholt „Leseverstehen auf der Wortebene, […] auf der Satz- und Abschnittsebene" sowie detailliertes Lesen zu testen (Efing, 2008a, S. 7). Das Baukastensystem ermöglicht es „Lehrpersonen, die sprachlichen Fähigkeiten und Defizite ihrer SchülerInnen im Bereich Lesekompetenz – allgemein wie in den einzelnen Leseteilfertigkeiten – differenziert ein[zu]schätzen und den Leistungsstand der SchülerInnen in Anlehnung an den GER […] [zu] benennen" (ebd., S. 7 f.).

Der Modellversuch VOLI setzte sich vor allem zum Ziel, die Fertigkeiten „Gewinnung, Strukturierung und Verarbeitung von Informationen zu schulen, die für die Gewinnung und Auswertung von Informationen benötigt werden" (Hoffmann & Wiedebach, 2005, S. 3). Entwickelt und erprobt wurden dafür „Materialien und Instrumente zur Förderung der sprachlichen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler" (ebd.). Als ebenso wichtig wurde jedoch auch die Vermittlung von Techniken des selbstständigen Lernens erachtet. Parallel dazu wurden Fortbildungen für Lehrkräfte in diesen Themenbereichen entwickelt und durchgeführt.

---

5 „Unter Vocational Literacy versteht man die Summe der sprachlichen Fertigkeiten, die in spezifischen beruflichen Zusammenhängen benötigt werden. Der Begriff umfasst sowohl die Fähigkeit, Fachtexten gezielt Informationen entnehmen zu können, als auch das Vermögen, Arbeitsergebnisse adäquat zu formulieren und zu präsentieren." (Hoffman & Wiedebach, 2005, S. 2)

An Hamburger Schulen wurde nahezu flächendeckend von 1996 bis 2005 die Studie zu *Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung* (LAU) realisiert. Im jeweils zeitlichen Abstand von zwei Jahren wurde die Lesekompetenz von Schüler*innen ab der Jahrgangsstufe 5 getestet. Aufbauend auf der LAU-Studie wurde die Langzeitstudie *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern* (KESS) durchgeführt, in der wiederholt ein gesamter Jahrgang von Schüler*innen ab der Klasse 4 bis zur Klasse 13 getestet wurde.

Auch die Anforderungen an die schriftliche Ausdrucksfähigkeit und die Textsortenkompetenz stellt für die Schüler*innen in der Berufsbildung eine Herausforderung dar. Bei den Schreibaufgaben kann oftmals nicht auf die für allgemeinbildende Schulen entwickelten Formate zurückgegriffen werden, vielmehr müssen sie „handlungsorientiert" und „nah an der beruflichen, oft rechtsrelevanten Praxis bearbeitet werden" (Neumann & Giera, 2018, S. 329). So ist Schreiben im berufsschulischen Kontext „im Spannungsfeld von 1. Alltagswissen, 2. schulischem Wissen und 3. beruflicher Praxis in erster Linie als kommunikative Anforderung zu verstehen, für deren Bewältigung in Schule, Berufsschule und Ausbildungsbetrieb gleichermaßen qualifiziert wird" (ebd.).

Die LAU 11 bzw. ULME 1-Untersuchung, die im Ausbildungsjahr 2002/2003 an Hamburger Schulen durchgeführt wurde, zeigte am Beispiel des Schreibens eines Beschwerdebriefs, dass „zwei Drittel der getesteten Hamburger Schüler der Jahrgangsstufe 11 das Textmuster Beschwerdebrief mit hinreichender Sicherheit beherrschen" (Neumann, 2006, S. 27). Allerdings ist bei nur 3% der Schüler*innen der Brief in Form und Ausdruck so gestaltet, dass neben der Forderung auch Lösungsvorschläge formuliert werden, sodass nur in diesen Fällen mit einer potenziellen Antwort gerechnet werden könnte. Und immerhin wird 34,3% der Schüler*innen eine Schreibförderung empfohlen, da diese nicht über die Niveaustufe I hinauskommen (vgl. ebd.).[6] Zusammenfassend bewertet Astrid Neumann die Ergebnisse jedoch positiv. Insbesondere „die sprachsystematischen Fähigkeiten" (ebd., S. 40) versprächen eine störungsfreie schriftliche Kommunikation.

Hingegen hat Christian Efing bei hessischen Berufsschüler*innen diagnostiziert, dass deren mangelnde orthographische Sicherheit weit über eine fehlerhafte Groß-/Kleinschreibung und Interpunktion hinausgeht. Denn „[d]ie zu verzeichnenden Rechtschreibfehler sind oft sinnentstellend und erschweren das Verständnis" (Efing, 2008b, S. 23). Zudem hatten die Schüler*innen Schwierigkeiten, sowohl inhaltliche als auch strukturelle Merkmale von Textsorten zu unterscheiden, sodass sich diese entsprechend auch in den eigenen Texten nicht umsetzen ließen (vgl. ebd., S. 24). Grundsätzlich fehlten ihnen Kenntnisse dazu, wie ein Text angemessen konzeptionell schriftlich formuliert wird, und wiesen ihre Texte „zahlreiche Elemente des mündlichen Sprachgebrauchs" (ebd., S. 26) auf. Als Ursache nennt Efing „mangelnde Übung

6 Niveaustufe I beinhaltet, generelle strukturelle Vorgaben eines Briefes, wie „Anrede, thematische Einführung, allgemeine Forderungen, Briefabschluss" (Neumann, 2006, S. 27) zu beherrschen.

[…] im freien, eigenständigen Formulieren", die wiederum mit „motorische[n] Defizite[n]" (ebd., S. 28) zusammenhänge. So wird Schreiben für die Schüler*innen zu einer anstrengenden, unbeliebten Aufgabe, die oftmals sehr viel Unterrichtszeit in Anspruch nimmt.

Efing empfiehlt aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse die Förderung von „Textmusterwissen", die Entwicklung einer möglichst alltäglichen „Schreibroutine", eine prozessorientierte Schreibdidaktik und die Schulung von „Sprachreflexion und Sprachbewusstheit" auch in Hinblick auf den adäquaten Einsatz von Sprachvarietäten sowie eine gute „Feedbackkultur" (ebd., S. 32). Und letztlich „bedarf [es] einer Einstellungsänderung der Lehrer im Sinne einer Umorientierung weg von traditionellen Schwerpunkten wie ‚Rechtschreibung', ‚Zeichensetzung' hin zur Schulung kommunikativer Kompetenzen und Textsortenbeherrschung" (ebd., S. 31.). Hier setzt dann auch Efings „Forderung nach einer Umgestaltung des Deutschunterrichts hin zu einem (auch) empirisch basierten ausbildungsvorbereitenden […] bzw. ausbildungsbegleitenden […] Deutschunterricht" (Efing, 2017a, S. 190 f.) an, der die kommunikativen Anforderungen im Betrieb stärker berücksichtigt, wofür, wie Kiefer ausführt, eine „grundsätzliche Unterscheidung zwischen zu entwickelnden kommunikativen Kompetenzen in der Muttersprache und in der Fremdsprache auch für die fach- bzw. berufsbezogene Kommunikation im engeren Sinne nicht zielführend" sei (Kiefer, 2011, S. 16).

Was die Interdependenz von Kompetenzen in mehreren Sprachen angeht, konnte Thomas bereits 1988 zeigen, dass Kompetenzen in der Herkunftssprache nur dann zum Tragen kommen, wenn die zu lernende Sprache im formalen Sprachunterricht vermittelt wird und dann schrittweise Bezüge zur eigenen Herkunftssprache hergestellt werden. Diese können, so Lightbown & Spada (2000) sowie Timmermann (2000), positive Transfereffekte zwischen erworbener und zu erwerbender Sprache fördern. Ein früher formaler Deutschunterricht könnte es bilingual aufwachsenden Schüler*innen daher ermöglichen, so Rauch, Jurecka & Hesse (2010) in ihrer Studie zur Auswirkung der Lesekompetenz in der Herkunftssprache auf den Drittsprachenerwerb, von ihrer Bilingualität auch für das Deutsche zu profitieren. Den Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Schreibkompetenz untersuchten Hoefele, Konstantinidou, Kruse & Dieterich (2015) in der Schweizer Studie *PROSAB – Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsschulen*. Hier ergab der Fokus auf demografische und sprachbiographische Hintergründe der Schüler*innen, dass das schulische Ausbildungsniveau entscheidend dafür sein kann, wie gut die Textkompetenz ausgebildet ist, und dass „sich die Probanden der Experimentalgruppe mit Deutsch als Muttersprache stärker im Laufe der Intervention entwickelten als jene mit Deutsch als Zweitsprache" (Neumann & Giera, 2018, S. 334). Vor allem brachte die PROSAB jedoch ans Licht, dass „eine grosse Diskrepanz zwischen den bestehenden Lernzielen in den Lehrplänen der jeweiligen Berufsfachschulen und der tatsächlichen Schreibkompetenz der Lernenden" (Hoefele et al., 2015, S. 10) besteht.

Die Studien zur Lese- und Schreibkompetenz von Schüler*innen zeigen, dass hier auf verschiedenen Ebenen das Lesen und Schreiben berufsrelevanter Textsor-

ten trainiert werden muss. Orthographie und Grammatik sind Bereiche, in denen die Schüler*innen oftmals ohnehin beunruhigende Defizite aufweisen, jedoch geht deren Förderbedarf weit über diese Themen hinaus. Vielmehr zeigen sich prozessorientiertes Schreiben, Textsortenkenntnis, der richtige Umgang mit Sprachvarietäten und ganz generell Wissen zu konzeptioneller Schriftlichkeit als grundständige Themen, die gefördert werden sollten. Hier gilt es einerseits, eine möglich individuelle Diagnostik und Förderung durchzuführen, und andererseits aber auch, sich an den Schulen fächerübergreifend dieser Probleme anzunehmen. So kann und soll der Deutschunterricht hier zwar eine leitende Rolle spielen, eine nachhaltige und effektive Minimierung der Defizite kann jedoch nur gelingen, wenn sich alle Fächer für eine Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz verantwortlich fühlen. Dazu bedarf es einer Ausweitung der Forschung im Bereich des sprachsensiblen, integrativen Fachunterrichts sowie einer Ausweitung der Sprachförderung auch auf den Betrieb (vgl. Efing, 2015, S. 8).

Literatur

Amme, K. & Diettrich, A. (2010). Berufsbildungspersonal als fördernder oder hemmender Faktor für die Entwicklung internationaler Kompetenzen – Befunde und Desiderate aus international-vergleichender Perspektive. In P. Wordelmann (Hrsg.), *Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anwendung* (S. 191–207). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Auernheimer, G. (2008). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In Ders. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2. Aufl.) (S. 35–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_3

Baumann, B. & Riedl, A. (2016). *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-06780-4

Becker-Mrotzek, M., Kusch, E. & Wehnert, B. (2006). *Leseförderung in der Berufsbildung. K.BeS Heft 2.* Duisburg: Gilles & Francke.

Blaschitz, V., Perner, K. R., Grabenberger, H., Weichselbaum, M., Dirim, İ. & Templ, V. (2020). Die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache im Dialekt-Standard-Kontinuum. *Zielsprache Deutsch, 47*(2), 3–20.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013). *Berufsbildungsbericht 2013*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf

Bolte, J. (2010). Interkulturelle Kompetenzvermittlung via Internet. In P. Wordelmann (Hrsg.), *Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen* (S. 101–114). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Braunert, J. (2014). Ermittlung des Sprachbedarfs. Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz. In K.-H. Kiefer, C. Efing, M. Jung & A. Midekke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (S. 49–66). Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Busse, G., Paul-Kohlhoff, A. & Wordelmann, P. (1997). *Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing lntercultural Communicative Competence.* Bristol: Channel View Publications.

Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited* (2. Aufl.). Bristol: Channel View Publications.

CiLT (2006). *ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft*. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_de.pdf

Cox, T. H. & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *The Executive, 5*, 45–56. https://doi.org/10.5465/ame.1991.4274465

Daase, A. & Dunowski, E. (2021). Berufsbezogener DaZ-Unterricht unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen, Gefahren und Möglichkeiten in Zeiten sozialer Distanz und digitalen Lernens. In J. Gamper, B. Hövelbrinks & J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen* (S. 247–270). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Dannerer, M. (2008). Beschreibungsmöglichkeiten der Fach- und Berufskommunikation im Deutschen. *ÖDaF-Mitteilungen, 1,* 22–36.

Dannerer, M., Dirim, İ, Döll, M., Grabenberger, H., Perner, K. R. & Weichselbaum, M. (2021). *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht.* Münster: Waxmann.

Drommler, R., Linnemann, M., Becker-Mrotzek, M., Haider, H. & Wahlers, J. (2006). *Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3. Handbuch und Test.* Münster: Waxmann.

Eckardt-Hinz, B., Hanisch, H., Heisler, D. & Mannhaupt, G. (2013). Funktionaler Analphabetismus als Herausforderung für eine Fachdidaktik Deutsch in der Berufsbildenden Schule. Zur Gestaltung von Fachbüchern für individualisierte, adressatenbezogene Lehr-Lernprozesse. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* [Onlinezeitschrift], *24*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe24/eckardt-hinz_etal_bwpat24.pdf

Efing, C. (2008a). Kontinuierliche und individuelle Diagnose der Lesekompetenz von BerufsschülerInnen mit dem „Baukasten Lesediagnose". *bwp@-Spezial – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* [Onlinezeitschrift], *4*, 1–19. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/ht2008/ft17/efing_ft17-ht2008_spezial4.pdf

Efing, C. (2008b). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten." – Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching* (S. 17–34), Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Efing, C. (2012). Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2*, 6–9.

Efing, C. (2014a). Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In K.-H. Kiefer, C. Efing, M. Jung & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (S. 11–33). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Efing, C. (2014b). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Information Deutsch als Fremdsprache 41*(4), 415–441. https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-0403

Efing, C. (2015). Aktuelle Themen, Tendenzen und Herausforderungen im Bereich „Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung". In: C. Efing (Hrsg.), *Sprache und*

Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung (S. 7–14). Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-05507-8

Efing, C. (2017a). Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Berufsausbildung. In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule – Beruf* (S. 177–195). Münster: Waxmann.

Efing, C. (2017b). Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: empirische Befunde. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung* (S. 247–266). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.3726/978-3-653-05507-8

Efing, C. (2018a). Die Perspektive der Deutschdidaktik. In Ders. & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 43–52). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Efing, C. (2018b). Registerbezogene Förderung der Sprachkompetenz in der beruflichen Bildung: Berufs-, Bildungs- und Fachsprache. In Ders. & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 229–238). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, *51*(4), 327–355. https://doi.org/10.1037/h0061470

Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839442630

Fülling, C. & Rexing, V. (2010). Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstruments in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP, 39*(4), 43–46.

Granato, M., Münk, D. & Weiß, R. (2011). Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft – Entwicklung und Perspektiven. In Dies. (Hrsg.), *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung* (S. 9–35). Bielefeld: W. Bertelsmann. https://doi.org/10.3278/111-040w009

Grundmann, H. (2005). Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – zentraler Ort für die Förderung sprachlicher und literarischer Kompetenzen oder so überflüssig wie sonst nichts? In H. Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht* (S. 155–174). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Hebel, F. (2002). Grenzüberschreitungen im Deutschunterricht berufsbildender Schulen. Kritik an der Verkürzung des Deutschunterrichts auf „Deutsch/Kommunikation". In P. Josting & A. Peyer (Hrsg.), *Deutschdidaktik und berufliche Bildung* (S. 54–61). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hoefele, J., Konstantinidou, L., Kruse, O. & Dieterich, S. (2015). *Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsschulen. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter- (DAM) und Zweitsprache (DaZ). Valorisierungsbericht.* Verfügbar unter: https://www.zhaw.ch/de/forschung/forschungsdatenbank/projektdetail/projektid/1246/

Hoffmann, I. & Biedebach, W. (2005). Vocational Literacy. Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/Vocational-Literacy

Homan, A. C., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., van Knippenberg, D., Ilgen, D. R. & van Kleef, G. A. (2008). Facing Differences with an Open Mind: Openness to Experience, Sa-

lience of Intragroup Differences, and Performance of Diverse Work Groups. *Academy of Management Journal, 51*(6), 1204–1222. https://doi.org/10.5465/amj.2008.35732995

Horwitz, S. K. & Horwitz, I. B. (2007). The Effects of Team Diversity on Team Outcomes: A Metaanalytic Review of Team Demography. *Journal of Management, 33*(6), 987–1015. https://doi.org/10.1177/0149206307308587

Hummelsberger, S. (2002). „Ich lese nicht, was du liest …". Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. In P. Josting & A. Peyer (Hrsg.), *Deutschdidaktik und berufliche Bildung* (S. 113–131). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jung, M. (2014). Materialentwicklung zwischen Fach- und Berufsbezug, Generalisierung und Spezialisierung. In K.-H. Kiefer, C. Efing, M. Jung & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (S. 35–48). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). „Interkulturell". Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–98). Weinheim: Beltz.

Keimes, C., Rexing, V. & Ziegler, B. (2011). Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit. Empirische Befunde und Konsequenzen für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien. *Die berufsbildende Schule, 63*(7/8), 227–232.

Kiefer, K.-H. (2011). Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Kimmelmann, N. (2013). Die Frage nach dem Maß der Einheit in der Vielfalt: Standards und Kompetenzen des beruflichen Bildungspersonals. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Beruf Bildung Migration. Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration* (S. 23–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Klimmer, S. (2010). Was bringen Auslandspraktika von Lehrlingen den Unternehmen? Ergebnisse einer Befragung von österreichischen Unternehmen. In P. Wordelmann (Hrsg.), *Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anwendung* (S. 217–225). Bielefeld: W. Bertelsmann.

KMK (Kultusministerkonferenz) (1999). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf

KMK (Kultusministerkonferenz) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996

KMK (Kultusministerkonferenz) (2017). *Berufliche Schulen 4.0. Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Erklaerung_Berufliche_Schulen_4.0_-_Endfassung.pdf

KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

KMK (Kultusministerkonferenz) (2020). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil zur Weiterentwicklung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen in der Berufsschule.* Verfügbar un-

ter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_17-Fremdsprachenkompetenzen-Berufsschule.pdf

KMK (Kultusministerkonferenz) (2021). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i. d. F. vom 09.09.2021).* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf

Knapp, K. (2007). Mehrsprachigkeit im Beruf und die Rolle interkultureller Kompetenz. *Der Deutschunterricht*, *1,* 62–71.

Köppel, P., Yan, J., Lüdicke, J. (2007). Cultural Diversity Management in Deutschland hinkt hinterher. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Kraus, K. (2012). Beruflichkeit – Betrachtungen aus der Perspektive einer „Pädagogik des Erwerbs". In A. Bolder, R. Dobischat, G. Kutscha & G. Reutter (Hrsg.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (S. 249–268). Wiesbaden:VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19623-7_13

Krelle, M. (2018). Diagnose von Gesprächskompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 265–273). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Krüger-Potratz, M. (2011). Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung* (S. 37–52). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kuhn, C. (2007). Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Jena. Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00013903/Kuhn/Dissertation.pdf

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2000). Do they know what they're doing? L2 learners' awareness of L1 influence. *Language Awareness*, *9*(4), 198–217. https://doi.org/10.1080/09658410008667146

Lüdi, G. (2017). Welche Sprachausbildung für eine mehrsprachige Arbeitswelt? In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 31–41). München: Open Publishing LMU.

Mazik-Gorzelańczyk, M. (2021). *Internationale berufliche und soziale Kompetenzen für Jugendliche. Ein Handbuch für Berufsschullehrer und Trainer*. Wrocław. Verfügbar unter: https://fundacja-faveo.pl/materialy/

Mecheril, P. (2008). „Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2. Aufl.) (S. 15–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_2

Mensi-Klarbach, H. (2011). Interkulturalität im Arbeitskontext – Zwischen Konflikt und Chance. In K. Mallich & K. Gutiérrez-Lobos (Hrsg.), *Mehr Chancen durch Vielfalt! – Diversity in der Personalentwicklung* (S. 52–67). Wien: Medizinische Universität Wien.

Meyer, B. (2008). *Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter: https://docplayer.org/4307857-Nutzung-der-mehrsprachigkeit.html

Middeke, A. (2014). Kulturspezifische und interkulturelle Kompetenzvermittlung in berufsbezogenen regionalisierten DaF-Lehrmaterialien. In K.-H. Kiefer, C. Efing, M. Jung & A.

Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (S. 161–176). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Müller-Michaels, H. (2006). Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons. In C. Dawidowski & D. Wrobel (Hrsg.), *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven* (S. 53–64). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

NA (Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.). (2018). *Mobilitätsstudie. Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung 2017. Bonn.* Verfügbar unter: https://www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/na-bibb.de/Dokumente/06_Metanavigation/02_Service/Publikationen_Warenkorb/Studien_impuls/NA_Mobilitaetsstudie_WebV3_180706-2.pdf

Neumann, A. (2006). Schreibkompetenz Hamburger Schülerinnen und Schüler in der 11. Klasse. Ergebnisse aus LAU 11 und ULME 1. Didaktik Deutsch, 12(21), 20–43.

Neumann, A. & Bogner, A. (2017). Herausforderungen für die Lehrkräftebildung am Beispiel der Qualifizierung für Berufsbildende Schulen im Mercator Entwicklungsprojekt Umbrüche Gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 77–91). Münster: Waxmann.

Neumann, A. & Giera, W.-K. (2018). Diagnose von Schreibkompetenzen in der beruflichen Bildung. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 329–337). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Neumann, A. & Tessmer, E. (Hrsg.). (2018). *Sprachsensibler Unterricht an beruflichen Schulen. Didaktische Überlegungen zu einer integrativen Sprachbildung.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Niederhaus, C. (2013). Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung für berufliche Schulen – Konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung eines schulformspezifischen Moduls. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), Beruf Bildung Migration. Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration (S. 73–88). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Niederhaus, C. (2018). Ansätze des Integrierten Fach- und Sprachlernens in der beruflichen Bildung. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch (S. 481–492). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Niederhaus, C. (2022). *Deutsch für den Beruf. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt.

Perner, K. R. (2020). Die ‚Abwendung von Missverständnissen' und das Dialekt-Standard-Kontinuum. Konversationsanalytische Perspektiven auf die DaZ-Aneignung durch Lehrlinge im Rahmen der innerbetrieblichen Kommunikation in Oberösterreich. In U. Esterl & A. Saxalber (Hrsg.), Spracherwerb und Sprachenlernen [Themenheft]. *DIE*, *44*(4), 50–60.

Radspieler, A. (2014.) Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzen aus der Subjektperspektive über Critical Incidents. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *26*. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe/26/radspieler

Ransmayr, J. (2019). Dialekt, Standard & Co. im Deutschunterricht an Österreichs Schulen. In L. Bülow, A. K. Fischer & K. Herbert (Hrsg.), Dimensions of Linguistic Space: Variation Multilingualism – Conceptualisations. Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung (S. 292–318). Berlin: Peter Lang.

Ransmayr, J. & Fink, I. E. (2016). Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache/Bildungssprache. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (S. 166–179). Münster: Waxmann.

Rauch, D. P., Jurecka, A. & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 78–100). Weinheim: Beltz.

Reich, H. H. & Settelmeyer, A. (2019). Mehr als Englisch, Französisch und Deutsch: Migrationsbedingte Vielsprachigkeit als Ressource für berufliche Kontexte. In J. Siemon, B. Ziegler & N. Kimmelmann (Hrsg). Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung [Themenheft]. *ZBW. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 28,* 123–146.

Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *Pisa 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/Zusammenfassung_PISA2018.pdf. https://doi.org/10.31244/9783830991007

Rexing, V. & Keimes, C. (2018). Wozu lesen?! Subjekt- und kontextspezifische Lesekompetenzförderung am Beispiel des Berufsfeldes Bautechnik. In C. Efing, K.-H.Kiefer, (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 181–190). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Riedel, M. (2018). Literaturunterricht an beruflichen Schulen. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung* (S. 239–249). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Roche, J. (2017). Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten Sprachvermittlung an beruflichen Schulen. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 187–200). Münster: Waxmann.

Roelcke, T. (2020). Berufssprache und berufliche Kommunikation – eine konzeptionelle Klärung. *Sprache im Beruf. Kommunikation in der Aus- und Weiterbildung – Forschung und Praxis*, *3*(1), 3–17. https://doi.org/10.25162/sprib-2020-0001

Rösch, H. (2006). Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? *Beiträge Jugendliteratur und Medien, 6*(2), 94–103.

Sander, I.-L. (2021). Der Betrieb als Sprachlernort. Potenziale, Herausforderungen und didaktische Impulse. In: I.-L. Sander & C. Efing (Hrsg.), *Der Betrieb als Sprachlernort* (S. 15–37). Tübingen: Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783823394426

Sander, I.-L. & Efing, C. (Hrsg.). (2021). *Der Betrieb als Sprachlernort.* Tübingen: Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783823394426

Schäfer, C. (2016). Literarizität im Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – nur eine Verlustanzeige? In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und -wissenschaft* (S. 237–257). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Settelmeyer, A., Bremser, F. & Lewalder, A. C. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit – ein ‚Plus' beim Übergang von der Schule in den Beruf? In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule – Beruf (S. 135–150). Münster: Waxmann.

Settelmeyer, A. & Widera, C. (2020). Der Betrieb als Lernort berufsbezogener Sprache. In J. Roche & T. Hochleitner (Hrsg.), *Berufliche Integration durch Sprache* (S. 117–138). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Steffan, F., Pötzl, J. & Riehl, C. (2017). Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 57–71). München: Open Publishing LMU.

Süß, S. (2007). Diversity-Management als integratives Konzept zum Umgang mit kultureller Heterogenität im internationalen Unternehmen. In M.-J. Oesterle (Hrsg.), *Internationales Management im Umbruch. Globalisierungsbedingte Einwirkungen auf Theorie und Praxis internationaler Unternehmensführung* (S. 291–319). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-8350-9378-2_11

SVR (Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration). (2013). *Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland, Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer*. Verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_Jahresgutachten_2013.pdf

SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2020). *Zugang per Zufallsprinzip? Neuzugewanderte auf dem Weg in die berufliche Bildung. Policy Brief des SVR Forschungsbereichs 2020–1.* Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR-FB-Zugang-Berufsbildung-2.pdf

Terrasi-Haufe, E. & Baumann, B. (2017). Sprachliche und kulturelle Heterogenität an den Berufsschulen Bayerns. Reaktionen in der Lehrkräftebildung. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 57–75). Münster: Waxmann.

Terrasi-Haufe, E., Baumann, B. & Riedl, A. (2018). Die Förderung neu Zugewanderter an beruflichen Schulen. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 437–445). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Terrasi-Haufe, E. & Börsel, A. (Hrsg.) (2017). *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster: Waxmann.

Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 9*, 235–246. https://doi.org/10.1080/01434632.1988.9994334

Timmermann, W. (2000). Transfer: ein altbekanntes Konzept im Kontext neuerer kognitiver Sprach(erwerbs)theorie. In Riemer, C. (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprache* (S. 171–185). Tübingen: Narr.

van Knippenberg, D., De Dreu, C. K. W. & Homan, A. C. (2004). Work Group Diversity and Group Performance: An Integrative Model and Research Agenda. *Journal of Applied Psychology, 89*(6), 1008–1022. https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.1008

Weber, P. (2018). Förderung von Gesprächskompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In C. Efing, K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 275–284). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Widera, C. & Settelmeyer, A. (2021). Umgang mit Sprache in der betrieblichen Ausbildung. Ist das Ausbildungspersonal sprachbewusst und wodurch wird sprachbewusstes Handeln angeregt? In I.-L. Sander & C. Efing (Hrsg.), *Der Betrieb als Sprachlernort* (S. 137–158). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wordelmann, P. (2000). Internationalisierung und Netzkompetenz. Neue qualifikatorische Herausforderungen durch Globalisierung und Internet. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29*(6), 3–35.

Wordelmann, P. (2010). Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung – Stand der Wissenschaft und praktische Anwendung. In Ders. (Hrsg.), *Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anwendung* (S. 7–31). Bielefeld: W. Bertelsmann. https://doi.org/10.3278/111-037w007

Yıldız, E. (2018). Ideen zum Postmigrantischen. In N. Foroutan, J. Karakayali & R. Spielhaus (Hrsg.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (S. 19–34). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

1.
Mehrsprachigkeit in Schule und Betrieb

Sprachmittlung im Deutschunterricht in der Berufsschule

Bernd Meyer

Übersetzen ist seit jeher ein Verfahren im Sprachunterricht, auch wenn dieses Verfahren teilweise umstritten ist, weil es Schriftlichkeit und eine normative Standardsprachigkeit bevorzugt (vgl. Malmkjær, 2010; Pym & Ayvazyan, 2017; House, 2010). Dolmetschen oder mündliche Sprachmittlung ist hingegen im Fremdsprachunterricht seltener als Thema oder didaktisches Verfahren zu finden, obwohl es in Lehrplänen für Fremdsprachen durchaus erwähnt wird und im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* eine Dimension der Sprachbeherrschung ist, der eine gewisse gesellschaftliche Bedeutung beigemessen wird (vgl. Bickert, 2015; Kolb, 2011; Piccardo, North & Goodier, 2019).

Im berufsbildenden Deutschunterricht spielen jedoch mündliche und schriftliche Sprachmittlung bisher eher eine untergeordnete oder gar keine Rolle. Die in den Lehrplänen formulierten Ziele sind bescheiden und teilweise von psychosozialen Kommunikationsmodellen inspiriert („Ich- und Du-Botschaften", vgl. Ministerium für Bildung RLP, 2019, S. 17). Diese Kommunikationsmodelle sind jedoch für eine gezielte Förderung mehrsprachiger Kommunikation und insbesondere Translation ungeeignet. Ein weiterer Grund für den Status von Sprachmittlung im berufsbildenden Deutschunterricht sind sicherlich die sprachlich heterogenen Klassen, in denen unterschiedliche Herkunftssprachen präsent sind, die von den Lehrkräften in der Regel nicht gesprochen werden. In Integrationsklassen für Neuzugewanderte steht hingegen der Deutscherwerb notwendigerweise im Vordergrund, Herkunftssprachen werden eher als Hindernis auf dem Weg zur sprachlichen Integration wahrgenommen (vgl. Faouzi, Matzick & Seyferth, 2020).

In vielen beruflichen Kontexten sind Kenntnisse von Herkunftssprachen und damit verbundene Mittlertätigkeiten jedoch durchaus Teil des Arbeitsalltags. Nicht nur in Flüchtlingsunterkünften wird täglich informell durch Beschäftigte übersetzt und gedolmetscht, sondern auch in sozialen Einrichtungen, Krankenhäusern, Drogeriemärkten, Verwaltungen, Speditionen, bei Banken oder der Polizei (vgl. Meyer, 2008, 2011, 2021). In vielen Berufen werden Auszubildende später etwaige herkunftssprachliche Kenntnisse einbringen. Es ist daher zu fragen, wie die systematische Förderung der mit Sprachkenntnissen verbundenen translatorischen Fähigkeiten in der beruflichen Bildung aussehen könnte.

1. Ist Sprachmittlung für die berufliche Praxis relevant?[1]

Was ist eigentlich *Sprachmittlung*? In einer ersten Annäherung kann man darunter generell alle Formen des Übersetzens und Dolmetschens verstehen, also der Übertragung von sprachlichen Äußerungen aus einer Sprache in eine andere, seltener auch aus einer Sprachvarietät oder einem Dialekt. Die Person, die die Übertragung leistet, bringt dabei fremde Gedanken zum Ausdruck und nicht die eigenen (vgl. Council of Europe, 2020a). Diese Definition ist nur eine von vielen und stammt aus dem Kontext des *GER*. Schaut man sich authentische Fälle aus der Praxis in öffentlichen Einrichtungen in Deutschland an, merkt man jedoch schnell, dass die Übertragung zwischen verschiedenen Sprachen zwar zentral für das Dolmetschen und Übersetzen ist, aber nicht alles erfasst, was Sprachmittler*innen tun. Das folgende authentische Beispiel soll illustrieren, was Sprachmittlung im beruflichen Alltag bedeuten kann. Die Namen und Orte sind so verändert worden, dass eine Identifikation der tatsächlichen Personen nicht möglich ist.

Beispiel: Herr Machado ist ein alleinstehender Rentner und im Alter von ungefähr 20 Jahren aus Portugal nach Hamburg gezogen. Er ging in Portugal nur wenige Jahre zur Schule. In Hamburg arbeitete er vor der Rente auf dem Schlachthof als Hilfsarbeiter und lebt relativ isoliert. Eine Nachbarin findet ihn bewusstlos in seiner Wohnung und informiert den Rettungsdienst. Im Krankenhaus stellt man nach einer Erstversorgung fest, dass die Kommunikation mit ihm schwierig ist, und ruft eine portugiesischsprachige Krankenschwester zum Übersetzen. Die Krankenschwester spricht den Patienten an, stellt sich ihm vor, beruhigt ihn, befragt ihn und wendet sich dann an den Arzt: „Er ist gestürzt, weiß aber nicht mehr, wie es dazu kam. Wahrscheinlich Gehirnerschütterung. Ich glaube, der ist Alkoholiker, der ist total orientierungslos." Die Krankenschwester hat in diesem Beitrag Aussagen des Patienten wiedergegeben, diese aber auch mit eigenen Einschätzungen vermischt und damit die Anamnese der Ärzte schon etwas vorweggenommen. Sprachmittlung? Ja, aber auch noch einiges mehr.

In der Konzeption des *GER* bzw. des englischen Originals *Common European Framework of Reference for Languages* (*CEFR*) wird diese Komplexität unterschiedlicher sprachlich-kommunikativer Aktivitäten unter dem Stichwort „Mediation" gefasst. Damit wird die Dolmetsch- und Übersetzungsfähigkeit als ein Teil der Sprachkompetenz verstanden (vgl. Council of Europe, 2020a, S. 90–92). Individuen haben demnach, wenn sie das B2-Niveau der Sprachbeherrschung in zwei Sprachen erreichen, automatisch auch die Fähigkeit, Äußerungen anderer in einer Sprache wiederzugeben, die nicht die eigene Erstsprache ist. Mediation wird dabei vage als eine umfassende Vermittlungskompetenz angesehen, die nicht allein sprachliches Mitteln umfasst und sich auch nicht auf informelle Situationen beschränkt: „The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional" (Council of Europe, 2020a,

1 Dieser Abschnitt wurde teilweise entnommen aus Evrin & Meyer (2023).

S. 90). In der deutschen Fassung der *GER*-Deskriptoren für den Bereich „Mediation" heißt es in Bezug auf das B2-Niveau jedoch:

> [Die Lernerin/der Lerner] [k]ann (zwischen Sprache A und Sprache B) vermitteln, detaillierte Informationen weitergeben, die Aufmerksamkeit beider Seiten auf Hintergrundinformationen und soziokulturelle Hinweise lenken und bei Bedarf klärende und Anschlussfragen stellen oder Feststellungen treffen. (vgl. CEFR Descriptors, 2020b)

Diese notwendigerweise knappe Beschreibung entspricht im Kern dem, was Sprachmittler*innen auch in beruflichen Gesprächssituationen tun. Der *GER* bezieht sich damit auf eine Erfahrung, die allen Menschen mit entsprechenden Sprachkenntnissen aus ihrem eigenen Erleben bekannt ist. In wissenschaftlichen Diskursen wird diese Erfahrung als „natural translation" bezeichnet (Harris & Sherwood, 1978, S. 155): Zwei- oder Mehrsprachigkeit schließt die Übersetzungsfähigkeit ein. Das bedeutet, dass Personen, die mindestens ein B2-Niveau beherrschen, schon über wesentliche Fähigkeiten verfügen, die für die Tätigkeit als Sprachmittler*in erforderlich sind. Diese Fähigkeiten müssen daher nicht mehr zusätzlich im Zuge einer speziellen Ausbildung erlernt werden. Die Ausarbeitung des Konzepts einer Vermittlungskompetenz („Mediation") als Teil einer allgemeinen Sprachkompetenz im *GER* bedeutet also, dass Sprachmittlung grundsätzlich eine Kompetenz von Sprachlerner*innen ist. Der mögliche Einwand, dass der *GER* nicht Erwerbsverläufe im Migrationskontext beurteilen kann und auch nicht für die Einschätzung von Sprachen mit anderen Schriftsystemen, wie etwa Arabisch oder Russisch, gedacht ist, ändert nichts an dem grundsätzlichen Befund: Ab einem mittleren Niveau der Sprachbeherrschung können mehrsprachige Personen Äußerungen in einer Ausgangssprache in einer Zielsprache wiedergeben.

1.1 Sprachbarrieren und die Präsenz von Herkunftssprachen in öffentlichen Einrichtungen

Sprachmittlung wird in Situationen benötigt, die, wie in dem oben geschilderten Beispiel, von Sprachbarrieren geprägt sind. Solche Situationen sind in Deutschland allgegenwärtig und trotzdem nur sehr selten Gegenstand von integrationspolitischen Initiativen oder Diskussionen. In einer Studie für die Friedrich-Ebert-Stiftung stellten die Autor*innen schon vor Jahren fest, dass Sprachmittlung „kein Schritt [ist], der alleine interkulturelle Öffnung ausmacht, aber vielleicht einer, ohne den alle anderen Schritte wenig bewirken werden" (Reichwein & Rashid, 2012, S. 44). Anders gesagt: Es reicht nicht aus, wenn ‚interkulturelle Öffnung' allein darauf abzielt, individuelle Toleranz und Offenheit von Mitarbeitenden in öffentlichen Einrichtungen zu fördern. Damit Angebote des Bildungs-, Gesundheits-, und Sozialwesens oder der öffentlichen Verwaltung tatsächlich für die gesamte Bevölkerung ‚offen', also zugänglich sind, müssen die jeweiligen Einrichtungen in mehreren Sprachen kommunizieren können. Und: Damit staatliche Stellen ihren jeweiligen gesetzlichen Auftrag erfüllen können, reicht der Verweis auf die Amtssprache Deutsch nicht aus. Gesetzlich vorgegebene

Beratungs- und Anhörungspflichten staatlicher Stellen erlöschen nicht einfach, wenn Bürger*innen kein Deutsch können.

Trotzdem ist Sprachmittlung oftmals nicht systematisch in der Verwaltung, im Bildungs- oder Gesundheitssystem verankert. Die zögerliche Beschäftigung mit dem Thema hat sicherlich auch mit vorherrschenden Einstellungen gegenüber sprachlicher Vielfalt in einem Land zu tun, das sich lange nicht als Einwanderungsland verstanden hat und dementsprechend, wie andere Nationalstaaten auch, von einer „konsolidierten Einsprachigkeit" (Ehlich in: Pustički, 2012, S. 24) geprägt ist: Deutschsprachigkeit erscheint auch heute noch vielen nicht nur als Normalität, sondern auch als Ideal, als Ausweis von Zugehörigkeit und gelungener Integration. Deutsche Dialekte werden in der Regel akzeptiert oder oft sogar positiv als Identitätsausweis verstanden. Fremde Sprachen ohne besonderes Prestige, wie z. B. Russisch, Bulgarisch oder Albanisch, werden hingegen in der Öffentlichkeit nicht immer gern gehört, auch wenn man kaum leugnen kann, dass sie und ihre Sprecher*innen im deutschen Alltag an vielen Orten sehr präsent sind. Eine repräsentative Befragung des *Instituts für deutsche Sprache* in Mannheim und des *Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung* zeigt, dass 14,4% der deutschen Bevölkerung von sich sagen, eine andere ‚Muttersprache' als Deutsch zu haben (vgl. Adler, 2019). Spitzenreiter der anderen ‚Mutter'- oder Erstsprachen sind Russisch, Türkisch und Polnisch.

Die Reaktion auf die Präsenz der Herkunftssprachen ist jedoch häufig der Wunsch nach allgemeiner Deutschsprachigkeit: „Deutsch ist das Band, das uns verbindet", befand vor Jahren die damalige Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Maria Böhmer, und da ist sicherlich etwas dran (Süddeutsche Zeitung, 2010). Diese Sichtweise hilft jedoch denen nicht, deren Deutschkenntnisse begrenzt sind. Ihnen werden zwar Deutschkurse angeboten, der Erwerb des Deutschen soll ermöglicht und in manchen Fällen auch erzwungen werden. Deutschkurse sind jedoch keine Sofortlösung für den Umgang mit Sprachbarrieren, denn Spracherwerb benötigt Zeit. Und abgesehen davon: Sprachen lernen ist ab der Pubertät ein Unternehmen mit ungewissem Ausgang. Anders als der kindliche Erstspracherwerb führt es zu individuell sehr verschiedenen Verläufen und Ergebnissen. Alter, vorherige Lernerfahrungen, soziale Lage, Motivation, Lernumgebungen, Begabung – all das beeinflusst das Erlernen neuer Sprachen etwa ab dem 12. Lebensjahr stärker als vorher. Haug (2005, S. 279) stellt dementsprechend fest, dass die Aufenthaltsdauer keinen Einfluss auf das Erlernen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft habe. Vielmehr seien die jeweilige Bildungsbiografie und das Alter bei Einwanderung entscheidende Faktoren. Sprachbarrieren aufgrund geringer Deutschkenntnisse sind folglich kein vermeidbares oder vorübergehendes Phänomen.

1.2 Der Bedarf an Sprachmittlung

Ein Maß für die Präsenz der Herkunftssprachen im Alltag bieten Daten zur professionell organisierten Sprachmittlung für öffentliche Einrichtungen in der Schweiz. Dort ist Sprachmittlung systematischer als in Deutschland im Bildungs-, Gesundheits- und

Verwaltungsbereich verankert. Obwohl ähnlich wie in Deutschland die Finanzierung von Sprachmittlung durch die öffentliche Hand bundesweit ungeklärt ist, gibt es in der Schweiz ein Zertifizierungswesen für Sprachmittler*innen und eine große Zahl an regional tätigen Vermittlungsstellen, die in den verschiedenen Kantonen teilweise sehr hohe Einsatzzahlen von 30.000 bis 50.000 gedolmetschten Gesprächen im Jahr generieren. Diese Dolmetschleistungen in den verschiedenen Teilen des Landes werden allesamt erfasst und dokumentiert. Die *Schweizerische Interessengemeinschaft für interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln* (www.inter-pret.ch) zählte für das Jahr 2020 für die gesamte Schweiz über 307.000 honorierte Sprachmittlungen durch zertifizierte und nicht-zertifizierte Personen (= 355.880 Stunden), die von 21 regionalen und überregionalen Vermittlungsstellen organisiert wurden.

Die Schweiz hat mit 8,7 Mio. etwas mehr als 10% der Einwohner*innen Deutschlands (vgl. Schweizer Bundesamt für Statistik, 2020). Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung ist mit knapp 38% etwa ein Drittel höher als in Deutschland, wo er 26% beträgt (Deutscher Mikrozensus, vgl. Destatis, 2020, S. 31). Trotz der demografischen Unterschiede zwischen Deutschland und der Schweiz zeigen die Schweizer Einsatzzahlen jedoch, dass Sprachmittlung dort in hohem Maße nachgefragt wird. Man mag einwenden, dass die Schweiz als ein Land mit vier Amtssprachen schon aus juristischen Gründen einen besonders hohen Bedarf an Sprachmittlung haben müsste. Betrachtet man die Zahlen genauer, wird jedoch deutlich, dass die Amtssprachen der Schweiz (Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch) nur einen geringen Anteil der Einsatzzahlen ausmachen. Vielmehr sind Herkunftssprachen von Personen mit Migrationshintergrund, wie Arabisch, Tigrinya, Albanisch oder Tamil, der Grund für den Bedarf an Sprachmittlung, also Sprachen, die aufgrund von Flucht und Arbeitsmigration in der Schweiz präsent sind.

Die Einrichtungen, in denen das *interkulturelle Dolmetschen*, wie es in der Schweiz genannt wird, stattfindet, sind überwiegend in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Soziales angesiedelt. Diese Bereiche lösen zusammen 79% der Sprachmittlungseinsätze aus, das sind in absoluten Zahlen 259.860 Einsätze im Pandemie-Jahr 2020. Die 2,76 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund in der Schweiz erzeugen also einen Bedarf von rund 260.000 Sprachmittlungseinsätzen in den Bereichen Bildung, Soziales und Gesundheit pro Jahr. Teilt man die Zahl der Einsätze (rund 260.000) durch die Anzahl der Schweizer*innen mit Migrationshintergrund (rund 2,76 Mio.) erzeugt eine Person *rein rechnerisch* einen Bedarf an 0,09 Einsätzen im Jahr. Ausgehend von diesem Faktor besteht in einem Bundesland wie Rheinland-Pfalz, in dem etwa 1 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund leben, pro Jahr ein Bedarf an ungefähr 90.000 professionell organisierten Sprachmittlungseinsätzen. Für Deutschland insgesamt wären es bei 21 Mio. Einwohner*innen mit Migrationshintergrund ca. 1,68 Mio. Sprachmittlungseinsätze. Die Kategorie ‚Migrationshintergrund' ermöglicht damit, trotz ihrer vagen Bedeutung, eine ungefähre Schätzung des Bedarfs an professionalisierter Sprachmittlung, der in einer Gemeinde oder Region besteht. Bei dieser Berechnung wird, weil es sich lediglich um eine begründete Schätzung handelt, von

erwartbaren Unterschieden im Detail abstrahiert, etwa einer regional unterschiedlichen Altersstruktur oder einem verschieden ausgeprägten Einkommensniveau.

Der Bedarf an Sprachmittlung in öffentlichen Einrichtungen, aber auch im Handel und im Dienstleistungssektor ist also nicht auf bestimmte Zeiträume oder Ereignisse, wie die so genannte ‚Flüchtlingskrise', beschränkt. Der Schutz von Kindern und Jugendlichen durch das Jugendamt etwa kann und darf nicht davon abhängig gemacht werden, ob die Betroffenen deutschsprachig sind oder nicht – auch wenn dies in manchen Fällen durchaus geschieht, weil Jugendämtern die Kontaktaufnahme mit Familien aufgrund von Sprachbarrieren nicht gelingt. Auch im medizinischen Bereich oder im Bildungswesen sowie in sozialen Einrichtungen ist die Notwendigkeit für die Mitarbeiter*innen, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können, besonders spürbar (vgl. Meyer, 2008).

Die Bundespolitik erkennt mittlerweile, dass Sprachmittlung eine von öffentlichen Einrichtungen benötigte Fähigkeit ist. Der aktuelle Koalitionsvertrag kündigt an: „Sprachmittlung auch mit Hilfe digitaler Anwendungen wird im Kontext notwendiger medizinischer Behandlung Bestandteil des SGB V." (Koalitionsvertrag 2021–2025, 2021, S. 84). Zum jetzigen Zeitpunkt ist jedoch unklar, inwieweit die Regierungsparteien diese unverbindliche Absichtserklärung tatsächlich in die Tat umsetzen wollen und können. Vermutlich wird bis auf weiteres in verschiedenen Bereichen die Notwendigkeit bestehen bleiben, Sprachmittlung auch informell zu organisieren. Das bedeutet, dass Personen mit entsprechenden herkunftssprachlichen Kenntnissen auch in Zukunft in vielen beruflichen Kontexten als Mittler*innen benötigt werden (vgl. Meyer, 2008, 2011).

Auch in soziolinguistischen Beiträgen wird die Relevanz einer vielschichtigen individuellen Mehrsprachigkeit für alltägliche Kommunikationssituationen betont. Das Konzept der „inclusive multilingualism" (Backus, Gorter, Knapp, Schjerve-Rindler, Swanenberg, ten Thije & Vetter, 2013) kritisiert sogar die europäische *Muttersprache plus 2*-Sprachenpolitik. Gefordert wird stattdessen eine Orientierung von Sprachförderung und -unterricht an der Ermöglichung von Kommunikation. Anstatt Lerner*innen auf ein möglichst hohes *GER*-Level in zwei Fremdsprachen zu bringen, sollte diesen Autor*innen zufolge das Ziel von Fremdsprachenunterricht vielmehr die Einübung eines breiten Repertoires an Fähigkeiten sein, die von der Verwendung von regionalen und überregionalen Verkehrssprachen bis zur Einbeziehung von informellen Sprachmittler*innen oder der Verwendung von Übersetzungs-Apps reicht. In einem Kommunikationsexperiment aus polizeilichen Einsatztrainings konnten wir zeigen, dass genau diese Verfahren auch von angehenden Polizist*innen angewendet werden, wenn sie wider Erwarten in Trainingssituationen zu alltäglichen Einsatzszenarien mit Sprachbarrieren umgehen müssen (vgl. Kolloch & Meyer, 2023). Die Herangehensweise der „inclusive multilingualism" bewertet also die Fähigkeit, mit und in anderen Sprachen zu kommunizieren höher als die sprachliche Korrektheit. Informell erworbene Sprachkompetenzen und unvollkommene Ausdrucksmöglichkeiten werden als Ressource gesehen, mittels derer alltägliche berufliche Situationen gemeistert werden können. Herkunftssprachen können in diesem Zusammenhang

besonders relevant sein, weil sie oftmals nicht Teil des schulischen oder universitären Sprachenkanons sind und zugleich manche von ihnen aufgrund ihrer hohen Verbreitung in verschiedenen beruflichen Kontexten potenziell wichtig sein können.

2. Sprachmittlung im Sprachunterricht

Übersetzen ist schon immer eine Methode des Fremdsprachenlernens, wenn auch stets unter neuen Vorzeichen und Zielsetzungen. Pym und Ayvazyan (2017) geben einen Überblick über die verschiedenen Perspektiven, unter denen Sprachmittlung in die Fremdsprachendidaktik eingebracht wurde, und zeigen, dass insbesondere schriftliche Übersetzungsübungen prinzipiell auch in kommunikativen Ansätzen der Fremdsprachendidaktik ihren festen Platz haben. Allerdings klaffen die Ansichten über den Nutzen von Sprachmittlung für den Spracherwerb auseinander. Malmkjær kommt zu der Einschätzung, dass vor allem die Lehrer*innen Sprachmittlung als nützlich ansehen würden, während Expert*innen eher abrieten: „few experts in language pedagogy have felt inclined to recommend translation as a fruitful method of or aid in language pedagogy, […] even though many teachers have continued to find it beneficial" (2010, S. 185).

House betont, dass Übersetzungen im Unterricht nicht anderen Zwecken als dem Übersetzen selbst dienen sollten (vgl. 2010, S. 328). Tatsächlich werden Übersetzungen z. B. in Prüfungsaufgaben jedoch oftmals allein dazu verwendet, bestimmte Kompetenzen der Lerner*innen zu überprüfen. Sie sind dann also nicht als kommunikative Handlungen mit einer „realen kommunikativen Funktion" im Unterricht präsent (ebd., S. 328), sondern dienen sekundären Zwecken. Diese Funktionalisierung von Sprachmittlung ist für Lerner*innen oft nicht einsichtig und führt zu Frustration. Wie House weiter ausführt (ebd., S. 329), wären in Unterrichtssituationen tatsächlich viele Konstellationen denkbar, in denen Sprachmittlung eine realitätsnahe, nachvollziehbare Funktion erfülle und zugleich den Spracherwerb unterstütze.

Der kommunikative Zweck des mündlichen und schriftlichen Sprachmittelns besteht generell darin, eine schon vorliegende sprachliche Handlung in einer anderen Sprache zugänglich zu machen. Die Adressat*innen der Übersetzung oder Verdolmetschung können dabei auch die Adressat*innen der ausgangssprachlichen Handlung sein, müssen es aber nicht. In jedem Fall erzeugt und erfordert das Übersetzen oder Dolmetschen aber „metasprachliche Reflexionen" (ebd., S. 329). Durch die Aufgabe, den Text oder Redebeitrag für eine andere Person in einer anderen Sprache zugänglich zu machen, muss die Sprachmittlerin oder der Sprachmittler nicht nur die ausgangssprachliche Handlung rezipieren, sondern auch komplexe Entscheidungen bezüglich der zielsprachlichen Formulierungen treffen. Im Zuge dieser Entscheidungsprozesse wird grammatisches und pragmatisches Wissen über beide Sprachen gezielt aktiviert und für die Sprachmittlung eingesetzt. Während im einsprachigen Fall eine direkte Anschlusshandlung erfolgt, also etwa die Antwort auf eine Frage gegeben wird, muss beim Sprachmitteln zunächst reflektiert werden, wie das Gesagte so in der Zielsprache reproduziert werden kann, dass die kommunikative Funktion er-

halten bleibt und die Adressat*innen sinnvoll auf die Frage reagieren, also antworten können. Sprachmittler*innen nehmen somit gegenüber den ausgangssprachlichen Handlungen eine beobachtende Position ein (vgl. Bührig, 2005).

Sprachmittlung fördert auf diese Weise sprachreflexive Fähigkeiten und verbessert potenziell Kompetenzen in beiden Sprachen, weil eine „funktionale Sprachreflexion" angeregt wird (Bührig & Meyer, 2009). Das Potenzial, das diese kommunikative Praxis für den Spracherwerb hat, wird nicht immer gesehen. Aufgrund der Ausarbeitung des Konzepts der Mediation im *GER* durch eigene Deskriptoren finden entsprechende Überlegungen und Ansätze jedoch vermehrt Eingang in die Unterrichtspraxis der Auslandsgermanistik bzw. der Fremdsprachendidaktik.

Wie Hartwich (2020) feststellt, wird der Begriff „Mediation" im *GER* in früheren Fassungen fast durchgängig mit „Sprachmittlung" übersetzt. In den neueren Fassungen kehren die Autor*innen jedoch zu „Mediation" zurück, wie auch in den *CEFR Descriptors*, die über die Webseite des Europarates bereitgestellt werden. Beide Begrifflichkeiten sind problematisch: Der Begriff ‚Mediation' lässt an ein geordnetes Verfahren der Konfliktbeilegung denken, ‚Sprachmittlung' hingegen ist speziell in Deutschland problematisch, weil hier eine Übereinstimmung zu den Diplomstudiengängen der DDR besteht, wo der Begriff Übersetzen und Dolmetschen beinhaltete. Zugleich wurde Sprachmittlung in Westdeutschland in Anschluss an Knapp und Knapp-Potthoff (1985) auch als Bezeichnung für *unprofessionelle* Formen des Dolmetschens verwendet (vgl. Meyer, 2021). Der *GER* geht auf diese deutsche Problematik nicht ein, zu beachten ist jedoch, dass Mediation im Sinne des Referenzrahmens Dolmetschen, Übersetzen und weitere Verfahren der Interaktionsgestaltung in mehrsprachigen Gruppen beinhaltet.

So werden in den Deskriptoren in Bezug auf das Niveau B2+ nicht nur individuelle sprachlich-kommunikative Ausdrucksfähigkeiten genannt, sondern auch solche, die eher den sozialen Umgang und die Zusammenarbeit in einer Gruppe betreffen: Der Lerner oder die Lernerin „kann eine dem Austausch von Ideen förderliche Atmosphäre schaffen und die Diskussion heikler Themen erleichtern, indem man verschiedene Perspektiven würdigt, die Teilnehmer*innen an Gesprächen zur Erkundung unterschiedlicher Standpunkte ermutigt und dabei die eigene Ausdrucksweise einfühlsam anpasst" (Council of Europe, 2020a). Die Kompetenz der Lerner*innen besteht also nicht nur in der Sprachbeherrschung, sondern auch in der Fähigkeit, andere Perspektiven einzunehmen oder zu würdigen und damit der Unterschiedlichkeit gerecht zu werden. Kompetente Sprachenlerner*innen sind in diesem Sinne auch immer interkulturell kompetent. Entsprechend wird für das B2-Niveau erwartet, dass jemand „mit Menschen verschiedener Herkunft gut zusammenarbeiten und eine positive Atmosphäre schaffen" (ebd.) kann.

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Aktivitäten, die Mediation umfasst, kann im Unterricht auch ein weites Feld an Themen und Methoden zur Entwicklung dieser Kompetenzen genutzt werden. Dies wurde, wie schon angedeutet, vor allem in der Fremdsprachendidaktik bzw. im Bereich Deutsch als Fremdsprache und in der Auslandsgermanistik thematisiert. So beschreibt z. B. Harfmann (2012) ein Projekt,

bei dem fortgeschrittene ägyptische Lerner*innen des Deutschen arabischsprachige Wikipedia-Artikel über ihre Universität für Studierende einer deutschen Partneruniversität übersetzten. Die übersetzten Artikel sollten normativen Texterwartungen der deutschen Adressat*innen entsprechen, als Übersetzungen nicht erkennbar sein und damit als *verdeckte Übersetzung* gelten (vgl. House, 2010). Dabei kam es zu einer Reihe von kulturellen Herausforderungen, angefangen etwa bei den unterschiedlichen Kalendersystemen. Der Kommunikationsanlass, landeskundliche Informationen für reale Adressat*innen verfügbar zu machen, erscheint nach dieser Darstellung besonders geeignet, die Lerner*innen zu einer Reflexion über den Gebrauch sprachlicher Mittel in der Zielsprache anzuregen, weil diese durch das Setting in einen echten Verwendungszusammenhang mit realen Adressat*innen eingebettet sind.

Breckle (2020) beschreibt ein forschungsbasiertes Unterrichtsmodul *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* für den Unterricht an Universitäten und Fachhochschulen in Finnland (KiVAKO-Projekt). Ausgangspunkte waren einerseits die Notwendigkeit, aktuelle Materialien für den Unterricht in seltenen Fremdsprachen zu entwickeln, und andererseits die im Rahmen von Umfragen gewonnene Erkenntnis, dass in vielen Branchen Mitarbeiter*innen mit entsprechenden Kompetenzen für unterschiedliche Formen von Sprachmittlung herangezogen werden. Es erschien bei der Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien daher sinnvoll, typische Situationen auch der einsprachigen Geschäftskommunikation, wie etwa das Verfassen oder Lesen von E-Mails oder die Teilnahme an Meetings unter dem Gesichtspunkt von Mehrsprachigkeit, Sprachbarrieren und damit einhergehenden sprachmittlerischen Aktivitäten zu betrachten. Auf diese Weise soll die vorhandene Mehrsprachigkeit der Lerner*innen (in der Regel Finnisch, Schwedisch, Englisch) in den Deutschunterricht einfließen. Zugleich können die Lerner*innen so auf reale Anforderungen der mehrsprachigen Geschäftskommunikation vorbereitet werden.

Odendahl (2016) verwendet die Dolmetschtechnik des *Blattdolmetschens* oder *Vom-Blatt-Übersetzens*, bei denen schriftlich fixierte Inhalte, etwa auf einem Formular oder einem Informationsblatt, mündlich in einer anderen Sprache wiedergegeben werden. Diese Dolmetschtechnik ist in verschiedenen beruflichen Kontexten verbreitet, z. B. in Verwaltungen. Zum anderen ist sie aber auch eine Trainingsform für angehende Dolmetscher*innen, die auf diese Weise ihre spontane Formulierungsfähigkeit trainieren können. Hierin liegt für Odendahl auch die Funktion im DaF-Unterricht: Es geht mit den Übungen darum, die Fokussierung der Lerner*innen auf die grammatische Form aufzubrechen und ein schnelles inhaltliches Erschließen des Ausgangstextes zu fördern. Gerade Lerner*innen auf einem mittleren Kompetenzniveau profitieren von diesen Übungen, bei denen die Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks nicht im Vordergrund steht.

Wie die drei Beispiele zeigen, ist Sprachmittlung vor allem ein Thema des DaF-Unterrichts im Rahmen universitärer Ausbildungen. Im Fremdsprachenunterricht der Mittel- und Oberstufe wird Sprachmittlung ebenfalls in unterschiedlichem Maße thematisiert, teilweise mit einer Verengung auf die schriftliche Wiedergabe von Textinhalten in einer fremden Sprache (vgl. Kolb, 2011). Im Deutschunterricht im Inland

oder gar im berufsschulischen Sprachunterricht spielt Sprachmittlung hingegen keine Rolle. Ungeachtet der prekären Stellung des berufsbildenden Deutschunterrichts werden Sprache und Kommunikation in den jeweiligen Lehrplänen jedoch durchaus ausgiebig angesprochen. Generell scheinen die Lehrpläne immer mehr auf die Bedürfnisse der betrieblichen Kommunikation abzuzielen. Im folgenden Abschnitt sollen daher Ansatzpunkte für eine Integration von sprachmittlerischen Aktivitäten in den berufsbildenden Deutschunterricht aufgezeigt werden, soweit sie aus den Lehrplänen ableitbar sind.

3. Ansatzpunkte für Sprachmittlung in Lehrplänen der berufsbildenden Schulen

Im Folgenden werde ich exemplarisch anhand einiger Texte aufzeigen, inwieweit ausgehend von existierenden Lehrplänen eine Einbeziehung von Sprachmittlung in den berufsbildenden Deutschunterricht denkbar wäre. Status und Verbindlichkeit von Lehrplänen oder anderen Verlautbarungen der Kultusministerien der Länder zur inhaltlich-didaktischen Unterrichtsgestaltung gehen jedoch aus den Texten selbst nicht immer klar hervor. Manche Dokumente, die man auf den entsprechenden Webseiten findet, sind schon älteren Datums. In anderen Fällen ist für Außenstehende fraglich, ob die in den Plänen formulierten Zielsetzungen unter den besonderen Bedingungen der Berufsschule überhaupt umsetzbar sind. Die Praxistauglichkeit der Ansatzpunkte, die in Lehrplänen der Berufsschulen zum Thema Sprachmittlung zu finden sind, soll daher an dieser Stelle ausgeblendet werden. Auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Schultypen in verschiedenen Bundesländern werden nicht in Betracht gezogen.

Generell spielt Sprachmittlung, wie zuvor herausgearbeitet, eine Rolle im Fremdsprachenunterricht der Mittel- und Oberstufe, nicht jedoch im Fach Deutsch. Allerdings weisen bestimmte Lernziele Bezüge zu den Kompetenzen auf, die im *GER* unter den Begriffen ‚Sprachmittlung' oder ‚Mediation' gefasst werden. So findet sich beispielsweise auf den Seiten des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung ein *Rahmenplan Sprache und Kommunikation für Berufsschulen* von 2004, der von einer Lehrplankommission im Auftrag des Amtes für Bildung verfasst wurde, das wiederum der Schulbehörde untersteht. In dem Plan wird die Reflexion von Sprache und Fachsprache insbesondere in Bezug auf angemessenen Sprachgebrauch im beruflichen Alltag als ein Kompetenzbereich beschrieben, der im Unterricht zu bearbeiten ist. Ein weiterer Kompetenzbereich ist das Initiieren und Führen von Gesprächen, etwa mit Kund*innen, aber auch mit Kolleg*innen. Es sollen also mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeiten gezielt gefördert werden, unter Einbezug der sprachlichen Heterogenität der Klassen.

Der rheinland-pfälzische *Lehrplan Deutsch/Kommunikation* von 2019 wurde unter Federführung des Pädagogischen Landesinstituts für verschiedene Typen von Berufsschulen ausgearbeitet und formuliert in mehreren Lernbausteinen ebenfalls das gene-

relle Ziel, analytische Zugänge zum eigenen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch in beruflichen und alltäglichen Situationen zu entwickeln. Im Lernbaustein 1, für den je nach Schulform 80 bis 160 Stunden veranschlagt werden, geht es um den angemessenen Gebrauch von Fachsprache und auch um die Fähigkeit, „Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich" zu nutzen (Ministerium für Bildung RLP, 2019, Lehrplan Deutsch/Kommunikation, S. 19). Wie diese Nutzung von Mehrsprachigkeit erfolgen soll, wird allerdings nicht weiter ausgeführt.

Ähnliche Zielsetzungen formuliert auch der baden-württembergische *Bildungsplan für die Berufsschule* (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW, 2016), der vom Landesinstitut für Schulentwicklung erstellt wurde. Im Kompetenzbereich 3 „Sprache und Sprachgebrauch" geht es neben der Reflektion des eigenen Sprachverhaltens und des Umgangs mit Kommunikationsstörungen auch um den adressatengerechten Gebrauch von Sprachvarietäten. Zu diesen notwendigerweise sehr allgemein gehaltenen Themensetzungen könnte man auch Konstellationen zählen, in denen z. B. Kund*innen nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen und daher Kolleg*innen oder andere verfügbare Personen als Sprachmittler*innen benötigt werden, oder aber Schüler*innen eigene Sprachkompetenzen für die Kommunikation einsetzen müssen.

Im *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkauffrau/Bankkaufmann* (Kultusministerkonferenz, 2019, S. 12) wird in den Lernfeldern 4 „Kunden über Anlagen auf Konten und staatlich gefördertes Sparen beraten" und 5 „Kunden über die Anlage in Finanzinstrumenten beraten" mit dem Verb ‚beraten' eine komplexe interaktive Handlung angesprochen, die in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen relevant ist (vgl. Wolf, 2005) und je nach Kontext unterschiedlich praktiziert wird. Die Komplexität des Beratens im Handlungszusammenhang einer Bank zeigt sich auch in den Ausführungen zu den einzelnen Lernfeldern im Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz (KMK). In Bezug auf die Anlageberatung heißt es etwa: „Die Schülerinnen und Schüler bereiten Kundengespräche systematisch und kundenorientiert vor und präsentieren entsprechend der Risikobereitschaft und den Motiven der Kunden Empfehlungen für die Vermögensanlage." (KMK, 2019, S. 16)

Anekdotische Erfahrungen mit Beratungen in Banken zeigen, dass in solchen Kontexten häufig vor allem der Verkauf von Produkten im Vordergrund steht und weniger die Ermittlung und Bearbeitung der Anliegen und Motive der Kund*innen. Ungeachtet solcher möglicher Diskrepanzen zwischen dem tatsächlichen und dem idealtypischen Beraten in kommerziellen Einrichtungen ist Beratung jedenfalls eine sprachliche Handlung, die eine gemeinsame Sprache voraussetzt und daher in besonderem Maße von Sprachreflexion profitiert. In mehrsprachigen Konstellationen bzw. solchen, die von Sprachbarrieren geprägt sind, wird die Kundenberatung zusätzlich erschwert, sofern nicht entsprechende Sprachkompetenzen bei den Berater*innen vorhanden sind. Die Fähigkeit, Kund*innen auf Deutsch beraten zu können, impliziert jedoch nicht automatisch eine Beratungsfähigkeit in anderen Sprachen, da z. B. zentrale Begriffe häufig nur auf Deutsch bekannt sind und Personen, die in Deutsch-

land mit einer zusätzlichen Herkunftssprache aufgewachsen sind, nicht immer über eine balancierte Zwei- oder Mehrsprachigkeit verfügen.

Diese kurze Übersicht über Sprache und Kommunikation in verschiedenen Lehrplänen für Berufsschulen zeigt, dass oftmals eine handlungsorientierte und berufsrelevante Thematisierung des Sprachgebrauchs angeregt wird. Mehrsprachigkeit und Sprachmittlung spielen erwartungsgemäß keine Rolle, die in den Lehrplänen beschriebenen Aktivitäten und Kompetenzen weisen jedoch Affinitäten und Überschneidungen mit sprachmittlerischen Aktivitäten auf. Die von den Kultusministerien bzw. der KMK skizzierten Lehrpläne für die Behandlung von Sprache und Kommunikation im berufsbildenden Unterricht bieten somit Ansatzpunkte für den Einbezug von Sprachmittlungsaktivitäten. Hierzu werden im nächsten Abschnitt einige Vorschläge gemacht.

4. Mögliche Themen und Übungsformen

Im Folgenden formuliere ich einige konkrete Ideen zur Unterrichtsgestaltung, die allesamt dem Themenfeld Sprachmittlung und Mehrsprachigkeit zuzuordnen sind. Ihre Praktikabilität hängt sicherlich von der Zusammensetzung einer Lerner*innengruppe, den in der Gruppe vorhandenen Herkunftssprachen, dem Alter der Lerner*innen, ihrem Bildungshintergrund, ihren Ausbildungsberufen, aber auch vom Grad ihrer Schriftbeherrschung ab. Einige der Übungen wurden schon in der Erwachsenenbildung erprobt. Meines Erachtens sind alle mit den betrachteten Lehrplänen vereinbar. Wie immer hängt die Umsetzung jedoch auch vom Engagement und den Interessen und Vorerfahrungen der Lehrpersonen ab sowie vom Grad der Heterogenität in einer Klasse. In einer Gruppe mit wenig ausgeprägter Mehrsprachigkeit würden die meisten Übungen nicht funktionieren. Die Ideen gliedern sich in drei Bereiche: individuelle Mehrsprachigkeit, gesellschaftliche und berufsbezogene Mehrsprachigkeit und Umgang mit Mehrsprachigkeit.

1. Individuelle Mehrsprachigkeit
   Die Schüler*innen reflektieren ihre eigene Sprachbiografie und mehrsprachige Praxis, z. B. in Form eines Essays oder Aufsatzes: Welche Sprachen spreche ich? Mit wem spreche ich wie? Was kann ich in der Herkunftssprache ausdrücken, mit wem spreche ich in der Herkunftssprache worüber? Welche Medien nutze ich in welcher Sprache?

   Lernziel: Das eigene Sprachenportfolio erkennen und den situations- und adressatenbezogenen Gebrauch verschiedener Sprachen reflektieren.

2. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit
   a. Von welchen Sprachen ist die Herkunftsregion bzw. das Herkunftsland geprägt? Von welchen der aktuelle Wohnort der Schüler*innen?

b. Welche Sprache(n) sind in der jeweiligen Ausbildungsbranche relevant? Wie und was sprechen Lieferant*innen, Partnerfirmen, Kund*innen? In welcher Sprache sind Betriebsanleitungen oder Handbücher verfasst?
c. Die Schüler*innen identifizieren typische berufliche Kommunikationsanlässe, in denen andere Sprachen als Deutsch eine Rolle spielen könnten: Kundengespräche, E-Mails von Partnerfirmen, Arbeitssituationen. Sie beschreiben die sprachlichen Herausforderungen, die mit diesen Situationen verbunden sein könnten.
d. Berufsbezogene Webseiten in Herkunftssprachen (oder auf Englisch) werden mit deutschsprachigen Webseiten verglichen: Wie stellen die Betriebe sich und ihre Produkte oder Leistungen dar? Wo bestehen Unterschiede im Inhalt und in der sprachlichen Form? Die Schüler*innen erstellen Rückübersetzungen ins Deutsche von einzelnen Abschnitten oder Themen und kommentieren, wie sie etwas ausgedrückt haben und bei welcher Sprache sie an Grenzen stossen.

Lernziele: Die Schüler*innen erkennen die sprachliche Heterogenität in ihrem sozialen Umfeld. Sie vergleichen die allgemeine Vielfalt mit der sprachlichen Vielfalt in ihrem Arbeitsleben. Sie reflektieren, in welchen Situationen Mehrsprachigkeit besonders relevant sein könnte. Sie erproben ihre eigenen sprachmittlerischen Fähigkeiten.

3. Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. mit mehrsprachiger Kommunikation
   a. Digitale Wörterbücher kennenlernen: Gemeinsam geeignete Nachschlagewerke identifizieren und Umgangssprache oder Fachausdrücke nachschlagen. Die Struktur von Lexikoneinträgen diskutieren.
   b. Die Schüler*innen verwenden frei verfügbare Übersetzungs-Apps: Was leisten sie, wo sind ihre Grenzen? Sie lassen berufsbezogene Texte ins Deutsche übersetzen und analysieren die Ergebnisse, stellen die Stärken und Schwächen in einer Präsentation dar.
   c. Ein Kundengespräch wird simuliert und von einer App gedolmetscht: Zwei Schüler*innen simulieren das Gespräch, die Gruppe beobachtet und notiert die Herausforderungen bei der Kommunikation via App.
   d. Ein simuliertes Kundengespräch wird in der Herkunftssprache geführt. Die Beteiligten beschreiben die Grenzen der eigenen Ausdrucksfähigkeit.
   e. Ein simuliertes Kundengespräch wird mit Hilfe einer Sprachmittlerin bzw. eines Sprachmittlers aus der Klasse geführt. Die anderen Teilnehmer*innen achten darauf, was sie verstehen können, aber auch auf den Interaktionsverlauf insgesamt, etwa die Länge des Gesprächs, die Zwiegespräche zwischen den einzelnen Beteiligten, den Umgang mit schwierigen Wörtern.

In den simulierten Gesprächen besteht die Möglichkeit, gezielt Stolpersteine einzubauen, indem man einzelnen Beteiligten besondere Regieanweisungen, wie etwa schnelles Sprechen, Verwendung von Slang und besonderen Fachausdrücken oder langatmige Ausführungen gibt. Generell ist bei der Aufgabe 3e zwischen den Heraus-

forderungen für den Sprachmittler bzw. die Sprachmittlerin und denen der anderen Beteiligten zu unterscheiden. Voraussetzung für die Simulation ist die Erarbeitung eines realitätsnahen Szenarios mit typischen Kundenprofilen.

Lernziele: Die Schüler*innen lernen Formen von Sprachmittlung und verschiedene Hilfsmittel kennen. Sie üben den Umgang mit Hilfsmitteln und erproben die verschiedenen Verfahren in Bezug auf ihren Arbeits- und Ausbildungskontext. Sie bewerten die Anwendbarkeit der Verfahren für unterschiedliche Kommunikationsanlässe.

5. Zusammenfassung: Der Nutzen von Sprachmittlung in der schulischen und betrieblichen Ausbildung

In diesem Beitrag wurde die Möglichkeit diskutiert, Sprachmittlung als Thema und Methode in den berufsbildenden Deutschunterricht für sprachlich heterogene Klassen zu integrieren. Zunächst wurde die gesellschaftliche Relevanz von Sprachmittlung dargestellt. Sprachmittlung ist nicht nur in Krisensituationen oder in der Kommunikation mit Neuankömmlingen erforderlich, sondern auch in der alltäglichen Kommunikation mit lange in Deutschland ansässigen Personen, die aus unterschiedlichen Gründen keine ausreichenden Sprachkompetenzen entwickelt haben. Sprachmittlung wurde im zweiten Schritt als eine Methode des Sprachunterrichts erörtert, die nicht nur aufgrund der Behandlung im *GER* bedeutsam ist, sondern aufgrund der mit ihr systematisch einhergehenden Sprachreflexion. Diese Sprachreflexion kann auch im Deutschunterricht ihre Wirkung entfalten. Eine kleine Stichprobe aus Lehrplänen zum berufsbildenden Deutschunterricht zeigt, dass Sprachmittlung nicht ausdrücklich erwähnt wird, in den Lehrplänen jedoch durchaus Anknüpfungspunkte für sprachmittlerische Aktivitäten zu finden sind. Im Anschluss daran wurden Vorschläge für die Integration von Sprachmittlung in den Unterricht vorgestellt, die sich auf drei Bereiche beziehen: die individuelle Ausprägung von Mehrsprachigkeit, die gesellschaftlichen und betrieblichen Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Erprobung von bestimmten Formen von Sprachmittlung und mehrsprachiger Kommunikation. Sprachmittlung, so die hier vertretene Auffassung, ist als gesellschaftliche Praxis und im Rahmen der Sprachausbildung nützlich und sollte daher mehr als bisher in der schulischen und betrieblichen Ausbildung berücksichtigt werden.

Literatur

Adler, A. (2019). Sprachstatistik in Deutschland. *Deutsche Sprache*, *3*(19), 197–219. https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2019.03.02

Backus, A., Gorter, D., Knapp, K., Schjerve-Rindler, R., Swanenberg, J., Ten Thije, J. D. & Vetter, E. (2013). Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications. *European Journal of Applied Linguistics, 1*(2), 179–215. https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010

Bickert, N. (2015). Sprachmittlung im Rahmen universitären Sprachunterrichts. In M. Nied Curcio, P. Katelhön & I. Bašić (Hrsg.), *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica: Ein deutsch-italienischer Dialog* (S. 157–176). Berlin: Frank & Timme.

Breckle, M. (2020). Informelle Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation: Von Forschungsergebnissen zur Entwicklung eines Unterrichtsmoduls. In H. Hirsto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räisänen & N. Keng (Hrsg.), *Työelämän viestintä III, Arbetslivskommunikation III, Workplace Communication III, Kommunikation im Berufsleben III. VAKKI-symposiumi XL. 6.–7.2.2020* (S. 183–196). Vaasa: Vakki Publications 12.

Bührig, K. (2005). "Speech Action Patterns" and "Discourse Types". *Folia Linguistica*, *39*(1–2), 143–171. https://doi.org/10.1515/flin.2005.39.1-2.143

Bührig, K. & Meyer, B. (2009). Funktionale Sprachreflexion und Diskursanalyse als Fortbildungsmethoden. Am Beispiel einer Dolmetscherfortbildung für zweisprachige Pflegekräfte. In D. Meer & C. Spiegel (Hrsg.), *Kommunikationstrainings im Beruf – Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten* (S. 108–130). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Council of Europe (2020a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Verfügbar unter: www.coe.int/lang-cefr

Council of Europe (2020b). *The CEFR-Descriptors*. Verfügbar unter: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors

Destatis (2020). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit.* Fachserie 1, Reihe 2.2. Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/_publikationenfachserienliste-1.html

Evrin, F. & Meyer, B. (2023). *Sprachmittlung in öffentlichen Einrichtungen. Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b20185

Faouzi, Z., Matzick, Y. & Seyferth, S. (2020). Deutschförderung und Prüfungen in einem Bildungsgang für neuzugewanderte Jugendliche an berufsbildenden Schulen in Bremen: Herausforderungen und Lösungsansätze. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *25*(1), 953–968.

Harfmann, M. (2012). Übersetzungsübungen im DaF-Unterricht zur Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse. *Kairoer Germanistische Studien, 20*, 429–454. https://doi.org/10.21608/kgs.2013.111891

Harris, B., & Sherwood, B. (1978). Translating as an Innate Skill. In D. Gerver & H. W. Sinaiko (Hrsg.), *Language Interpretation and Communication. Proceedings of the NATO Symposium on Language Interpretation and Communication, Venice, Sept. 26 – Oct. 1, 1977* (S. 155–170). New York: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_15

Hartwich, P. (2020). Mediation im Fremdsprachenunterricht – die neuen Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zum Bereich Mediation und ihr Potenzial für den DaF-Unterricht an polnischen Schulen. *Studia Translatorica*, *11*, 35–50.

Haug, S. (2005). Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *8*(2), 263–284. https://doi.org/10.1007/s11618-005-0137-y

House, J. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch* (S. 323–330). Berlin: De Gruyter Mouton.

Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1985). Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation. In J. Rehbein (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation* (S. 450–463). Tübingen: Narr.

Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten (FDP) (2021). Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Verfügbar unter: https://www.adb.de/content/mehr-fortschritt-wagen-bündnis-für-freiheit-gerechtigkeit-und-nachhaltigkeit

Kolb, E. (2011). Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *22*(2), 177–194.

Kolloch, A. & Meyer, B. (2023). Inclusive and non-inclusive modes of communication in multilingual operational police training. In J. Beek, T. Bierschenk, A. Kolloch & B. Meyer (Hrsg.), *Policing Differences: Perspectives from Europe*. Manchester: University Press. https://doi.org/10.7765/9781526165596.00018

Kultusministerkonferenz (2019). Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann und Bankkauffrau. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung/downloadbereich-rahmenlehrplaene.html?tx_fedownloads_pi3%5Bcontroller%5D=Downloads

Malmkjær, K. (2010). Language learning and translation. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Hrsg.), *Handbook of Translation Studies*, *Vol. 1* (S. 185–190). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Meyer, B. (2008). *Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Studie für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Nürnberg.

Meyer, B. (2011). Herkunftssprachen als kommunikative Ressource? In L. M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Integration* (S. 189–214). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Meyer, B. (2021). Entwicklungslinien der deutschen Forschung zum Dolmetschen im soziokulturellen Kontext. In M. Kadriç & S. Pöllabauer (Hrsg.), *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext. Translationskultur(en) im DACH-Raum* (S. 111–124*)*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ministerium für Bildung RLP (2019). Lehrplan Deutsch/ Kommunikation. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. Verfügbar unter: https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Lehrplaene/Dokumente/Lehrplan_2019/2019-05-27_LP_Lbst_D_Web_aktuell.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW (2016). Bildungsplan für die Berufsschule. *Bildungsplanheft, 6*. Villingen-Schwennigen: Neckar-Verlag.

Odendahl, W. (2016). Blattdolmetschen als Möglichkeit zur Integration von Dolmetschertraining in den Mittelstufenunterricht. In *Info DaF*, *1*, 21–43. https://doi.org/10.1515/info-daf-2016-0104

Piccardo, E., North, B. & Goodier, T. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *15*(1), 17–36. Verfügbar unter https://www.learntechlib.org/p/207532/

Pustički, N. (2012). *Das Deutsch der Migranten. Bericht von der 48. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache*. Mannheim. Verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deli-

ver/index/docId/3509/file/Pusticki_Deutsch_der_Migranten_2012_2.pdf. https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2012.03.05

Pym, A. & Ayvazyan, N. (2017). Linguistics, translation and interpreting in foreign-language teaching contexts. In K. Malmkjær (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics* (S. 393–407). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315692845-26

Reichwein, A. & Rashid, K. (2012). *Interkulturelle Öffnung in Kommunen und Verbänden. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09498.pdf

Schweizer Bundesamt für Statistik (2020). *Bevölkerung*. Verfügbar unter: https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.html

Schweizerische Interessengemeinschaft für interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln. Verfügbar unter: https://www.inter-pret.ch

Süddeutsche Zeitung vom 17.10.2010. Verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/cdu-vorstoss-aergert-merkel-deutsch-ins-grundgesetz-1.372377-0

Wolf, R. (2005). Biographische Darstellungen in der Renten-Beratung – Eine gesprächsanalytische Untersuchung mit Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung. *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 6,* 245–304. Verfügbar unter http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2005/ag-wolf.pdf

Teilnahmebefähigung über Register- und Praxisgrenzen hinaus

Die Perspektive eines Auszubildenden mit DaZ zu sprachlichem Handeln in der dualen Berufsausbildung Österreichs

Daniel Marcher

Im deutschsprachigen Raum werden der Spracherwerb des Deutschen und berufliche Qualifizierung als entscheidende Faktoren für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration im Migrations- bzw. Fluchtkontext bewertet (vgl. Riedl, 2017). Jedoch scheint noch in vielen Bereichen ungeklärt zu sein, wie diese beiden als zentral erachteten Parameter miteinander verschränkt sind bzw. sein können. Zu klären ist beispielsweise nicht nur die Frage, ob, sondern auch welche Sprachkompetenzen in einer Berufsausbildung gefordert und gefördert werden und somit für den Erwerb professionellen Wissens wesentlich wären. Der vorliegende Beitrag nähert sich dieser Leerstelle mit einem praxistheoretischen sowie soziokulturellen Ansatz über das Feld der dualen Berufsausbildung Österreichs. Soziale Praktiken werden dazu „als ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares' Bündel von Aktivitäten" (Reckwitz, 2003, S. 289) interpretiert, das auf implizites Wissen verweist und in ständiger Wechselwirkung mit Identitäten und Kontexten interferiert. Dies erlaubt es beispielsweise, sprachliche Register als kontextbezogenen Sprachgebrauch auch in ihrer sozialen und performativen Logik zu erfassen und ihre Bedeutung für professionelle Identitätsausbildung und situatives berufliches Lernen zu untersuchen.

Eine duale Ausbildungsstruktur scheint für den angestrebten Zugang besonders prädestiniert, da sie simultan in zwei Institutionen (Berufsschule und Betrieb) stattfindet. Es öffnen sich miteinander vergleichbare Lernorte bzw. Sprachregime (vgl. u. a. Coulmas, 2005), die im Rahmen einer einzelnen Berufsausbildung in einem komplementären Wechselverhältnis zueinanderstehen, thematisch eng miteinander verwoben sind und in denen parallel (professionelles) Wissen vermittelt wird. Zugleich bringen sie aber auch unterschiedliche soziale Praktiken, Kontextbedingungen und Interaktionsrahmen mit sich, wodurch in Bezug auf sprachliches Handeln zur Wissensvermittlung gewichtige Unterschiede auftreten können. Es soll damit veranschaulicht werden, welche Perspektiven und Verknüpfungen sich ergeben können, wenn ein praxistheoretischer Ansatz in die Analyse sprachlichen Handelns, sprachlicher Register und professioneller Wissensaneignung miteinbezogen wird.

Zentral ist dabei die Frage, wie Register an soziale Praktiken geknüpft sein können und wie dies in Bezug auf professionelle Wissensaneignung von Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erlebt wird. Dazu werden im ersten Teil des Beitrags (Kapitel 1) die zentralen Konzepte eines soziokulturellen sowie praxistheoretischen Zugangs zu (professionellem) Lernen eingeführt und die als relevant erachteten sprachlichen Register einer dualen Berufsausbildung beschrieben. Im zweiten Teil (Kapitel 2) wird anschließend der Versuch unternommen, diese Ansätze in eine Analyse der sprachlichen Erfahrungen eines Auszubildenden mit DaZ in der dualen Ausbildung Österreichs miteinzubeziehen. Die Daten stammen aus dem Projekt *Mehrsprachigkeit im dualen Ausbildungssystem* (MidAs), in welchem u. a. metasprachliche Interviews mit Auszubildenden mit DaZ geführt werden.[1] Der Fokus liegt auf jenen sprachlichen Aspekten, die von Lernenden selbst als zentral erlebt und bewertet werden.

1. Soziokulturelle Parameter beruflichen Lernens

Der vorliegende Beitrag betrachtet berufliches Lernen – womit der Erwerb professionellen Wissens gemeint ist – subjektzentriert aus einer soziokulturellen Perspektive heraus. (Professionelles) Lernen wird damit nicht als individuell-kognitivistischer Prozess isolierter Akteur*innen verstanden, sondern als kollektive und interaktive Aushandlung von Wissen, die in einem Wechselverhältnis zwischen individuellen Ressourcen und diskursiv-sozialen Kontexten in sozialen Praktiken stattfindet (vgl. u. a. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Billett, 2006; Losa, 2018).

1.1 Situierte Wissensaushandlung und professionelle Identität

Ein solcher soziokultureller Ansatz liegt der *Situated Learning*-Theorie zugrunde (vgl. Lave & Wenger, 1991), die die Partizipation an sozialen Praktiken als grundlegendes epistemologisches Prinzip von Lernen versteht: „The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning" (Lave & Wenger, 1991, S. 98). Zentral ist dabei das Konzept der Communities of Practice (CoP), das auf Kollektive bzw. Gemeinschaften referiert, die sich u. a. über geteilte soziale Strukturen und Artefakte auszeichnen, ein gemeinsames Ziel verfolgen und deren Handlungen aufeinander aufbauen bzw. ineinander verschränkt sind. Dies

1 Das Dissertationsprojekt wird seit 2020 am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck durchgeführt und durch Mittel der Tiroler Forschungsförderung unterstützt. Im Projekt werden Auszubildende, die Deutsch in Österreich im Zuge einer Flucht-/Migrationserfahrung als Zweitsprache erworben haben und in Tirol eine Berufsausbildung absolvieren, über ein Jahr lang begleitet. Sie werden mehrmals metasprachlich zu ihren Ausbildungserfahrungen interviewt sowie in die Berufsschulen und Betriebe begleitet, um videoethnografische Aufnahmen von Interaktionen der Wissensaushandlung zu erheben.

führt dazu, dass sich soziale Praktiken ausformen, die zum konstitutiven Merkmal solcher Gemeinschaften werden. Um sich in CoP und daran anknüpfende Wissensaushandlungen einbringen zu können, müssen Neulinge (newcomers) anerkannt und zur Teilnahme an den sozialen Praktiken der Gemeinschaft befähigt werden. Daraufhin können sie mit den etablierten Mitgliedern der CoP in Beziehung treten, deren Praktiken beobachten und sich bereits partiell an vergleichsweise simplen Handlungen und Arbeitsabläufe beteiligen, was Lave & Wenger (1991) als legitime periphere Partizipation bezeichnen. Diese ist die erste Voraussetzung für Wissenstransfers in CoP, was in weiterer Folge zu Mitgliedschaftserwerb, der Ausbildung professioneller Identität und schlussendlich zur Reproduktion der CoP führt (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).[2]

Unter professioneller Identität verstehen Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi (2014) das subjektive Selbstverständnis von Individuen als berufliche Akteur*innen. Das Konzept beschreibt eine bestimmte Relation von Subjekt und Arbeit und verweist im alltagssprachlichen Gebrauch meist auf eine Form der Spezialisierung. Die Ausformung einer professionellen Identität findet in soziokulturellen Ansätzen durch professionelle Sozialisation bzw. professionelles Lernen über interaktive Wissenstransfers in CoP statt. Neu erworbenes professionelles Wissen trägt zu einem veränderten professionellen Selbstverständnis bei, womit professionelle Identitäten und berufliches Lernen elementar miteinander verwoben sind (vgl. Losa, 2018, S. 391). „Learning and the construction of identities go hand in hand" (de Saint-Georges & Filliettaz, 2008, S. 215). Die Aushandlung und Anerkennung beruflicher Identitäten erfolgt auf komplexe Weise und ist wie professionelles Lernen sowohl mit den soziokulturellen Strukturen von Arbeits- und Unterrichtspraktiken als auch mit individuellen Ressourcen – beispielsweise Sprachkenntnissen, (schulischem oder beruflichem) Vorwissen, Berufserfahrung – der Lernenden verflochten. Hier greift auch das Konzept professioneller Agency (Handlungsfähigkeit), die in diesem Beitrag nicht allein auf der Subjektseite verortet wird, sondern als über soziale Beziehungen und in Interaktionen ko-konstruiert verstanden wird. Primär geht es darum, wie sich Akteur*innen über Selbst- und Fremdwahrnehmung befähigt fühlen, sich in die Aushandlung professionellen Wissens und Arbeitspraktiken einzubringen, Entscheidungen zu treffen und Standpunkte zu vertreten (vgl. Eteläpelto et al., 2014, S. 645).

2 Professionelle Identität umfasst neben beruflichem Know-how, Engagement und Verpflichtungen unter anderem auch Ideale, Interessen sowie Zukunftsperspektiven oder Ziele beruflicher Weiterentwicklung und ist von angrenzenden Konzepten zu unterscheiden. Berufungsidentität (*Vocational Identity*) beschreibt beispielsweise mehr persönliche Aspekte der beruflichen Tätigkeiten wie z. B. Gutes zu tun oder unabhängig zu sein. Berufsidentität (*Occupational Identity)* ist meist ein Hyperonym von Arbeitsfeldern wie z. B. Gesundheitsbereich, Metallindustrie oder Agrikultur. Arbeitsidenität (*Work Identity)* steht Professioneller Identität am nächsten, berücksichtigt dabei aber auch Bereiche, die indirekt mit der Profession in Verbindung stehen wie z. B. Freizeit oder Familienleben (vgl. Eteläpelto et al., 2014, S. 648 f.).

In Verbindung mit den vorangegangenen Überlegungen zu CoP ist professionelle Agency daher als essenziell für situiertes Lernen und den Erwerb von professionellem Wissen anzusehen.

1.2 Praxistheoretische Aspekte professionellen Lernens

(Berufliches) Handeln und Wissenserwerb gehen über Sprechakte hinaus, sie werden nicht allein explizit-verbal auf propositionaler Ebene vermittelt bzw. erworben, sondern sind auch auf performativer Ebene an implizit-vorreflexive, materielle und körperliche Erfahrungen geknüpft (vgl. Daase & Falkenstern, 2020, S. 44). So reicht es beispielsweise nicht aus, das Essen mit einem Löffel, Tanzschritte, das Binden von Schnürsenkeln oder das Spielen einer Gitarre ausschließlich explizit-verbal zu erklären, die Handlungen müssen auch inkorporiert werden. Dabei werden interaktiv-sprachliche Aspekte aber nicht weniger wichtig. „Vielmehr findet (Sprach-)Handlung immer im Spannungsfeld zwischen propositionaler und performativer Logik statt" (ebd., S. 45). Beim beruflichen Lernen wird professionelles Handeln stets von Sprache und Interaktion begleitet und auch wieder rekursiv als professionelles Wissen formuliert und kommuniziert (vgl. Losa, 2018, S. 392).

Im Zuge dieser Überlegungen und des soziokulturellen Zugangs dieses Beitrags liegt es nahe, sich professioneller Wissensaneignung auch über kultur- bzw. sozialwissenschaftliche Praxistheorie-Ansätze zu nähern. Soziale Praktik meint diesen folgend nicht nur die bewussten Handlungen einzelner Akteur*innen, sondern vor allem soziale Routinen, denen kollektives implizites Wissen zu Grunde liegt (vgl. Daase, 2021, S. 107). Reckwitz versteht soziale Praktiken

> als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen' zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert' ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten' materialen Artefakten annehmen. (Reckwitz, 2003, S. 289)

Dieser Zugang bringt den Vorteil mit sich, „in Lern- und Bildungskonzepten gern vernachlässigte körperliche, vorreflexive und nichtsprachliche Prozesse der Teilnahmebefähigung in den Fokus zu rücken" (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 274) und sprachliches Handeln zur Wissensaushandlung auch in seiner performativen Logik untersuchen zu können. Zentral ist dabei aber auch, dass Praktiken in ständiger Wechselwirkung mit Identitäten und Kontexten interferieren. Soziale Praktiken sind an konkrete soziale Akteur*innen (beispielsweise professionelle Identitäten) gebunden – Tänzer*innen können tanzen –, die über Beteiligung und Anerkennung in einer CoP sozialisiert wurden (vgl. Deppermann, Feilke & Linke, 2016, S. 6). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der Anerkennung einer Praxis in einer CoP eine

Interpellation (vgl. Althusser, 1977) bzw. Subjektivierung innewohnt, die wiederum jene professionelle Identität hervorbringt, die an die jeweilige Praxis gebunden ist.[3]

> Praxistheoretisch ist Anerkennung [einer Handlung] dabei nicht die bloße Bestätigung oder positive Verstärkung von Eigenschaften, die ein bereits als prä-praktisch vorausgesetztes Subjekt auszeichnen (wie bspw. bei Honneth, 1992), sondern – in Anknüpfung an Bourdieu und vor allem Butler (1997; vgl. Düttmann, 1997) – ein machtvoller performativer Akt, der einen Irgendjemand als ein unterscheidbares, mit einer bestimmten Identität ausgestattetes Subjekt benennt, anruft und damit einsetzt. (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 288)

Des Weiteren sind Praktiken auch eng an spezifische Bereiche, Tätigkeitsfelder, CoP oder Situationen geknüpft, die sich aus eben diesen Praktiken herausgebildet haben. Somit erzeugen und bestätigen Praktiken auch jene Kontexte, welche sie als Interpretationsrahmen für ihre Realisierung und Deutung benötigen, um als solche in ihrer Spezifik erkannt zu werden (vgl. Deppermann, Feilke & Linke, 2016). Diese „contextual indexicality" (Losa, 2018, S. 396) von Praktiken ist aus praxistheoretischen Überlegungen heraus möglicherweise auch der entscheidende Faktor der „kommunikationsbezogenen Variation des Sprachgebrauchs, nicht aber, wie in der Forschung zur gesprochenen Sprache meist angenommen, medialitätsbezogene Differenzen" (Deppermann et al., 2016, S. 2).

Für Überlegungen zu sprachlichen Registern in einer dualen Berufsausbildungsstruktur (im Zweitsprachekontext) ist dieser Gedanke hoch relevant, denn, dem Registerbegriff folgend (vgl. Halliday, 1979; Dittmar, 2004), ist Sprachgebrauch nicht nur gruppen- (z. B. regionale oder soziale Varietäten), sondern eben auch kontextbezogen.

1.3 Sprachliche Register dualer Berufsausbildungen

Ein Register ist nach Halliday (1979) eine Konfiguration von semantischen Ressourcen, die mit einem bestimmen Situationstyp verbunden sind. Sie entsprechen semantischen Optionen und Kombinationen, die über einen spezifischen sozialen Kontext evoziert und antizipiert werden, wodurch sich über Kontextualisierung konventionelle sprachliche Muster aus wiederkehrenden Praktiken herausbilden. Da diese Optionen u. a. auf morphosyntaktischer und lexikalischer Ebene realisiert werden, sind Register auch als eine bestimmte Auswahl von Wörtern und Strukturen erkennbar.

Eine Vielzahl von Studien legt nahe, dass Erwerbstätigkeit bzw. Teilhabe an beruflichen Praxisgemeinschaften tendenziell – wenn unter anderem formell unterstützt – förderlich für den Spracherwerb von Zweitsprachlernenden sein kann (vgl. Sjösvärd & Braddell, 2017; Gazzola, 2017; Grünhage-Monetti & Braddell, 2017, 2019; Yates,

---

3 Interpellation bzw. Anrufung meint nach Althusser, dass Individuen eine bestimmte (Subjekt-)Identität zugesprochen wird. Wenn Menschen auf eine Anrufung reagieren bzw. dieser entsprechen, werden „diese Individuen in Subjekte ‚transformiert'" (Althusser, 1977, S. 142), weshalb auch von Subjektivierung gesprochen wird.

2018). Um Pauschalisierungen und analytische Unschärfen zu vermeiden, gilt es jedoch, genau zu differenzieren, *welche* Sprachkompetenzen gefordert und gefördert werden. Für die Untersuchung von Sprachgebrauch in einer dualen Berufsausbildung sind neben einer Registerdifferenzierung zwischen Fach-, Allgemein- und Bildungssprache die u. a. von Efing (2014) systematisierte Ergänzung um Berufssprache sowie Ahrenholz' (2017) Konzeption von Sprache im schulischen Fachunterricht besonders fruchtbar.[4]

Nach Ahrenholz (2017) findet schulischer Fachunterricht in einem Konglomerat aus bildungs-, fach-, alltags- und (alltäglich) wissenschaftssprachlichen Registern und Varietäten statt. Bildungssprache zeichnet sich dabei auf lexikalischer und morphosyntaktischer Ebene durch Besonderheiten und Komplexität aus, die zwar nicht exklusiv im schulischen Sprachgebrauch auftreten, allerdings „in jedem Fall sprachliche Anforderungen im Schulunterricht benennen" (Ahrenholz, 2017, S. 22). Neben fachsprachlichen Substantiven finden sich häufig fachspezifische Verben und Adjektive, Komprimierung durch Nominalphrasen und -komposita, Attributsätze oder Partizipialattribute. Zudem gehe der Sprachgebrauch in der Schule im Bereich der Bildungssprache nach Ahrenholz (2017) mit einer konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985) einher.

> Diese sprachliche Komplexität muss von den Lernenden rezeptiv und in Teilen auch produktiv beherrscht werden, um sich die Fachinhalte aneignen zu können und um im beruflichen Alltag ausreichend Handlungskompetenz entwickeln zu können. Für einen Teil der erwachsenen Zuwanderer/-innen, aber auch für einen Teil der Lernenden mit Deutsch als Muttersprache ist Bildungssprache eine erhebliche Hürde auf dem Weg zu beruflicher Qualifikation und Kompetenz. (Bethscheider, Dimpl, Ohm & Vogt, 2010, S. 9)

Efing verortet Berufssprache wiederum in einer „sprachlichen Mittelstellung" zwischen Fachsprache, Bildungssprache und Allgemeinsprache, „mit denen sie jeweils eine Schnittmenge bildet" (Efing, 2014, S. 433). In der mündlichen Kommunikation stellt Allgemeinsprache die lexikalisch-grammatische Grundlage der Berufssprache dar, mit Fachsprache teilt sich das Berufssprachregister den Fachwortschatz, und „[d]ie Schnittmenge von Berufs- und Bildungssprache besteht einerseits in morphologischen und syntaktischen Gemeinsamkeiten im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit, andererseits aber in deutlichen Parallelen in den Bereichen fachübergreifender Textmuster/Textsorten und Sprachhandlungen sowie sprachlich-kognitiver Operationen" (ebd., S. 433).

Aufgrund ihrer sprachlichen Mittelstellung sowie ihrer Nützlichkeit und breiten Einsetzbarkeit (Utilität und Ubiquität) sieht Efing (2014, S. 433) Berufssprache als

---

4 Bildungssprache steht in terminologischer Nähe zu Cummins' (2000) Konzept der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), wogegen Alltagskommunikation Cummins' *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) nahekommt – für diesen Beitrag scheint aber der Registerbegriff in seiner spezifischen Ausdifferenziertheit brauchbarer.

zentral zu vermittelndes Register eines berufsbegleitenden Deutschunterrichts. Die Beherrschung von Fachsprache allein befähige beispielsweise nicht zur Bewältigung eines beruflichen Alltags, weshalb die Bedeutung dieses Registers Efing zufolge in der Didaktik lange Zeit überschätzt wurde (ebd., S. 424). Alltagssprache würde wiederum ohnehin als Teil des berufssprachlichen Registers vermittelt. Inwieweit Bildungssprache Teil eines berufsbezogenen Daf/DaZ-Unterrichts sein sollte, hängt nach Efing (ebd., S. 436) auch von der schulischen Vorbildung der Teilnehmer*innen ab, da diese im allgemeinbildenden Schulunterricht bereits vermittelt würde.

Diese Überlegungen sind einleuchtend, solange die zentrale Prämisse eines berufsbegleitenden Deutschunterrichts eine Befähigung zu beruflicher Interaktion und Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz ist. In einer dualen Berufsausbildung wird professionelles Wissen jedoch simultan in zwei Bildungsräumen mit zum Teil sehr unterschiedlichen Sprach- und Ausbildungspraktiken erworben. Begreift man Sprache nun als soziale Praxis, „welche nur in ihrer Einbettung in soziale Kontexte, in denen Bedeutung konstruiert wird, zu verstehen ist und sich letztendlich auch nur dort umfänglich angeeignet werden kann" (Daase, 2021, S. 107), muss überlegt werden, welche Register und sprachlich-kommunikative Anforderungen in den beiden Sprachregimen der Ausbildung jeweils ins Zentrum rücken und wie sich diese Praxisdualität zu sprachlicher sowie inhaltlich-thematischer Wissensaneignung und -transmission verhält.

2. Duale Berufsausbildung in Österreich

Die österreichische Berufsausbildung ist dual strukturiert und findet simultan in zwei Institutionen statt – 80% der Ausbildungszeit in einem Betrieb, 20% in einer Berufsschule. Die Ausbildung dauert zwischen zwei und vier Jahren und wird mit einer Lehrabschlussprüfung als Fachkraft abgeschlossen. Der Berufsschulunterricht kann dabei ganzjährig (ein voller Schultag oder zwei halbe Schultage pro Woche), lehrgangsabhängig geblockt (acht oder vier Wochen durchgehend – falls die jeweilige Schulstufe einem halben Lehrjahr entspricht) oder saisonal geblockt (auf eine bestimmte Jahreszeit abgestimmt bzw. über mehrere Wochen im Jahr) organisiert sein. Der Unterricht selbst teilt sich laut Lehrplan in 65% berufsfachlichen und 35% allgemeinbildenden Unterricht (z. B. Politische Bildung, Deutsch und Kommunikation, Angewandte Wirtschaftslehre) auf (vgl. BMDW, 2021). Unternehmen, die sich als Lehrbetrieb eintragen lassen, können Auszubildende über einen Lehrvertrag als Lehrlinge anstellen, wodurch die Ausbildung in Betrieben „unter *den Bedingungen des realen Arbeitslebens […] weitgehend im Rahmen produktiver Arbeiten*" erfolgt (BMDW, 2021, S. 6; Hervorhebung im Original).

Erlebte Dualität im Zweitsprachekontext: Perspektive eines Auszubildenden

Die *Situated Learning*-Theorie und das Community-of-Practice-Konzept wurden häufig aufgrund fehlender Berücksichtigung von individuellen Lernzugängen kritisiert. „Despite this, studies have established that the communities of practice metaphor provides one important starting point for understanding workplace learning and professional identity construction" (Hökka, Rasku-Puttonen & Eleläpelto, 2008, S. 54). Durch eine Analyse individuellen Spracherlebens (vgl. Busch, 2017) kann das Individuum mit seiner persönlichen Geschichte, seinen Werten und seiner subjektiven Selbstwahrnehmung in eine sozio-kulturelle Analyse von Lernprozessen in Praxisgemeinschaften miteinbezogen werden, was ausschlaggebend dafür ist, um individuellen Wissensschemata in Prozessen der Teilnahmebefähigung mehr Beachtung zu schenken. „In this way, the subject cannot be left out of considerations of work and learning, because the exercise of self is a process through which subjectivities are deployed, renewed and transformed" (Billett, 2006, S. 7). Der Einbezug der Subjektperspektive erlaubt zudem eine offene Herangehensweise mit Fokus auf jene sprachlichen Aspekte, die von Zweitsprachlernenden in der Lehrlingsausbildung selbst als zentral wahrgenommen und bewertet werden, was weiterführend ein Ausgangspunkt für didaktische Überlegungen sein kann, die sich stärker an den konkreten Bedürfnissen Auszubildender orientieren.

Im Folgenden wird deshalb anhand sechs kurzer Sequenzen aus einem leitfadengestützten Interview mit einem Auszubildenden exemplarisch gezeigt, wie eine duale Berufsausbildung im Zweitsprachekontext sprachlich erlebt werden kann.[5] Es wird dabei veranschaulicht, welche Zusammenhänge sich ergeben, wenn ein praxistheoretischer Ansatz in die Analyse sprachlichen Handelns, sprachlicher Register und professioneller Wissensaneignung miteinbezogen wird. Die vorgestellten Interviewsequenzen wurden im Rahmen des Projekts MidAs erhoben und behandeln die Lern- und Spracherfahrungen des Auszubildenden LM, der in Österreich eine Berufsausbildung für Metall- und Maschinenbautechnik absolviert und Deutsch im Zuge einer Fluchterfahrung als Zweitsprache in Österreich erworben hat. Er ist zum Zeitpunkt des Gesprächs 19 Jahre alt, lebt seit fünf Jahren in Österreich und befindet sich im zweiten Lehrjahr einer dreieinhalbjährigen Ausbildung (zwei Jahre der betrieblichen Ausbildung werden in einer betriebsinternen Lehrwerkstätte absolviert, die letzten

5 Die Transkriptionskonventionen sind an GAT II angelehnt, wurden jedoch aus Platzgründen für diesen Beitrag in ihrem Detailgrad vereinfacht. Die Sequenzen wurden so gewählt, dass sie einen breiten Überblick zu den Erfahrungen und Einschätzungen des Interviewpartners bieten, weshalb vorangehende Fragen durch den Interviewer (IN) oder andere kontextgebende Elemente teilweise fehlen. Eine solch reduzierte Aufbereitung der Daten vermindert die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und bringt eine anekdotenhafte Darstellung mit sich. Dies ist jedoch den Rahmenbedingungen und Möglichkeiten eines solchen Beitrags geschuldet und repräsentiert nicht den Detailgrad der dahinter liegenden Gesprächsanalyse und der dabei verwendeten Transkriptionsaufbereitung.

eineinhalb Jahre in der Produktion). In Sequenz 1 beschreibt LM die beiden Lernorte seiner Ausbildung:

Sequenz 1

01 IN: wie lernst du in der berufsschule (---) und wie lernst du in (.) der
02 firma (--) deinen beruf,
03 was sind da die unterschiede oder ist es genau das gleiche?
04 L4: ähm ja in der firma (.) ähm gew=es is bei uns so dass wir (.) äh so ein
05 gebäude haben (.) oben is lehrwerkstatt und unten haben wir so eigene
06 schule (-) äh eigene berufsschule und (1.0) ähm in der in der
07 lehrwerkstätte lernen wir halt ähm (--) die die ganzen äh praktisch also
08 praxis ähm (1.0) wie äh wie wie man das äh wie man mit der maschine zum
09 beispiel ge=äh arbeitet mit drehmaschine fräsmaschine (---) und ähm also
10 am anfang ist äh klar (.) man arbeitet so ein konventionell mit hand mit
11 äh mit der maschinen (--) und (.) wir haben auch zwei ähm zwei drei
12 monate haben wir auch äh gefeilt (---) und ja;
13 also es gibt schon äh eine äh ein plan (.) dass man halt (--) äh auch
14 mit der berufsschule (--) äh parallel geht (.) also es kommen auch
15 manchmal äh: themen die was wir halt äh oben nicht machen aber unten in
16 der schule (-) machen wir das also ähm (1.0)
17 IN: zum beispiel?
18 L4: zum beispiel also die ganzen theorie äh themen zum beispiel ähm (1.0)
19 die was wir halt in der in der von der AUSbilder nicht machen also der
20 ausbilder zeigen uns wie wir was wir was wir halt brauchen und wie wir
21 das ähm umsetzen ähm (1.0) aber zum beispiel THEmen äh die theoriethemen
22 wie die wie (-) WERKstoffe zum beispiel (-) und ähm (1.5) ja die ganzen
23 äh wir ham auch so ein fachkundebuch das ist <<zeigend> so groß also>
24 sechshundert seiten und hehe ja (-) da lernen wir halt in der SCHULE;

Den grundlegenden Unterschied zwischen den beiden Lernorten der dualen Ausbildung erlebt LM in den jeweils vorherrschenden Lernpraktiken. In der Lehrwerkstatt ist sein Ausbildungsalltag von der Aneignung beruflicher Praktiken, was beispielsweise die Bedienung von Maschinen oder konventionelle Handwerkstechniken miteinschließt, bestimmt (Z. 7–12). Mit den Ausbilder*innen der Lehrwerkstatt werden kooperativ-performativ Handlungen und Anwendungen erarbeitet: „ausbilder zeigen uns wie wir was wir was wir halt brauchen und wie wir das ähm umsetzen“ (Z. 20 f.). LM erlebt dadurch in der Lehrwerkstatt Praktiken des ‚vor-Augen-Führens‘, was beispielsweise nonverbales Verstehen oder Nachahmsequenzen fördern kann. „‚Wort-

loses Verstehen' spielt naturgemäß in empraktischen Interaktionen oder solchen, die durch längere Stecken kooperativer Interaktion ohne Verbalisierung geprägt sind, eine viel größere Rolle als bei dominant verbalen Interaktionen" (Deppermann, 2010, S. 10). Im Gegensatz dazu beschreibt LM die Berufsschule als Ort expliziter theoretischer Hintergründe: „theoriethemen wie die wie (-) WERKstoffe zum beispiel" (Z. 21 f.). Der Verweis auf ein Fachkundebuch (Z. 23) als ein zentrales Lernartefakt im Fachunterricht der Berufsschule („da lernen wir halt in der SCHULE", Z. 24) deutet auf Lernpraktiken hin, die den Zugang zu professioneller Wissensaushandlung primär verbal über gesprochene und/oder geschriebene Sprache gewähren. Ein weiterer Aspekt, der für die hier angestellten Überlegungen von besonderem Interesse sein kann, betrifft die inhaltliche Verschränkung der beiden Lernräume. LM spricht an, dass er grundsätzlich thematische Berührungspunkte sieht (Z. 13 f.), er erlebe aber auch Differenzen (Z. 14 ff., 18 f.). Auf inhaltliche Gemeinsamkeiten und deren Auswirkungen auf seine Teilnahmebefähigung geht LM im Gespräch immer wieder ein (siehe Sequenz 5 und 6). Ebenso hebt er im weiteren Verlauf des Interviews mehrfach die zentrale Stellung von Fachtexten im Fachunterricht der Berufsschule sowie daraus resultierende sprachliche Hürden hervor, wie sich auch in Sequenz 2 zeigt:

Sequenz 2

01 aber bei ähm FACHKUNDEbuch ist auch so (.) dass (-) also am anfang war es auch

02 sehr schwierig (--) voll viele fremdwörter (-) äh spezielle also (1.0) für

03 unserem=f äh unsere unsere beruf (1.5) und das war halt ähm (---) ähm

04 schwierig ähm (1-0) und ich musste auch sehr viel an die lehrer immer äh (.)

05 fragen was ist das und was bedeutet das das und das;

Der Sequenz war die Frage vorausgegangen, welches Schulfach für LM das schwierigste Fach seiner Berufsschulausbildung darstellt, woraufhin er den Fachkundeunterricht anführte. Als Grund führt er dabei keine inhaltlichen Faktoren an, sondern erneut das verwendete Fachkundebuch als zentrales Lernartefakt in seiner sprachlichen Gestaltung. Fachtexte zeichnen sich häufig durch komplexe und überdurchschnittlich lange Satzstrukturen sowie eine hohe Quantität an Fachbegriffen und Fremdwörtern (semantische Überfrachtung) aus. Dies kann Verständnisschwierigkeiten beim Erarbeiten von Fachinhalten mit sich bringen (vgl. Niederhaus, 2011; Ahrenholz, 2017), wie LM dies auch ausführt: „voll viele fremdwörter (-) äh spezielle also (1.0) für unserem=f äh unsere unsere beruf (1.5) und das war halt ähm (---) ähm schwierig" (Z. 2 ff.). Diesen sprachlichen Hürden versucht er durch Rückfragen an die Lehrperson entgegenzuwirken (Z. 4 f.). Damit wechselt er zu einer sprachlichen Praxis, in der interaktive Wissensaushandlung situativ möglich wird, was ihn folglich zum Dekodieren des Fachspracheregisters und somit zur Aneignung des darin enthaltenen professionellen Wissens befähigt.

In Bezug auf die sprachliche Varianz der beiden Sprachregime der dualen Ausbildung und daraus entstehender sprachlicher Hürden spricht LM im Laufe des Inter-

views auch regionale Varietät (Dialekt) an. Diese verortet er aber gleichermaßen in beiden Sprachregimen der dualen Ausbildung, woraus geschlossen werden kann, dass der Aspekt regionaler Varianz nicht in direkter Verbindung zu vorherrschenden Praktiken steht, sondern eine kontextunabhängige sprachliche Hürde darstellt.[6] In Bezug auf die Lehrwerkstatt sind Regiolekte die einzige sprachinhärente Hürde beim Wissenserwerb, die LM im Interview erwähnt. Dagegen werden vorherrschende vorreflexive und nonverbale Aspekte einer performativen Logik als Unterstützung bei der professionellen Wissensaneignung bewertet:

Sequenz 3

01 das ist äh schon (.) teilweise viel besser dass man (-) äh anfassen kann etwas

02 das was anfassen kann (.) als äh: weil in der schule (--) du lernst nur dus=du

03 hörst nur zu (-) und ähm (1.0) du weißt gar nicht was es ist (.) also in

04 praxis (-) du musst es auch wissen was zum beispiel WELLE ist was ein LAger

05 ist (---) ähm ja (-) also DAS fehlt halt (--) in der in der berufsschule;

Das breiter gefasste Repertoire multimodal-semantischer Optionen und die konkrete Manifestation und Interaktion mit Objekten („dass man (-) äh anfassen kann etwas", Z. 1 f.) bewertet LM in Sequenz 3 sowohl für den professionellen sowie für den lexikalischen Wissenserwerb („musst es auch wissen was zum beispiel WELLE ist was ein LAger ist", Z. 4 f.) positiv. Seiner Auffassung nach fehlen diese multimodalen Ressourcen sowie auch interaktive Aushandlungsprozesse teilweise in den Unterrichtspraktiken der Berufsschule, was LM als unzureichend für den Wissenserwerb bewertet. Die Praktiken des Berufsschulunterrichts werden primär mit explizit-verbal vermitteltem Wissen assoziiert, was nach LM weniger Teilnahmebefähigung mit sich bringt. Er skizziert eine passive Hörerrolle, aufgrund derer er keine Handlungsfähigkeit erkennt, um sich (inter-)aktiv einzubringen: „du hörst nur zu (-) und ähm (1.0) du weißt gar nicht was es ist" (Z. 2 f.). Als sprachlich besonders herausfordernde Praxis bewertet LM – wie in Sequenz 2 – (Fach-)Textrezeption und -produktion im Fachunterricht, was auch in Sequenz 4 thematisiert wird:

Sequenz 4

01 IN: gibt es manchmal wegen der sprache (.) schwierigkeiten deinen beruf zu lernen

02 eben wir haben schon zum beispiel gehabt dialekt machts manchmal schwierig

03 sachen zu verstehen; gibts noch andere (-) situationen wo (1.0) das THEma ist

04 nicht schwierig aber die SPRAche macht es schwierig,

6 Jedoch auch nur in erster Instanz: LM beschreibt im weiteren Verlauf des Interviews, dass die Praktiken der Lehrwerkstatt mit dem tendenziell höheren Grad an nonverbaler sowie empraktischer Interaktion auch den sprachlichen Hürden, die durch regionale Varietät entstehen können, entgegenwirken, was in den konzeptionell verbalen Interaktionen der Berufsschule nicht im selben Ausmaß der Fall sei.

05 L4: mh: (1.5) äh wenn ja dann eher ähm im fachkunde (1.0) also da musst du halt
06 viel äh es gibt da viele TEXTE und da musst du halt äh (1.0) viel durchlesen
07 und verstehen um was es geht u:nd (.) du musst halt auch äh grafiz dazu
08 schreiben das ist halt eine zusammenfassung
09 IN: wie heißt das?
10 L4: grafiz heißt das;
11 IN: graFIZ,
12 L4: ja (--) und ja das ist eine zusammenfassung unsere lehrer halt äh hat so in
13 diesem ähm ähm (--) also er macht SO ähm (.) wir lernen wi=wir lesen alles
14 DURCH ein thema und dann machen wir ein grafiz (-) zum beispiel äh irgendein
15 skizze oder wichtige informationen und äh stichworte und so (--) und ja
16 manchmal ist halt (-) ähm (1.0) bisschen schwierig halt;
17 IN: den text zu vestehen?
18 L4: den text zu verstehen und das zusammenfassen.

Die Hürde, von der LM in dieser Sequenz erzählt, bezieht er nicht direkt auf die morphosyntaktische oder lexikalische Verfasstheit der Sprache im schulischen Fachunterricht, sondern auf vorherrschende und eingeforderte Praktiken („den text zu verstehen und das zusammenfassen", Z. 18). Jedoch sind im Umkehrschluss Bildungssprachkompetenzen sehr wohl erforderlich, um die geforderten Praktiken eines Berufsschulunterrichts erfüllen zu können – sowohl um Informationen aus (Fach- und Lehr-)Texten herauszulösen, als auch, um „Texte und Antworten selbst zu formulieren und zu verfassen, Fachwortschatz in ein vorhandenes Sprachgerüst einzugliedern oder Tabellen und Grafiken in entsprechenden [sic!] Sinnzusammenhänge zu bringen" (Gruber, 2019, S. 9). Bildungssprachliche Fähigkeiten sind Kompetenzvoraussetzung, um jene Praktiken, die im Fachunterricht eingefordert werden („viel durchlesen und verstehen um was es geht", Z. 6 f. und „skizze oder wichtige informationen und äh stichworte", Z. 15), zu (re-)produzieren und erfolgreich anzuwenden.

Es wurde bereits erwähnt, dass durch die Dualität einer Ausbildung thematische Gemeinsamkeiten sowie Differenzen zwischen den beiden Lernorten auftreten können, was für die Schwerpunktsetzung des vorliegenden Beitrags sehr interessant und aussagekräftig sein kann. Die Frage lautet: Können angeeignete Wissensinhalte von einer CoP mit den dort vertretenen sprachlichen Registern in eine andere übertragen werden? Und welche Rolle spielen vorherrschende Praktiken dabei? Bezüglich solcher Wissenstransferprozesse gibt LM in Sequenz 5 an, eine klare Richtungspräferenz zu haben:

Sequenz 5

01 also ähm (1.5) es gibt ja auch verschiedene lerntypen manche (.) lernen (--) anders
02 aber für MICH ist halt BESser (-) wenn ich das (-) in der mmh (---) in der in der

03 lehrwerkstt gel=ge gesehen hab und gelernt (-) und äh hab also hab eine ahnung (.)
04 wie es funktioniert (---) und DANN lerne ich in der schule (-) und äh: ja also
05 dieses thema und dann kann ich mehr mitreden (.) dann kann ich fragen äh warum
06 das so ist (-) oder (.) wie das geNAU funktioniert (-) oder du musst es auch wissen
07 ähm (2.0) also in äh wo wo wo äh wo wo: musst du das (.) verwenden (--) in welchem
08 in welchem bereich (---) und ja für mich ist auch so äh so ist besser (1.0) zuerst
09 in der lehrwerkstatt dann in der berufsschule;

LM empfindet es als förderlich, sich zuerst über die Praktiken der Wissensvermittlung der Lehrwerkstatt professionelles Wissen anzueignen (Z. 2 f.), wodurch er professionelle Identität aufbauen kann („und äh hab also hab eine ahnung (.) wie es funktioniert", Z. 3 f.; „wo: musst du das (.) verwenden (--) in welchem in welchem bereich", Z. 7 f.). Es wirkt also der interpellative Akt, der Praktiken inhärent ist und somit zu einer (professionellen) Subjektivierung führen kann. Wenn dasselbe Thema daraufhin in der Berufsschule behandelt wird, erlebt LM die Möglichkeit, auf die professionelle Identität zurückzugreifen. Durch das erworbene Wissen sieht er sich befähigt, in die Wissensaushandlung einzutreten und professionelle Agency einzufordern sowie auszuüben: „und dann kann ich mehr mitreden (.) dann kann ich fragen äh warum warum das so ist (-) oder (.) wie das geNAU funktioniert" (Z. 5 f.). Die in höherem Maße vertretenen performativen Ressourcen bzw. multimodal-semantischen Optionen der Lehrwerkstatt sowie ihre Anwendungsorientiertheit begünstigen LMs Zugang zu professionellem Wissen, was ihm anschließend erlaubt, sich auch im Berufsschul-Sprachregime einzubringen, in dem Wissensaushandlung stärker explizit-verbal auf propositionaler Ebene in bildungssprachlichen Registern stattfindet. Die umgekehrte Transferrichtung sieht LM hingegen nicht als förderlich. Er geht auch im weiteren Verlauf des Gesprächs noch einmal darauf ein:

Sequenz 6

01 L4: manche themen kommen gar nicht in der lehrwerkstatt vor oder; (1.0) und die
02 sind ganz neu für dich und (---) ahm du musst es auch einfach akzeptieren (.)
03 was der lehrer sagt (--) was es halt (.) im buch steht (.) und ähm vielleicht
04 kommst du irgendwann (--) äh in praxis (.) oder vielleicht auch nicht.
05 IN: du sagst du musst akzepTIEREN was der lehrer sagt;
06 wenn du es in der lehrwerkstatt aber schon machst musst du es
07 [nicht] akzeptieren da kannst du DIS[kutie]ren dann [oder] wie=
08 L4: [eben] [eben] [ja]
09 =du kannst dann diskutieren (.) du kannst sagen (-) nein wir haben was anderes
10 gemacht ähm (--) also so ist so ist äh viel besser für mich.

Wird ein Thema zuerst in der Berufsschule behandelt oder bleibt eine thematische Überschneidung mit der Lehrwerkstatt zur Gänze aus, sieht LM weniger Möglichkeiten für Wissens- bzw. Identitätstransfers über Register- und Sprachregimegrenzen hinaus. Dies kann wiederum direkten Einfluss auf erlebte Teilnahmebefähigung haben. In Sequenz 6 findet sich zudem wieder die Positionierung des passiven Rezipienten („musst es auch einfach akzeptieren (.) was der lehrer sagt (--) was es halt (.) im buch steht", Z. 2 f.), die LM bereits in Sequenz 3 mit Verweis auf überwiegend verbale Mittel der Bedeutungskonstruktion im Berufsschulunterricht vollzieht. Durch explizit-verbal vermitteltes Wissen propositionaler Logik erlebt er demnach nicht in gleichem Maße die Befähigung, sich in eine interaktive Aushandlung von Wissen einzubringen, wie dies durch eine vorgelagerte Thematisierung in der Lehrwerkstatt der Fall wäre. Es fehlt eine interpellative Anerkennung einer Handlung, durch die LM Lerninhalte in eine professionelle Identität überführt. Er führt diese Dynamik auf Nachfrage des Interviewführenden (IN) noch einmal genauer aus, indem er INs Dichotomie zwischen „akzeptieren" und „diskutieren" aus der Simultansequenz (Z. 7 f.) in seiner Turnübernahme aufgreift und anschließend ausführt, wie er diese selbst deutet: „du kannst dann diskutieren (.) du kannst sagen (-) nein wir haben was anderes gemacht" (Z. 9 f.). Über eine professionelle Identität, die im Lehrwerkstattkontext ausgehandelt wurde, fühlt sich LM auch in der Berufsschule befähigt, sich in Aushandlung professioneller Praktiken einzubringen – also professionelle Agency auszuüben.

Betrachtet man die hier vorgestellten Sequenzen nun noch einmal ineinander verwoben, ergibt sich ein Überblick zu LMs Spracherleben in Bezug auf den Zugang zu Wissen in einer dualen Berufsausbildung: Grundsätzlich erlebt er vorherrschende Praktiken und daran anknüpfende semantische Optionen sowie (fehlende) Anwendungsorientiertheit als zentrale distinktive Merkmale der Lernorte, was sich auf sein Erleben sprachlicher Register auswirkt. Der Berufsschulunterricht wird überwiegend verbal in propositionaler Logik sprachlichen Handelns und mit starkem Fokus auf Fachtexte als zentrales Artefakt der Wissensvermittlung erlebt. (Fach-)Textrezeption und Paraphrasierung stellen dabei primär eingeforderte Praktiken dar, wobei bildungssprachliche Textstrukturen sowie Fachwörter als zentrale Schwierigkeiten erlebt werden, was in der Lehrwerkstatt wiederum nicht der Fall zu sein scheint. Diese Differenz ist auf rein propositionaler Ebene sprachlichen Handelns nicht ausreichend erklärbar, da Berufssprache in ihrer sprachlichen Mittelstellung morphosyntaktische und lexikalische Schnittmengen mit Fach-, Bildungs- und Allgemeinsprachregistern bildet. Eine mögliche Erklärung findet sich aber auf der performativen Ebene. Die Lehrwerkstatt bietet ein breiteres Repertoire multimodal-semantischer Optionen und zeichnet sich dabei zugleich durch eine Anbindung an konkretere Arbeitssituationen aus. Das Berufssprachregister ist über die vorherrschenden Praktiken in einen anderen Kontext eingebettet, der Teilnahmebefähigung und den Zugang zu situativen Wissensaushandlungen jenseits morphosyntaktischer und lexikalischer Verfasstheit begünstigt. Die gewichtigere Rolle performativen sprachlichen Handelns wie Körperlichkeit, Objektverwendung oder Materialität wird von LM als förderlich für professionelle Wissensaneignung und somit für den Aufbau einer professionellen Identität

erlebt. Inhaltliche Überschneidungen der beiden Lernorte ermöglichen daraufhin eine Anbindung an diese professionelle Identität, wodurch ein Wissenstransfer von einem Lernort mit dazugehörigen Praktiken und Registern in einen anderen stattfinden kann – allerdings für LM nur von der Lehrwerkstatt in die Berufsschule und nicht umgekehrt. LM fühlt sich durch den interpellativen Akt einer Arbeitspraxis befähigt, sich auch aktiv im Berufsschulunterricht einzubringen und professionelle Agency auszuüben – eine Anrufung, die er in den Praktiken des Schulunterrichts nicht wiederzufinden scheint. Für berufliches Lernen im Zweitsprachekontext gilt es demnach, auch jene sozialen Praktiken mitzudenken, die die Kontexte situieren, in denen Register eingebettet sind und die jene sprachlichen Mittel zur Verfügung stellen bzw. einfordern, die für die Ausbildung professioneller Identitäten entscheidend sein können.

> If we are seeking to find pedagogical tools or practical solutions that will contribute to professional learning and professional identity, we need to understand the main resources and obstacles affecting these. […] [S]ociocultural and material conditions have the potential to either promote or impede professional identity negotiations. (Eteläpelto et al., 2014, S. 651)

3. Fazit und didaktische Implikationen

Der vorliegende Beitrag näherte sich sprachlichen Registern einer dualen Berufsausbildung über einen praxistheoretischen Ansatz. Soziale Praktiken wurden dabei als kontextualisierende und interpellative Handlungen verstanden. Dadurch war es möglich, die performative Logik sprachlichen Handelns in der Analyse individuellen Erlebens sprachlicher Register miteinzubeziehen und mit einem soziokulturellen Verständnis von Lernen zusammenzubringen. Befähigung zur Partizipation an sozialen Praktiken in CoP wurde dabei als Voraussetzung professioneller Identitätsausbildung sowie als grundlegender Parameter professioneller Wissensaneignung verstanden. Die duale Berufsausbildung Österreichs erwies sich für das Forschungsinteresse des Beitrags aufgrund der unterschiedlichen Lernpraktiken der beiden Lernorte als besonders geeignet. Die Kritik am *Situated Learning*-Konzept, individuelle Zugänge zu Lernen tendenziell zu vernachlässigen, wurde berücksichtigt, indem methodologisch ein subjektzentrierter Ansatz gewählt wurde. Dadurch wurde der Fokus auf jene sprachlichen Aspekte gelegt, die von Zweitsprachlernenden selbst als zentral bewertet und erlebt werden.

In der Analyse wurde deutlich, dass die Register des berufsschulischen Fachunterrichts überwiegend in Praktiken propositionaler Logik wie Textrezeption und -produktion eingebettet und mit explizit-verbal vermitteltem Wissen verknüpft sind. Dagegen ist das berufssprachliche Register der Lehrwerkstatt über multimodal-semantische Optionen und eine konkrete Realisierung von Handlungen und Objekten verstärkt an implizit-vorreflexives Wissen gebunden, was als Teilnahmebefähigung und Unterstützung bei einer Aneignung professionellen Wissens und der Ausbildung

professioneller Identität empfunden wurde. In Bezug auf eine Wechselwirkung der beiden Lernorte zeigte sich, dass ein Transfer professioneller Identität über Register- und Praxisgrenzen hinaus möglich zu sein scheint. Dies befähigt Auszubildende, professionelle Agency auszuüben bzw. einzufordern und sich infolgedessen in situative Aushandlungen von Wissen und Arbeitspraktiken einzubringen. Diese Transferprozesse wurden jedoch nur einseitig von der Lehrwerkstatt in die Berufsschule und nicht umgekehrt erlebt.

Das in diesem Beitrag untersuchte Ausbildungsfeld Metall- und Maschinenbautechnik zeichnet sich als Handwerksberuf sicherlich durch einen besonders starken Kontrast zwischen den jeweiligen Praktiken der Lernorte in ihrer perfomativ-propositionalen Gestaltung aus. Nichtsdestotrotz liegt die Vermutung nahe, dass die beschriebenen Prozesse und Muster in unterschiedlicher Ausprägung berufsunabhängig in einer dualen Ausbildungsstruktur auftreten können. Der Anspruch des Beitrags war kein pädagogisch-didaktischer. Nichtsdestotrotz könnten die gewonnenen Erkenntnisse als Basis für weitere didaktische Überlegungen dienen. Eine Implikation für eine berufsbildende Sprachförderung sowie für Reflexionen zu Zielregistern im Rahmen einer dualen Ausbildungsstruktur könnte sein, dass es nicht nur um die Vermittlung lexikalisch-grammatischen Sprachwissens geht. Mindestens genauso zentral scheinen daran anknüpfende Bildungspraktiken zu sein. Multimodale Ressourcen und Anwendungsorientiertheit des Lernortes Arbeitsplatz unterstützen den Aufbau professioneller und berufssprachlicher Kompetenzen. Eine berufsbildende Sprachförderung könnte darauf aufbauen und professionelle Identität durch sprachliche Reflexion verbal untermauern. Eine Möglichkeit wäre es, „Registerübertragungsübungen" (Efing, 2014, S. 437) zu erarbeiten, die professionelles und berufssprachliches Wissen in jene Praktiken überführen, die für „die Aneignung bildungssprachlicher Strukturen und ihren Transfer auf Fachtexte als auch die Weiterentwicklung entsprechender Textverstehens-, Lese- und Lernstrategien" (Bethscheider, Dimpl, Ohm & Vogt, 2010, S. 10) benötigt werden.

Literatur

Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–32). Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110404166-001

Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 271–298). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_14

Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie.* Hamburg: VSA (Positionen, Bd. 3).

BMDW – Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hrsg.). (2021). Die Lehre – Duale Berufsausbildung in Österreich (17., überarbeitete Aufl.). Verfügbar unter: https://www.bmdw.gv.at/Themen/Lehre-und-Berufsausbildung/Lehrlingsausbildung-Duales-System/Lehrlingsausbildung-Duales-System-Allgemeine-Informationen.html

Bethscheider, M., Dimpl, U., Ohm, U. & Vogt, W. (2010). *Positionspapier „Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung".* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-3C5594CA-51FBAA71/kibb/Positionspapier_WbH_2010.pdf

Billett, S. (2006). Work, Subjektivity and Learning. In S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (Hrsg.), *Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life* (S. 1–20). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5360-6

Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). Wien: facultas. https://doi.org/10.36198/9783838547893

Coulmas, F. (2005). Changing language regimes in globalizing environments. *International Journal of the Sociology of Language, 2005*(175/176), 3–15. https://doi.org/10.1515/ijsl.2005.2005.175-176.3

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd. https://doi.org/10.21832/9781853596773

Daase, A. (2021). Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. *Informationen Deutsch als Fremdsprache, 48*(1), 106–125. https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0006

Daase, A. & Falkenstern, S. (2020). Zur Produktivität rekonstruktiver Verfahren für die soziokulturelle Zweitsprachaneignungsforschung. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, 1*(1), 39–58.

de Saint-Georges, I. & Filliettaz, L. (2008). Situated trajectories of learning in vocational training interactions. *European Journal of Psychology of Education, 23*(2), 213–233. https://doi.org/10.1007/BF03172746

Deppermann, A. (2010). Zur Einführung: ‚Verstehen in professionellen Handlungsfeldern' als Gegenstand einer ethnografischen Konversationsanalyse. In A. Deppermann, U. Reitemeier, R. Schmitt & T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern* (S. 7–25). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Deppermann, A., Feilke, H. & Linke, A. (2016). *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110451542

Dittmar, N. (2004). Register. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, P. Trudgill, H. Wiegand, G. Ungeheuer & H. Steger (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 216–226). Berlin: de Gruyter.

Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *41*(4), 415–441. https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-0403

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Identity and Agency in Professional Learning. In S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Hrsg.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (S. 645–672). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_24

Gazzola, M. (2017). Language skills and employment status of adult migrants in Europe. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. G. Little & P. Thalgott (Hrsg.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (S. 207–303). Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110477498-040

Gruber, M. (2019). Erfolg und Migration in der Beruflichen Bildung. In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18236-6_42

Grünhage-Monetti, M. & Braddell, A. (2017). "Integration … needs language, the language of the workplace": The contribution of work-related second language learning to the integration of adult migrants. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. G. Little & P. Thalgott (Hrsg.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research* (S. 303–308). Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110477498-041

Grünhage-Monetti, M. & Braddell, A. (2019). Language for work matters. *TLC, 3*(4), 27–35. https://doi.org/10.29366/2019tlc.3.4.3

Halliday, M. (1979). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.

Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (2008). Teacher Educators' Workplace Learning. The Interdependency between Individual Agency and Social Context. In S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (Hrsg.), *Emerging Perspectives of Workplace Learning* (S. 51–65). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087906450_005

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch, 36*(1), 15–43. https://doi.org/10.1515/9783110244922.15

Lave, J. & Wenger, E. (2011). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Losa, S. (2018). Vocational Education. In B. Vine (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Language in the Workplace* (S. 389–400). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315690001-32

Niederhaus, C. (2011). Die Komplexität von Fachtexten verschiedener Berufsfelder – Eine korpuslinguistische Untersuchung des Fachsprachlichkeitsgrades von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung* (S. 209–224). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282–301. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401

Riedl, A. (2017). Berufliche Bildung in Deutschland: System, migrationsbedingte Herausforderungen und pädagogische Aufgaben. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 13–27). Münster: Waxmann.

Sjösvärd, K. & Braddell, A. (2017). Using workplace learning to support the linguistic integration of adult migrants – lessons from a decade of work in Sweden. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. G. Little & P. Thalgott (Hrsg.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. L'intégration linguistique des migrants adultes. Some Lessons from Research. Les enseignements de la recherche.* (S. 321–328). Berlin: de Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110477498-044

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Yates, L. (2018). Language Learning On-the-Job. In B. Vine (Hrsg.), *The Routledge handbook of language in the workplace* (S. 425–435). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315690001-35

Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in Frankreich

Bilanz und Perspektiven

Ann-Birte Krüger

Frankreich zählt im Jahr 2021 nach Angaben der nationalen Statistikbehörde sieben Millionen Einwohner*innen, die im Ausland mit einer ausländischen Nationalität geboren wurden. Damit machen diese sogenannten Immigrant*innen 10,3% der Gesamtbevölkerung aus, hinzu kommen 1,7 Millionen Menschen, die heute in Frankreich leben, aber mit französischer Nationalität im Ausland geboren wurden (vgl. INSEE, 2022)[1], wovon die meisten von ihnen aus Ländern des Maghrebs (Algerien 12,7%, Marokko 12%, Tunesien 4,5%) sowie aus dem südlichen Europa (Italien 4,1%, die Türkei 3,6% und Spanien 3,5%) kommen (vgl. INSEE, 2022). Lehrkräfte in Frankreich arbeiten somit, wie in vielen anderen Ländern, häufig mit Schüler*innen, die migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsen. Ein Teil von ihnen hat eine persönliche Migrationserfahrung, ein anderer Teil ist bereits in Frankreich zur Welt gekommen. Dieser Umstand lässt keine direkten Rückschlüsse auf die Erstsprache der Kinder zu. Bei beiden Gruppen kann es sich um Schüler*innen handeln, die eine (oder mehrere) andere Erstsprache(n) als die Schulsprache Französisch haben. Ihr Kontakt mit der französischen Sprache hängt von zahlreichen Variablen ab, auf die im weiteren Verlauf dieser Studie noch näher eingegangen wird. Im Mittelpunkt der Untersuchung sollen folgende Fragen stehen: Inwiefern sind Lehrkräfte in Frankreich auf die Lerner*innengruppe mehrsprachiger Schüler*innen durch ihre Ausbildung vorbereitet und haben Lösungen für deren Bedarfe? Inwiefern werden ihre sprachlichen Kompetenzen, aber auch eventuelle Schwierigkeiten in die Schule eingebunden bzw. in der Schule berücksichtigt? Wie wird und kann auf das Thema Mehrsprachigkeit in der Schule in Weiterbildungen spezifisch eingegangen werden? Bei der Beantwortung dieser Fragen wird auf verschiedene empirische Studien in der Lehrer*innenaus- und Lehrer*innenweiterbildung zurückgegriffen, die seit 2008 in zwei ostfranzösischen Regionen, dem Elsass und der Franche-Comté, durchgeführt wurden. Beide Regionen grenzen an Deutschland und die Schweiz. Dieser Umstand kann zumindest teilweise die Attraktivität für den Zuzug von Migrant*innen begründen. Grafiken beider

1 In der Statistik werden 0,8 Millionen Menschen, die in Frankreich mit einer ausländischen Nationalität geboren sind, nicht berücksichtigt, da sie nicht unter die Definition des *Haut Conseil de l'Immigration* des/der Immigrant*in fallen (vgl. INSEE, 2022).

Regionen, die die Besiedlung durch Einwander*innen darstellen, zeigen, dass diese sich einerseits vor allem in Grenzgebieten und andererseits in urbanen Ballungsräumen niederlassen. Sowohl im Elsass als auch in der Franche-Comté sind Menschen türkischer Herkunft stärker als in den meisten anderen Teilen Frankreichs vertreten. Außerdem stammen in beiden Regionen die dort lebenden Einwander*innen seit den 1960er Jahren insbesondere aus den traditionellen nordafrikanischen Einwanderungsländern sowie aus Südeuropa (Portugal, Spanien) und seit dem Jugoslawienkrieg auch aus diesem Teil Osteuropas (vgl. INSEE, 2016, 2019).

Der Bezug zu berufsbildenden Schulen in Frankreich und die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit durch Migration in diesem Schulniveau steht zwar nicht im Mittelpunkt dieses Artikels, denn die empirischen Studien der Autorin beschäftigen sich mit jüngeren Schüler*innen, dennoch soll an verschiedenen Stellen die Verbindung zum Lycée Professionnel (so der Name der französischen Berufsschule) hergestellt werden. Ins Lycée Professionnel werden in der Regel Schüler*innen mit schwächeren Schulleistungen und dem Interesse an einer frühzeitigen Berufsausbildung bzw. einem Fachabitur empfohlen. Zahlen belegen, dass Schüler*innen, die nicht ihre ganze Schullaufbahn in Frankreich absolviert haben, von ihren Lehrkräften verstärkt in diese Richtung geleitet werden (vgl. Bruggeman, 2016; Primon, Moguérou & Brinbaum, 2018). Aber es scheint, dass auch Eltern mit Migrationserfahrungen zumindest teilweise ein Interesse daran haben, dass ihre Kinder möglichst rasch einen Beruf erlernen. Die Schüler*innen teilen nicht unbedingt dieses Interesse. Gerade neu zugereiste Migrant*innen bedauern laut einer Veröffentlichung des französischen Bildungsministeriums, zu selten die Möglichkeit zu bekommen, ein allgemeines Abitur bzw. die von ihnen gewünschte Ausbildung tatsächlich absolvieren zu können (vgl. Klein & Sallé, 2009, S. 134).[2]

1. Mehrsprachige Schüler*innen – warum betrifft das auch die Lehrkräfte?

Wenn man migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext untersucht, gilt es, zwischen den Schüler*innen zu unterscheiden, die bereits mehrsprachige Kompetenzen u. a. in der Schulsprache vor Schuleintritt zumeist im familiären Umfeld in Frankreich oder in einem anderen Land erworben haben, und jenen, die erst aufgrund ihres Schuleintritts mit der Schulsprache in Kontakt treten. De Houwer (2021) trägt mit ihrer Studie zum näheren Verständnis dieser beiden Gruppen bei. Sie zeigt, dass die Kinder, die erst mit Schuleintritt die Schulsprache zu lernen beginnen, am Anfang ihrer Schullaufbahn einer Art Schock ausgesetzt sein können, wenn sie zunächst im schulischen Umfeld nichts (mehr) verstehen und sich auch nicht verständlich machen können. Meist ist beiden Gruppen gemein, dass die Schulsprache nicht ihre Erstsprache ist, sondern den Status einer Zweit- bzw. Bildungssprache hat. Die Begriffe Erst-, Zweit- und Schulsprache sind Bestandteile des übergreifenden

2 Vgl. dazu auch den Beitrag von Renata Behrendt in diesem Band.

Konzepts des Sprachrepertoires (vgl. Gumperz, 1964). Dieses Konzept wurde zum Beispiel von Lüdi und Py (1986) in ihren Untersuchungen zu Migrationsprozessen und Mehrsprachigkeit im Schweizer Kontext oder in zahlreichen Studien des Europarats (vgl. Beacco & Byram, 2007; Candelier, 2012; North, Goodier & Piccardo, 2018) aufgegriffen und teilweise weiterentwickelt (vgl. Busch, 2017). Entscheidend für die vorliegende Untersuchung ist, das Sprachrepertoire mehrsprachiger Schüler*innen als ein Ganzes zu erfassen. Es zeichnet sich dadurch aus, dass Sprachen und Sprachvarietäten in Kontakt treten, sich gegenseitig bedingen und den Sprecher*innen zur Verfügung stehen. Auf die unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit – abhängig vom Alter und Umfeld des Spracherwerbs, vom Sprachgebrauch, der institutionellen Förderung etc. – soll an dieser Stelle nur beispielhaft in Anlehnung an Arbeiten von Tracy (2008) und Hélot (2007) verwiesen werden. Wichtig erscheint es jedoch, zu berücksichtigen, dass das Sprachrepertoire von Kindern mit Migrationshintergrund, wie übrigens ein jedes Sprachrepertoire, wenn es zu Sprachkontakten kommt, sehr dynamisch ist und sich aufgrund äußerer Faktoren ständig weiterentwickelt.

Im schulischen Umfeld gilt es, diese Kinder je nach ihren aktuellen Sprachkompetenzen als zwei- oder mehrsprachig zu betrachten bzw. nach dem Model von García, Kleifgen und Falchi (2008, S. 25) als „emergent bilingual students“ zu verstehen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Fähigkeit mehrsprachiger Sprecher*innen, zwischen Sprachen Brücken zu schlagen, als ‚normal‘ und der Anspruch, didaktische Modelle anzubieten, die diese Kompetenzen fördern und nutzen, als dringend notwendig.

2. Studien zum Thema Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weitbildung von Lehrkräften

Um sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie Lehrkräfte mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen umgehen, wird auf drei Studien zurückgegriffen, an denen die Autorin seit Beginn ihrer Tätigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in Frankreich im Jahr 2006 beteiligt war. Es handelt sich dabei um Untersuchungen auf der Basis von schriftlichen Fragebögen und halbgesteuerte Interviews. Die Lehrkräfte wurden im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen über ihre Erfahrungen, ihre Unterrichtspraxis und ihre fachlichen Kompetenzen in Hinblick auf Mehrsprachigkeit im beruflichen Umfeld befragt. Die Inhaltsanalyse konzentriert sich auf die soziolinguistischen Einstellungen (vgl. Derninger, Fögen, Scharloth & Zwickl, 2000) und sozialen Repräsentationen von Sprachen in verschiedenen Kontexten (vgl. Jodelet, 1997; Krüger, 2013; Moore, 2006).

2.1 Faktoren, die das Interesse der Lehrkräfte für das Thema Mehrsprachigkeit bedingen

In einer schriftlichen Umfrage in der Akademie Strasbourg wurden 2007 im Rahmen eines Kurses über Mehrsprachigkeit und Sprachkontakte die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit von 29 Referendar*innen, die in bilingualen[3] deutsch-französischen Vor- und Grundschulen im Elsass arbeiteten, untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass, obwohl die Schüler*innen dieser Untersuchungsgruppe zum Teil andere Sprachen wie insbesondere Türkisch und Arabisch mit in ihre Klassen brachten, diese Sprachen nur selten durch ihre Lehrer*innen wertgeschätzt wurden. Gleichzeitig äußerten mehrere angehende Lehrkräfte Vorbehalte gegenüber eben diesen Sprachkompetenzen: So wurde angemerkt, dass diese Sprachen ihren Platz zu Hause und nicht in der Schule hätten, da sie die „Gefahr von Sprachengruppen" bergen würden. Einige argumentierten, dass im normalen Unterricht die Sprachen der Schüler*innen nicht berücksichtigt werden könnten, da nur wenige Kinder der Klasse und auch nicht unbedingt der Referendar oder die Referendarin sie beherrschten. Mehrfach äußerten die Lehrkräfte, dass ihnen eine klare räumliche Trennung der Sprachen zwischen Schule und Familie sinnvoll erscheinen würde. Damit sich alle gut verstünden, müssten auch alle „eine gemeinsame Sprache lernen", „der gemeinsame Nenner einer Nationalsprache müsste vorrangig beherrscht werden". Diesen Wunsch nach einer gemeinsamen Sprache will die Autorin mit dem gewählten Mehrsprachigkeitsansatz nicht in Frage stellen, es geht vielmehr darum, die Lehrkräfte zu animieren, Sprachkontakte in der Schule positiv zu erleben und zu bewerten und diese zu fördern, anstatt ihnen mit Vorbehalten zu begegnen. Aus dieser ersten Umfrage kann man folgern, dass ein derartiger Umgang mit Mehrsprachigkeit durch die Ausbildung, auch wenn es sich um eine Ausbildung für das bilinguale Lehramt handelt, nicht bzw. nicht ausreichend vermittelt wird. Diese Feststellung wird durch die Äußerungen einiger Referendar*innen deutlich, die in der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit sogar ein direktes Problem für die Schule und ein „Hindernis für Schulleistungen" sahen. Die angehenden Lehrkräfte standen dem Sprachrepertoire ihrer Schüler*innen jedoch nicht nur negativ bzw. neutral gegenüber. Überlegungen der Informant*innen, die von Forschungsansätzen inspiriert sein könnten, die das Sprachrepertoire als Ganzes betrachten und die erklären, dass ein besserer Erwerb der „eigenen" Sprache (damit ist die Erstsprache gemeint, die in diesem Kontext einer Herkunftssprache entspricht) für das Erlernen der Schulsprache sinnvoll sei, wurden auch vereinzelt geäußert. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Mehrsprachigkeit in den Klassen dieser Untersuchungsgruppe kaum einen Platz hatte und sich, wenn überhaupt, auf die beiden Sprachen des bilingualen Unterrichts, Deutsch und Französisch, zu reduzieren schien. Doch selbst in diesem Zusammenhang wurden die beiden Sprachen eher isoliert betrachtet und unterrich-

3 In den staatlichen zweisprachigen (Deutsch/Französisch) Schulen im Elsass ist der wöchentliche Stundenplan tageweise paritätisch zwischen den beiden Sprachen aufgeteilt. Häufig teilen sich zwei Lehrkräfte die Sprachen nach dem Model ein*e Lehrer*in eine Sprache auf.

tet, was bereits in anderen Untersuchungen bedauert wurde (vgl. Hélot, 2007). Man kann sich die Frage stellen, ob es den zukünftigen Lehrkräften noch an Erfahrungen mit mehrsprachigen Lerngruppen mangelte und sie möglicherweise deswegen dieser Mehrsprachigkeit in ihren Klassen vielleicht noch nicht genügend Aufmerksamkeit schenkten.

2.2 Faktoren, die die Einstellungen und den Umgang von Lehrkräften mit Mehrsprachigkeit beeinflussen

Folgende Untersuchung aus dem Jahr 2013 (vgl. Krüger, 2015), an der 21 Lehrer*innen aus sogenannten UPE2A (Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants) teilnahmen, die etwa dem Modell der Förderklassen für neu angekommene Schüler*innen in Deutschland entsprechen[4], konnte dazu beitragen, die Einstellungen zu und den konkreten Umgang mit Mehrsprachigkeit von Lehrkräften genauer zu analysieren. Die befragten Lehrkräfte arbeiteten in ihrem Schulalltag täglich und fast ausschließlich mit Lernenden, die in Anlehnung an García et al. (2008) als „emergent bilingual students" bezeichnet werden. Der Anlass für diese Studie war eine Weiterbildung zum Thema *Schule – Familie – Sprachen: wie kann man den Unterricht im UPE2A an mehrsprachige Schüler*innen anpassen?*, die an zwei Tagen im Schuljahr 2012/13 stattfand und bei der zu Beginn des ersten Tages der Weiterbildung die Teilnehmer*innen gebeten wurden, an einer schriftlichen und anonymen Befragung zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und der ihrer Schüler*innen im Besonderen teilzunehmen. Ergebnis war, dass fast die Hälfte dieser Lehrer*innen, die mit jungen Menschen mit Migrationserfahrung arbeiteten, schon selbst in unterschiedlichen Ländern gelebt hatte und dass elf von ihnen über eine andere Erstsprache als Französisch verfügten. Dabei handelte es sich insbesondere um die Befragten, die ein Studium im Bereich Französisch als Fremdsprache absolviert hatten. Andere hatten dagegen eine klassische Ausbildung als Grundschullehrerin oder -lehrer bzw. als Französischlehrerin oder -lehrer im Sekundarschulbereich absolviert. Ein grundlegender Unterschied zu der Gruppe bilingualer Referendar*innen der zuvor zitierten Studie liegt also in dergestalt mehrsprachigen Profilen, was insofern von Bedeutung ist, als dass es eben diese Lehrer*innen waren, die durch positive Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit in der schriftlichen Befragung auffielen. Sie stellten Mehrsprachigkeit wie folgt dar:

4 Die UPE2A existieren seit 2012 in Frankreich und gliedern neu angekommene nicht-französischsprachige Schüler*innen direkt in eine Regelklasse ein und bieten gleichzeitig je nach Profil Französisch als Zweitsprache und Hilfestellungen in anderen Schulfächern an, für die die Schüler*innen je nach Profil aus ihrer Klasse herausgenommen und im UPE2A von einer speziell ausgebildeten Lehrkraft unterrichtet werden.

> Lehrer*in 8/2: „Ein persönlicher Reichtum, eine Öffnung, ein Zugang zu etwas anderem, ein sprachliches Einfühlungsvermögen.“[5]

> Lehrer*in 18/2: „Mehrere Universen im Kopf haben.“

Derselbe Teil dieser zweiten Untersuchungsgruppe vertrat ein dynamisches und praxisorientiertes Bild von Mehrsprachigkeit, was durchaus nicht bei allen der Fall war:

> Lehrer*in 10/2: „Ich versuche den Schülern bewusst zu machen, dass es zwischen den Sprachen Brücken, Verbindungen gibt, dass ihre Muttersprache wichtig ist, dass man sich auf sein Wissen stützen und es übertragen muss.“

> Lehrer*in 6/2: „Es hängt von ihrer Herkunftssprache ab, wie sie sich weiterentwickeln werden.“

Nur dieser Teil der befragten Lehrer*innen gab mehrheitlich an, dass die Sprachen ihrer Schüler*innen einen regelmäßigen bzw. festen Platz in ihrer Klasse und ihrem Unterricht hätten. Diese zweite Studie bringt somit die Erkenntnis, dass die positiven Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit wohl eher auf einer fundierten Ausbildung im Bereich Französisch als Fremdsprache in Verbindung mit einer persönlichen mehrsprachigen Sprachbiographie und persönlich erfahrenen Sprachlernprozessen und Sprachkontakten beruht, als auf der klassischen Aus- und Weiterbildung für Grund- und Sekundarschullehrkräften oder auf der Berufserfahrung im mehrsprachigen Umfeld. Heißt das also, dass die Kurse, zumindest in ihrer bisherigen Form, kaum Früchte tragen? Zumindest zeigen die Ergebnisse, dass man überdenken sollte, wie man Wissen über Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung vermitteln sollte. Diese Feststellungen decken sich mit Studien, die sich in Frankreich näher mit der Eingliederung von Schüler*innen mit Migrationserfahrung im Lycée im Allgemeinen und im berufsorientierten Lycée im Besonderen auseinandergesetzt haben. Einerseits bestätigt sich auch in diesen Schulkontexten, dass die Lehrkräfte kaum durch Aus- und Weiterbildungen auf das Thema Mehrsprachigkeit vorbereitet werden und andererseits fehlen ihnen dadurch konkrete Strategien, um den Unterricht an die sprachlich heterogenen Lerngruppen anzupassen. Graveleau (2019) zeigt in ihrer Untersuchung, dass nur einige Französisch- und Sprachlehrer*innen sich von dem Thema betroffen fühlen, die Lehrkräfte anderer Fächer sich jedoch kaum als Sprachmittler bzw. -vermittler sehen und kaum über Strategien verfügen, um ihren Unterricht an die Schüler*innen anzupassen, die Französisch als Zweitsprache erlernen. Die Autorin schlägt vor, dass alle Lehrer*innen während ihrer Ausbildung ein Praktikum in einer UPE2A absolvieren sollten, um die Problematik mehrsprachiger Schüler*innen direkt zu erfahren.

---

5 Diese und die weiteren Zitate aus der schriftlichen Umfrage (2) wurden von der Autorin von Französisch auf Deutsch übersetzt.

2.3 Weiterbildungserfahrungen, die den Umgang mit Mehrsprachigkeit verändern

Einige Wochen nach der zuvor beschriebenen ersten Fortbildung fand ein zweiter sechsstündiger Fortbildungstag mit denselben Teilnehmer*innen statt. In der Zwischenzeit hatten diese in ihren Klassen mit Mehrsprachigkeitsansätzen experimentiert und präsentierten nun dem Rest der Gruppe ihre Erfahrungen. Bei diesen Projekten spielten die Sprachen der Schüler*innen immer eine zentrale Rolle. Einige Lehrkräfte versuchten, auch den dritten Themenschwerpunkt der Weiterbildung „Familie" einzubeziehen, indem sie die Eltern der Schüler*innen zum Beispiel in ein Projekt, das auf die Erstellung eines internationalen Kochbuchs in den Sprachen der Familien und auf Deutsch zielte, einbanden. Diese Einbindung der Familien hat die Beziehung zu ihnen und damit auch den Austausch mit ihnen und den Schüler*innen den Lehrkräften zufolge verbessert.

Am zweiten Fortbildungstag wurde nach Definitionen von Mehrsprachigkeit gesucht und über den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule in Kleingruppen (etwa 4 Personen pro Gruppe) reflektiert. Die Ergebnisse dieses Gedankenaustauschs wurden auf Gruppenpostern dargestellt und zeigten Veränderungen in den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit im Vergleich zum Beginn der Weiterbildung. Es scheint, dass die gemeinsamen Überlegungen in Verbindung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen bei einem gleichzeitigen Angebot von konkreten Mehrsprachigkeitsansätzen für den Unterricht, die in die Praxis umgesetzt werden konnten, eine Reihe von Fragen, Überlegungen und neuen Einschätzungen bei dem Teil der Lehrer*innen ausgelöst haben, die sich bisher weniger mit dem Thema Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung der Sprachen der Schüler*innen auseinandergesetzt hatten. Bei ihnen konnten vermehrt kritische Überlegungen zum aktuellen Platz von Mehrsprachigkeit in der Schule ausgemacht werden. Es wurde nun zum Beispiel von einem „ignorierten" Potenzial einiger Schüler*innen gesprochen, welches die Schule vernachlässigen würde. Bei einigen Teilnehmer*innen stellten sich jetzt Fragen nach der konkreten Implementierung dieser Sprachen und dem didaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, was auf eine Entwicklung in ihren Einstellungen hindeutet. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen Young und Mary (2016) in ihrer Studie, in welcher sie über zehn Jahre die Erfahrungen von Grundschullehrkräften während ihrer Ausbildung in Strasbourg auswerteten. Sie gehen ebenfalls der Frage nach, wie man zukünftige Lehrkräfte auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt in ihren Klassen am besten vorbereitet. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass es insbesondere in der Aus- und Weiterbildung mit Hilfe von Unterrichtsmethoden, die nicht nur punktuell, sondern über einen längeren Zeitraum die zukünftigen Lehrkräfte anhand von Problemstellungen in die Situation ihrer neu angekommenen Schüler*innen versetzen, gelingt, die Einstellungen zu migrationsbedingter sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer zu verändern. Derartige Unterrichtsmethoden können z. B. zu Überlegungen führen, wie die Erstsprachen in die Schule eingebunden bzw. als Sprungbrett für den Spracherwerb der Schulsprache genutzt werden können. Entscheidend für den Erfolg dieses

Ansatzes ist es, die Teilnehmer*innen von Weiterbildungen mit den Erfahrungen von mehrsprachigen Schüler*innen möglichst eng und direkt in Kontakt zu bringen.

In einem weiteren Forschungsprojekt, an dem die Autorin zwischen 2012 und 2018 mitgewirkt hat (vgl. Krüger, 2018; Krüger & Thamin, 2021), wurden über mehrere Jahre französische Vorschullehrer*innen von zwei Wissenschaftlerinnen und Mitarbeiter*innen des CASNAV[6] der Académie Besançon durch eine Reihe von Angeboten unterschiedlicher Form (Vorträge über Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit, Austausch über Unterrichtspraxis, Unterrichtsbesuche etc.) begleitet. Diese Lehrkräfte waren in ihrem Schulalltag mit dem Thema Mehrsprachigkeit konfrontiert und suchten nach Antworten für ihre Unterrichtspraxis und den Umgang mit Schüler*innen, die Schwierigkeiten beim Zugang zur Schulsprache hatten. Die Ergebnisse belegen, was sich teilweise bereits in den zuvor zitierten Studien abgezeichnet hat: Es bedarf seitens der Lehrkräfte einerseits akademischen Wissens über Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, aber andererseits auch Anregungen und Austausch über pädagogische und didaktische Ansätze zu dem Thema, um Einstellungen zu Mehrsprachigkeit zu reflektieren und die eigene Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln. Der persönliche Austausch zwischen den zwei Wissenschaftlerinnen und den Lehrkräften ermöglichte den Zugang zu neuen didaktischen Überlegungen, indem Forschung und Schulpraxis Hand in Hand arbeiteten. Gleichzeitig haben die Lehrer*innen durch diese Vorgehensweise eine Art von Legitimierung ihrer Unterrichtspraxis erfahren. Einige suchten nämlich nach Argumenten, um ihre integrativen Mehrsprachigkeitsansätze im Lehrerkollegium zu erklären bzw. zu verteidigen. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften über mehrere Schuljahre hinweg konnte zeigen, dass für diesen Prozess des Lernens und Austausches tatsächlich der Zeitfaktor eine entscheidende Rolle spielte. Das geht auch aus der Bilanz einer Vorschullehrerin hervor, die über mehrere Jahre an dem Projekt teilgenommen hat:

> Lehrerin 1/3: ich habe aufgehört den Kindern zu sagen / wir sprechen Französisch / weil ich merkte / dass es bei manchen Kindern eine Blockade auslöste / überhaupt zu sprechen auch ihre eigene Sprache / denn sie sprachen nicht einmal mehr Französisch / sie sprachen gar nicht mehr // also nun habe ich das völlig verändert / wie ich das vorher gemacht habe / komplett umgekehrt / und ich habe überhaupt kein stummes Kind mehr / und ja / selbst wenn wir Französisch sprechen / frage ich sie wie man es in ihrer Sprache sagt (…) ja sie fühlen sich wohl / sie fühlen sich in der Schule dazugehörig (…)[7]

6 CASNAV = Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. Institution, die in den 30 französischen Akademien dem Rektorat unterstellt ist und sich u. a. um die schulische Eingliederung von neu angekommenen Schüler*innen, die die Schulsprache noch nicht ausreichend sprechen, kümmert.

7 Der Interviewauszug wurde von der Autorin von Französisch auf Deutsch übersetzt.

Dieser Interviewauszug belegt, dass diese Lehrerin infolge ihrer Projekterfahrungen nun verstärkt die Erstsprachen der Schüler*innen einbezog. Und nicht nur deren Sprachen, sie öffnete ihr Klassenzimmer auch mehr für die Eltern und band sie in Projekte wie die Lektüre mehrsprachiger Bücher ein. Diese veränderte Unterrichtspraxis deckt sich mit einer Erkenntnis, die deutlich aus dem Austausch zwischen den Lehrer*innen und dem Team von Wissenschaftlerinnen und Mitarbeiter*innen des CASNAV hervorging: Sowohl die Implementierung der Erstsprachen der Schüler*innen als auch die Einbindung der Familien in die Schule erleichtern ganz eindeutig die Eingliederung von mehrsprachigen Schüler*innen in die Vorschulklassen.

3. Fazit

Der Überblick über verschiedene Studien, die sich in Ostfrankreich mit der Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit durch Migration in Schulklassen auseinandergesetzt haben und Überlegungen darüber anstellen, wie Aus- und Weiterbildungen Lehrkräften Wissen über dieses Thema und didaktische Ansätze vermitteln können, hat eines ganz klar gezeigt: Es mangelt Lehrer*innen grundsätzlich noch an Vorschlägen für didaktische Umsetzungsmöglichkeiten, damit das Sprachrepertoire ihrer Schüler*innen mit Migrationserfahrungen im Unterricht berücksichtigt oder gar eingebunden werden kann. Diese Erkenntnis deckt sich mit anderen Studien in Frankreich, die sich für dieses Thema bei älteren Schülern u. a. im Bereich der Berufsschulen interessiert haben (vgl. Graveleau, 2019; Klein, 2012). Dabei gibt es heute im französischsprachigen Raum zahlreiche Anregungen von Vereinen wie beispielsweise DuLaLa[8] oder ELODiL[9]. Dazu zählen auch Initiativen von Seiten des französischen Bildungsministeriums, etwa die regionale Webseite BILEM[10], die aus dem zuletzt dargestellten Projekt zwischen 2012 und 2018 in der Franche-Comté hervorgegangen ist. Sie widmet sich dem Thema Mehrsprachigkeit in der Vorschule und zu Beginn der Grundschulzeit mit sprachlichen Hilfestellungen im Kontakt mit Familien und stellt Unterrichtsvorschläge vor, welche die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen einbinden. Darüber hinaus findet man hier Informationen und Artikel aus dem Forschungsbereich. Durch die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen werden alle Akteure (Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung und andere Akteure, wie Schulpsychologinnen und -psychologen etc.), die in diesem Fall im vorschulischen Bereich Hilfestellungen und Informationen zu dem Thema Mehrsprachigkeit suchen, angesprochen.

Abschließend soll nochmals auf den Kernpunkt der vorliegenden Untersuchung, der Frage nach Inhalten und Ausrichtungen von Aus- und Weiterbildungen für Lehrkräfte unterschiedlicher Schulstufen und mit unterschiedlichen Lerngruppen zu-

8 Dulala – d'*une langue à l'autre:* Von einer Sprache zur anderen.

9 ÉLODiL – ***É**veil au **L**angage et **O**uverture à la **Di**versité **L**inguistique*: Language Awareness und eine Öffnung gegenüber sprachlicher Vielfalt.

10 Bilem – *Bilinguisme en maternelle et au cycle 2*: Zweisprachigkeit in der Vorschule und zu Beginn der Grundschulzeit.

rückgekommen werden. Diese Fragestellung ist nicht neu und wird auf europäischer Ebene regelmäßig unter vergleichenden Gesichtspunkten behandelt (vgl. *Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa,* Eurydice Report, 2019). Der qualitative Ansatz der vorliegenden Studien hat es jedoch ermöglicht, sich näher mit den Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen, und hat gezeigt, dass sich eben diese Einstellungen nur langsam in einem Zusammenspiel von akademischem Wissen und didaktischen Anregungen verändern. Je enger und individueller man mit Lehrkräften gemeinsam an diesen Themen arbeitet und auf diese Weise über einen längeren Zeitraum ein Austausch zwischen Forschung und Schulpraxis stattfindet, umso eher kommt es zu veränderten Einstellungen, die den Weg zu innovativen Unterrichtsansätzen in Richtung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik ermöglichen (vgl. Mary, Krüger & Young, 2021; Wegner & Dirim, 2016; Troncy, 2014).

Literatur

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bilem – Bilinguisme en maternelleet au cycle 2. Verfügbar unter: https://bilem.ac-besancon.fr

Bruggeman, D. (2016). Une enquête ethnographique en centre d'hébergement: démarches collaboratives et implications réciproques du chercheur et des professionnels. *Sociétés et jeunesses en difficulté – Revue pluridisciplinaire de recherche*, *16*, 1–23.

Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Auflage). Wien: utb. https://doi.org/10.36198/9783838547893

Candelier M. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

De Houwer, A. (2021). *Bilingual Development in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108866002

Derninger, S., Fögen, T., Scharloth, J. & Zwickl, S. (Hrsg.). (2000). *Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbardisziplinen: Studies in Languages Attitudes.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

DuLaLa – d'une langue à l'autre. Verfügbar unter: https://dulala.fr

Elodil – Enseigner en milieu pluriéthnique et plurlingue. Verfügbar unter: https://www.elodil.umontreal.ca

Eurydice (2019). *Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa: Nationale politische Strategien und Maßnahmen*. Brüssel: EACEA. Verfügbar unter: https://data.europa.eu/doi/10.2797/83185

García, O., Kleifgen, J. & Falchi, L. (2008). From English Language Learners to Emergent Bilinguals. *EQUITY MATTERS: Research Review* [Online], *1*. Verfügbar unter: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524002.pdf

Graveleau, E. (2019). La prise en charge des élèves allophones au lycée en France. *Revue TDFLE*, *8*. Verfügbar unter: https://doi.org/10.34745/numerev_1361

Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist 66*(6), 137–153. Verfügbar unter: https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.

INSEE (2016). Les immigrés vivent plus souvent le long de la frontière et dans les grands pôles urbains. *INSEE Analyses. Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine, 14*. Verfügbar unter: https://www.insee.fr/fr/statistiques/2019671

INSEE (2019). Les immigrés en Bourgogne Franche-Comté: plus diplômés qu'avant et toujours en difficulté pour l'emploi. *INSEE Flash. Bourgogne-Franche-Comté, 91*. Verfügbar unter: https://www.insee.fr/fr/statistiques/4231724

INSEE (2022). L'essentiel sur … les immigrés et les étrangers. *Chiffres-Clés*. Verfügbar unter: https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212

Jodelet D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Klein, C. (2012). *Le français comme langue de scolarisation: Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Lille: CNDP.

Klein, C. & Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. Verfügbar unter: https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/124000287.pdf

Krüger, A.-B. (2013). *Mehrsprachigkeit türkischer Schüler in Frankreich und Deutschland*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-03285-7

Krüger, A.-B. (2015). Les représentations du plurilinguisme des enseignants aux Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) en France. In C. Vilpoux & P. Blanchet (Hrsg.), Eduquer aux plurilinguismes et à la diversité en contextes francophones: démarches et outils. *Français & Société, 30*, 29–36.

Krüger, A.-B. (2018). Accueillir les élèves avec leurs langues et cultures en maternelle: vers une coéducation entre école et famille. In C. Alén Garabato, H. Boyer, L. K. Djordjevic & B. Pivot (Hrsg.), *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques* (S. 391–398). Limoges: Lambert Lucas.

Krüger, A.-B. & Thamin, N. (2021). Inclusion Strategies for Emergent Bilingual Pupils in Preschool in France: The Importance of the Home-School Relationship. In L. Mary, A.-B. Krüger & A. Young (Hrsg.), *Migration, Multilingualism and Education: Critical Perspectives on Inclusion* (S. 222–241). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800412958-015

Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue* (3. Auflage). Bern: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0647-3

Mary, L., Krüger, A.-B. & Young, A. (Hrsg.). (2021). *Migration, Multilingualism and Education: Critical Perspectives on Inclusion*. Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800412958

Moore, D. (2006). *Plurlinguisme et école*. Paris: Didier.

North, B., Goodier, T. & Piccardo, E. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Primon, J.-L., Moguérou, L. & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, *34*(4), 13–43. https://doi.org/10.4000/remi.11616

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen* (2. Aufl.). Tübingen: Francke Verlag.

Troncy, C. (Hrsg.). (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Wegner, A. & Dirim, İ. (Hrsg.). (2016). *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive.* Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddznrn

Young, A. & Mary, L. (2016). Dix ans d'expérimentation dans la formation pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves: enjeux, défis et réussites. In A.-B. Krüger, N. Thamin & S. Cambrone-Lasnes (Hrsg.), *Diversité linguistique et culturelle l'école primaire: accueil des élèves et formation des acteurs* (S. 169–190). Paris: L'Harmattan [Les Carnets d'ateliers de sociolinguistique].

2.
Internationale Professionalisierungskonzepte

Internationale Perspektiven in der Berufsausbildung

Lehrprogramme und Materialien zum Erwerb internationaler Kompetenzen

Magdalena Mazik-Gorzelańczyk

Die Internationalisierung des Arbeitsmarktes geht bisher in der Regel nicht mit einer parallelen Internationalisierung der Bildungsmaterialien einher. So hat die Analyse mehrerer Berufsbildungsprogramme in Polen, Deutschland und Italien gezeigt, dass dem Umstand, dass diese Berufe auf einen multikulturellen und globalisierten Arbeitsmarkt treffen, kaum Rechnung getragen wird. Aus diesem Grund wurde das Projekt *Międzynarodowe kompetencje w życiu zawodowym i społecznym* (*MIKO*), auf Deutsch *Internationale Kompetenzen im beruflichen und sozialen Leben – Lehrmaterialien für die Berufsbildung,* durchgeführt, in dessen Rahmen ein Lehrbuch zur Vermittlung internationaler Berufskompetenzen entstanden ist. Das Projekt wurde in Gemeinschaft dreier Organisationen umgesetzt, die sich mit beruflicher Bildung befassen: der Stiftung für berufliche und interkulturelle Bildung *FAVEO* in Polen, der Organisation *Eurocultura* in Italien und dem *Bildungsnetzwerk Magdeburg* in Deutschland. Die Projektaktivitäten fanden im Zeitraum 2020–2021 statt und wurden durch das europäische Programm *Erasmus+* finanziert.

Der Beitrag beschreibt das Konzept dieses Projekts und seine Wirkungen auf die Schüler*innen sowie die Resultate der Arbeit eines internationalen Expertenteams für die Berufsbildung in den drei genannten Ländern. Das Handbuch ist in vier Sprachen als methodische Hilfestellung für Lehrkräfte berufsbildender Fächer erhältlich und dient dazu, Auszubildende besser auf den europäischen Arbeitsmarkt vorzubereiten (Mazik-Gorzelańczyk, 2021).

1. Hintergründe zum Projekt *MIKO*

Die Motivation dafür, das hier vorgestellte Projekt *MIKO* ins Leben zu rufen, fußte auf folgender Beobachtung von den Mitarbeiter*innen aus den Partnerorganisationen zu Jugendlichen während ihrer Berufsausbildung im Ausland: Trainer*innen für interkulturelle Bildung stellten fest, dass Auslandsberufsmobilität in hohem Maße die Kompetenzen entwickelt, die junge Menschen zu Beginn einer Karriere benötigen. Bessere Kenntnis kultureller Unterschiede zwischen Auftraggeber*innen und Kund*innen, Vertrautheit mit interkultureller Kommunikation, bessere Fremdsprachenkenntnisse, Erfahrungen mit anderen Standards und Normen beruflicher Tätigkeiten sind nur

einige Kompetenzen, die während einer Ausbildung im Ausland erworben werden und die im Anschluss die Wettbewerbsfähigkeit junger Menschen auf dem integrierten europäischen Arbeitsmarkt steigern. Diese Kompetenzen ermöglichen nicht nur eine berufliche Tätigkeit im Ausland, sondern erleichtern auch die Suche nach interessanten und gut bezahlten Jobs im Herkunftsland, da Unternehmen aufgrund der internationalen Kapital- und Investitionsströme immer multikultureller werden und die oben genannten Kompetenzen bei ihren Mitarbeiter*innen voraussetzen.

Darüber hinaus wurden im Rahmen des Projekts die Inhalte der gelehrten Berufe reflektiert. Die Analyse zeigte, dass sich die Lehrbücher lediglich auf die nationalen Aspekte des Berufslebens konzentrieren und wenig berücksichtigen, dass junge Arbeitnehmer*innen die Bewegungsfreiheit zwischen den Ländern für sich nutzen können und dass die meisten Berufe in internationalen Beziehungen ausgeübt werden, einschließlich handwerklicher Berufe, wie z. B. Friseur*in, Koch/Köchin oder Elektriker*in. Vor allem in der Berufsausbildung in Polen und in Italien wird jedoch kulturellen Unterschieden in Mitarbeiter*innenteams, Aspekten der Führung eines eigenen Unternehmens in internationaler Dimension oder auch der Offenheit für kulturelle Unterschiede von Kund*innen oder Geschäftspartner*innen wenig Raum eingeräumt. Von daher kam die Frage auf, wie solche beruflichen Kompetenzen von Schüler*innen entwickelt werden können, die keine Möglichkeit haben, berufliche Erfahrungen im Ausland zu sammeln. Denn trotz der Verbreitung von Programmen wie *Erasmus+*, die Auslandspraktika unterstützen und finanzieren, ergreifen nur wenige junge Auszubildende die Gelegenheit eines Auslandsaufenthalts. In der Regel absolvieren diejenigen Jugendlichen einen Auslandsaufenthalt, die in bürokratischen und organisatorischen Angelegenheiten von einer Schule oder anderen Institutionen unterstützt werden und deren Familien und Freunde sie davon überzeugen können, dass es sinnvoll ist, diese Herausforderung anzunehmen. Für viele stellt die notwendige Zustimmung des Ausbildungsbetriebes für eine Teilnahme an einem Mobilitätsprogramm eine wesentliche Hürde dar. Auch wenn Arbeitgeber*innen gerne hochqualifizierte Mitarbeiter*innen einstellen wollen, sehen sie oft keinen Zusammenhang zwischen dem Auslandspraktikum des/der Auszubildenden und dem Nutzen für ihre Firma, wie die Erfahrungsberichte von Mitarbeiter*innen der kooperierenden Berufsschulen bezeugen. Im Jahr 2019 hat die deutsche *Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung* über 25 Tausend Förderzusagen in Form von Stipendien aus dem EU-Programm *Erasmus+* für Auszubildende bewilligt. Im Vergleich zu 2018 ist dies eine Steigerung von 12%. Selbst unter Berücksichtigung weiterer Förderprogramme sowie selbstfinanzierter Auslandsaufenthalte dürften damit nur etwa 7% aller Jugendlichen, die eine Berufsausbildung in Deutschland machen, einen Teil ihrer Ausbildung im Ausland absolvieren (Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung, 2019).

Bedauerlicherweise entwickeln auch Lehrkräfte ihre beruflichen Kompetenzen in der internationalen Dimension nicht in ausreichendem Maße weiter. Im Jahr 2018 nahm eine Minderheit der Lehrkräfte in der EU (40,9%) während ihres Berufslebens mindestens an einer beruflichen Tätigkeit im Ausland teil. Fast 30% der Fremdspra-

chenlehrer*innen in der EU haben nie an einem transnationalen Mobilitätsprogramm teilgenommen. Die transnationale Mobilität von Lehrkräften anderer Fächer ist noch geringer: Sie beträgt 40% für Lehrkräfte der Geistes- und Sozialwissenschaften und maximal 30% für Mathematiklehrer*innen. Der Trend der Auslandsweiterbildung wächst langsam, aber die COVID-19-Pandemie hat die Studie *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* der Europäischen Kommission in den letzten Jahren beeinträchtigt (vgl. European Commission, 2021, S. 138). Wenn man die wachsende kulturelle Vielfalt der Schüler*innen im Unterricht vor allem mit Fokus auf die Berufsschulen, welche öfter von Migrantenkindern gewählt werden, berücksichtigt, werden Lehrkräfte in berufsbildenden Fächern unzureichend darin unterstützt, ihre Kompetenzen an die Bedürfnisse der heutigen Schulklassen anzupassen.

2. Ziel, Ablauf und Ergebnisse des Projektes *MIKO*

Ziel der Maßnahmen, die im Projekt umgesetzt wurden, war es, den Jugendlichen, die kein Auslandspraktikum während der Ausbildung absolvieren können, eine Möglichkeit zu geben, internationale berufliche Kompetenzen zu entwickeln. Die Unterrichtsmaterialien wurden hauptsächlich für Berufsschüler*innen erstellt, obwohl einige der Curricula in der Arbeit mit Schülern*innen allgemeinbildender Schulen verwendet werden können. Sie sollen auch die Entwicklung von Kompetenzen fördern, die es erleichtern, sich auf dem heutigen Arbeitsmarkt zurechtzufinden.

Ein wichtiger Bestandteil des Handbuchs sind Schulungsszenarien für Lehrer*innen und Ausbilder*innen. Wie bereits erwähnt, beteiligt sich das Lehrpersonal nur in geringem Ausmaß am internationalen Austausch und erweitert auch nicht die pädagogischen Qualifikationen auf diesem Feld, da man nicht erwartet, dass Berufslehrer*innen ihre fachliche Kompetenzen in ausländischen Unternehmen, z. B. im Form von Praktika, ausbauen. Expert*innen des Projekts (es waren sechs pädagogische Mitarbeiter*innen der Partnerorganisationen, die sich mit interkultureller Bildung im Berufsbereich befassen, jeweils zwei Expert*innen aus Polen, Deutschland und Italien) stellten sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie die Lehrkräfte die Auszubildenden bei der Entscheidung über Auslandspraktika unterstützen sollen, wenn sie selbst von der Bedeutung und der Notwendigkeit solcher Aktivitäten nicht überzeugt sind. Deshalb richtet sich der erste Teil des Handbuchs an Lehrkräfte, die in Berufsschulen und Betrieben als Betreuer*innen von Praktika tätig sind. Die Trainingsszenarien behandeln Situationen, die während eines Auslandspraktikums auftreten können (beispielsweise öffnen Restaurants in Italien nachmittags und arbeiten bis spät in die Nacht, während die polnischen Vorschriften besagen, dass minderjährige Schüler*innen keine Nachtschichten leisten sollten), aber auch Aspekte wie die zunehmende Multikulturalität von Schulklassen (zum Beispiel: ein islamischer Schüler wird an einer deutschen Gastronomieschule auf eine Berufsprüfung vorbereitet, bei der ein Teil das Kochen von Schweinefleisch ist) und die Notwendigkeit, Jugendliche mit geringen Kenntnissen der Unterrichtssprache zu integrieren. Ähnliche Probleme können bei im Land ansässigen ausländischen Unternehmen auftreten, in denen

eine fremde Organisationskultur herrscht und/oder deren Mitarbeiter*innenteams international zusammengesetzt sind. Die Schulung von Lehrkräften und die damit einhergehende Bewusstmachung der Notwendigkeit, dass Schüler*innen heute internationale Berufskompetenzen, also berufliche Kompetenzen, die den internationalen Kontext des Berufes berücksichtigen, ausbilden sollten, stellt den ersten, notwendigen Schritt dar, die neuen Unterrichtszenarien in den entsprechenden Schulen dann auch umzusetzen. Die Bildungsmodule für Lehrer*innen wurden vor diesem Hintergrund in folgende Themenbereiche unterteilt:

- Interkulturelle Kompetenzen von Lehrkräften berufsbildender Fächer,
- Offenheit, Akzeptanz, Flexibilität,
- Arbeiten im internationalen Umfeld,
- Herausforderung für Berufsschullehrer*innen heute. (vgl. Mazik-Gorzelańczyk, 2021, S. 9)

Der zweite Teil des Handbuchs enthält 36 Konzepte zur Umsetzung im Unterricht, die sich leicht in das Berufsbildungsprogramm integrieren lassen, da:

- jedes Konzept 45 Minuten Unterricht umfasst – passend zum Unterrichtsrhythmus in der Schule,
- die Szenarien sämtliche Materialien und Anhänge enthalten, die für die Umsetzung des Themas erforderlich sind und in einer benutzerfreundlichen Form aufbereitet sind,
- die meisten Themen als einzelne Unterrichtsstunde strukturiert sind, sodass sie ohne großen Zeitverlust im sonstigen Lehrplan/Bildungsprogramm umgesetzt werden können,
- die grafische Gestaltung des Lehrbuchs die Navigation durch die Themen und Kompetenzmodule erleichtert.

Die Autor*innen des Handbuchs arbeiteten von Anfang an auf das Ziel hin, die Unterrichtsmaterialien für Lehrer*innen attraktiv und benutzerfreundlich zu gestalten, um die Wahrscheinlichkeit ihres Einsatzes in Schulen zu erhöhen. In der Anleitung des Handbuches kann man lesen:

> Die Konzepte sind ein fertiges Material für die Arbeit. Sie enthalten nicht nur Anleitungen zu den vorgeschlagenen Übungen, sondern beispielsweise auch Fragen und Tipps, die dem Lehrer helfen, die Aktivitäten zu reflektieren. Die Szenarien müssen nicht in der Reihenfolge, in der sie im Lehrbuch enthalten sind, absolviert werden, um das Bildungsziel zu erreichen. Der Lehrer kann aus verschiedenen Modulen Konzepte auswählen und diese zu einem individuellen Zyklus zusammenstellen, der auf eine bestimmte Gruppe und flexibel auf deren Bedürfnisse zugeschnitten ist. Ein Konzept kann auch durchgeführt werden, wenn gerade ein solches Thema im Unterricht fehlt. Es erfüllt auch so seine Rolle. Die Lehrkraft kann auch einzelne in den Entwürfen enthaltene Übungen verwenden, wenn sie diese bei der Umsetzung eines anderen Themas hilfreich findet. (ebd., S. 11)

Die Unterrichtsszenarien für Schüler*innen sind in thematische Module gegliedert, die bestimmten Kompetenzbereichen entsprechen:

- Handlungsstrategien in einem kulturell vielfältigen Umfeld,
- effektive Kommunikation in internationalen Teams und Lösung kultureller Konflikte,
- Förderung von Mobilität und Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt,
- interkulturelle Kompetenzen in der Berufsausübung,
- Anpassungsinstrumente im neuen Umfeld: Initiative, Lösungskompetenz und Wissenstransfer,
- Berufe in der internationalen Perspektive. (vgl. ebd. S. 10)

Jedes Modul enthält einige Unterrichtsszenarien, wobei der letzte Teil die meisten Konzepte und Materialien für bestimmte Berufe wie Friseur*innen, Köch*innen, Bäcker*innen, Hotelfachleute, Erzieher*innen, Verkäufer*innen oder Landschaftsarchitekt*innen beinhaltet.

Die Methodologie zur Erstellung des Lehrbuchs entwickelte sich entlang der folgenden Projektphasen:

- Erfahrungsaustausch zwischen drei Partnerorganisationen aus drei verschiedenen EU-Ländern (Stiftung *Faveo* in Polen, *Eurocultura* in Italien und *Bildungsnetzwerk Magdeburg* in Deutschland), um einen möglichst universalen Charakter der Konzepte und damit deren Brauchbarkeit auch für andere EU-Länder zu gewährleisten,
- Erstellung einer Musterseite für die einzelnen Konzepte, welche die Punkte, in die jedes Unterrichtsszenario eingeteilt ist, im wiederkehrenden Layout anordnet, als da wären: Dauer des Unterrichts, notwendige Materialien, pädagogische Ziele, Ablauf step by step, Anlagen, und didaktischen Ansätzen, die auch der Methodik und der Schulrealität der drei Länder entsprechen,
- Erarbeitung von Bildungsszenarien durch Expert*innen und Trainer*innen,
- Testphase – Erprobung der erarbeiteten, problemlösenden Konzepte mit Lehrer*innen und Schüler*innen in Polen, Deutschland und Italien,
- Diskussion über die Ergebnisse der Testphase, Überarbeitung der zuvor erprobten und dann evaluierten Konzepte und Vorbereitung der endgültigen Versionen,
- Übersetzung des Handbuchs in vier Sprachen: Polnisch, Italienisch, Deutsch und Englisch.

Als letzter Schritt im Projekt wurde die Verbreitung des Handbuchs durch die Partnerorganisationen vorgenommen, damit die neuen Bildungsmaterialien möglichst viele Bildungsträger erreichen.

Als ein Beispiel für die erarbeiteten Konzepte für Lehrer*innen wird hier eines genauer vorgestellt. Das Konzept 2.1 Übung zur Auseinandersetzung mit und Diskussion über Meinungen gehört zum Modul *Offenheit, Akzeptanz, Flexibilität*. Die Ziele

Theorie/Wissen	Fähigkeit	Kompetenz
- die Lehrerin weiß mehr über ihren eigenen Standpunkt - der Lehrer weiß mehr über die Standpunkte der anderen Lehrer*innen	- der Lehrer kann sich und seine Meinung besser ausdrücken - die Lehrerin findet Argumente, um den eigenen Standpunkt wiederzugeben	- der Lehrer erkennt, dass Standpunkte nicht immer „hop oder top" sind - die Lehrerin ist sensibler im Umgang mit Lebensweisen/ -einstellungen anderer Personen - der Lehrer ist sensibler für die Arbeit in einem internationalen Handlungsfeld

Abb. 1: Ziele für die Übung zur Auseinandersetzung mit und Diskussion über Meinungen (Mazik-Gorzelańczyk, 2021, S. 25)

gliedern sich in die drei Rubriken „Theorie/Wissen", „Fähigkeit" und „Kompetenz" (ebd., S. 25). Die Feinziele können der Tabelle in Abbildung 1 entnommen werden.

Dem Trainer/der Trainerin werden zudem die im Folgenden aufgeführten, aufeinanderfolgenden Unterrichtsschritte (Steps) zur Strukturierung des Workshops empfohlen: Einstieg in das Thema, Regeln der Übung, Übungssatz, Diskussion und Auswertung/Debriefing. Im Weiteren werden die Steps erläutert, wobei der Trainer/die Trainerin dabei konkrete Beschreibungen, Formulierungen, Evaluationsfragen usw. an die Hand bekommt. Beispielweise ist im Step 1 *Einstieg in das Thema* der Hinweis vermerkt: „Der Trainer führt in das Thema ein. Er bezieht sich auf vorher durchgeführte Aktivitäten, z. B. zur kulturellen Öffnung oder Flexibilität. In dieser Übung soll es nun um eine Diskussion zwischen den Teilnehmenden gehen. Dabei ist das Ziel, über verschiedene Themenbereiche zu diskutieren und Offenheit gegenüber den Einstellungen der anderen zu zeigen" (ebd., S. 26). In Step 3 soll der Trainer/die Trainerin den Teilnehmer*innen Sätze vorgeben, die sie im Step 4 diskutieren. Hier bekommt er auch Beispiele an die Hand, etwa „Jede*r Schüler*in sollte im Laufe seiner*ihrer Schulzeit mindestens einen pädagogischen Auslandsaufenthalt gemacht haben" oder „Jeder Beruf hat ein internationales Profil" (ebd., S. 28).

Auf ähnliche Weise werden Konzepte für die Schüler*innen ausgestaltet. Beispielhaft sei auf das Konzept *Mein Traumarbeitsumfeld* aus dem Modul *Handlungsstrategien in einem kulturell vielfältigen Umfeld* verwiesen. Auch hier werden als erstes die Ziele definiert. Nach dem Unterricht kennen die Schüler*innen verschiedene Arten von Management und Kommunikation in der Arbeitsumgebung, können die Priorität von eigenen Erwartungen auf das Funktionieren im Arbeitsumfeld bestimmen und ihre Erwartungen an die Arbeit (auch im internationalen Kontext) schon beim

Suchen berücksichtigen sowie verstehen, dass die jeweilige Kultur auch die unterschiedlichen Arbeits- und Kommunikationsstile beeinflusst. Weiter werden Dauer der Lerneinheit, notwendige Materialien und optimale Gruppengröße vorgeschlagen und der Ablauf Step by Step beschrieben. Im Step 1 (*Einleitung*) wird der Einfluss der Kultur auf Management und Kommunikation im Arbeitsumfeld kurz definiert. Im Step 2 und Step 3 wird ein Simulationsspiel beschrieben, in dem die Schüler*innen versuchen, sich mit den vorgestellten Arbeitsumgebungen vertraut zu machen und diejenige auszuwählen, in der sie sich am wohlsten fühlen würden. Dazu erhält der Trainer in Anhängen fertige Materialien, die er nur zu kopieren braucht (vgl. ebd., S. 97–99). Nach diesem Muster wurden im letzten Teil des Handbuches auch Szenarien zu konkreten Berufen vorbereitet, zum Beispiel: „Wie verbinde ich es? - die Popularität verschiedener Bautechniken je nach Ort der Welt am Beispiel des Verbindens von Holzelementen", „Die internationale Perspektive des Kochberufs", „Schlachten nach halal-Regeln", „Erzieher in der Praxis: Umgang mit Eltern und Kindern aus verschiedenen Kulturen", „Kaukasisches, asiatisches und afrikanisches Haar – Kundenvielfalt eines Friseursalons", „Der Einfluss kultureller Faktoren und geographischer Lage auf Kompositionen, die der Erinnerung an den Verstorbenen dienen" (ebd., S. 5).

3. Auswertung der internationalen Arbeit an Bildungsmaterialien

Die Erstellung von Unterrichtsmaterialien durch ein Expert*innenteam aus mehreren Ländern und für Schüler*innen und Lehrkräfte, die in verschiedenen nationalen Bildungssystemen agieren, ist mit vielen Herausforderungen verbunden. Trotz der beträchtlichen Arbeit der Europäischen Kommission und vieler Pädagog*innen daran, dass die Bildungssysteme in der Europäischen Union näher zusammengebracht werden (z. B. durch solche Instrumente wie die *Europäischen Qualifikationsrahmen – EQR* oder das *Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung – ECVET)* und um eine möglichst hohe Transparenz zu gewährleisten, hat man es dennoch mit verschiedenen Bildungssystemen und nationalen Perspektiven auf die Bildungsergebnisse zu tun. Die Arbeit an den Konzepten im Projekt führte zu einigen wichtigen Erkenntnissen und Erfahrungswerten, die bei ähnlichen Projekten berücksichtigt werden sollten. Die wichtigsten davon werden im Folgenden beschrieben.

So zeigte sich während der Projektarbeit, dass Berufe und Berufsbezeichnungen nicht standardisiert sind. Als Beispiel kann man den Beruf Laborant*in anführen, der in Polen mit Techniker*in für Analytik bezeichnet wird. Und umgekehrt gilt: Berufe, deren Bezeichnungen im internationalen Vergleich identisch sind, setzen unterschiedliche Ausbildungsgrade voraus. Ein Beispiel dafür ist der Beruf Chemikant*in, der in Deutschland in der Berufsschule ausgebildet wird, während in Polen angehende Chemikant*innen ihre Ausbildung an Hochschulen absolvieren. In der Berufsschule gibt es hier im Vergleich zu Deutschland keinen Beruf namens Chemikant*in. Wenn man nach Berufsschulabsolvent*innen Ausschau hält, die vergleichbare Qualifikationen erwerben, wie die Chemikant*innen in Deutschland, kommen zwei Berufe infrage, die jeweils in Teilen den beruflichen Anforderungen an deutsche Chemikant*innen

entsprechen: Techniker*in für Chemietechnologie und Betreiber*in von Anlagen der chemischen Industrie. Bei der Erstellung von berufsspezifischen Bildungsmaterialien, die innerhalb Europas universal einsetzbar sein sollten, erfordert diese Situation eine Analyse der Bildungsprogramme und Bildungsabschlüsse für die Berufe der gesamten Branche und eine Orientierung an der Praxis des jeweiligen Landes.

Die Erstellung von Bildungsmaterialien für die Berufsausbildung erfordert Aufmerksamkeit für kulturelle, nationale und soziale Aspekte, weswegen neben den Materialien zur Fach- und Berufsterminologie auch Unterrichtsmaterialien zu sozialen und kulturellen Themen Bestandteil des Handbuchs sind. Es mag den Anschein haben, als seien diese nicht die dringlichsten im Bereich der Berufsbildung, doch die Erprobung der Konzepte im Projekt hat gezeigt, dass dieses Thema viele Diskussionen und Emotionen hervorruft. Als Beispiel kann man hier das Wort ‚Ausländer' nennen, das im Polnischen ganz neutral ist, aber in seiner heutigen Verwendung im Deutschen einen negativen Unterton hat, der den Eindruck von Fremdenfeindlichkeit hervorruft. Ähnliches gilt für den Begriff ‚Islamische Länder', der im Polnischen ein neutraler geografischer Begriff ist, aber in den Konzepten auf Wunsch italienischer Expert*innen in ‚Arabische Länder' geändert wurde (vgl. ebd., S. 180). Für Expert*innen aus Deutschland war es zudem wichtig, in den Konzepten die männliche und weibliche Form zu verwenden. Im Polnischen und Italienischen ist dies jedoch hauptsächlich aufgrund des dann schwer verständlichen Satzbaus nicht üblich, da im Polnischen beispielsweise für einen grammatikalisch korrekten Satz die männliche und weibliche Form nicht nur für Substantive, sondern auch für Verben verwendet werden muss. Um zu verdeutlichen, dass das Unterrichtsmaterial auch auf der sprachlichen Ebene gleichsam für Frauen und Männer konzipiert ist, wurde daher in der polnischen Version der Einleitung der Hinweis hinzugefügt, dass männliche Formen, die in den Beschreibungen zur besseren Übersichtlichkeit verwendet werden, auch als weiblich zu verstehen sind.

Diese und andere Projekterfahrungen zeigen, dass Expert*innen nicht nur die lexikalische, sondern auch die semantische Bedeutung von Wörtern und Konzepten kennen sollten. Kulturelle Unterschiede können ein unterschiedliches Verständnis von Inhalten und Diskussionen erwirken, was dazu führen kann, dass der Unterricht letztlich andere Inhalte als die eigentlich geplanten vermittelt, vor allem weil die Schulklassen kulturell und national immer vielfältiger werden. Im Rahmen des beschriebenen Projekts hat sich von daher bewährt, dass jedes Konzept von Expert*innen aus drei Ländern verfasst und bewertet wurde und ausgewählte Konzepte in einigen Länder mit Jugendlichen getestet wurden. In jedem Partnerland haben die Lehrer*innen den Unterricht mit Berufsschüler*innen auf der Grundlage der im Projekt entwickelten Konzepte durchgeführt. Schüler*innen und Lehrer*innen haben den Unterricht in Evaluationsfragebögen bewertet. Die Bemerkungen aus den Umfragen wurden für die endgültige Fassung der Konzepte berücksichtigt. Auf diese Art und Weise konnten auch kulturelle und nationale Unterschiede beachtet werden. Im alltäglichen Schulbetrieb werden Lehrkräfte jedoch mit den spezifischen unterrichtlichen Bedarfen und Anforderungen kulturell heterogener Klassen oftmals allein ge-

lassen. Umso wichtiger ist es, internationale Projekte zu entwickeln und Lehrkräfte in die interkulturelle Bildung einzubeziehen.

Das Lehrbuch wurde mit dem Ziel konzipiert, internationale Berufskompetenzen den Schüler*innen zu vermitteln, die während ihrer Ausbildung nicht die Möglichkeit haben, ein Praktikum im Ausland oder in einem ausländischen Unternehmen im Inland zu absolvieren, und ihnen Chancen zu bieten, ihre Wettbewerbsfähigkeit auf dem gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkt zu erhöhen. Dies sollte dadurch erreicht werden, dass die nationalen Bildungsprogramme internationale Dimensionen der Berufspraxis berücksichtigen. Die Testphase setzte die Teilnahme einer Schüler*innengruppe an mindestens sechs Unterrichtsstunden einer kompletten Unterrichtsreihe voraus, die einen bestimmten Bedarf ergänzt (zum Beispiel die Entwicklung von Handlungsstrategien in einem kulturell vielfältigen Umfeld oder höhere Flexibilität am Arbeitsmarkt, wenn der regionale Markt wenig Angebot im eigenen Beruf anbietet). Die Festlegung dieses Kompetenzbereichs erfolgte anhand von Interviews mit Lehrkräften beruflicher Fächer und Klassenlehrer*innen. Bei der Erprobung der Konzepte fiel auf, dass sich die Jugendlichen mit jeder weiteren Unterrichtsstunde sowohl gegenüber den internationalen berufsbezogenen Themen als auch den neuen Lernmethoden, die in die formale Bildung aus der non-formalen Bildung eingesetzt wurden, öffneten. Ein Beispiel wäre die Bemerkung einer Schülerin zu einer Übung, in der ein ‚Cowboy' und ein ‚Indianer' abgebildet waren. Ihrer Meinung nach handelte es sich um eine Form der stereotypischen Behandlung von Gruppen. Der Indianer und der Cowboy sollten Namen haben, weil sie konkrete Menschen seien, mit je individuellen Merkmalen.

Im Verlauf der Unterrichtsreihe zeigten sich die Schüler*innen immer diskussionsfreudiger und erzählten auch von eigenen Erfahrungen, die sie u. a. in verschiedenen beruflichen Situationen während ihrer Ausbildung gemacht hatten.

Die erstellten Konzepte wurden darüber hinaus in den Evaluationsfragebögen sehr gut bewertet. Häufig gaben die Jugendlichen an, sich zum ersten Mal in der Schule mit ihrem Beruf aus einer internationalen Perspektive auseinandergesetzt zu haben und mehr solcher Aktivitäten wünschenswert seien.

Noch eine letzte Beobachtung: Die Trainer*innen, welche die Unterrichtskonzepte testeten, standen vor der Herausforderung, dass trotz ähnlicher beruflicher Handlungssituationen das Unterrichten von Schüler*innen der Berufsschulen andere Anforderungen stellt als jenes an Berufsoberschulen. Die ersteren benötigten Beispiele aus konkreten beruflichen Handlungssituationen, die sie selbst erlebten oder denen sie begegnen könnten. Wenn sie keine direkte Verbindung mit ihrer persönlichen Lage sahen, zogen sie sich zurück. In der zweiten Gruppe bestand jedoch Bedarf an einer tiefergehenden Diskussion der Themen. Die Schüler*innen konnten an abstrakten Beispielen arbeiten und so den breiteren Kontext des Themas erfassen. Einfache Beispiele motivierten sie nicht zur Diskussion. Daher sollte die Lehrkraft die Bedürfnisse der Klasse kennen und selbst über die Auswahl der Übungen und Situationen entscheiden, die im Unterricht verwendet werden, damit sie das entsprechende Interesse wecken und von den Schüler*innen als wichtig erachtet werden.

4. Ausblick

Das Projekt wurde kurz vor dem Ausbruch des Kriegs in der Ukraine am 24. Februar 2022 abgeschlossen. Nach drei Wochen des militärischen Konfliktes waren aus der Ukraine über zwei Millionen Menschen allein in Polen angekommen. Es waren meistens Frauen und Kinder, die man versuchte, möglichst schnell in das polnische Bildungssystem zu integrieren, damit sie das Schuljahr noch beenden können. Teilweise wurden ukrainische Klassen eröffnet, aber die Mehrheit der Jugendlichen wurde in die polnischen Klassen integriert. Ein Jahr nach Kriegsausbruch waren fast 190.000 Kinder und Jugendliche aus der Ukraine im polnischen Bildungssystem registriert. Die Nützlichkeit von ähnlichen Bildungsmaterialien wie jene, die in dem Projekt *MIKO* entstanden sind, wurde eindeutig bestätigt – wenn auch unter Umständen, die sich ihre Autor*innen nicht gewünscht hatten. Die Internationalisierung der Bildungsmaterialien ist eine Herausforderung, vor der das Bildungspersonal steht und die nicht an Aktualität verlieren wird. Im Gegenteil – die Arbeitsmobilität zwischen verschiedenen Ländern wird in naher Zukunft weiter zunehmen. Im Jahr 2022 startete die Stiftung *FAVEO* ein weiteres Projekt, um aktuelle gesellschaftliche Trends in der Berufsbildung einzubeziehen. Diesmal geht es um nachhaltige Entwicklung. Das Thema wird zwar in verschiedenen Schulbüchern allgemein behandelt, zwar in diversen Schulbüchern auf, aber ähnlich wie bei dem Thema Internationalisierung mangelt es auch hier an einer notwendigen Differenzierung der einzelnen Berufe. Bei der Vermittlung wird die globale Perspektive zu selten berücksichtigt und werden Lerninhalte kaum in einer praxisnahen Sprache präsentiert, die das Bewusstsein von Berufsschüler*innen erreichen könnte. Im Projekt werden Materialien für Lehrberufe entstehen, die diese Lücken teilweise füllen können.

Möge das Thema der Nachhaltigkeit kein so schnelles Eingreifen erfordern, wie die Erstellung von Curricula in Berufen für kulturell heterogene Klassen.

Literatur

European Commission (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_5.pdf

Mazik-Gorzelańczyk, M. (2021). *Internationale berufliche und soziale Kompetenzen für Jugendliche. Ein Handbuch für Berufsschullehrer und Trainer*. Wrocław. Verfügbar unter: https://fundacja-faveo.pl/materialy/

Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2019). *Erstmals mehr als 25.000 Auszubildende mit Erasmus+ im Ausland*. Verfügbar unter: https://www.na-bibb.de/presse/news/2019/erstmals-mehr-als-25000-auszubildende-mit-erasmus-im-ausland

Chancen hybrider Sprachbildungsprojekte in der internationalen Arbeitskräftemobilität

Matthias Jung & Annegret Middeke

Die Gewinnung von Fachkräften aus dem Ausland ist ein Thema, das in den letzten Jahren zunehmend in Politik und Öffentlichkeit angekommen ist. Die internationale Arbeitsmobilität soll dazu beitragen, dem in bestimmten Branchen immer offensichtlicheren Fachkräftemangel entgegenzuwirken, der sich aus demographischen Gründen in den nächsten Jahren und Jahrzehnten weiter verschärfen wird. Im Unterschied zu den Anwerbeprogrammen der 1950er und 60er Jahre werden diesmal vorwiegend keine ungelernten ‚Gastarbeiter*innen', sondern gut bis hoch qualifizierte Fachkräfte gesucht, die langfristig bleiben sollen, um den hiesigen Lebensstandard zu sichern.

Erste Erleichterungen der aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Bestimmungen zielten vorrangig darauf ab, Hochschulabsolvent*innen aus Drittländern (d. h. Ländern außerhalb der EU) zu gewinnen, indem diese die Möglichkeit bekamen, nach einem Studienabschluss in Deutschland ihren Aufenthalt um 18 Monate zu verlängern, um in der Zeit eine Arbeitsstelle zu finden. Das 2019 beschlossene und im März 2020 in Kraft getretene Fachkräfteeinwanderungsgesetz (FEG) nahm dann vor allem den Bereich der nicht-akademischen beruflichen Bildung in den Blick. Außer den schon vorher in großer Zahl fehlenden Pflegekräften, für die es seit gut zehn Jahren verstärkt von den Kliniken finanzierte Anwerbeprogramme gibt, geht es um gut ausgebildete Mitarbeitende in technischen, handwerklichen und gastronomischen Berufen. Erweitert wurden insbesondere auch die Möglichkeiten, in Deutschland duale Ausbildungen anzutreten.[1] Zwar wurde die Wirkung des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes durch die zeitgleich ebenfalls ‚in Kraft getretene' Pandemie etwas gebremst, doch steigt die Zahl ausländischer Beschäftigter seit langem kontinuierlich (vgl. Arbeitsagentur, 2021).

Für den Zugang nach Deutschland aus Drittländern spielen Sprachkenntnisse im Gesetz eine große Rolle (vgl. FaDaF, 2019). Vereinfacht ausgedrückt gilt für mobile Arbeitskräfte von außerhalb der EU, dass sie nur dann einreisen können, wenn sie ein B1-Niveau in Deutsch mit einem von den deutschen Botschaften anerkannten Zertifikat (des Goethe-Instituts, der telc GmbH oder des Österreichischen Sprachdiploms) und einen Arbeits- bzw. Ausbildungsvertrag nachweisen (vgl. SVR, 2022).

1 Berichte über die Deutschvermittlung in entsprechenden Projekten finden sich z. B. in Jung & Schäfer (2020).

Das heißt, dass sie im Heimatland das Deutschniveau B1 erwerben und je nach Beruf und Ausbildung in Deutschland meist ein höheres Niveau als B2 erreichen müssen, da dies beispielsweise für die Ausübung eines reglementierten Berufs wie Pflegefachkraft die formale Voraussetzung ist. Zudem ist es ansonsten auch praktisch kaum möglich, Klausuren und andere Prüfungen in der Berufsschule zu bestehen – teilweise wird man dort ohne einen B2-Nachweis nicht einmal aufgenommen.

Zur Förderung der internationalen Arbeitsmobilität haben diese Arbeitskräfte unmittelbar nach der Einreise in Deutschland Anspruch auf kostenlose berufssprachliche Deutschkurse, die über das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (*BAMF*) gefördert werden. Sie stellen auch für die Lehrkräfte in Deutschland eine ganze neue Zielgruppe dar, die sich in vielerlei Hinsicht von der üblichen Zielgruppe der Geflüchteten und länger in Deutschland lebenden Migrant*innen unterscheidet: Einerseits haben sie schon einen Arbeitsvertrag, d. h. einen konkreten Arbeitsplatz vor Augen, andererseits müssen sie sich als Neuzugewanderte in Deutschland erst einleben. Diese Ausgangssituation ist derjenigen der Geflüchteten, die bisher in den Integrations- und Berufssprachkursen dominieren, genau entgegengesetzt.

Aus diesen grob skizzierten aufenthalts- und berufsrechtlichen Voraussetzungen folgt eine Reihe von besonderen Herausforderungen für die Deutschausbildung im Rahmen dieser Arbeitsmobilitäten, und zwar sowohl für die Lernenden als auch für die Deutschlehrenden im Herkunfts-/Entsendeland sowie im Zielland (vgl. Jung, 2020, S. 30 f.):

- Der Deutscherwerb, der im Heimatland mindestens bis zum Niveau B1 erfolgt, wird mit einem *allgemeinsprachlichen Zertifikat* nachgewiesen.
- Für die erfolgreiche Integration in den deutschen Arbeitsmarkt, angefangen von den Bewerbungsgesprächen mit deutschen Arbeitgeber*innen noch im Herkunfts-/Entsendeland bis hin zu der erfolgreichen Eingliederung in die Firmen, werden aber *berufssprachliche und branchenspezifische Sprachkenntnisse* inklusive einer ‚beruflichen Landeskunde' (im Sinne eines Kennenlernens von Betriebs-, Unternehmens- und Organisationskulturen) institutioneller sowie kultureller Art benötigt.
- Lehrkräfte in den Herkunfts-/Entsendeländern sind noch weniger als jene in Deutschland für die Vermittlung berufssprachlicher Kenntnisse ausgebildet und haben auch keine vergleichbaren Möglichkeiten, die erforderlichen (z. B. firmen-, branchenspezifischen etc.) Kompetenzen zu gewinnen.
- Im örtlich gebundenen Präsenzunterricht in den Herkunfts-/Entsendeländern ist es praktisch unmöglich, eine ausreichende Zahl von Teilnehmenden für vergleichbare Arbeitsplätze zu finden, um auf dem passenden Niveau einen berufssprachlichen Deutschkurs durchführen zu können.
- Mehrere Jahre zurückliegende, meist niedrige allgemeinbildende Schulabschlüsse, die in der Regel mit wenig Fremdsprachenunterricht einhergehen, erschweren das Lernen, zumal die Lernenden oft durch einen lehrerzentrierten, in vielen Ländern grammatiklastigen Schulunterricht geprägt sind. Diese Lerner*innen sind zuwei-

len mit modernen Methoden und digitalen Ansätzen schwer zu erreichen – ein Problem, wie es auch aus den Integrationskursen in Deutschland bestens bekannt ist.

- Viele Fachkräfte mit abgeschlossener Ausbildung, die aufgrund ihres höheren Alters mitten im Leben stehen, müssen mit ihren Einkünften eine Familie unterhalten. Sie sind auch während der berufsvorbereitenden Kurse im Heimatland auf entsprechende Einnahmen angewiesen und können Deutsch nur berufs*begleitend* lernen.
- Auch für die Lehrkräfte in Deutschland stellt der höhere Grad der berufssprachlichen Spezialisierung, Arbeitserfahrung und selbstbewussteren Fachkompetenz in Verbindung mit der anderen Motivationslage dieser Gruppen eine neue Herausforderung dar.

1. Hybride Konzepte als Lösung

Mit Online-Kursen lassen sich viele der Probleme, die aus oben genannten Besonderheiten folgen, auffangen – allein schon deshalb, weil man nicht ausschließlich auf die Lehrkräfte im Entsendeland angewiesen ist. Allerdings können Zugangsprobleme (technische Ausstattung, Internetqualität beziehungsweise -kosten, digitale Kompetenz) und relative Bildungsferne der Lernenden ernstzunehmende Hürden für entsprechende Lösungen darstellen. Und natürlich gibt es auch gewichtige Vorteile von Präsenzkursen vor Ort in der gewohnten Alltags- und Lernumgebung. Im Folgenden werden hybride Konzepte, in denen (die Vorteile von) Online- und Präsenzlernen in unterschiedlicher Form kombiniert werden, vorgestellt.

Generell gilt, dass Deutschvermittlung in Berufskontexten eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte sowohl in den Herkunfts-/Entsendeländern als auch in Deutschland darstellt, da diese oft wenig Einblicke in die Arbeitswelt außerhalb des Bildungswesens haben, zumal, wenn es um sehr spezifische Arbeitsplätze geht und man idealerweise die berufliche Realität in beiden Ländern kennen sollte. Beide Gruppen von Lehrkräften haben jeweils bestimmte Kompetenzen, die den Lernenden hier zugutekommen können.

Vereinfacht gesagt sprechen für die von Deutschland aus operierenden Lehrkräfte die besseren Zugangsmöglichkeiten und die größere Nähe zu den hiesigen Arbeitswelten, auf die sie Lernende vorbereiten sollen, während die Lehrkräfte vor Ort den Vorteil der größeren kulturellen, aber auch räumlichen Nähe zu den einheimischen Lernenden und deren Arbeitsrealitäten haben. Nicht zuletzt bleibt eine qualitativ gute Deutschausbildung bezahlbar, wenn Lehrkräfte innerhalb und außerhalb der Zielsprachenregion von der Zusammenarbeit inhaltlich wie finanziell profitieren, sodass die unterschiedlichen ökonomischen Voraussetzungen nicht zu einer globalen Dumpingkonkurrenz zwischen den Deutschlehrkräften auf allen Kontinenten führen.

In diesem Sinne kommt es auf eine kluge und praktikable Kombination sowohl der beiden Gruppen von Lehrkräften als auch der medialen Möglichkeiten der Kursgestaltung bzw. der Konzeption des Präsenz-Online-Kontinuums an. Solche Kom-

binationen bilden Brücken zwischen Ländern, Institutionen und Kulturen, sodass wir im Folgenden auch von digital-analogen Brückenkursen sprechen. Brückenkurse verbinden Lehrkräfte wie Lernende, die sich an verschiedenen Lernorten befinden, und nutzen die sich daraus ergebenden Chancen für das kulturelle Lernen. Dabei erfolgt der berufs- und vor allem der konkret arbeitsplatzbezogene Deutscherwerb schwerpunktmäßig in Deutschland beziehungsweise von Deutschland aus, egal ob analog oder digital. Der gemeinsame Unterricht von Gruppen, in denen die einen Lernenden sich noch im Ausreiseland befinden und die anderen Lernenden bereits in die Lebens- und Arbeitswelt des Ziellandes eintauchen, fördert das (berufs-)kulturelle Lernen, was sich als ausgesprochen motivierend erweist. Dabei muss es sich nicht nur um Landsleute aus demselben Sprach-/Kulturkreis handeln. Ein Kontakt mit Arbeitsmigrant*innen aus der ganzen Welt hat zusätzliche Vorteile, z. B., dass einfache und stereotype Gegenüberstellungen von Wir vs. die Anderen multiperspektivisch gebrochen werden können.

Als *hybrid* möchten wir im Folgenden solche Kombinationen bezeichnen, die auf den drei Ebenen der Kursplanung, der Lehrkräfte und der Lernenden in den zwei Modi alternierend beziehungsweise simultan gestaltet werden können:

- Die hybride *Kursplanung* sieht entweder *alternierende* Kursphasen in Präsenz und online vor, die aber auch parallel, also *simultan* stattfinden können.
- Die Lehrkräfte aus den unterschiedlichen Regionen können *alternierend* oder *simultan* eingesetzt werden.
- Die beiden Gruppen von Lernenden, d. h. im Heimat- beziehungsweise im Zielsprachenland können *alternierend* (konsekutiv) aufeinandertreffen, etwa durch aufeinanderfolgende getrennte und gemeinsame Kursphasen vor beziehungsweise nach der Einreise nach Deutschland, oder sie können *simultan* hybrid, d. h. durchgehend gemeinsam unterrichtet werden, obwohl sie sich in unterschiedlichen Ländern befinden.[2]

Bei allen hybriden Formen der Deutschvermittlung in diesem Sinne kommt es stark auf Qualitätsfaktoren an: Wie gut sind die technischen Rahmenbedingungen für eine hybride Gruppe von Lernenden? Inwiefern sind die Lehrkräfte für den hybriden Unterricht ausgebildet? In welchem Umfang arbeitet z. B. ein hybrides Lehrkräfteteam zusammen, tauscht sich aus, stimmt sich ab und entwickelt sich entsprechend gemeinsam weiter? Wie gut ist die hybride Kursplanung in der Verzahnung der unterschiedlichen Komponenten?

2. Potenziale für die Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften

Schaut man angesichts des hohen Bedarfs an Lehrkräften für den berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterricht auf die Situation an den Hochschulen im In- und Ausland (vgl.

2 Für Informationen und Beispiele, was die Voraussetzungen für guten simultanen Hybridunterricht sind, siehe: IIK Düsseldorf hybrid (2022).

Middeke & Jung, i.Vorb.), so stößt man auf mancherlei Schwierigkeiten bei der Vorbereitung der DaF/DaZ-Studierenden auf dieses Berufsfeld. Die fünf markantesten seien im Folgenden kurz skizziert:

1. Zwar ist DaF/DaZ-Lehrkraft die klassische Beschäftigung von Fachabsolvent*innen (vgl. Waibel, 2011, 2012; Jung, Middeke & Panferov, 2017), doch gibt es nur wenige Studiengänge mit einer dezidierten Profilierungsoption für die berufsbezogene Deutschvermittlung. Entsprechende Studienangebote sind selten curricular verankert und zumeist nur im Bereich der Wahl(pflicht)module und auf der Ebene der (wechselnden) Lehrveranstaltungen zu finden (vgl. Middeke & Jung, i.Vorb.).
2. Professionelle Unterrichtswahrnehmung und die kritische (Selbst-)Reflexion auf der Grundlage von eigenem und fremdem unterrichtlichem Handeln sind zentrale Komponenten der Lehrer*innenprofessionalität (vgl. Wolff, 2020, S. 11). Dennoch sind Unterrichtspraktika nicht in allen DaF/DaZ-Studiengängen verpflichtend und umfangreiche Lehr-Lerngelegenheiten, zumal auf dem Praxisfeld des berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterrichts, kaum vorhanden. Im theoriebasierten DaF/DaZ-Studium können nur didaktische Planungskompetenzen vermittelt werden; praxisbezogene Lehr-Lernangebote, in denen die Studierenden selbst in die Unterrichtspraxis eintauchen, wie z. B. im Rahmen der *Berufsbezogenen Projektarbeit in DaF/DaZ* im BA-Germanistik an der Universität Kassel oder der seminarbezogenen Projekte im Seminar *Berufsbezogene Sprach(en)vermittlung* an der Universität Göttingen, sind eine Seltenheit.
3. Doppel- bzw. Mehrfachkompetenz der Lehrkräfte ist schon für DaF/DaZ-inhärente Lehrgegenstände gefordert, wie Rainer Kussler im Artikel *Landeskunde in der außereuropäischen Auslandsgermanistik* des HSK-Handbuchs darlegt.[3] Um wieviel herausfordernder ist dann das Unterrichten von Deutsch für Mechatroniker*innen, Krankenpfleger*innen, Bauarbeiter*innen etc.?
4. Im Unterschied zur Fachsprache (nach der kanonischen Definition von Hoffmann, 1976) gehören zur Berufskommunikation auch soziale Handlungsmuster, d. h. die soziale Integration und Koordination berufsbezogener Handlungen (vgl. u. a. Roelcke, 2021; Efing, 2014; Funk, 2015). Für die akademische DaF/DaZ-Ausbildung bedeutet das, den Studierenden Kenntnisse über die jeweiligen Berufs(feld)kulturen, d. h. die berufs(feld)spezifischen Standardisierungen (als festen Bestandteil von Berufsbildern mit Leit- bzw. Orientierungsfunktion) ‚mitzuvermitteln'. Dies ist nicht nur angesichts der Vielfalt der Kulturbegriffe im Allgemeinen, sondern auch angesichts der Spezifika und der in Zeiten der Globalisierung relativen Unbeständigkeit von Berufskulturen im Besonderen eine große Herausforderung.

3 Wörtlich: „‚Doppelkompetente' Lehrkräfte – also solche, die neben der Germanistik noch ein anderes ‚anschließbares' Fach qualifiziert in deutscher Sprache vertreten können – sind dort eher selten; sich ‚Doppelkompetenz' anzueignen, ist schwierig" (Kussler, 2001, S. 1328).

5. Berufsbezogener Sprachunterricht ist vor allem in Firmenkursen bedarfsökonomisch ausgerichtet (vgl. Jung, 2007) und entsprechend stärker der Authentizität und Handlungsorientierung verpflichtet, als es ohnedies für den modernen Fremdsprachenunterricht gilt. Jedoch fehlt nach Reuter (2011) gerade berufsbezogenen Lehrmaterialien häufig die praxisnahe Tiefenschärfe bei der Abbildung der beruflichen Interaktionen. Im geschützten Modus des didaktischen ‚Trockenschwimmens' neigen angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte dazu, Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Sprachstand der Lernenden und den sprachlichen Anforderungen der im Unterricht (z. B. in einem Szenario) simulierten professionellen Routinen durch homogenisierende Anpassungen und didaktische Reduktionen ‚aufzufangen' (vgl. Middeke, 2021a, S. 164–167). So werden, statt den Lernstoff an den authentischen Sprachbedarf zur Bewältigung der sprachlich-kommunikativen Routinen im beruflichen Alltag anzupassen, diese häufig vergröbert und vereinfacht dargestellt, indem z. B. sprachlich anspruchsvollere Elemente in den Sprachhandlungsketten übersprungen, ausgelassen oder durch Komplexitätsreduktion verflacht werden (vgl. Reuter, 2011, S. 24). Berufsbezogener DaF/DaZ-Unterricht muss aber gezielt auf den realen Kommunikationsanspruch und den fortgesetzten ungesteuerten Spracherwerb vorbereiten, darf die Lernenden so gesehen nicht überprotektiv ‚schonen'. Die Technik „Berufsszenarien", die sich aus vielen Gründen (vgl. u. a. Laxczkowiak, 2020; Tellmann, Müller-Trapet & Jung, 2012; Eilert-Ebke & Sass, 2014) als besonders geeignet für den berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterricht erweist, stellt genau wegen der Orientierung am realen Sprachbedarf, der nicht komfortabel konstant auf dem jeweiligen Niveau der Lernenden angesiedelt ist und deshalb von der Mainstream-Didaktik abweicht, eine besondere Herausforderung für unerfahrene Lehrkräfte dar.

Hybride Formate können passgenau auf die genannten Herausforderungen reagieren. Die Möglichkeiten, im Online-Format beliebig viele Akteur*innen mit definierten Rollen und Funktionen im Kurs synergetisch-kooperativ zusammenführen zu können, die alle ihr spezifisches Knowhow einbringen und zugleich von der Unterrichtserfahrung profitieren, können für die Lehrerbildung gleich mehrfach genutzt werden (vgl. Middeke, 2020): Virtuelle Hospitationen (beliebig viele Personen, beliebig oft), tutorielle Unterstützung, etwa in virtuellen Breakouträumen, Co- bzw. Teamteaching sind genauso möglich wie das Einbeziehen von Expert*innen aus dem jeweiligen Berufsfeld und das Aufzeichnen von Unterrichtseinheiten. Auch die Videomitschnitte stellen ein wertvolles Material für die Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung dar und können zum Aufbau von Analyse- und Einschätzungskompetenzen auf den verschiedensten Ebenen genutzt werden: zur Analyse der Unterrichtsinteraktion, zur Einschätzung des sprachlichen Niveaus der Lernenden sowie zur reflektierten kollegialen Beobachtung und Selbstbeobachtung. Aufzeichnungen von Online-Unterricht via Zoom, BigBlueButton, MS Teams u. ä. haben gegenüber klassischen Videografien mit Stand- oder Handkameras den Vorteil, dass es weder positionierungsbedingte Fokussierungen noch eine Vielfalt an Perspektiven, sondern

nur eine für alle Beteiligten einheitliche Ansicht gibt. Aufgrund der Beschränkung des Sichtfeldes auf die Galerie und den geteilten Bildschirm fällt die wahrnehmungsinhärente Selektivität im digitalen Medium weniger ins Gewicht.

Was das Format anbelangt, so liegen besonders große Potenziale in virtuellen Service-Learning-Projekten, bei denen DaF/DaZ-Studierende in Berufssprachkursen im In- und/oder Ausland zunächst hospitieren, dann tutorieren und schließlich in Kleingruppen eigenen Unterricht durchführen. Zur Aneignung des berufsspezifischen Wissens werden Vertreter*innen aus dem Berufsfeld hinzugezogen und virtuelle Arbeitsplatzerkundungen durchgeführt. Service-Learning-Projekte bieten die für angehende Lehrkräfte dringend erforderlichen Lehr-Lerngelegenheiten, zumal auf diesem für Studierende eher unbekannten DaF/DaZ-Praxisfeld „Deutsch für den Beruf". Ein solches, seit Anfang 2020 laufendes Projekt, soll im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden.

3. Hybridprojekt für die Gewinnung von tunesischen Auszubildenden und Fachkräften

Das Projekt *Towards a Holistic Approach to Labour Migration Governance and Labour Mobility in North Africa* (*THAMM*) zur Unterstützung regulärer Arbeitsmigration und -mobilität zwischen Nordafrika und Europa, Teilprojekt Tunesien[4], wird von der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) in Zusammenarbeit mit der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) und der Bundesanstalt für Arbeit (BA) umgesetzt. Im Projektkonsortium ist das Institut für Internationale Kommunikation e. V. (IIK) in Düsseldorf und Berlin mit der Sprachausbildung bis zum Niveau B1 beauftragt, während sich die GIZ in Tunesien (dort in Zusammenarbeit mit der nationalen Arbeitsverwaltung ANETI) bzw. in Deutschland (dort in Zusammenarbeit mit der ZAV) um die Gewinnung von Ausbildungsbetrieben, die Auswahl und Vermittlung der Bewerber*innen, Arbeitsverträge, Visa u. ä. sowie die anfängliche Begleitung der Auszubildenden nach der Ankunft in Deutschland kümmert.

Ursprünglich war das Projekt fast ausschließlich analog geplant: Ein tunesischer Sprachkurspartner bzw. eine tunesische Sprachkurspartnerin sollte die Sprachausbildung vor Ort bis zur Ausreise übernehmen, das IIK die jeweiligen berufssprachlichen Curricula und Materialien entwickeln, die tunesischen Lehrkräfte entsprechend schulen und die externen B1-Prüfungen in Tunesien durchführen bzw. allgemein für das Qualitätsmanagement und Controlling der Sprachausbildung verantwortlich sein. Die erste Kohorte von 75 Auszubildenden für den Bereich Hotellerie und Gastronomie startete im Januar 2020 mit den Sprachkursen, um dann im August 2020 in die Ausbildung in Deutschland zu gehen. Die Corona-Pandemie ließ den ursprünglich geplanten Ablauf Makulatur werden. Statt zu 100% analog, konnten die Kurse und Prüfungen nur noch zu ca. 50% in Präsenzform durchgeführt werden. Lehrerfortbildung, berufsbezogener Sprachunterricht und einen Teil der Prüfungen bzw.

4 Vgl. https://www.giz.de/de/weltweit/92649.html.

Einstufungen führte das IIK rein digital von Deutschland aus durch. Da durch den zwischenzeitlichen Lockdown auch der ursprüngliche Zeitplan nicht eingehalten werden konnte, erfolgte außerdem ein Teil der Sprachausbildung nach der Ankunft in Deutschland ausbildungsbegleitend in digitaler Form.

Aufgrund der positiven Erfahrungen mit dieser improvisierten Digitalisierung wurde das Programm für die weiteren Kohorten, die sich derzeit in der Sprachausbildung befinden, von Anfang an hybrid angelegt und auch die entsprechende technische Ausstattung zur Bedingung für die Bewerber*innen gemacht bzw. finanziell unterstützt:

- Präsenzkurse laufen in Tunesien an drei Orten, parallel gibt es digitale Lerngruppen, die ortsübergreifend nach Fachrichtung differenziert sind und von Lehrkräften in Deutschland unterrichtet werden.
- Als weiteres digitales Element wird ein Selbstlernportal genutzt, das von einer jungen Tunesierin, die vor drei Jahren ihr Studium in Deutschland aufgenommen hat, tutoriert wird und in dem die Auszubildenden jede Woche ein festes Programm an Übungen absolvieren müssen.
- Als drittes digitales Element kommt ein Online-Freizeit- und Kulturprogramm mit authentischen interkulturellen Begegnungen und landeskundlichen Exkursionen hinzu, u. a. freie Konversationsgruppen mit Deutschsprachigen und jungen Leuten aus der ganzen Welt, die in Deutschland studieren oder arbeiten, digitale Erkundungen von Betrieben, Interviews mit Landsleuten, die als Arbeitsmigrant*innen nach Deutschland gekommen sind, Einblicke in den deutschen Alltag.[5]

Da weitere Kohorten des Projekts nicht nur Auszubildende umfassen, sondern aus bereits berufstätigen Fachkräften einer bestimmten Branche bestehen, erhalten einige von ihnen, die bereits einen Arbeitsplatz gefunden haben, bis zur Ausreise für eine Anpassungsqualifizierung bei ihren deutschen Arbeitgeber*innen arbeitsplatzspezifischen Online-Deutschunterricht im Bereich Elektrotechnik auf der Basis authentischer Firmenmaterialien, etwa konkrete, zu behebende Störungsmeldungen oder auszufüllende Stundennachweise.

In diesem Projektbeispiel sind analoge und digitale Elemente sowie Lernen im Heimatland und im Zielland eng miteinander verschränkt, werden die üblichen Grenzen eines Unterrichtsraums gleich mehrfach überschritten und können die einheimischen und die sich in Deutschland befindlichen Lehrkräfte ihre jeweiligen Stärken ausspielen, so dass dieses Konzept effektiver ist als rein analoge oder rein digitale Kurse: Die tunesischen Partner*innen sind vor Ort, kennen ihre Zielgruppe und ihre Lerngewohnheiten am besten, haben auch sprachlich-kulturell den besten Zugang

5 Das hybride Konzept wurde noch einmal zusätzlich erweitert, indem Lernende aus Tunesien inzwischen auch Wiederholerkurse mit Lernenden aus der ganzen Welt besuchen, die schon in Deutschland leben, was nur dank rein digitaler oder hybrider, digital-analoger Klassen möglich ist.

und persönlicheren Kontakt. Die Lehrkräfte in Deutschland haben den Vorteil und das Prestige der sog. ‚native speaker', sie transportieren die üblichen Unterrichtsstile und Lernkulturen und öffnen damit ein Fenster ins Zielland, vor allem aber haben sie es leichter sich auf die kommunikativen Bedarfe in einzelnen Berufen zu spezialisieren, was für Deutschlehrkräfte außerhalb des Zielsprachenlandes aufgrund ihrer größeren geographischen sowie sozialen Entfernung zu entsprechenden Arbeitsplätzen schwierig ist.

In dieses Gefüge lassen sich hervorragend auch Lehr-Lernangebote für angehende Lehrkräfte integrieren. Schon über drei Semester werden mit großem Erfolg digitale Service-Learning-Projekte mit Studierenden des Zertifikatsstudiums *Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (*ZIMD*) an der Universität Göttingen durchgeführt (vgl. Middeke, 2021b). Service-Learning bedeutet in diesem Kontext nichts anderes als ein nach dem Biete-Suche-Verfahren organisierter immaterieller Güteraustausch: auf der einen Seite das Angebot von Lehr-Lern- und professionellen Selbsterfahrungsgelegenheiten in der realen DaF/DaZ-Praxis durch den Sprachkursanbieter IIK Düsseldorf & Berlin an die ZIMD-Studierenden, auf der anderen Seite das Angebot von unterrichtspraktischer Unterstützung der DaF/DaZ-Lehrkräfte in den entsprechenden Sprachkursen des Kursanbieters durch die ZIMD-Studierenden.

Vor dem Hintergrund des Mangels an Profilen wie *Deutsch für den Beruf* und an entsprechenden Praxismodulen in den DaF/DaZ-Studiengängen (siehe Abschnitt 2, insbesondere Punkt 1 und 2) wird schon an dieser Stelle deutlich, dass bei der immateriellen Tauschökonomie des Service-Learnings die Studierenden stark profitieren. Zu diesem Zeitpunkt noch im Stadium zwischen Neuling und Anfänger*in (zwischen Stufe 1 „Novice" und Stufe 2 „Competence" von den insgesamt 5 Stufen bis zum Experten/zur Expertin, vgl. Dreyfus, 2004) profitieren sie maximal von der Unterrichtserfahrung und deren Reflexion. Diese erfolgt formativ in mehreren Abschnitten und mit unterschiedlichen Gesprächspartner*innen sowohl seminarintern – individuell, in Kleingruppen, im Plenum, mit und ohne Dozent*in – als auch im Austausch mit externen Expert*innen für DaF/DaZ-Didaktik und für das jeweilige Berufsfeld, die gezielt zu Rate gezogen werden. Durch diese Expertise können auch die weiteren in Abschnitt 2 skizzierten Herausforderungen in Angriff genommen werden: 3. fehlende Doppelkompetenz: Sprache und Beruf – Berufssprache, 4. unklares Bild von „„Berufskulturen"" und 5. ungewohnte methodische Ansätze.

Die Fachexpert*innen für das Berufsfeld bringen branchenrelevantes Knowhow und Einblicke in die Berufskulturen mit und können die Fragen der Studierenden, die sich im Rückblick auf das eigene Unterrichtshandeln (in Kleingruppen) ergeben, aus ihrer Warte einordnen und beantworten. Die Fachexpert*innen aus der DaF/DaZ-Didaktik wiederum helfen beim reflektierten Abgleich von didaktischer Planung/Erwartung und Unterrichtsverlauf/Erwartungskorrektur. Die Fragen der Studierenden sind zumeist erklärungssuchend und weisen entsprechend eine adversative Satzstruktur wie ‚Eigentlich hatten wir …. geplant, aber dann …' auf. Häufig sind bei den Nachbesprechungen mehr als ein*e externe Fachexpert*in anwesend, sodass

die Studierenden live mitbekommen, wie diese versuchen, sich in die geschilderten Unterrichtssituationen hineinzudenken, und sie untereinander besprechen. Auch das hilft ihnen bei der situativen Reflexion der eigenen didaktischen Handlungsschritte.

Wichtig ist gerade bei digitalen Projekten, dass die Studierenden den Unterricht nicht allein durchführen, sondern in Kleingruppen. Es wären zu viele Aufmerksamkeitsanforderungen für eine ungeübte Lehrperson, die besonderen und zum Teil verunsichernden Herausforderungen der Online-Lehre, wie z. B. technische Störungen oder das Schweigen hinter schwarzen Kacheln, mitorganisieren und -bewältigen zu müssen. Von dem Teamteaching profitieren aber auch die Lernenden in viel höherem Maße, als es bei der Planung des Service-Learning-Projektes vorhersehbar war. Anzuführen ist hier z. B. die Team-Kommunikation während des Unterrichts, wenn die Studierenden kurze Absprachen untereinander treffen, also miteinander kommunizieren (z. B. „Könntest Du auf die Frage von … reagieren, mir fällt dazu leider im Moment nichts ein.“) und das Agieren im Team zum Thema machen (z. B. „Hallo, wir sind … und haben uns Folgendes gedacht“ oder „Während mein*e Kommiliton*in x das zeigt, wird y schon einmal …., in der Zeit mache ich …“). Abgesehen davon, dass es den Anteil an natürlichem Sprachgebrauch im Unterricht erhöht, hat dies auch eine dynamisierende Wirkung, die nicht zu unterschätzen ist. Hinzu kommt, dass die Lernenden die Göttinger Studierenden in den Hospitationen bereits kennengelernt und dabei erfahren haben, aus welchem Grund sie da sind. Das Wissen darum, dass sich auch die Studierenden – wie sie selbst – auf dem Weg zu ihrem Ziel befinden, löst die asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden auf, was sich außerordentlich positiv auf das Lernklima auswirkt.

4. Ausblick: Hybride Projekte nach der Pandemie

Die hier skizzierten Lehr-Lernerfahrungen wären in einem analogen Unterrichtsmodell bestenfalls ansatzweise und mit großem organisatorischen sowie zeitlichen Aufwand zu realisieren. Eine Gruppe von Lehramtsstudierenden im Teamteaching für ein paar berufsbezogene Unterrichtseinheiten nach Tunesien zu schicken, ist z. B. ausgeschlossen. Vor allem hätten auf Face-to-Face-Vermittlung beschränkte Lernerfahrungsarrangements nicht dieselbe Qualität, da sie weder vergleichbar authentisch noch entsprechend vielschichtig wären.

Die dargestellten hybriden Projekte in der Sprach- und Lehrkräfteausbildung sind nur zwei Beispiele für viele unterschiedliche Konfigurationsmöglichkeiten bei einer grenzüberschreitenden Verbindung von digitalem und analogem Deutschunterricht mit berufsbezogener Sprachausbildung für Fachkräfteprojekte. Obwohl diese Programme für solche Ansätze besonders gut geeignet sind, weil sie die meisten Möglichkeiten bieten, Heimatland und Zielland, Sprache und Beruf, Fachausbildung und Deutschunterricht miteinander zu verbinden, lassen sich solche Konzepte auch bei Schulen und Hochschulen curricular verankern, sei es im Sprach- oder im Fachunterricht bzw. wie gezeigt in der Lehrerausbildung. Dafür müssen die Stundenpläne von zwei Klassen bzw. Kursen oder Seminaren in zwei unterschiedlichen Ländern

aufeinander abgestimmt bzw. digitale Veranstaltungen der einen Institution in den Stundenplan der anderen integriert werden, damit das virtuelle Klassenzimmer als transnationale Brücke dienen kann, über die Wissens- und Sprachkompetenzvermittlung in beide Richtungen fließt. Schüler*innen aus dem einen Land können so gemeinsam mit Lernenden aus einem anderen Land unterrichtet werden, Studierende an Fachvorlesungen teilnehmen oder gemeinsame virtuelle Fachexkursionen unternehmen. Die Optionen werden noch einmal zahlreicher, wenn man hybride Klassenräume bzw. Seminare einrichtet, die für den gleichzeitigen Unterricht von physisch präsenten und online zugeschalteten Lernenden bzw. Studierenden geeignet sind. Im DaF/DaZ-Bereich sind hybride Konzepte nicht nur ideal für den Sprachunterricht, sondern sie eignen sich auch besonders gut für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, und sei es nur durch digitale Praktika.

Der digitale Unterricht ist in den letzten zwei Jahren mit Riesenschritten vorangekommen, und zwar sowohl was die technische Ausstattung als auch was die Medienkompetenz der Beteiligten angeht (vgl. die Beispiele in Jung & Kaur, 2021). Trotz aller immer noch bestehenden Hürden hat sich der virtuelle Unterricht in kurzer Zeit zu einer Normalität für Lehrende und Lernende entwickelt, wie man es sich zuvor nicht hätte vorstellen können. Jetzt kommt es darauf an, die neuen medialen Möglichkeiten für eine curriculare Umgestaltung im Sinne von transnationalen Brückenkonzepten zu nutzen. Das ist einerseits einfach, da es in den meisten Konstellationen keine grundsätzlichen technischen Hindernisse mehr gibt, und andererseits besonders herausfordernd, da man ausgetretene konzeptionelle Pfade individuell sowie institutionell verlassen und international denken muss.

Die Veränderung bisheriger Selbstverständlichkeiten ist unbequem. Viele der Entscheider*innen haben die Digitalisierung nur als schlechten Ersatz für Konferenzen und Besprechungen erlebt, aber nicht wie eine meist jüngere Generation als selbstverständliches Tool entdeckt, das viele neue Möglichkeiten für kreativen Unterricht bietet und welches sie in ihre tägliche Berufspraxis integriert haben. Hybride Brückenkonzepte (vgl. xPORT, 2021; Jung, 2021c) haben allgemein ein enormes Potenzial, für das sich die Revision der Lehrpläne und Unterrichtsorganisation lohnt: Durch den grenzüberschreitend möglichen Einsatz von Lehrkräften und die Zusammenfassung von Lernenden mit speziellen Lernzielen entsteht ein breiteres, differenziertes DaF/DaZ-Angebot. Das weltweit gemeinsame Lernen kann die Unterrichtsqualität wie auch die Motivation der Schüler*innen verbessern und das interkulturelle Lernen intensivieren. Auf dem Feld der berufssprachlichen Deutschvermittlung gilt dies in besonderem Maße, wobei man hier nicht nur an Fachkräfteprogramme, sondern auch an den berufsbezogenen Unterricht in Auslandsschulen und Universitäten denken sollte (vgl. Jung, 2018). Hybride, digital-analoge Brückenkonzepte werden in den nächsten Jahren auch ohne den Druck der Pandemie einen großen Aufschwung erleben und sich vielfältig weiterentwickeln.

Literatur

Arbeitsagentur (2021). *Auswirkungen der Migration auf den deutschen Arbeitsmarkt Deutschland (Monatszahlen)*. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Migration/Generische-Publikationen/Auswirkungen-der-Migration-auf-den-Arbeitsmarkt.pdf

Dreyfus, S. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Technology & Society, 3*, 177–181. Verfügbar unter: http://www.bumc.bu.edu/facdev-medicine/files/2012/03/Dreyfus-skill-level.pdf. https://doi.org/10.1177/0270467604264992

Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF, 41*(4), 415–441. https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-0403

Eilert-Ebke, G. & Sass, A. (2014). *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. Hamburg: Passage GmbH.

FaDaF (2019). *Gewinnung und langfristige Integration von Fachkräften – Chemnitzer Erklärung zum Fachkräfteeinwanderungsgesetz*. Verfügbar unter: https://owncloud.gwdg.de/index.php/s/Kre31SK20mez6Dm/download

Funk, H. (2015). Berufsorientierter Deutschunterricht im Kontext funktionaler Mehrsprachigkeit in Europa. In M. Clalüna & B. Tscharner (Hrsg.), *Deutsch lohnt sich. DaF/DaZ in Schule, Studium und Beruf. Akten der Fünften Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 20. und 21. Juni 2014 – Universität Bern* (S. 23–37). Bern: Käser Druck.

Hoffmann, L. (1976). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag. https://doi.org/10.1515/9783112573365

IIK hybrid (2022). Verfügbar unter: https://www.iik-duesseldorf.de/hybrid

Jung, M. (2007). Firmentraining: Trends, Erfahrungen, Tipps aus der Wirtschaft. In K.-H. Kiefer, J. Fischer, M. Jung & J. Roche (Hrsg.), *Wirtschaftsdeutsch vernetzt* (S. 37–50). München: Iudicium.

Jung, M. (2018). Fach- und berufsbezogener DaF-Unterricht an Schulen und Hochschulen im Ausland. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 447–456). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Jung, M. (2020). Deutschausbildung in Fachkräfteprojekten: Entwicklungen und Erfahrungen. *IDV-Magazin* [Onlinezeitschrift], *97*, 29–36. Verfügbar unter https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2020/06/IDV-Magazin-JUNI-2020.pdf. https://doi.org/10.1055/s-0040-1715255

Jung, M. (2021a). Unterrichten nach der Pandemie: Hybridisierung, Territorialisierung und digitale Brückenkurse [Themenheft]. *IDV-Magazin* [Onlinezeitschrift], *100*, 6–10. Verfügbar unter: https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2021/12/IDV_Magazin_Nr._100_web.pdf

Jung, M. (2021b). Digitalisierung als Chance, z. B. grenzüberschreitende Brückenkurse. *IDV-Magazin* [Onlinezeitschrift], *100*, 11–15. Verfügbar unter: https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2021/12/IDV_Magazin_Nr._100_web.pdf

Jung, M. (2021c). Die neuen Hybridkonzepte – Brückenkurse in der berufsvorbereitenden Sprachausbildung von Fachkräften. *xPort* [Onlinezeitschrift], *1*, 26–29. Verfügbar unter: https://www.imove-germany.de/static/de/publikationen/iMOVE-Magazin_xPORT_Ausgabe-2021-1.pdf

Jung, M., Middeke, A. & Panferov, Julia (2017). Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/2017. Im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD). Verfügbar unter: https://owncloud.gwdg.de/index.php/s/HW7pECUM08lOhxE

Jung, M. & Paur, K. (Hrsg.). (2021). Unterrichten in und nach der Pandemie [Themenheft]. IDV-Magazin [Onlinezeitschrift], 100. Verfügbar unter https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2021/12/IDV_Magazin_Nr._100_web.pdf

Jung, M. & Schäfer, A. (Hrsg.). (2020). Deutsch für Fachkräfte – Chancen und Herausforderungen [Themenheft]. IDV-Magazin [Onlinezeitschrift], 97. Verfügbar unter: https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2020/06/IDV-Magazin-JUNI-2020.pdf

Kusse, R. (2001). Landeskunde in der außereuropäischen Auslandsgermanistik. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1323–1333). Berlin: de Gruyter.

Laxczkowiak, J. (2020). Integriertes Fach-und Sprachlernen (IFSL) als Anforderung an berufliche Weiterbildung. In A. Gryszko, C. Lammers, K. Pelikan & T. Roelcke (Hrsg.), *DaFFÜR Berlin: Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft* (S. 216–232). Göttingen: Universitätsverlag.

Middeke, A. (2019). Zur Nachhaltigkeit von europäischen Bildungsprojekten am Beispiel von berufsbezogenem Deutsch in MOE/SOE. In A. Middeke, D. Sava & E. Tichy (Hrsg.), *Germanistische Diskurs- und Praxisfelder in Mittelost- und Südosteuropa* (S. 247–267). Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b15852

Middeke, A. (2020). Virtuelle Vernetzungssynergien zwischen der German Jordanian University und der Georg-August-Universität Göttingen. In T. Schaar, M. Altal & S. W. Chang (Hrsg.), *Fokus DaF/DaZ. Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. (S. 603–622). Münster: LIT Verlag.

Middeke, A. (2021a). Eine Metaanalyse zur Entwicklung von Berufsszenarien im Rahmen von Service-Learning-Projekten. In E. Tichy & F. Tesch (Hrsg.), *Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der Fremdsprachenforschung* (S. 153–174). Berlin: Peter Lang.

Middeke, A. (2021b). Service Learning – analog und digital. Zur Entwicklung von Lehrkompetenzen für das Vermittlungshandeln im berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterricht. In I.-A. Busch-Lauer & J. Hartinger (Hrsg.), *Fachlich – Digital – Regional: Perspektiven auf das Sprachenlehren und -lernen* (S. 169–183). Berlin: Frank & Timme.

Middeke, A. & Jung, M. (i.Vorb.). Fach und Berufssprache an Hochschulen. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Handbuch „Berufs- und Fachsprache Deutsch". Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive*. Berlin: de Gruyter.

Reuter, E. (2011). DaF im Tourismus – Tourismus im DaF-Unterricht. Bestandsaufnahme und Zukunftsvisionen. *German as a foreign language, 3*. Verfügbar unter: http://www.gfl-journal.de/3-2011/Reuter.pdf

Roelcke, T. (2021). Fachsprachen und berufliche Kommunikation. In E. Tichy & F. Tesch (Hrsg.), *Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der Fremdsprachenforschung* (S. 11–29). Berlin: Peter Lang.

SVR (2022). *Zuwanderung zum Zweck der Erwerbstätigkeit. Wichtige Regelungen im Überblick. Reihe kurz & bündig des Sachverständigenrats für Migration und Integration*. Verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2022/02/SVR-Fakten-Zuwanderung-zum-Zweck-der-Erwerbstaetigkeit.pdf

Tellmann, U., Müller-Trapet, J. & Jung, M. (2012). *Berufs- und fachbezogenes Deutsch. Grundlagen und Materialerstellung nach dem Konzept von IDIAL4P. Handreichungen für Didaktiker*. Göttingen: Universitätsverlag. https://doi.org/10.17875/gup2012-307

THAMM. *Towards a Holistic Approach to Labour Migration Governance and Labour Mobility in North Africa*. Verfügbar unter: https://www.giz.de/de/weltweit/92649.html

Waibel, I. (2011). Berufsfelder nach dem Studium im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ergebnisse der Absolventenbefragung der Jahrgänge 1983–2009. *Info DaF, 4*, 414–430. https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0403

Waibel, I. (2012). *Qualifikationsstand und Berufsverbleib nach dem DaF-Studium. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung zu Studienbewertungen, Qualifikationen und beruflicher Situation von Absolvent(inn)en der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an ausgewählten Hochschulen in Deutschland*. München: Tectum Verlag.

Wolff, D. (2020). Einleitung – Videografie in der Lehrer:innenbildung. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer:innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale* (S. 7–9). Hildesheim: Universitätsverlag.

xPORT (2021). *Schwerpunktthema „Mit Anlauf nach Deutschland – Vorbereitungs- und Brückenkurse für Menschen aus Drittländern", 1*. Verfügbar unter: https://www.imove-germany.de/static/de/publikationen/iMOVE-Magazin_xPORT_Ausgabe-2021-1.pdf

Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Migration und Einwanderung

Gelingensfaktoren und Desiderate in der Beruflichen Bildung an der Technischen Universität München

Verena Rasp, Julia Pötzl & Alfred Riedl

Spätestens seit der sogenannten Flüchtlingskrise 2015/16 sind die Themen Migration und Einwanderung wieder verstärkt in den Fokus gerückt. Es stellt sich gesellschaftlich die Frage, wie Personen mit unterschiedlichen Lebensgeschichten und Sprachbiographien in die europäischen Zielländer (sprachlich) integriert werden können. Eine Schlüsselposition nimmt die Berufswelt bei der Eingliederung von Menschen in eine neue Gesellschaft ein. In Deutschland, respektive in Bayern, wird hierfür vor allem die berufliche Bildung in die Pflicht genommen. Dies erfordert vom Lehrpersonal, auf die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangslagen der Schüler*innen in der deutschen Sprache angemessen zu reagieren und diese bei Bedarf zu fördern. Um Lehrkräfte auf diese Aufgabe entsprechend vorzubereiten, bietet die Technische Universität München (TUM) für angehende Lehrkräfte der beruflichen Bildung die Seminare *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* und *Vertiefung* an.

Ziel dieses Beitrags ist es, die bisherigen Erfahrungen des Lehrangebots zu Deutsch als Zweitsprache in der Beruflichen Bildung an der TUM sowie bestehende Desiderate darzustellen und zu diskutieren. Die Schwerpunkte liegen dabei auf den Einstellungen beziehungsweise Einstellungsänderungen von Lehramtsstudierenden und den Anpassungen des Seminarkonzepts durch die pandemiebedingte Umstellung von Präsenz- auf digitale Lehre.

Dazu wird zunächst das Lehrangebot und dessen Konzeption vorgestellt und auf die Implementierung des Flipped Classroom-Konzepts eingegangen. Danach erfolgt eine kurze Übersicht über Faktoren, die ein gutes Seminar zu den Themen Migration und Einwanderung ausmachen und welche Gesichtspunkte zukünftig stärker berücksichtigt werden sollten. Im Anschluss werden Ergebnisse einer Erhebung zu Einstellungsänderungen und schließlich Handlungsbedarfe für die Lehrkräfteprofessionalisierung diskutiert, die aus der Erhebung sowie den Anpassungen des Seminarkonzepts folgen.

1. Das Lehrangebot der Technischen Universität München in der Beruflichen Bildung

Der Bachelor- und Masterstudiengang *Berufliche Bildung* an der TUM untergliedert sich jeweils in eine berufliche Fachrichtung, ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach sowie die Sozial- und Bildungswissenschaften. Es besteht die Möglichkeit, aus insgesamt sechs beruflichen Fachrichtungen zu wählen und diese mit einem von vierzehn Unterrichtsfächern zu kombinieren. Um angehende Lehrkräfte für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität an beruflichen Schulen zu sensibilisieren und der unterschiedlichen sprachlichen Ausgangslage zu begegnen, bietet die TUM neben dem Teilstudiengang *Berufssprache Deutsch* als Unterrichtsfach die für alle Lehramtsstudierenden der Beruflichen Bildung obligatorischen Seminare *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* und *Vertiefung* an.

Im Wintersemester 2014/15 wurde in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) der Teilstudiengang *Berufssprache Deutsch* (bis Wintersemester 2021/22 *Sprache und Kommunikation Deutsch*, kurz *SKD*) eingeführt, welcher sich inzwischen etabliert hat. Dieser lässt sich mit den sechs zur Auswahl stehenden beruflichen Fachrichtungen als eigenes Unterrichtsfach im Umfang von 80 ECTS kombinieren, sowohl im Zuge des grundständigen Studiums als auch auf freiwilliger Basis als Erweiterungsfach. Inhaltlich umfasst *Berufssprache Deutsch* neben Sprach- und Kulturvermittlung auch Studienhalte wie beispielsweise Mehrsprachigkeitslinguistik, Sprachwissenschaft, Spracherwerb sowie Kultur und Literatur (vgl. Roche & Finkbohner, 2021; Terrasi-Haufe, Roche & Sogl, 2017)[1].

Neben dem Teilstudiengang *Berufssprache Deutsch* hat die TUM für alle Bachelor- und Masterstudierenden des Lehramts an beruflichen Schulen im Bereich der Sozial- und Bildungswissenschaften jeweils ein verpflichtendes Seminar mit dem Ziel implementiert, die angehenden Lehrkräfte für eine heterogene Schüler*innenschaft zu sensibilisieren. In dem Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* (2,5 ECTS), das seit dem Sommersemester 2017 existiert, wird für alle grundständigen Studierenden im Bachelor die inhaltliche Basis gelegt. Masterstudierende können sich weiterführend seit dem Wintersemester 2018/19 im Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Vertiefung* (3 ECTS) intensiver mit den Inhalten beschäftigen und deren praktische Anwendung fokussieren. Beide Seminare können zudem auch als Wahlfach im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik belegt werden. In der Summe besuchen pro Studienjahr etwa 180 Studierende das Grundlagenseminar und etwa 150 Studierende die Lehrveranstaltung zur Vertiefung.

Für die Konzeption und Entwicklung der Curricula beider Seminare waren unterschiedliche inhaltliche Orientierungspunkte von Bedeutung. Einerseits wurde hier an die bisherige Forschung der einschlägigen Fachrichtungen und Bereiche, wie beispielsweise Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Kommunikation, Benachteilig-

1 Beide Quellen bieten auch weiterführende Information speziell zum Teilstudiengang *Berufssprache Deutsch*.

tenförderung in der Beruflichen Bildung usw. angeknüpft. Darüber hinaus bildeten aber auch bereits bestehende Curricula, wie das Rahmencurriculum für die berufliche Bildung *SpraSiBeQ* (vgl. Birnbaum, Dippold-Schenk, Hirsch, Kupke, Seyfarth & Wernicke, 2016; Kimmelmann, Ohm & Schramm, 2014) und das *DaZKoM-Modell* (Köker, Rosenbrock-Agyei, Ohm, Carlson, Ehmke, Hammer, Koch-Priewe & Schulze, 2015) eine wissenschaftlich fundierte Ausgangsbasis. Auch die Ergebnisse und Erfahrungen aus Vorläuferprojekten an der TUM, wie beispielsweise *Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge* (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2020), sowie die aktuelle schulische Realität in Bayern fließen in die Seminare ein. So werden etwa die sogenannten Berufsintegrationsklassen (BIK), die es nach wie vor in bayerischen Berufsschulen gibt und die junge Erwachsene mit Flucht- oder Migrationshintergrund bei der sprachlichen und fachlichen Integration in die Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt unterstützen sollen, sowie das Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch"[2] thematisiert. Darüber hinaus war und ist auch weiterhin die fortwährende Evaluation der Veranstaltung aus den vorherigen Semestern für die Konzeption und für inhaltliche Entwicklungen der Seminare leitend.

Was den konkreten inhaltlichen Aufbau der Seminare betrifft, werden im Grundlagenseminar in einem ersten Schritt die Begriffe Kultur und Diversität genauer betrachtet. Daran knüpfen die Themen Migration und Integration an, wobei auch der Zusammenhang von Migrationshintergrund und Schulleistungen behandelt wird. Darauf folgt mit einem Überblick über die Berufsintegrationsklassen der direkte inhaltliche Bezug zur Berufsschule. Impulse zum Spracherwerb, zur Alphabetisierung und zum Umgang mit Fehlern kommen hinzu. Abschließend werden die verschiedenen sprachlichen Register (Alltagssprache, Bildungssprache, Berufs- und Fachsprache), welche auch im Fachunterricht eine wesentliche Rolle spielen, thematisiert und typische Sprachhandlungen der Beruflichen Bildung mit den Studierenden gemeinsam reflektiert.

Im Vertiefungsseminar wird nicht nur auf den bereits erworbenen Kenntnissen des Grundlagenseminars aufgebaut, sondern in Hinblick auf das nach dem Masterabschluss folgende Referendariat auch der Einsatz des Förderansatzes „Scaffolding" (Gibbons, 2002) genauer betrachtet. Im Zuge dessen werden zahlreiche praktische Methoden zur Integration von Sprachförderung in den Unterricht, wie beispielsweise die Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien oder der Umgang mit Mehrsprachigkeit, thematisiert. Aber auch kulturelle Aspekte werden mit Impulsen zum Thema Interkulturelle Kommunikation sowie zum Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Schule im Allgemeinen und mit Antisemitismus im Besonderen erneut abgedeckt.

---

2 Das Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch" ist ein Konzept zur Umsetzung integrierter und berufsspezifischer Sprachförderung, welches nicht nur in Berufsintegrationsklassen Verwendung findet, sondern im Lehrplan aller beruflichen Schulen in Bayern verankert ist (ISB, 2020).

In allen Seminarsitzungen liegt stets ein besonderes Augenmerk auf der Verzahnung von wissenschaftlich fundierter Theorie mit der konkreten Umsetzung in der Praxis durch die thematische Übertragung der Relevanz auf den schulischen und beruflichen Kontext, z. B. durch die Anwendung und Übung der theoretischen Inhalte sowie der Thematisierung berufsschulspezifischer Besonderheiten.[3]

2. Zäsur: Pandemiebedingte digitale Lehre

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das Lehrangebot zu Deutsch als Zweitsprache in der Beruflichen Bildung an der TUM und die Konzeption der Seminare *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* und *Vertiefung* vorgestellt wurden, folgt nun ein Überblick über die pandemiebedingten Anpassungen des Seminarkonzepts. Im März 2020 hatte sich mit der zunehmenden Ausbreitung der COVID-19-Pandemie und den damit verbundenen Maßnahmen zur Eindämmung die Situation an den Hochschulen weltweit, insbesondere im Bereich der Lehre, abrupt verändert. Der Lehrbetrieb in Präsenzform sowie anstehende Prüfungen wurden mit sofortiger Wirkung eingestellt. Dennoch sollten alle Studierenden die Möglichkeit erhalten, ihr Studium weiterführen oder abschließen zu können. Damit die Herausforderung, Lehrveranstaltungen und Prüfungen innerhalb kürzester Zeit auf virtuelle Formate umzustellen, adäquat bewältigt werden konnte, wurden von der TUM verschiedene digitale Werkzeuge zur Verfügung gestellt. Mit diesen bestand sowohl die Möglichkeit zur synchronen (zeitgleich im digitalen Raum) als auch zur asynchronen (zeitlich entkoppelten) Online-Lehre, deren konkrete Umsetzung im Rahmen der beiden Seminare nachfolgende Ausführungen zeigen.

Während die synchrone Online-Lehre gemeinschaftliches und zeitgleiches Lehren und Lernen ermöglicht, jedoch eine gute Internetverbindung, ausreichend Serverkapazitäten und fest vorgegebene Zeiten erfordert, sind in der asynchronen Online-Lehre die Lehr- und Lernprozesse zeitlich entkoppelt und bieten daher den großen Vorteil der Flexibilität. Bei der Umstellung der Seminare in ein rein digitales Format erschien daher eine überwiegend asynchrone Lehrstrategie, ergänzt um synchrone Elemente, am besten geeignet. Konkret wurden die Seminarinhalte in abwechslungsreich gestaltete Selbstlerneinheiten (Lektionen) auf moodle, der zentralen Lernplattform der TUM, transferiert. Die die Lektionen begleitenden Aufgaben und Lerntagebücher, welche gleichzeitig auch als Leistungsnachweis am Ende des Semesters dienten, sicherten den Lernfortschritt und ermöglichten eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten im Selbststudium. Ergänzend dazu fanden Anwendung, Vertiefung und Transfer der Inhalte im wöchentlichen Rhythmus in kurzen, halbstündigen, synchronen Online-Sitzungen via Zoom-Meeting statt. Die Seminare wurden also im Flipped Classroom-Konzept umgesetzt, welches im folgenden Abschnitt kurz näher erläutert werden soll.

3 Für einen Einblick in die für die Seminare formulierten Lernziele mit berufsbildendem Fokus siehe Thiel, Simml, Gruber, Pötzl & Riedl, 2020.

Hauptziel des didaktischen Konzepts Flipped Classroom, dem „umgedrehten Unterricht", ist es, mehr Zeit für den gegenseitigen Austausch und die Zusammenarbeit zu schaffen. Was normalerweise in der Veranstaltung in Präsenz stattfindet, z. B. die Vorstellung und Erläuterung neuer Inhalte, wird in die Vorbereitungszeit der Lernenden ausgelagert, während die Vertiefung, konkrete Anwendung und Reflexion des Gelernten, also das, was häufig in der Präsenz potenziell zu kurz kommt, dort stattfindet, wo Lehrende Lernprozesse begleiten können. Der Ablauf und zentrale Aktivitäten des Lehrens und Lernens werden also umgekehrt (vgl. u. a. Brame, 2013; Spannagel, 2011).[4]

Das Flipped Classroom-Konzept erlebte durch die vermehrte Distanzlehre während der Pandemie einen Boom, jedoch wird bereits seit 2012 viel zu diesem Thema geforscht. Auch die Wirksamkeit des Konzepts wurde bereits in verschiedenen Metaanalysen im Pre-Post-Vergleich untersucht, u. a. vor dem Hintergrund, inwiefern ein Lernzuwachs bei den Lernenden zu verzeichnen ist. Es zeigt sich, dass mithilfe des Flipped Classroom-Konzepts signifikante und positive Gesamteffekte auftreten und die Lernenden deutlich mehr Wissen aufbauen können. Allerdings eignet sich die Methode eher ab der Sekundarstufe, da die Lernenden in der Regel hier schon über elementare Fähigkeiten zur Arbeitsorganisation verfügen, was jedoch deutlich für einen Einsatz im universitären Kontext spricht (Knogler, Mazziotti & CHU Research Group, 2020).

3. Gelingensfaktoren und Desiderate in den Seminaren *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* und *Vertiefung*

Wie in Kapitel 1 deutlich wurde, liegt der Fokus der Seminare *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* und *Vertiefung* auf einer kompetenzorientierten Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte bereits im Studium. Handlungskompetenz erfordert hier allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, drei Faktoren, die durch die Kompetenzdimensionen Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten gerahmt werden (vgl. Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015; Cramer, 2020). Im folgenden Kapitel beschreiben wir, wie diese Kompetenzen durch „gute" Hochschullehre vermittelt werden können, welche Rolle Einstellungen (Teachers' Beliefs) von Studierenden spielen, und im Anschluss daran, welche Desiderate sich für unser Seminar ergeben.

3.1 Gelingensfaktoren für gute Hochschullehre

Für die konkrete Umsetzung *guter* Hochschullehre ist (wissenschaftliche) Evaluation essentiell. Seit Einführung der Bologna-Reformen und der damit einhergehenden

4 Für einen Überblick zum Konzept, Praxisbeispiele und Handlungsempfehlungen für den schulischen Kontext empfiehlt sich ein Blick in Werner, Ebel, Spannagel & Bayer (2018).

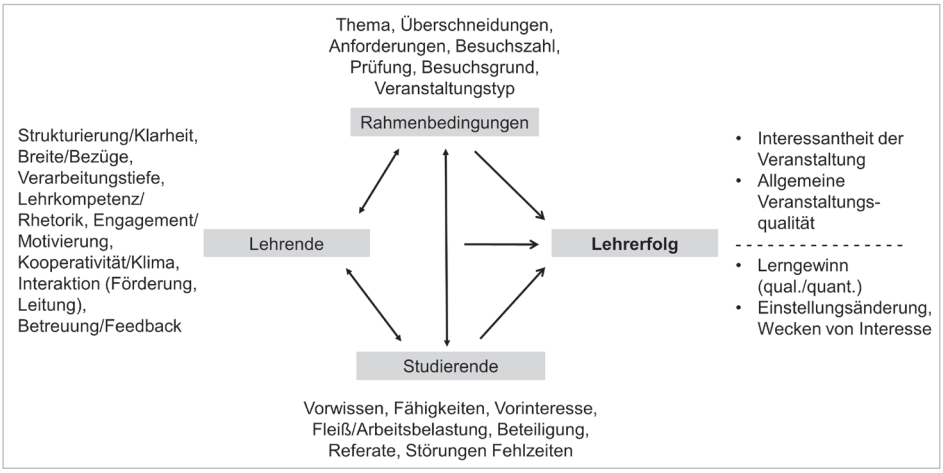


Abb. 1: Bedingungsmodell des Lehrerfolgs nach Rindermann (2001)

Kompetenz- und Evidenzorientierung versuchen Hochschulen Lehrerfolg messbar zu machen. So dient die Evaluation der Lehre zum einen der Akkreditierung von Studiengängen und -programmen, auf der anderen Seite kann sie für die Mittelvergabe und die Besetzung von Professuren (vor allem Tenure-Track und Juniorprofessuren) ausschlaggebend sein. Viele Universitäten formulieren aus diesem Grund Leitlinien für gutes Lehren und Lernen[5]; es werden Expertisen und Grundsätze von (hochschulnahen) Stiftungen und Verbänden festgelegt (vgl. u. a. Jorzik & Höfer, 2013; Kirchgeßner, 2011). Abgesehen von diesen Empfehlungen können auch Forschungsergebnisse in Betracht gezogen werden. Häufig werden dazu Metaanalysen von Studien zur Wirksamkeit der Lehre in sogenannten Effektstärken gemessen (vgl. u. a. Ulrich, 2016; Schneider & Mustafić, 2015). Ungeachtet der Limitationen, die solche Studien aufweisen, wie z. B. die Quantifizierung ausschließlich über den Leistungszuwachs Studierender oder der fehlenden Übertragbarkeit auf alle Lehrveranstaltungen, lassen sich Aspekte, die gute, d. h. wirksame Hochschullehre definieren, bestimmen. Dazu gehört z. B. die Förderung der Selbstwirksamkeit der Studierenden, die Kommunikation und Kontrolle von spezifischen Lernzielen und die gründliche Planung der Lehrveranstaltung (vgl. Hochschuldidaktisches Infoportal, 2021).

Oft zitiert wird in diesem Zusammenhang auch das Bedingungsmodell des Lehrerfolgs, das auf einer psychologischen Studie zur Lehrevaluation basiert (siehe Abbildung 1).

Nach Rindermann (2001) ergibt sich die Summe des Lehrerfolgs aus den Kompetenzen, dem Wissen und anderen intrapersonellen Voraussetzungen der Lehrenden und Studierenden sowie den Rahmenbedingungen, die teilweise stark von der Hochschule beziehungsweise von den Curricula vorgegeben sind. Neben der allgemeinen

5 Beispielsweise das Leitbild „Gutes Lehren und Lehren" der TU München, vgl. https://www.tum.de/studium/lehre/qualitaetsmanagement/leitbild-und-lehrverfassung/

Qualität und Attraktivität der Lehrveranstaltung ist ebenso der qualitative und quantitative Lerngewinn für den Lehrerfolg ausschlaggebend sowie das Wecken von Interesse für das Thema und Einstellungsänderungen.

3.2 Einstellungsänderungen durch Lehre?

Vor diesem Hintergrund beschäftigen wir uns hier mit der Frage, inwiefern Hochschullehre, speziell das Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt*, zu Einstellungsänderungen bei teilnehmenden Studierenden führen kann. Zunächst wird jedoch eine angemessene Definition für den Begriff „Einstellungen" zugrunde gelegt.

3.2.1 Einstellungen – Teachers' Beliefs

In den letzten Jahrzehnten wurde viel über das Thema geschrieben und geäußert, weswegen es als „messy construct" gilt (Fischer & Ehmke, 2019). Allgemein versteht man unter Einstellungen (beliefs) stabile oder variable Personenmerkmale, die subjektiv wirken und zentral sind für die Wahrnehmung von Umwelteinflüssen und ihre Verhaltensregulation (vgl. Noé, 2005; Wänke, Reutner & Bohner, 2011). Entsprechend kann ein solches Konstrukt für Lehrkräfte handlungsleitend im Schulalltag sein (vgl. Borg, 2001; Trautwein, 2013) und wird in diesem Kontext häufig als Teachers' Beliefs bezeichnet. Ergebnisse aus der Didaktikforschung legen nahe, solchen Einstellungen, Überzeugungen oder Teachers' Beliefs eine größere Relevanz beizumessen (für die Mathematikdidaktik vgl. u. a. Hannula, Di Martino, Pantziara, Zhang, Morselli, Heyd-Metzuyanim, Lutovac, Kaasila, Middleton, Jansen & Goldin, 2016). Für das vorliegende Seminar erscheinen bisherige Untersuchungen zu Teachers' Beliefs im Umgang mit kultureller Heterogenität, zur Sprachförderung im Fachunterricht und zum Umgang mit der Herkunftssprache beziehungsweise Mehrsprachigkeit besonders bedeutend.

3.2.2 Einstellungen im Kontext von Migration und Einwanderung

(Angehende) Lehrkräfte können unterschiedliche Einstellungen gegenüber kultureller Diversität haben, die sich in Vorurteilen äußern und generell auch Auswirkungen auf den Unterricht und auf die Bewertung von Lernenden haben können (vgl. Bonefeld & Dickhäuser, 2018; Edelmann, 2006; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016; Kimmelmann & Voigt, 2016).

Lehrkräfte schätzen das (Lern-)Verhalten neuzugewanderter Schüler*innen unterschiedlich ein. Manche Lehrkräfte sind so zum Beispiel der Ansicht, dass sich diese Schüler*innen an die jeweilige Landeskultur anpassen müssen, wieder andere unterstützen die Beibehaltung der eigenen Herkunftsidentität. In einer Ländervergleichsstudie deutscher und französischer Lehrkräfte konnte exemplarisch gezeigt werden, dass insbesondere deutsche Lehrkräfte ihre Schüler*innen selbst „noch in der 2. und 3. Generation vorwiegend als kulturell und ethnisch ‚Andere'" erkennen (Sievers,

2017, S. 275). Daneben existieren allerdings auch Befunde, die zu dem Schluss kommen, dass Lehrkräfte das Lernverhalten ihrer Schüler*innen so einschätzen, als hätte die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer keinen Einfluss und sei nicht ausschlaggebend für den Unterricht (vgl. Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011; Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn & Kunter, 2012). Letztgenannte Studie konnte darüber hinaus auch zeigen, dass angehende Lehrkräfte mit Migrationshintergrund über stärkere multikulturelle Überzeugungen verfügen als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund.

Ein weiterer Aspekt ist die Zuständigkeit für Sprachförderung, in der sich die Einstellungen von Lehrkräften unterscheiden können: entweder ist nur die Deutsch- oder (auch) die Fachlehrkraft zuständig. In einer Befragung im Auftrag des Mercator-Instituts wurde deutlich, dass mehr als zwei Drittel aller teilnehmenden Lehrkräfte Schüler*innen mit Sprachförderbedarf unterrichten (vgl. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012). Die überwiegende Mehrheit der Befragten findet Sprachförderung, auch in nicht-sprachlichen Fächern, wichtig und steht der Sprachförderung im Fachunterricht offen gegenüber (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2012). Den Anspruch nach sprachsensiblem Unterricht setzten allerdings nur ca. ein Drittel der Lehrkräfte laut eigener Einschätzung um. Als Grund nennen viele Lehrkräfte, dass sie sich nicht ausreichend vorbereitet fühlen, sprachlich heterogene Gruppen zu unterrichten (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2012; Ekinci & Güneşli, 2016), und sie wünschen sich deswegen einen größeren Schwerpunkt darauf in Aus- und Fortbildung. Neben fehlender Qualifizierung und Zeitmangel wird allerdings auch die Ansicht genannt, dass Sprachförderung nicht Aufgabe des Fachunterrichts sei. Dies stellt auch Riebling (2013) für naturwissenschaftliche Fächer in ihrer Untersuchung fest. Generell unterscheiden Kimmelmann und Voigt (2016) drei Typen von Lehrkräften, wenn es um die Zuständigkeit für Sprachförderung im Schulunterricht geht: Sie beschreiben Lehrkräfte, die Sprachförderung an andere Lehrkräfte abgeben („die Delegierer"), Lehrkräfte, die nicht sicher sind, ob sie Sprachförderung umsetzen können („die Unentschiedenen"), und Lehrkräfte, die sich ihrer Verantwortung auch im Fachunterricht bewusst sind („die Befürworter").

Vor allem Lehrkräfte, die Sprachförderung gerne aus ihrem Unterricht auslagern („Delegierer"), vertreten die Einstellung, dass eine einsprachige Lernumgebung für Schüler*innen essentiell wäre, und verorten die Verantwortung für einen angemessenen Lernfortschritt hauptsächlich bei den Lernenden (Kimmelmann & Voigt, 2016). Obwohl eine wertschätzende Haltung gegenüber den Herkunftssprachen der Lernenden von großer Bedeutung für die Lernentwicklung wäre, werden die Herkunftssprachen nur selten im Unterricht genutzt oder die Verwendung teilweise sogar von den Lehrkräften untersagt (vgl. Ekinci & Güneşli, 2016; Hachfeld et al., 2012; Leichsering, 2003; Wojnesitz, 2010). Selbst Lehrkräfte, die mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgewachsen sind, vertreten die Meinung, dass es keine Vorteile für das spätere Berufsleben habe, die Herkunftssprachen der Schüler*innen zu fördern. Dabei zeigt sich bei Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit in der Ausbildung am Beispiel von Einzelhandelskaufleuten, dass Kompetenzen in der Herkunftssprache im

Arbeitsalltag durchaus von großer Bedeutung sind (vgl. Settelmeyer, 2010; Steffan, Pötzl & Riehl, 2017).

Für angehende Lehrkräfte scheint es von großer Bedeutung zu sein, positive Einstellungen zur kulturellen Diversität, zur Zuständigkeit für Sprachförderung als auch der Wertschätzung unterschiedlicher Herkunftssprachen zu vertreten. Im *DaZ-Kom*-Projekt (Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018) wurde deshalb ein Fragebogen entwickelt, um die Einstellungen von Studierenden zu erheben (vgl. Hammer et al., 2016). Wir haben dieses Testinstrument verwendet, um herauszufinden, inwiefern unser Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt* zu Änderungen der Teachers' Beliefs führt.

3.2.3 Einstellungsänderungen durch das Seminar „Sprachliche und kulturelle Vielfalt"[6]

Die Fragebogenstudie wurde im Pre-Post-Design erhoben: Die Studierenden des Seminars *Sprachliche und kulturelle Vielfalt* wurden in der ersten Sitzung befragt, als noch keine thematischen Impulse zu Deutsch als Zweitsprache-Themen erfolgt waren, und dann wieder zum Abschluss, in der letzten Sitzung des Seminars. Insgesamt konnten die Daten von 62 Studierenden für beide Zeitpunkte ausgewertet werden. In Anlehnung an den Fragebogen von Hammer, Fischer & Koch-Priewe (2016) wurden drei Skalen verwendet: 1. Sprachsensibilität im Fachunterricht (Sensibilität), z. B. „Lehrkräfte sollten bei der Auswahl der Aufgaben die sprachlichen Kompetenzen ihrer SchülerInnen berücksichtigen." (DDMaS2); 2. Zuständigkeit für die Sprachförderung (Zuständigkeit), z. B. „Im Fachunterricht können sprachliche Fehler zwar berichtigt, aber es kann nicht systematisch an ihnen gearbeitet werden." (DFUF2); 3. Wertschätzung der Herkunftssprache (Wertschätzung), z. B. „Die Würdigung der Erstsprachen durch die Lehrkräfte kann die Zweitsprachenentwicklung der SchülerInnen positiv beeinflussen." (MMSV4).

Bei der Auswertung nutzten wir Pearson-Korrelationen, die lineare Zusammenhänge von den verschiedenen Skalen abbilden können. So zeigen sich im Pretest schwache, signifikante Korrelationen zwischen Sensibilität und Zuständigkeit, was im Posttest noch ausgeprägter ist. Das heißt, Studierende, die einem sprachsensiblen Fachunterricht positiv gegenüberstehen, betrachten Fachlehrkräfte als eher zuständig für Sprachförderung. Der Posttest belegt schwache signifikante Korrelationen zwischen Zuständigkeit und Wertschätzung: Nach dem Seminar fühlten sich angehende Fachlehrkräfte für Sprachförderung zuständig, die der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen positiv gegenüberstehen.

In der Skala *Sensibilität gegenüber Sprache im Fach* zeigt sich (Abbildung 2), dass vor Besuch des Seminars 56% der Studierenden der Meinung waren, dass Sprache eine Schlüsselrolle beim Fachlernen zukommt, im Posttest waren es immerhin 65%.

6 An dieser Stelle werden die Ergebnisse unserer Studie kurz zusammengefasst, eine ausführliche Darstellung findet sich in Pötzl, Reinhold, Thiel & Simml, 2021.

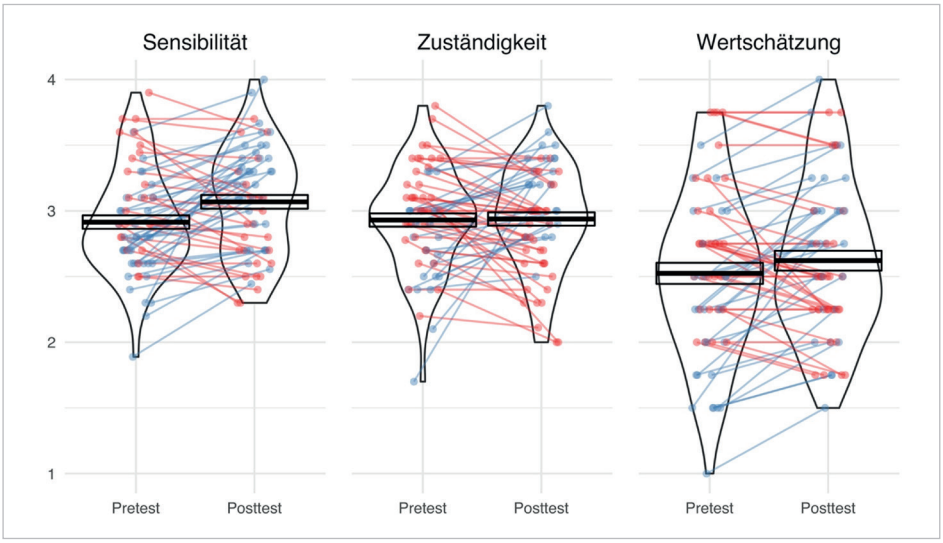


Abb. 2: Darstellung der Verteilung der Skalen Sensibilität, Zuständigkeit und Wertschätzung im Pretest und im Posttest sowie der individuellen Veränderung (blau = positive Veränderung, rot = keine oder negative Veränderung) einzelner Studierender zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten (Pötzl, Reinhold, Thiel & Simml, 2021)

Der Aussage, dass Lehrkräfte sprachliche Kompetenzen bei der Auswahl der Aufgaben im Unterricht berücksichtigen sollten, stimmten im Pretest 79% zu, im Posttest 92%. Daraus schließen wir, dass das Seminar positive Effekte auf die Sprachsensibilität angehender Lehrkräfte hat. Die Skala *Zuständigkeit* zur Sprachförderung zeigt weniger eindeutige Veränderung vom Pretest zum Posttest. Allerdings sehen sich 84% (Pretest) bzw. 90% (Posttest) in der Pflicht, auch im Fachunterricht sprachsensibel zu arbeiten, allerdings nicht in allen Items der Skala. Es stimmen z. B. weniger Studierende der Aussage zu, dass man im Fachunterricht nicht systematisch an sprachlichen Fehlern arbeiten könnte (34 vs. 40%). In der dritten Skala, die die *Wertschätzung* gegenüber Herkunftssprachen misst, sind die Werte auch durch den Seminarbesuch recht konstant geblieben. Im Pretest waren z. B. 81% der Meinung, die Würdigung der Erstsprachen durch die Lehrkraft könnte positiv für die Zweitsprachentwicklung sein, im Posttest waren 87% der Lehramtsstudierenden dieser Meinung.

4. Desiderate und blinde Flecken

Welche Schlüsse lassen sich nun zum einen aus der Erhebung zu Einstellungsänderungen und zum anderen aus den pandemiebedingten Anpassungen des Seminarkonzepts für unsere Seminare ziehen? Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen zunächst, dass die Intervention in Form der Seminare Wirkung zeigt und die Einstellungsänderungen signifikant sind. Allerdings in beide Richtungen: Einerseits zieht eine Gruppe der Studierenden aus dem Seminar die Schlussfolgerung, dass Sprachförderung auch

die Aufgabe der Fachlehrkraft ist, also nicht nur im Deutschunterricht erfolgen sollte, was unserem angestrebten Lernziel entspricht. Andererseits ändern sich bei manchen Studierenden die Einstellungen auch nicht oder gar ins Negative. Die Schlussfolgerung dieser Studierenden könnte sein: Sprachförderung ist mir zu komplex und eine Bürde für den Fachunterricht.

Durch die pandemiebedingte, digitale Lehre und der damit einhergehenden Anpassungen des Seminarkonzepts mit der Implementierung eines Flipped Classrooms verblieb einerseits durch das Feedback der Studierenden der Eindruck, dass bei den Studierenden der Wissenszuwachs nachhaltiger war und das Interesse an einer weiteren Beschäftigung mit den verschiedenen Inhalten geweckt wurde. Darüber hinaus erscheint v. a. der Einsatz des Lerntagebuchs als neues Instrument bei der Prüfungsleistung zu einer wesentlichen Erhöhung der inhaltlichen Reflexion, aber auch der Selbstreflexion von eigenen Ansichten und Lernprozessen beizutragen. Durch die bislang guten Erfahrungen mit dem Flipped Classroom-Konzept im universitären Kontext kommen wir zu dem Schluss, dass sich eine nachhaltigere Verankerung der Relevanz des Themas in den Köpfen der Studierenden abzeichnet.

Für die Seminare *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* und *Vertiefung* bedeutet dies, dass überlegt werden sollte, inwiefern Angeboten bezüglich der Wertschätzung von Herkunftssprachen im Allgemeinen und der Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht im Speziellen mehr Raum gegeben werden kann. Angeleitete Reflexionen und weitere Best Practice-Beispiele könnten hier unterstützend wirken. Auch eine Verstetigung des Flipped Classroom-Konzepts über die durch die COVID-19-Pandemie notwendig gewordene digitale Lehre hinaus ist angedacht. Allerdings sollten sprachsensible Inhalte darüber hinaus auch fachübergreifend gelehrt werden, respektive ebenfalls in der gewählten Fachrichtung der Studierenden behandelt werden, um die Möglichkeiten für ihr Berufsfeld zu begreifen und direkt an fachpraktischen Beispielen umzusetzen.

Literatur

Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf

Birnbaum, T., Dippold-Schenk, K., Hirsch, D., Kupke, J., Seyfarth, M. & Wernicke, A. (2016). Die Rolle des Schreibens in Angeboten der beruflichen Qualifizierung. In J. Siemon, B. Ziegler, N. Kimmelmann & R. Tenberg (Hrsg.), *Beruf und Sprache. Anforderungen – Kompetenzen und Förderung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 28,* 101–121.

Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*, *9*(481). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481

Borg, M. (2001). Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, *55*(2), 186–188. https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186

Brame, C. J. (2013). *Flipping the Classroom.* Vanderbilt University Center for Teaching. Verfügbar unter: https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/

Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Schriftenreihe der Tübingen School of Education, S. 111–128). Tübingen: Tübingen University Press. https://doi.org/10.15496/publikation-45602

Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, 235–249. https://doi.org/10.25656/01:7380

Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

Ekinci, Y. & Güneşli, H. (2016). *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-06434-6

Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(2), 411–433. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Glock, S. & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education*, *16*(1), 111–127. https://doi.org/10.1007/s11218-012-9197-z

Goldin, G. A., Hannula, M. S., Heyd-Metzuyanim, E., Jansen, A., Kaasila, R., Lutovac, S., Di Martino, P., Morselli, F., Middleton, J. A., Pantziara, M. & Zhang, Q. (2016). *Attitudes, Beliefs, Motivation and Identity in Mathematics Education. An Overview of the Field and Future Directions*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32811-9

Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen: Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*(2), 101–120. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064

Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 147–171). Münster: Waxmann.

Hochschuldidaktisches Infoportal. (2021). *Forschungsergebnisse: Sieben zentrale Gelingensfaktoren guter Hochschullehre. Was kann ich als Lehrperson tun, damit Studierende erfolgreicher lernen?* Verfügbar unter: https://www.einfachlehren.tu-darmstadt.de/themensammlung/details_12416.de.jsp

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2020). *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch. Jahrgangsstufen 10 bis*

12/13. Juli 2016 (Aktualisierung im Juni 2020). Verfügbar unter: http://www.isb.bayern.de/download/23700/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf

Jorzik, B. & Höfer, S. (Hrsg.). (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Edition Stifterverband.

Kimmelmann, N., Ohm, U. & Schramm, K. (2014). *Rahmencurriculum. Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung.* Verfügbar unter: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/integriertes-fach-und-sprachlernen/projekt-sprasibeq/das-rahmencurriculum

Kimmelmann, N. & Voigt, G. (2016). Wie hältst du's mit der Sprachförderung? Oder: Welche Ansatzpunkte zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften sich aus ihren subjektiven Theorien ableiten lassen. In J. Siemon, B. Ziegler, N. Kimmelmann & R. Tenberg (Hrsg.), *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft, 28*, 183–202.

Kirchgeßner, K. (Hrsg.). (2011). *Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen: Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Bonn: HRK.

Knogler, M., Mazziotti, C. & CHU Research Group. (2020). *Wie wirksam ist Flipped Classroom? Erste wissenschaftliche Erkenntnisse für die Sekundarstufe.* Verfügbar unter: https://www.clearinghouse.edu.tum.de/wp-content/uploads/2020/06/CHU_KR26_Wagner_2020_Flipped_Classroom.pdf

Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S. A., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Leichsering, T. (2003). Viele Sprachen – eine Schulklasse. Vom Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. In J. Erfurt, G. Budach & S. Hofmann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation* (Sprache, Mehrsprachigkeit und Sozialer Wandel, Band 2, S. 227–238). Frankfurt a. M.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Noé, S. V. (2005). *Einstellungs- und Verhaltensänderungen in und durch Kleingruppen: Rezeption eines sozialpsychologischen Komplexes für den kirchlichen Kontext*. Berlin: Frank Timme.

Pötzl, J., Reinhold, F., Thiel, B. & Simml, M. (2021). Einstellungsänderungen zur Sprache im Fachunterricht von Lehramtsstudierenden der beruflichen Bildung. *Sprache im Beruf*, *4*(1), 25–48. https://doi.org/10.25162/sprib-2021-0002

Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830978046

Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Roche, J. & Finkbohner, A. (2021). Berufssprache Deutsch als durchgängiges Konzept in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur fachpolitischen Bedeutung der neuesten KMK-Beschlüsse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *26*(1), 387–399.

Schneider, M. & Mustafić, M. (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-45062-8

Settelmeyer, A. (2010). Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, Publikation im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung* (S. 68–76). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik.

Sievers, I. (2017). Zum Umgang von pädagogischen Fachkräften mit Diversität im Bildungs- und Übergangsbereich – ein Beitrag zur Diversity Kompetenz. In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule – Beruf* (S. 271–287). Münster: Waxmann.

Spannagel, C. (2011). *Die umgedrehte Mathematikvorlesung*. Verfügbar unter: https://cspannagel.wordpress.com/2011/08/07/die-umgedrehte-mathematikvorlesung/

Spannagel, C. (2017). Flipped Classroom: Den Unterricht umdrehen? In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (S. 155–159). Münster: Waxmann.

Steffan, F., Pötzl, J. & Riehl, C. (2017). *Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. https://doi.org/10.5282/UBM/EPUB.40518

Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.). (2020). *Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Ergebnisse und Empfehlungen*. Verfügbar unter: https://bildungspakt-bayern.de/downloads/Modellprojekt_Perspektive-Beruf.pdf

Terrasi-Haufe, E., Roche, J. & Sogl, P. (2017). Angebote für Geflüchtete an bayerischen Berufsschulen und Qualifizierung von Lehrkräften: konzeptionelle und curriculare Aspekte. In A. Middeke, A. Eichstaedt, M. Jung & G. Kniffka (Hrsg.), *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen* (S. 31–49). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Thiel, B., Simml, M., Gruber, M., Pötzl, J. & Riedl, A. (2020). Zukünftige Lehrkräfte für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an beruflichen Schulen ausbilden – das Studienangebot der Technischen Universität München. In J. Roche & T. Hochleitner (Hrsg.), *Berufliche Integration durch Sprache* (S. 139–156). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Trautwein, C.-R. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen - eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *8*(3). https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02

Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11922-5

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(2), 187–223. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6

Wänke, M., Reutner, L. & Bohner, G. (2011). Einstellung und Verhalten. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt* (S. 211–232). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Werner, J., Ebel, C., Spannagel, C. & Bayer, S. (Hrsg.). (2018). *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: http://flipyourclass.christian-spannagel.de/wp-content/uploads/2018/10/9783867938693_Flipped_PDF-Onlineversion.pdf

Wojnesitz, A. (2010). *„Drei Sprachen sind mehr als zwei." Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann.

3.
Literaturunterricht in der Migrationsgesellschaft

Diversitätsorientierung und Dominanzkritik in der Literaturdidaktik zwischen Gaze-Theorie, Praxeologie und Digital Humanities

Eine empirische Forschungsprogrammatik nicht nur für die Berufsbildung in vier Thesen

Cornelius Herz

Deutschdidaktische Forschung zu berufsbildenden Schulen ist rar, Efing spricht diesbezüglich von einem „relative[n] Schattendasein" (2018, S. 43). Wenn Forschungsansätze zur beruflichen Bildung existieren, sind sie zudem eher in sprachdidaktischen Domänen zu verorten (vgl. Efing & Kiefer, 2017, 2018; Efing, 2013, 2015). Literaturdidaktisches ist nochmals randständiger (vgl. ebd.) und gewichtet in dieser Ermangelung – u. a. aufgrund von Praxisdruck und der Konkurrenz zwischen Allgemein- und Berufsbildung durchaus nachvollziehbar – meist Lesekompetenz wesentlich stärker als literarische Kompetenz.[1] Ansonsten lässt sich auf unterrichtspraktische Beiträge teils mit methodischem Fokus verweisen.[2] Genuin literaturdidaktische Ansätze und Forschung zum berufsbildenden Deutschunterricht sind eher älteren Datums.[3] Vor diesem Hintergrund dürfte nach wie vor die Polemik – bei aller Notwendigkeit, deren Schärfe und Historizität zu reflektieren – bezeichnend sein, wie sie sich schon bei

1 Zu Lesekompetenz vgl. u. a. die Beiträge bei Efing (2013) oder teilweise ähnlich bei Efing (2018); zum Praxisdruck und zur Verdrängung des Literaturunterrichtes vgl. Riedel (2018, S. 239, S. 243 f.) sowie zur curricularen Verankerung in Lehrplänen vgl. Riedel (2018, S. 246 f.).

2 Vgl. z. B. Behrens (2014); Deppert (2018); Riedel (2015, 2018) u. a. in Verschränkung mit Jugendkultur, Mediendidaktik, transkulturellem Literaturunterricht und kultureller Praxis; vgl. zur klassischen Gattungsdidaktik Pukas (2010, 2009, 2006a, 2006b). Riedel betont hinsichtlich der traditionellen Fokussierung auf tendenziell kanonische Literatur, dass dieser Versuch inzwischen zu Gunsten einer Schwerpunktsetzung u. a. zu den genannten Themen Medialität, Transkulturalität oder Methodik ad acta gelegt worden sei (vgl. Riedel, 2018, S. 244 f.). Offen bleibt dabei, wie gegenüber einer eher kompetenztechnisch ausgerichteten Kulturtechnik des Lesens noch literarische Kompetenzen relevant und zu fördern sind (vgl. ebd., S. 243 f.).

3 Vgl. konzeptionell Grundmann (2010, 2001), empirisch Hummelsberger (2002) und Mittmann (1981), hinsichtlich eines berufsschulspezifischen Lehrwerks vgl. Riedel (1993); zur historischen Entwicklung vgl. Riedel (2018, S. 241 f.).

Drescher, Fell und Funnekötter in der Frage findet: „Kafka für Maurer?“ (1979; vgl. aktueller zur Diskussion um Allgemeinbildung Pukas, 2020). Zwar lässt sich mit Margit Riedel bei all dem betonen, dass Literaturunterricht „langfristig befähigen hilft, gesellschaftlich-kulturelle Aufgaben zu übernehmen“ (2018, S. 239), an der generellen Ausgangssituation ändert dies jedoch nichts.

Literaturdidaktische Forschung zu berufsbildenden Kontexten stellt somit ein Desiderat dar. Das wiegt umso schwerer, da zugleich Deutschlehrer*innen für die betreffenden schulischen Bereiche ausgebildet werden, ohne dass diese Ausbildung auf robusten Forschungsbefunden basiert. Insofern ist der Handlungsbedarf auch hochschuldidaktisch dringlich, um die universitäre Ausbildungsqualität zu sichern – zumal, wie im Verlauf noch dargestellt wird, über das Bildungsmedium Literatur und die Kulturtechnik Lesen gerade Teilhabe und Bildungschancen betroffen sind.

Wie ist aber dieses weitgehend noch nicht erkundete Feld, methodisch notwendigerweise explorativ, zu erschließen, um die Formen zu verstehen und für die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrer*innen produktiv zu machen, in denen Literatur im berufsschulischen Unterricht *de facto* auftritt und ausgehandelt wird? Unter anderem ist dabei zu berücksichtigen, dass die Ausgangslage hinsichtlich bildungsföderalistischer Vorgaben, unterschiedlicher Schulformen bzw. Ausbildungsgänge sowie einer heterogenen Schüler*innenschaft äußerst divers ist (vgl. Riedel, 2018, S. 239 f.). Weiterhin ist zu klären, wie vermieden werden kann, den Gegenstand forschungsmethodisch zu präfigurieren, weil es zunächst darum gehen muss, ihn grundlegend zu konstituieren, da bisherige empirische Studien bereits länger zurückliegen (vgl. Hummelsberger, 2002; Mittmann, 1981).

Für diese Ausgangslage wird im Folgenden anhand von vier Thesen eine Forschungsprogrammatik für den Literaturunterricht (nicht nur) an beruflichen Schulen entwickelt. Zugrunde liegt eine demokratische Auffassung von Bildung, die nicht allein die pädagogische Praxis, sondern auch deren Erforschung als Prozess der Auseinandersetzung begreift, um unterschiedlichen Formen von Diskriminierung vorzubeugen, und die Bildungsgerechtigkeit als Zielperspektive versteht. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass aus dem Prestige der eigenen hochschulischen Beobachtungsposition blinde Flecken als sehr wahrscheinlich anzunehmen sind. Entsprechend kann sich das Folgende nur als Dialogangebot verstehen, das für Rückmeldungen offen sein muss.

Erste These

Was empirisch etwa als soziale Erwünschtheit oder ‚observer's paradox‘ gefasst werden kann, lässt sich dominanzkritisch u. a. an Traditionen der Cultural Studies anschließend als ‚Gaze‘ modellieren.

Dass das Beobachtete sich allein durch den Vorgang der Beobachtung verändert und so nur im Rahmen dieser spezifischen Beobachtung wissenschaftlich registriert werden kann (man kann logischerweise nichts Unbeobachtetes beobachten), ist seit

langem bekannt. Insbesondere in der Soziolinguistik wird dieses Faktum seit William Labovs Konzeptualisierung als ‚observer's paradox' gefasst und immer wieder neu aufgegriffen (vgl. z. B. Labov, 1972; Cukor-Avila, 2000). Daneben existieren vergleichbare Konstrukte wie etwa die mehr oder minder große Sammelkategorie der sozialen Erwünschtheit (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 65–67). Diese Phänomene lassen sich für den berufsschulischen Literaturunterricht allerdings nicht nur in allgemeingültigen Beschreibungen fassen, sondern auch präziser. So geht es darum, dass Beobachtungen – oder ‚empirische Wahrheiten' – nicht allein aus genereller Sicht lediglich als Beobachtungen existieren (und damit nie essentialistisch zu sehen sind), sondern dass zugleich aus dominanzkritischer Sicht das konkrete Zusammenspiel für das jeweilig betroffene Feld zwischen Macht, Sichtbarkeit und Repräsentation auch in spezifischer Form zu berücksichtigen ist. Diese Annahmen sind einer Gaze-Theorie abgelesen (zum englischen Begriff des ‚Gaze' als ‚Blick' vgl. Manlove, 2007, S. 83), wie sie, stark verkürzt gesprochen (vgl. zu solchen Verknappungen bereits Evans & Gamman, 1995), aus verschiedenen Richtungen von Forschungstraditionen aus den Cultural, Postcolonial und den feministischen Film Studies stammt. Gemeint ist dabei jeweils, dass nicht nur die Tatsache einer Beobachtung als allgemeines Grundrauschen existiert, sondern dass darüber hinaus spezifische Zuordnungen durch Beobachtungen auftreten. Betroffen sind davon gerade Menschen, die im gesellschaftlichen Raum nicht in den Zentren der Macht und Ressourcenverteilung stehen, sondern aus diesen Zentren beurteilt bzw. beobachtet werden – in ihren unterschiedlichen Positionen etwa als Menschen, die Zuschreibungen dessen erfahren, was unter solchen Begriffen wie ‚Behinderung' oder ‚Migration' firmiert (vgl. konzise bei Luhmann, 1986, S. 51–61). Und so unterscheiden sich diese Formen von Beobachtung nach den divergierenden Zuschreibungen, die sie vornehmen.

In der Gaze-Theorie sind diese Annahmen vertraut, z. B. wenn jemand als Verbrecher*in oder innerhalb einer binären Gendercodierung als Frau gesehen wird. Dazu kann man sich einerseits auf die üblichen Referenzen berufen, wie z. B. zu Foucault oder zu Benthams Panoptikon (ein Gefängnisgebäude mit bekanntermaßen zentralem Beobachtungsort, sodass Inhaftierte durch Kontrollblicke diszipliniert werden; vgl. Foucault, 1976). Insbesondere lassen sich dafür jedoch Rekurse gerade auf Laura Mulveys Aufsatz zum „male gaze" im Anschluss an psychoanalytische Theoreme aus den feministischen Film Studies nutzen (1975; vgl. zu dieser Aufsplittung in zwei Traditionsstränge Evans & Gamman, 1995, S. 14). Ohne an dieser Stelle den Verwicklungen der Psychoanalyse folgen zu wollen, ist doch insbesondere Mulveys zentraler Hebelpunkt bis heute von Relevanz: Als Objekt eines ‚male gaze' würden Frauen aus einer männlichen Machtposition repräsentiert und gerade nicht diskursiv offen ausgehandelt, sondern als ein aus diesem Gaze resultierendes Konstrukt fixiert – was Mulvey freilich kritisch-reflexiv dekodiert bzw. dekonstruiert. Mulveys Zugriff hat sich dabei über feministische Lesarten hinaus als sehr produktiv etabliert, weil er in seinem dominanzkritischen Impetus auf andere Kategorisierungen und intersektionale Interdependenzen übertragen werden kann. So ließe sich z. B. ebenfalls fragen, wie sich etwa Blickregime des Gaze zugleich aus postkolonialer Sicht auch hinsicht-

lich der Theoriebildung z. B. unter Rekurs auf Fanon begreifen lassen (vgl. Columpar, 2002; Fanon, 1952/2015). Dieser Übertrag ist bezüglich verschiedener diversitätsbezogener Kategorisierungen möglich und kann neben den bereits genannten Bereichen zu Gender, Migrationskonstrukten und Postkolonialismus etwa auch Fragen zu Klassismen, Ableismen, Ageismen etc. sowie deren Überschneidungen in unterschiedlichen Ausprägungen und Formen von Diskriminierungen mitdenken.

Damit ist wiederum ein Berührungspunkt zur Empirie genannt, die ja ohne solche Kategorien wie Geschlecht/Gender, Migration oder Bildungshintergrund nicht auszukommen scheint und dieselben immer wieder neu als Konstrukte operationalisieren muss. Um diese Problematik und die damit einhergehende Unklarheit zu illustrieren, sei allein darauf verwiesen, dass es eben nicht nur einen, sondern verschiedene Indizes gibt, um so etwas wie den sozioökonomischen Status oder Zuschreibungen von Gender oder Migration zu erfassen.[4] Das Faktum, dass gerade hierzu unterschiedliche Indizes existieren, zeigt an, dass Fragen von Macht und Repräsentation am Werk sind – mithin Kategorien, die als zentral für die Gaze-Theorie vorgestellt wurden. Anders als die z. B. durch empirische Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität kommunizierte, vermeintliche Sicherheit empirischer Testungen legt die Gaze-Theorie jedoch von Anfang an offen[5], dass solche Zuschreibungen relevanten und volatilen Aushandlungsprozessen von Macht und Machtzentren samt möglichen Oppositionen unterliegen – und eben nicht per se gegeben sind.

---

4 Z. B. wäre zu klären, wie man offenlegen kann, dass es sich um Zuschreibungsprozesse handelt. Dazu könnten Konstrukte wie Migrantisierung dienen, die versuchen, solche Vorgehensweisen konkret zu benennen (zu dieser Richtung des Wortgebrauchs vgl. u. a. El-Tayeb, 2016). Das ist im Übrigen auch kritisch bei der Relektüre eigener Texte anzumerken, die an diesen Prozessen partizipieren; vgl. dazu u. a. die Operationalisierungsfragen bei Herz (2017, 2021).

5 Sowohl faktisch (empirisch wird beobachtet) als auch metaphorisch (eine bestimmte Machtperspektive, die mit akademischen Positionen einhergeht) sind tatsächlich Blicke relevant. Ein Vorteil, Forschung mithilfe des Gaze-Konzeptes zu modellieren, besteht darüber hinaus darin, verschiedene Dimensionen von Diversitätsorientierung und Dominanzkritik unter einem gemeinsamen Begriff fassen zu können (vgl. oben), weswegen dieser theoretische Anschluss m. E. produktiv sein könnte. Meines Wissens existiert bisher keine dominante Rezeptionslinie in der fachdidaktischen Empirie. Zu verweisen ist jedoch auf unterschiedliche Formen der Umsetzung des Gaze-Begriffs; vgl. dazu u. a. passim in diesem Text. Vgl. zudem hinsichtlich einer Aufnahme in der Erziehungswissenschaft allgemein u. a. bereits bei Atkinson (1998); vgl. hinsichtlich des Verständnisses von Gaze in Bezug auf Eye-Tracking u. a. Nückles (2021) sowie hinsichtlich der Ausprägung von Gaze im Rahmen von Expertise-Forschung Seidel, Schnitzler, Kosel, Stürmer & Holzberger (2021). Zu danken ist an dieser Stelle Lennart Ryl, der die Prüfung der Literatur zum Gaze-Konzept entscheidend unterstützt hat.

Zweite These

Das Untersuchungsfeld berufsschulischer Deutschunterricht ist aus einer doppelten Perspektive hinsichtlich des ihn betreffenden Gaze spezifisch, was forschungsmethodisch zu reflektieren ist: Aufgrund des tendenziell elitären Mediums Literatur stellen sich einerseits vor allem bildungsbezogene bzw. klassistische Fragen (d. h. Fragen der sozioökonomischen Situierung), während die Berufsschule andererseits als nicht-gymnasiale Schulform von Auswirkungen unterschiedlicher und intersektionaler Bildungsbenachteiligungen betroffen ist.

Dass Literatur in Bezug auf Bildungsprozesse als elitäres Medium aufgefasst werden kann – auch und gerade hinsichtlich der damit zu erwerbenden Formen symbolischen, kulturellen oder schlicht Bildungskapitals (vgl. Müller, 2016, S. 44–57) – ist mittlerweile in der Deutschdidaktik auch empirisch belegt (vgl. u. a. Pieper, Rosebrock, Volz & Wirthwein, 2004, deren Informant*innen Schnittmengen mit Berufsschulen aufweisen; vgl. für die gymnasiale Oberstufe Jakubanis, 2015; Dawidowski, Hoffmann & Stolle, 2019). Diese Auswirkungen bleiben im Übrigen auch dann relevant, wenn sich der Literaturunterricht an Berufsschulen inzwischen populären Formen literarischer Medien und nicht allein im- und expliziten Bildungskanones widmet (vgl. Riedel, 2018, S. 246 f.). Schließlich sind die in die Berufsschulen eintretenden Schüler*innen bereits im Rahmen ihrer vorherigen schulischen (und familiären) literarischen und Lesesozialisation vorgeprägt – samt den damit einhergehenden Vorstellungen und samt den auch von ihnen erfahrenen laufbahnbezogenen Auswahlprozessen z. B. beim Übergang nach der Grundschulzeit. Zudem ist das scheinbar neutrale Lesen als vermeintlich rein technische Kulturfertigkeit alles andere als das – auch unabhängig von Konzepten wie literarischer Kompetenz, die eher bildungsaspirativen Ansprüchen zugeordnet werden. Denn auch ‚einfaches' Lesen kann bei nicht-befriedigender oder nicht Genuss-versprechender Kompetenz usw. zum Bildungsausschluss und der Internalisierung negativer lesebezogener Selbstkonzepte führen (vgl. Pieper, Rosebrock, Volz & Wirthwein, 2004; konzise Rosebrock & Nix, 2015, S. 30 f.; zusammenfassend Seidler & Herz, 2017). Das ist insbesondere deswegen problematisch, weil die PISA-Studien bereits in diesen Bereichen des Lesens als Kulturtechnik (literacy-Konzept) für Deutschland immer wieder hervorheben, dass gesellschaftlich ohnehin benachteiligte Bevölkerungsgruppen im Vergleich wesentlich schlechter abschneiden (vgl. Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019). Zugleich ist zu berücksichtigen, dass lesebezogene Kompetenzen zwar nicht zwingend in jeder Ausbildungsphase gefordert werden, jedoch wiederum in der Regel insbesondere für den beruflichen Aufstieg notwendig sind (vgl. Rexing & Keimes, 2018, S. 184).

Neben diesen Herausforderungen, die sich annähernd als Bildungsklassismus bezeichnen lassen, gilt für Berufsschulen mit Blick auf die PISA-Studien jedoch insgesamt das, was sich beispielsweise in den Ergebnissen von 2018 für das deutsche Schulsystem manifestiert – dass dasselbe zwar nicht *de jure*, wohl aber hinsichtlich der Ergebnisse als eigentlich zweigliedrig aufzufassen und somit zwischen gymna-

sialen und nicht-gymnasialen Schulformen zu unterscheiden ist (vgl. zur Bildungsbenachteiligung nach Milieus zusammenfassend u. a. El-Mafaalani, 2017a). Entsprechend sind die Leistungsunterscheide zwischen diesen beiden Kategorien in *PISA 2018* eklatant: Sie betragen 120 Punkte zwischen einem durchschnittlichen, lesekompetenzbezogenen gymnasialen Wert von 578 Punkten und einem entsprechenden nicht-gymnasialen Wert von 458 Punkten (vgl. ausführlicher bei Weis, Doroganova, Hahnel, Becker-Mrotzek, Lindauer, Artelt & Reiss, 2019, S. 68). Wobei der grobe, präjudizierende Grad der eben ausgeführten Aussagen zu berücksichtigen ist: Natürlich besuchen ebenfalls ehemalige Gymnasiast*innen oder Abiturient*innen Berufsschulen (vgl. zu ähnlichen Problemen auch passim in diesem Text).

Vor dem Hintergrund solcher Ergebnisse sowie den dazu abgefragten soziodemographischen Variablen stellt sich nicht nur die Frage, wie dem, was hier als Bildungsklassismus bezeichnet wurde, begegnet werden kann, sondern wie zugleich forschungsmethodisch mit Benachteiligungen entlang der bisher skizzierten Dimensionen insgesamt sinnvoll umzugehen ist. Das ist sowohl aus empirischer als auch aus Gaze-theoretischer Sicht zu bedenken. Aus empirischer Sicht ergibt sich das Paradox, dass einerseits Benachteiligungskategorien zu modellieren und zu erheben sind, um überhaupt Benachteiligungen (entlang der Konstrukte, die diesen Kriterien entsprechen) feststellen zu können. Andererseits können aus diesem Design Zuschreibungsprozesse resultieren, die wiederum selbst Vehikel für Diskriminierung wie Rassismen, Gender-Stereotypisierungen oder Ableismen sein können.[6] Das gilt umso mehr aus Gaze-theoretischer Sicht, wenn der Standpunkt, von dem aus diese Kategorien angewendet werden, ein privilegierter ist, was für akademisch nobilitierte Forschung sicherlich zutrifft. Ähnlich wie bei Mulveys Argument für das Hollywood-Kino, das den männlichen Blick als normativen Standard setzte, ist für die empirische Forschung Korrespondierendes zu bedenken. Zur Debatte steht folglich, inwiefern der eigene, universitäre Blick samt der Wertesysteme etc. (bis heute zudem kritisch zu reflektieren entlang solch bekannter Kategorien wie dominant männlich, eurozentristisch usw.) als apriorische Setzung immer wieder zu hinterfragen ist. Dies gilt umso mehr, als das, was akademisch als rational gilt, nicht überall bzw. aus anderen Perspektiven als rational bzw. als nachvollziehbar oder sinnvoll gelten muss, weil andere Beobachtungen eben vom dominanten Standpunkt des akademischen bzw. didaktischen Gaze abweichen (vgl. u. a. zu Familien in Migrationszusammenhängen und aus bildungsfernen Milieus El-Mafaalani, 2017b).[7]

---

6 Vgl. zu dieser angesprochenen paradoxalen Ausgangslage auch Fragen eines möglichen strategischen Essenzialismus nach Spivak (1988 oder 1996), gerade wie sie für die Fachdidaktik aufgeschlüsselt werden bei Simon (2021, S. 44 f.).

7 Das betrifft *vice versa* natürlich auch die Unterschiede in den Wahrnehmungen der privilegierten Position von Lehrer*innen aus unterschiedlicher Schüler*innensicht; vgl. Heller & Quasthoff (2020).

Dritte These

*Im Umgang mit solchen apriorischen Setzungen und zugleich einem explorativen Zugriff entsprechend bietet sich ein praxeologisches Vorgehen an, das die am Feld Beteiligten als kompetente Akteur*innen betrachtet.*

Unter anderem in Bezug auf Unterrichtsforschung kann in Anbetracht der skizzierten Umstände auf ein praxeologisches Vorgehen zurückgegriffen werden[8], wie Georg Breidenstein und Tanya Tyagunova es diskutieren:

> [Eine] praxeologische Analyse versteht dabei die Praxis nicht als defizitär […], sondern als nachvollziehbare Hervorbringung kompetenter Teilnehmerinnen und Teilnehmer; das heißt, die Forschungsfragen richten sich nicht auf die Bewertung des beobachteten Unterrichtsgeschehens, sondern man fragt, welche (impliziten) Probleme dieser Unterricht auf diese Art bearbeitet. (2020, S. 200)

Entscheidend ist aus dieser Sicht, dass die Akteur*innen als versiert in der schulischen Interaktion hinsichtlich der Kommunikationssituation samt den darin behandelten Gegenständen gesehen werden. Ein solcher Blick registriert folglich in erster Instanz nicht, welche Verfahren besonders erfolgreich für Kompetenzzuwächse oder inwieweit Umsetzungen aus fachdidaktischer und literaturbezogener Sicht gelungen sind, sondern versucht zu ‚ko-konstruieren' (zum Begriff siehe weiter unten), wie Literatur in ihren Dimensionierungen ausgehandelt wird. So kann zuallererst ein Verständnis für das spezifische Feld des berufsschulischen Literaturunterrichts hergestellt werden, um damit einen literaturdidaktischen Anschluss zu finden, der gerade nicht an den Teilnehmenden vorbei operiert. Insofern geht es darum, sowohl sach- und situationsgemäß (ein noch unerschlossenes Feld) als auch diversitätsorientiert und dominanzkritisch vorzugehen (Beteiligung der Beobachteten an der Rekonstruktion). Das bedeutet methodisch, dass es gemeinsam mit den Akteur*innen im Feld (insbesondere Schüler*innen und Lehrer*innen) um eine Ko-Konstruktion und nicht allein um eine Sicht der Forscher*innen gehen kann (vgl. grundlegend Spivak, 2008; vgl. auch Marcher in diesem Band bzw. zu Prämissen der Ko-Konstruktion Dawidowski, Hoffmann & Stolle, 2019). Das dazu nötige Design wäre für ein zukünftiges Forschungsprojekt genauer auf das Untersuchungsspektrum abzustimmen. Dazu befindet sich aktuell in Hannover ein Vorhaben unter dem Arbeitstitel „Aulibe" bzw. „Aushandlungsprozesse des Literarischen an berufsbildenden Schulen" in Vorbereitung, das noch präziser auf der Konstruktebene sowie in Erhebungs- und Auswertungsmethodik zu modellieren ist. Es soll für die aufgeworfenen Fragen erste Anregungen beisteuern. Ein solches Design müsste aber nicht nur mit Blick auf eine praxeologische Form in der Auswertungsmethodik, sondern ebenfalls in der Erhebungsmethodik beinhalten, polyperspektivische, diversitätsorientierte Stimmen oder – im vorliegenden Sinne – Blicke bzw. Gazes zu kombinieren. So könnten sich Daten beispielsweise nicht nur

8 Was bedeutet, jeweils mitzudenken, wie ein solches praxeologisches Design nicht nur für Unterrichtsforschung zu modellieren ist.

aus Unterrichtsbeobachtungen, sondern auch aus Gruppendiskussionen, Einzelinterviews, Feldethnografien oder *stimulated recalls* ergeben, was eine Rekonstruktion spezifischer Kommunikationssituationen in iterativen Schleifen als Ko-Konstruktion ermöglicht.

Vierte These

Dennoch können die skizzierten Herausforderungen mithilfe dieser Überlegungen nicht vollständig aufgelöst werden. Vorstrukturierende Entscheidungen und Daten sind von Relevanz, wie sich z. B. anhand von statistischen Kennziffern zeigen und sich innerhalb einer geisteswissenschaftlichen Disziplin wie der Literaturdidaktik nicht allein in Bezug auf Empirie, sondern auch auf Digital Humanities fassen lässt.

Bei aller Notwendigkeit der bisherigen Ansätze kann das zu erforschende Feld trotzdem nicht ohne Vorannahmen erschlossen werden. Konkret lässt sich das für das bereits als vielfältig benannte Spektrum des berufsschulischen Deutsch- bzw. Literaturunterrichts anhand der Aufgabe illustrieren, wie ein Sample – also die Untersuchungsgruppe – zu konstituieren wäre. Bezieht man sich dabei auf Deutschland, divergieren die administrativen und institutionellen Voraussetzungen der Schulformen, Stundentafeln und Schulfächer u. a. nach Bundesländern erheblich. Rechnet man die Zahl unterschiedlicher Ausbildungsberufe hinzu, ergibt sich ein weites Feld. Welche der Formen von Literaturunterricht wären hier als Gegenstand auszuwählen? Eine Möglichkeit, die entsprechenden Schritte nachvollziehbar zu rechtfertigen, läge darin, anhand von statistischen Kennziffern zumindest potentiell personenstarke Bereiche zu wählen. Auch wenn sich wegen des notwendig explorativen Vorgehens eher qualitative Zugänge gerade hinsichtlich der Ko-Konstruktion anbieten, könnten auf diese Weise quantitative Daten das Design sinnvoll ergänzen. Wenn also aus dieser Sicht am ehesten Bereiche zu untersuchen sind, die mit den höchsten Zahlen von Auszubildenden korrespondieren, würde die Wahl auf folgendes Sample fallen: Hinsichtlich der Schulformen stünden vor allem das duale System bzw. die Teilzeitberufsschule im Fokus (58,4% der Schüler*innen, vgl. BMBF, 2019) sowie – mit Abstand – die Berufsfachschule (17,1% der Schüler*innen, vgl. BMBF, 2019). Hinsichtlich der Ausbildungsgänge müsste die Wahl im Bereich des dualen Systems auf die Kfz-Mechatronik sowie auf den Kauffachbereich fallen, bei den Berufsfachschulen v. a. auf erzieherisch-soziale bzw. hauswirtschaftliche Berufe (vgl. BMBF, 2020a, 2020b).

Eine Entscheidung in diesem Zusammenhang zu treffen, bedeutet allerdings nicht nur, wie bei jeder Entscheidung, eine Auswahl zu Gunsten der einen und zu Ungunsten der anderen Gruppe vorzunehmen. Zugleich geht mit Gruppenbildungen immer die Möglichkeit der Unterteilung anhand weiterer Kategorien einher, wie z. B. anhand von Geschlecht/Gender, Migrationskonstrukten oder sozioökonomischem Status. Das kann einerseits wichtig sein, um aus dominanzkritischer Sicht soziodemografische Diversität zu berücksichtigen, damit etwa Diskriminierung überhaupt erst festgestellt werden kann. Andererseits unterziehen solche Kategorisierungen zu-

gleich Diversität einer Komplexitätsreduktion – und sehen sich so mit Problemen dominanter Setzungen konfrontiert, wie sie bereits oben hinsichtlich der Gaze-Theorie als Paradoxon diskutiert wurden. Auch hier lässt sich wieder ähnlich argumentieren: Berücksichtigt man etwa bei der Auswahl eines Untersuchungssamples für den berufsschulischen Deutschunterricht offizielle statistische Daten, ist zu bemerken, dass entlang einer binären Codierung von Geschlecht/Gender operierend die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Personen durchaus erheblich sind: So ergeben sich aus dem Kauffachbereich (Kauffrau für Büromanagement u. a.) unter weiblichen Befragten eindeutig die personenstärksten Ausbildungsberufe, während das bei männlichen Befragten mit ähnlicher Dominanz der Bereich der Kfz-Mechatronik ist.[9] Diese Diskrepanzen sind für eine Erhebung nicht ohne Bedeutung, gehen allerdings über aktuelle Annahmen hinsichtlich der Tatsache hinweg, dass Geschlecht/Gender nicht allein binär konstruierbar ist. Es ist sicherlich immer wieder der Mühe wert, bei solchen paradoxalen Situationen zu bedenken, dass einerseits Kategorisierungen nötig sind, um Diskriminierungen festzustellen, andererseits aber jede Kategorisierung bereits inhärent Grundlage von Zuschreibungen, Verkürzungen und damit wiederum Benachteiligungsprozessen sein kann.

Außerdem scheint zusätzlich etwas auf, was meines Erachtens insbesondere für Geisteswissenschaftler*innen von Bedeutung ist. Mit dem immer größer werdenden Einfluss der Digital Humanities halten – im Vergleich zur Deutschdidaktik etwas später – nun auch in weiteren Teildisziplinen der Germanistik (bzw. der Geisteswissenschaften insgesamt) stärker empirische Methoden und vor allem zugleich statistische Verfahren Einzug – etwa im Rahmen von analytisch-schließenden Vorgehensweisen. Dass diese Statistik vieles von dem teilt, was in der quantitativ-fachdidaktischen Empirie bereits bekannt ist, liegt auf der Hand (vgl. u. a. einführend Schöch, 2017).[10] Was man an den Digital Humanities nun allerdings ablesen kann, ist ein vor allem im englischsprachigen Bereich schon verbreitetes kritisches Verständnis im Umgang mit digitalen Verfahren und Daten (vgl. u. a. Dobson, 2019; Gold & Klein, 2019). Zwar reflektiert auch z. B. die Sozialwissenschaft ihre Methodik und ist sich dessen bewusst, dass Kategorisierungen kontingent, also immer auch anders möglich wären. Allerdings sollte auch der obige Rekurs auf die Gaze-Theorie als mittlerweile klassische Reflexion der Cultural, Gender oder Postcolonial Studies und eben auch der Litera-

9 Kfz-Mechatronikerin taucht unter den 20 häufigsten Ausbildungsberufen nach Vertragsabschlüssen 2020 bei Frauen gar nicht auf; der Kaufmann für Büromanagement liegt bei Männern bei 6.357 Verträgen und damit bei rund 10.000 Verträgen weniger als bei Frauen, vgl. BMBF (2020a, 2020b).

10 Vgl. konkreter weiterhin zum Zusammenhang zwischen Empirie bzw. Statistik und Digital Humanities u. a. Arnold & Tilton (2015, 2019), je passim. Zur Umsetzung von Statistik und Digital Humanities spezifisch in den Philologien vgl. u. a. Dawidowski (2020) (bzw. zur Schulbuchforschung auch Nieländer & De Luca, 2018); Goldstone (2019) sowie eher wissenschaftshistorisch-erziehungswissenschaftlich Priem & Fendler (2019); vgl. in der Fachdidaktik generell (v. a. zu *digital literacy*) Rapp (2020).

turwissenschaft zeigen (vgl. Revesz, 2021), dass wir als Geisteswissenschaftler*innen für ein solches Bewusstsein von Kontingenzen über ein eigenes Instrumentarium verfügen. Dieses können wir einbringen, wie es in den Digital Humanities bereits stärker zu geschehen scheint.[11] So veranschaulichen gerade diese differenzierten Diskussionen, wie durch das Aufgreifen und Fortsetzen geisteswissenschaftlicher Zugriffe in den Vordergrund gerückt werden kann, wonach die Digital Humanities benannt wurden: eben nach dem englischsprachigen Begriff für Geisteswissenschaften. Und so könnten diese Geisteswissenschaften ihre genuinen Möglichkeiten als kritische Stimme, aber auch als Chance nutzen, die spezifisch eigenen Potenziale sichtbar und produktiv zu machen. Entsprechend ließe sich z. B. die klassisch-empirisch ausgerichtete Domäne der deutschdidaktischen Forschung zusätzlich aus Sicht der zitierten, kritischen Tradition der Digital Humanities wie auch aus der hier gemeinsam damit ausgeführten Sicht der Gaze-Theorie ausschärfen. Für den berufsschulischen Literaturunterricht würde das bedeuten, dass sowohl Entscheidungen aufgrund von statistischen Daten als auch qualitative Forschungsdesigns nicht nur dem Gegenstand der Ko-Konstruktion von Literaturunterricht und damit fachinternen Spezifika anzupassen sind. Vielmehr unterliegen die Beobachtungen von ko-konstruktiven Aushandlungsprozessen generellen Einflüssen, wie sie beispielsweise in der bereits oben zitierten polemischen Frage nach „Kafka für Maurer?“ in Bezug auf Klassismen und deren intersektionale Verflechtungen ersichtlich werden. Aus dieser Sicht begründet sich der ebenfalls schon ausgeführte praxeologische Zugang. Ein allein fachlich fokussierter Zugriff auf berufsschulischen Deutschunterricht dürfte deswegen nicht zu haben sein, weil er wichtige Faktoren ignorieren würde. Das gilt sowohl aus empirischer Sicht, um möglichst reliabel, valide und objektiv vorgehen zu können, als auch in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit und in Bezug auf eine Hinterfragung des eigenen akademischen Blicks.

Literatur

Arnold, T. & Tilton, L. (2015). *Humanities Data in R. Exploring Networks, Geospatial Data, Images, and Text.* Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20702-5

Arnold, T. & Tilton, L. (2019). New Data? The Role of Statistics in DH. In M. K. Gold & L. F. Klein (Hrsg.), *Debates in the Digital Humanities 2019* (S. 293–299). Minneapolis: University of Minnesota Press. https://doi.org/10.5749/j.ctvg251hk.27

Atkinson, D. (1998). The Production of the Pupil as a Subject within the Art Curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 30*(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/002202798183747

Behrens, R. (2014). Bildung pur und live. Kulturelle Teilhabe im Fokus des Deutschunterrichts beruflicher Schulen. *Flügelstift. Beiträge für die berufliche Aus- und Weiterbildung in Schule und Betrieb,* 6–10.

11 Vgl. u. a. generell zu präfigurierendem Design Dobson (2019); Gold & Klein (2019); vgl. exemplarisch zu Gender Mandell (2019); vgl. zu „Critical Black Digital Humanities“ Noble (2019); vgl. zum sozioökonomischen Status Gomez (2019).

BMBF (2019). *Schüler/-innen an beruflichen Schulen nach Schularten (2019*). Verfügbar unter: datenportal.bmbf.de/bild-32

BMBF (2020a). *Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge von Männern in den 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen (2020).* Verfügbar unter: datenportal.bmbf.de/bild-35

BMBF (2020b). *Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge von Frauen in den 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen (2020*). Verfügbar unter: datenportal.bmbf.de/bild-36

Breidenstein, G. & Tyagunova, T. (2020). Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 197–219). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Columpar, C. (2002). The Gaze as Theoretical Touchstone. The Intersection of Film Studies, Feminist Theory, and Postcolonial Theory. *Women's Studies Quarterly, 30*(1/2), 25–44.

Cukor-Avila, P. (2000). Revisiting the Observer's Paradox. *American Speech, 75*(3), 253–254. https://doi.org/10.1215/00031283-75-3-253

Dawidowski, C. (2020). Digital Humanities und Forschendes Lernen in Didaktik und Unterricht. Am Beispiel historischer Lesebuchforschung. *Der Deutschunterricht, 72*(6), 77–87.

Dawidowski, C., Hoffmann, A. R. & Stolle, A. R. (2019). *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe*. Berlin: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b15185

Deppert, A. (2018). Poetry Slam im Deutschunterricht an Berufsschulen. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 251–263). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Drescher, K.-J., Fell, G. & Funnekötter, F. (1979). Kafka für Maurer? *Diskussion Deutsch, 10,* 647–659.

Dobson, J. E. (2019). *Critical Digital Humanities: The Search for a Methodology.* Champaign: University of Illinois Press. https://doi.org/10.5622/illinois/9780252042270.001.0001

Efing, C. (Hrsg.). (2013). *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit"*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-02929-1

Efing, C. (Hrsg.). (2015). *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung.* Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-05507-8

Efing, C. (2018). Die Perspektive der Deutschdidaktik. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 43–52). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Efing, C. & Kiefer, K.-H. (Hrsg.). (2017). *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse.* Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-07175-7

Efing, C. & Kiefer, K.-H. (Hrsg.). (2018). *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

El-Mafaalani, A. (2017a). Soziale Ungleichheiten in der Schule. Überlegungen zu den Ausgangsbedingungen schulischen Lernens. In S. Susteck (Hrsg.), *Empirische Untersuchungen zu Deutschunterricht und Migration* (S. 39–67). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

El-Mafaalani, A. (2017b). Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(6), 708–725.

El-Tayeb, F. (2016). *Deutschland postmigrantisch? Rassismus, Fremdheit und die Mitte der Gesellschaft*. Verfügbar unter: bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/223916/deutschland-postmigrantisch/

Evans, C. & Gamman, L. (1995). The Gaze Revisited, or Reviewing Queer Viewing. In P. Burston & C. Richardson (Hrsg.), *A Queer Romance. Lesbians, Gay Men and Popular Culture* (S. 12–61). London: Routledge.

Fanon, F. (2015). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien: Turia + Kant. (Originalwerk erschienen 1952)

Foucault, M. (1976). Überwachen und Strafen. *Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gold, M. K. & Klein, L. F. (2019). *Debates in the Digital Humanities 2019*. Minneapolis: University of Minnesota Press. https://doi.org/10.5749/9781452963785

Goldstone, A. (2019). Teaching Quantitative Methods: What Makes It Hard (in Literary Studies). In M. K. Gold & L. F. Klein (Hrsg.), *Debates in the Digital Humanities 2019* (S. 209–223). Minneapolis: University of Minnesota Press. https://doi.org/10.5749/j.ctvg251hk.22

Gomez, A. (2019). The Making of the Digital Working Class: Social History, Digital Humanities, and Its Sources. In M. K. Gold & L. F. Klein (2019). *Debates in the Digital Humanities 2019* (S. 399–404). Minneapolis: University of Minnesota Press. https://doi.org/10.5749/j.ctvg251hk.36

Grundmann, H. (2001). *Wieviel Deutschunterricht brauchen Berufsschüler? Die Geschichte eines umstrittenen Unterrichtsfaches*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Grundmann, H. (2010). *Bildung und Integration*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Heller, V. & Quasthoff, U. (2020). Lehrerhandeln aus Schülersicht: Gruppendiskussionen sozial privilegierter und benachteiligte Lernender. In H. Kotthoff & V. Heller. (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 89–116). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Herz, C. (2017). Mit dem Migrationshintergrund rechnen? Quantitative Operationalisierungen des Sprachhintergrundes und der literarischen Sozialisation in der Literaturdidaktik Deutsch. In S. Susteck (Hrsg.), *Empirische Untersuchungen zu Deutschunterricht und Migration* (S. 191–209). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Herz, C. (2021). *Ziele des Literaturunterrichts. Eine quantitativ-empirische Analyse von beliefs bei Deutschlehramtsstudierenden.* Berlin: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63859-0

Hummelsberger, S. (2002). *Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. Ich lese was, was du nicht liest …!* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Jakubanis, M. (2015). *Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund.* Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-05557-3

Labov, W (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society, 1*(1), 97–120. https://doi.org/10.1017/S0047404500006576

Luhmann, N. (1986). Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-88754-2

Mandell, L. (2019). Gender and Cultural Analytics: Finding or Making Stereotypes? In M. K. Gold & L. F. Klein (Hrsg.), *Debates in the Digital Humanities 2019* (S. 3–26). Minneapolis: University of Minnesota Press. https://doi.org/10.5749/j.ctvg251hk.4

Manlove, C. T. (2007). Visual "Drive" and Cinematic Narrative: Reading Gaze Theory in Lacan, Hitchcock, and Mulvey. *Cinema Journal, 46*(3), 83–108. https://doi.org/10.1353/cj.2007.0025

Mittmann, H. (1981). *Leseinteressen der Schüler an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer Befragung und literaturdidaktische Folgerungen*. Frankfurt a. M.: Haag und Herchen.

Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen, 16*(3), 6–18. https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6

Müller, H.-P. (2016). *Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung.* Berlin: Suhrkamp.

Nieländer, M. & De Luca, E. W. (2018). *Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung. Forschungsinfrastrukturen und Projekte*. Göttingen: V&R. https://doi.org/10.14220/9783737009539

Noble, S. U. (2019). Toward a Critical Black Digital Humanities. In M. K. Gold & L. F. Klein (Hrsg.), *Debates in the Digital Humanities 2019* (S. 27–35). Minneapolis: University of Minnesota Press. https://doi.org/10.5749/j.ctvg251hk.5

Nückles, M. (2021). Investigating Visual Perception in Teaching and Learning with Advanced Eye-Tracking Methodologies: Rewards and Challenges of an Innovative Research Paradigm. *Educational Psychology Review, 33*, 149–167. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09567-5

Pieper, I., Rosebrock, C., Volz, S. & Wirthwein, H. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen.* Weinheim: Juventa.

Priem, K. & Fendler, L. (2019). Shifting Epistemologies for Discipline and Rigor in Educational Research: Challenges and Opportunities from Digital Humanities. *European Educational Research Journal, 18*(5), 610–621. https://doi.org/10.1177/1474904118820433

Pukas D. (2006a). Dichtung und Arbeitswelt – Hochliteratur im Deutschunterricht beruflicher Schulen. *Erziehungswissenschaft und Beruf, 54*(4), 585–599.

Pukas, D. (2006b). Unterhaltungs- oder Trivialliteratur im Deutschunterricht beruflicher Schulen. *Erziehungswissenschaft und Beruf, 54*(1), 91–107.

Pukas, D. (2009). Epik oder erzählende Dichtung – Literaturtheorie für berufliche Schulen. *Erziehungswissenschaft und Beruf, 57*(1), 115–130.

Pukas, D. (2010). Dramatik oder darstellende Dichtung – Dramentheorie für berufliche Schulen. *Erziehungswissenschaft und Beruf, 58*(2), 191–215.

Pukas, D. (2020). Allgemeinbildung. Prekäre Umsetzungssituation der berufsübergreifenden oder allgemeinen Bildung in der Berufsschule. *Bildung und Beruf, 3*(2), 59–62.

Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2015). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: facultas. https://doi.org/10.36198/9783838586076

Rapp, A. (2020). *Forschen und Lehren in einer digital geprägten Welt: Digitale Didaktik im Darmstädter Modell der Digital Humanities.* Verfügbar unter: tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/17194

Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991007

Revesz, E. B. (2021). Sex, Gender, and the Male Gaze in Arthur Schnitzler's "Traumnovelle" and Stanley Kubrick's "Eyes Wide Shut". In *German Studies Review, 44*(2), 313–333. https://doi.org/10.1353/gsr.2021.0041

Rexing, V. & Keimes, C. (2018). Wozu lesen?! Subjekt- und kontextspezifische Lesekompetenzförderung am Beispiel des Berufsfeldes Bautechnik. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 181–190). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Riedel, M. (Hrsg.). (1993). *Literatur an Berufsschulen*. Bad Homburg vor der Höhe: Gehlen.

Riedel, M. (2015). ‚One day, baby …' – Lebensgefühl und -perspektive der Generation Facebook? Medienintegrative und produktive Arbeit mit dem viral verbreiteten YouTube-Video von Julia Engelmann im Deutschunterricht beruflicher Schulen. In C. Efing (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung* (S. 209–225). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Riedel, M. (2018). Literaturunterricht an beruflichen Schulen. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 239–249). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schöch, C. (2017). Quantitative Analyse. In F. Jannidis, H. Kohle & M. Rehbein (Hrsg.), *Digital Humanities. Eine Einführung* (S. 279–298). Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05446-3_20

Seidel, T., Schnitzler, K., Kosel, C., Stürmer, K. & Holzberger, D. (2021). Student Characteristics in the Eyes of Teachers: Differences Between Novice and Expert Teachers in Judgement Accuracy, Observed Behavioral Cues, and Gaze. *Educational Psychology Review, 33*, 69–89. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09532-2

Seidler, A. & Herz, C. (2017). Exklusivität inklusive. Begriffsbestimmungen, Herausforderungen und Forschungsperspektiven für einen inklusiven Literaturunterricht. In J. Standke (Hrsg.), *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht* (S. 11–24). Trier: wvt.

Simon, N. (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32674-6

Spivak, G. C. (1988). Subaltern Studies. Deconstructing Historiography. In R. Guha & G. C. Spivak (Hrsg.), *Selected Subaltern Studies* (S. 3–32). New York: Oxford University Press.

Spivak, G. C. (1996). Feminism and Critical Theory (1985). In D. Landry & G. MacLean (Hrsg.), *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak* (S. 53–74). New York/London: Routledge.

Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation.* Nachdr. 2020. Wien: Turia & Kant.

Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, K., M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Münster: Waxmann.

Literarisch-interkulturelles Lernen anhand des Gedichts *Made in Germany* (1983) von Aras Ören

Ein Unterrichtsbeispiel für den berufsbildenen Deutschunterricht

Inga Koriath

Deutschunterricht am Berufskolleg – wie oft heißt es von Schüler*innen und Lehrkräften, dass dieser im Vergleich zu den sogenannten Prüfungsfächern unwichtig sei. Die Erfahrung zeigt, dass der Deutschunterricht in den Teilzeitbildungsgängen zu den ersten Fächern gehört, die aufgrund von Lehrer*innenmangel gekürzt werden. Insbesondere der Literaturunterricht hat es schwer, akzeptiert zu werden. Seine Legitimation ist problematisch, da Themen wie kaufmännische Korrespondenz oder Grundlagen der Kommunikation oftmals als wichtiger und praxisrelevanter angesehen werden. Dabei ist die Arbeit mit fiktionalen Texten in Nordrhein-Westfalen ein fester Bestandteil des Bildungsplans Deutsch/Kommunikation (Anforderungssituation 5 *Fiktionale Texte verstehen und nutzen*, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 26),[1] und dies auch aus gutem Grund. Vor allem mit Blick auf eine durch Migration, Flucht und Einwanderung gekennzeichnete gesellschaftliche Wirklichkeit sind schulische Angebote unverzichtbar, die zu einer dominanzkritischen Auseinandersetzung mit den genannten Themen anregen. Eben dafür eignet sich der Literaturunterricht hervorragend und zwar insbesondere dann, wenn literarische Texte ausgewählt werden, die durch ihre ästhetische Beschaffenheit sowohl interkulturelles als auch literarisches Lernen fördern. Wie literarisch-interkulturelles Lernen theoretisch und praktisch umgesetzt werden kann, soll dieser Beitrag anhand einer exemplarischen Unterrichtsstunde zu dem Gedicht *Made in Germany* (1983) von Aras Ören zeigen. Die Stunde wurde im Rahmen eines Unterrichtskonzepts zum Thema *Literarisch-interkulturelles Lernen unter besonderer Berücksichtigung deutsch-türkischer Literatur* im berufsbildenden Deutschunterricht für Kaufmänner und -frauen im Einzelhandel des dritten Lehrjahres von mir erprobt.[2]

---

1 Wenn hier und im Folgenden der Begriff Bildungsplan fällt, ist der Bildungsplan für die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung gemeint, die zum Berufsabschluss und zur Fachoberschule führen (Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung).

2 Der Begriff *deutsch-türkisch* ist ein Bezeichnungsversuch unter vielen, um der Literatur deutsch-türkischer Autor*innen einen Namen zu geben. Bis heute werden entsprechende Bezeichnungsversuche kritisiert, da sie die Gefahr der Stereotypisierung bzw. Marginalisierung in sich bergen. Wenn in diesem Beitrag der Begriff *deutsch-türkische Literatur*

1. Legitimation und Darstellung des Unterrichtskonzepts

Die im Bildungsplan Deutsch/Kommunikation angestrebte umfassende Handlungskompetenz der Schüler*innen wird in diesem Unterrichtskonzept durch die Akzentuierung der Anforderungssituation 5 *Fiktionale Texte verstehen und nutzen* verfolgt (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 26). Im Mittelpunkt steht die Erschließung fiktionaler Texte, wobei sich die Fokussierung auf literarisch-interkulturelles Lernen am Beispiel deutsch-türkischer Literatur vor allem mit Blick auf unsere interkulturell geprägte gesellschaftliche Wirklichkeit begründen lässt, die sich auch in der interkulturellen Zusammensetzung der Lerngruppe spiegelt (vgl. Kap. 2.2). Das Leben in unserer postmigrantischen Gesellschaft erfordert interkulturelle Kompetenzen, die mit Hilfe ästhetisch-fiktionaler Literatur gefördert werden können (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013, S. 3). Dabei soll Literatur nicht für interkulturelle Zwecke instrumentalisiert, sondern vor dem Hintergrund ihrer ästhetischen Beschaffenheit im Hinblick auf interkulturelles Lernen reflektiert werden (vgl. Pohlmeier, 2015, S. 55–62). Für das vorliegende Unterrichtskonzept bedeutet dies, dass sich die Schüler*innen sowohl mit inhaltlich-pädagogisch als auch mit ästhetisch-literarisch relevanten Aspekten deutsch-türkischer Literatur beschäftigen sollen. Unter inhaltlich-pädagogisch relevanten Aspekten sind beispielsweise Fremdverstehen, Reflexion von Vorurteilen und Aushandeln von Differenzen zu verstehen; ästhetisch-literarisch relevante Aspekte meinen die literaturästhetischen Gestaltungsmittel und ihre jeweilige Funktion. Im Bildungsplan heißt es, dass Schüler*innen „wesentliche *Elemente fiktionaler Texte erfassen*“ und „*sprachliche Gestaltungsmittel* in ihren Wirkungszusammenhängen [erkennen]“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 26). Zentral dabei ist, dass die Schüler*innen „eigene *Deutungen* […] [entwickeln], […], diese am Text [belegen] und […] sich mit anderen darüber [verständigen] (z. B. Vergleich literarischer Texte mit den eigenen Erwartungen und Erfahrungen)“ (ebd., Hervorhebungen im Original). Der Bildungsplan sieht vor, dass die Schüler*innen die ausgewählten fiktionalen Texte nicht nur rezipieren und analysieren, sondern einfache fiktionale Texte auch selbst produzieren. Deshalb sollen die Schüler*innen im Rahmen des hier vorgestellten Unterrichtskonzepts kreative Verfahren des Schreibens auf Schreibanlässe aus dem Themenbereich Interkulturalität anwenden und auf diese Weise fiktionale Texte als (eigenes) Kommunikationsmittel zur Reflexion von Wirklichkeit erfahren.

Die folgende Übersicht (Tabelle 1) zeigt die einzelnen Einheiten[3] und didaktischen Schwerpunkte des für den Deutschunterricht der Kaufmänner und -frauen im

---

verwendet wird, ist dies „rein pragmatisch auf die Herkunft und kulturelle Prägung der erwähnten Autorinnen und Autoren bezogen; diese Prägung wird aber gerade nicht nationalistisch als fraglose Identität verstanden, sondern als ein Bezeichnungsversuch, der zum Ausgangspunkt von Vorgängen kreativen Überschreitens und Transzendierens wird“ (Hofmann, 2006, S. 197).

3 Der Begriff Einheit soll ausdrücken, dass sich die aufgeführten didaktischen Schwerpunkte auf mehr als eine (1) Unterrichtsstunde beziehen können. Bei der dritten Einheit, die im

Einzelhandel geplanten Unterrichtskonzepts. Die Einheiten sind auf insgesamt 20 Unterrichtswochen verteilt.

Tab. 1: Didaktische Schwerpunkte der einzelnen Unterrichtseinheiten

Einheit	Didaktischer Schwerpunkt der Unterrichtsstunden
1	*Lyrik, Epik und Dramatik – was habe ich damit zu tun?!* Meine Erfahrungen mit literarischen Texten
2	*Was unterscheidet die drei Gattungen?* Merkmale lyrischer, epischer und dramatischer Texte und wie diese auf mich wirken
3	*Wovon Deutungen abhängen*: Entwicklung und Veränderung interpretativer Zugänge am Beispiel des Gedichts *Made in Germany* (1983) von Aras Ören
4	*Deutungen verschriftlichen*: Ein Wiki zur Deutung des Gedichts *Made in Germany* auswerten und überarbeiten
5	*Kanak Sprak, oder was?!* Hybride Sprache als literaturästhetische Besonderheit interkultureller Literatur am Beispiel ausgewählter epischer Texte von Feridun Zaimoğlu
6	*Da guckst du!* Reflexion von Vorurteilen und Klischees unter Berücksichtigung von Textauszügen aus Dilek Zaptçıoğlus Roman *Der Mond isst die Sterne auf* (1998)
7	*Wir sind unter anderem türkisch*: Analyse und kritische Reflexion ausgewählter Kurzgeschichten aus der Sammlung *Was lebst du? Jung, deutsch, türkisch – Geschichten aus Almanya* (2005)
8	*Jud, Christ und Muselmann vereinigt?* Analyse von Auszügen aus Lessings Drama *Nathan der Weise* (1779) unter Berücksichtigung einer interkulturellen Lesart[4]
9	*Lessings Ringparabel*: Ein Lehrstück (nicht nur) vor dem Hintergrund des 11. September 2001
10	*Kreativ schreiben kann jede*r!* Förderung der Schreibmotivation durch kreative Schreibanlässe
11	*Es ist schön …*: Schreiben nach Mustern erfolgreicher Spoken Poetry Texte
12	*Schreiben als Prozess erleben*: Überarbeitung der Schreibprodukte durch Schreibkonferenzen
13	*Texte in Bewegung*: Stimmung des selbst geschriebenen Textes mittels Stimme, Gestik, Mimik und Körperhaltung transportieren
14	*Für die Bühne gemacht*: Finale Präsentation der kreativen Schreibprodukte

Im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen stehen die literaturwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Überlegungen zur Planung der in diesem Beitrag fokussierten Unterrichtsstunde.

Fokus der weiteren Ausführungen steht, handelt es sich um eine (1) Unterrichtsstunde im Umfang von 45 Minuten.

4 Am Beispiel von Lessings Drama *Nathan der W*eise soll u. a. deutlich werden, dass interkulturelles Lernen durch interkulturelle Lesarten erfolgt und nicht voraussetzt, dass biographische Einflussfaktoren von eingewanderten, migrierten oder geflüchteten Autor*innen einfließen müssen (vgl. dazu z. B. Rösch, 2007).

2. Wovon Deutungen abhängen: Entwicklung und Veränderung interpretativer Zugänge am Beispiel des Gedichts *Made in Germany* (1983) von Aras Ören

Zunächst soll auf das Leben und Werk des deutsch-türkischen Autors Aras Ören unter besonderer Berücksichtigung seines Gedichts *Made in Germany* eingegangen werden. Es folgt die didaktisch-methodische Analyse des Werkbeispiels.

2.1 Der Künstler Aras Ören und sein Gedicht *Made in Germany* (1983) – literaturwissenschaftliche Überlegungen

Aras Ören wurde am 1. November 1939 in Bebek (Istanbul) geboren, arbeitete von 1959 bis 1969 als Schauspieler und Dramaturg vornehmlich in Istanbul und verfasste in dieser Zeit auch erste schriftstellerische Arbeiten (vgl. hierzu und im Folgenden Munzinger Online/Personen). Sein Leben ist durch das Pendeln zwischen Deutschland und der Türkei geprägt: Nachdem er 1962 zeitweilig als Schauspieler an der Neuen Bühne in Frankfurt am Main engagiert war, leistete er von 1963 bis 1965 seinen Militärdienst in der Türkei. 1965 bis 1967 lebte Ören wieder in Deutschland, gründete eine Theatergruppe für türkische Arbeiter*innen der BRD, betrieb zwischenzeitlich aber auch Schauspielarbeit in Istanbul (1966–1969). Auch heute lebt Ören in Deutschland. Insgesamt wird deutlich, dass Ören vor allem als Künstler in Deutschland (und in der Türkei) tätig war, wobei er in Deutschland – wie viele andere türkische Gastarbeiter*innen in den 1960er/70er Jahren – seinerzeit auch in Fabriken und in der Gastronomie arbeitete. Örens künstlerische Werke finden und fanden Anerkennung, was sich u. a. an der Auszeichnung mit dem *Adalbert von Chamisso-Preis* zeigt, den er 1985 erhielt. Der Großteil der literarischen Arbeiten Örens stellt thematisch die Situation türkischer Gastarbeiter*innen und ihrer Familien in den Mittelpunkt, so auch das Gedicht *Made in Germany*, wobei dieser thematische Bezug nicht unbedingt auf den ersten Blick erkennbar ist.

Das Gedicht *Made in Germany* (vgl. Abbildung 1) lässt sich aufgrund seiner äußerlichen und inhaltlichen Form der konkreten Poesie zuordnen (vgl. Ören & Nieblich, 1983, S. 17). Bei Aktürk heißt es dazu: „Ören hat in seinem Gedicht die Sprache und Syntax auf insgesamt sieben Wörter reduziert, die […] durch Wiederholungen (Epipher) die Aussage des Gedichts visualisieren [ich, du, mich, lieben, brauchen, nicht, auch]“ (2009, S. 24). Inhaltlich lässt sich das aus zehn Versen bestehende Gedicht auf vier Sätze reduzieren: Ich liebe dich / Du liebst mich nicht / Ich brauche dich / Du brauchst mich auch.

Zunächst erscheint *Made in Germany* als ein klassisches Liebesgedicht, in dem ein lyrisches Ich einem lyrischen Du seine Liebe bekundet. Diese Liebe wird von dem lyrischen Du nicht erwidert, doch das lyrische Ich beteuert, dass das lyrische Du das Ich brauche. Auch die zu dem Gedicht gehörende Zeichnung des Illustrators Wolfgang Nieblich fördert diesen ersten Interpretationsansatz: Die im Vordergrund abgebildete Figur wirkt mit ihren geschlossenen Augen und ihrem traurigen Gesichtsausdruck

(Aras Ören / Wolfgang Nieblich 1983)

Abb. 1: Made in Germany

in sich gekehrt, als würde sie über die nicht erwiderte Liebe zu der im Hintergrund abgebildeten Figur nachdenken. Angesichts des historischen Kontextes und der Biographie des Autors wird allerdings deutlich,

> dass hier der Autor mit der Zweiteilung des Gedichts auf die Geschichte der Arbeitsmigration hinweist. Am Anfang ließen sich die Menschen durch ein Wunschbild nach Deutschland treiben. Die Vorstellung, Deutschland sei ein Paradies und sie würden mit der Migration auch ihren Lebensstandard erhöhen, wurde durch die soziale und politische Realität getrübt. Sie mussten erkennen, dass die anfängliche große Liebe zur deutschen Gesellschaft einseitig ist. […]. Spätestens in den [19]80er Jahren, nach dem Anwerbestopp, mussten Gastarbeiter erkennen, dass sie in ihrem Aufnahmeland nicht mehr „Willkommen", sondern „Fremde" waren („Du liebst mich nicht"). Für eine glückliche Beziehung müsste diese Tatsache das Ende bedeuten. Doch Ören stellt im zweiten Abschnitt fest, dass die Beziehung gar nicht beendet werden kann,

> da eine gegenseitige Abhängigkeit besteht. Die enttäuschte Liebe wandelt sich in eine realistische Einschätzung der Situation, die nicht mehr rückgängig gemacht werden kann. (Aktürk, 2009, S. 24)

Der metaphorische Gebrauch des Wortes Liebe hat demzufolge die Funktion, die Gefühle der ‚ungeliebten' Gastarbeiter*innen durch vergleichende Assoziationen und Veranschaulichungen nachempfindbar zu machen bzw. Empathie zu forcieren.

Insgesamt wird die besondere Qualität von Lyrik erkennbar, die vor allem darin besteht, dass sie viele Leerstellen enthält, die jede*r individuell ausfüllen kann. Zudem zeigt sich die besondere Bedeutung der verdichteten Sprache. So erscheint durch die vielen Wiederholungen der Worte „Ich liebe dich" die Liebe des lyrischen Ichs unglaublich groß. Ebenso wie das lyrische Ich seine neue Heimat liebt, braucht es sie aber auch („Ich brauche dich"). Der Unterschied zwischen Lieben und Brauchen besteht wohl vor allem darin, dass Liebe etwas Bedingungsloses ist bzw. sein sollte, während Brauchen durch gewisse Abhängigkeiten gekennzeichnet ist. So wird in dem Gedicht auf die wirtschaftliche Abhängigkeit sowie Exklusionserfahrungen („Du liebst mich nicht") vieler türkischer Gastarbeiter*innen in jener Zeit in Deutschland angespielt, aber auch auf die Abhängigkeit Deutschlands von den Gastarbeiter*innen insgesamt, um das ‚Wirtschaftswunder' Deutschland weiter vorantreiben zu können. Das lyrische Ich liebt das lyrische Du – die neue Heimat –, obwohl diese Liebe nicht erwidert wird und es wohlmöglich vielmehr Erfahrungen von Abweisung gemacht hat („Du liebst mich nicht"). Interessant ist der Titel des Gedichts: Der Begriff *Made in Germany* wurde nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem Synonym für das sogenannte ‚Wirtschaftswunder' – eine Art Gütesiegel für deutsche Waren, was auch den Abdruck als ‚Stempel', also eine Art Logo, erklärt. Bezogen auf den Inhalt des Gedichts kann dieses Siegel als eine Selbst- bzw. Fremdzuschreibung des lyrischen Ichs verstanden werden: das lyrische Ich als türkischer Gastarbeiter bzw. türkische Gastarbeiterin, der/die nach Deutschland gerufen wurde, seine/ihre neue Heimat liebt und prägt, auch wenn er/sie Ablehnung erfährt. Auf der einen Seite weist die Zuschreibung *Made in Germany* so auf eine besondere Qualität hin und kann damit als positive Zuschreibung gedeutet werden. Auf der anderen Seite ist der Vergleich von Menschen mit Produkten, nach denen man greift und sie weglegt, wann man will, kritisch zu sehen. In diesem Zusammenhang sei an den Satz von Max Frisch aus dem Jahr 1975 erinnert: „Wir riefen Arbeitskräfte, und es kamen Menschen." (S. 189)

2.2 Didaktisch-methodische Analyse

Bei der Lerngruppe, mit der die Unterrichtsstunde durchgeführt wurde, handelt es sich um insgesamt 21 angehende Kaufmänner und -frauen im Einzelhandel im dritten Ausbildungsjahr. Es ist das erste Mal, dass die Schüler*innen im Deutschunterricht des Berufskollegs mit fiktionalen Texten arbeiten. Bei mindestens vier der Schüler*innen ist aufgrund ihres Namens anzunehmen, dass sie bzw. ihre Eltern oder Großeltern

eine deutsch-türkische Migrations- oder Einwanderungsgeschichte haben.[5] Darüber hinaus ist es denkbar, dass auch andere Schüler*innen der Klasse durch Migrations- oder Einwanderungserfahrungen geprägt sind. Hier ist möglicherweise ein Betroffenheitsaspekt zu berücksichtigen, da die Schüler*innen eventuell – in Abhängigkeit von ihrer Herkunft und/oder Migrations- bzw. Einwanderungserfahrungen – das im Gedicht thematisierte Gefühl von Ablehung teilen. Aber auch die Schüler*innen ohne eigene Migrations- bzw. Einwanderungserfahrungen können sich wohl insofern mit dem Text identifizieren, als Interkulturalität und die damit verbundenen Themen (z. B. asymmetrische Machtverhältnisse, Fremdsein, Aushandeln von Differenzen) zu ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit gehören. Nach der bildungstheoretisch begründeten Terminologie von Klafki, dessen Konzept im Folgenden mit herangezogen werden soll, kann die Reflexion des didaktisch bedeutsamen Erfahrungsbezugs eines Textes mit der Reflexion seiner Gegenwartsbedeutung gleichgesetzt werden (vgl. Klafki, 2007, S. 270–284). Für den vorliegenden Kontext erscheinen zudem Klafkis Kriterien der exemplarischen Bedeutung und der Zukunftsbedeutung eines Gegenstandes relevant.

Die exemplarische Bedeutung des Gedichts *Made in Germany* besteht darin, dass es – unter Berücksichtigung der autobiographischen Einflussfaktoren – auf die Situation von türkischen Einwander*innen der ersten Generation aufmerksam macht. Der Text verdeutlicht beispielhaft, dass türkische Gastarbeiter*innen in Deutschland mit großer ‚Liebe' auf ihre ‚neue Heimat' geschaut, dabei aber Erfahrungen der Ablehnung gemacht haben. Mit Hilfe des Gedichts können übergeordnete Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens (z. B. asymmetrische Machtverhältnisse, Ausgrenzung, Vorurteile, Diskriminierung) aufgedeckt, reflektiert und dekonstruiert werden, mit denen die Schüler*innen tagtäglich mehr oder weniger konfrontiert werden.

Die Frage nach der Zukunftsbedeutung lässt sich vor allem mit Blick auf die heutige durch Interkulturalität geprägte Lebens- und Arbeitswelt der Schüler*innen beantworten, die interkulturelle Kompetenzen erfordert, welche durch Literatur gefördert werden können (vgl. Kap. 1). Dabei ist die literarästhetische Dimension des gewählten Gegenstandes zu betonen. Die Qualität von Lyrik wird am Beispiel des Gedichts *Made in Germany* erfahrbar, die vor allem in der bedeutungstragenden, verdichteten Sprache sowie den individuell zu konkretisierenden Leerstellen liegt. Ästhetisch-fiktionale Texte stellen ein Kommunikationsangebot zur Reflexion von gesellschaftlicher Wirklichkeit dar, das von den Schüler*innen auch zukünftig zur Reflexion von Fragen und Problemen genutzt werden kann (‚fremder' Blick auf das ‚Eigene', vgl. Büker & Kammler, 2003).

Hervorzuheben ist noch einmal die Vieldeutigkeit des Gedichts, welche Aktürk wie folgt beschreibt:

---

5 Es wurde bewusst nicht nach potentiellen Migrations- und Einwanderungsgeschichten der Schüler*innen gefragt. Die Schüler*innen sollten sich nicht als ‚Anschauungsobjekte' fühlen, sondern selbst entscheiden, ob sie eigene Erfahrungen vor dem Hintergrund der Textanalyse einfließen lassen und reflektieren wollen.

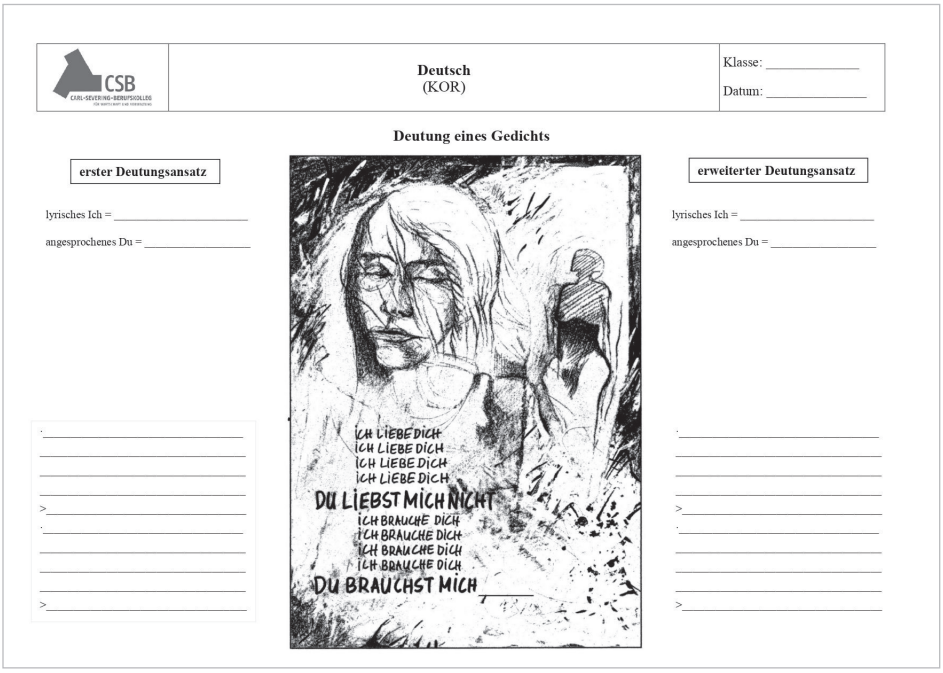
> Zum einen thematisiert das Gedicht eine sozial, kulturell und/oder ethnisch definierte zwischenmenschliche Beziehung, zum anderen zeigt es die „Liebeserklärung" eines Gastarbeiters an seinen „Gastgeber". Die Vieldeutigkeit dieses Gedichts ermöglicht den Schülern, sich mit dem lyrischen Ich oder dem „du" zu identifizieren. Schüler können diese Positionen zu Stellvertretern ihrer eigenen Erfahrungen machen oder sich deutlich davon abgrenzen. Das Gedicht eignet sich somit auch, einer einseitigen Interpretation entgegenzuwirken und den Wahrnehmungshorizont von Schülern zu erweitern. Sie werden dazu motiviert, auch andere Deutungen, die von ihren Interpretationen abweichen, zu erkennen. (2009, S. 22)

Die besondere Anforderung bei der Vermittlung dieses Gedichts besteht darin, einen auf den ersten Blick einfachen, sprachlich simplen literarischen Text in seiner Komplexität, die sich von einer vordergründig zwischenmenschlichen Ebene zu einer politischen Dimension entfalten lässt, zu erschließen.

Aus den dargestellten Überlegungen ergeben sich für die konkrete Unterrichtsstunde die folgenden Zielformulierungen: Die Schüler*innen sollen am Beispiel des Gedichts *Made in Germany* von Aras Ören einen ersten interpretatorischen Zugang zu einem lyrischen Text durch Ideen entwickeln, verschriftlichen und reflektieren. Die interpretatorischen Zugänge werden auf Basis unterschiedlicher Informationen differenziert und erweitert. Ziel ist die Reflexion von Migrationserfahrungen, die über das lyrische Ich im Rahmen einer reduzierten und verdichteten Sprache kommuniziert werden. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass mit Hilfe literarischer Texte Wirklichkeit konkretisiert und reflektiert werden kann.

Zur Kompetenzentwicklung der Schüler*innen trägt die Unterrichtsstunde wie folgt bei:

- Wissen: Durch die Interpretation des Gedichts *Made in Germany* (1983) von Aras Ören erweitern die Schüler*innen ihre Deutungsfähigkeit. Sie können den Text für sich sprechen lassen, das heißt, die Sprache des Textes ‚lesen' und ihre Deutungen durch Informationen zum Autor sowie durch die Ergänzungen zunächst fehlender Wörter aus dem Gedicht ausbauen. Dabei erkennen sie die besondere Qualität lyrischer Texte, die zum einen in den individuell zu konkretisierenden Leerstellen und zum anderen darin besteht, dass jedes einzelne Wort bedeutungstragend ist. Am Beispiel von Leben und Werk des Autors Aras Ören reflektieren die Schüler*innen das Thema ‚Fremdsein in Deutschland' im Kontext der Geschichte der deutsch-türkischen Arbeitsmigration und begreifen das Gedicht als ein Kommunikationsangebot zur Reflexion unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit.
- Fertigkeiten: Die Schüler*innen entwickeln Deutungen zum Gedicht *Made in Germany* (1983) von Aras Ören, notieren und kommunizieren diese und zeigen die Bereitschaft, ihre Deutungsansätze durch komplexer werdende Informationen zu modifizieren.
- Sozialkompetenz: Die Schüler*innen verständigen sich untereinander über ihre Deutungen des Textes, sie tauschen sich über ihre Interpretationsansätze aus und gleichen diese ab.


CSB
CARL-SEVERING-BERUFSKOLLEG

Deutsch
(KOR)

Klasse: _____
Datum: _____

Deutung eines Gedichts

erster Deutungsansatz

lyrisches Ich = _____
angesprochenes Du = _____

erweiterter Deutungsansatz

lyrisches Ich = _____
angesprochenes Du = _____

Abb. 2: Arbeitsblatt zur Dokumentation der Deutungsansätze

- Selbstständigkeit: Durch aktives und selbstständiges Einbringen nehmen die Schüler*innen ihren Lernprozess selbst in die Hand: Sie hören zu, lassen Aussagen/Worte auf sich wirken, schreiben Ideen auf und vertreten und begründen ihre Meinung.

Weiterführend werden die methodischen Schritte zur Texterschließung erläutert.

Um möglichst vielen Schüler*innen einen ‚einfachen' Zugang bei der Erstbegegnung mit dem Text zu ermöglichen, wird das Gedicht zunächst so präsentiert, dass eine Verbindung zum Thema Migration bzw. Einwanderung nicht erkennbar ist (vgl. hierzu Abbildung 2).[6] Dies geschieht, indem die Schüler*innen dem Gedicht ohne Titel und ohne das letzte Wort „auch" begegnen. Zudem wird der Autor nicht bekannt gegeben, sodass die Deutung naheliegt, das Gedicht thematisiere irgendeine (Liebes-) Beziehung. Bei dieser Methode handelt es sich um eine Variante des Vorgestaltens,

6 Das Arbeitsblatt dient zur individuellen Dokumentation der Ergebnisse der Arbeitsaufträge, die weiterführend im Fließtext beschrieben werden. In die leeren Zeilen neben den jeweiligen Versen sowie in die Lücken tragen die Schüler*innen ihre Ergebnisse ein. So kann die sukzessive Erweiterung des Deutungsansatzes nachvollzogen werden. Gleiches gilt auch für das Plakat (DIN A0-Format), auf dem das (zunächst unvollständige) Gedicht abgebildet und im Klassenraum sichtbar ist. Die Schüler*innen halten auch hier ihre Ergebnisse (auf Moderationskarten, die an die jeweiligen Verse bzw. an die jeweilige Lücke gepinnt werden) fest.

die zu den traditionellen produktiv-kreativen Verfahren zählt (vgl. hierzu Eckhardt, 2019, S. 246 f.).

Nach einem ersten lauten Vorlesen des (unvollständigen) Gedichts werden die Schüler*innen aufgefordert, die Perspektive des im Text sprechenden lyrischen Ichs einzunehmen und aufzuschreiben, wer das lyrische Ich und wer das angesprochene Du sein könnten (mögliche Aufgabenstellung: *Nehmen Sie die Perspektive des hier sprechenden lyrischen Ichs ein. Schreiben Sie auf, wer das lyrische Ich und wer das lyrische Du ist.*). Zudem sollen die Schüler*innen je einen Grund für die Vervollständigung einer Strophe notieren und auf diese Weise einen ersten Deutungsansatz entwickeln (mögliche Aufgabenstellung: *Vervollständigen Sie die Strophen, indem sie jeweils einen möglichen Grund ergänzen, etwa in Form von „Ich liebe dich, weil …" / „Ich brauche dich, weil …"*). Zur Umsetzung des Vorgestaltens tritt hier die produktive Konkretisation als weitere Methode hinzu. Diese Methode knüpft direkt an die rezeptionsästhetische Theorie der Unbestimmtheits- und Leerstellen an, die durch das Konkretisieren individueller Vorerfahrungen ausgefüllt werden (vgl. ebd., S. 252). Durch das beschriebene Vorgehen ist zu erwarten, dass die Schüler*innen Stimmungen wiederfinden, die sie selbst erlebt haben und auf diese Weise Literatur als Kommunikationsangebot zur Reflexion von Wirklichkeit erfahren können.[7] Nach der Vorstellung und Reflexion der Ergebnisse diskutieren die Schüler*innen – angeleitet durch eine mündliche Leitaufgabe – worin der Unterschied zwischen Lieben und Brauchen besteht. Anschließend wird der Fokus auf den fünften Vers des Gedichts gelegt. Die Schüler*innen notieren für sie schlüssige Gründe, die ihrer Ansicht nach dazu führen, dass das lyrische Ich nicht geliebt wird (mögliche Aufgabenstellung: *Überlegen Sie verschiedene Möglichkeiten, warum das lyrische Ich nicht geliebt wird.*). Außerdem sammeln sie Vorschläge zur Ergänzung des fehlenden Wortes in Vers 10 (mögliche Aufgabenstellung: *Mit welchem Wort möchten Sie das Gedicht enden lassen, sodass es zu Ihrem Deutungsansatz passt?*).

Das Interpretationsangebot des Textes wird anschließend durch Offenlegung des Titels erweitert. Beim Abgleich des Titels mit den ersten Deutungsansätzen ist eine Irritation zu erwarten (mögliche Aufgabenstellung: *Inwiefern passt der Titel Made in Germany zu Ihrem ersten Deutungsansatz?*). Aus diesem Grund folgen Informationen zum Leben und Werk des Autors Aras Ören durch einen Lehrer*innenvortrag (den Schüler*innen wird zudem ein Arbeitsblatt mit den wichtigesten Informationen zu Ören zur Verfügung gestellt). Vor diesem Hintergrund sollen die Schüler*innen einen erweiterten Deutungsansatz entwickeln, indem sie erneut die Perspektive des im Text sprechenden lyrischen Ichs einnehmen und aufschreiben, wer das lyrische Ich und wer das angesprochene Du sein könnten, sowie erneut mögliche Kausaler-

7 Es handelt sich hierbei um Waldmanns erster Phase des didaktischen Phasenmodells literarischen Textverstehens: „*Lesen und Aufnehmen literarischer Texte*". Waldmann betont, dass „[d]er Sinn eines Textes […] von seinem Leser nur wirklich verstanden wird, wenn er an die Lebenszusammenhänge des Lesenden: seine Erlebnisse, Erfahrungen, Einstellungen angeschlossen wird" (2007, S. 30).

gänzungen zu den einzelnen Versen notieren in Form von „Ich liebe dich, weil …“ / „Ich brauche dich, weil …“). Die Erweiterung des Interpretationsangebots des Textes erfolgt darauffolgend durch die Offenlegung des Wortes „auch“ im letzten Vers des Gedichts. Diskutiert wird aufgrund der mündlichen Leitaufgabe, warum das angesprochene Du das lyrische Ich *auch* braucht. Angeleitet durch eine weitere mündliche Leitfrage reflektieren die Schüler*innen abschließend die Bedeutung des Textes bzw. des Themas mit Blick auf unsere heutige gesellschaftliche Wirklichkeit (mögliche Aufgabenstellung: *Welche Bedeutung hat der literarische Text bzw. das Thema mit Blick auf unsere heutige gesellschaftliche Wirklichkeit?*). Die Stunde endet nach diesem Handlungsschritt. Als Hausaufgabe ist Folgendes vorgesehen: Durch die Ergänzung und Überarbeitung eines Wiki-Eintrags – der so, wie er aktuell verfasst ist, nur die erste Deutungsebene berücksichtigt – sollen die Schüler*innen alle Deutungsansätze zusammenbringen, um auf diesem Weg zu einer umfassenden Interpretation des Gedichtes zu kommen (vgl. Abbildung 3). Durch die Erstellung des Wiki-Eintrags entsteht ein kollektives Produkt, wodurch die Schüler*innen gefordert sind, eigene Deutungen zu überdenken, zu modifizieren und sich über Ideen auszutauschen.

Die Analyse der äußerlichen Form des Gedichts sowie die Analyse des Zusammenhangs von Bild und Text erfolgen innerhalb der nächsten Unterrichtsstunde.

3. Ergebnisse des Unterrichtsbeispiels: Erfahrungsbericht und Ausblick

Das dargestellte Unterrichtskonzept zeigt exemplarisch, wie literarisch-interkulturelles Lernen im berufsbildenden Deutschunterricht umsetzbar ist. In dem dazugehörigen Unterrichtsbeispiel zu dem Gedicht *Made in Germany* von Aras Ören wurden die Schüler*innen zunächst dazu angeregt, erste interpretatorische Zugänge zu dem lyrischen Text zu entwickeln, zu verschriftlichen und zu reflektieren. Mehrheitlich gaben die Schüler*innen auf die anfängliche Frage, wer das lyrische Ich und wer das angesprochene Du sein könnten, an, dass dies jeweils ein Mensch sei: ein Mann, eine Frau, ein Kind, eine Mutter, ein Vater etc. Dabei wurden Konstellationen genannt, die sowohl die Liebe bzw. einseitige Liebe zwischen hetero- und homosexuellen Menschen sowie die Liebe bzw. einseitige Liebe zwischen Eltern/Großeltern und Kindern berücksichtigten. Dies spricht dafür, dass die Schüler*innen die Vielfalt an Beziehungsformen in unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit im Blick hatten.

Weiterführend sollen exemplarische Schüler*innen-Ergebnisse mit Blick auf den Arbeitsauftrag vorgestellt werden, die Strophen um einen Kausalsatz zu ergänzen. Exemplarische Ergebnisse zur Vervollständigung der Verse mit den Worten „Ich liebe dich“ lauteten: „…, weil ich dich bewundere.“, „…, weil du da bist.“, „…, weil du alles für mich bist.“, „…, weil du mir sehr wichtig bist.“, „…, weil ich deine Anwesenheit genieße.“ Die Verse mit den Worten „Ich brauche dich“ wurden von den Schüler*innen wie folgt vervollständigt: „…, weil ich ohne dich nicht leben kann.“, „…, weil ich sonst allein bin.“, „…, weil es mir ohne dich nicht gut geht.“, „…, weil ich ohne deine

CSB CARL-SEVERING-BERUFSKOLLEG FÜR WIRTSCHAFT UND VERWALTUNG	**Deutsch** (KOR)	Klasse: _____ Datum: _____

Aufgabe:
Eine Person hat sich in der Deutung des Gedichts *Made in Germany* von Aras Ören versucht und die Ergebnisse in dem beliebten Schüler*innen-Wiki[1] *Der Hausaufgaben-Fuchs* festgehalten. Lesen Sie den folgenden Wiki-Eintrag kritisch, ergänzen und überarbeiten Sie diesen unter Berücksichtigung der Deutungsansätze aus der heutigen Stunde.

Wiki Eintrag: Deutung des Gedichts *Made in Germany* (1983) von Aras Ören

Zentrales Thema des Gedichts *Made in Germany* (1983) von Aras Ören ist eine nicht erwiderte Liebe zwischen dem lyrischen Ich und dem angesprochenen Du.

Das Gedicht besitzt eine auffällige Form.[2] Es besteht aus zwei Strophen, die durch Einrückungen der jeweils ersten drei Zeilen der Strophen gekennzeichnet sind („Ich liebe dich", V. 1-4 und „Ich brauche dich", V. 6-9). Die Einheitlichkeit im Schriftbild wird jedoch durch die letzten Verse der Strophen („Du liebst mich nicht", V. 5 und „Du brauchst mich auch", V. 10) gestört, um die Gegensätze zu betonen und die Aufmerksamkeit der Leser*innen darauf zu lenken.

Inhaltlich könnte das aus zehn Versen bestehende Gedicht eigentlich auf vier Sätze reduziert werden: Ich liebe Dich / Du liebst mich nicht / Ich brauche dich / Du brauchst mich auch.

Charakteristisch für die sprachliche Gestaltung des Gedichts ist die Häufung von Sätzen, die dasselbe aussagen: Zunächst beteuert das lyrische Ich dreimal seine Liebe und stellt dann fest, dass sein Gegenüber diese Liebe nicht erwidert (V. 1-5). In der zweiten Strophe weist das lyrische Ich darauf hin, dass beide aufeinander angewiesen sind und sich gegenseitig „brauchen" (V. 6-10).

Diese einseitige Liebe und Abhängigkeit spiegelt Merkmale einer zwischenmenschlichen Beziehung wider. Es kann sich um ein Verhältnis zwischen Mann und Frau, Frau und Frau oder Mann und Mann handeln, aber auch um eine zwischenmenschliche Beziehung zwischen zwei Freund*innen oder in der Familie. Das lyrische Ich spricht eine Erfahrung aus, die aus dem Alltag bekannt ist. Wie oft kommt es doch vor, dass eine Person eine andere Person über alles liebt, diese Liebe aber nicht erwidert bekommt, weil andere Partner*innen interessanter, wichtiger oder attraktiver erscheinen. Dabei ist „lieben" nicht gleich „brauchen". Während „lieben" etwas mit Bedingungslosigkeit zu tun hat (im Sinne von „Ich liebe dich, weil du bist, wie du bist"), ist „brauchen" durch Abhängigkeit gekennzeichnet (im Sinne von „Ich brauche dich, weil du mich finanziell unterstützt").

---

[1] Bei einem Wiki handelt es sich um eine Sammlung von Informationen und Beiträgen im Internet zu einem bestimmten Thema, die von den Nutzer*innen selbst bearbeitet werden könne. Den Wiki-Eintrag zur Deutung des Gedichts *Made in Germany* finden Sie in digitaler Form im Teams-Ordner *Deutsch* Ihrer Klasse.

Einzelnachweise:

[2] Vgl. Aktürk, Ayşegül (2009): Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Vorschläge zur Didaktisierung türkischer Migrantenliteratur. Hamburg: Diplomica Verlag. S. 23 f.

Abb. 3: Hausaufgabe – Wiki-Eintrag zur Deutung des Gedichts

Nähe nicht glücklich bin.“ Bei der Vorstellung und Erläuterung der Ergebnisse wurde deutlich, dass die Schüler*innen die Situation des lyrischen Ichs sehr gut nachempfinden konnten. Sie ließen teilweise eigene Erfahrungen in ihre Erläuterungen einfließen und kommentierten die im Gedicht beschriebene Situation mit Worten wie „Es ist so schön, wenn man sich frisch verliebt.“ oder „Ich bewundere meine Oma über alles.“ Dies zeigt, wie sehr das Gedicht thematisch an die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler*innen anknüpft. Auch der Unterschied zwischen Lieben und Brauchen wurde von den Schüler*innen sehr gut herausgearbeitet. Dass *Lieben* etwas Bedingungsloses ist, wird beispielsweise an der Ergänzung „…, weil du da bist.“ deutlich. Ferner stellten sie fest, dass Lieben in diesem Fall die bloße Existenz/Anwesenheit des Gegenübers bedeutet, ohne an irgendwelche Handlungen geknüpft zu sein. *Brauchen* bedeutet nach Aussagen der Schüler*innen eher eine Abhängigkeit vom Gegenüber, wie es an Ergänzungen wie „…, weil ich ohne dich nicht leben kann.“ deutlich wurde. Die Schüler*innen waren sich einig, dass wahre Liebe dann besteht, wenn man sich gegenseitig mehr bedingungslos liebt, als gegenseitig braucht.

Erste Deutungsansätze im Kontext der Aufgabe *„Überlegen Sie verschiedene Möglichkeiten, warum das lyrische Ich nicht geliebt wird.“* lauteten: „…, weil du jemanden anderen liebst.“, „…, weil du vielleicht gar nicht weißt, dass ich dich liebe“. Auch bei der Vorstellung und Erläuterung dieser Ergebnisse wurde deutlich, dass die Schüler*innen die Situation des lyrischen Ichs sehr gut nachempfinden konnten. Sie ließen auch hier teilweise eigene Erfahrungen in ihre Erläuterungen einfließen und kommentierten die im Gedicht beschriebene Situation mit Worten wie „Da muss jede*r mal durch, ich weiß selbst, wie weh es tut, wenn man jemanden liebt und man diese Liebe nicht zurückbekommt.“

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Gedicht – wie erwartet – zunächst von allen Schüler*innen als klassisches Liebesgedicht interpretiert wurde. Dafür sprechen auch die Vorschläge und Begründungen der Schüler*innen bezüglich der Frage, mit welchem Wort das Gedicht enden soll, also mit welchem Wort die Auslassung am Ende des Gedichts gefüllt werden kann. In diesem Zusammenhang wurden die Worte „nicht“, „aber“, „doch“, „auch“ und „vielleicht“ genannt. Das Wort „nicht“ wurde mit Aussagen begründet wie „Das angesprochene Du liebt das lyrische Ich eben nicht, das muss eingesehen werden, und die Wiederholung des Wortes ‚nicht‘ ist als Betonung dieses Zustandes zu verstehen.“ Begründungen für die weiteren Wortfindungen lauteten wie folgt: „Eigentlich liebt das angesprochene Du das lyrische Ich, kann es nur nicht zugeben, weil es noch in einer anderen Beziehung steckt und die Liebe verheimlichen will/muss.“ Weitere Begründungen waren: „Mit dem Wort ‚doch‘ wird ausgedrückt, dass das lyrische Ich sich irgendwie einredet, vom angesprochenen Du geliebt zu werden.“ Indem die Schüler*innen die individuell zu konkretisierenden Leerstellen füllten und damit das Gedicht für sich sprechen ließen, erkannten sie die besondere Qualität von Lyrik, die in eben diesen individuell zu konkretisierenden Leerstellen darin besteht, dass jedes einzelne Wort bedeutungstragend ist. Darüber hinaus wurde deutlich, dass das Gedicht und die didaktisch-

methodischen Schritte die Schüler*innen dazu anregten, sich untereinander über die Interpretationsergebnisse auszutauschen und diese abzugleichen.

Die anschließende Offenlegung des Titels *Made in Germany* in Kombination mit der Aufgabenstellung *„Überlegen Sie verschiedene Möglichkeiten, warum das lyrische Ich nicht geliebt wird.“* löste, wie zu erwarten war, zunächst Irritation aus. Den Schüler*innen fielen zunächst keine plausiblen Erklärungen ein, weshalb Informationen zu Vita und Werk des Autors folgten. Durch das neu erworbene Wissen konnten die Schüler*innen ihre ersten Deutungsansätze differenzieren und erweitern und dabei die metaphorische Bedeutung des Wortes Liebe in dem Gedicht erkennen. Sie reflektierten Migrationserfahrungen (vor allem im Kontext der Geschichte der deutsch-türkischen Arbeitsmigration), die über das lyrische Ich kommuniziert werden. Das lyrische Ich wurde von den Schüler*innen nun mehrheitlich als ein Mensch mit Einwanderungsgeschichte identifiziert, der mit dem angesprochenen Du sein Einwanderungsland (Deutschland) meint. Die Verse „Ich liebe dich“ wurden von den Schüler*innen nun mit folgenden exemplarischen Aussagen ergänzt: „…, weil du meine Heimat bist.“, „…, weil du mich gerufen hast.“ Beispielhafte Ergänzungen für die Verse „Ich brauche dich“ waren: „…, weil ich hier lebe und ich mich sicher bei dir fühle.“, „…, weil du mir zu einem besseren Leben verhilfst.“ Gründe dafür, warum der eingewanderte Mensch (der Gastarbeiter/die Gastarbeiterin) von Deutschland nicht geliebt wird, sahen die Schüler*innen vor allem darin, dass Deutschland bzw. die in Deutschland lebenden Menschen den Gastarbeiter*innen/Einwander*innen oftmals mit Vorurteilen, Rassismus und/oder Diskriminierung begegnen und diese als Fremde wahrnehmen („…, weil ihr keine Deutschen seid.“). Die Schüler*innen ergänzten ihre Aussagen zum Teil durch kurze Erfahrungsberichte aus der eigenen Familiengeschichte, die durch Einwanderung und den im Gedicht transportierten Erlebnissen und Gefühlen geprägt sind.

Nach der Offenlegung des letzten Wortes „auch“ wurde darüber diskutiert, warum das angesprochene Du (Deutschland) das lyrische Ich (den Gastarbeiter/die Gastarbeiterin) *auch* braucht. Die Schüler*innen arbeiteten zum einen heraus, dass dies vor allem mit Blick auf die ökonomische Abhängigkeit des ‚Wirtschaftswunderlandes‘ Deutschland gesehen werden kann, da Gastarbeiter*innen zu der betreffenden Zeit im wahrsten Sinne des Wortes gebraucht wurden, um die Wirtschaft durch Produktion anzukurbeln. Dieser ökonomische Blick auf das Dasein der Gastarbeiter*innen wurde von den Schüler*innen durchaus kritisch betrachtet, insbesondere auch die Tatsache, dass die Gastarbeiter*innen – wie in dem Gedicht zum Ausdruck gebracht – mit Ablehnung, Ausgrenzung und/oder Rassismus und Diskriminierung konfrontiert wurden. Zum anderen stellten die Schüler*innen fest, dass die Einwanderung von Gastarbeiter*innen zur Erweiterung von Perspektiven des Einwanderungslandes Deutschland und der dort lebenden Menschen führte (z. B. durch das Kennenlernen neuer Lebens- und Esskulturen, Kunst usw.). Dies ‚braucht‘ ein Land wie Deutschland, so die einhellige Meinung der Schüler*innen, um vielfältig, lebendig und weltoffen zu sein.

Insgesamt wurde deutlich, wie sich auf Basis komplexer werdender Informationen die Deutungsfähigkeit der Schüler*innen erweiterte und modifizierte. Am Beispiel von Leben und Werk des Autors Aras Ören reflektierten die Schüler*innen das Thema ‚Fremdsein' in Deutschland im Kontext der Geschichte der deutsch-türkischen Arbeitsmigration und begriffen das Gedicht als ein Kommunikationsangebot zur Reflexion unserer aktuellen gesellschaftlichen Wirklichkeit. Der letzte Aspekt wurde vor allem bei der Diskussion um die Frage nach der heutigen Relevanz des im Jahr 1983 veröffentlichten Gedichts deutlich. Die Schüler*innen stellten in diesem Zusammenhang heraus, dass die Aussage des Gedichts aktuell noch Gültigkeit hat. Sie argumentierten dabei mit Erfahrungen wie Ausgrenzung, Vorurteilen und Rassismus, die Einwander*innen und Geflüchtete in Deutschland machen, obwohl sie ihre ‚neue Heimat' durchaus lieben. Im Zusammenhang einer abschließenden Reflexion äußerten die Schüler*innen darüber hinaus Perspektiven einer Zukunft mit mehr Offenheit, Empathie und gegenseitigem Respekt, damit ein friedvolles und glückliches Leben aller Menschen möglich wird.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Schüler*innen mehrheitlich mit großer Motivation an der Unterrichtseinheit im Allgemeinen und an der ausgewählten Unterrichtsstunde im Speziellen teilgenommen haben, was vor allem mit der aktuellen gesellschaftlichen und individuellen Relevanz, aber auch mit dem ansprechenden literarischen Gegenstand zusammenhängen dürfte. Eine Evaluation des Unterrichtskonzepts wäre wünschenwert, konnte aus Zeitgründen jedoch nicht durchgeführt werden. Mit Blick auf die Legitimation des literarisch-interkulturellen Lernens im berufsbildenden Deutschunterricht wären derartige Evaluationen, die beispielsweise nach der Wirkung einzelner Methoden fragen, hilfreich, um Wirkungspotenziale vertiefend in den Blick zu nehmen. Ebenso ist die Entwicklung von weiteren konkreten Materialien wünschenswert. Die Materialien sollten insbesondere auch deutschsprachige Texte von eingewanderten Autor*innen sowie Übersetzungen berücksichtigen, welche eine dominanzkritische Auseinandersetzung mit Themen wie Migration, Flucht, kulturelle Hybridität und Diversität in besonders authentischer Weise ermöglichen.

Literatur

Aktürk, A. (2009). *Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Vorschläge zur Didaktisierung türkischer Migrantenliteratur*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Büker, P. & Kammler, C. (Hrsg.). (2003). *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim: Beltz Juventa.

Eckhardt, J. (2019). Methoden des Literaturunterrichts. In C. Goer & K. Köller (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl.) (S. 240–257). Paderborn: Wilhelm Fink.

Frisch, M. (1975). *Stich-Worte. Ausgesucht von Uwe Johnson. Einmalige Ausgabe zur Suhrkamp-Buchwoche im September 1975*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hofmann, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink. https://doi.org/10.36198/9783838528397

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. D. F. vom 05.12.2013)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). *Bildungsplan für die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsabschluss und zur Fachoberschule führen (Bildungsgänge der Anlage A APO-BK). Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung. Deutsch/Kommunikation.* Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a_faecher_wuv/bp_fachklassen_wuv_deutsch-kommunikation_for.pdf

Munzinger Online/Personen: *Eintrag „Aras Ören". Internationales Biographisches Archiv.* Verfügbar unter: https://www.munzinger.de/search/portrait/Aras+%C3%96ren/0/18488.html

Pohlmeier, I. (2015). *Deutsch-türkische Erzähltexte im interkulturellen Literaturunterricht. Zur Funktion und Vermittlung literaturästhetischer Mittel.* Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-05888-8

Ören, A. & Nieblich, W. (1983). *Ich anders sprechen lernen. Wörter und Bilder*. Kreuzberger Hefte. Berlin: Dirk Nishen Verlag.

Rösch, H. (2007). Interkulturelle Literatur lesen – Literatur interkulturell lesen. In C. *Fäcke & W*. Wangerin (Hrsg.), *Neue Wege zu und mit literarischen Texten* (S. 51–62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Waldmann, G. (2007). *Produktiver Umgang mit Literatur.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mehrsprachige Texte im Deutschunterricht der Berufsschule[1]

Astrid Henning-Mohr

Schulische Übergänge sind oft mit biografischen Brüchen verbunden: Rollen und Identitäten müssen ebenso wie Zugehörigkeiten neu ausgehandelt werden. Dabei spielt die Sprache eine wichtige Rolle der Ich- und Wir-Konstruktionen (vgl. Kresić, 2016). In den Bildungsplänen der Kultusministerien für den Deutschunterricht der Berufsschule nimmt die Selbstverortung entlang der eigenen Sprache zwar durchaus Raum ein (vgl. Ministerium für Bildung ST, 2021, S. 3, 9, 11, 23 oder Kultusministerium BW, 2016, S. 2), konzentriert sich streckenweise jedoch primär auf die Vermittlung von vermeintlichen Merkmalen berufsbezogener Textsorten wie Bewerbungen, Berichte, Erörterungen, Verträge oder Briefe (vgl. Ministerium für Bildung ST, 2021, S. 25).

Gogolin u. a. stellen fest, dass Schriftsprache oft als nicht relevant für die eigene Biografie erlebt wird (vgl. Gogolin, Klinger, Schnoor & Usanova, 2021). Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass (berufsbezogene) Textsorten zum täglichen Gebrauch der Schüler*innen gehören. Der oben erwähnte biografische Bruch, die mangelnde Relevanz der Schriftsprache für die eigene Biografie und die Anforderungen an Textkompetenzvermittlung benötigen demnach ein Konzept, welches diese drei Komponenten miteinander verbindet.

Das Modell der *Literature Awareness* (vgl. Rösch, 2017a) ermöglicht als didaktischer Zugang zur Literatur eine wesentliche Voraussetzung für die Herausbildung von persönlicher Lesebedeutung, sprachlicher Entwicklung und Textsortenkompetenz. Dazu gehört neben dem Bewusstsein für symbolische Mehrdeutigkeit und dem Wissen um die Besonderheiten der Textgattung auch die Erarbeitung von ethischen Verweisen der Literatur und der „innere[n] und äußere[n] Diversität von Sprachen und Literaturen" (Rösch, 2017a, S. 35). Die Analyse eines Textes bezüglich sozialer, politischer und kultureller Verfasstheit ermöglicht somit eine Ergänzung der interkulturellen Didaktik (vgl. Rösch, 2017b, S. 15 f.).

---

1 Mit diesem Artikel möchte ich mich bei Peter Heit und Katrin Müller der Europaschule Elmshorn bedanken, die mir Inspiration und Beispiel für einen wertschätzenden Berufsschulunterricht mit einer fördernden Offenheit für die Vielfalt der Fähigkeiten und Identitäten an einer Bildungseinrichtung waren.

Die Übertragung jenes Denkmusters und Aufgabenmodells zur Förderung des Sprachbewusstseins und der Sprachkompetenz wird im Folgenden an einem mehrsprachigen Materialbeispiel aufgezeigt, welches in der Literaturauswahl für den Deutschunterricht der Berufsschule kaum Beachtung erfährt (vgl. Ministerium für Bildung ST, 2021, S. 29 f.): Mehrsprachige Texte tauchen in den Lektüreempfehlungen für die Berufsschule in keinem Bundesland auf.[2] Ute Filsinger stellt jedoch fest, dass jugendliche Schüler*innen ein hohes sprachliches Adaptionsvermögen zeigen, wenn Literaturgespräche über mehrsprachige Texte geführt werden (vgl. Filsinger, 2021), vor allem weil sich in der mehrsprachigen Literatur ein bedeutungsrelevantes Sujet für die Jugendlichen in den ersten Berufsschuljahren und Berufsvorbereitungsjahren zeigt. Beispielhaft soll am Roman *Nicu und Jess* von Sarah Crossan und Brian Conoghan (2018) das bedeutungsrelevante Lesepotenzial herausgearbeitet und seine identitätsbildenden Aspekte, die mit Mehrsprachigkeit zusammenhängen, vorgestellt werden. Anschließend werden aus diesem Roman Aufgabenstellungen abgeleitet, welche dazu geeignet sind, grammatikalische und textsortenbezogene Kompetenzen zu erarbeiten und zu üben.

1. Vorgaben der Lehrpläne – berufsrelevantes Schreiben, literale Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung

In ihrem Artikel zum Einsatz von Literatur für den Deutschunterricht als Zweitsprachunterricht stellt Belke fest, dass die Auswahl der Texte eher unter Aspekten des Spracherwerbs als unter Aspekten der Sprachentwicklung stattfindet. Unter ersterem versteht sich der grundsätzliche Erwerb des linguistischen und phonetischen Sprachsystems, unter zweitgenannten die Entwicklung dieses Systems auf semantischer und lexikalischer Ebene sowohl des Sprachgebrauchs, wie sie auch für Sprechende der Erstsprache ein Leben lang entwickelt wird. Also werden – ihrer Forschung entsprechend – eher nichtliterarische Texte als Übungstexte im Deutsch als Zweitsprachenunterricht behandelt:

> Die systematische Vertiefung der Lesekompetenz gilt zwar inzwischen als übergeordnetes Ziel des Deutschunterrichts, allerdings geht es dabei überwiegend um Sachtexte. Insbesondere in mehrsprachigen Lerngruppen gelten literarische Texte vielfach als Luxus, auf den man besonders in den Lehrmaterialien zugunsten der Alltagssprache verzichtet. (Belke, 2017, S. 17)

Damit jedoch eine entsprechende literale Praxis möglich wird, benötigt es in erster Linie Texte, die „das Schreiben als sinnvolle und persönlich bedeutsame Tätigkeit“ er-

2 Ich beziehe mich hier und im Folgenden nicht ausschließlich auf den DaZ-Unterricht in den Einstiegsklassen, sondern impliziere stets, dass die Überlegungen zum sprachlichen Lernen durch Literatur für den allgemeinen Deutschunterricht gehören, der als sprachsensibler Unterricht die Belange und Bedarfe von Menschen mit Sprachentwicklungsbedarf integriert.

leben lassen (Ritter, 2019, S. 67), die der Lebenswelt der Schüler*innen entsprechen.[3] Texte, welche auf der Subjektebene eine „positive Haltung zum Schreiben" (ebd.) vermitteln, bilden eine „Basis für eine Schreib- [und Lese-]Kompetenzentwicklung, die sich durch konsequente Orientierung [an den Schüler*innen] auszeichnet – in Bezug auf persönlich bedeutungsvolle Inhalte und individuelle Lernvoraussetzungen" (Leßmann, 2020, S. 33). Gleichzeitig fordern solche Texte gezielt Emotionen heraus und bilden diese aus. Somit ermöglichen sie eine kreative Auseinandersetzung der Schüler*innen mit sich selbst und in Beziehung zum Textinhalt, welche die Bedeutung des Lesens und darüber Schreibens und Sprechens als relevant erfahren lässt (vgl. Ritter, 2019, S. 67).

In Verbindung mit den Migrationserfahrungen und Praktiken der Berufsschüler*innen im heterogenen Klassenverband bedeutet dies, dass hier Texte über Praktiken der kulturellen Verortung und der Zugehörigkeiten in die Textauswahl einfließen sollten. Als eine offensichtliche und schnell nachvollziehbare Praxis fungiert das Sprechen, konkret: der Umgang mit Sprache und den Abweichungen von der Normsprache. Edele, Stanat, Radmann und Segeritz bezeichnen

> eine starke Orientierung an der Herkunftskultur bei gleichzeitig schwacher Orientierung an der Aufnahmekultur […] als *Separation* […], eine starke Orientierung an der Aufnahmekultur bei gleichzeitig schwacher Orientierung an der Herkunftskultur als *Assimilation*. *Integration* ist durch eine starke Orientierung an beiden Kulturen gekennzeichnet, wohingegen eine schwache Orientierung an beiden Kulturen als *Marginalisierung* bezeichnet wird. (Edele et al., 2013, S. 85).[4]

Ersetzt man nun den Begriff der Kultur durch Sprache, was deshalb funktioniert, weil Letztere Anleihen und Anteile an Ersterer hat, so lässt sich daraus ableiten, dass den persönlichen und kollektiven Verortungspraktiken der Schüler*innen in der Berufsschulzeit entwicklungspsychologisch mit entsprechenden Deutschunterrichtsmaterialien zu begegnen ist, welche die Familiensprache der Schüler*innen wertschätzen.[5]

---

3 Ritter bezieht sich in seinem Falle auf die Texte, welche Schüler*innen selber schreiben, dennoch ist diese Feststellung auf das Lesen von Texten ebenso zu übertragen.

4 Die Unterteilung von zwei separaten Kulturen widerspricht den Forschungen zur mehrdimensionalen Kultur als Praxis, die nicht auf Nationen übertragen werden kann und die innerhalb von nationalen Zugehörigkeiten Abweichungen, Unterlaufungen, Gegenpositionen genauso trägt, wie die Adaption von kulturellen kollektiven Praktiken. Konkret: Das Individuum hat immer die Möglichkeit, sich der kollektiven kulturellen Praxis zu widersetzen. Selbst wenn politische Bedingungen eine Widersetzung verunmöglichen, so bedeutet das nicht, dass das Individuum die vorgetragene kulturelle Praxis zu einer eigenen Identitätspraxis werden lässt. Dennoch ist Edele et al. dahingehend zuzustimmen, dass eine Erfahrung der Ablehnung bzw. Nichtbeachtung durch die Dominanzgesellschaft sehr wohl zu einem Marginalisierungsgefühl führen kann.

5 Als Verortungspraktiken sind alle Formen der Zugehörigkeitspraktiken zu verstehen: Sprache, Lebensweisen, Werte und Normen etc.

Auch die Anforderungen an das berufsrelevante Schreiben und Lesen vermitteln sich nachhaltiger durch Texte, die als bedeutungsrelevant erlebt werden. Die Ansprüche an den Text in den Handlungsbereichen „Planen" (Bayerisches Staatsministerium, 2020, S. 23) und „Durchführen" (ebd., S. 2) sowie in Bezug auf das „adressatengerechte Präsentieren" (ebd., S. 26) oder das „Bewerten von Arbeitsprozessen" (ebd., S. 28) verdeutlichen dies. Denn wie können solche Kompetenzen nachhaltig erworben werden, wenn keine oder nur geringe affektive Zugänge zu Texten erfolgen können, welche geplant oder präsentiert werden sollen? Im Sinne Streets sind solche Kompetenzen des Planens und Präsentierens „literale Praktiken" (Street, 1992, S. 47). Pabst und Zeuner halten deren Bedeutung für den Erwerb und die Entwicklung von Schriftsprachlichkeit von Erwachsenen fest:

> Menschen [haben] Schriftsprachkompetenzen immer im Kontext ihrer jeweiligen Gesellschaften, ihres sozialen Umfelds und ihrer subjektiven Begründungen [erworben und] sie für unterschiedliche Ziele [genutzt] und beruflich wie privat mit differenzierten Intentionen [eingesetzt]. (Pabst & Zeuner, 2011, S. 37)

Thematisch müssten sich solche Texte einer polyvalenten Verortungspraxis widmen. Aus ihnen kann eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgen, indem Situationen initiiert werden, welche eine Beschäftigung mit „dem Selbst, dem Anderen und der Welt vorsehen und dafür einen gewissen Spielraum an Freiheit und Offenheit gewähren." (Leßmann, 2020, S. 33)

Bezüglich der Heterogenität fasst Kraus die Bedeutung literarischer Auseinandersetzungen zusammen:

> Wir erfinden uns selbst, indem wir uns und anderen Geschichten aus unserem Leben erzählen. Erst durch das Erzählen geben wir dem Ich, dem Helden dieser Geschichten, seinen Charakter. Früher gab es verbindliche Schablonen: Schule, Beruf, Heiraten, Kinder – die Gesellschaft lieferte das Drehbuch für die biographischen Novellen. Im heutigen Dickicht der Optionen ist das Erfinden des eigenen Lebens schwieriger, aber auch spannender geworden. (Kraus, 1999, S. 36)

Eine literarische Beschäftigung mit solchen Texten, in denen Lebensentwürfe verhandelt werden, welche die Berufsschüler*innen selbst betreffen, ermöglicht es, (sprachliche) Handlungen zu erkennen, die für die Schüler*innen zu (außerunterrichtlichen) Handlungsalternativen werden können.

Sprachbewusstsein mit Literatur zu verknüpfen bedeutet also, sich selbst handelnd den Text und seine ästhetische und inhaltliche Struktur zu erschließen, statt vorgegebene Textmuster in der Übung richtig anwenden zu können (vgl. Rösch, 2017b, S. 26 f.). Der Blick auf mehrsprachige Figuren ist eine dezidiert fruchtbare Ausgangssituation für das Erschließen sprachlicher, symbolischer oder kultureller Handlungen und Beziehungen. Wie eine literarische Bearbeitung mehrsprachiger Figuren, die zur Identitätsfindung beitragen, aussehen kann, soll nachfolgendend gezeigt werden.

2. Mehrsprachigkeit als sprachliche Neuorientierung

Nach Busch ist es unmöglich geworden, Klassen und ihre Schüler*innen in deutschsprachige und nicht-deutschsprachige bipolare Sprechgruppen zu unterteilen (2017, S. 169–171). Stattdessen ist eine mehrsprachige Schulpraxis mit ihren lebenspraktischen, sprachbewussten und biografisch bildenden Sprachpraktiken als fließender Prozess und nicht als Unterscheidung klarer Abgrenzungen zwischen Sprachsystemen zu betrachten (vgl. ebd.). Gogolin spricht in diesem Zusammenhang von „Super-Diversität" (2013, S. 340) und meint damit eine überlappende, mehrdimensionale, nicht nur auf eine Sprache zurückzuführende Praxis, welche für Individuen und auch für Gruppen gilt. Sie fragt zu Recht, ob angesichts einer mehrfachen Heterogenität die bisherigen wissenschaftlichen Beschreibungsmuster ausreichend sind, (sprachliche) Heterogenität zu fassen (vgl. ebd., S. 339). Insbesondere in den Großstädten habe sich schließlich eine Verschiebung des Zweisprachen-Phänomens dahingehend ergeben, dass Menschen unterschiedliche Familiensprachen (Mehrheits- oder Minderheitssprachen) zu einer ‚Gemengelage' verbinden, wie Auer und Dirim in ihrer Arbeit *Nicht nur Türken sprechen türkisch* nachweisen. Die Autor*innen untersuchen den Sprachgebrauch von Hamburger Jugendlichen und stellen fest, dass Identitätszugehörigkeiten und Identitätskonstruktionen dazu führen, türkische Chunks als Sinnbild eines hippen, urbanen Jugendlichen zu nutzen (vgl. Dirim & Auer, 2004, S. 5 f.). Ebenso lässt sich ein Code-Switching als gängige Kommunikation junger, erwachsener Türk*innen in öffentlichen Räumen beobachten (vgl. ebd., S. 19). Mehrsprachigkeit ist damit nicht mehr nach Ethnien fassbar, sondern setzt sich zusammen aus sozioökonomischen, transnationalen und mehrfachkulturellen Faktoren. Sie ist im ständigen Gebrauch fließend und kennt häufig wechselnde Übergänge, die sich aus den Erfahrungen, Verwendungen und dem rechtlichen Status der Individuen und Gruppen ergeben.

Solche lebensweltlichen Sprachmuster, die sich nicht mehr einheitlich definieren lassen, unterliegen nun anderen Kategorien der Erfassung von Mehrsprachigkeit.[6] Ballis und Hodaie (2019) greifen diese Vielfalt der Mehrsprachigkeit sowohl als Begriff als auch als lebensweltliche Praxis auf und versammeln Blickpunkte unterschiedlicher Disziplinen auf Mehrsprachigkeit. Konkret agieren hier Linguistik, Sozialwissenschaften, Literatur- und Kulturwissenschaften und (Fremd-)Sprachdidaktik gemeinsam, um die vieldimensionale Verankerung von Mehrsprachigkeit zu verdeutlichen und damit letztlich zu zeigen, dass Mehrsprachigkeit auf verschiedenste Art und Weise existiert. Die Mehrsprachigkeitsforschung befindet sich mit diesem lebenspraktischen Blick eher im Zwischenraum von linguistischen Systemen – an

6 So kann im Sinne der lebensweltlichen Ökonomie der Sprachen betrachtet werden, dass es in städtischen Räumen für das Verstehen untereinander weniger eine Rolle spielt, woher zahlenmäßig die meisten Migrant*innen ursprünglich herkamen oder welche Mehrheitssprache gesprochen wird, sondern auch welche Sprachen sich zur gemeinsamen Kommunikation eignen – wie zum Beispiel Englisch für jugendliche Migrant*innen seit 2015 oder eine bestimmte Form des Arabischen oder des Jugoslawischen.

Orten, in denen die Sprache gemixt wird, bei der Wortwahl und den Übersetzungen und latent im Hintergrund bleibt. Mehr als Prozess denn als Zustand verstanden, setzt Mehrsprachigkeitsforschung nicht darauf, von einem ‚falschen' Sprechen zu einem ‚richtigen' Sprechen zu kommen. So beschäftigen sich Untersuchungen zum mehrsprachigen Alltag mit Mehrsprachigkeit als „drittem Raum"[7] nach Homi Bhabha (vgl. 2000). Ihnen zufolge finden sich in der Schule sprachliche Räume (wie z. B. der Schulhof), die, statt halb das eine und nicht ganz das andere zu sein, zwischen, neben, über dem Sprechen zweier Sprachsysteme einen eigenständigen Sprachduktus erschaffen (vgl. Androutsopoulos & Kuhlee, 2021).

Was für die lebenspraktische Mehrsprachigkeit zutrifft, findet seinen Transfer längst bei literarischen Figuren, die, ausgehend von dieser veränderten Mehrsprachigkeit, zum identitätsbildenden Gegenstand des Deutschunterrichts werden können, indem sie Ethnolekte, übergangssprachliche Elemente, Phonetiken und syntaktische Spezifika anderer Standardsprachen in die deutsche Sprache integrieren. Feridun Zaimoğlus Figuren aus *Kanak Sprak – 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft* zeigen in ihrer, für die damalige deutsche Literaturlandschaft erstmalige, Verwendung der Kanak-Sprak (als Kunstform einer Form der Jugendsprache), dass aus der ‚Sprache der Straße' auch eine literarische Sprache entstehen kann.

Sowohl aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung als auch der Mehrsprachigkeitsdidaktik kann mit einem solchen Verständnis von Mehrsprachigkeit nicht länger der Übergang von einem ‚falschen Sprechen' zu einem ‚richtigen Sprechen' das Ziel sein. Vielmehr gilt es, die Spannung zwischen Richtig und Falsch auszuhalten und zum Bezugspunkt für die Sprachreflexion im Spracherwerb zu machen (vgl. Ballis & Hodaie, 2019, S. 2). Eine solche Spannung erweist sich im konkreten lebensweltlichen Anwendungsbereich als Praxis, als ein ‚(Un)Doing Multilingualism'[8], welches die Beziehungen des (mehrsprachigen) Individuums zu sich und zu anderen

7 Als „Dritten Raum" bezeichnet der Kulturwissenschaftler Homi Babha anlässlich einer kulturwissenschaftlichen Kritik des Kolonialismus einen „Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen" (Bhabha, 2000, S. 5), in dem Kontakte zwischen allen Lebensbereichen entstehen – ökonomische und soziale sowie kulturelle Begegnungen. Diese Begegnungen zeichnet ein Unterlaufen von Dominanzansprüchen aus – das beherrschte Subjekt findet in diesem Raum zu einer Neubesetzung normierender Ansprüche an es. Diese Neubesetzung bezieht sich dann sowohl auf die normierenden Vorgaben als auch auf die Praktiken der Marginalisierten. Beispielsweise verändert sich durch die verzerrende Nachahmung männlich gelesener Praktiken durch weiblich gelesene Personen sowohl die Definition und die Praxis dessen was weiblich als auch dessen, was männlich ist (vgl. Bhabha, 2000).

8 Ich entlehne diesen Begriff der Genderforschung, die sich darauf bezieht, dass gesellschaftliche Identitäten in einer stetigen Praxis erfahren, eingeübt und transferiert werden (vgl. Butler, 2003). Auch die Forschung zu Rassismus hat sich in Anlehnung an die Kritik der Cultural Studies an der Psychoanalyse damit beschäftigt, dass (rassistische) Herrschaftsverhältnisse auf die Beziehungen und Praktiken der Diskriminierung zurückgeführt werden können. Daraus erschließen sich auch diskriminierende Handlungen, auch

durch Sprechen und Erfahrungen entstehen lässt. Für die individuelle Schreibbedeutung und Schreibentwicklung bedeutet eine solche mehrsprachig-literarische Auseinandersetzung mit Sprache, dass den (noch immer virulenten) kulturellen Vergleichen Handlungsoptionen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Rösch, 2017b, S. 16).

Für den Umgang mit Literatur im Unterricht bedeutet die Anerkennung der veränderten und lebenslänglichen Mehrsprachigkeit von Individuen und Gruppen, dass Mehrsprachigkeit nicht jenseits des Textes zu finden ist, beispielsweise als Zweitsprache der Autor*in, sondern erst im Schreib- und Leseprozess zu einer mehrsprachigen Handlung und figürlichen Auseinandersetzung wird.

2.1 Nicht-Verstehen als Praxis

Nicu und Jess von Sarah Crossan und Brian Conaghan ist ein Beispiel für einen jugendliterarischen Text,[9] der sich dem mehrfachen Nichtverstehen und der Vielfalt von Sprachpraktiken und der mit ihnen einhergehenden Unsicherheiten in der Adoleszenz widmet.[10]

Der in Deutschland 2018 veröffentlichte Roman (im Original *We come apart*) handelt von Nicu, dem Sohn rumänischer ‚Gastarbeiter*innen', die für ein zukünftig besseres Leben in England arbeiten, und Jess, die mit einem sadistischen Stiefvater und einer hilflosen Mutter zusammenlebt. Damit ist ihnen gemein, eine sozioökonomische Außenseiterposition im gesellschaftlichen Gefüge einzunehmen. Jess kann ihre sozio-ökonomische Situation in der Schule als ‚cool' darstellen, indem sie sich einen Habitus zulegt, Besitz bewusst abzulehnen. Dieses Spiel mit der kulturellen Identität bleibt Nicu versagt – als ‚Ausländer' wird ihm seine Identität ins Gesicht geschrieben, anders als Jess kann er mit seiner Identität nicht spielen und erfährt somit eine doppelte Diskriminierung.

Beide finden über ihr Nicht-Verstanden-Werden zueinander und gleichen einem modernen Romeo und Julia-Paar, dessen Familien und Freunde den anderen geliebten Menschen nie akzeptieren würden. (Schwierige) Liebesgeschichten sind für sich alleingenommen schon ein Thema, welches eine adoleszente Lebenswelt abbildet. Allein auf dieser Ebene findet eine Ansprache als bedeutungsrelevanter Text an die Berufsschulklasse statt. Hinzu kommt die besondere Sprache des Buches, welche das

---

wenn diese nicht intendiert wurden. (Zu Praktiken des Rassismus und Cultural Studies siehe Broden & Mecheril, 2010, S. 8 f.)

9 Im Folgenden zitiere ich aus dem Roman mit der Sigle ‚NuJ'.

10 Nicht-Verstehen kann ein physisches Nicht-Verstehen sein, wenn man etwas nicht hören konnte, es kann ein lexikalisches oder grammatisches Nicht-Verstehen sein, das vielleicht einzelne Wörter erkennt, diese aber nicht in einen Zusammenhang bringen kann. Nicht-Verstehen kann auch ein semantisches Nicht-Verstehen sein oder ein emotionales, wenn ein Mensch seine Gefühle und Belange nicht von anderen erkannt fühlt, wie es bei *Nicu und Jess* der Fall ist.

‚Broken-German' Nicus zum Sprachprogramm erhebt.[11] In Form einer inneren Fokalisierung nehmen die Lesenden die Sorgen und Gedanken der beiden Protagonist*innen wahr. Jess' Mehrsprachigkeit besteht mehr auf der sozialen als auf der linguistischen Ebene als innere Mehrsprachigkeit. Als Kind von ihrem Stiefvater misshandelt, legt sie sich in der Schule einen Sprachduktus der Härte und Unnahbarkeit zu.

> In der Schule / starren mich alle an, / als ob ich irgendein Megapromi wär. / Und seit ich die Sozialstunden mache, / musste ich beim Mittagessen / nicht einmal / Schlange stehen. // Als ob die alle Schiss vor mir hätten. // Als ob Stress mit den Bullen zu haben ein Schutzschild wäre - / oder eine Waffe. // Und das fühlt sich echt / ziemlich gut an. (NuJ, S. 50)

Die derbe Jugendsprache (z. B. „Arsch", ebd., S. 54) ist für Jess ein Schutzmechanismus, der über Kraftausdrücke und Abgeklärtheit ihr Nicht-Verstanden-Werden und die damit verbundene Einsamkeit und Schutzlosigkeit überspielt. Bedenkt man, dass Textsortenkompetenzerwerb im Deutschunterricht zum Ziel hat, sich im gesellschaftlich-sozialen Feld kommunizierend zu beteiligen, so ist eine Auseinandersetzung mit der Funktion dieser Sprache von Jess vielversprechend. Im Abgleich der Verse Nicus und Jess' wäre eine erste Auseinandersetzung mit der Sprache möglich, die auf Textsortenkompetenzen zielt – nämlich in der Frage, welche Funktion das Slang-Sprechen Jess' im Vergleich zu Nicus Sprache hat. Hieran würde auch deutlich werden, dass bestimmte Begleiterscheinungen, die der linguistischen Mehrsprachigkeit allein zugeschrieben werden – wie das Nicht-Verstanden-Werden – durchaus auch auf Native Speaker zutreffen. Nicht-Verstanden-Werden, das wird am Beispiel von Jess deutlich, bedeutet eben auch, nicht der Norm(sprache) zu entsprechen bzw. von ihr abzuweichen. Nicht-Verstehen beinhaltet jene Mehrdeutigkeit, die der Sprache – insbesondere der literarischen – grundsätzlich zu eigen ist. Und das Nicht-Verstanden-Werden literarischer Figuren unterhält jene rezeptionsseitigen Schnittstellen, in denen sich Leser*innen in biografischen Übergängen wiedererkennen können.

Die interne Fokalisierung Nicus hält eine weitere Besonderheit bereit. Sie ist in einem Deutsch (hier wird von der Übersetzung ausgegangen) verfasst, das dem von Sprachanfänger*innen gleicht. Diese Sprachfragmente sind aber nicht als rudimentä-

11 *Broken German* ist ein Roman von Tomer Gardi, der 2022 den Preis der Leipziger Buchmesse erhielt. Sein Duktus so zu schreiben, wie sich Menschen zwischen Deutsch und ihrer Familiensprache sprechend bewegen, stellte einen Angriff auf die Literatursprache Deutsch dar. Ähnlich wie *Kanak Sprak* (Zaimoğlu, 1995) ist das Schreiben hier nicht an eine ‚hochwertige' Sprechweise des Deutschen angelehnt, an normiertes Deutsch, sondern behält alle grammatikalischen, lexikalischen, phonetischen und semantischen Brücken bei, die sich in der Interpendenz der Deutschlernden zu der neuen Sprache ergeben. Als Begriff wird ‚Broken-German' für eine grammatikalisch-prozesshafte deutsche Sprache verwendet, die in Literatur und im Spracherwebsprozess der Zweitsprachenlernenden ihren Niederschlag findet (vgl. Hodaie & Raml, 2019).

re Sprache zu betrachten, sondern als Praxis, sich in dieser Sprache verständlich zu machen und verstanden bzw. nicht verstanden zu werden.

> Sprache // Wenn hören diese / neue Sprache, / ich glauben, ich nie / werden sprechen selbe Sprache, / nie können erzählen meine Witz / oder zeigen meine Ideen /oder / sei gute Zuhörer für die Leuten. / Aber // Es sein harte Melone zu knacken, / seltsame Sprache mit viel seltsame Ausdrucken: / ‚Das Herz auf der Zunge tragen' / ‚Vom LKW gefallen sein' / ‚Das kommt mir spanisch vor' / und zu viele mehr. // (NuJ, S. 41 f.)

Dass das Nicht-Verstehen kein anhaltender Zustand ist, sondern ein sich verändernder Prozess, wird auch daran deutlich, dass Nicu Strategien kennt, die neue Sprache zu lernen:

> „Aber wir haben trotzdem Weg zu verstehen: / Michael Jackson helfen Tata bei lernen. / Celine Dion helfen Mămică bei lernen. / YouTube und Jay-Z helfen Nicu. / Breaking Bad helfen alle." (NuJ, S. 41 f.)

Diesen eigenen Praktiken des Spracherwerbs steht eine gesellschaftlich-kollektive Einordnung gegenüber, welche Nicus Praktiken des Erwerbs nicht als solche anerkennt, sondern ihm das Eintauchen in die Sprache erschwert:

> Erste Wochen // Sachen, die niemand machen in erste Wochen: / sagen ‚Hallo', / lächeln zu mir, / sagen ‚Entschuldigung', wenn runterschmeißen meine Stiften … // und andere Sachen, / verstehen meine Verwirrungen, / zeigen mir Weg zu Unterricht, / einladen mich zu Spaß haben / und Freundlichkeit sein. // Sachen, die ich machen in erste Wochen: / sagen ‚Hallo' an Morgen und Nachmittag / und ‚Auf Wiedersehen', / lächeln zu alle Lehrer, / versuchen noch mehr zu werden Teil von Anglia, / sagen ‚Entschuldigung', wenn sie anrempeln meine Schulter, / verstecken, wenn hören viel lachen in Nähe, / aus Fenster schauen, weil niemand erklären Unterricht / und / machen Augen zu für wünschen, neue Leben werden besser. (NuJ, S. 59)

In dieser Darstellung schwingt einerseits eine außerliterarische Lernerfahrung mit, welche viele Jugendliche mit anderer Familiensprache als Deutsch teilen. Als Gesprächsanlass für die Schüler*innen verweist sie andererseits auch auf eine wesentliche Motivationsdämpfung, die neue Sprache zu lernen. Als geteilte Erfahrung ist eine Reflexion von Nicus Lernausgangsbedingungen eine unterrichtliche Gesprächsvorlage, über die eigenen Motivationen der Schüler*innen zu sprechen bzw. sich über die Motivationsdämpfer zu verständigen. Denn die Motivation derjenigen, die die (neue) Sprache lernen, ist erheblich davon abhängig, welcher Erfolg dem Erlernten beigemessen wird:

> The learner's ethnocnetric tendencies and his attitudes toward the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language. His motivation to learn is thought to be determined by his attitudes toward the other group in particular and toward foreign people in general and by his orientation toward the learning task itself. (Gardner & Lambert, 1972, S. 3)

Nicus Sprachlernprozess wird von Anfang an begleitet von einer negativen Einstellung seitens der Lehrkräfte der Schule gegenüber seinem Lernerfolg:

> Willkommen // Die Frau Lehrerin / nie lächeln. / Sie in alles sehr ernst. / Ich glauben, vielleicht ihr Mann gehen mit zu viele Frauen / oder / jemand sterben in ihre Familie. // Dann ich verstehen // Frau Lehrerin sein wütendgenervt wegen mir […] / Sie schreiben und schieben Papier auf Tisch / ‚Ich glaube kaum, dass du mitkommen wirst.' / Ihre Stimme jetzt flüstern: / ‚Also halte dich bedeckt und benimm dich.' (NuJ, S. 55)

Während Nicu durchaus optimistisch ist („Wir haben Strategien zu Lernen", ebd., S. 41), ist es hier die Einstellung der Dominanzgesellschaft, im Konkreten seiner Schule, die an den Erfolg nicht glaubt bzw. ihn erst als erfolgreich verbuchen würde, wenn er die Sprache perfekt spräche.

Dass Nicu dennoch Strategien besitzt, sich die neue Sprache vertraut zu machen, hat viel mit seiner eigenen Einstellung und schließlich der gemeinsamen Liebe zu tun. Diese Strategie bietet für die adoleszente Lebenswelt der Schüler*innen eine Handlungsofferte. Handlungen und Alternativen sprachlicher Natur aufzuzeigen, ist ein wichtiger Teil der Vorstellungsbildung mittels Literature und Language Awareness. In der Untersuchung zweisprachiger Texte sollen „Strukturen, Funktionen und Wirkungen" sowie der Gebrauch und Erwerb von Deutsch erarbeitet werden (Rösch, 2017b, S. 36). Die Strategien Nicus sind über den ganzen Roman hin erkennbar. Hinzu kommt der Aspekt, dass Nicu sich trotz aller Tiefschläge und Schwierigkeiten nicht davon abbringen lässt, die neue Sprache zu lernen. Dadurch erweist er sich als motivierende Vorbildfigur. Das Broken-German (im Original broken English) bleibt bis zum Schluss sein Sprachmodus – nicht nur im Dialog, sondern ebenso in der internen Fokalisierung im Monolog. Eine solche Beharrlichkeit einer diversen Mehrsprachigkeit verweist auf eine identitätsbildende Auseinandersetzung, die den Sprachprozess nicht nur begleitet, sondern auch strukturiert. Diese Verbindung von Sprache und Identität bei *Nicu und Jess* sei im Folgenden erläutert.

2.2 Identität des Nichtverstehens

Mag es sich zunächst bei der Aufforderung, im Alltag eine fremde Sprache sprechen und diese eventuell erst erlernen zu müssen, um eines unter vielen anderen zu bewältigenden Problemen der [Migration handeln] […], so dokumentiert sich doch gerade in der Sprachpraxis und Sprachreflexion von Exilierten [und Migrierenden bzw. Menschen mit familiärer Migrationserfahrung] ein existentieller Einschnitt und oft auch eine Verunsicherung bezüglich der eigenen Zugehörigkeit. (Bischoff, Gabriel & Kilchmann, 2014, S. 10)

Verstanden zu werden und sich verständlich zu machen erscheint mit Bischoff u. a. als wesentliche Bedingung der Selbstwirksamkeit und der Verortung in der sozialen Umwelt. Nicu und Jess teilen die ins Stocken geratene Selbstwirksamkeit und deren „fragmentarisches Prinzip" (Ruck, 2015, S. 208), das ebenso auf die Adoleszenz

verweist, wie auf die Ansprachen, denen Jugendliche mit familiären Migrationserfahrungen ausgesetzt sind (vgl. Mead, 1995, S. 330 f.), wie Nicu selbst reflektiert: „Anders sein: // Jede Augen hier mich beobachten, weil / eins: meine Haaren, Kleidern, Haut, Schuhen / sehen anders als von Leuten hier. // Jede Augen mich beobachten, weil / zwei: Ich nicht haben Auto, Geld, Freunden, Vertrauen." (NuJ, S. 21)

Mead hält fest, dass die Eigenwahrnehmung als Basis der Identität in engem Zusammenhang damit steht, wie sich das Individuum aus Sicht der anderen sieht (vgl. Mead, 1995, S. 108).

> Identität ist nicht etwas, das man von Geburt an hat, was die Gene oder der soziale Status vorschreiben, sondern wird vom Subjekt in einem lebenslangen Prozeß entwickelt. Identität verstehen wir als einen fortschreitenden Prozeß eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Haltung (neu) konstruiert. Identität wird nicht vom Subjekt ‚ab und zu' gebildet […], Subjekte arbeiten (indem sie handeln) permanent an ihrer Identität. (Keupp, 2006, S. 215)

In *Nicu und Jess* lesen wir aufgrund der durchgängigen Erzählperspektive als Erlebendes Ich die Zuschreibungen der anderen als Erfahrung Nicus und werden gleichzeitig mit der Bedeutung dieser Erfahrung für das Ich-Gefühl Nicus konfrontiert. Insbesondere die Ich-Perspektive ermöglicht ein unterrichtliches Gespräch über die Erfahrungen Nicus. Haben die Schüler*innen ähnliches erlebt oder haben sie andere Erfahrungen gemacht? Die Eigenwahrnehmung Nicus kann hier erkundet werden und zu den eigenen Erfahrungen ins Verhältnis gesetzt werden. Besonders interessant könnte ein solches Gespräch über die Schulerfahrungen Nicus im Vergleich mit denen der Schüler*innen sein:

> Schlimmer als Tod // In Schule, ich Junge, / der schlimmer als Tod. / Ich Junge, / auf den Leuten keine Worten verwenden. // Lehrer mich stecken in Taugenichtsgruppe. / Taugenichtsgruppe sein für Leuten, die nicht können / Zahlen, Wörtern, / Geschichte, Naturwissenschaft, / Fakten, / Schönschreiben, / Benehmen, / mehr. // Ich wissen Sachen. // Aber Lehrer nie prüfen, / nie fragen. // Aber / Ich wissen viele Sachen: / Büchern, / Musik, / Ideen, / Pferden, / mehr. // Sogar viel neue Sprache in meine Kopf / aber / Noch nicht so gut / aus meine Mund. // Lehrern egal, weil / Sie nur sehen Fehler, nicht Schüler. (NuJ, S. 64)

Bereits 2009 hält Krumm fest, dass dieser innerliterarisch beschriebene Zwiespalt von Eigen- und Fremdwahrnehmung auch außerliterarisch eine kollektive Erfahrung für Kinder und Jugendliche mit familiärer Migrationserfahrung darstellt:

> In unseren Identitätskonzepten spielt die Sprache eine gewichtige Rolle, und zwar sowohl, was die personale, als auch, was die soziale und kulturelle Dimension der Identität betrifft. Das Identitätskonzept unserer Gesellschaft allerdings ist monolingual standardisiert. Mehrsprachig aufwachsende Menschen werden von unserer Gesellschaft als nicht verwurzelt, nicht harmonisch betrachtet. Die ‚richtige', nämlich

> die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, kommt bei ihnen zu kurz – das kann ja nicht ‚normal' sein. (Krumm, 2009, S. 236)

In der von Nicu beschriebenen Konfrontation mit dem monolingualen Schulsystem befindet sich demnach auch eine kollektive Erfahrung vieler Jugendlicher mit einer anderen Familiensprache als Deutsch. Dabei konnte die Mehrsprachigkeitsforschung längst zeigen, dass eine im Unterricht praktizierte Mehrsprachigkeit „positive Effekte auf die Selbsteinschätzung, die Bildungsaspiration und die Familiensolidarität" hat (Krumm, 2009, S. 233). Zudem sind insbesondere die emotionalen und sozialen Sprachmittel stark aus der Erstsprache erwachsen, die als affektive und sozialkommunikative Kommunikation das Unterrichtsgeschehen begleiten (vgl. Göbel, 2018, S. 24). Eine Verknüpfung von Erst- und Zweitsprachen kann, wie Ruck in einer Untersuchung der Motivation uruguayischer Studierender der deutschen Sprache festhält, nach einiger Zeit zu einer ‚sowohl-als-auch-Identität' führen (vgl. Ruck, 2015, S. 210). Aus extrinsischen und intrinsischen Motivationen arbeiten die Studierenden, die an der Studie teilnahmen, daran, Deutsch sprechen zu können, weil sie die Sprache als etwas wahrnahmen, das zu ihnen gehörte, weil sie als Personen „etwas mit Deutsch(land) zu tun zu haben" (ebd., S. 214). Auch Riemer hält in ihrer Überblicksdarstellung zur Motivation des (Fremd-)Sprachenlernens fest, dass ein Zusammenhang besteht zwischen „Motivation und der Identitätsentwicklung und -entfaltung der Lernenden in ihrem sozio-kulturellen Milieu" (Riemer, 2015, S. 167).

Die Figur Nicu hat eine starke intrinsische Motivation Englisch zu sprechen:[12] „Mămică nicht wollen hören / meine Wunsch. // Dass eines Tages ganze Familie können kommen / hier / für besuchen. // Für leben / hier. / Für arbeiten / hier. / In meine neue Land. //" (NuJ, S. 38). Sein Wunsch, der weder die Eltern noch die anderen Menschen interessiert, und seine Neuverortung bieten enorme Anknüpfungspunkte an die Motivationen der Leser*innen, die hier im Fremdverstehen der Figur ihre eigenen Motive erkennen und diese im Aussprechen und Diskutieren stärken können.

3. Sprachreflexionen bei Nicu und Jess – das Aufgabenportfolio

Das bedeutungstragende Moment des Textes besteht zweifelsohne auf inhaltlicher Ebene in der Ich-Findung beider Hauptfiguren. Doch die Identifizierungsmöglichkeiten mit der Figur Nicu und ihrem (gesellschaftlich konstruierten) Nichtverstehen bieten ebenso wie seine Sprachreflexionen ein großes Potenzial, einen Deutschunterricht mit mehrsprachigen Jugendlichen zu initiieren. Aus der Identifizierungsmöglichkeit entwickelt sich die Möglichkeit, (literarische) Texte als individuell bedeutsam zu erfahren. Dafür ist es vor allem wichtig, Schüler*innen im Sprachtransfer im Glauben an ihre Fähigkeiten zu bestärken. Unter der Leitung Ingrid Gogolins wurden in der Studie *Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinmündung von Jugendlichen mit und*

12 Zur Erinnerung: Das Original ist in Englisch erschienen.

ohne Migrationshintergrund (MEZ-2) 2000 Schüler*innen im Übergang zur Berufsschule hinsichtlich ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und ihrer Kompetenzen im Unterricht befragt. Die Befragten besaßen schriftsprachliche Kompetenzen in der Familiensprache, schätzten jedoch ihre mündlichen Fähigkeiten höher ein als die schriftlichen. Bereits in der Grundschule (!) besteht ein Wissen über den Zusammenhang von mündlicher Sprachkompetenz und schriftlicher Kompetenz, von dem nun gefragt werden muss, warum dieser Zusammenhang den jungen Berufsschüler*innen nicht mehr vermittelt wird bzw. wurde. Der mündliche Übergang zur Schriftsprache bleibt unerkannt, wenn im Mündlichen nicht die konzeptionelle Schriftlichkeit (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985) erkannt wird. Ähnlich geht es der Figur Nicu. In seinen inneren Monologen lesen wir eine literarische und verdichtete Sprache, die trotz grammatikalischer Ungenauigkeiten Abstraktionen und Hypotaxen aufweisen – beides Kennzeichen einer Schriftsprache. Den Schüler*innen könnte in der Analyse von Nicus Sprache gezeigt werden, dass im Mündlichen bereits eine Befähigung zum Schriftlichen stecken kann, nämlich dann, wenn sich das mündliche Sprechen auf Reflexionen bezieht und somit eine Distanz zum Geschehen einnimmt.

Überhaupt kann ein Erfahren der gebrochenen Übergangssprache als Literatursprache vielversprechend sein, das oben aufgeführte Potenzial der eigenen Mündlichkeit als angehende Schriftkompetenz zu erkennen. Dafür muss allerdings das Vertrauen in die eigenen Sprachkompetenzen aufrechterhalten oder erworben werden. Darauf verweist auch Göbel, der hier stellvertretend für viele darauf hinweist, welches Potenzial Menschen mit Zweitsprachgebrauch für ihren Lernprozess mitbringen:

> „In empirischen Studien konnte weiterhin gezeigt werden, dass mehrsprachige Personen über eine höhere Sprachbewusstheit verfügen als einsprachige Personen, was wiederum den Erwerb weiterer Fremdsprachen begünstigt.“ (Göbel, 2018, S. 37)

3.1 Erarbeiten eines Sprachportfolios

Aufbauend auf dem Literaturgespräch über den Roman bietet es sich anschließend an, mit individualisierten Sprachportfolios zu arbeiten. Solche Sprachportfolios sind individualisierte Sammlungen, in denen die Schüler*innen Strategien der eigenen Sprachentwicklung schriftlich festhalten. Ein solches Portfolio kann sowohl grammatische Übungen und Regeln festhalten, als auch eigens verfertigte Definitionen von Operatoren oder Fachwörtern. Sprachvergleiche, Notizen in der eigenen Familiensprache, Übungen zu Textsortenkompetenzen oder eigens verfasste Rechtschreibregeln (ebenso in der Familiensprache möglich) zeigen als Sammlung das wachsende Können der Schüler*in und beinhalten die Strategien des Spracherwerbs, die für die Schüler*innen bedeutend sind, und stellen in ihrem Zusammenhang eine Dokumentation des wachsenden Sprachbewusstseins dar:

> Der Begriff Sprachbewusstheit [Language Awareness] kann im weitesten Sinn als ein Wissen um Sprache und ihre Funktion verstanden [werden]. Dazu gehört, dass die

> Lernenden über ein begriffliches Repertoire verfügen, das es ihnen erlaubt, Sprache zu reflektieren. (Harr, Liedtke & Riehl, 2018, S. 72)

Für ein solches Portfolio können Lehrkräfte auf Aufgabenstellungen für den inklusiven und immersiven Deutschunterricht zurückgreifen, die eine unterschiedliche Bearbeitung entsprechend dem Können ermöglichen.[13] Von Lesetagebuchgedanken über eigene Gedanken zur eigenen Sprechsituation sollte das Portfolio für jede*n einzelne*n Schüler*in auf ihrem Sprachkönnen aufbauen und Aufgaben zum Sprachgebrauch, zur Grammatik und zur Angemessenheit der Textsorten enthalten.

Das Broken-German Nicus im Versroman kann eine solche Sprachreflexion initiieren und bewusst machen. Denn gerade das Deutsch, das anders zusammengesetzt ist als der Norm entsprechend, führt durch Irritation zur Deautomatisierung, übernimmt also den ersten Schritt zur Distanz, die es für eine reflektierte Sprachbetrachtung benötigt (vgl. Bredel, 2007, S. 24).

Aus dem irritierenden Moment der Sprache im Buch ergibt sich folgerichtig die Frage nach dem Sprachgebrauch, der sich mit Nicus und Jess' Sprechen inhaltlich beschäftigt. Worüber wollen sie reden? Was soll zum Ausdruck gebracht werden? Hier können sprachliche Mittel von Nicu und Jess, die in ihrer Semantik untersucht werden und mit den eigenen (!) Erklärmustern der Schüler*innen beschrieben werden, einen Ausgangspunkt darstellen. Eine entsprechende Fragestellung könnte sein:

> *Nicu sagt, dass es „harte Melone" sei, Deutsch zu lernen. Was meint er damit? Wie würdest du dich ausdrücken?*

Das Sprachportfolio könnte damit Strategien sammeln, welche das ‚sich verständlich machen in der deutschen Sprache' und das ‚Verstanden werden' in den Vordergrund rücken. Dabei ist im Sprachgebrauch das ‚richtige' Hochdeutsch weniger relevant, entscheidend sind die Strategien und, dass diese von anderen nachvollzogen werden können.

3.2 Reflexion grammatischer Strukturen

Aus der Analyse des Sprachgebrauchs ergeben sich Momente im Sprachportfolio, welche die Sprachmittel des Verstandenwerdens in den Fokus nehmen. Nicus Verse ermöglichen den Lernenden so auch grammatischen Strukturen auf die Spur zu kommen und lexikalisches Wissen für den eigenen Ausdruck und die Ambiguität der (sprachlichen) Dinge zu erwerben.

Börjesson (2019) zeigt die Entwicklung der Verbstellung im deutschen Haupt- und Nebensatz im Vergleich zu anderen Standardsprachen auf.

> Durch den Vergleich der spezifischen Eigenschaften von Aussagesätzen im Deutschen […] mit den jeweiligen Verhältnissen in den Vergleichssprachen sollen den

13 Inklusiv meint hier die Inklusion im wörtlichen Sinne, also das gemeinsame Arbeiten und Lernen von Schüler*innen ungeachtet ihrer Heterogenitätsformen.

> Schülerinnen und Schülern diese Eigenschaften bewusst werden. Gleichzeitig können sie lernen, dass bestimmte sprachliche Strukturen nicht in allen Sprachen gleich sind […]. Besonders wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler über ihre Beobachtungen sprechen, die sie zunächst mithilfe des Arbeitsmaterials und in kleineren [sprachgemischten] Gruppen gewonnen haben. (Börjesson, 2019, 28)

Demzufolge können die Sprachmittel Nicus zur Ausgangsuntersuchung im Sprachportfolio dienen, grammatische Phänomene im Deutschen zu erkennen. Ein solcher Vergleich soll nicht erfolgen, indem Nicus Sprache als das ‚falsche Deutsch' gezeigt wird, sondern indem sein Deutsch in einen Abgleich mit den grammatischen Regeln des Standarddeutschs gesetzt wird.

In einem dreischrittigen Vergleich der Sprache Nicus mit der eigenen Erstsprache und den deutschen Grammatikregeln kann eine solche Sprachanalyse aufgebaut werden.[14] Dafür würde die Lehrkraft einen Satz aus dem Buch wählen, in dem sich aussagekräftige Regeln der deutschen Grammatik ablesen lassen, wie z. B. die Verbstellung in Haupt- oder Nebensatz oder die Kongruenz von Verb zu Numerus und Person. Als generalisierende Regel wird dasselbe grammatische Phänomen nun anhand des Vergleichs einer Erstsprache im Klassenraum und des Deutschen verdeutlicht. Das grammatische Phänomen wird hier gemeinsam besprochen, im Anschluss können die Schüler*innen in einer Partnerarbeit eine eigene Regel formulieren und diese in Form der Marktplatz-Methode oder vor der Klasse den anderen vorstellen. Zur Sicherung würden diese Regeln gesammelt und nun mit strukturiertem Material eingeübt (vgl. Bangel & Müller, 2018).[15]

Ein solches Mehrsprachigkeitsportfolio basiert auf einer positiven Einstellung der Schule und der Klasse zu Mehrsprachigkeit (vgl. Göbel, 2018; Alleman-Ghionda, 2006). Vor allem auch gegenüber Sprachen, die im offiziellen Arbeitsduktus weniger Ansehen genießen als (Wirtschafts-)Englisch und dennoch in den Arbeitsstätten und Betrieben als Kommunikationssprache fungieren, wie beispielsweise Russisch, Serbisch, Kroatisch, Türkisch, Arabisch.

Aufbauend auf solchen Sprachanalysen könnten hier – wie Brigitta Busch vorschlägt – Workshops im Unterricht initiiert werden, die u. a. mit Gruppendiskussionen oder autobiografischen Erzählungen die Mehrsprachigkeit in der Schule bewusst machen und sie als Teil des Schulalltages verankern würden (vgl. Busch, 2017, S. 172 f.).

---

14 Die Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache im Klassenraum könnten hier als weitere Vergleichssprache Englisch nutzen.

15 Immersive Aufgaben zum Rechtschreibunterricht, welche gemeinsames Lernen mit individueller Förderung und strukturierter Sprachanalyse verbinden, betrachtet das Forschungsprojekt *Lernaufgaben im differenzsensiblen Rechtschreibunterricht (Ladiff) – Konzeption und Evaluation einer digitalen Fortbildungsreihe für Deutschlehrkräfte im inklusiven Deutschunterricht in den Klassen 2–4* am Institut für Grundschuldidaktik und Schulpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg unter der Leitung von Prof. Dr. Anke Reichardt. Die hier vorgeschlagene Aufgabenstruktur ist aus einem Forschungskolloquium mit den Mitgliedern des Forschungsprojektes hervorgegangen.

So würde die individuelle Sprachentwicklung anerkannt und wertgeschätzt werden. Auch Projekte zum biografischen Theater, welche von jenen Schüler*innen stark mitgestaltet werden, die ihre Biografie in einer Kunstfigur einfließen lassen und dabei Deutsch in ihrem aktuellen Prozess verwenden, also auch Broken-German sprechen, könnten Teil des Schuljahresablaufs werden.

Denn über die Akzeptanz und Einbeziehung des jeweiligen Sprachstatus (Niveaus) der Schüler*innen ermöglicht sich eine Stärkung des Sprachbewusstseins und eine Stärkung der zuvor besprochenen Mehrfachzugehörigkeit. Für einen solchen Unterricht, der sowohl Sprachwissen fördert als auch identitätsbildend wirkt, braucht es eine Anerkennung der „Zwischenpositionen" von Sprache (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018, S. 64).

3.3 Förderung der Textsortenkompetenz

Ausgehend von der Sprachanalyse und deren Adaption für die eigene Biografie und den aktuellen Stand der Sprachentwicklung könnte nun mit dem Text *Nicu und Jess* handlungsorientiert gearbeitet werden. Für den Bedarf an Textsortenkompetenz für die berufliche Ausbildung bietet es sich an, handlungsorientierte Texte verfassen zu lassen, von denen ausgehend Textsortenkompetenz auf das vorhandene Wissen aufgebaut wird. Entscheidend ist, dass nicht die Lehrkraft vorgibt, wie ein Text aufgebaut wird, weil die Schüler*innen gerade aus der eigenen Reflexion des Textes (im Gespräch) die Textsortenkompetenz erarbeiten sollen. Die gemeinsame Arbeit am Text der Schüler*innen bietet die Grundlage dafür, Textsortenkompetenz, Grammatik und Rechtschreibung durch den Gebrauch und den damit verbundenen Anforderungen zu erfahren (vgl. Hochstadt et al., 2015, S. 222–224; Ritter & Rönecke, 2014). Das liegt insbesondere darin begründet, dass Textformen ebenso wie Grammatik und Rechtschreibung im stetigen Wandel sind und daher der Sprach-Kompetenzerwerb nicht im Nachahmen von Regeln münden sollte, sondern in der Befähigung reflektierend und situationsangemessen mit Schriftsprache umzugehen. Eine Aufgabenstellung, die sich an diesen Prämissen orientiert und gleichzeitig Bewerbungsschreiben trainiert, könnte beispielsweise so formuliert sein:

> *Stell dir vor, für Nicu und Jess ist alles gut ausgegangen. Sie bewerben sich für eine Ausbildung. Schreibe ein Bewerbungsanschreiben für sie. Welche besonderen Fähigkeiten haben die beiden und wie könnten diese im Bewerbungsanschreiben formuliert werden?* (Im Anschluss werden die Texte vorgelesen und besprochen, welche Regeln und Muster es für die Bewerbung bräuchte.)

Eine Erörterung ergebe sich beispielsweise aus folgender Aufgabenstellung:

> *Nicu und Jess haben beide etwas gestohlen. Schreibe eine Verteidigungsrede für Jess oder Nicu. Kannst du ihre Taten erklären?*

Auch können die sprachlichen Vorlagen im Roman zur Reflexion herangezogen werden, inwieweit sie der Mitteilungsabsicht genüge leisten. Ein Nachdenken darüber

sollte den Blick dafür öffnen, die eigenen Äußerungsformen als tauglich für die Mitteilungsabsicht zu hinterfragen, wie es folgende Aufgabe initiiert:

> *Nicu erklärt, wie es zu dem Diebstahl kam „Zu lange, seit ich essen / eine Schokoriegel, alle in eine Reihe wie kleine Glitzersoldaten / machen Glanz in meine Augen." (NuJ, S. 21). Kann der Sozialarbeiter ihn verstehen? Welche Informationen bräuchte der Sozialarbeiter, um ihn zu verstehen?*

Egal, welche Aufgaben zum Erwerb von Textsortenwissen auf der Basis des Handlungs- und Produktionsorientierten Literaturunterrichts gewählt werden – immer bildet der Text den Ausgang der Textsortenreflexion und nicht die regelhafte Erklärung durch die Lehrkraft. Nachdem die Texte vor der Klasse vorgelesen wurden, wird besprochen, welche Textsorten die Schüler*innen gewählt haben und ob sie darin textsortenimmanenten Regeln gefolgt sind, die sich nun für alle Schüler*innen verallgemeinern lassen. Abschließend sollte der Aspekt der *literalen Kompetenzen* beleuchtet werden. Als solche seien genannt:

a) funktionale Literalität, die u. a. darauf zielt „sich kontinuierliche und diskontinuierliche Texte sprachlich-kognitiv zu erschließen" (Wildemann, 2013, S. 102),
b) kritisch-reflexive Literalität mit ihrem Anspruch an Bewertung und Reflexion,
c) *ästhetische Literalität mit ihrem Bewusstsein für symbolisches Verstehen, literarische Charakteristika und Formen der Fiktionalität (vgl. ebd., S. 102 f.).*

Aufgabenstellungen dazu könnten lauten:

Wie wirken Nicu und Jess auf dich? Unterstreiche die Stellen, welche zeigen, dass Nicu und Jess allein und traurig sind. Mit welchen Mitteln zeigt die Autorin diese Traurigkeit? Nenne ein Mittel (gegebenenfalls mithilfe eines Hilfsblattes).

Erinnert dich die Geschichte von Nicu und Jess an andere Geschichten von Liebespaaren? Schreibe auf, an welche.

Kennst du Romeo und Julia oder Leyla und Mecnun? Überlege, warum solche Geschichten immer wieder erzählt werden. Welche Bedeutung hat ihre Liebe für die Menschen? Erzähle es uns. Du kannst dir Notizen machen.

Die Auseinandersetzung mit der Literatur auf Basis der individuell-kollektiven Ansprachen kann ein Bewusstsein für die individuelle Bedeutsamkeit von Literatur ermöglichen. Darüber hinaus zeigt der Einsatz von Literatur, die nicht der Normsprache entspricht, dass ein Literatursystem nicht nur von Menschen bearbeitetet werden muss, die der deutschen Sprache in einer besonders hohen Norm mächtig sind.[16] Als kompetente Deutschsprecher*innen können nicht nur die Schüler*innen mit deut-

16 Angesichts dessen, dass es zum Wesen der Literatur gehört, Normsprachen zu unterlaufen bzw. mit ihr zu spielen, ist eine solche Vorannahme zwar eh gegenstandslos, auch wenn sie sicherlich populär verbreitet ist.

scher Familiensprache bezeichnet werden, sondern auch Jugendliche wie Nicu in seiner Broken-English/-German Sprache. Eine verstärkte Akzeptanz solcher Sprechakte (nicht nur) im literarischen Bereich könnte eine Auswirkung auf die Motivation der Schüler*innen haben, das Schreiben und Sprechen in der Zielsprache als eine für sich mögliche Ausdrucksform zu entdecken und zu üben.[17]

4. Fazit

Die Sprachen, die Menschen sprechen, stellen einen Teil ihrer Identität dar und verdienen gesellschaftliche Akzeptanz und Respekt. Empirische Studien weisen darauf hin, dass Mehrsprachigkeit sowohl eine individuelle Ressource beim Sprachenlernen als auch eine kollektive Ressource im Sprachunterricht darstellt. (Göbel, 2018, S. 48)

Selbstverständlich hat der Deutschunterricht der Berufsschule die Aufgabe, Schüler*innen auf den Umgang und Gebrauch mit beruflichen Textformen vorzubereiten. Doch diese Aufgabe ist eingebettet in einen generellen Bildungsauftrag. Wenn Bildung nicht nur formal als Wissenszuwachs verstanden wird, sondern „viel umfassender als etwas […], was mit Prozessen der Subjektivitätskonstitutionen verknüpft ist" (Rose, 2012, S. 11), dann bietet die Auseinandersetzung mit mehrsprachigen literarischen Texten und solchen, die sich zwischen zwei Sprachen bewegen – wie hier im Broken-German-Stil - mannigfaltige Möglichkeiten, Sprach- und Textwissen als bedeutungsrelevante Lernformen zu erfahren. Während der Einsatz von linguistisch mehrsprachigen Büchern im Unterricht oft an der „fehlenden Kompetenz der Lehrpersonen im Hinblick auf die Herkunftssprachen der Lernenden" scheitert (Göbel, 2018, S. 35), sind Romane wie *Nicu und Jess*, welche das adoleszente wie migrationsbedingte Nicht-Verstanden-Werden in den Blick rücken, hervorragend geeignet, einen Raum der diversen Vielfalt und des Bemühens um Verständigung im Klassenzimmer zu etablieren.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.). (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, *51*, Beiheft. Weinheim: Beltz.

Androutsopoulos, J. & Kuhlee, F. (2021). Die Sprachlandschaft des schulischen Raums: Ein diskursfunktionaler Ansatz für linguistische Schoolscape-Forschung am Beispiel eines Hamburger Gymnasiums. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, *75*, 195–243. https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2065

17 An dieser Stelle sei auf Texte verwiesen, die explizit in Sprachen des Übergangs verfasst sind und in der Zwischenzeit zum deutschsprachigen Literaturkanon gehören: Feridun Zaimoğlu, *Kanak Sprak – 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft* (1995); Abbas Khider, *Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch* (2019); Emine Sevgi Özdamar, *Mutterzunge* (1990); Tomer Gardi, *Broken German* (2016).

Bangel, M. & Müller, A. (2018). *Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft*. Hannover: Klett & Kallmeyer.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2020). *Lehrplan Deutsch*. Verfügbar unter: https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/lehrplan/

Belke, G. (2017). Vom Grüffelo zum Sprachabschneider. Die ästhetische Funktion von Sprache als Grundlage einer integrativen Deutschdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. In U. Eder & İ. Dirim (Hrsg.), *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur* (S. 15–33). Wien: Praesens.

Bischoff, D., Gabriel, C. & Kilchmann, E. (2014). Sprache(n) im Exil. Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Sprache(n) im Exil* (S. 9–25). München: Edition Text + Kritik. https://doi.org/10.1515/9783110780109

Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.

Börjesson, K. (2019). Der Junge nimmt das Buch aus der Tasche. Satzstrukturen in Aussagesätzen im Vergleich. *Praxis Deutsch, 278*, 26–34.

Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht.* Paderborn: Schöningh.

Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2010). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569

Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas UTB. https://doi.org/10.36198/9783838547893

Butler, J. (2003). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Crossan, S. & Conoghan, B. (2018). *Nicu und Jess*. München: mixtvision.

Dirim, İ. & Auer, P. (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland.* Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110919790

Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*, Beiheft, 84–110.

Filsinger, U. & Bauer, S. (2021). Gebrochenesdeutschsprachigesraum als sprachlich-literarischer Lernraum – Zur Gestaltung von Migrationsmehrsprachigkeit in Jugend-Literatur zu Flucht und Migration. Unpublished manuscript. In U. Titelbach (Hrsg.), *Mehr Sprachigkeit – Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe (S. 69–97).* Wien: Praesens.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.

Göbel, K. (2018). Interkulturelles Lernen durch Mehrsprachigkeitsorientierung im Sprachunterricht. In R. Mattig, M. Mathias & K. Zehbe (Hrsg.), *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit* (S. 31–57). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839436882-002

Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit. In Dies., H. Kuper, H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 339–358). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_14

Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B. & Usanova, I. (2021). *Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinmündung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund* (MEZ-2), (MEZ Arbeitspapiere; 10). Hamburg: Universität, Institut für Erziehungswissenschaften. Verfügbar

unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22047/pdf/Gogolin_et_al_2021_Mehrsprachigkeit_an_der_Schwelle.pdf

Harr, A.-K., Liedtke, M. & Riehl, C. M. (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8

Hochstadt, Ch., Krafft, A. & Olsen, R. (2015). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis.* Tübingen: Narr. https://doi.org/10.36198/9783838544816

Hodaie, N. & Raml, M. (2019). Von ‚Sprachverfall' und Sprachwandel: Zum Panel *MehrSpracheN als Varietäten des Deutschen*. In A. Ballis, & N. Hodaie (Hrsg.), *MehrSpracheN. Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft.* (S. 99–112). Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110535334-007

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch*, *36*, 15–43. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1515/9783110244922.15

Kraus, W. (1999). Das Leben als Erzählung. *Psychologie heute*, *25*(1), 36–42.

Kresić, M. (2016). Sprache und Identität. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 122–140). Berlin: de Gruyter. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1515/9783110296358-008

Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 233–247). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_13

Kultusministerium Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan für die Berufsschule.* Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-1051774787/lsbw/Bildungsplaene-BERS/MediaCenter/bs/bs_allg/BS_Allg-Faecher_Deutsch_15_3941.pdf

Leßmann, B. (2020). *Autorenrunde. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule*. Münster: Waxmann.

Keupp, H. (2006). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mead, G. H. (1995). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2021). *Lehrplan. Fachrichtungsübergreifender Lernbereich Deutsch*. *O.* V. Verfügbar unter: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/BbS/Anhoerung_2021/LP_BS_BFS_Deutsch_LT.pdf

Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M. & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule*. Weinheim: Beltz.

Riemer, C. (2015). Ansätze, Konzepte und Methoden der L2-Motivationsforschung. In B. Baumann, S. Hoffmann & S. Parvaneh (Hrsg.), *IDT 2013. Kognition, Sprache,* Musik (S. 161–171). Bd. 21. Bozen: University Press.

Ritter, M. (2019). *Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ritter, M., Rönecke, N. (2014). Flexible Transformation. Sprachgebrauch am Übergang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In F. Dietz, A. Sassa, G. Wind (Hrsg.), *Lesen und Schrei-*

ben lernen im inklusiven Unterricht. Bedigungen und Möglichkeiten (S. 51–77). Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Rösch, H. (2017a). Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In U. Eder & İ. Dirim (Hrsg.), *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur* (S. 35–56). Wien: Praesens.

Rösch, H. (2017b). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05548-4

Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421352

Ruck, J. (2015). Identität als Motiv zum Sprachenlernen? Sprache und Identität von uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren. In B. Baumann, S. Hoffmann & S. Parvaneh (Hrsg.), *IDT 2013. Kognition, Sprache, Musik*, Bd. 21 (S. 205–219). Bozen: University Press.

Street, B. (1992). Sociocultural Dimensions of Literacy: Literacy in an International Context. In Unesco Institute of Education (Hrsg.), *The Future of Literacy and the Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries* (S. 41–53). Hamburg: Unesco Institute of Education. Verfügbar unter: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095163

Wildemann, A. (2013). Multiliterale Kompetenzen fördern. In I. Oomen-Welke & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse. Wahrnehmen – aufgreifen – fördern* (S. 97–107). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

4.
Lese- und Schreibkompetenz in sprachlich heterogenen Lerngruppen

Das Lesen von Fachtexten in der beruflichen Schule der Migrationsgesellschaft

Ein aktuelles Thema für den Deutschunterricht oder auch alle anderen Fächer?

Freya Dehn

Lesekompetenz spielt für das erfolgreiche Absolvieren beruflicher Bildungsgänge (z. B. Ausbildungsvorbereitung, Berufsfachschule, berufliches Gymnasium) sowie dualer und vollzeitschulischer beruflicher Ausbildung eine zentrale Rolle. Denn im Unterricht der beruflichen Schulen werden zum Wissenserwerb häufig Lehrbuch- und Fachtexte herangezogen (vgl. Efing, 2017, S. 249). Entsprechend zeigen Nickolaus, Geißel & Gschwendtner, dass sich der Grad der individuellen Ausgeprägtheit von Lesekompetenz in hohem Maße auf die Aneignung von Fachwissen auswirken kann (2008, S. 60).

Verschiedene Studien (z. B. die ULME-Studien[1]) bestätigen immer wieder, dass das Lesen für einen Großteil der Auszubildenden herausfordernd ist. Dass es in diesem Kontext relevant ist, der Förderung der Lesekompetenz ausreichend Zeit einzuräumen, bestärken nicht nur die Ergebnisse quantitativ ausgerichteter Studien zur Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern beruflicher Schulen, sondern auch Studien zu subjektiven Sichtweisen von Lehrkräften (vgl. u. a. Niederhaus, 2013) und von den Lernenden selbst (vgl. Havkić, Dohmann, Domenech & Niederhaus, 2018; Niederhaus, 2014). Beispielsweise wird darin veranschaulicht, „dass die Schülerinnen und Schüler große Probleme haben, die Texte in ihren Büchern zu verstehen" (Niederhaus, 2013, S. 564).

Schwierigkeiten mit dem Verstehen von Texten betreffen selbstredend nicht alle Schülerinnen und Schüler. Gerade an beruflichen Schulen sind die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sehr heterogen, wie auch in anderen Beiträgen in diesem Band deutlich wird: Verschiedene Schulabschlüsse, eine große Altersspanne und damit einhergehend unterschiedliche Vorkenntnisse und Entwicklungsstände, aber auch stark variierende Kompetenzen in der deutschen und in anderen Sprachen zeichnen die Schülerschaft beruflicher Schulen aus. Die sprachliche Vielfalt erscheint insbesondere mit Blick auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, darunter die neu zugewanderten Lernenden, die in den letzten Jahren

1 Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2013).

vermehrt berufliche Schulen besuchen (vgl. Terrasi-Haufe, 2018, S. 251), groß. Besonders herausfordernd kann das Verstehen von Texten für die Gruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler sein, insbesondere, wenn die deutsche Sprache noch nicht auf dem B2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens beherrscht wird.[2]

Vor diesem Hintergrund wird die Zuständigkeit der Fächer, insbesondere aber des Faches Deutsch für die Förderung von Lesekompetenz im berufsschulischen Kontext in diesem Beitrag erörtert. Dafür wird zunächst dargestellt, welche Texte und Textsorten in der beruflichen Bildung relevant sind, welche sprachlichen Besonderheiten Fachtexte kennzeichnen und welche Aspekte die Lesekompetenz von Lernenden beeinflussen. Dadurch lässt sich erkennen, warum in allen Fächern die Leseförderung relevant ist. Anschließend werden Anforderungen insbesondere an den Deutschunterricht, aber auch an alle anderen berufsschulischen Fächer dargestellt. Abschließend wird die Umsetzung im Rahmen von Projekten vorgestellt. Damit einhergehend wird diskutiert, welche Rolle dem Deutschunterricht bzw. den Lehrkräften für das Fach Deutsch bezüglich der Leseförderung im Rahmen von Sprachbildung an beruflichen Schulen zukommt und warum Lesekompetenz fächerübergreifend gefördert werden sollte.

1. Textsorten in der Berufsausbildung und als Unterrichtsgegenstand im Deutschunterricht

Lesen ist ein fester Bestandteil auch in der beruflichen Bildung. Je nach Ausbildungsberuf sind verschiedene Textsorten bedeutsam, wie mehrere Studien zeigen (vgl. u. a. Becker-Mrotzek & Kusch, 2007; Efing, 2010; Keimes & Rexing, 2017). Mitunter gibt es von Branche zu Branche, Tätigkeit zu Tätigkeit und Fach zu Fach große Unterschiede (vgl. Niederhaus, 2022, S. 109), sodass die Vielfalt der in der Ausbildung relevanten rezeptiven Textsorten kaum lückenlos aufgeführt werden kann. Im Folgenden steht insbesondere die duale Ausbildung im Fokus, wobei diese Ausführungen nicht ohne Weiteres auf andere Ausbildungsgänge übertragen werden können.[3]

Keimes und Rexing (2017, S. 209) klassifizieren beispielsweise Textsorten im Baugewerbe folgendermaßen: 1. „deskriptionale Repräsentationen", also kontinuierliche Textformate wie z. B. Fachzeitschriften oder gesetzliche Vorschriften, 2. „depiktionale Repräsentationen", also nicht-kontinuierliche Textformate wie z. B. Zeichnungen oder Sicherheitshinweise und 3. „gemischte Formate", z. B. Formulare, Checklisten oder Produkt- und Ausführungshinweise. Lehrtexte sind im Gegensatz dazu vor allem im schulischen Teil einer Ausbildung im Einsatz, da die Wissensvermittlung zu großen

2 Es wird angenommen, dass Deutschkenntnisse auf dem B2-Niveau nötig sind, um eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen, vgl. Biedebach (2006, S. 25).

3 In Deutschland gibt es eine Vielzahl an berufsbezogenen Schularten und Möglichkeiten, einen Berufsabschluss zu erlangen, auf die hier nicht weiter eingegangen wird. Zu Schularten des beruflichen Schulwesens vgl. Kutscha (2018, S. 14–17).

Teilen über Texte erfolgt (vgl. Efing, 2017, S. 249). Becker-Mrotzek & Kusch (2007) unterscheiden hingegen informationsvermittelnde Texte und Texte mit Anleitungscharakter, die in der Berufsschule im Allgemeinen vorherrschen.

Welche Textsorten explizit im Deutschunterricht der dualen Ausbildung behandelt werden sollten, lässt sich den Lehr- und Bildungsplänen teilweise entnehmen. In den Bildungsplänen für das Fach Deutsch/Kommunikation in Nordrhein-Westfalen (NRW) zeigt etwa die Anforderungssituation 2 „Lesen – mit Texten umgehen", dass der Umgang mit Texten im Deutschunterricht ein unterrichtliches Ziel (neben anderen) ist. Exemplarisch seien hier die Bildungspläne für Deutsch/Kommunikation im Fachbereich Technik/Naturwissenschaften zum einen für die zweijährigen Bildungsgänge der Berufsfachschulen in NRW (vgl. MSB, 2019a) und zum anderen für die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung herangezogen, die zum Berufsschulabschluss und zur Fachoberschulreife in NRW (vgl. MSB, 2019b) führen. Dort heißt es zum einen:

> Die Schülerinnen und Schüler setzen verschiedene *Lesetechniken und Verfahren zum Erkennen von Textstrukturen* zielorientiert zur Textrezeption ein (z. B. Erfassen von komplexen technischen Fachtexten, rechtlichen Vorschriften, Gesetzen). (MSB, 2019a, S. 31, Hervorhebung im Original)

und zum anderen:

> Die Schülerinnen und Schüler wenden *Verfahren zur Textstrukturierung* weitgehend selbstständig an […] und nutzen diese zur *Textaufnahme* (z. B. Dokumentation von Produktionsverfahren; Differenzierungsmöglichkeit: Gesetzestexte) […] erfassen *Textschemata* […] (z. B. Werbetexte; Differenzierungsmöglichkeit: Analyse von Werbeanzeigen, selbstständiges Gestalten einer Werbeanzeige). (MSB, 2019b, S. 24, Hervorhebung im Original)

Diese Auszüge aus den nordrhein-westfälischen Bildungsplänen zeigen einerseits relevante Textsorten für das Fach, verdeutlichen andererseits die Anforderungen an die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler und damit einhergehend auch an den Unterricht Deutsch/Kommunikation im Fachbereich Technik/Naturwissenschaften selbst: Es ist Aufgabe des Deutschunterrichts, Lesestrategien und den Umgang mit Texten, explizit mit Fachtexten, wie beispielsweise Gesetzestexte oder technische Fachtexte, zu fördern.

Um das Verständnis von (Fach-)Texten mit ihren besonderen Merkmalen zu fördern, ist es notwendig, zunächst Lesekompetenz und die Einflussfaktoren zu kennen. Aus diesem Grund werden im Folgenden Fachtexte und deren Merkmale sowie Lesekompetenz und andere Einflussfaktoren umrissen.

2. Fachtexte und Lesekompetenz

In der beruflichen Bildung werden häufig fach-, bildungs- oder berufssprachliche Texte eingesetzt.[4] In diesem Zusammenhang beobachtet Efing, dass „[die] Auszubildenden […] in der schriftlichen Form der Fachbücher und Fachtexte auch mit allen anderen Spezifika von Fachsprache im Bereich der Textsorten, Textmuster und Grammatik konfrontiert [werden]" (Efing, 2017, S. 249). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden insbesondere die Fachsprache in Fachtexten betrachtet.

Neben den textseitigen Besonderheiten und deren Auswirkung auf das Lesen, nehmen vor allem individuelle Voraussetzungen der Lesenden Einfluss auf die Lesekompetenz und das Textverständnis (vgl. z. B. Rosebrock & Nix, 2020). Daher werden im Folgenden kurz die Besonderheiten von Fachtexten sowie die Einflussfaktoren auf Lesekompetenz umrissen.

2.1 Fachtexte

Fachtexte, die im Rahmen der beruflichen Ausbildung eingesetzt, gelesen und verstanden werden müssen, weisen je nach Zweck bestimmte Merkmale hinsichtlich der Fachsprache auf: Die Fachsprache dient etwa der präzisen und ökonomischen Kommunikation, was zu Besonderheiten sowohl im Wortschatz und in der Grammatik als auch in der Gestaltung von Texten selbst führt (vgl. Niederhaus, 2013). Die Merkmale hängen dabei von unterschiedlichsten Faktoren ab: „zum einen vom jeweiligen Fach selbst, zum anderen von den Personen, die miteinander fachsprachlich kommunizieren, und schließlich von den Aufgaben bzw. Funktionen, die die Fachsprache hierbei zu erfüllen hat" (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 60). Folglich sind diese nicht in jeder Fachsprache gleich.

Allgemein lässt sich feststellen, dass in Fachtexten als morphologische und syntaktische Besonderheiten zum Beispiel komplexe Wortbildungsformen, Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, mehrgliedrige Sätze mit Konnektoren, unpersönliche Konstruktionen, Nominalisierungen, komplexe Attributionen in der Nominalphrase sowie Präpositionalphrasen vorkommen (vgl. Efing, 2014, S. 431). Auf der Textebene sind unter anderem typischerweise neben bestimmten Textbauplänen (vgl. Kniffka & Roelcke, 2016), Illustrationen wie informierende Bilder, Abbildungen oder Diagramme zu finden (Niederhaus, 2011, S. 211). Jedoch ist zu bedenken, dass „sich die Texte in Fachkundebüchern verschiedener Berufsfelder linguistisch signifikant voneinander unterscheiden" (Niederhaus, 2013, S. 221). Um Lesekompetenz zu fördern, ist es nicht nur wichtig, die textseitigen Anforderungen zu kennen, sondern vor allem auch die Dimensionen von Lesekompetenz, die bei Fördermaßnahmen berücksichtigt werden müssen und die im Folgenden skizziert werden.

4 Zu einer Auseinandersetzung mit diesen Registern sowie zu den Überschneidungen der Register vgl. z. B. Efing, 2014.

2.2 Lesekompetenz

Lesekompetenz kann aus unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen betrachtet werden, etwa kognitionstheoretisch, kulturwissenschaftlich oder didaktisch orientiert.[5] Im Folgenden wird das didaktisch orientierte, ganzheitliche Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix umrissen, da es konkrete Anhaltspunkte zu Lesekompetenz-Fördermöglichkeiten bietet. Das Modell beschreibt „Dimensionen des Lesens" (Rosebrock & Nix, 2020, S. 14), welche auf drei Ebenen verortet sind: Prozessebene, Subjektebene und soziale Ebene. Denn beim Lesen spielen neben kognitiven Prozessen das Selbstkonzept der lesenden Person sowie das soziale Umfeld eine Rolle (vgl. ebd.). Aktuelle kognitionstheoretische Modelle gehen gleichermaßen davon aus, dass die kognitiven Prozesse, etwa die Buchstaben-, die Wort- und die Satzerkennung, idealerweise automatisiert ablaufen, sodass das Gelesene schneller erfasst und in einen größeren Zusammengang gebracht werden kann:

> Leseanfänger, die umfassende vorschulische Erfahrungen auch mit strukturell schriftsprachlicher Kommunikation haben, haben hier wieder deutliche Vorteile: Sie verfügen über differenziertere Satzmuster, sie sind geübter im rezeptionsbegleitenden Aufbau einer inneren Repräsentation des Gelesenen, eines sogenannten *mentalen Modells*, und sie verarbeiten sehr viele textseitige Hinweise schon auf dieser noch relativ hierarchieniedrigen Stufe des Leseprozesses. (ebd., S. 17 f., Hervorhebung im Original)

Hier wird von der sogenannten hierarchieniedrigen Ebene gesprochen, die die Grundlage für die globalen Kohärenzprozesse bildet: Informationen werden verknüpft und Zusammenhänge gebildet. Auf den hierarchiehöheren Ebenen der Prozessebene spielt auch das Textsortenwissen eine wesentliche Rolle zur Bildung von Superstrukturen, wodurch „brauchbare Hypothesen" (ebd., S. 19) während des Lesens gebildet werden können. Durch all diese Verarbeitungsleistungen ist es möglich, das sogenannte „mentale Modell" des Gelesenen zu entwickeln (Strohner, 2006).

Darüber hinaus lassen sich auf der subjektiven Ebene weitere Dimensionen unterscheiden, die das Lesen beeinflussen. Denn, so Rosebrock & Nix, „wäre der Akt des Lesens damit [mit den kognitiven Prozessen, F. D.] erschöpfend beschrieben, würde vermutlich niemand diese mental ungeheuer komplexe Akrobatik lernen, geschweige denn beherrschen" (Rosebrock & Nix, 2020, S. 20). Entsprechend werden auf der subjektiven Ebene unter anderem die Motivation und das eigene Weltwissen und vor allem das lesebezogene Selbstkonzept der Lernenden als relevant und einflussreich identifiziert (vgl. ebd., S. 20 f.).

Neben diesen individuellen Einstellungen und Erfahrungen sind auf der sozialen Ebene die soziale Teilhabe sowie die Lesesozialisation von Bedeutung. Es spielt eine Rolle, ob im familiären Umkreis oder in den Peer-Groups gelesen wird und welches

5 Für eine Übersicht über verschiedene Perspektiven auf das Lesen vgl. u. a. Rautenberg & Schneider, 2015. Zur psycholinguistischen Sicht vgl. u. a. Strohner, 2006.

Verhältnis zum Lesen allgemein vorherrscht. Die Ebenen und Dimensionen des Lesens sind dabei nicht hierarchisch zu verstehen,

> [d]enn es ist zwar elementar notwendig, dass die Leser [und Leserinnen, F. D.] Sätze richtig verknüpfen können, also lokale Kohärenzen herstellen (Prozessebene), es ist aber ebenso wichtig, dass sie sich affektiv und intellektuell am Text beteiligen (Subjektebene), und es ist schließlich eine Bedingung, dass ihr Umfeld ihre Leseaktivitäten kulturell anfordert, belohnt oder sogar unterstützt (soziale Ebene). (ebd., S. 24 f.)

Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, kommen zudem spezifische Hürden für Zweitsprachenlernende hinzu: Oftmals verläuft das „Sprechenlernen" in einer Zweitsprache leichter als das „Lesenlernen" (Ehlers, 2004, S. 184). Zudem geht das fremdsprachliche Lesen einher mit „längeren Fixationszeiten, […] verringerte[r] Leseflüssigkeit und ein[em] begrenzte[n] Wortschatzumfang, der die semantische Verarbeitung beeinträchtigt. Mangelnde Vokabelkenntnisse begrenzen den Sichtwortschatz und behindern damit den lexikalischen Zugang […]" (ebd.).

Diese besonderen Herausforderungen, die Fachtexte und das Lesen in der Zweitsprache mit sich bringen, gilt es im Rahmen von Leseförderung in der Schule der Migrationsgesellschaft zu berücksichtigen und Lesen entsprechend in allen Fächern zu fördern. Im Folgenden werden daher Zuständigkeiten und Umsetzungsmöglichkeiten der Lesekompetenzförderung besprochen beziehungsweise vorgestellt.

3. Förderung der Lesekompetenz in der beruflichen Bildung

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie von 2001 wurden vermehrt Projekte zur Verbesserung der Sprach- bzw. Lesekompetenz durchgeführt, wobei jedoch nur wenige die Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen fokussieren (vgl. Keimes & Rexing, 2018, S. 395 f.). Leseförderung als Teilbereich der sprachlichen Bildung kann integrativ oder additiv durchgeführt werden, zum Beispiel explizit für neu zugewanderte oder für leseschwache Schülerinnen und Schüler. Alternativ kann sie durch eine gemeinsame sprachbildende Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweit- und Erstsprache (vgl. Ahrenholz, Birnbaum, Ohm & Ricart Brede, 2018) geleistet werden.

Im Folgenden wird zunächst auf die Zuständigkeiten für Leseförderung, verstanden als Teil sprachlicher Bildung, eingegangen und anschließend werden anhand von Projekten Umsetzungsbeispiele aufgezeigt.

3.1 Zur Zuständigkeit für Leseförderung im berufsschulischen Unterricht

Häufig wird davon ausgegangen, dass es insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache an den entsprechenden Erfahrungen und Kompetenzen fehle, um Texte verstehen, schreiben und sie als Medium des Lernens nutzen zu können. Aber auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache haben teilweise

einen ähnlichen sprachlichen Qualifizierungsbedarf (vgl. Roche, 2020, S. 39 f., 163). Leseförderung sollte daher im Sinne von integriertem Fach- und Sprachenlernen[6], also in „ein[em] integrative[n] berufssprachliche[n] Unterricht ohne segregierende Förderklassen" geschehen (Roche, 2017, S. 192). Der Ansatz des *Integrierten Fach- und Sprachlernens* (IFSL) hat zum Ziel, fachliches und sprachliches Lernen zu verzahnen (vgl. z. B. Beckmann-Schulz & Laxczkowiak, 2018, S. 58). Es existieren neben diesem eine Vielzahl weiterer Ansätze zur Verzahnung von fachlichem und sprachlichem Lernen und damit einhergehend die Forderung nach sprachlicher Bildung in allen Fächern: In Anlehnung an Leisen (2013) wird in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2019a) etwa von „sprachsensiblem" Unterricht gesprochen. Gleichzeitig wird im selben Dokument „Sprachbildung" gefordert (ebd., 2019a), was sich vermutlich auf das Konzept der *durchgängigen Sprachbildung* nach Gogolin et al. (2011) bezieht. Daneben werden beispielsweise noch Ansätze wie der *sprachaufmerksame Fachunterricht* nach Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher (2013), der *sprachbildende Fachunterricht* (z. B. Riebling, 2013; Sieberkorb & Caspari, 2017) oder auch der *sprachbewusste Fachunterricht* (z. B. Tajmel & Hägi-Mead, 2017) diskutiert. An dieser Stelle wird auf eine Abgrenzung der Ansätze verzichtet. Im Kontext des vorliegenden Beitrags ist aber das gemeinsame Ziel all dieser Ansätze, bildungssprachliche Sprachkompetenz und somit auch Lesekompetenz in allen Fächern integrativ zu fördern und auszubauen, relevant. Zudem kann die gezielte Förderung bei fehlenden Deutschkenntnissen für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch für sprachschwache Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache additiv angeboten werden (vgl. Ahrenholz, Ohm & Ricart Brede, 2017, S. 241).

Entsprechend wird der Empfehlung der KMK für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen zufolge „sprachsensibler Unterricht als Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche und somit als Querschnittsaufgabe von Schule verstanden" (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2019a, S. 5). Dabei wird „Sprachbildung in allen Kompetenzbereichen" gefordert, worunter „das Sprechen und Zuhören, das Schreiben, das Lesen von Texten bzw. der Umgang mit Medien" (ebd., S. 7) subsumiert werden.[7] Trotz dieser Empfehlung kann vermutet werden, dass auch heute noch eine intensive Textarbeit im Unterricht der beruflichen Schulen nur selten stattfindet (vgl. Vollmer & Thürmann, 2010; Niederhaus, 2013). Der Fachunterricht verlässt sich oftmals

> [b]ezüglich des reflektierten Umgangs mit Merkmalen, Strategien und Elementen der ‚Texthaftigkeit/Textualität' […] [darauf], dass dieser in der Schulsprache als Unterrichtsfach angebahnt wird, so dass er im Fachunterricht nicht mehr gesondert the-

6 Eine Übersicht verschiedener Ansätze zum integrierten Fach- und Sprachlernen im Kontext Beruf findet sich z. B. bei Niederhaus (2022).

7 In diesem Artikel wird auf Leseförderung als Teil von Sprachbildung fokussiert. Zur Definition und Abgrenzung von sprachsensiblem Fachunterricht und sprachbildendem Fachunterricht vgl. u. a. Böttger, Mischendahl & Niederhaus (i. Dr.).

> matisiert werden muss. Dies führt jedoch dazu, dass es Schülern [und Schülerinnen, F. D.] schwerfällt, ‚Textwissen' auf die Sachfächer zu transferieren und anwendungsbezogen zu erweitern. (Vollmer & Thürmann, 2010, S. 118)

Diese Annahme kann eventuell mit einer „Orientierungsfunktion" (Lütke, 2021, S. 191; Lütke, 2013, S. 100, 101, 110) des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I für andere Fächer einhergehen. Nicht nur für die Sekundarstufe I kann von einer Orientierungsfunktion oder leitenden Rolle des Deutschunterrichts im Rahmen der Sprachbildung gesprochen werden: In der KMK-Empfehlung „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken" (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2019b) wird dem Deutschunterricht eine leitende Funktion zugeschrieben, obwohl gleichzeitig ausdrücklich betont wird, dass in allen Fächern Sprachbildung gefordert wird (vgl. ebd., S. 6). Auch in einzelnen Lehrplänen wird die Sprachförderung als spezifische Aufgabe des Deutschunterrichts betont, wie bereits im ersten Kapitel durch den Blick auf Auszüge von Bildungsplänen in NRW gezeigt wurde. Im Lehrplan für „Deutsch/Kommunikation Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung" in Nordrhein-Westfalen heißt es zudem: „Selbstverständlich hat besonders der Unterricht im Fach Deutsch/Kommunikation die Aufgabe, die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern" (MSW, 2007, S. 8). Für die Neuerungen des Deutschlehrplans an beruflichen Schulen in Bayern postulieren Terrasi-Haufe & Baumann einen „bewusst[en] Paradigmenwechsel hin zu fachintegriertem Sprachunterricht" (Terrasi-Haufe & Baumann, 2017, S. 58).

Es ist jedoch festzustellen, dass dem Deutschunterricht im dualen Ausbildungssystem nur wenig Zeit eingeräumt wird: Für die berufsübergreifenden Fächer sind von der Kultusministerkonferenz lediglich vier Stunden pro Woche vorgesehen (vgl. Kutscha, 2018, S. 14). Der berufsübergreifende Unterricht ist Ländersache, und in NRW teilen sich beispielsweise die Fächer Deutsch/Kommunikation, Religionslehre, Politik/Gesellschaftslehre und Sport/Gesundheitsförderung diese vier Stunden. Somit ergibt sich – etwa im dualen Ausbildungssystem in NRW – (nur) eine Wochenstunde für Deutsch/Kommunikation. Im Hinblick auf diese Rahmenbedingungen sind der Weiterentwicklung von Lesekompetenz im Deutschunterricht der beruflichen Schulen Grenzen gesetzt, was die Notwendigkeit einer fächerübergreifenden Sprachbildung noch einmal unterstreicht.

Neben den Vorgaben und Ansätzen zu sprachbildendem (Fach-)Unterricht existieren bereits Projekte zu Leseförderung, die im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden.

3.2 Projekte zur Förderung der Lesekompetenz in der beruflichen Ausbildung

Eine Vielzahl an Projekten zeigt, wie wichtig die Forderung nach Leseförderung in allen Fächern ist und wie Sprachbildung fächerübergreifend umgesetzt werden kann. Dennoch werden die Deutschlehrkräfte oftmals besonders gefordert.

Ein Beispiel für ein regionales Projekt mit Fokus auf den beruflichen Unterricht ist beispielsweise der Kölner Modellversuch *Leseförderung in der Berufsbildung* (2002–2005) mit dem Ziel der Förderung der Lesekompetenz im Unterricht und der Leseförderung als Element der Schulentwicklung. In Kooperation mit drei Berufskollegs wurden unter anderem „didaktische Ansätze zur gezielten Leseförderung in der dualen Berufsausbildung, die sich einfügen in ein lernfeld- und handlungsorientiertes Gesamtkonzept" und „Unterrichtsmaterialien zur gezielten berufsorientierten Leseförderung" entwickelt (Kusch, 2006a, S. 16). Im Mittelpunkt standen dabei insbesondere Lesestrategien und deren Einsatz im Unterricht (vgl. Wehnert, 2006, S. 45). Eingeführt wurde beispielsweise die sogenannte Lesekarte, womit Basisstrategien aufgegriffen und geübt werden sollten (vgl. ebd.). Die Anwendung sollte explizit mit Fachtexten geschehen und im Deutschunterricht eingeführt werden (vgl. ebd.): Die Lesekarten enthalten Fragen an den Text oder bieten die Möglichkeit der grafischen Strukturierung eines Textes. Mithilfe dieser Karten sollen sich die Schülerinnen und Schüler in allen Fächern besser mit Fachtexten auseinandersetzen (vgl. ebd.) Insgesamt war im Projekt die Zusammenarbeit zwischen Deutsch- und Fachlehrkräften zentral (vgl. Heister & Macko, 2006). Es wurde aber auch aufgedeckt, dass „Leseförderung im Berufskolleg […] um so [sic!] erfolgreicher [ist], je besser es gelingt, sie über das Fach Deutsch/Kommunikation hinaus auch in allen anderen und hier insbesondere auch den berufsbezogenen Lernfeldern systematisch einzubinden" (Kusch, 2006b, S. 68), wobei dies sicherlich auch auf andere Schulformen übertragbar ist.

Zu dem Schluss, dass Lesekompetenz über den Unterricht von Deutsch/Kommunikation hinaus auch im Fachunterricht gezielt gefördert werden sollte, kommt auch das Projekt *Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung* (VOLI), welches von 2003 bis 2006 durchgeführt wurde und unter anderem die Entwicklung von „Unterrichtsmaterialien und -methoden", „gezielte[n] Förderkonzepte[n]" und die Vermittlung von „Lerntechniken" zum Ziel hatte (Biedebach, 2006, S. 18). Dabei wurde „Lesekompetenzförderung mit berufsfachlichem Lernen im Kontext von Lernfeld- bzw. Handlungsorientierung" verbunden (Keimes & Rexing, 2018, S. 399).

Keine Projekte im engeren Sinne, aber Methoden, die schon im berufsschulischen Kontext erprobt und evaluiert wurden, sind beispielsweise das von Palinscar & Brown (1984) entwickelte reziproke Lesen und das Lernen mit Lernaufgaben (vgl. z. B. Volgger, 2018). Beim reziproken Lesen handelt es sich um ein Lesestrategietraining in vier Schritten. Zwei Evaluationsstudien zur Methode des reziproken Lesens im Kontext von Ausbildung kommen jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen, sodass die Wirksamkeit nicht abschließend postuliert werden kann (Gschwendtner & Ziegler, 2006; Petsch, Ziegler, Gschwendtner, Abele & Reinhold, 2008, S. 13). Der Innsbrucker Modellversuch (2009–2013) kam zu einem positiven Ergebnis hinsichtlich des Einsatzes von Lernaufgaben: „Die Daten aus der ersten und zweiten Projektphase belegen, dass durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben ein signifikanter Lernfortschritt hinsichtlich *berufsrelevanter Lesekompetenz* erreicht

wird", wobei insbesondere „schwache" Leserinnen und Leser profitierten (Volgger, 2018, S. 118, Hervorhebung im Original).

Es sei auch das aktuellere Projekt *BISS-Transfer* (seit 2020) erwähnt. Dabei handelt es sich um eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der KMK zum Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung, das unter anderem das Ziel verfolgt, die systematische Leseförderung, auch an beruflichen Schulen, in verschiedenen Projekten zu stärken oder zu etablieren (Trägerkonsortium BiSS-Transfer, 2021).[8]

Mit Blick auf die Projekte und Methoden zur Leseförderung, welche hier exemplarisch vorgestellt wurden[9], lässt sich trotz oftmals mangelnder Wirksamkeitsstudien (vgl. Keimes & Rexing, 2018) resümieren: Obwohl für alle Fächer Sprachförderung ein Thema ist, wird dem Deutschunterricht teilweise eine besondere Rolle zuteil: Sei es beispielsweise, um die sprachliche Grundlage zu schaffen oder in Rücksprache mit anderen Lehrkräften die Sprachförderung voranzubringen. Abschließend werden Fragen und Desiderate aufgeworfen, die sich auf Basis der in diesem Absatz und den vorangegangenen Kapiteln gemachten Ausführungen ergeben.

4. Fazit und Desiderate

Lesekompetenzförderung ist nicht nur vor dem Hintergrund der sprachlichen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen relevant. Die Ausarbeitung hat gezeigt, dass Lesekompetenz einerseits in der Ausbildung und an berufsbildenden Schulen eine wichtige Rolle spielt, andererseits jedoch unter den Berufsschülerinnen und -schülern nachweislich oftmals nicht ausreichend gut ausgeprägt ist. Es stehen bereits unterschiedliche Ansätze und Projekte zur (systematischen) Leseförderung zur Verfügung, die exemplarisch in diesem Beitrag vorgestellt wurden. Auf curricularer Ebene sind zudem „Sprachbildung" und „Umgang mit Texten" explizit für den Deutschunterricht vorgesehen (siehe Kap. 1 und 3.1). Zudem wird allen Fächern mittlerweile eine sprachbildende Rolle zugeschrieben (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2019a). Sowohl die KMK als auch Ergebnisse unterschiedlicher Projekte weisen darauf hin, wie wichtig die Leseförderung in allen Fächern ist. Dieser Forderung zum Trotz kommt jedoch noch oftmals dem Deutschunterricht eine besondere Rolle oder gar die alleinige Zuständigkeit für Leseförderung zu, wie in Ab-

8 BiSS-Transfer ist ein Bund-Länder-Projekt, das auf Länderebene in NRW im Rahmen der BiSS-Akademie NRW umgesetzt wird. Im Rahmen des Projekts gibt es zwei Schultransfernetzwerke für neu zugewanderte Lernende, wie der Homepage des Projekts zu entnehmen ist (vgl. BiSS-Akademie NRW, 2022).

9 Eine tabellarische Übersicht mit Erläuterungen von Projekten zur Leseförderung mit beruflichem Bezug sowie zur Leseförderung für erwachsene erwerbstätige/-fähige Personen geben Keimes & Rexing (2018, S. 396 f., 400 ff.) und Projekte in Beteiligung der Deutschdidaktik erläutert Efing (2018, S. 34–52). Durchgeführte Projekte vor 2011 werden außerdem mit Blick auf die Methoden und Diagnostik von Keimes & Rexing (2011) vorgestellt.

schnitt 3 aufgezeigt wurde. Auch wenn die stärkere Einbindung von Sprachbildung als Querschnittsaufgabe (berufs-)schulischer Bildung zu begrüßen ist, so erscheint es Rosebrock & Nix dennoch sinnvoll, dass dem Deutschunterricht hier eine Führungsrolle zukommt. Sie argumentieren:

> Allerdings ist die Forderung nach ‚Leseförderung in allen Fächern', so begründbar sie aus der Perspektive der Lesedidaktik auch ist, in der Eigenlogik der Institution Schule faktisch oft kontraproduktiv. Denn wenn alle Fächer zuständig sein sollen und müssen, verschwindet das Anliegen in der Regel aus dem Aufmerksamkeitsfokus der Akteure, und im Ergebnis geschieht nichts von Bedeutung. (2020, S. 97)

Die Frage nach der Rolle des Deutschunterrichts scheint somit bereits geklärt zu sein: Der Deutschunterricht als Schlüsselrolle bei der Sprach- bzw. Leseförderung erscheint als (eine) logische Konsequenz, und viele Projekte zeigen, dass eine Voraussetzung für gelingende (systematische) Sprach- und Leseförderung eine enge Kooperation zwischen Deutschlehrkräften und Lehrkräften anderer Fächer ist; so soll die Vermittlung von Lesestrategien und der Einsatz der Lesekarte im Projekt *Leseförderung in der Berufsausbildung* etwa im Deutschunterricht eingeführt und vermittelt werden, ehe sie in anderen Fächern zum Einsatz kommt (vgl. Wehnert, 2006, S. 45). Deutsch ist jedoch auch ein eigenständiges Fach mit eigenen Inhalten und Zielen an berufsbildenden Schulen.[10] Deutschlehrkräfte sehen sich folglich vor eine große Herausforderung gestellt, da sie eine Vielfalt an Aufgaben und Funktionen bewältigen müssen: „Anforderungsanalysen zeigen, dass zweckgerichtete und zweckfreie Bildung, dass allgemeine und berufliche Bildung und dass demnach auch Persönlichkeitsbildung und Berufsvorbereitung keine sich ausschließenden Gegensätze, sondern eng miteinander verzahnt sind" (Efing, 2018, S. 49 f.). Es bleibt zudem offen, wie diese Vielfalt an Zielen in der Praxis umgesetzt werden soll und welche Konsequenzen diese Zielstellungen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte haben – gerade in der dualen Ausbildung, in der dem Deutschunterricht sehr wenig Zeit eingeräumt wird. Daher kann unterstrichen werden, dass Sprachbildung und die damit verbundene Leseförderung auch als Querschnittsaufgabe für alle Fächer gedacht werden sollte. Zusätzlich zur Leseförderung im Deutschunterricht könnten die anderen Fächer das Lesen und Verstehen oft sehr *fach*spezifischer Fachtexte (siehe Kap. 1) fokussieren. Fachliches und sprachliches Lernen erfolgt dann idealerweise integriert, wie es IFSL und die anderen Ansätze (siehe Kap. 3.1) fordern.

Es können angesichts der hier dargestellten Situation bezüglich des Lesens in beruflichen Schulen folgende Fragen aufgeworfen werden: Welche Aufgaben sollten zukünftig Lehrkräfte des Regelunterrichts Deutsch und welche Lehrkräfte anderer Fächer übernehmen? Wie kann innerhalb des Deutschunterrichts die Balance zwischen Lesekompetenzförderung und anderen Inhalten des Deutschunterrichts gehalten

10 Zu Themen und Aufgaben des berufsschulischen Deutschunterrichts vgl. u. a. Efing, 2018, wobei die Debatte zur (inhaltlichen) Ausrichtung des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen anhält, vgl. z. B. Efing & Ötvös, 2022, S. 66.

werden? Welche Aufgaben sollten auch externe (z. B. Deutsch als Zweitsprache-)Lehrkräfte übernehmen? Wie könnte die überfachliche Zusammenarbeit effektiv gestaltet werden? Wie müsste bereits die Lehrkräfteausbildung gestaltet werden, um angehende Lehrkräfte auf die unterrichtliche Realität vorzubereiten?[11] Welche Rolle kann und sollte der berufliche Deutschunterricht bezüglich der Förderung sprachlicher Kompetenzen einnehmen? Ist ein zusätzlich zum Fach Deutsch angebotener und in die Curricula integrierter Leseunterricht in der Ausbildung sinnvoll?

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass das Lesen ein weiterhin aktuelles Thema sowohl für den Deutschunterricht als auch für alle anderen Fächer ist. Zudem muss die interdisziplinäre Zusammenarbeit weiter gestärkt werden, wobei mehr empirische Evidenz- und Wirksamkeitsstudien für die Lesekompetenzförderung im Kontext Ausbildung angegangen werden sollten. Dazu gehört auch, Ansätze und Fördermaßnahmen auf anderen Ebenen des Mehrebenenmodells verstärkt zu berücksichtigen, zumal die Motivation zum Lesen gerade in der Gruppe der Berufsschülerinnen und -schüler mutmaßlich gering ist (vgl. Rexing & Keimes, 2018, S. 181).

Literatur

Ahrenholz, B., Birnbaum, T., Ohm, U. & Ricart Brede, J. (2018). EVA-Sek Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach. In S. Henschel, S. Gentrup, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Projektatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten* (S. 43–47). Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.

Ahrenholz, B., Ohm, U. & Ricart Brede, J. (2017). Das Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach" (EVA-Sek). In I. Fuchs, S. Jeuk & W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund"* (S. 241–258). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Becker-Mrotzek, M. & Kusch, E. (2007). Sachtexte lesen und verstehen. *Der Deutschunterricht*, *59*(1), 31–38.

Beckmann-Schulz, I. & Laxczkowiak, J. (2018). Das Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch – DaZ-Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Spra-*

11 Die Frage nach der Ausgestaltung der Lehrkräfteausbildung wurde im Rahmen des Beitrags nicht gestellt, ist aber sehr eng verknüpft mit der Frage nach der Ausgestaltung von Unterricht oder auch konkret der Leseförderung. Das Mercator-Institut förderte 2013 diverse Entwicklungs- und Forschungsprojekte, die zum Ziel hatten „Anteile von sprachlicher Bildung in den drei Phasen der Lehrkräftebildung qualitativ wie quantitativ auszugestalten" (Terrasi-Haufe & Börsel, 2017, S. 7). Darunter ist z. B. das Projekt *Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen*, in dessen Rahmen ein Unterrichtsfach „Sprache und Kommunikation Deutsch" für das Lehramtsstudium für beruflichen Schulen entwickelt wurde (Terrasi-Haufe & Baumann, 2017, S. 61). Beispiele für weitere Projekte zur Lehrkräftebildung in der beruflichen Bildung in Niedersachen vgl. Neumann & Bogner, 2017. Eine Übersicht zu Ansätzen und Methoden für die Professionalisierung von Lehrkräften für integriertes Fach- und Sprachenlernen vgl. auch Niederhaus (2022).

che und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch (S. 53–62). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Behörde für Schule und Berufsbildung (2013). ULME I und II – Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung und in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Münster: Waxmann.

Biedebach, W. (2006). Der Modellversuch „Vocational Literacy (VOLI) – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung". Konzeption – Erfahrungen – bisherige Ergebnisse. In C. Efing & N. Janich (Hrsg.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven* (S. 15–31). Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.

BiSS-Akademie (2022). *Angebote der BiSS-Akademie NRW für die Beschulung neu zugewanderter Lernender*. Verfügbar unter: https://www.biss-akademie.nrw/fuer-neuzugewanderte/

Böttger, L., Mischendahl, A. & Niederhaus, C. (i.Dr.). Fachunterricht – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In E. Blumberg, C. Niederhaus & A. Mischendahl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

Efing, C. (2010). Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. *Fachsprache, 32*(1–2), 2–17. https://doi.org/10.24989/fs.v32i1-2.1404

Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache, 41*(4), 415–441. https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-0403

Efing, C. (2017). Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: empirische Befunde. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung* (S. 247–266). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.3726/978-3-653-05507-8

Efing, C. (2018). Die Perspektive der Deutschdidaktik. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 43–52). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Efing, C. & Ötvös, B. (2022). Themen, Ausrichtung und Ziele von Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – die Perspektive der Lehrkräfte und SchülerInnen. *Sprache im Beruf* 5(1), 65–90. https://doi.org/10.25162/sprib-2022-0004

Ehlers, S. (2004). Lesen in der Zweitsprache Deutsch. In A. Wolff, C. Chlosta & T. Ostermann (Hrsg.), *Integration durch Sprache: [Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003]* (S. 183–196). Regensburg: FaDaF.

Gschwendtner, T. & Ziegler, B. (2006). Möglichkeiten und Grenzen der Lesekompetenzentwicklung durch kurzfristige Intervention: Eine Frage des Adressatenkreises? In P. Gonon, F. Klauser & R. Nickolaus (Hrsg.), *Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben* (S. 55–68). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalmann, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf

Havkić, A., Dohmann, O., Domenech, M. & Niederhaus, C. (2018). Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Anforderungen und Ressourcen. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 174–194). Weinheim: Beltz Juventa.

Heister, S. & Macko, W. (2006). Modellversuch als Impuls zur Implementierung der Leseförderung. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Leseförderung in der Berufsausbildung* (S. 78–83). Duisburg: Grilles & Francke Verlag. (KöBeS Heft 2 = Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik).

Keimes, C. & Rexing, V. (2011). Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern – Bilanz von Fördermaßnahmen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *107*(1), 77–92. https://doi.org/10.25162/zbw-2011-0004

Keimes, C. & Rexing, V. (2017). Lesen im Betrieb?! Zur Domänenspezifität von Leseanlässen im beruflichen Kontext und Implikationen für Förderkontexte. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 201–220). Münster: Waxmann.

Keimes, C. & Rexing, V. (2018). Textrezeptive Anforderungen in der Ausbildung. Eine Studie zur Bedeutung von Lesekompetenz in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. In A. Ballis & N. Hodaie (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: Individuum – Bildung – Gesellschaft* (S. 227–246). Berlin/Boston: de Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110535334-015

Kniffka, G. & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.36198/9783838540948

Leisen, J. (2013). Sprachsensibler Fachunterricht und Sprachförderung im Fachunterricht – ein Weg der Ausbildungsvorbereitung. In C. Efing (Hrsg.), *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I* (S. 343–368). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Kusch, E. (2006a). Problembeschreibung. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Leseförderung in der Berufsausbildung* (S. 14–16). Duisburg: Grilles & Francke Verlag.

Kusch, E. (2006b). Handlungsorientierte Vermittlung von Lesekompetenz. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Leseförderung in der Berufsausbildung* (S. 59–68). Duisburg: Grilles & Francke Verlag.

Kutscha, G. (2018). Das Berufsbildungssystem in Deutschland. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 14–17). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Lütke, B. (2013). Sprachförderung im Deutschunterricht – fachspezifische und fachübergreifende Schwerpunkte. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. Vollmer (Hrsg.), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen (S. 99–112). Münster: Waxmann.

Lütke, B. (2021). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen in der Sekundarstufe I. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik. Praxishandbuch* (7. überarb. Aufl.) (S. 189–218). Berlin: Cornelsen.

MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019a). *Bildungsplan für die zweijährigen Bildungsgänge der Berufsfachschule. Fachbereich Technik/Naturwissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/c/technik_und_naturwissenschaften/bfsc_technik_deutsch.pdf

MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019b). *Bildungsplan für die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zur Fachoberschulreife führen. Fachbereich Technik/Naturwissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a_faecher_technik-nw/bp_fachklassen_tun_deutsch-kommunikation_for.pdf

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Lehrplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Deutsch/Kommunikation. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung*. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a/uebergreifende_richtlinien/deutsch-kommunikation_4291.pdf

Neumann, A. & Bogner, A. (2017). Herausforderungen für die Lehrkräftebildung am Beispiel der Qualifizierung für Berufsbildende Schulen im Mercator Entwicklungsprojekt Umbrüche Gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachen. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 77–91). Münster: Waxmann.

Nickolaus, R., Geißel, B. & Gschwendtner, T. (2008). Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104*(1), 48–73. https://doi.org/10.25162/zbw-2008-0003

Niederhaus, C. (2011). Die Komplexität von Fachtexten verschiedener Berufsfelder – Eine korpuslinguistische Untersuchung des Fachsprachlichkeitsgrades von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Migration als Chance* (S. 209–224). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Niederhaus, C. (2013). „Die Schüler verstehen es nicht und wenn sie es nicht verstehen, dann nutzt auch die fachliche Richtigkeit nix." Zum Einsatz und zur Nutzung von Fachtexten und Fachkundebüchern in mehrsprachigen Lernergruppen der beruflichen Bildung – die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. *Info DaF*, *40*(6), 553–583. https://doi.org/10.1515/infodaf-2013-0604

Niederhaus, C. (2014). Verpasste Lerngelegenheit? Eine qualitative Befragung mehrsprachiger Jugendlicher zur Nutzung von Schulbuchtexten und Konsequenzen für die interkulturelle Lehrerbildung. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Methoden – Strukturen – Gestaltung: Lerngelegenheiten und Lernen in der „interkulturellen Lehrerbildung"* (S. 113–132). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Niederhaus, C. (2022). *Deutsch für den Beruf: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Palinscar, A. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Acitivities. *Cognition and Instruction 2*(1), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Petsch, C., Ziegler, B., Gschwendtner, T., Abele, S. & Reinhold, N. (2008). Lesekompetenzförderung in der beruflichen Bildung. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 14,* 1–19. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe14/petsch_etal_bwpat14.pdf

Rautenberg, U. & Schneider, U. (Hrsg.). (2015). *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110275537

Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität.* Münster: Waxmann.

Roche, J. (2017). Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten Sprachvermittlung an beruflichen Schulen. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung* (S. 187–200). Münster: Waxmann.

Roche, J. (2020). Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik (4. überarb. Aufl.). Tübingen: Francke. https://doi.org/10.36198/9783838554037

Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik* (9. überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schmölzer-Eibinger S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (Hrsg.). (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019a). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019b). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf

Sieberkorb, M. & Caspari, D. (2017). Entwicklung sprachbildender Aufgaben in den Fächern. In D. Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 7–16). Berlin. Verfügbar unter: https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/sprachbildende_Materialien/Manual/SBC-Manual_Gesamtpublikation.pdf

Strohner, H. (2006). Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. Hermann Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 187–204). Berlin: de Gruyter. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1515/9783110199963.2.187.

Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiel für die Umsetzung*. Münster: Waxmann

Terrasi-Haufe, E. (2018). Sprachentwicklung und Sprachförderung von Neuzugewanderten in der beruflichen Ausbildung. Eine Fallanalyse. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 251–267). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Terrasi-Haufe, E. & Baumann, B. (2017). Sprachliche und kulturelle Heterogenität an den Berufsschulen Bayerns. Reaktionen in der Lehrkräftebildung. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 57–76). Münster: Waxmann.

Terrasi-Haufe, E. & Börsel, A. (Hrsg.). (2017). *Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung*. Münster: Waxmann.

Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.). (2021). Transfer in den Ländern. BiSS-Journal (Ausgabe 13). Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Volgger, A. (2018). Das Innsbrucker Modell der Förderung der Lesekompetenz mittels Lernaufgaben. In P. Resinger (Hrsg.), *Förderung der Lesekompetenz bei Jugendlichen in Ausbildung. Grundlagen – Konzepte – Praxisbeispiele* (S. 101–108). Baden-Baden: Tectum Verlag. https://doi.org/10.5771/9783828870420-101

Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 107–132). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wehnert, B. D. (2006). Konzepte zur Leseförderung. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Leseförderung in der Berufsausbildung* (S. 45–53). Duisburg: Grilles & Francke Verlag.

Sprachsensibler Literaturunterricht an berufsbildenden Schulen

Chancen und Grenzen einfacher literarischer Texte für die literarästhetische Rezeption unter der Bedingung sprachlich heterogener Ausgangslagen

Lara Diederichs

Der Beitrag geht theoretisch und empirisch der Frage nach, inwiefern im Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen adaptierte Textversionen binnendifferenziert neben den originalen literarischen Texten eingesetzt werden können. Als adaptierte Texte werden literarische Texte in einfacher Sprache bezeichnet, die in Bildungskontexten als an die sprachlichen und literarischen Fähigkeiten von Lernenden angepasste Textversionen eingesetzt werden.

Wenn es um die Rezeption literarischer Texte geht, gilt es aufgrund einer steigenden Heterogenität der Lernenden neue Unterrichtskonzepte zu entwickeln, welche die diversen Fähigkeiten und Voraussetzungen von Schüler*innen in den Deutschunterricht berufsbildender Schulen einbinden. Denn gerade literarische Texte können nicht nur inhaltlich bereichernd sein, sondern darüber hinaus auch literarästhetisch wirken. In diesem Beitrag steht weniger der inhaltliche Gehalt für beispielsweise interkulturelles Lernen (vgl. den Beitrag von Pohlmeier i. d. B.) oder mehrsprachige Kontexte (vgl. den Beitrag von Krüger i. d. B.) von literarischen Texten im Fokus. Vielmehr geht es um die Diskussion der grundlegenden Frage, wie sich der Deutschunterricht in berufsbildenden Schulen unter der Berücksichtigung von Ausgangslagen der teilnehmenden, sprachlich heterogenen Schüler*innenschaft, also auch und insbesondere der DaZ-Schüler*innen, ausrichten kann. Es geht um die Herausforderung der didaktisch-pädagogisch sowie fachspezifisch begründeten Textauswahl, der sich Lehrpersonen im Schulkontext tagtäglich stellen und welche die Fachdisziplin angehalten ist, empirisch zu beforschen, um Handlungsimplikationen und Empfehlungen für die Praxis zu fundieren.

1. Heterogene Literacy-Erfahrungen in berufsbildenden Schulen

Lerngruppen an beruflichen Schulen sind heterogen. Die Schüler*innen bringen diverse Erfahrungen und Entwicklungsstände im Bereich der sprachlichen und literarischen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit. Gerade für Kontexte der beruflichen

Bildung wurde eine hohe Heterogenität der Leistungen der Schüler*innen in den Kompetenzbereichen „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und „Sprechen und Zuhören“ nachgewiesen, was Bildungskonzepte erforderlich macht, die herausstellen, wie mit der zunehmenden Heterogenität junger Menschen in der beruflichen Bildung umgegangen werden kann (vgl. Westhoff, 2016, S. 13–15). In einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.05.2020 wird die Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen als neuer Schwerpunkt für den Unterricht an beruflichen Schulen aufgegriffen:

> In den beruflichen Schulen liegt der Schwerpunkt auf der individuellen Förderung umfassender Handlungskompetenz der Lernenden – auch mit Blick auf deren spätere berufliche, gesellschaftliche sowie private Lebenssituationen. Individuelle Förderung ist eine Maxime für die Beschulung einer an Diversität zunehmenden Schülerschaft im beruflichen Bildungssystem. (KMK, 2020, S. 2)

Die Mehrsprachigkeit als eine Form der Heterogenität von Lernenden kann dabei als vorhandene Kompetenz, als Chance, aufgefasst werden. Fallen hingegen durch Unterrichtsbeobachtungen oder Diagnosen Sprachentwicklungsrückstände im Bereich diverser Literacy-Erfahrungen auf, sollten diese aufgearbeitet werden. Insbesondere in Lerngruppen mit unterschiedlichen Ausgangslagen hinsichtlich der Lesekompetenz sollten diese Lernvoraussetzungen mit in die Unterrichtsplanung einbezogen werden:

> In heterogenen Lerngruppen mit sowohl lesehabitualisierten Lernenden als auch Lernenden mit geringer Leseerfahrung und instabilem eigenaktiven Leseverhalten müssen Unterrichtskonzepte für sprachliches und literarisches Lernen neu gedacht werden. (Topalović & Diederichs, 2020, S. 101)

Für das Lesen bilden gerade sprachliche Fähigkeiten eine zentrale Größe, die für mehrsprachige Schüler*innen auf der Prozessebene eine Herausforderung darstellen (vgl. Rosebrock & Nix, 2020). Die hier verorteten kognitiven Prozesse des Textverstehens basieren auf sprachlichen Fähigkeiten wie dem Decodieren und der semantischen Analyse, die sich von lokalen und globalen Bedeutungszusammenhängen bis hin zur Konstruktion eines mentalen Modells ziehen (vgl. Kintsch & Rawson, 2005; Schnotz, 2006). Durch die Beteiligung des Subjektes an der Bedeutungskonstruktion wird aus dem kognitiven Textverstehen ein situatives, individuelles Rezipieren. Dabei beziehen Lesende ihr sprachliches und literarisches sowie inhaltliches Vorwissen ein, und im Zusammenspiel mit ihren Motivationen und reflexiven Aktivitäten wird aus dem kognitiven Textverstehen ein situatives, individuelles Rezipieren.

Insbesondere literarische Texte erfordern durch ihre ästhetische Konstruktion und ihren indirekten Sprachgebrauch, dass Ambiguitäten gedeutet (Polyvalenzkonvention) und subjektive Sinnkonstruktionen, emotionale Reaktionen und Perspektivenübernahmen (Ästhetikkonvention) aktiviert werden (vgl. Froidevaux, 2012; Rosebrock, 2008, S. 55). Durch diese spezifische inhaltliche und sprachliche Form wirken literarische Texte auf Lesende *vor*, *während* und *nach* der Rezeption. Lite-

rarästhetische Rezeption konstituiert sich dabei aus der Interaktion von Text und Lesenden, wobei „die literarästhetische Rezeption von Schüler*innen grundlegend aus einem Zusammenhang von *emotional* und *kognitiv* ausgerichteten Prozessen besteht" (Diederichs, 2022, S. 323, Hervorhebung im Original). Einen Zugang zu dieser Wirkung literarischer Texte zu schaffen, zählt zu den grundlegenden Zielen des Literaturunterrichts und sollte allen Lernenden gleichermaßen ermöglicht werden, wie Kaspar Spinner bereits 1988 bemerkte:

> Bildung durch Literatur, das ist Subjektwerdung des Menschen, ist Auseinandersetzung mit der eigenen Innerlichkeit und den äußeren Abhängigkeiten, denen man unterliegt. Wo Schule Literatur in diesem Sinne zur Wirkung kommen läßt, entspricht sie dem Anspruch, den literarische Kultur vertritt. […] So verstanden ist sie nicht nur eine Angelegenheit des Gymnasiums. (Spinner, 1988, S. 34 f.)

Gerade für Schüler*innen in berufsbildenden Schulen bildet das Anliegen, individuelle und gemeinsame Erfahrungen mit Literatur zu eröffnen, um neben Kompetenzbildung im Sinne kognitiver Lesefähigkeiten auch die Persönlichkeitsbildung zu fördern, eine elementare Aufgabe. Eine Verbindung von literarästhetischen Erfahrungen und kognitiver Kompetenzentwicklung scheint auch nach Grundmann (vgl. 2011, S. 3) für den Bildungserfolg eine zentrale Rolle zu spielen, welcher in der Unterrichtspraxis nachgegangen werden sollte.

2. Literarische Texte in berufsbildenden Schulen

Der Fachdisziplin muss mit Blick auf die Praxis in berufsbildenden Schulen die Stellung des Deutschunterrichts bewusst sein. Deutsch steht als allgemeinbildendes Fach neben Sozialkunde, Religionslehre, Sport oder dem Fremdsprachenunterricht (vgl. Schelten, 2009). Während die berufsbezogenen Fächer in speziellen Rahmenlehrplänen verankert sind (vgl. KMK, 2018), gibt es für die allgemeinbildenden Fächer bundesweit weniger spezifische Anforderungen. Mehrheitlich werden diese zwei bis drei Schulstunden pro Woche unterrichtet und scheinen in einer Bringschuld zu den Fachinhalten des berufsbezogenen Unterrichts zu stehen. In beruflichen Gymnasien oder den Vollzeitmodellen wie der Berufsfachschule ist dieses Verhältnis etwas ausgeglichener als in den dualen Ausbildungsgängen. Die Auffassung des Faches Deutsch als allgemeinbildendes Fach mit „Verstärkungsfunktion" birgt folgende Erwartung: Im Deutschunterricht werden die Sprach-, Schreib-, Hör- und Lesefähigkeiten gelehrt, die dazu befähigen, erfolgreich am fachtheoretischen Unterricht teilzunehmen bzw. eine sogenannte „Berufssprachkompetenz" auszubilden (Schelten, 2007, S. 282 f.). Reicht diese Verstärkung der für berufliche Bereiche notwendigen Fähigkeiten nicht aus, werden besonders für Sprachlernende in den Schulen zusätzliche DaZ-Module eingerichtet. Weder im Sinne der Verstärkungsfunktion noch in einem systematischen Sprachkurs werden literarische Texte, literarisches Lernen oder emotionale und ästhetische Zugänge umfassend berücksichtigt. Statt fiktionaler Literatur stehen hier

alltagsnahe Texte, Dialoge, Tätigkeitsbeschreibungen und Berichte im Vordergrund, um die Schüler*innen auf Kommunikation und Rezeption in Lebensalltag und Ausbildungsumfeld vorzubereiten.

Schelten konstatiert jedoch, dass der Deutschunterricht zudem eine Ausgleichsfunktion habe, indem er einer einseitigen, berufsbezogenen Ausrichtung des Unterrichts durch den allgemeinbildenden Unterricht entgegengewirkt: „Der berufsschulische Unterricht soll nicht allein auf den berufsbezogenen Unterricht ausgerichtet sein. […] Ein Deutschunterricht ist dann z. B. bewusst betrachtend ausgelegt, indem etwa Literatur im Vordergrund steht" (ebd., S. 283).

Der Einsatz literarischer Texte findet seine Bestimmung auch im Deutschunterricht in der Berufsschule, wenn es um die Anbahnung von Selbst- und Sozialkompetenz geht. In der Handreichung für die Rahmenlehrpläne der einzelnen Ausbildungsberufe wird im Sinne des Erziehungsauftrags der Berufsschule festgelegt, dass die Schüler*innen sich als individuelle Persönlichkeiten entwickeln und auch innerhalb der Gesellschaft als soziale Wesen handlungsfähig sein sollen (vgl. KMK, 2021, S. 14). Die genannten Selbst- und Sozialkompetenzen betreffen individuelle Softskills wie „Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein", aber auch „die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte" sowie die „Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten. […] Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität" (KMK, 2021, S. 15).

Curriculare Verankerungen literarischer Texte in diesem Sinne lassen sich exemplarisch für Sachsen-Anhalt aufzeigen. So beziehen zum Beispiel die Rahmenrichtlinien für die Berufsfachschule in die fachdidaktische Konzeption die Aspekte „Persönlichkeitsbildung und Wertebewusstsein" ein (Kultusministerium Sachsen-Anhalt, 2003, S. 9) und es werden u. a. folgende Kompetenzziele aufgelistet: „Gedankenzusammenhänge herstellen; fremde und eigene Norm- und Wertvorstellungen reflektieren und begründen", „literarische Texte aus Vergangenheit und Gegenwart als Erweiterung für die eigenen Lebenserfahrungen lesen und deuten" sowie „Sprache in ihrer Vielfalt" verwenden (Kultusministerium Sachsen-Anhalt, 2003, S. 8 u. S. 11). Zudem soll der Deutschunterricht der Berufsfachschule dazu führen, dass die „prononcierte handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung […] sowohl der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als auch den Anforderungen der Arbeitswelt und Gesellschaft entspricht" (ebd., S. 8). Auch in der Leistungsbewertung seien individuelle Lernfortschritte und zeitweilige Lernschwierigkeiten stets zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 12).

Im folgenden Kapitel sollen die Möglichkeiten einer ausgleichenden Funktion zum berufsbezogenen Unterricht und einer Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch literarische Texte in den Blick genommen werden.

2.1 Potenziale literarischer Texte für das sprachliche *und* literarische Lernen

Zentrale Merkmale literarischer Texte sind strukturelle Verdichtungen, Polyvalenz, Ambivalenz und Leerstellen, eine symbolisch geprägte und bildhafte, metaphorische Sprache sowie wechselseitige Textstellenbezüge (vgl. Link, 1992, S. 24–27; Zabka, 2006; Froidevaux, 2012; Spinner, 2015). Insbesondere für Schüler*innen in der Berufsausbildung ist Schule der primäre und häufig einzige Raum für ästhetische Zugänge zu Literatur, und damit auch für Erfahrungen und Übung im Umgang mit literarischen Texten als Ausgleich zum Umgang mit Sachtexten. Dabei geht die Ausbildung des Lesens als „basales Kulturwerkzeug" (Hurrelmann, 2007, S. 21) über das informatorische Lesen hinaus und kann „ästhetisch-expressive Begegnungen mit sich selbst und der Welt" eröffnen (Brune, 2020, S. 11). So gibt auch Graf (2007) zu bedenken: „Die Berufsschulen wären für viele Jugendliche, die der Buchnutzung besonders fernstehen, eine letzte literarische Bildungschance, wenn entsprechende Angebote gemacht würden" (Graf, 2007, S. 180).

Neben dem grundsätzlichen Zugang zu Literatur bietet die sprachliche Ästhetik literarischer Texte besondere Potenziale für ein sprachlich-literarisches Lernen (vgl. Topalović & Diederichs, 2020). Literarische Texte können die Ausbildung literaler Kompetenzen fördern und anhand der sprachästhetischen Gestaltung die Sprachbildung beflügeln, „wenn durch die Literatursprache der Texte und die Kommunikationsweise literarischer Werke implizit und beiläufig oder explizit am Gegenstand sprachliche Kompetenzen ausgebildet werden" (Diederichs, 2022, S. 3). Zugleich werden für eine erfolgreiche und eigenständige Rezeption spezifische Fähigkeiten der Wahrnehmung der literarischen und der sprachlichen Gestaltung vorausgesetzt, die im Unterricht vermittelt und geübt werden müssen (vgl. Spinner, 2006, 2015; Brüggemann & Mesch, 2020). Die Sprache literarischer Texte kann nachgeahmt, der Text paraphrasiert und Wörter oder Wendungen aus den Texten können in den eigenen Sprachgebrauch aufgenommen werden (vgl. Steinbrenner, 2014). Diese Vermittlung kann auch implizit während der Rezeption literarischer Texte ablaufen: „Literatur vermittelt Sprache, indem sie die Verwendung sprachlicher Mittel in den Mittelpunkt des Interesses rückt und deshalb sind ästhetische Texte ein wichtiger Input für die gemeinsame implizite Sprachvermittlung" (Belke, 2011, S. 1).

Im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung kann die Wirkung von Lektüre auf Rezipierende betrachtet werden. So sieht beispielsweise Spinner die Möglichkeit, durch Erfahrung im Umgang mit Literatur eine „Hilfe zu Selbstfindung, Mut zum Leben und Neugier auf die Welt" zu initiieren (1988, S. 35). Er postuliert, dass jedem Lernenden gleich welcher Schulform und individuellen Fähigkeiten „ein Recht, durch Lesen und eigenes Gestalten an literarischer Bildung teilzuhaben", zusteht:

> Hier liegt eine grundlegende Funktion von Literatur: Sie hält uns dazu an, uns in ein Verhältnis zu uns selbst zu setzen, die Bedingungen, in die wir eingebunden sind, zu begreifen und das Gegebene nicht stumpf oder resignativ als unwiderrufbar hinzunehmen. In literarischen Figuren finden wir Eigenes wieder und grenzen uns zugleich

> davon ab, in der Freiheit der Fiktion gehen wir Handlungsmöglichkeiten nach, die uns in der Realität verschlossen zu sein scheinen. (Spinner, 1988, S. 34)

Die im Zitat genannten Bestandteile der Subjektbildung, wie die Involviertheit während des Lesens, die subjektive Bedeutungskonstruktion und die Perspektivenübernahme, bilden später die ersten Punkte von Spinners elf Aspekten des „Literarischen Lernens" (vgl. 2006). Ziele im Sinne der Ausgleichsfunktion und der Förderung der Persönlichkeitsbildung sind hier in den ersten vier Aspekten zu erkennen, wenn anhand der Rezeption literarischer Texte die Schüler*innen beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen oder die sprachliche Gestaltung literarischer Texte aufmerksam wahrnehmen und die Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen (vgl. Spinner, 2006, S. 7).

Mit dem Gewinn, dass literarische Texte die Persönlichkeitsbildung von Schüler*innen fördern können und damit Grundmanns Forderung nachkommen, „neben der Vermittlung der notwendigen fachlichen und methodischen auch auf die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen" zu achten (2010, S. 178), bleibt die von Spinner bereits 1988 genannte Subjektbildung bis heute von zentraler Bedeutung für berufliche Schulen. Einen lerner*innenorientierten Weg zur Förderung literarischen Lernens und zur Eröffnung literarästhetischer Zugänge könnte die Text-Leser*innen-Passung in einem binnendifferenzierten Unterrichtsmodell darstellen, indem neben originalen literarischen Texten auch adaptierte literarische Texte für leseschwache Lernende und Lernende mit Deutsch als Zweitsprache angeboten werden.

2.2 Literarische Texte in berufsbildenden Schulen mit sprachlich heterogenen Gruppen

Nachdem Gewinn und Nutzen literarischer Texte im Kontext des berufsschulischen Deutschunterrichts erläutert wurden, soll dieses Kapitel einen konkreten Praxisbezug zum Einsatz literarischer Texte in heterogenen Lerngruppen herstellen. Gerade in den dualen Ausbildungsgängen an beruflichen Schulen spielen schriftsprachliche Heterogenität und unterschiedliche Erfahrungen mit literarischen Stoffen eine entscheidende Rolle für die Auswahl literarischer Texte. Verfügen Lernende über unterschiedliche und teilweise mehrsprachige Literacy-Erfahrungen (vgl. Topalović, 2019), so stellen die Lesetexte sie vor unterschiedliche Herausforderungen im Leseprozess. In Abbildung 1 sind die Erkenntnisse kognitionspsychologischer Leseprozessmodelle zusammengefasst. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Lesende im Allgemeinen auf Basis ihrer kognitiven Voraussetzungen, wie z. B. der Arbeitsgedächtniskapazität, (literarische) Texte in vier Teilprozessen erschließen und dieser Leseprozess sich in einem unabgeschlossenen Kreislauf wiederholt. Auf Ebene 1 (linguistic level) werden grafische Symbole dekodiert, um diese auf Ebene 2 und 3 (semantic analysis micro- und macrostructure) inhaltlich zu erfassen. Mit dem daraufhin auf vierter Ebene gebildetem mentalen Modell wird anschließend auf Basis des Textes

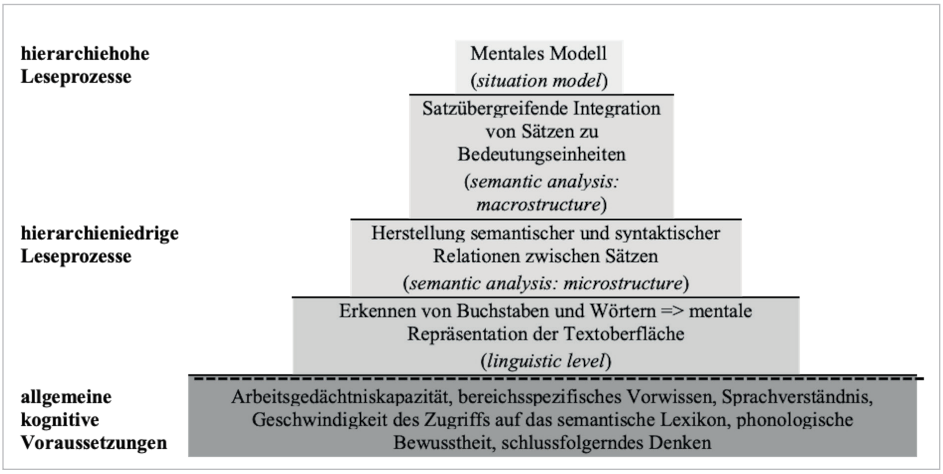


Abb. 1: Erweitertes Modell kognitiver Teilprozesse des Leseverstehens (Diederichs, 2022, S. 18)

und des vorhandenen Vorwissens eine umfassende Repräsentation des bisher gelesenen Textes entworfen, die mit jedem neu erlesenen Textanteil aktualisiert wird.

Die allgemeinen kognitiven Voraussetzungen und mit ihnen das Sprachverständnis stellen entsprechend textunabhängige, leser*innenseitige und situativ geprägte Voraussetzungen für die Bewältigung des Leseprozesses dar. Sie sind zusammen mit dem linguistischen und semantischen Erschließen gerade für Sprachlernende zentrale Einflussgrößen für tiefergehende Leseprozesse. Werden nun literarästhetische Rezeptionshandlungen angestrebt – wie die emotionale Eingebundenheit, die Vorstellungsbildung, die genaue Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung oder die Perspektivenübernahme – gehen diese zudem über ein rational basiertes Textverständnis hinaus. Sie beziehen neben den dargestellten kognitiven Prozessen zudem subjektive, emotionale Leseprozesse mit ein. Sollen Zugänge zu literarästhetischen Rezeptionshandlungen im Unterricht eröffnet werden, so müssen die allgemeinen kognitiven Voraussetzungen und der reibungsfreie Ablauf zumindest hierarchieniedriger Leseprozesse für alle Lernenden sichergestellt und eigenständig realisierbar sein.

Um die eingangs genannten Potenziale literarischer Rezeption (Ausgleichsfunktion, Persönlichkeitsbildung, literarisches und sprachliches Lernen) allen Lernenden zugänglich zu machen, müsste in Gruppen mit sehr heterogenen Ausgangslagen entsprechend bereits auf der kognitiven Leseprozessebene eine sprachsensible Unterstützung geplant werden. Erst mit einem basalen Textverständnis wird es Schüler*innen eigenständig möglich sein, an Prozessen der literarästhetischen Rezeption teilzuhaben und Literatur als Kulturgut zu genießen.

Wie Schüler*innen eine angebotene Lektüre rezipieren und beispielsweise für das sprachliche und literarische Lernen nutzen können, hängt entscheidend davon ab, welche Sprachfähigkeiten sie zur Erschließung des literarischen Textes mitbringen. In einer Studie zur Rezeption literarischer Texte in einfacher Sprache konnte

ermittelt werden, wie sich die kognitionstheoretische Modellierung des Lesens auf literarästhetische Rezeptionsprozesse auswirkt: Je geforderter Schüler*innen durch hierarchieniedrige Leseprozesse sind, desto weniger stehen Volition oder Kapazitäten für hierarchiehohe Leseprozesse zur Verfügung (vgl. Diederichs, 2022, S. 325). Sind Lesende beispielsweise durch einen sprachlich und/oder literarisch komplexen Text bereits kognitiv auf Basis der Informationsentnahme stark gefordert, werden Aspekte wie die sprachliche Gestaltung, eine Übernahme der Perspektive der Figur oder ein Empathieempfinden mit den Figuren weniger wahrgenommen.

In der Literaturdidaktik existieren verschiedene Ansätze, nach welchen die Passung von Texten und Lesenden in der Schulpraxis bestimmt werden können (vgl. Rieckmann, 2015; Rosebrock, 2015; Schmitt, Kiefer, Gerdes & Ternes, 2014; Hardy, Hertel, Kunter, Klieme, Warwas, Büttner & Lühken, 2011). Mit dem von Schmitt et al. entwickelten Modell (vgl. 2014, siehe Tabelle 1) soll eine Lehrperson einschätzen können, ob die Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen zu den fachlich vorgesehenen Interessen und den Textanforderungen passen:

Tab. 1: Passung literarischer Texte (Schmitt et al., 2014, S. 40)

Passung zwischen Schülerinteressen, Fachinteressen und Textschwierigkeit	
Textintention	• Imaginationsfähigkeit fördern • mit kulturellen Gefühlsmustern vertraut machen • Moralische Urteilsfähigkeit entwickeln • ästhetische Erfahrungen ermöglichen • Weltwissen vermitteln
Herausforderungen auf der Textebene	• Mehrdeutigkeit • metaphorische Dichte • ggf. fehlender zeitlicher, kultureller und sprachlicher Bezug • zeitloses Präsens
Herausforderungen für den Leser / die Leserin	• hohe Unsicherheitstoleranz • Bereitschaft zur Selbstreflexion • Sensibilität für nicht konventionalisierte Sprache
Forderungen an die Lesedidaktik	• Herstellung lokaler und globaler Textkohärenz über Strategievermittlung • Nutzung von biographischem, literarhistorischem und historischem Wissen • Vermittlung von Wissen über literarische Textsorten • Sensibilisierung für Zusammenhänge von Inhalt und Form • Entwicklung von Mehrdeutigkeit

Schmitt et al. benennen die Anforderungen des Textes (Textintention, Textebene), die Ausgangslagen der Lesenden sowie didaktische Anforderungen als zentrale Schnittstellen, die das Gelingen oder Misslingen einer Lektüre beeinflussen. Diesem lerntheoretischen Unterrichtsansatz nach gehen dem Einsatz literarischer Texte stets eine Textanalyse (Textintention, Textebene) und eine Diagnostik der Fähigkeiten und Fer-

tigkeiten der Schüler*innen (Herausforderungen für den/die Leser*in) voraus. Sollte sich herausstellen, dass die textseitigen Anforderungen nicht zu den Ausgangslagen der Lernenden passen und entsprechend nicht zu den angedachten Lernzielen führen können, ist ein passendes didaktisches Konzept zum Einsatz des Textes zu entwickeln. Beispielsweise könnten additive Maßnahmen wie Worterläuterungen oder Lesestrategien genutzt werden, um dennoch mit allen Lernenden den gleichen literarischen Text zu behandeln. Es könnten zudem adaptierte Textversionen eingesetzt werden, indem sprachlich sowie literarisch unterschiedlich komplexe Texte angeboten werden, die ein eigenständiges Lesen ohne zusätzliche Hilfen ermöglichen. Letzteres kann eine Möglichkeit sein, bei einem Teil der Schüler*innen die kognitive Belastung zu reduzieren und damit Ressourcen für literarästhetisches Erleben freizugeben.

3. Literarische Texte in einfacher Sprache als Handlungsoption eines sprachsensiblen Literaturunterrichts

Entsprechend den oben genannten Leseprozessen besteht das Ziel adaptierter Textversionen darin, das Lesen auf der Leseprozessebene sprachsensibel zu fördern, indem durch eine Veränderung der Textbasis Bottom-Up-Prozesse erleichtert werden. In berufsbildenden Schulen könnten literarische Texte in einfacher Sprache als adaptierte Textversionen binnendifferenziert neben den Originaltexten eingesetzt werden (vgl. Kofer & Zierau, 2020, S. 262). So könnten statt einer additiven Förderung durch Lesestrategietrainings im Sinne einer Orientierung an individuellen Ausgangslagen nach lerntheoretischen Ansätzen die Texte an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lesenden angepasst werden. Konkret würden literarische Texte, die (einzelnen) Lernenden aufgrund ihrer sprachlichen/literarischen Komplexität nicht zumutbar sind, im Bedarfsfall nicht im Original, sondern in einfacher Sprache gelesen werden. Dadurch könnten hierarchieniedrige Leseprozesshandlungen entlastet und auf Basis des eigenständig erlangten Textverstehens Zugänge zur literarästhetischen Rezeption und zum literarischen Lernen möglich werden. Gleich welcher sprachlichen und literarischen Fähigkeiten ist so auch eine gemeinsame Anschlusskommunikation möglich, weil alle Lernenden einen inhaltlich sehr ähnlichen Text gelesen haben.

Für das Verfassen von Texten in einfacher Sprache bestehen bisher keine festen Regeln, und auch die Zielgruppe ist durch die diversen Komplexitätsgrade in den bislang vorhandenen Texten noch offen (vgl. Bock, 2014; Bredel & Maaß, 2018). Um Aussagen über die Sprachkomplexität von literarischen Texten in einfacher Sprache treffen zu können, müssen die jeweiligen sprachlichen Anforderungen eines Textes untersucht und beschrieben werden (vgl. Topalović & Diederichs, 2020). Und auch die literarästhetischen Anforderungen, die ein Text mit sich bringt, sollten jeweils neu ermittelt werden (vgl. Diederichs, 2022, S. 109–117). Aufgrund der diversen Komplexitätsgerade und der Breite der Angebote auf dem Buchmarkt (vgl. Schulbuchverlage: Cornelsen, Klett, Beltz, Verlag an der Ruhr, Ravensburger, Carlsen Clips, Schroedel, Hase und Igel Verlag) ist das Feld der literarischen Texte in einfacher Sprache bisher

erst basal erforscht, sodass auch die Wirkung auf Lesende noch zu klären ist.[1] Finden Schüler*innen literarische Texte in einfacher Sprache überhaupt ansprechend? Und werden die Texte als einfacher zu lesen wahrgenommen? Wie fällt diese Rezeptionswahrnehmung im Vergleich zum Originaltext aus? Nachfolgend werden erste Ergebnisse einer kleinen Studie dargestellt, welche mittels Bewertungen von Schüler*innen an beruflichen Schulen die Rezeption von literarischen Texten in einfacher Sprache untersucht.

3.1 Online Fragebogen-Studie zur Wirkung von literarischen Texten in einfacher Sprache auf Schüler*innen an beruflichen Schulen

In einem Online-Fragebogen geben Schüler*innen mit sprachlich heterogenen Ausgangslagen von beruflichen Schulen in NRW (n = 29) ihre Eindrücke nach dem Lesen zweier Textversionen an.[2] Da die Teilnahme anonymisiert wird, bleibt offen, welche der 25 angefragten beruflichen Schulen (sowohl berufliche Gymnasien, Berufsfachschulen als auch Zusammenschlüsse in Form von Berufskollegs) an der Umfrage teilgenommen haben. Die Schüler*innen der Stichprobe sind zu 58,62% weiblich und zu 34,48% männlich. Zwei verbleibende Personen kreuzen ‚divers' und ‚keine Angabe' an (7%). Die Mehrheit spricht Deutsch als Erstsprache (n = 26), und zwei Personen sprechen als Erstsprache eine andere Sprache als Deutsch. Einmal wird keine Angabe zur Erstsprache gemacht. Obwohl die Teilnahme an der Umfrage geringer als erwartet ausfällt und die Stichprobe bezüglich der Aussagen zu sprachlich heterogenen Gruppen unzureichend ist, sind die Ergebnisse richtungsweisend für die Chancen und Grenzen literarischer Texte in einfacher Sprache im Deutschunterricht an beruflichen Schulen.

Der Fragebogen enthält zunächst formale Seiten zur Datenschutzaufklärung und der Einwilligung der Teilnehmenden. Anschließend gliedert er sich in zwei Teile. Im ersten inhaltlichen Teil wird zunächst eine originale Passage aus E. T. A. Hoffmanns Erzählung *Der Sandmann* gelesen. Um sicherzugehen, dass der Text tatsächlich gelesen wurde, werden dann Leseverständnisfragen beantwortet. Anschließend wird das für die Erkenntnisinteressen der Studie zentrale Set an Fragen zur Wahrnehmung der originalen Textversion beantwortet. Dabei werden das Interesse sowie die inhaltliche und die stilistische Involviertheit der Schüler*innen nach Skalen von Steinhauer (vgl. 2010, S. 127–130) erfasst und mit einer weiteren Skala einzelne Textmerkmale je Textversion erhoben (vgl. Diederichs, 2022, S. 173). Im zweiten Teil des Fragebogens wiederholt sich im Anschluss an die Rezeption einer anderen, inhaltlich jedoch nahe-

1 Erste Befunde zum Vergleich literarischer Texte in einfacher Sprache mit den Originaltexten liefern Brüggemann, Stark & Fekete (2020) mit dem *ÄliV-Projekt*.

2 Anmerkung: Reihenfolgeneffekte können nicht ausgeschlossen werden, da in dem Programm der digitalen Umfrage keine Option auf ein Überkreuzdesign der Textversionen bestand. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Schulen aufgrund der COVID-Pandemie geschlossen.

zu äquivalenten Passage der Textversion in einfacher Sprache das Beantworten von Fragen zum Leseverständnis (vgl. Passanten-Verlag Berlin, 2014), zum Interesse, zur Involviertheit sowie zu Textmerkmalen. Abschließend wird erhoben, welche Textversion im Vergleich als ganzheitlich „ansprechend" wahrgenommen wird (Brüggemann, Stark & Fekete, 2020, S. 209) und welche Textpräferenz die Schüler*innen haben. Alle Fragen werden in fünf Ratingstufen von 1 = „stimme überhaupt nicht zu" bis 5 = „stimme stark zu" bewertet.

3.2 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Erhebungsmethoden und Ergebnisse der Studie zur Wahrnehmung des originalen Textausschnittes und der Textversion in einfacher Sprache zusammenfassend dargestellt. Die Wahrnehmung der Teilnehmenden wird mittels des Interesses, der Involviertheit, der Bewertung einzelner Textmerkmale, der Angesprochenheit durch die Textpasssage und einer verbalen Feedbackmöglichkeit der Leser*innen erfasst.

3.2.1 Interesse am Text

Die Skala zur Abfrage des Interesses am Text nach Steinhauer (vgl. 2010, S. 127) enthält drei Items (siehe Tabelle 2). Bei der ersten Frage zum Interesse („Der Text gefällt mir gut" [Int1]) geben die Schüler*innen keine deutliche Differenz an. Die Ziffern auf der x-Achse in den Balkendiagrammen 1–5 entsprechen den Ratingstufen. Die y-Achse stellt die Häufigkeiten dar. In den Abbildungen sind zudem die Mittelwerte je Skala ausgewiesen, die sich beim Merkmal des Interesses kaum unterscheiden (vgl. Abbildung 2).

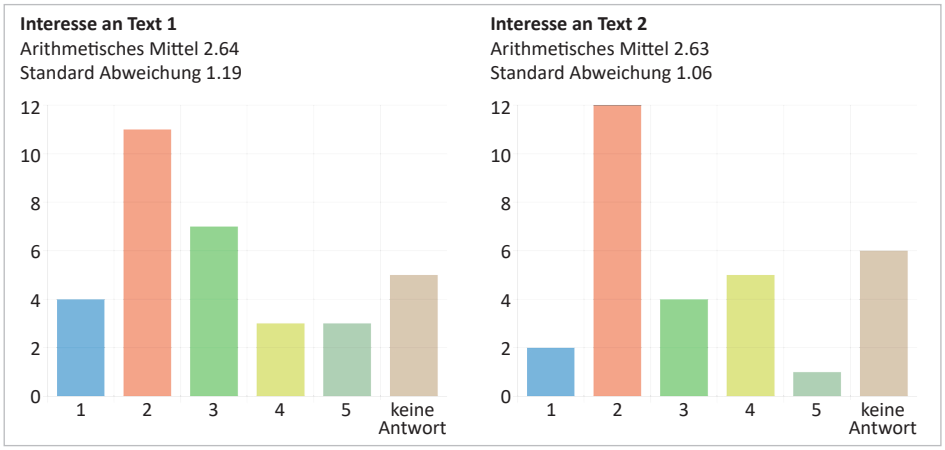


Abb. 2: Interesse je Textpassage

Grundsätzlich kann man das Ergebnis so interpretieren, dass beide Textversionen mehrheitlich mit einer ‚2' als „stimme wenig zu" bewertet werden. Daraus lässt sich für Praxiskontexte ableiten, dass Hoffmanns Erzählung *Der Sandmann* – gleich welcher Komplexitätsform – in Ausbildungsklassen beruflicher Schulen auf wenig Interesse stößt. Ob dies dem Inhalt, der Struktur, der Ästhetik oder anderen Gründen geschuldet ist, wurde nicht erhoben.

In einem Mittelwertvergleich aller drei Items zum Interesse zeigt sich, dass das erste Item (Int1) keine Differenzen ergibt. Jedoch motiviert der Text in einfacher Sprache die Schüler*innen eher dazu, „mehr solcher Texte" zu lesen (Int2), da diese ihnen auch interessanter erscheinen (Int3, siehe Tabelle 2). Für diese Textversion finden sich entsprechend etwas stärker intrinsische Motive zur Rezeption.

Tab. 2: Mittelwertvergleich der Items zum Interesse je Textpassage.

Variable	verbales Item	Mittelwert Originaltext	Mittelwert Text in einfacher Sprache
Int1	Der Text gefällt mir gut.	2,62	2,63
Int2	Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen.	1,85	2,57
Int3	Ich finde den Text interessant.	2,27	2,96

Anmerkung. Likert-Skala: 1 = „stimme überhaupt nicht zu" bis 5 = „stimme stark zu"

3.2.2 Semantische Involviertheit

Betrachtet man die Antworten zum Inhalt der Texte anhand einer Skala zur semantischen Involviertheit mit drei Items nach Steinhauer (vgl. 2010, S. 129), so stellt sich der Text in einfacher Sprache mit einem Durchschnitt von 2,7 Punkten als inhaltlich etwas stärker bevorzugte Textversion heraus (siehe Tabelle 3). Die Darstellung in Abbildung 3 bezieht sich auf das erste Item „Der Text hat mich angesprochen" (semI1, Tabelle 3). Eine Analyse der Häufigkeitsverteilung mit Blick auf die Darstellung in den zugehörigen Balkendiagrammen zeigt, dass der Inhalt des Originaltextes recht häufig

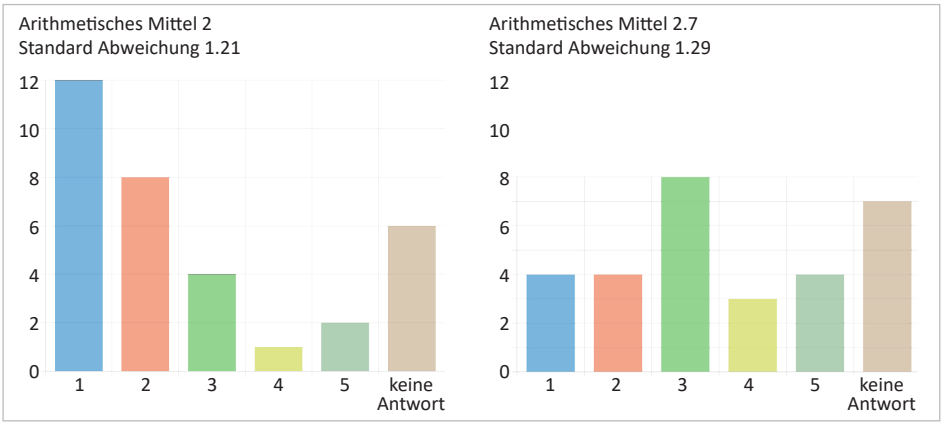


Abb. 3: Semantische Involviertheit je Textpassage

als sehr ansprechend bewertet wird, wohingegen bei dem Text in einfacher Sprache deutlich die mittleren Werte überwiegen.

Eine Analyse der weiteren Mittelwerte der Skala zeigt, dass der Text in einfacher Sprache die Lesenden durchgehend inhaltlich stärker involviert (siehe Tabelle 3). Für diese Textversion kann den Bewertungen der Teilnehmenden nach zu urteilen eher eine literarästhetische Rezeption auch mit emotional-affektiven Anteilen initiiert werden als in der Rezeption des Originaltextes.

Tab. 3: Mittelwertvergleich der Items zur semantischen Involviertheit je Textpassage.

Variable	verbales Item	Mittelwert Originaltext	Mittelwert Text in einfacher Sprache
semI1	Der Text hat mich angesprochen.	2,04	2,70
semI2	Ich konnte mich in den Text einfühlen.	2,23	2,96
semI3	Der Text hat mich berührt.	2,00	2,61

Anmerkung. Likert-Skala: 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme stark zu“

3.2.3 Idiolektale Involviertheit

Die Bewertung des Stils der Textversionen wurde anhand einer Skala mit drei Items zur idiolektalen Involviertheit nach Steinhauer (vgl. 2010, S. 130) erhoben. Beim ersten Item „Ich finde, der Autor hat den Text gut gestaltet“ (idI1, Tabelle 4) überwiegt leicht der Text in einfacher Sprache. Wie die Balkendiagramme und auch die Mittelwerte in Abbildung 4 zeigen, werden beide Texte allerdings nicht als besonders unterschiedlich ansprechend hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung bewertet.

Die weiteren Mittelwerte der Items zur idiolektalen Involviertheit zeigen, dass der Text in einfacher Sprache durchgehend stilistisch etwas stärker involviert (siehe Tabelle 4). In dem dritten Item „Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist“ (idI3) wird der Text in einfacher Sprache besonders positiv im Vergleich zum Originaltext hervorgehoben.

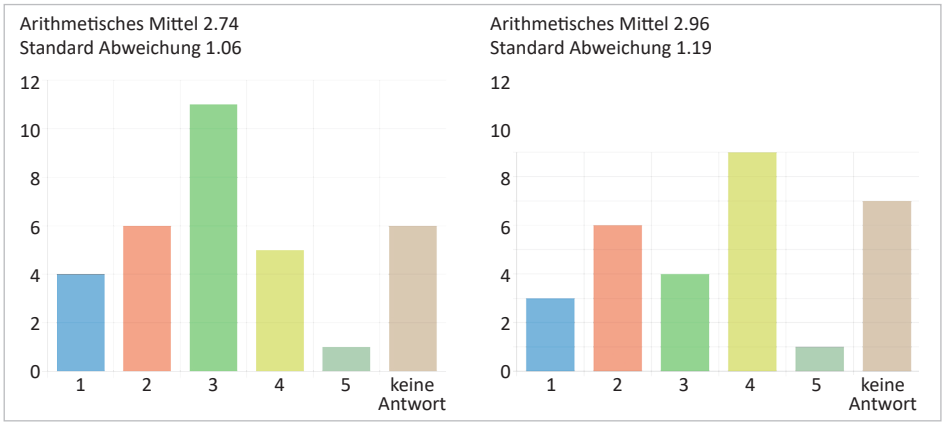


Abb. 4: Idiolektale Involviertheit je Textpassage

Tab. 4: Mittelwertvergleich der Items zur idiolektalen Involviertheit je Textpassage.

Variable	verbales Item	Mittelwert Originaltext	Mittelwert Text in einfacher Sprache
idI1	Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet.	2,72	2,96
idI2	Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist.	2,42	2,61
idI3	Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist.	2,35	2,78

Anmerkung. Likert-Skala: 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme stark zu“

3.2.4 Einzelne Textmerkmale

Die Wahrnehmung einzelner Textmerkmale der Textversionen wurde mittels einer Skala mit zehn Items nach Diederichs (vgl. 2022, S. 173) erhoben (siehe Tabelle 5).

Tab. 5: Items der Frage zu Merkmalen je Textversion.

Variable	verbales Item
MT1	Der Textinhalt ist interessant.
MT2	Der Text ist witzig.
MT3	Der Text ist spannend.
MT4	Ich entspanne mich beim Lesen.
MT5	Der Text ist schön geschrieben.
MT6	Der Text hat einen schönen Rhythmus / eine schöne Melodie beim Lesen.
MT7	Ich versetze mich in Emil hinein.
MT8	Ich fühle mit Emil mit.
MT9	Der Text lenkt mich von meiner Welt ab.
MT10	Der Text ist einfach zu lesen.

Anmerkung. Likert-Skala: 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“

Anhand eines T-Tests bei verbundenen (abhängigen) Stichproben konnte ermittelt werden, wie stark sich die Mittelwerte der Textmerkmale von Textversion zu Textversion unterscheiden. Hier zeigt sich als einziger signifikanter Unterschied eine Differenz hinsichtlich des Merkmals „Der Text ist einfach zu verstehen“ (MT10): Der Text in einfacher Sprache wird von den Schüler*innen als deutlich einfacher zu verstehen angegeben als der Originaltext (t-Wert δ ist negativ: $\delta = -2.458$, $p = 0.022$ / $p < 0.05$).[3] Zugleich bedeutet dies, dass in den weiteren Merkmalen – zumindest im Mittel der Angaben – keine deutlichen Tendenzen zu einer der Textversionen vorliegen. Die Rezeption der Textversionen und die Wahrnehmung von Textwirkungen lässt sich nicht als Gruppenfaktor zeigen. Vielmehr erscheint die Wirkung von den beiden literari-

3 Anmerkung: Die statistischen Auswertungen richten sich nach Ausführungen von Döring & Bortz, 2016, S. 821.

schen Texten als individueller Faktor einer Text-Leser*innen-Interaktion und fällt bei den Lesenden intern sehr unterschiedlich aus.

3.2.5 Direkte Gegenüberstellung der Textwirkung

Etwas deutlicher werden Unterschiede in der Bewertung der Textversionen ersichtlich, wenn eine Entscheidung getroffen werden soll, welcher Text persönlich ansprechender wirkt:

> Frage: Welchen Text finden Sie persönlich ansprechender, weil Sie sich durch den Textausschnitt zum Beispiel die Situation besonders gut vorstellen können oder der Textausschnitt besonders schön oder interessant geschrieben ist?

Diese Frage zielt auf die ganzheitliche literarästhetische Wirkung der Textversionen und ist der *ÄliV-Studie* entnommen (Brüggemann et al., 2020). Wie die Auswertung zeigt, wird im Fall eines direkten Vergleiches der Text in einfacher Sprache insgesamt besonders positiv bewertet. Hier scheinen die oben gezeigten Tendenzen des Interesses und der Involviertheit zugunsten der Textversion in einfacher Sprache zu wirken (siehe Abbildung 5).

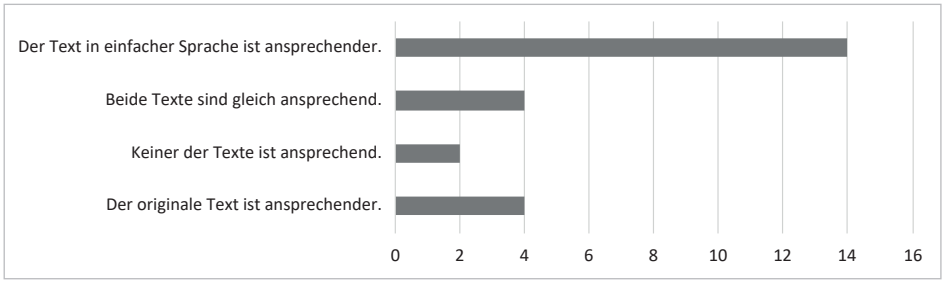


Abb. 5: Diagramm zur ganzheitlichen Bewertung der Angesprochenheit

Der Textversion in einfacher Sprache wird im Vergleich zum Original von der Mehrheit der Schüler*innen eine hohe literarästhetische Wirkung hinsichtlich des Angesprochenseins durch den Inhalt oder den Stil des Textes zugeschrieben.

3.2.6 Verbales Feedback zu den literarischen Texten[4]

Am Ende des Fragebogens können die Teilnehmenden in einem Textfeld ihre Eindrücke zu den beiden Textversionen beschreiben:

> Möchten Sie noch etwas zu den Textversionen sagen oder uns einen Eindruck mitteilen, der bisher nicht abgefragt wurde?

4 Anmerkung: Die Aussagen stammen von Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache. Von DaZ-Schüler*innen konnten hier keine Aussagen generiert werden.

Zum Originaltext wird folgende Wahrnehmung notiert:

> Beim Lesen des ersten Textes [Originaltext], schlug mein Herz direkt höher, weil ich mit der Person genau mitfühlen konnte. Ich wollte unbedingt wissen, wie es weiter geht. Schon nach den ersten zwei Sätzen hat mich der Text gefesselt. (ID18)

Als Feedback lässt sich dieser Aussage eine Beschreibung der Rezeption des Textes in einfacher Sprache gegenüberstellen:

> Im zweiten Text [Text in einfacher Sprache] wird es viel klarer, worum es in der Geschichte wirklich geht, zum Beispiel [,] dass schon etwas Schreckliches geschehen ist und es nicht nur eine böse Vorahnung ist, wie es im ersten Text geschrieben wurde. Zudem denke ich, dass durch die klare Wortwahl im 2. Text die Gefühle des Protagonisten besser vermittelt werden konnten. (ID19)

Beide nehmen in der Rezeption der Texte unterschiedliche Merkmale wahr und scheinen sich dabei auch involviert zu fühlen. Während es beim Lesen des Textes in einfacher Sprache eher um das Textverständnis und die klarere, direkte Beschreibung des Inhaltes geht, wird für den Originaltext angeführt, dass sich die Person beim Lesen hier involvierter und ‚gefesselt' gefühlt hat. Diese verbalisierten Eindrücke zu den beiden Textversionen verdeutlichen nachdrücklich die Individualität von Text-Leser*innen-Interaktionen.

4. Fazit und Ausblick

Aus den ersten Ergebnissen der Fragebogenstudie lässt sich schließen, dass das Lesen literarischer Texte sowie die Wahrnehmung von Textwirkung komplexe, emotionale und kognitive Prozesse darstellen, die bei jeder*m Lesenden anders ausfallen. Diesen individuellen, situativen Prozess kann man anhand von theoretisch basierten, sprachlichen und literarischen Analysen von Texten nur vage einschätzen.

Zusammenfassend konnte herausgestellt werden, dass der literarische Text in einfacher Sprache eine Handlungsoption bietet, den Literaturunterricht in Anbetracht der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler*innen mit sprachlich heterogenen Ausgangslagen sprachsensibel auszurichten. Die Ergebnisse zeigen, dass das Potenzial einer literarästhetischen Wirkung auch der Text in einfacher Sprache in sich trägt. Dies wird beispielsweise in dem Feedback von ID19 deutlich, und auch die Frage zur Bewertung der Angesprochenheit stellt dieses Potenzial heraus. Um diese Chancen literarischer Texte nutzen zu können, sollten in didaktischen Planungen die Lernenden und ihre Ausgangslagen nicht aus dem Blick geraten. Der Nutzen, also die Wirkung und das literarische Lernen anhand der literarischen Angebote im Unterricht, ist abhängig von den mitgebrachten Fähigkeiten der Lernenden sowie von den individuell möglichen nächsten Entwicklungsstufen. Eine Text-Leser*innen-Passung in einem sprachsensiblen Literaturunterricht meint nicht, dass alle Schüler*innen an beruflichen Schulen, ob sie sich das wünschen oder nicht, nur noch Texte in einfacher

Sprache lesen. Um jedoch allen Lernenden die individuelle, eigenständige und erfolgreiche Rezeption literarischer Texte zu eröffnen, können auch die textseitigen Anforderungen an die Ausgangslagen der Lernenden angepasst werden und beispielsweise adaptierte Texte auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen angeboten werden. An beruflichen Schulen sind die Lerngruppen aufgrund der unterschiedlichen Fachrichtungen und Bildungshintergründe sowie aufgrund diverser Ausgangslagen in den Kompetenzbereichen „Lesen – mit Texten und Medien umgehen" und „Sprechen und Zuhören" sehr heterogen, sodass die Text-Leser*innen-Passung sicherlich eine große Herausforderung darstellt. Zugleich kann diese Passung Chancen bieten, neben allen berufsfachlichen Anforderungen einen Ausgleich zu kognitiv basierten Kompetenzzielen zu schaffen, literarische Teilhabe und literarästhetische Erfahrungen auch bei heterogenen sprachlichen und literarischen Ausgangslagen zu eröffnen sowie die Selbst- und Sozialkompetenz zu fördern.

Es sollte auch an beruflichen Schulen nicht aus dem Blick geraten, dass das Lesen literarischer Texte nicht rein dem Zweck einer Entwicklung messbarer Kompetenzen wie dem inhaltlichen Textverständnis dient. Literarische Texte tragen das Potenzial in sich, auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen individuelle Zugänge zu literarischen Stoffen und Literarität zu schaffen. Adaptierte Textversionen wie literarische Texte in einfacher Sprache können damit ein binnendifferenzierendes Mittel sein, um auf dem Weg zum Originaltext bestimmten Lernenden literarische Erfahrungsräume zu eröffnen. Vertiefende Untersuchungen zu den spezifischen Besonderheiten der literarästhetischen Rezeption von DaZ-Schüler*innen stehen aus.

Literatur

Belke, G. (2011). *„Generatives Schreiben" als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf

Bock, B. M. (2014). Leichte Sprache. Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In S. Jekat (Hrsg.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik* (S. 17–52). Berlin: Frank & Timme.

Bredel, U. & Maaß, C. (2018). Leichte Sprache – Grundlagen, Prinzipien und Regeln. *Der Deutschunterricht*, *5*, 2–14.

Brüggemann, J. & Mesch, B. (Hrsg.). (2020). *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Brüggemann, J., Stark, T. & Fekete, I. (2020). Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 2* (S. 206–227). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Brune, C. (2020). *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839450017

Diederichs, L. (2022). *Literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache. Eine empirische Studie zur literarästhetischen Rezeption in der Sekundarstufe I.* [Dissertation]. Verfügbar unter: https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/content/zoom/6548687?query=diederichs. https://doi.org/10.46586/SLLD.246

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Froidevaux, G. (2012). Dimensionen und Modelle literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, *2*, 25–30.

Graf, W. (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Grundmann, H. (2010). *Bildung und Integration*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Grundmann, H. (2011). Die Förderung der Lese- und Ausdrucksfähigkeit in den beruflichen Übergangssystemen als Beitrag zum Erwerb der Berufsreife. Hochschultage Berufliche Bildung, FT Sprachen, *bwp@ Spezial, 5*, 1–6.

Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik, 57*(6), 819–833.

Hoffmann, E. T.A (2014). *Der Sandmann in Einfacher Sprache*. Berlin: Passanten-Verlag.

Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (5. Aufl.) (S. 18–28). Zug: Klett/Balmer.

Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The Science of Reading. A Handbook* (S. 209–226). Malden: Blackwell.

KMK – Kultusministerkonferenz (2020). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.05.2020).* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_05_14-Individuelle-Foerderung-in-berufl-Schulen.pdf

KMK – Kultusministerkonferenz (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. 17.06.2021.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf

Kofer, M. & Zierau, C. (2020). Sprachsensibler Literaturunterricht mit „Tschick“: Sprachliches und literar-ästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht? In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 249–265). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2003). *Rahmenrichtlinien Berufsfachschule Deutsch*. Verfügbar unter: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/BbS/deutsch_bfs.pdf

Link, J. (1992). Literatursemiotik. In H. Brackert & J. Stückrath (Hrsg.), *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 15–29). Reinbek: Rowohlt.

Rieckmann, C. (2015). *Eigenständiges Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rosebrock, C. (2015). Der Mut zur Einfalt. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. *Didaktik Deutsch, 20*(38), 33–39.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. aktualisierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schelten, A. (2007). Berufsschule. In W. Sacher, S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 280–287). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Schmitt, A., Kiefer, B. Gerdes, B. & Ternes, S. (2014). *Lesekompendium Saarland. Grundlagen. Leseförderung in der Sekundarstufe I mit besonderer Akzentuierung des Faches Deutsch und der Klassenstufen 5 und 6*. Saarbrücken: LPM – Publikationen.

Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? In H. Blühdorn, E. Breindl & U. W. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 222–238). Berlin: de Gruyter.

Spinner, K. H. (1988). Der Kern literarischer Bildung. *Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären* [Friedrich Jahresheft], *6*, 34–35.

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, *33*(200), 6–16.

Spinner, K. H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume*, *2*(2), 188–194.

Steinbrenner, M. (2014). „… und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen". Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In M. Steinbrenner, J. Mayer, B. Rank & G. Härle (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (2., korr. und erg. Aufl.) (S. 263–285). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Steinhauer, L. (2010). *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz*. Freiburg: Fillibach.

Topalović, E. (2019). Transferprozesse bei mehrsprachigen Literacy-Erfahrungen. In A. Rohde & A. K. Steinlen (Hrsg.), *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kitas und Schulen* (S. 194–204). Berlin: Dohrmann.

Topalović, E. & Diederichs, L. (2020). Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache. Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick". In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 97–113). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Westhoff, G. (2016). Das Handlungskonzept des Modellversuchsprogramms – Förderung der Individualität in Vielfalt und Gemeinsamkeit. In G. Westhoff & H. Ernst (Hrsg.), *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung* (S. 11–26). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Zabka, T. (2006). Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs" (5./6. Schuljahr). In C. Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe* (S. 80–101). Seelze: Klett Kallmeyer.

Autobiografisches als dominanzkritisches Schreiben im Deutschunterricht an Berufsschulen

Renata Behrendt

Autobiografische und autofiktionale Texte aus der Feder von Autoren und Autorinnen mit Migrationsgeschichte haben seit einigen Jahren Konjunktur. Die Migranten und Migrantinnen setzen sich schreibend mit ihrer eigenen Migrationserfahrung wie auch mit ihrem Leben in der deutschen Migrationsgesellschaft auseinander. Ihre Erfahrungen und Beobachtungen verarbeiten sie in Romanen, Essays, Gedichten, Reiseberichten und Feuilletons sowie in Textformen, die sich einer eindeutigen gattungstypologischen Zuordnung entziehen.[1] Gemeinsam ist diesen Texten ein hoher Grad an Subjektivität und Reflexivität. In inhaltlicher Hinsicht gewinnt die Kritik an der deutschen Dominanzgesellschaft zunehmend an Bedeutung. Die Vielfalt und die Aktualität der behandelten Themen sowie die Bandbreite der benutzen Formen literarästhetischer Gestaltung prädestiniert autobiografische Migrationsliteratur für den schulischen Unterricht. In der Literaturdidaktik wurden zahlreiche Argumente für den Einsatz solcher Literatur im Unterricht formuliert. Zwei Positionen sollen hier beispielhaft angeführt werden. Für Michael Hofmann sollen Texte, die im Deutschunterricht gelesen werden, die „Gesamtkultur" in allen ihren Besonderheiten repräsentieren (vgl. Hofmann, 2013, S. 49 f.). Werner Wintersteiner plädiert für die Berücksichtigung der Migranten- und Migrationsliteratur im Unterricht, weil diese ermöglicht, Migrationserfahrungen und deren gesellschaftliche und machtpolitische Kontexte sowie deren ästhetische Verarbeitung (vgl. Wintersteiner, 2013, S. 43) zu thematisieren. Der vorliegende Beitrag kommt der von Hofmann formulierten Forderung nach und verbindet die beiden von Wintersteiner genannten Aspekte, indem er am Beispiel des autobiografischen Buches *Wir Strebermigranten* von Emilia Smechowski zeigt, wie Schüler und Schülerinnen mit und ohne Migrationsgeschichte im Deutschunterricht an Berufsschulen dazu befähigt werden können, ihre Erfahrungen

1 Vgl. beispielsweise die Romane *Herkunft* (2019) von Saša Stanišić, *Zorn und Stille* (2020) von Sandra Gugić, *33 Bogen und ein Teehaus* (2016) von Mehrnousch Zaeri-Esfahani, *Im Jahr des Affen* (2016) von Que Du Luu, den Essayband *Eure Heimat ist unser Albtraum* 82019) von Fatma Aydemir und Hengameh Yaghoobifarah, Buchpublikationen wie *Wir neuen Deutschen* (2012) von Alice Bota, Khuê Phạm und Özlem Topçu, *Haymatland. Wie wollen wir zusammen leben?* (2019) von Dunja Hayali und Lyrik von Elona Beqiraj.

im Übergang von der Schule zur Ausbildung im gesellschaftspolitischen Kontext zu betrachten und im Schreibprozess dominanzkritisch zu reflektieren.

Im Beitrag wird ein Schreibworkshop vorgestellt, der in seiner methodischen Konzeption das reflexive und erkenntnisorientierte Potenzial autobiografischen Schreibens nutzt, um bei den Jugendlichen eine Reflexion über ihre Position in der Migrationsgesellschaft und insbesondere über ihre Chancen im (Aus-)Bildungssystem anzuregen.[2] Der Workshop baut auf dem Verständnis autobiografischen Schreibens als Schreiben auf, das „alle Arten zu schreiben [umfasst], die subjektiv, reflexiv, erkenntnisorientiert die Erlebnisse, Erfahrungen, Erinnerungen, Beobachtungen und Wahrnehmungen der schreibenden Person zum Thema haben" (Behrendt & Kreitz, 2021, S. 10). Das autobiografische Schreiben ermöglicht den Schreibenden, „einen reflektierten Blick auf sich selbst als Subjekt in einem bestimmten Lern-, Berufs- oder Lebenskontext zu werfen und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen, die im Unterricht, Studium und Beruf oder aber im privaten Leben relevant sein können" (ebd., S. 10 f.). Von dieser Definition ausgehend wird im Workshop die besondere Situation von Schülern und Schülerinnen an berufsbildenden Schulen fokussiert, die während des Übergangs von der Schule in die Ausbildung mit zahlreichen Anpassungsanforderungen konfrontiert werden. Der in verschiedenen Studien festgestellte Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund der Jugendlichen und ihren verminderten Erfolgschancen, eine Ausbildung zu beginnen, die ihnen ermöglichen würde, ihre Berufswünsche zu verwirklichen (vgl. Beicht, 2012; Baumann & Riedl, 2016), kann sich auf das Selbstwertgefühl und den Prozess der Identitätsbildung der Jugendlichen negativ auswirken. Wird über diesen Zusammenhang in Bildungskontexten nicht kritisch nachgedacht, droht die Benachteiligung dieser Jugendlichen fortzubestehen. Vor diesem Hintergrund kommt dem autobiografischen als dominanzkritischem Schreiben die Funktion zu, die Reflexion der Jugendlichen über sich selbst, ihre Position in der Migrationsgesellschaft und als Migrant/Migrantin in der Ausbildungsphase, im Schreibprozess anzuregen. Autobiografisches als dominanzkritisches Schreiben zielt so darauf ab, Einsichten in das eigene Leben als Migrant oder Migrantin zu gewinnen, „seine Position im sozialen Umfeld und in der historischen Zeit zu erkennen und das eigene Ich im Wechselverhältnis mit der Außenwelt zu begreifen" (Behrendt & Kreitz, 2021, S. 11). Im autobiografischen als dominanzkritischen Schreiben können Erkenntnisse über die eigene Bildungssituation, über Ungleichheit der Bildungschancen und die Schlechterstellung gewonnen werden. Mit dieser Zielsetzung will der hier vorgestellte Workshop den Schülern und Schülerinnen an berufsbildenden Schulen dazu

2 Der Workhop wurde bis zum Zeitpunkt der Einreichung des Beitrags zweimal in der Praxis erprobt: im September 2021 im Rahmen der Konferenz „Berufsbildender Deutschunterricht im Kontext von Migration und Einwanderung – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven" und im April 2022 auf dem 5. Fachtag „Durchgängige Sprachbildung für Lehrkräfte aller Schulformen. Interkulturelle und sprachliche Sensibilität im schulischen Alltag". Beide Veranstaltungen fanden an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg statt.

verhelfen, die gesellschaftspolitischen Zwänge, die ihre Bildungssituation prägen, möglichst früh zu erkennen. Dem autobiografischen Buch von Emilia Smechowski kommt im Workshop aus zwei Gründen besondere Relevanz zu. Die Autorin zeigt zum einen, wie sie die durch Migration bedingten Brüche und Wendepunkte in ihrem Leben rückblickend im Schreiben neu strukturiert, reflektiert, in ihr Selbstkonzept integriert und somit ihre Identität gestärkt hat. Zum anderen kann sie mit ihrem Lebensentwurf die Schüler und Schülerinnen mit Migrationsgeschichte dazu ermutigen, ihre Berufswünsche trotz gesellschaftlicher Zwänge nicht aufzugeben.

1. Jugendliche mit Migrationsgeschichte am Übergang von der Schule in die Ausbildung

Für die Konzeption des hier vorgestellten Schreibworkshops ist die Beobachtung grundlegend, dass die von den Jugendlichen begonnene Berufsausbildung ihren Berufswünschen sehr oft nicht entspricht. Dieses Problem betrifft sowohl Jugendliche mit als auch ohne Migrationsgeschichte. Bei allen Auszubildenden findet im Laufe des Berufsfindungsprozesses eine fortlaufende Anpassung der Berufsvorstellungen an die realen Gegebenheiten statt (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006).

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangte auch Ursula Beicht, die die vom Bundesinstitut für Berufsbildung 2010 durchgeführte Bewerberbefragung analysiert und ausgewertet hat. Beicht fokussierte gezielt Berufswünsche und Erfolgschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und fand heraus,

> dass die Erfolgschancen junger Migrantinnen und Migranten auch dann signifikant geringer sind, wenn die Merkmale der getroffenen Berufsauswahl kontrolliert werden. Weder ihre im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund abweichenden beruflichen Präferenzen noch ihre ungünstigeren schulischen Voraussetzungen und auch nicht die anderen einbezogenen Einflussfaktoren bieten somit eine hinreichende Erklärung für ihre schlechteren Erfolgsaussichten beim Übergang in die Ausbildung. (Beicht, 2012, S. 48)

Die schwierige Situation der Jugendlichen mit Migrationserfahrung verdeutlichen Barbara Baumann und Alfred Riedl. In ihrer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien an Berufsschulen konnten sie nicht nur bestätigen, dass die Berufswünsche im Prozess der Berufswahl angepasst werden, sondern für die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationserfahrung herausstellen, dass sich die Berufswünsche von zugewanderten Jugendlichen gerade durch die Migration ändern (vgl. Baumann & Riedl, 2016, S. 104–113).

Die angeführten Studien zeigen, dass sich viele Jugendliche mit Migrationsgeschichte in der Situation befinden, die Ausbildung für einen Beruf antreten zu müssen, den sie auf der Suche nach dem Ausbildungsplatz nicht in Betracht gezogen haben. Sie stehen vor einer gewaltigen Anpassungsanforderung, die ihnen viel abverlangt. Frank Tillmann und Birgit Reißig, die am Deutschen Jugendinstitut zum Thema

„Übergänge im Jugendalter“ forschen, haben 2019 auf die Gefahren dieser Situation hingewiesen: „Am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf befinden sich Jugendliche in einer biografisch vulnerablen Phase“ (Tillmann & Reißig, 2019).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive stellen sich unter den geschilderten Umständen zahlreiche Fragen:

- Welche Chancen haben die Jugendlichen, ihren eigenen Lebensweg zu finden?
- Wie können sie ihr Selbstwertgefühl stärken und Selbstvertrauen aufbauen?
- Wie können sie die begonnene Berufsausbildung in ihr Persönlichkeitskonzept integrieren?

Wird zudem die gesellschaftlich-soziale Situation berücksichtigt, rücken weitere Fragen in den Fokus:

- Wie können die Jugendlichen erkennen, welche Mechanismen ihre Wahlmöglichkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten beeinflussen?
- Welche Möglichkeiten haben sie, ihre Situation dominanzkritisch zu reflektieren?

Diese Fragen zu stellen und nach Lösungen für die benannten Probleme zu suchen, scheint in einer Migrationsgesellschaft von besonderer Bedeutung zu sein. Jeder Schüler und jede Schülerin mit Migrationsgeschichte wird sich früher oder später mit seiner/ihrer Rolle als Migrant oder Migrantin in der deutschen Gesellschaft auseinandersetzen müssen. Das hohe Aufkommen von autobiografischen und autofiktionalen literarischen Werken aus der Feder von Autoren und Autorinnen mit Migrationsgeschichte legt die Notwendigkeit einer solchen Auseinandersetzung zudem nahe (vgl. dazu die Beiträge in Behrendt & Post, 2022).

Für den Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen erlangen diese Fragen aus zwei Gründen hohe Relevanz: Aus der individuellen Perspektive der Lernenden ist zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler an den Berufsschulen den Übergang in die Ausbildung zwar geschafft haben, aber möglicherweise die Erfahrungen aus der Übergangsphase noch nicht verarbeitet haben. Aus der bildungspolitischen Perspektive ist der Bildungsauftrag der Schule zu bedenken. Beispielsweise wird für das Fach Deutsch/Kommunikation an Berufsschulen in Niedersachsen als Kompetenzziel formuliert: „Sie [die Schülerinnen und Schüler] entwickeln, besonders durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten, Vorstellungen für ihre persönliche und berufliche Lebensgestaltung“ (NIBIS, 2009, S. 7). Dieses Kompetenzziel setzt voraus, dass die Erfahrungen aus der Übergangsphase überwunden, künftige Ziele ins Auge gefasst und neue Lebensentwürfe geschmiedet werden können.

Aus der Verbindung von den angeführten Voraussetzungen ergeben sich für den Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen zwei Ziele: Erstens kann im Unterricht über Anpassungsanforderungen reflektiert werden. Denn die Reflexion darüber, welche Faktoren das Leben und insbesondere die Berufswahl der Jugendlichen wie determinieren, kann auch das Nachdenken über die in einer Migrationsgesellschaft vorhandenen Dominanzverhältnisse evozieren. Die Auseinandersetzung mit

der eigenen Bildungs- und Lebenssituation im Zusammenhang mit den bestehenden Dominanzverhältnissen kann zudem den Prozess der Identitätsfindung unterstützen (vgl. Krappmann, 1971). Zweitens können Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Unterricht so aufeinander bezogen werden, dass alle früheren und aktuellen Ereignisse und Erlebnisse in die Lebensgeschichte eingeordnet und eine positive Sicht auf die berufliche Zukunft gewonnen werden kann (vgl. Brockmeier, 1999).

Um zwischen der problematischen Lebenslage der Jugendlichen und den Anforderungen des Unterrichts Kohärenz zu schaffen, werden im hier vorgestellten Workshop Formen des reflexiven Schreibens und Emilia Smechowskis autobiografisches Buch *Wir Strebermigranten* aufeinander bezogen. Der Workshop ist dem integrativen Prinzip insofern verpflichtet, als hier das Schreiben und Lesen sowie Leseverstehen und literarisches Lernen miteinander verknüpft werden.

2. Berufswahl als Politikum: Emilia Smechowskis *Wir Strebermigranten*

In ihrem 2017 veröffentlichten Debüt *Wir Strebermigranten* lässt die Journalistin Emilia Smechowski die Migrationserfahrung ihrer Familie Revue passieren.[3] In ihrer Erinnerung tauchen Situationen auf, die ihr Leben als Kind polnischer Eltern in Deutschland geprägt haben. Die Autorin schildert ihre Erinnerungen im Präsens, sodass die geschilderten Erlebnisse als immer noch virulent erscheinen. Sie erinnert sich beispielsweise an das Verbot, auf der Straße und in den Geschäften Polnisch zu sprechen, an die Vorwürfe der Mutter wegen einer Zwei plus in der Schule und an den Wechsel von der polnischen in die deutsche Kirche wenige Wochen vor ihrer Erstkommunion. Im Erwachsenenalter schaut sie auf das damalige Leben aus zeitlicher Distanz zurück und blickt dabei über den Erfahrungshorizont der eigenen Familie hinaus. Die Schlüsselerlebnisse der Kindheit und Jugendzeit erscheinen im neuen Licht und werden kritisch überdacht. Dies führt zum einen zur Bewertung der Handlungsweise der Eltern als „[e]ine Assimilation im Zeitraffer“ (WSM, S. 11). Zum anderen wird die Akkulturationsstrategie der Eltern dominanzkritisch beleuchtet. Als Erwachsene versteht die Autorin, welche gesellschaftlichen Zwänge ihre Eltern dazu bewogen haben, hart zu arbeiten und sich zugleich in der deutschen Gesellschaft unsichtbar zu machen. Sie stellt einen Zusammenhang zwischen den Assimilationsbemühungen der Eltern und der Position der Migranten und Migrantinnen in der deutschen Gesellschaft her. Aus dieser neuen Pespektive kommt den Assimilationsbemühungen der Eltern die Bedeutung einer Strategie zu, die der Familie sozio-ökonomische Gleichstellung und Zugehörigkeit garantieren sollte. Die von Smechowski in ihrem Buch dargestellte Situation ihrer Familie liest sich wie eine Illustration zu dem von Paul Mecheril geprägten Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, „in der Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unter-

3 Im Folgenden zitiert unter Verwendung der Sigle ‚WSM‘ und Seitenangabe im laufenden Text.

schiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden“ (Mecheril, 2010, S. 15). Die Kritik kulminiert in der Feststellung: „Wir sind die Wirklichkeit gewordene Phantasie eines rechtskonservativen Politikers“ (WSM, S. 11). Smechowskis Buch ist nicht nur wegen der behandelten Thematik für den Unterricht interessant, sondern auch wegen der Darstellungsweise, die der persönlichen Erfahrung der Autorin eine universelle Dimension verleiht. Der Autorin gelingt es, so Oppermann in seiner Rezension, zu „abstrahieren und im eigenen Erleben den Kern für Allgemeingültiges einer ganzen Migrantengruppe heraus[zu]arbeiten“ (Oppermann, 2017).

Aus didaktischer und migrationspädagogischer Perspektive eignet sich Smechowskis Buch auch für den Deutschunterricht an Berufsschulen. Das Buch bietet die Möglichkeit der Identifikation nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte, sondern auch für diejenigen, bei denen die Berufswahl zu Konflikten mit den Eltern geführt hat. Smechowski führt in ihrem Buch vor, dass man sich mit den Anforderungen der Eltern sowie der Gesellschaft auseinandersetzen muss, um zu wissen, wer man ist. Dies ist eine unabdingbare Voraussetzung dafür, seinen eigenen Lebensweg finden zu können. Für Jugendliche an Berufsschulen kann es lohnenswert sein, den Blick von der privaten Sphäre ihres Lebens auf die gesellschaftspolitische Ebene zu richten. Dies kann gelingen, wenn man sich, ähnlich wie Smechowski, nicht nur an seine Berufswünsche und die persönlichen Erfahrungen zurzeit des Übergangs von der Schule in die Ausbildung erinnert, sondern diese auch in einen gesellschaftspolitischen Kontext stellt und reflektiert. Die kritische Auseinandersetzung mit seinen persönlichen Erfahrungen vor dem gesellschaftspolitischen Hintergrund erlaubt, Machtverhältnisse zu erkennen, die in einer Migrationsgesellschaft wirksam sind, Differenzen und Ungleichheiten evozieren und das Leben auch junger Menschen beeinflussen können. Smechowskis eigene Erfahrungen als Migrantin in Deutschland münden in eine Erkenntnis, die auch auf andere Migrantinnen und Migranten zutreffen kann. Im Buch heißt es: „Wie Migranten ihre Identität definieren, für welche Art des Lebens in Deutschland sie sich entscheiden, ist keine Privatsache, sondern ein Politikum.“ (WSM, S. 97) Damit bringt die Journalistin zum Ausdruck, dass Migranten und Migrantinnen ihre Lebensumstände nicht ausschließlich nach ihren eigenen Vorstellungen und Wünschen gestalten können, sondern dass diese auch von der Politik und Gesellschaft – zwar nicht durch Gesetze und öffentliche Maßnahmen, wohl aber durch die in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zirkulierenden Meinungen beispielsweise zu Integration von Migranten und Migrantinnen (in den Arbeitsmarkt) – praktisch mitgeregelt werden. Die zu Anfang dieses Beitrags zitierten Studien zu Berufsvorstellungen von jungen Migrantinnen und Migranten legen es nahe, Smechowskis Erkenntnis auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte zu übertragen. Bezüglich ihrer Situation müsste der Satz lauten: ‚Wie Jugendliche mit Migrationsgeschichte ihre Berufswünsche definieren, für welche Art der Ausbildung sie sich entscheiden, ist keine Privatsache, sondern ein Politikum.‘ Der Schule als staatlicher Bildungsinstitution, die Jugendliche in ihrer Entwicklung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern unterstützen will, kommt in dieser Situation

die Aufgabe zu, eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Politikum Berufswahl zu ermöglichen.

Mit ihrem beruflichen Werdegang kann Smechowski die jungen Migranten und Migrantinnen dazu ermutigen, ihre Berufswünsche zu verwirklichen, auch wenn ihre Traumberufe nicht zu denjenigen Berufen gehören, in die die Migranten und Migrantinnen abgedrängt werden. Sie kann aber auch den Jugendlichen die Angst vor dem Scheitern nehmen. Da die Autorin zum Zeitpunkt der Niederschrift des Buches eine erwachsene Person und zugleich erfolgreiche Autorin ist, die aus zeitlicher Perspektive auf die Phase zurückschaut, in der sich die Schülerinnen und Schüler aktuell befinden, kann sie den Jugendlichen vermitteln, dass sie Konflikte mit den Eltern austragen und überstehen sowie einen Beruf auch erst später finden können: Smechowski selbst wollte mit 16 Jahren Opernsängerin werden und hat sich gegen den Willen ihrer Eltern dazu entschlossen, Gesang zu studieren. Als sie nach dem Studium kein Engagement fand, fing sie an, Romanistik zu studieren. Heute arbeitet sie als freie Journalistin.

In dem im Folgenden vorgestellten Workshop werden Schüler und Schülerinnen dazu angehalten, sich mit ihren eigenen Erfahrungen und denen von Smechowski auseinanderzusetzen. Genauso wie die Autorin sollen sie autobiografisch schreiben und sich schreibend mit ihren Berufswünschen kritisch auseinandersetzen. Der Workshop verfolgt zwei Ziele: Erstens ist es wichtig, die Jugendlichen dazu anzuregen, sich mit ihrer Rolle als Migrant oder Migrantin in Deutschland zu befassen. Dabei können die Jugendlichen deutlich artikulieren, was ihnen persönlich im Leben wichtig ist, und über die Chancen und Hindernisse nachdenken, die dazu führen, dass sie ihre beruflichen Wünsche (nicht) verwirklichen können. Dabei können sie erkennen, ob sie ihre Wünsche aus persönlichen oder gesellschatlichen Gründen aufgeben oder verändern (müssen). Zweitens geht es darum, die jungen Menschen zu ermutigen, konfliktbeladene oder scheinbar aussichtslose Situationen im Leben, beispielsweise den Übergang von der Schule in die Ausbildung, ins Positive zu wenden.

3. Workshop

Der Workshop besteht aus vier aufeinander aufbauenden Teilen. Im Unterrichtskontext werden für die Durchführung des Workshops vier Unterrichtseinheiten à 45 Minuten benötigt. Im ersten Teil werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, über ihre früheren Berufswünsche zu schreiben. Anschließend beschäftigen sie sich mit dem ersten Kapitel aus dem Buch *Wir Strebermigranten* von Emilia Smechowski. Im dritten Teil setzen sie sich schreibend mit Smechowskis Wortschöpfung „Strebermigranten“ auseinander und reflektieren dadurch ihre eigene soziale Situation. Zum Schluss verdichten sie ihre biografischen Erfahrungen, indem sie lyrische oder kurze erzählende Texte verfassen. Die kreative Auseinandersetzung mit dem früheren Berufswunsch und der begonnenen Berufsausbildung unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, die oft negativen Erfahrungen in ihre Lebensgeschichte zu integrieren und eine positiv konnotierte Perspektive auf die Zukunft zu gewinnen. In dieser Form

kann der Workshop die Identität der Lernenden stärken. Der Deutschunterricht an Berufsschulen kann auf diese Weise einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten.

3.1 Teil 1: Autobiografisches Schreiben

In diesem Teil werden fünf bis sieben Karteikarten pro Person und Stifte oder Kugelschreiber benötigt. Um eine geschützte Atmosphäre zu schaffen, sollen die Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn des Workshops wissen, dass sie die geschriebenen Texte nicht vorlesen müssen. Dies unmissverständlich zu kommunizieren ist insofern wichtig, als Schülerinnen und Schüler gebeten werden, in den einzelnen Schreibaufgaben tief in sich hineinzugehen, möglichst viele Einzelheiten aufzuschreiben und dabei ihre Erlebnisse und Gefühle offenzulegen. Für jede der im Folgenden genannten Schreibaufgaben wird eine Karteikarte benutzt. Die Schreibzeit wird jeweils vorgegeben. Die Schreibzeit orientiert sich an dem Arbeitstempo der jeweiligen Klasse/Gruppe. Die Schreibaufgaben lauten wie eingefügt:

Aufgabe 1: Sich erinnern: Traumberuf

- Erinnern Sie sich noch daran, was Sie als Kind beruflich machen wollten? Von welchem Beruf haben Sie geträumt?
- Schreiben Sie Ihren Berufswunsch auf. Schreiben Sie auch, wie Sie damals als Kind über diesen Beruf gedacht haben.
- Wie haben Sie sich Ihren beruflichen Erfolg vorgestellt?
- Schreiben Sie mit den Worten des Kindes, das Sie damals waren.
- Gehen Sie tief in sich hinein und schreiben Sie möglichst viele Einzelheiten auf eine der Karteikarten nieder. (Karteikarte eins)

Aufgabe 2: Sich erinnern: über Berufswünsche sprechen

- Haben Sie damals einer anderen Person von Ihrem Traumberuf erzählt? Wem?
- Wie hat diese Person auf Ihren Wunsch reagiert? Was hat sie gesagt? Oder gemacht?
- Schreiben Sie das Gespräch in der Sprache auf, in der es geführt wurde.
- Beschreiben Sie auf einer zweiten Karteikarte auch die Reaktion der Person, wie Sie diese damals wahrgenommen haben. (Karteikarte zwei)

Aufgabe 3: Über den früheren Berufswunsch reflektieren

- Schreiben Sie aus Ihrer Perspektive von heute, wie Sie jetzt über Ihren damaligen Berufswunsch denken.
- Was hat die Stimme der Gegenwart zu diesem Beruf zu sagen? (Karteikarte drei)

Aufgabe 4: Über Erinnerungen reflektieren

- Lesen Sie jetzt den ersten und den zweiten Teil Ihres Textes durch (Karteikarte eins und zwei). Hat sich alles so zugetragen, wie Sie es beschrieben haben? Können Sie Ihrer Erinnerung vertrauen?
- Notieren Sie Ihre Einschätzung auf (einer) weiteren Karteikarte(n). Eine Karteikarte = ein Satz. Dabei können Sie sich an folgenden Beispielen orientieren oder diese übernehmen:
- z. B. „Ich weiß, das kann nicht stimmen, aber in meiner Erinnerung ist es so, …"
- z. B. „Erinnerungen sind tückisch. Sie betrügen uns immer wieder, und wenn wir nicht aufpassen, erzählen sie eine falsche Geschichte."
- z B. „Der Tag liegt mehrere Jahre zurück und doch sehe ich alles vor meinem inneren Auge, als hätte es sich vor wenigen Minuten zugetragen."
- Legen Sie alle beschriebenen Karteikarten in die Reihenfolge, die Ihnen persönlich sinnvoll erscheint. Falls Ihnen spontan noch etwas einfällt, notieren Sie es auf einer weiteren Karteikarte und ordnen Sie auch diese in das Ganze ein.

Die Schreibaufgaben eins bis drei sind so konzipiert, dass für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit besteht, ihre früheren Berufswünsche aus zwei verschiedenen Perspektiven – als Kind und als Jugendliche oder Jugendlicher in der Ausbildung – zu betrachten. Das auf persönlich bedeutsame Ereignisse im eigenen Leben fokussierte Schreiben verschafft Zugang zu frühen Vorstellungen über den Traumberuf und regt die Reflexion darüber an, ob diese Wünsche in Erfüllung gegangen, verworfen worden sind oder nicht verwirklicht werden konnten. Aus der Perspektive der Schreibdidaktik kommt den vorgestellten Aufgaben eine besondere Bedeutung zu. Die expressiven Schreibaufgaben gehen über die reine Kundgabe von Berufswünschen hinaus und „dienen der Auseinandersetzung mit sich selbst und damit dem Gewinn von Ich-Identität" (Spinner, 2005, S. 85). Auch hier gilt, was Michael Ritter für das Schreiben in der Grundschule festgehalten hat: „die subjektive Komponente des Schreibens [ist] wichtiger Pfeiler progressiver Schreibdidaktik" (Ritter, 2006, S. 27). Die Schülerinnen und Schüler erfahren hier das Schreiben als „persönliches Ausdrucksmittel" und als ein Mittel, mit dem sie ihre Identität aufgreifen und weiterentwickeln können (vgl. ebd., S. 26). Die Aufgabe vier erfüllt zwei Funktionen: Sie ermöglicht die Reflexion über die Zuverlässigkeit der eigenen Erinnerung. Und sie zeigt, dass solche Reflexionen in autobiografischen Texten thematisiert werden können.

Im ersten Teil des Schreibworkshops können sich die Schülerinnen und Schüler reflexiv mit ihren Träumen und Erfahrungen auseinandersetzen. Zudem strukturieren sie ihre Erinnerungen und Reflexionen dazu ähnlich, wie die Autorin Smechowski dies gemacht hat. Auf diese Weise bereiten sie sich auf die Lektüre des ersten Kapitels aus *Wir Strebermigranten* vor. Durch das eigene Schreiben, das die Struktur des Textes der Autorin nachahmt, wird die im zweiten Teil des Workshops folgende Beschäftigung mit dem Text von Smechowski auf der Ebene des Leseverstehensprozesses, insbesondere bezüglich der Darstellungsstrategien, vorentlastet.

3.2 Teil 2: *Wir Strebermigranten* – autobiografische Texte lesen und verstehen

Smechowski hat ihr autobiografisches Buch nicht als Nacherzählung ihrer Lebensgeschichte, sondern als schriftliche Reflexion der Ereignisse im Lebenslauf konzipiert. Daraus resultieren mehrere Herausforderungen an die Lesekompetenz von Schülern und Schülerinnen.

Die erste Herausforderung liegt darin, dass die Autorin auf zwei Ebenen erzählt. Auf der ersten Ebene schildert sie Erinnerungen an verschiedene Schlüsselereignisse der familiären Geschichte und Wendepunkte ihres eigenen Lebens. Auf der zweiten Ebene kommentiert und reflektiert sie frühere Ereignisse aus der Position der erwachsenen Schreibenden und zum Zeitpunkt der Niederschrift des Buches. Zudem werden die beiden Ebenen miteinander vermischt. In der Folge ist ein Text entstanden, in dem in den nacheinander folgenden Passagen abwechselnd ein erlebendes und ein reflektierendes Ich fokussiert wird. Die Lektüre fordert die Lesenden dazu heraus, zwischen diesen beiden Perspektiven zu unterscheiden und stets zu wechseln.

Die zweite Herausforderung resultiert aus der nicht chronologischen Ordnung der dargestellten Ereignisse. Die Chronologie ist keine nötige Voraussetzung dafür, die Kohärenz und Sinnhaftigkeit des Lebens in einem autobiografischen Text herzustellen. Schriftstellerinnen und Schriftsteller, die autobiografisch schreiben, folgen im Schreibprozess ihren Erinnerungen. Die erinnerten Vorkommnisse ordnen sie in eine Reihenfolge, die für sie persönlich Sinn ergibt. In der Autobiografie-Forschung hat Günter Niggl zur Bezeichnung dieses Vorgehens den Begriff der Instanzen vorgeschlagen, „welchen der Autobiograph eine lebensbestimmende Rolle zuweist" (Niggl, 2012, S. 44). In psychologischen Ansätzen der Identitätsforschung ist in diesem Kontext die Rede vom „narrativen (‚erzählenden') Charakter der Identitätsbildung" (Rosa, 2007, S. 49) und vom „autobiographischen Prozeß", mit dem die Ordnung der Lebensgeschichte im Prozess der Narration erfolge, sodass ein mehr oder weniger kohärenter Zusammenhang entstehe (vgl. Brockmeier, 1999, S. 23).

Die erläuterten Phänomene des autobiografischen Schreibens von Smechowski – die Vermischung von Zeitebenen, das Erzählen aus der Perspektive des erlebenden bzw. des sich erinnernden Ich und die fehlende Chronologie – stellen ernst zu nehmende Herausforderungen an die Lesekompetenz der jungen Lesenden dar. Für die Lehrkräfte resultiert daraus die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler auf die Lektüre vorzubereiten und das Lesen methodisch zu unterstützen.

Aufgabe 5: Zeitstrahl

Als eine Methode, die den Schülerinnen und Schülern hilft, einzelne Informationen zu ordnen und diese in einen größeren Zusammenhang zu stellen, bietet sich der Zeitstrahl (Abbildung 1) ausgezeichnet für die Arbeit mit Smechowskis Buch an. Zunächst werden die Lernenden gebeten, das erste Kapitel zu lesen und den Text in Sinnabschnitte einzuteilen, die den Überschriften 1–8 entsprechen. Darauffolgend

werden die dargestellten Ereignisse aus dem Leben der Autorin – de facto die Überschriften – auf einem Zeitstrahl chronologisch geordnet.

1. Umzug der Familie in ihr eigenes Haus, S. 7.
2. Ein Samstag im Mai 2000: Emilia zieht von Zuhause aus, S. 7 f.
3. Ein Samstag im Januar 2000: Emilia sagt ihren Eltern, dass sie Opernsängerin werden möchte, S. 8 f.
4. Die Zeit zwischen Januar und Mai 2000, S. 9 f.
5. Reaktionen der Eltern auf Emilias Auszug, S. 10.
6. „Heute weiß ich, …“, S. 10 f.
7. Ein Samstag im Mai 2000: Erinnerungen an früher, Vorstellungen über die Zukunft als Sängerin, S. 11 ff.
8. Fotos von 1984, S. 13.[4]

Abb. 1: Zeitstrahl (eigene Darstellung)

Diese Vorgehensweise erweist sich aus zwei Gründen als lernförderlich: Die chronologische Ordnung der im ersten Kapitel des Buches dargestellten Ereignisse aus dem Leben von Emilia Smechowski ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich den Lebensweg der Autorin vorzustellen und die kausalen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Stationen nachzuvollziehen. Auf dem Zeitstrahl lässt sich zudem die Erzählstruktur des Textes grafisch abbilden. Durch die Visualisierung wird noch einmal deutlich, dass Ereignisse in autobiografischen Texten nicht zeitlich chronologisch erzählt, sondern assoziativ geordnet werden.

3.3 Teil 3: Dominanzkritische Reflexion

Als nächstes wird eine Textstelle im ersten Kapitel fokussiert, um die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen auf Smechowskis dominanzkritische Reflexion der Assimilationsbemühungen ihrer Eltern zu lenken. Dabei gewinnt der mehrdeutige Neologismus „Strebermigranten“ insofern an Bedeutung, als es einerseits eine positive Charaktereigenschaft von Migrantinnen und Migranten konnotiert, andererseits diese Eigenschaft als Voraussetzung für die gesellschaftliche Zugehörigkeit in den Vordergrund rückt.

> Heute weiß ich, dass dieser Ausbruch von Zuhause mehr war als die Rebellion eines Teenagers. Es war auch eine Absage an die Art, wie wir in Deutschland lebten.

4 Das Anschauen von Fotos kann Erinnerungen wecken bzw. diese lebendig machen. Die Vergangenheit, an die man sich vielleicht nicht mehr genau erinnern kann, kann auf diese Weise vergegenwärtigt werden. Vgl. zum Schreiben zu Fotos Günter Waldmann (2000) und Hans-Josef Ortheil (2018).

> Wir Strebermigranten. Ein besseres Wort fehlt mir nicht ein für das, was wir waren. (WSM, S. 10 f.)

Die vier zitierten Sätze stellen die Quintessenz der reflexiven Auseinandersetzung der Autorin mit den Erfahrungen ihrer Familie als polnische Migranten und Migrantinnen in Deutschland dar. Auf der reflexiven Ebene des Schreibens kommt der Wortschöpfung „Wir Strebermigranten" (WSM, S. 10) eine zentrale Bedeutung zu. Als Inbegriff einer Migrationserfahrung kann diese Wortschöpfung als ein entscheidender Impuls für dominanzkritisches Schreiben im Deutschunterricht an Berufsschulen fungieren. Smechowski benutzt die Bezeichnung „Strebermigranten" in Bezug auf ihre eigenen Eltern, die sich in Deutschland „hochgekämpft" und „im Zeitraffer" assimiliert haben (WSM, S. 11). Mit dem kollektiven „Wir" meint sie aber nicht nur ihre Familie, nicht nur die Polen und Polinnen, sondern möglicherweise auch alle anderen Migrantinnen und Migranten, die sich durch Strebsamkeit auszeichnen. In diesem Kontext ist es interessant, dass Smechowski bei der Bildung des Kompositums auf gängige ethnische Zuschreibungen wie z. B. türkische, polnische, italienische Migrantinnen und Migranten verzichtet. Als Distinktionsmerkmal benutzt sie gerade nicht die Herkunft oder Nationalität, sondern eine Charaktereigenschaft. In der Folge öffnet das Kompositum „Strebermigranten" ein semantisches Feld, das über die Ebene der menschlichen Charaktereigenschaften hinausgeht und gesellschaftlich-politische Kontexte miteinschließt. Man denke hier an die Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen, an die Arbeits- bzw. Wirtschaftsmigrantinnen und -migranten, die in Deutschland ein besseres Dasein für ihre Familien aufbauen woll(t)en (vgl. Behrendt, 2021, S. 219) und die mit ihrer Arbeit einen enormen Beitrag zum Aufbau des Wohlstands in Deutschland geleistet haben und immer noch leisten. Die Offenheit der Wortschöpfung bietet zahlreiche Identifikationsmöglichkeiten auch für Schülerinnen und Schüler an den Berufsschulen. Durch zwei Fragen lassen sich Identifikationsprozesse anstoßen: Können Sie sich mit der Figur Emilia identifizieren? Haben Sie eher Gemeinsamkeiten oder Unterschiede entdeckt? Je nachdem, welche autobiografischen Überschneidungen mit der Figur Emilia festgestellt werden können, bieten sich anschließend zwei Varianten einer (dominanzkritischen) Schreibübung an.

Aufgabe 6.1: „Strebermigranten"

Im Deutschunterricht lasen wir ein Buch von Emilia Smechowski, und ich las zum ersten Mal dieses Wort: Strebermigranten …

Schreiben Sie eine kurze Fortsetzung aus Ihrer persönlichen Perspektive. Gehen Sie dabei auf folgende Fragen ein: Welche Gedanken hat das Wort „Strebermigranten" bei Ihnen hervorgerufen? Würden Sie sich oder Ihre Eltern auch als Strebermigranten bezeichnen? Begründen Sie kurz warum (nicht).

Diese Schreibaufgabe soll den Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, über ihre Situation als Migrantin oder Migrant nachzudenken und eine dominanzkritische

Sicht auf die äußeren, gesellschaftlichen und politischen Faktoren zu gewinnen, die ihr Leben beeinflussen.

Aufgabe 6.2: „Streberbäcker"

Jugendliche ohne Migrationserfahrung/-hintergrund, bzw. diejenigen, die sich mit der Migrantin Emilia Smechowski nicht identifizieren konnten, können andere Aufgaben wählen, z. B.:

- Analog zu der Wortschöpfung „Strebermigranten" können Schülerinnen und Schüler einen neuen sprachlichen Ausdruck (Neologismus/Neuwort) kreieren, der ihre Situation widerspiegeln würde, z. B.: wir Streberbäcker, wir Uhrmeister in der vierten Generation, wir Friseursalonerben, usw. Eine mögliche Aufgabenstellung lautet: *Mit welchem Wort würden Sie die beruflichen Erfahrungen Ihrer Eltern/Familie beschreiben? Kreieren Sie dafür ein neues Wort. Dabei können Sie sich an folgenden Beispielen orientieren: wir Streberbäcker, wir Uhrmeister in der vierten Generation, wir Friseursalonerben. Berichten Sie kurz mündlich, wie Sie das neue Wort gebildet haben.*
- Sie können an Smechowskis Kommentar „Es war die Rebellion eines Teenagers" anknüpfen und ein einschneidendes Ereignis in ihrem eigenen Leben schriftlich darstellen. Das Zitat aus Smechowski soll dabei in den Beitrag der Lernenden integriert werden. Eine mögliche Aufgabenstellung lautet: *Beschreiben Sie ein einschneidendes Ereignis in Ihrem Leben, das mit den Worten „Es war die Rebellion eines Teenagers" kommentiert werden kann. Schreiben Sie ca. 250 Wörter und integrieren Sie den vorgegebenen Satz in Ihren Text.*
- Sie können aus ihrer Warte über ein Erlebnis der Autorin nachdenken und dazu schriftlich Stellung nehmen. Ein möglicher Impuls lautet: *Im Deutschunterricht lasen wir ein Buch von Emilia Smechowski. Als die 16-jährige Emilia ihren Eltern sagte, sie möchte Opernsängerin werden, kommentierte ihr Vater diesen Wunsch mit einem einzigen Satz: „Das schaffst du nie." Schreiben Sie einen Text (Länge ca. 250 Wörter) und legen Sie dar, wie Sie über die Reaktion des Vaters von Emilia Smechowski denken.*

3.4 Teil 4: Verdichten und Verfremden

Autobiografisches als dominanzkritisches Schreiben bietet den Schülerinnen und Schülern einen Raum, in dem sie sich mit ihren individuellen Erlebnissen und Lebensgeschichten wiederfinden und in dem sie sich zugleich zu gesellschaftlichen Umständen, die ihr Leben beeinflussen, in Beziehung setzen können. Autobiografisches als dominanzkritisches Schreiben verleiht den Jugendlichen eine Stimme, sodass sie in ihrer eigenen Stimme (und Sprache) über ihre Berufswünsche und die Möglichkeiten, diese zu verwirklichen, erzählen und Zusammenhänge zwischen der begonnenen Berufsausbildung und den Dominanzverhältnissen in der Migrationsgesellschaft her-

stellen können. Im Schreibprozess wird Privates und Gesellschaftliches nicht isoliert betrachtet. Die beiden Perspektiven werden hier zusammengeführt. Eine reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst als Subjekt in einer Migrationsgesellschaft kann strukturell bedingte Hindernisse bewusstmachen, die über Ausbildung und Beruf entscheiden. Bei der Umsetzung des Workshops in der Schule sollte die emotionale Herausforderung der Jugendlichen, die mit den Schreibaufgaben einhergeht, nicht unterschätzt werden. Aus diesem Grund werden im vierten Teil des Workshops kreative Schreibaufgaben vorgeschlagen, die den Jugendlichen helfen können, den Zwiespalt zwischen ihrem Berufswunsch und der aktuellen Ausbildung so weit zu überwinden, dass sie das eigene Leben wieder als kohärent und sinnvoll wahrnehmen und zugleich eine Vorstellung von der Zukunft gewinnen können, die ihnen als erstrebenswert erscheint. Dazu folgen zwei Vorschläge.

Aufgabe 7: Benefit-Schreiben

Vor ein paar Wochen/Monaten haben Sie Ihre Ausbildung zur/zum … begonnen.

Beschreiben Sie den Nutzen, die Vorteile oder die Lerneffekte, die Sie bei sich beobachtet haben. Dazu kann zählen, dass Sie sich oder andere nun besser verstehen oder dass sich Ihr Leben in eine Richtung verändert hat, die Ihnen mehr Leid erspart und zu neuer Lebensfreude geführt hat. Es ist gut, wenn Sie sich Ihren Gefühlen wirklich öffnen und sich erlauben, kontinuierlich zehn Minuten lang über Ihre Benefits zu schreiben. (Schreiber, 2017, S. 90)

In dieser von Birgit Schreiber empfohlenen Aufgabe aus dem Bereich der Schreibtherapie geht es darum, einer schwierigen Situation Positives abzugewinnen und das Gute, das einem gerade begegnet, schriftlich festzuhalten.

Aufgaben 8.1, 8.2 und 8.3: Kreatives Schreiben

Autobiografisch und dominanzkritisch schreibend haben sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren persönlichen Wünschen und Bedürfnissen beschäftigt sowie Schlüsselereignisse ihrer Lebensgeschichte vor dem Hintergrund des Lebens in einer Migrationsgesellschaft reflektiert. Im Schreibprozess sind höchstwahrscheinlich Gedanken und Gefühle offenbar geworden, die im geschützten Raum der privaten Sphäre verbleiben sollen. Die hier vorgeschlagenen kreativen Schreibaufgaben ermöglichen den Jugendlichen, ihre Emotionen und Reflexionen zu verdichten und zu verfremden. Auf diese Weise wird die private Sphäre der Lernenden geschützt. Sie können aber trotzdem schreibend eine Balance zwischen ihrem Selbstwertgefühl und ihrem Selbstbild und den mit der Ausbildung verbundenen Anpassungsanforderungen schaffen und eine Perspektive auf die Zukunft gewinnen. Dazu drei Vorschläge:

Aufgabe 8.1: „Gestern-Heute-Morgen-Gedicht" (vgl. Werder, 1993, S. 128)

Die Temporaladverbien „gestern, „heute" und „morgen" werden auf einem Blatt Papier oder auf einer Karteikarte untereinandergeschrieben. Sie bilden die Satzanfänge, die auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Bezug nehmen. Die Lernenden haben hier die Möglichkeit, Ereignisse und Wünsche hervorzuheben, die ihnen persönlich als bedeutsam oder anstrebenswert erscheinen. In dem Dreierschritt vollzieht sich ein rascher Perspektivenwechsel von dem, was war, zu dem, was ist sowie zu dem, was noch kommen kann. Die Aufgabe regt dazu an, sich stärker auf die eigene Zukunft zu fokussieren und zu erfahren, dass man diese eigenverantwortlich gestalten kann. Der Dreierschritt kann mehrmals wiederholt werden, sodass ein Gedicht mit einer klaren Struktur entsteht, das aber inhaltlich von Strophe zu Strophe neue Aspekte/Wünsche/Träume/Möglichkeiten in den Blick nimmt.

Eine mögliche Aufgabenstellung lautet: *Schreiben Sie die Temporaladverbien „gestern", „heute" und „morgen" in dieser Reihenfolge mehrmals untereinander. Schreiben Sie nun pro Zeile einen Satz, der mit „gestern", „heute" und „morgen" beginnt. Sie können auch einzelne Wörter in der jeweiligen Zeile ergänzen.*

Aufgabe 8.2: „Das Jahr" (vgl. ebd.)

Diese Aufgabe versetzt die Schülerinnen und Schüler in die Zukunft. Sie werden dazu angehalten, sich einen Tag ihres Lebens vorzustellen, wie dieser in fünf bis zehn Jahren aussehen könnte und beispielsweise den Tagesablauf vom 28.02.2032 aufzuschreiben. Hier bietet es sich an, den Tag des Abschlusses der Ausbildung als Schreibimpuls zu wählen. Eine mögliche Aufgabenstellung lautet: *Stellen Sie sich vor, heute ist der 28.02.2032. Es ist der letzte Tag Ihrer Ausbildung. Schreiben Sie auf, wie Ihr heutiger Tag aussieht. Was machen Sie? Wie geht es Ihnen? Welches Lebensgefühl haben Sie?*

Aufgabe 8.3: „Märchencluster" (vgl. ebd.)

Diese Aufgabe zielt auf ein glückliches Ende ab. Im Zentrum des Schreibprozesses steht eine Figur – der/die Schreibende selbst. Die Figur befindet sich zu Anfang der dargestellten Geschichte in einer problematischen Situation. In einem zweiten Schritt versucht sie, ihr Problem zu lösen. Zum Schluss wird die geglückte Lösung des Problems beschrieben. Die Aufteilung in drei Stationen markiert die dynamische Entwicklung vom Problem zu seiner Lösung. Diese Schreibaufgabe ermutigt die Schülerinnen und Schüler, einen Schritt nach vorne zu wagen und sich imaginativ auszumalen, wie ein erfülltes Berufsleben aussehen könnte. Auf diese Weise wird ein in der Zukunft liegendes, anstrebenswertes Ziel skizziert, das sich in Wirklichkeit als handlungsleitend erweisen kann.

Eine mögliche Aufgabenstellung lautet: *Notieren Sie in Stichworten Ihre Antworten auf die folgenden drei Fragen: Was ist aktuell das größte Problem in Ihrer Ausbildung? Wie könnten Sie das Problem lösen? Wie geht es Ihnen, nachdem Sie das Problem gelöst*

haben? Schreiben Sie nun einen kurzen Text im Stil eines Märchens. Nutzen Sie dazu Ihre Notizen.

4. Fazit

Über sich selbst zu schreiben, bedeutet auch, seinen Erlebnissen und Erfahrungen eine sinnstiftende Struktur zu geben. Im Workshop verschriftlichen die Schülerinnen und Schüler ihre Erlebnisse, Gedanken und Reflexionen in Form einer Erzählung. Die einzelnen Ereignisse werden nicht als eine Serie von Geschehnissen wiedergegeben, sondern sie werden in dem Sinne narrativ geformt, als dass die einzelnen Elemente ins Verhältnis zueinander sowie auch zu Herausforderungen der Lebenswelt gesetzt werden. Die von ihnen geschaffene narrative Ordnung ergibt in erster Linie für sie persönlich einen Sinn. Haben die Jugendlichen ihre Erlebnisse in einem autobiografischen und zugleich dominanzkritischen Text verschriftlicht, so haben sie diese auch verstanden oder sind sich dessen bewusstgeworden, dass und wie die Gesellschaft ihre Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftschancen determiniert. Als eine Selbsterzählung schärft das autobiografische als dominanzkritisches Schreiben den Blick für die Grenzen der Autonomie von Personen mit Migrationsgeschichte. In diesem Sinne will diese Publikation auch als ein Beitrag zum Empowerment von jungen Menschen mit Migrationsgeschichte verstanden werden.

Literatur

Baumann, B. & Riedl, A. (2016). *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-06780-4

Behrendt, R. (2021). Identität ist etwas Persönliches. Migration, Identität und Schreiben in „Wir Strebermigranten" von Emilia Smechowski. In M.-O. Carl, S. Grimm & N. Kónya-Jobs (Hrsg.), *Ost-Geschichten. Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand interkultureller literarischer Prozesse* (S. 205–222). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.14220/9783737012461.205

Behrendt, R. & Kreitz, D. (2021). Autobiografisches Schreiben in Bildungskontexten. In Dies. (Hrsg.), *Autobiografisches Schreiben in Bildungskontexten. Konzepte und Methoden* (S. 10–17). Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.36198/9783838555454

Behrendt, R. & Post, S. (Hrsg.). (2022). *Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b19379

Beicht, U. (2012). Berufswünsche und Erfolgschancen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Migrationshintergrund. *BWP, 6*, 44–48. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0035-bwp-12644-6. https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/6979

Brockmeier, J. (1999). Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozess. *Journal für Psychologie, 7*, 22–42.

Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten.* Bern: Haupt Verlag.

Hofmann, M. (2013). Die Erweiterung des deutschen schulischen Kanons durch die deutsch-türkische Literatur – Grundlagen und Perspektiven. In M. Hofmann & I. Pohlmeier (Hrsg.), *Deutsch-türkische und türkische Literatur: literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 47–62). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Krappmann, L. (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim und Basel: Beltz.

NIBIS (2009). *Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Deutsch/Kommunikation in der Berufsschule und in den Berufsfachschulen in Niedersachsen*. Verfügbar unter: https://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/deutsch 2009.pdf

Niggl, G. (2012). *Studien zur Autobiografie*. Berlin: Duncker & Humboldt. https://doi.org/10.3790/978-3-428-53927-7

Oppermann, A. (2017). *Rezension zu Wir Strebermigranten von Emilia Smechowski*. Verfügbar unter: https://www.rbb24.de/studiofrankfurt/beitraege/2017/08/rezension-wir-strebermigranten.html

Ortheil, H.-J. (2018). *Schreiben über mich selbst*. Berlin u. a.: Dudenverlag.

Ritter, M. (2006). Freies und kreatives Schreiben – Neue Wege in die Schreibdidaktik. *Grundschule aktuell*, *96*, 22–29.

Rosa, H. (2007). Identität. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 47–55). Stuttgart: J. B. Metzler.

Schreiber, B. (2017). *Schreiben zur Selbsthilfe*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53190-7

Smechowski, E. (2017). *Wir Strebermigranten*. Berlin: Hanser.

Spinner, K. (2005). Gibt es eine Didaktik des kreativen Schreibens? In K. Ermert, & O. Kutzmutz (Hrsg.), *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Über Kreatives Schreiben* (S. 82–94). Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel.

Tillmann, F. & Reißing, B. (2019). *Verunsichert am Übergang. Schulabsolventinnen und -absolventen blicken zunehmend sorgenvoll in die eigene Zukunft*. Verfügbar unter: https://www.ueberaus.de/wws/9.php#/wws/verunsichert-am-uebergang.php?sid=50509722826389446563206630664480

Waldmann, G. (2000). *Autobiografisches als literarisches Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Werder, L. von (1993). *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Berlin: Schibri-Verlag.

Wintersteiner, W. (2013). Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In H. Rösch (Hrsg.). *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht* (S. 33–48). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Zur Integration von Literarizität und Performativität

Kreatives Schreiben und Slam Poetry im berufsbildenden Deutschunterricht

Nils Bernstein

Die Lerngruppe im berufsbildenden Deutschunterricht ist mit Blick auf die vorhandenen Erstsprachen mannigfaltig. Diversität hat in allen Schulformen eine steigende Tendenz (vgl. Granato & Settelmeyer, 2018, S. 29) und zugleich nehmen auch Multikulturalität und Multilingualität in allen Berufsfeldern zu (vgl. Middeke, 2018, S. 63). Diesem Befund muss in einem berufsbezogenen Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht, der berufsvorbereitend, berufsbegleitend oder berufsqualifizierend ausgerichtet sein kann (vgl. Kuhn & Sass, 2018, S. 5), hinsichtlich zu vermittelnder interkultureller Kompetenz, Textsortenkompetenz und generell hinsichtlich des sprachlichen Vermögens Rechnung getragen werden. Die Gruppe derer, die Deutsch als Erstsprache (DaE) verwenden, ist bereits bezüglich ihres Lernstandes hoch divers. Hinzu kommen Schüler*innen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, wobei alle Gruppen häufig und unberechtigt mit der voreiligen Stigmatisierung als „‚berufsunreif' oder auch ‚ausbildungsunwillig'" zu kämpfen haben (Grundmann, 2001, S. 11). Innerhalb der beruflichen Bildung ist allgemeinsprachliche Kompetenz und durchgängige Sprachbildung ein grundlegender Unterrichtsinhalt für alle Zielgruppen, ob DaF, DaZ oder DaE, ungeachtet eines die Migration betreffenden Hintergrundes. Sprachkönnen ist stets und für alle relevant, sprachliche Defizite können zur Stigmatisierung führen bzw. positiv ausgedrückt: „Sprachkompetenz ist gleichzeitig die Basis der beruflichen Handlungskompetenz" (Terrasi-Haufe & Börsel, 2017, S. 7).

Der vorliegende Artikel thematisiert kreatives Schreiben und damit generell das Phänomen von Kreativität innerhalb von Sprachlernprozessen. Zu den Dimensionen Sprachkompetenz und Kreativität[1] gab es, das Handlungsfeld Deutsch als Fremd- und Zweitsprache betreffend, in der aktualisierten Auflage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens eine Neuerung: Kreatives Schreiben hat einen eigenen Deskriptor erhalten und wird damit, im Vergleich zur vorherigen Ausgabe, explizit erwähnt und von den Niveaus A1 bis C2 beschrieben. Schaut man sich die Deskriptoren der oberen Niveaus genauer an, so wird schnell klar, dass nicht alle, die Deutsch als

1 Zur Definition von Kreativität im Kontext kreativen Schreibens vgl. Ruf, 2016, S. 22 f. und Wolfrum, 2010, S. 27 f.

Erstsprache sprechen, auch bei kreativem Schreiben automatisch eine Kompetenz auf C2-Niveau haben. Es kann hier zu starken Schwankungen kommen, wenn man einzig den Deskriptor für B2 mit dem von C2 vergleicht. Für C2 sollte man in der Lage sein, „clear, smoothly flowing and engaging stories and descriptions of experience" zu verfassen (Council of Europe, 2018, S. 78). Bei B2 ist die Kompetenz vorhanden, folgende Texte zu verfassen: „clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned" (Council of Europe, 2018, S. 78).[2] Die Deskriptoren für kreatives Schreiben haben somit Relevanz für alle Schüler*innen, ungeachtet eines Zuschnittes auf Lernende mit DaE-, DaF- oder DaZ-Hintergrund.

Szenarien des kreativen Schreibens trainieren die Textsortenkompetenz in jeglicher Hinsicht. Bereits der rezeptive Umgang, das Analysieren von Texten, das mediendidaktisch sinnvolle Sichten der Kombination von Vortrag und Text bei Poetry Slams oder Poetry Clips[3] schulen das Verständnis der Kompositionstechniken zeitgenössischer Texte. Durch diesen rezeptiven Zugang zu fiktionalen Texten werden Kompetenzen im Komponieren nicht-fiktionaler Sachtexte vertieft. Verstärkt wird der Lerneffekt bezüglich Textsortenkompetenz, wenn man kreatives Schreiben wiederum produktiv anwendet. Der Vorteil gerade von Slam Poetry als der Gattung aller Texte, die bei Poetry Slams vorgetragen werden, ist, dass die Berührungsangst vor der hohen Gattung der Lyrik minimiert werden kann. Bei Lyrik – und gerade im Umgang mit kanonisierter Lyrik – besteht ein ausgesprochen hoher Anspruch, der für viele nur schwer als Anreiz gelten kann, selbst lyrische Texte zu verfassen. Gottfried Benn etwa erläutert in seinem breit rezipierten Vortrag *Probleme der Lyrik*, den er 1950 an der Universität Marburg hielt, ein Gedicht müsse „entweder exorbitant sein oder gar nicht" (1977, S. 505). Das Mittelmäßige schließt er damit kategorisch aus der Gattung der Lyrik aus. Diese Anspruchshaltung kann bei dem Publikum, das einen Poetry Slam besucht, nicht bestehen, da das Dargebotene hoch divers ist und auch der Qualitätsanspruch sehr unterschiedlich ist. Folgerichtig erklärt Stephan Porombka im Vorwort der Poetry Slam Fibel den „Dilettantismus als ästhetische Strategie" (2014, S. 13). Alles und so auch das Laienhafte oder gar Dilettantische ist bei Slam Poetry erlaubt. Alle können kreative Texte schreiben und damit erfolgreich sein – oder auch nicht. Die Hemmschwelle ist für Schreibende herabgesetzt. Der Anspruch des Publikums an die Texte ist unterschiedlich. Strenge Regeln – abgesehen von Zeitlimit und Requisitenverbot – gibt es bei der Textproduktion und Textperformance nicht. Und so müssen

2 Der aktualisierte Companion Volume zum Referenzrahmen im englischen Original bietet zwei Vorteile: Zum einen ist er zum jetzigen Zeitpunkt im Gegensatz zur deutschen Übersetzung frei im Netz verfügbar. Zum zweiten enthält die übersetzte Fassung markante Fehlerhaftigkeiten, die man im englischen Original umgeht und die in der deutschen Fassung zu einer falschen, bzw. die Niveaustufen betreffend strengeren, Zuordnung führt. Vgl. zu zweiterem Aspekt Thielmann, 2019, S. 17.

3 Poetry Clips werden verstanden als „Hybrid-Medium zwischen Live-Performance, Schauspiel, Verfilmung und Musikvideo" (Anders, 2016, S. 35).

Slamtexte keineswegs gereimt sein oder in einem bestimmten rhythmischen Duktus vorgetragen werden, wenngleich dieser gerade bei deutschsprachigen Slams verbreitet ist. Es ist ziemlich viel erlaubt, es gibt keine bestimmte Anspruchshaltung, sodass man leicht Erwartungen unterwandern und Irritationen herbeiführen kann. In Slamtexten lassen sich alle erdenklichen Inhalte mit allen erdenklichen Formen kombinieren. Sicherlich lassen sich einige inhaltliche Schwerpunkte bei zeitgenössischen Slamtexten erkennen, etwa mit Topoi wie Männlichkeit vs. Weiblichkeit, Gender, Antidiskriminierung, neu perspektivierte Alltagsbeobachtungen, metasprachliche Thematisierungen, Sprachspielerisches, Liebe, Partnerschaft oder auch „Sozialkritisches"[4]. Und insbesondere im DaF-DaZ-Kontext lässt sich Diversität reflektieren. Jeder Thematisierung von Sprache ist zugleich eine Thematisierung von Kultur inhärent, die sich bei Slam Poetry ideal auf „macht-, rassismus- und (neo-)linguizismuskritische" (Zabel & Simon, 2022, S. 79) Inhalte zuschneiden lassen. Gerade durch die Offenheit der Form fördert Slam Poetry Ambiguitätstoleranz und ist durch ihre Bandbreite und die Akzeptanz diverser Qualitätsansprüche eine sui generis dominanzkritische Gattung, bei der jegliche Hierarchisierungen und Stereotypisierungen hinterfragt werden. Zudem führt der Umgang mit Slam Poetry als niedrigschwelligem Einstieg zur weiteren Thematisierung von literarischen Texten deutlich vor Augen, dass Sprache niemals einen allein funktionalen Aspekt erfüllt. Wie Dobstadt und Riedner festhalten, ist Sprache stets mehr als nur ihre Verwendung, denn es geht auch um „Mehrdeutigkeit, die Unabschließbarkeit sprachlicher Bedeutungsbildung, die Nicht-Neutralität von Sprache, ihr Eingelassensein in Machtbeziehungen, ihre Kreativität, ihre permanenten Sinnverschiebungen" (2016, S. 39). Im Folgenden werden die Vorteile eines produktiven Einsatzes von Slam Poetry im berufsbildenden Deutschunterricht anhand von Arbeitsaufträgen und Möglichkeiten der Rückmeldung zu Textproduktion und Performance erläutert.

1. Zur konkreten Gestaltung von Slam Poetry im berufsbildenden Deutschunterricht

Die Ausgestaltung eines gesamten Poetry Slams erfolgt in mehreren Schritten. Alle Aufwärmübungen und vorbereitenden Schritte können jedoch auch in einem performativ gestalteten Unterricht platziert werden, ohne zwingend das Ziel zu verfolgen, die Texte bei einem Slam zur Aufführung zu bringen. Die Schüler*innen sollen zunächst lediglich in Eigenregie unter Anleitung zu kreativem Schreiben eigene Texte vorbereiten, die sie selbst vortragen können. Ein wichtiger Schritt dahin sind kreative Schreibaufgaben. Diese können – auch unabhängig davon, ob man einen kompletten Slam veranstaltet – didaktisch effektiv und zeitökonomisch im Unterricht stattfinden. Zugleich ist neurowissenschaftlich belegbar, dass die Integration performativer Didaktik und Dramapädagogik in den (Fremdsprachen-)Unterricht nachweislich

4 Anders widmet dem offenen Begriff „Sozialkritisches" in ihrem Arbeitsbuch ein eigenständiges Kapitel mit Textbeispielen (2007, S. 78–83).

zu „gesteigerten Lernerträgen führen" kann (Sambanis, 2016, S. 51). Die Auswahl an Übungen zu kreativem Schreiben ist sehr groß.[5] An dieser Stelle sei auf drei Übungen, gestaffelt im Umfang des möglichen Outputs, hingewiesen, die gut im Unterricht erprobt sind, sich aber meines Wissens nicht in anderen publizierten Listensammlungen finden.

Übung 1: Wir köcheln in der Gerüchteküche

Diese Übung eignet sich sowohl als Aufwärmübung am ersten Unterrichtstag mit einer neuen Klasse oder bei Unterrichtsbeginn nach längerer Pause als auch als Übung zur Hinführung zum kreativen Schreiben. Sie ist in allen Sprach- und Klassenniveaus möglich. Als Beispiel dient eine Vorlage: Eine Person erzählt einer anderen von einer Begebenheit im (Ziel-)Berufskontext. Die zweite Person erzählt diese wiederum einer dritten und schmückt weiter aus oder übertreibt. Die dritte Person erzählt der vierten Person ebenso diese Begebenheit, kolportiert aber weiter. Eine Vorlage könnte beispielsweise dieser textliche Input sein: *Alejandro absolvierte sein Betriebspraktikum und musste erst einmal nur Kaffee kochen.* Die nächste Person hingegen schmückt aus:

Alejandro absolvierte sein Betriebspraktikum und begeisterte mit dem Kaffee, den er für alle Abteilungen kochte. Die Kolportage über weitere Erzählungen gipfelt dann in dem Szenario: *Alejandro absolvierte sein Betriebspraktikum, kochte erst für alle Kaffee und durfte anschließend eine eigene Abteilung leiten.*

Der Bezug einer solchen Erzählung auf den Berufsalltag liegt auf der Hand. Beim Weiterberichten wird noch stärker übertrieben, bis sich die Begebenheit in völliger Übertreibung klar unterscheidet von der Ursprungssituation, eine stille Post der Kolportage sozusagen, wie sie des Öfteren tatsächlich betrieben wird. Dabei gibt es einerseits den Aha-Effekt bezüglich der Alltagsbezogenheit, andererseits sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt beim Fortspinnen weiterer Übertreibungen. Die Lehrkraft steuert bei dieser Übung einzig in der ersten Gruppe im Plenum, wer wem die Geschichte weitererzählt. Bei Lerngruppen mit niedrigerem Sprachniveaus wird ein Input gegeben. Bei höheren Niveaus kann sowohl auf Input als auch auf Steuerung der Reihenfolge der Schüler*innen verzichtet werden.

Übung 2: Wir schreiben einen Romananfang

Diese Übung kombiniert Kreativität mit performativem Lernen, da der Schreibauftrag zugleich performativ umgesetzt werden soll. Ausgangsmaterial bieten berühmte Romananfänge, die gegebenenfalls noch thematisiert, literaturgeschichtlich eingeordnet oder kommentiert werden können, etwa der Anfang von *Der Proceß* von Franz Kafka,

5 Einen Überblick über diverse Aufgabenformate im Kontext DaF/DaZ bietet Wolfrum, dort etwa mit sehr guten kurzen Übungen zu Mehrsprachigkeit (2010, S. 98–101). Weitere Übungen nennt Pawłowska (2013, S. 274). Ruf erläutert detaillierte Schreiblernprozesse in der Schule und geht dabei auch auf digitale Lehr-Lern-Prozesse ein (2016, S. 161–176).

Der Mann ohne Eigenschaften von Robert Musil oder auch aus anderen Sprachräumen der Anfang von *Anna Karenina* von Leo Tolstoi oder des *Don Quijote* von Cervantes. Zugleich kann dies als Ratespiel angeboten werden, wobei Autorin oder Autor verborgen bleiben und die Schüler*innen versuchen sollen, eine performativ besonders gelungene Lesung des Romananfanges darzubieten. Die Aufgabe, die anschließend als Hausaufgabe aufgegeben werden kann, um die Unterrichtszeit zu ökonomisieren, lautet: *Schreiben Sie einen eigenen Romananfang. Überlegen Sie, welches Genre Sie bedienen wollen (Liebesroman, Detektivroman usw.). Versuchen Sie, so zu schreiben, dass man neugierig auf die Fortsetzung der Geschichte wird. Üben Sie kurz den Vortrag des Romananfanges, sodass er besonders theatralisch wirkt.*

In der nächsten Unterrichtsstunde sollen die anderen Schüler*innen das Genre erraten und überlegen, wie es weiter gehen könnte mit der Geschichte. Der/Die Vortragende hingegen überlegt, wie beispielsweise Stimmhöhe, Sprechtempo oder auch Sprachrhythmus solchermaßen eingesetzt werden können, dass die Performance besonders glaubhaft wird. Die Übung dient somit womöglich als Einstieg zu einer komplexeren Geschichte, die fortgeführt werden könnte. Darüber hinaus wird bei dieser Übung performatives Sprechen reflektiert und es kann literaturgeschichtliches Hintergrundwissen eingeflochten werden.

Übung 3: Wir schreiben einen kompletten Slamtext mit dem Schreib-O-Mat

Die folgende Übung, mit der man Lernende zum Schreiben eines kompletten Textes anleiten kann, stammt ursprünglich aus einem Workshop, den der Spoken-Word-Lyriker Dalibor Marković abgehalten hat. Sie ist in verschiedenen Unterrichtsszenarien erprobt und seitdem stark modifiziert worden. Die Ausgangsidee ist dabei, in drei Spalten unterschiedliche Aspekte zu sammeln und aus den drei Spalten je ein Kriterium per Zufall auszusuchen. Die drei so erhaltenen Aspekte sind Grundlage des zu schreibenden Textes. Ein Beispiel: Gesammelt werden zunächst Emotionen. Die Lernenden werden mit der Frage *Welche Emotionen gibt es?* zu Beiträgen eingeladen. Die Lehrkraft notiert und ergänzt gleichzeitig Wortableitungen (z. B. *traurig – Trauer*). Anschließend werden Themen gesammelt, die Lernende aktuell persönlich ansprechend finden. Schließlich werden einfache Stilmittel oder einfache Umsetzungen einer gelungenen Performance genannt, bei denen, um mit Jakobson zu sprechen, nicht ein funktionaler Mitteilungszweck der sprachlichen Botschaft im Fokus steht, sondern die Sprache um der Sprache willen verwendet wird, also die poetische Funktion der Sprache in den Vordergrund gerückt wird (vgl. Jakobson, 1979, S. 92). Im berufsbildenden Deutschunterricht könnte daraus die wie folgt ausgefüllte Tabelle (Tabelle 1) entstehen:

Tab. 1: Schreib-O-Mat für das Verfassen kreativer Texte

Welche starken Emotionen gibt es?	Welches Thema finden Sie persönlich ansprechend?	Welches Stilmittel oder welchen Trick der Performance mögen Sie?
• Aufregung, aufgeregt • Freude, froh • Stress, gestresst • Eifersucht, eifersüchtig • Trauer, Traurigkeit, traurig • Aggression, aggressiv • Panik, panisch	• Arbeit, Ausbildungsplatz, Praktikumsplatz finden • Berufsausbildung • Arbeitslosigkeit • Prokrastination beim Bewerbungsschreiben • Digitale Lehre • Prüfungsangst • Antidiskriminierung • Traumberuf	• Ironie • Rhetorische Fragen • Lange Pausen • Reime • Metaphern • Extreme Modulation (laut, leise) • Wiederholungen

Im nächsten Schritt wird nun per Zufall ausgesucht, welche Emotion Lernende für die Aufgabe erhalten, beispielsweise indem man Laserpointer/Stift/Kreide schnell von oben nach unten bewegt und die betreffende Person *stopp!* ruft. Dies wird zwei weitere Male wiederholt, sodass auch ein Thema und ein Stilmittel festliegt. Aufgabe ist es dann beispielsweise einen Text zu *Zeitdruck* mit der Emotion *Aggression* und dem Stilmittel *Wiederholungen* zu verfassen. Die Zuordnung per Zufall eröffnet breitere Kombinationsmöglichkeiten für die Erstellung eines Slamtextes, und es wird dadurch vermieden, dass die Lernenden naheliegende Kombinationen wählen, wie sie beispielsweise in der Kombination *Trauer*, *Arbeitslosigkeit*, *Lange Pausen* gegeben wäre. Die Aufgabe ließe sich sich auch modifizieren und die Spalte in der Mitte durch die Kategorie „Textsorten" ersetzen. Hierbei können Textsorten gewählt werden, die für den berufsbildenden Kontext relevant sein können (Praktikumsbericht, Anschreiben, Lebenslauf, fachlicher Kurzvortrag) und neben Textsorten der fiktionalen Literatur (Gedicht, Romananfang, Theaterstück) und der Alltagstexte (SMS, Zeitungsnachricht, Busfahrplan) gestellt werden. Dadurch wird die Textsortenkompetenz vertieft und zugleich verspricht die Juxtaposition von Emotion, Textsorte und Stilmittel höchst originelle Beiträge. Das Ökonomische für die Pragmatik der Unterrichtsgestaltung ist dabei, dass die Aufgabe schnell erläutert ist und der Schreibprozess als Hausaufgabe erfolgen kann. Im nächsten Unterrichtsszenario werden dann die Texte präsentiert und können Vortrag und Text so gegebenenfalls, wie im nächsten Kapitel dargestellt, konstruktiv kommentiert werden.

2. Möglichkeiten der Rückmeldungen zu kreativen Texten und zur Performance

Vor den Vorträgen können gemeinsam mit der Lerngruppe Kriterien einer gelungenen Präsentation gesammelt werden. Eine erprobte Auswahl mit einem Raster zum Ankreuzen zeigt Tabelle 2, die entweder anonym von den anderen Zuhörenden ausgefüllt wird, alternativ einzig von der Lehrkraft, oder die schließlich die Grundlage möglicher mündlicher Rückmeldungen bietet.

Tab. 2: Raster für Rückmeldungen zur Präsentation

	Trifft in hohem Maße zu	**Trifft zu**	**Weder/ noch**	**Trifft eher nicht zu**	**Trifft in keinem Maße zu**
Gestik und Mimik wurden unterstützend eingesetzt.					
Stimme, Intonation, Artikulation wurden unterstützend eingesetzt.					
Eine gute Einleitung wurde unterstützend eingesetzt.					
Augenkontakt zum Publikum wurde unterstützend eingesetzt.					
Nahezu fehlerfreies Sprechen wurde unterstützend eingesetzt.					

Die Rückmeldung kann über eine Likert-Skala von „trifft in hohem Maße zu" bis zu „trifft in keinem Maße zu" erfolgen oder aber auch über Deskriptoren veranschaulicht werden. Dabei lassen sich weiterführend auch individuelle Kriterien nochmals hervorheben und mittels dieser Deskriptoren spezifischer kommentieren, was hier an den Beispielen Körperhaltung, Gestik und Mimik, Intonation, Tempo und Rhythmus (Suprasegmentalia) sowie Einzellaute (Segmentalia) gezeigt wird:

Tab. 3: Kriterien für Rückmeldungen zur Präsentation

Kriterium	**Sehr gut (+)**	**In Ordnung (0)**	**Verbesserungswürdig (-)**
Körperhaltung	Die Körperhaltung ist sicher und unterstützt die Performance.	Die Körperhaltung wird nur wenig unterstützend eingesetzt.	Die Körperhaltung wird gar nicht eingesetzt.
Gestik und Mimik	Gestik und Mimik unterstützen die Performance sehr gut.	Gestik und Mimik unterstützen die Performance nur selten.	Gestik und Mimik werden nicht eingesetzt.
Intonation, Tempo und Rhythmus (Supra-segmentalia)	Intonation, Tempo und Rhythmus werden sehr gut umgesetzt und unterstützen den Inhalt.	Intonation, Tempo und Rhythmus werden kaum berücksichtigt.	Intonation, Tempo und Rhythmus führen stellenweise zu Missverständnissen.
Einzellaute (Segmentalia)	Praktisch alle Einzellaute der Zielsprache können artikuliert werden	Einzellaute haben einen wahrnehmbaren Akzent (ggf. Beispiele geben).	Die Realisation von Einzellauten führt zu Missverständnissen.
Zuschnitt auf berufsbildenden Kontext	Inhalte des berufsbildenden Kontextes werden angemessen thematisiert	Inhalte des berufsbildenden Kontextes werden am Rande thematisiert	Inhalte des berufsbildenden Kontextes werden gar nicht thematisiert

Man kann in der Rückmeldung also top-down verfahren und zunächst allgemeinere, danach spezifischere Kriterien nennen. Gerade das Beispiel Artikulation/Phonetik zeigt, dass man sich immer weiter auf Einzelelemente konzentrieren kann: Die Rückmeldeoption zu Einzellauten ließe sich noch genauer ausdifferenzieren, beispielsweise hinsichtlich typischer Interferenzen ganz bestimmter Einzellaute (z. B. Diphtongie-

rung des [i]-Lautes bei slawischer Herkunftssprache) – dies je nach Herkunftssprache und Zielgruppe. Die Suprasegmentalia ließen sich ebenso einzeln betrachten, und Intonation, Tempo und Rhythmus könnten eine einzelne Zeile in Tabelle 3 erhalten. Weitere Kriterien – abhängig von Format und Zielgruppe – könnten zudem der Inhalt des Gesagten, die Verwendung von Fachtermini bei wissenschaftlichen Vorträgen, der Einsatz der Technik im digitalen Format, der Einsatz von Präsentationsfolien bei fachlichen Vorträgen oder auch die (un-)klare Struktur, die Souveränität oder die Authentizität sein. Angelehnt an den unten erläuterten modifizierten Schreibauftrag für den berufsbildenden Kontext (siehe Fußnote 6) findet sich in der Tabelle die abschließende sechste Zeile, die als einzige eine thematische Ausrichtung hat. Neben diesem inhaltlichen Zuschnitt sind im berufsbildenden Deutschunterricht jedoch alle in der Tabelle erwähnten Kriterien des Performativen relevant, etwa für Referate, Vorstellungsgespräche oder aber auch Situationen des alltäglichen Gespräches, bei denen Selbst- und Fremdwahrnehmung abgeglichen werden sollten. Die Kriterien lassen sich gemeinsam mit Schüler*innen ausarbeiten und ergänzen. Hierbei ist viel Flexibilität geboten, und auf die Zielgruppe zugeschnittene Erweiterungen sind möglich.

3. Ästhetisches Lernen innerhalb des berufsbildenden Deutschunterrichts

Welche Konsequenzen können wir hieraus für den berufsbildenden Deutschunterricht ziehen? Hinsichtlich der Kernfertigkeiten zu Schreibkompetenzen hat die *Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung* (*gefsus*) in einem Positionspapier drei zentrale Kriterien herauskristallisiert: „Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen“ (gefsus, 2018, S. 7). Genau diese drei Kompetenzen werden durch kreatives Schreiben in der Kombination mit performativer Didaktik trainiert.

Sprache ist nicht allein zweckorientiertes Instrument zum Austausch einer Botschaft. Sprache hat – mit nochmaligem Hinweis auf Jakobson – stets mehrere Funktionen und so auch eine poetische Funktion, bei der die Botschaft auf die Botschaft selbst ausgerichtet ist und in der Sprache um ihrer selbst willen verwendet wird. Ebenso gibt es in der allgemeinen Wahrnehmung mindestens zwei Grundtypen, die Kaspar Spinner gegenüberstellt: eine „zweckorientiert-pragmatische und eine ästhetische Wahrnehmung“ (Spinner, 2008, S. 9). Welchen Stellenwert ästhetisches Lernen in der beruflichen Bildung haben kann und soll, ist noch nicht abschließend diskutiert, wurde aber bereits mit Verweis auf Wolfgang Welsch als relevante Fragestellung formuliert (vgl. Grundmann, 2001, S. 95). Welsch versteht ästhetisches Denken, also einen Vorgang, der sich sowohl auf kreative als auch kognitive Prozesse bezieht, „als Thematisierung von Wahrnehmungen *aller* Art, sinnenhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen“ (Welsch, 1990, S. 9; Hervorhebung im Original). Mit entsprechenden Arbeitsaufträgen lassen sich Lern-

gruppen über eine allein zweckorientiert-pragmatische Wahrnehmung hinausgehende, nämlich eine ästhetische Wahrnehmung gemäß Spinner bzw. ein ästhetisches Denken gemäß Welsch, sensibilisieren. Dies lässt sich in Anwendung der beiden Kunstgriffe, der Verfremdung der Dinge und der Komplizierung der Form, erreichen, die Šklovskij 1916 in seinem ursprünglich auf Tolstoijs Prosa gemünzten Aufsatz *Kunst als Kunstgriff* differenzierte. Im Kontext heißt es dort:

> Um für uns die Wahrnehmung des Lebens wiederherzustellen, die Dinge fühlbar, den Stein steinig zu machen, gibt es das, was wir Kunst nennen. Das Ziel der Kunst ist, uns ein Empfinden für das Ding zu geben, ein Empfinden, das Sehen und nicht nur Wiedererkennen ist. Dabei benutzt die Kunst zwei Kunstgriffe: die Verfremdung der Dinge und die Komplizierung der Form, um die Wahrnehmung zu erschweren und ihre Dauer zu verlängern. (Šklovskij, 1984, S. 14)

In kanonisierten Texten der Literaturgeschichte findet man zahlreiche Beispiele, die auf diesem Prinzip basieren und eine scheinbar alltägliche Begebenheit schildern, die durch eine Neuperspektivierung, eine Verfremdung oder eine Komplizierung der Form ästhetischen Reiz gewinnt. Sobald man Schüler*innen dafür sensibilisiert, werden auch mögliche Berührungsängste oder Vorbehalte, die das kreative Schreiben betreffen, reduziert. Hierzu folgt ein Beispiel. Der Arbeitsauftrag lautete wie folgt:

Schreiben Sie einen Text über ein Thema des Alltages, das Sie besonders interessiert, und schildern Sie es aus einer neuen Perspektive. Versuchen Sie es entweder verfremdet oder sehr komplex zu schildern.[6]

Ein Beispieltext, der auf der Grundlage eines Arbeitsauftrages zur Sensibilisierung der ästhetischen Wahrnehmung entstand, ist der Text der Deutschlernenden Irina Artamonova.[7] Sie schildert darin, eingeleitet von einem Intro, die offenbar alltägliche und zugleich heutzutage weit seltener vorgenommene Begebenheit, einen Text mit der Hand zu schreiben. Da das Erscheinungsbild und die Kompositionsweise des Textes relevant sind, findet er sich in der handschriftlichen Version nochmals im Anhang. Um das Intro verkürzt lautet der Text:

---

6 Der Arbeitsauftrag lässt sich auch modifizieren, z. B. auch auf den berufsbildenden Deutschunterricht. Bei einer Modifikation mit dem Auftrag, einen Beruf in übertriebener oder klischierter Weise zu präsentieren, erstellte eine Studentin ein Glossar für Makler*innen, das verschiedene Euphemismen zur Beschreibung von Wohnungen enthielt. Gelungen war dabei sowohl die Übertreibung als Stilmittel als auch die Wortwiederholung, also eine textsortenspezifische Gestaltung mittels poetischer Stilmittel, die dokumentierte, dass sowohl eine Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld als auch eine Vertiefung der Textsortenkompetenz stattgefunden hat.

7 Der Text ist entstanden im Rahmen des Seminares „Performatives Lernen, Präsentationen und kreatives Schreiben. Projektkurs mit Poetry Slam“, WiSe 2021/22, Universität Hamburg. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

> Es macht mir sehr viel Spaß, mit meiner Hand zu schreiben. Es ist für mich ein vollkommenes Ritual, bei dem jedes Detail von Bedeutung ist, und ich nehme mir dafür jeden Morgen Zeit.
>
> Zuerst mache ich mir genug Platz am Schreibtisch, damit sich meine Hand frei bewegen kann, und stelle ein Glas Wasser daneben. Dann setze ich mich ganz bequem an meinen Schreibtisch und schaue einige Minuten aus dem Fenster. Es hilft, meine Gedanken zu bündeln und mich von außen nach innen zu wenden.
>
> Jetzt bin ich in der richtigen Stimmung und lasse mich nicht mehr ablenken. Ich nehme einen Stift. Das ist ein ganz normaler weißer Stift aus Plastik mit dem Namen einer Firma. Meine Finger spüren die Kühle des Plastiks, ich fange an zu schreiben. Mir gefällt es, zu beobachten, wie sich ein Stift auf dem Papier bewegt und Zeichen zeigt, in denen man Buchstaben und Wörter erkennen kann.
>
> Diese Linien und Bögen, die durch die Bewegung des Stiftes über Papier entstehen, sind ein Spiegel meines Inneren: Wenn ich aufgeregt oder nervös bin, ist auch meine Handschrift sehr chaotisch und quasi unleserlich; wenn ich umgekehrt meine Ruhe habe, dann werden meine Buchstaben klar und deutlich.
>
> Nach einiger Zeit aber ist mir die Hand eingeschlafen. Zuerst kommt es zu Spannungen in den Fingern, dann ziehen sie sich vom Unterarm bis in den Oberarm und die Schulter. Ich musste den Stift zu fest halten. Jetzt ist es Zeit, eine Pause zu machen, um meine Muskulatur zu entspannen. Ich höre auf zu schreiben.

Durch die Anreicherung der dabei wahrgenommenen visuellen und haptischen Reize gewinnt „jedes Detail an Bedeutung", wie sie schreibt. Šklovskij entsprechend wird durch diese „Komplizierung der Form" der „Stein steinig" gemacht (Šklovskij, 1984, S. 14), wird der Prozess des handschriftlichen Schreibens wieder auf den ganz eigenen, ursprünglichen Vorgang befühlt. Bemerkenswert ist zudem, dass über diesen Vorgang der metasprachlichen und metafiktionalen Schilderung des Schreibens hinaus in ihrer Einleitung auch die Topoi der Achtsamkeit, des fokussierten Arbeitens bzw. auch das genaue Gegenteil, die Prokrastination, angesprochen und somit hoch aktuelle Themenbereiche berührt werden. In der Erarbeitungsphase waren die breiten und zugleich individuell zugeschnittenen Möglichkeiten der Rückmeldung als Audio-Datei (orientiert an den Tabellen 1 und 2, s. o.) sehr hilf- und aufschlussreich. Die Rückmeldungen lassen sich mündlich im Plenum geben oder auch schriftlich, durch Ausfüllen eines Rasters inklusive Ergänzungen. Das Aufnehmen einer Audio-Datei hat den Vorteil, dass die Rückmeldung diskret bleibt und die Rückmeldung sich andererseits konzeptionell mündlich und somit persönlicher gestalten lässt. Bei dem genannten Text waren etwa Aussprache, Augenkontakt, Körperhaltung für die Performance bereits gleich zu Anfang sehr gut umgesetzt. Das Intro wurde in der weiteren Erarbeitungsphase hinzugefügt. Inhaltliche Kommentare etwa hinsichtlich der Originalität eines Textes sind hingegen sehr sensibel anzubringen und je nach Thema des Textes anzugleichen. Bei sehr persönlichen Schilderungen, etwa zu Migrations- oder

Fluchterfahrung, kann es delikat werden, inhaltliche Kommentare zu geben. In jedem Fall wirkt es sich sehr produktiv aus, wenn man in Gruppenarbeit peer to peer-Kommentare ermöglicht.[8]

4. Kreatives Schreiben und performatives Lernen als ganzheitlicher Bildungsansatz im berufsbildenden Deutschunterricht

Die Plausibilität der Inkorporation von Kreativität und Performativität in den Unterricht ist abhängig vom Bildungsbegriff, den man zugrunde legt. Wintersteiner hält hierzu fest:

> Der Begriff *Bildung* umfasst immer mehr als Ausbildung, er meint nicht bloß Qualifizierung für das Berufsleben, sondern *Qualifizierung* für das Leben. Damit ist sowohl die Meisterung des privaten Lebens, der beruflichen Tätigkeit wie auch des Lebens in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit gemeint – und vor allem: die Integration dieser drei Bereiche in der eigenen Persönlichkeit. (Wintersteiner, 2006, ohne Paginierung)

Wenn man den Bildungsbegriff daher weit fasst, über allein kognitive Erwerbsprozesse hinausgeht und etwa auch ästhetisches Lernen und Persönlichkeitsbildung involviert, so ist naheliegend, dass Kreativität und Performativität Teil zu vermittelnder Inhalte sein müssen. Die Herausforderungen und Krisen unserer Zeit – illustriert etwa an den virulenten Beispielen Klimakrise, Zunahme bewaffneter Konflikte oder Pandemien und der gesellschaftlich sehr unterschiedlich gearteten Reaktionsweise darauf – verlangen kreative und unkonventionelle Lösungen. Die zunehmende Diversität der Zielgruppe im berufsbildenden Deutschunterricht und zugleich die zunehmende Diversität der Berufsfelder verlangen Offenheit für neue Wege und einen dominanzkritischen, sprachsensiblen und sprachbewussten Dialog. Poetry Slams im Unterricht mit der Kombination aus Kreativität und Performativität versprechen einen niedrigschwelligen Einstieg zu Literatur, der in vielerlei Weise rezeptiv wie produktiv fruchtbar gemacht werden kann. Performative Unterrichtsszenarien entsprechen einem ganzheitlichen Bildungsbegriff. Das Slammen, also das auf einen performativen Effekt hin ausgerichtete Rezitieren selbst geschriebener Texte, lässt sich auch auf andere Bereiche ausweiten, wie etwa das Beispiel „Science Slam" innerhalb des berufsbildenden Deutschunterrichtes zeigt (Deppert, 2018, S. 259 f.). Bei einem Science Slam wird ein Fachvortrag gehalten, der sich auf Inhalte des berufsbildenden Deutschunterrichtes zuschneiden lässt, mit dem Ziel, dass er aufgrund performativer und ggf. durch Metaphern gestützter Präsentation auch von einem Laienpublikum verstanden werden

8 In der Erarbeitungsphase des Textes von Artamonova war es aufschlussreich zu beobachten, dass Kommentare hinsichtlich einer möglichen Pointe des Textes, die man noch einarbeiten könnte, von ihr nicht angenommen und umgesetzt wurden. Im Gegenteil insistierte sie darauf, die Alltäglichkeit des Schreibvorgangs und die Neuperspektivierung durch die detailreiche Schilderung allein wirken zu lassen, ohne dass eine mögliche Pointe davon ablenkt.

kann. Auch hier werden Performativität, die Relevanz eines gelungenen und originellen Vortrages, sowie Literarizität relevant, da auch bei dieser Vortragsweise häufig die Sprache um der Sprache willen eingesetzt wird. Wenngleich eine „systematische Analyse des möglichen Nutzens des Science Slams für Schulen" aussteht (ebd., S. 260), so lässt sich bereits jetzt belegen, dass eine performative Gestaltung des Unterrichts in allen Schulformen neurowissenschaftlich nachweisbar zu besseren und langfristigeren Verankerungen erworbenen Wissens bei den Schüler*innen führt (vgl. Arndt & Sambanis 2017, S. 129 ff.). Die Idee des kreativen Schreibens wiederum lässt sich auch bei weiteren Schreibszenarien, etwa beim Verfassen von Sachtexten, umsetzen, da kreative Schreibkompetenz auch generell Textsortenkompetenz zu schulen vermag und auch in wissenschaftsorientierten Textsorten oder in Sachtexten generell ein (faktuales oder fiktionales) Erzählen angewandt wird (vgl. Kruse, 2002, S. 97). Slam Poetry eignet sich ebenso für kreativ vermittelte Language Awareness in einem ganzheitlichen und praxisorientierten Sinn, da gezielt Aspekte wie Stimmeinsatz, Intonation, Gestik und Mimik verbessert werden können, aber etwa auch der Abgleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung, generelle Präsentationstechniken, das Anmoderieren bei „alle[n] Formen des öffentlichen Redens" (Lughofer, 2019, S. 202) und somit natürlich auch in beruflichen Situationen trainiert werden können. Eine performative Didaktik mit kreativen Schreibszenarien entspricht daher im Sinne Pestalozzis einem Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß, aber neben den emotionalen und ganzheitlichen Inhalten natürlich auch kognitiven Inhalten.[9]

9 Dies wurde explizit von Stöver-Blahak im Rahmen einer Podiumsdiskussion zu performativem Lernen betont, vgl. Bernstein, 2021.

Anhang

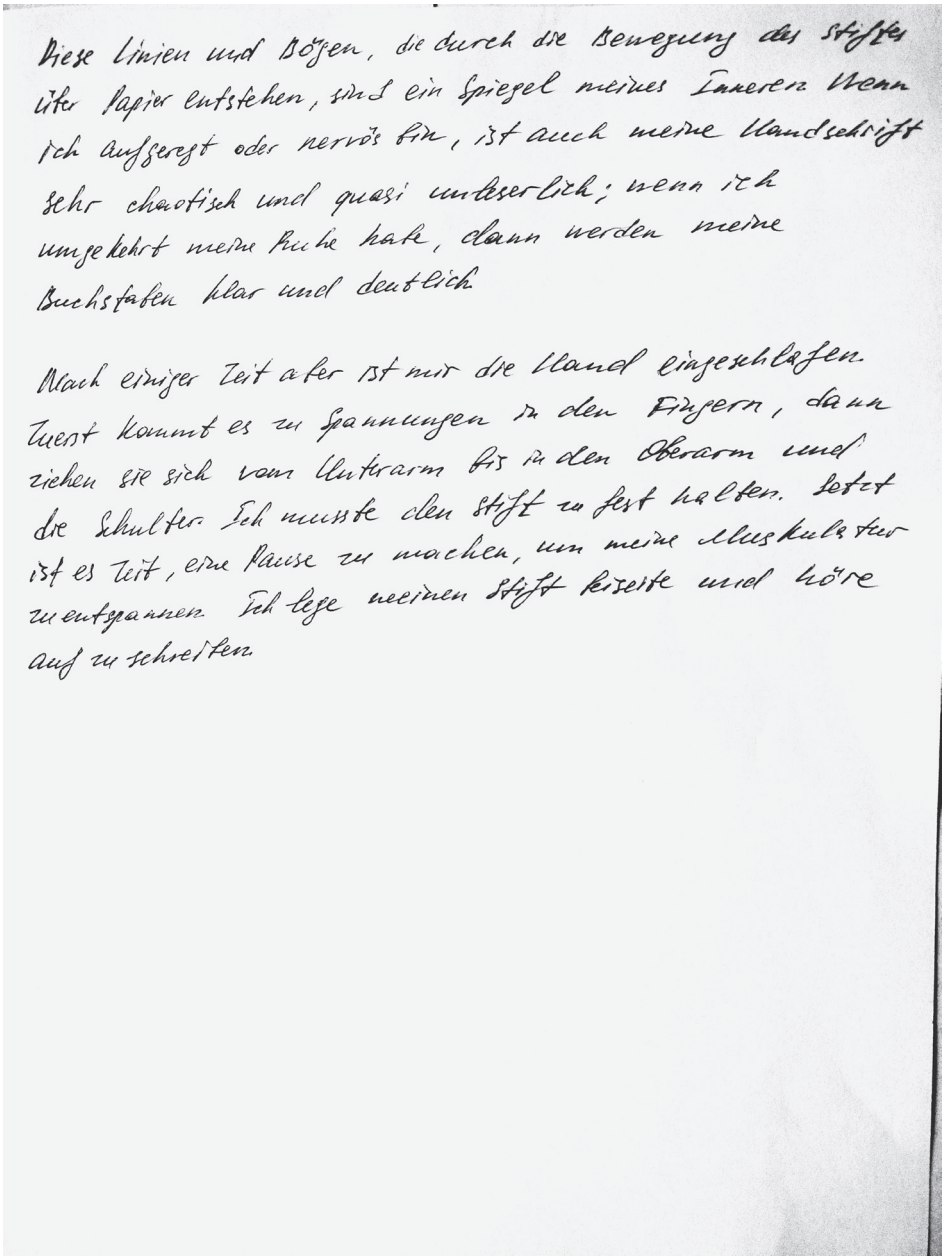
Heutzutage spricht man sehr viel über Achtsamkeit und über die Wahrnehmung des Moments. Es geht praktisch darum, sich Zeit zu nehmen und durch die Fokussierung auf das Hier und Jetzt die Gedanken zu klären. Also, hate ich versucht, einen Moment, oder besser gesagt einen Prozess, aus meinem alltäglichen Leben zu wählen und zu reflektieren, was ich während dieses Prozesses empfinde. Daher heißt mein Text „Das Schreiben mit der Hand."

Das Schreiben mit der Hand

Es macht mir sehr viel Spaß, mit meiner Hand zu schreiben. Es ist für mich ein vollkommenes Ritual, bei dem jedes Detail von Bedeutung ist, und ich nehme mir dafür jeden Morgen Zeit

Zuerst mache ich mir genug Platz am Schreibtisch, damit sich meine Hand frei bewegen kann, und stelle ein Glas Wasser daneben. Dann setze ich mich ganz bequem an meinen Schreibtisch und schaue einige Minuten aus dem Fenster. Es hilft, meine Gedanken zu bündeln und mich von außen nach innen zu wenden.

Jetzt bin ich in der richtigen Stimmung und lasse mich nicht mehr ablenken. Ich nehme einen Stift. Das ist ein ganz normaler weißer Stift aus Plastik mit dem Namen einer Firma. Meine Finger spüren die Kühle des Plastiks, ich fange an zu schreiben. Mir gefällt es, zu beobachten, wie sich ein Stift auf dem Papier bewegt und Zeichen zeigt, in denen man Buchstaben und Wörter erkennen kann.



Diese Linien und Bögen, die durch die Bewegung des Stiftes über Papier entstehen, sind ein Spiegel meines Inneren. Wenn ich aufgeregt oder nervös bin, ist auch meine Handschrift sehr chaotisch und quasi unleserlich; wenn ich umgekehrt meine Ruhe habe, dann werden meine Buchstaben klar und deutlich.

Nach einiger Zeit aber ist mir die Hand eingeschlafen. Zuerst kommt es zu Spannungen in den Fingern, dann ziehen sie sich vom Unterarm bis in den Oberarm und die Schulter. Ich musste den Stift zu fest halten. Jetzt ist es Zeit, eine Pause zu machen, um meine Muskulatur zu entspannen. Ich lege meinen Stift beiseite und höre auf zu schreiben.

Abb. 1: © Irina Artamonova (2021): Das Schreiben mit der Hand. Entstanden im Rahmen des Seminares „Performatives Lernen, Präsentationen und kreatives Schreiben. Projektkurs mit Poetry Slam“, WiSe 2021/22, Universität Hamburg. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

Literatur

Anders, P. (2007). *Poetry Slam. Live-Poeten in Dichterschlachten. Ein Arbeitsbuch*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Anders, P. (2016). *Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arndt, P. A. & Sambanis, M. (2017). *Didaktik und Neurowissenschaft. Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Benn, G. (1977). Probleme der Lyrik. In D. Wellershoff (Hrsg.), *Gottfried Benn. Gesammelte Werke in vier Bänden* (Bd. 1) (S. 494–532). Stuttgart: Klett Cotta.

Bernstein, N. (2021). Zeit für die Künste, eine führende Rolle zu übernehmen. Zur Podiumsdiskussion „Performatives Lehren und Lernen" im Rahmen der „Sommerlichen FaDaF-Literaturtage". *Scenario. Sprache – Kultur – Literatur*, *XIV*(2), 115–124. https://doi.org/10.33178/scenario.15.2.9

Council of Europe (Hrsg.). (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Verfügbar unter: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Deppert, A. (2018). Poetry Slam im Deutschunterricht an Berufsschulen. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 251–261). Tübingen: Narr Franke Attempto.

Dobstadt, M. & Riedner, R. (2016). „Winks upon winks upon winks" – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, *42*, 39–61.

gefsus (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung) (Hrsg.). (2018). *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verfügbar unter: https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf

Granato, M. & Settelmeyer, A. (2018). Berufliche Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Bedeutung von Sprache beim Zugang zu und in betrieblicher Ausbildung. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 29–55). Münster: Waxmann.

Grundmann, H. (2001). *Bildung und Integration*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Jakobson, R. (1979). Linguistik und Poetik. In E. Holenstein & T. Schelbert (Hrsg.), *Roman Jakobson*, *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971* (S. 83–121). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kruse, O. (2002). Schreibstrategien des Erzählens. Was man für Geschichten braucht. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 97–116). Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12358-3_7

Kuhn, C. & Sass, A. (2018). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. Sprachtraining für die kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt. *Fremdsprache Deutsch, 59*, 3–11. https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2018.59.03

Lughofer, J. G. (2019). Das breite Spektrum der Slamformate. In T. Welke & R. Faistauer (Hrsg.), *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache* (S. 193–207). Wien: Praesens.

Middeke, A. (2018). Die Perspektive der Interkulturalitätsforschung. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 63–72). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Pawłowska A. (2013). Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht – ein (un-)bekanntes Risiko oder eine interessante Gelegenheit zum Lernen. *Studia Germanica Gedanensia*, *29*, 270–280.

Porombka, S. (2014). Vorwort. In B. Böttcher & W. Hogekamp (Hrsg.), *Poetry Slam Fibel* (S. 12–18). Berlin: Satyr Verlag.

Ruf, O. (2016). *Kreatives Schreiben. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.36198/9783838536644

Sambanis, M. (2016). Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren Lernen Forschen – Performative Teaching Learning Research* (S. 47–67). Berlin: Schibri-Verlag.

Šklovskij, V. (1984). *Theorie der Prosa*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Spinner, K. H. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. 12 Thesen. In C. Vorst, S. Grosser, J. Eckhardt & R. Burrichter (Hrsg.), Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule (S. 9–23). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Terrasi-Haufe, E. & Börsel, A. (Hrsg.). (2017). *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster: Waxmann.

Thielmann, W. (2019). Zur deutschen Übersetzung der Globalskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. *Zielsprache Deutsch, 46*(1), 3–22.

Welsch, W. (1990). Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.

Wintersteiner, W. (2006). *Mitschwimmen oder widerstehen? Globalisierung und Globales Lernen*. Verfügbar unter: http://www.kaernoel.at/cgi-bin/kaernoel/comax.pl?page=page.std;job=CENTER:articles.single_article;ID=1996

Wolfrum, J. (2010). *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende*. Ismaning: Hueber.

Zabel, R. & Simon, N. (2022). Kulturwissenschaftliche Perspektiven im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, *59*(2), 77–87. https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.02.03

Autorinnen & Autoren

Karina Becker, auf das Lehramts- und Magisterstudium in den Fächern Deutsch, Latein, Philosophie und Angewandte Kulturwissenschaften an der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster folgte die Promotion mit einer Dissertation über Goethes literarische Fragmente (*Der andere Goethe. Die literarischen Fragmente im Kontext des Gesamtwerks*, 2012). Nach dem Zweiten Staatsexamen für die Sekundarstufen II/I war sie Studienrätin an einem baden-württembergischen Gymnasium und Post-Doc-Stipendiatin an der Universität Paderborn. Seit 2019 ist sie Juniorprofessorin für Fachdidaktik Deutsch an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. 2021 erfolgte die Habilitation mit der Erteilung der Venia Legendi für Neuere deutsche Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Paderborn mit einer Arbeit zu *Briefroman und Subjektivation. Transformationen der Gattung und des Subjekts und deren Bedeutung für einen subjektivationsorientierten Literaturunterricht*. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: diversitätsorientierter Deutschunterricht, postmigrantische Kinder- und Jugendliteratur, multimodale Mediendidaktik.

Renata Behrendt, studierte germanistische Literaturwissenschaft und Lehramt Deutsch als Fremdsprache in Lodz und an der JLU Gießen. Nach dem Studium war sie als Lehrerin am bilingualen Adam-Asnyk-Lyzeum in Lodz, als Dozentin an der Universität Lodz sowie als Lektorin und Prüferin für die deutsche Sprache am Prüfungszentrum des Goethe-Instituts an der Universität Lodz tätig. 2005 folgte eine Promotion mit einer Dissertation über Formen des historischen Romans bei Chrisoph Ransmayr (*Mythos und Geschichte im Romanwerk Christoph Ransmayrs*). Seit 2014 arbeitet sie in Deutschland (2014–2018 LMU München, seit 2018 Leibniz Universität Hannover) im Bereich der Deutschdidaktik. Aktuell arbeitet sie an ihrer Habilitation zum Thema *Reflexives Schreiben zur Professionalisierung von angehenden Deutschlehrkräften. Eine qualitative Studie zur Selbstreflexivität als Qualitätsmerkmal professionellen Handelns*.

Nils Bernstein, studierte Germanistik, Theaterwissenschaft, Komparatistik und Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Mainz und promovierte in Wuppertal über Phraseologismen in Moderner Lyrik am Beispiel von Nicanor Parra und Ernst Jandl. Nach DAAD-Stationen in Santiago de Chile (Sprachassistent) und Mexiko-Stadt (DAAD-Lektor) ist er seit 2013 an der Universität Hamburg als Sprecher für DaF tätig. Einerseits koordiniert er den Bereich zu Sprachnachweisen und interessiert sich für das Messen und Bewerten von Sprachkenntnissen im Zusammenhang von Studienerfolg und dem Erwerb akademischer Textsortenkompetenz (u. a. Mitarbeit beim neuen *DSH-Handbuch*). Andererseits forscht und lehrt er im Bereich zu Literatur, Kultur und ästhetischem Lernen und findet immer wieder Berührungspunkte zwischen den beiden zunächst unvereinbar scheinenden Arbeitsbereichen.

Freya Dehn, auf das Bachelorstudium der Fächer Volkskunde/Kulturgeschichte und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena folgte ein Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Nach dem erfolgreich absolvierten Masterstudium war sie als Lehrkraft für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache tätig, unter anderem arbeitete sie im Bereich Deutsch als Zweitsprache in ausbildungsbegleitenden Hilfen. Seit 2020 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Paderborn. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung und Digitalisierung in der Lehre im Bereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit.

Lara Diederichs, nach dem Lehramtsstudium mit den Fächern Deutsch und Philosophie für Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Paderborn war sie ebenda wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft in dem Projekt *Vielfalt stärken* und in der Germanistischen Sprachdidaktik. Die Promotion erfolgte 2021 mit einer Dissertation zum *Literarischen Lernen mit Texten in einfacher Sprache*. Aktuell absolviert sie das Referendariat. Forschungsschwerpunkte: Literarische Verstehensprozesse und Rezeptionsästhetik, Spracherwerb und Sprachbildung sowie qualitativ-empirische Bildungsforschung.

Astrid Henning-Mohr, Studium der Geschichts- und Literaturwissenschaften in Hamburg und Wien. Anschließend Promotion am Germanistischen Institut der Universität Hamburg zu dem Thema *Literatur und soziale Herrschaft. Das Konzept des Subjekts des Nationalen und die Rezeption Heinrich Heines in der DDR 1949–1956*. Im Anschluss daran war sie Lehrbeauftragte an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg und an der Hochschule für Diakonie und Soziale Arbeit Hamburg. Nach der Geburt ihres Kindes arbeitete sie als Vertretungslehrerin in Schleswig-Holstein, Hamburg und Niedersachsen und nahm am Seiteneinsteigerprogramm des Landes Niedersachsen teil. Seit 2019 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutsch/Ästhetische Bildung des Instituts für Grundschuldidaktik und Schulpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Literarische Mehrsprachigkeit, Übersetzung in der Kinder- und Jugendliteratur, Literaturdidaktik und Leseentwicklung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit.

Cornelius Herz, auf das Lehramtsstudium (Deutsch, Englisch, Latein) folgte eine Promotion mit einer Arbeit zur Literaturgeschichte und Mediendidaktik (*Literaturumbrüche. Medienwandelprozesse als Geschichte und Gegenwart im Deutschunterricht*, 2013). Nach dem Zweiten Staatsexamen (Sek. I/II) war er bis 2014 an einem Gymnasium im Ruhrgebiet sowie für die Medienberatung NRW im Auftrag des Schulministeriums NRW tätig. Anschließend arbeitete er als abgeordneter Lehrer an der Ruhr-Universität Bochum, wo er 2019 in Deutscher Philologie und Fachdidaktik habilitiert wurde (*Ziele des Literaturunterrichts. Eine quantitativ-empirische Analyse von ‚beliefs' bei Deutschlehramtsstudierenden*, 2021). Seit 2020 ist er Professor für Didaktik der deutschen Literatur an der Leibniz Universität Hannover. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: integrative Literatur- und Mediendidaktik, Professionsforschung, kinder- und jugendliterarische Kommunikation, Digital Humanities, kritisch-reflexive Deutschdidaktik sowie berufsschulischer Literaturunterricht.

Matthias Jung, Studium Germanistik/Anglistik/Französisch in Düsseldorf, Glasgow, Aix-en-Provence, DaF-Zusatzqualifikation an der Universität Düsseldorf 1985; DAAD-Lektor an der Universität Bordeaux 1987–1992, Promotion zum Thema Fachsprache in der öffentlichen Diskussion an der Universität Düsseldorf 1992; Wissenschaftlicher Angestellter an der Universität Düsseldorf in linguistischen DFG-Projekten und der Abteilung für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (1994–2003); Geschäftsführung des Instituts für Internationale Kommunikation in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf e. V. (IIK) seit 1995 (Studienvorbereitung, BAMF-Kurse, EU- und Fachkräfteprojekte), Vorstandsmitglied des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF); Mitglied diverser DaF/DaZ-Gremien; zahlreiche Publikationen, Vorträge, Seminare und Workshops in den Bereichen germanistische Linguistik, DaF/DaZ (Schwerpunkte Fachsprache, Deutsch für den Beruf, digitale Didaktik) und institutionelle Sprachpolitik DaF/DaZ.

Martina Kofer, Studium der Neueren deutschen Literatur, Politologie und Gender Studies an der Humboldt-Universität und Freien Universität in Berlin. Von 2012 bis 2016 war sie an der Universität Paderborn als wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Projekten *Chancen der Vielfalt nutzen lernen* und *Vielfalt stärken* tätig und arbeitete dort im Anschluss als Lehrbeauftragte im Bereich Literatur- und Sprachdidaktik. Von 2019 bis 2023 arbeitete sie in der Fachdidaktik Deutsch der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und war 2023 zudem als Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Deutsch an der Ludwigs-Maximilians-Universität München tätig. Derzeit arbeitet sie als Akademische Mitarbeiterin im Bereich Didaktik der deutschen Literatur an der Universität Potsdam. Der Abschluss der Promotion zu *Konfigurationen weiblicher (muslimischer) Identitäten in der neueren Literatur türkisch-deutscher Autorinnen* erfolgte im Jahr 2022. Forschungsschwerpunkte: Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik, interkulturelle, postkoloniale und rassismuskritische Literaturdidaktik, postmigrantische Literatur, Kinder- und Jugendliteratur.

Inga Koriath, nach dem Ersten und Zweiten Staatsexamen für die Lehrämter Sekundarstufe II/I mit den Fächern Deutsch und Sport arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft sowie am Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) an der Universität Paderborn. Inga Koriath (geb. Pohlmeier) promovierte mit einer Dissertation im Bereich der interkulturellen Literaturwissenschaft und -didaktik *(Deutsch-türkische Erzähltexte im interkulturellen Literaturunterricht: Zur Funktion und Vermittlung literaturästhetischer Mittel,* 2015*)*. Es folgte die Arbeit als Studienrätin am Carl-Severing-Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung der Stadt Bielefeld. Seit 2021 ist sie abgeordnete Lehrerin am Kommunalen Integrationszentrum der Stadt Bielefeld (Themenschwerpunkt: Interkulturelle Schulentwicklung).

Ann-Birte Krüger, im Anschluss an ihr Magisterstudium in den Fächern Politikwissenschaften und Romanistik in Kiel, Angers und Tübingen arbeitete sie als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache in der Abteilung für angewandte Fremdsprachen (LEA) an der Universität Strasbourg (Frankreich). Es folgte dort 2009 eine Dissertation zum Thema: *Mehrsprachigkeit türkischer Schüler in Frankreich und Deutschland*. Während der Promotion war sie in der Ausbildung für monolinguale und bilinguale (deutsch/französisch) Grundschullehrer*innen im Institut für Lehrer*innenausbildung im Elsass (IUFM) tätig. Seit 2010 lehrt und forscht sie in den Bereichen Auslandsgermanistik/Fremdsprachendidaktik und Soziolinguistik an der Universität Franche Comté in Besançon und leitet dort den Masterstudiengang für die Deutschlehrerausbildung. Forschungsschwerpunkte: Einstellungen und Sprachgebrauch in schulischen und familiären durch Migration geprägten Kontexten, innovative Unterrichtsmodelle für Mehrsprachigkeit.

Daniel Marcher, absolvierte zwischen 2015 und 2018 neben einer mehrjährigen beruflichen Tätigkeit als Trainer für Deutsch als Zweitsprache das Masterstudium Germanistik an der Universität Innsbruck. Seit 2019 Doktoratsstudium Sprach- und Medienwissenschaften an der Universität Innsbruck, Promotionsprojekt: *(Zweit-)Sprachigkeit in der dualen Ausbildung*. Kollegiat des Doktoratskollegs *Dynamiken von Ungleichheit und Differenz im Zeitalter der Globalisierung* und von 2021 bis 2022 Projektleitung des Tiroler Wissenschaftsförderungsprojekts *Mehrsprachigkeit in der dualen Ausbildung* an der Universität Innsbruck. Seit 2022 DOC-Stipendiat der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Sprachenpolitik und Spracherleben in der beruflichen Ausbildung im Migrations- und Fluchtkontext.

Magdalena Mazik-Gorzelańczyk, ihr Masterstudium absolvierte sie am Institut für Politikwissenschaft und Journalistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań. 2012 promovierte sie an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań und verteidigte ihre Doktorarbeit *Polnisch-deutscher Jugendaustausch in den Jahren 1990–2004*. Seit 2007 ist sie Geschäftsführerin der Stiftung für berufliche und interkulturelle Bildung FAVEO in Wrocław, Projektleiterin vieler internationaler Bildungsprojekte. Seit 2015 Dozentin und seit 2020 Rektorin der Hochschule für Management und Bankwesen WSZIB in Poznań. Wissenschaftliche Interessengebiete: europäische Integration, Innovationen in der Bildung.

Bernd Meyer, studierte in Hamburg Allgemeine Sprachwissenschaft, Lusitanistik und Germanistik. Er wurde 2003 an der Universität Hamburg mit einer Arbeit über das Dolmetschen im medizinischen Aufklärungsgespräch promoviert und arbeitete danach als Lehrbeauftragter in der *Zusatzausbildung für Lehrer von Schülern verschiedener Muttersprache* und als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am Sonderforschungsbereich 538 Mehrsprachigkeit. Von 2008 bis 2010 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik der Universität Hamburg tätig. Seit 2010 ist er Professor für Interkulturelle Kommunikation an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Forschungsthemen sind: Sprachmittlung in öffentlichen Einrichtungen, Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Ressource, sowie Digitale Forschungs- und Lehrressourcen für die Angewandte Linguistik.

Annegret Middeke, nach dem Studium der Slavischen, Deutschen und Romanischen Philologien und der Promotion an der Universität Göttingen sowie zahlreichen Forschungs- und Lehrauftenhalten im Ausland ist sie seit April 2005 wissenschaftliche Angestellte an der Abteilung Interkulturelle Germanistik Göttingen und Geschäftsführerin des FaDaF. Zudem ist sie Herausgeberin der Schriftenreihe *Materialien und Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Koordinatorin des Austauschprogramms der UGOE und der GJU Amman, Mitglied im DACHL-Gremium des IDV, stellvertretende Vorsitzende des IIK Göttingen und Co-Leiterin des Facharbeitskreises Deutsch der Initiative *Bildung für nachhaltige Entwicklung* der KMK und des BMZ. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Kulturvermittlung und interkulturelle Literatur- und Sprachendidaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für die Berufskommunikation, Service-Learning, Fachdiskurs Deutsch weltweit, deutsch-slawische Kulturbeziehungen.

Julia Pötzl, nach einer Ausbildung zur Buchhändlerin absolvierte sie ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg. Das anschließende Studium in Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, Antike & Orient schloss sie 2017 mit einem Masterabschluss an der LMU München ab. Nach einer kurzen Lehrtätigkeit an der LMU ist sie seit 2018 an der TUM School of Social Sciences and Technology der Technischen Universität München im Arbeitsbereich Berufliche Bildung beschäftigt. Dort ist sie neben ihrer Dozentinnentätigkeit für das Qualitätsmanagement der Fakultät zuständig. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: schulische und berufliche Bildung für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache; Lehrkräfteprofessionalisierung und Kompetenzentwicklung von (angehenden) Lehrkräften.

Verena Rasp, nachdem sie an der Ludwig-Maximilians-Universität München Romanistik im Bachelor und Deutsch als Fremdsprache im Master studiert hat, war sie mehrere Jahre als Sprachdozentin für Deutsch als Fremdsprache tätig. Seit 2019 ist sie an der TUM School of Social Sciences and Technology der Technischen Universität München im Arbeitsbereich Berufliche Bildung beschäftigt. Zurzeit promoviert sie zudem im Rahmen der Graduate School Language & Literature an der LMU München zum Thema *Mehrschriftlichkeit und crosslinguistic influence am Beispiel der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Ostbelgien*. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: sprachliche & kulturelle Diversität in der beruflichen Bildung; Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt; kontrastive Linguistik sowie Textlinguistik.

Alfred Riedl, Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen an der TU und LMU München mit den Fächern Metalltechnik und katholische Theologie. Erstes und Zweites Staatsexamen 1991 u. 1993. Anschließend wissenschaftliche Tätigkeit und Promotion (*Verlaufsuntersuchung eines handlungsorientierten Elektropneumatikunterrichts und Analyse einer Handlungsaufgabe*, 1998) an der TU München. Habilitation (*Prozessorientierte Unterrichtsforschung in der technischen beruflichen Bildung*) und Lehrbefugnis für das Fachgebiet Pädagogik (2005) an der TU München. Autor mehrerer wissenschaftlicher Lehrbücher in der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Leitung des Arbeitsbereichs Berufliche Bildung an der Professur für Technikdidaktik der TUM School of Social Sciences and Technology seit 2015. Aktuelle Forschungsschwerpunkte im Bereich der beruflichen Bildung sind die Lehrerbildungsforschung zur Weiterentwicklung der Professionalisierung von Lehrkräften an beruflichen Schulen, Berufliche Bildung im Kontext von Migration und Heterogenität mit dem Fokus auf berufs- und bildungssprachliche Aspekte sowie handlungsorientiertes berufliches Lernen in komplexen technischen Lehr-Lern-Umgebungen.

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

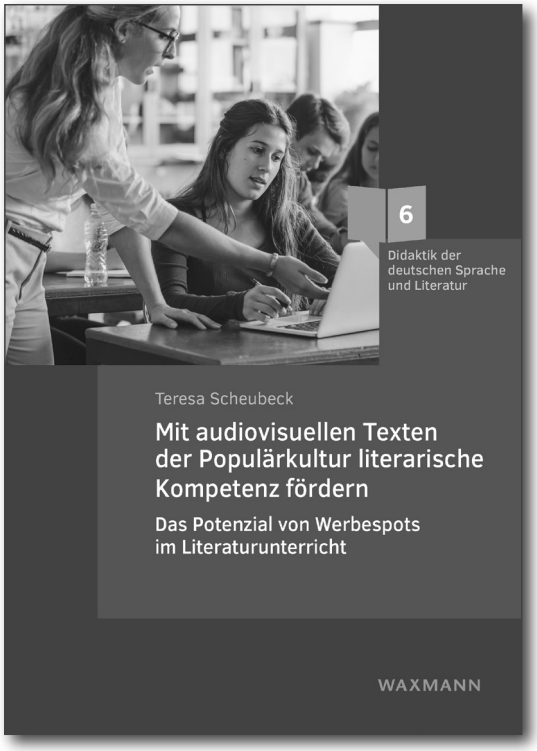
BAND 6

Teresa Scheubeck

Mit audiovisuellen Texten der Populärkultur literarische Kompetenz fördern

Das Potenzial von Werbespots im Literaturunterricht

2023, 300 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4596-3
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-9596-8



Zu den Gegenständen des Deutschunterrichts gehören mittlerweile auch populärkulturelle und audiovisuelle Texte. Ist es möglich, mit diesen Texten literarische Kompetenz zu fördern? Können einzelne Dimensionen von einem Medium auf ein anderes übertragen werden? Können Schülerinnen und Schüler die erworbenen Fähigkeiten nutzen, um kanonische Literatur zu erschließen?

Diesen Fragen geht Scheubeck in einer empirischen Studie nach und evaluiert den Praxiseinsatz der von ihr entwickelten didaktischen Konzepte. Dabei werden narrative Werbespots und Kurzgeschichten eingesetzt. So können Rückschlüsse auf die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes populärkultureller Texte im Literaturunterricht gezogen werden.

WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com