

Susanne Miesera & Stefanie Sander

Sprache im Beruf in Bildungsgängen der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft

Die Förderung sprachlicher Kompetenzen ist Aufgabe vom Deutsch- und vom Fachunterricht. Der Artikel zeigt wesentliche Sprachanforderungen und -schwierigkeiten im beruflichen Alltag. Exemplarisch werden Konzepte des sprachsensiblen Fachunterrichts vorgestellt.

Schlüsselwörter: Berufliche Bildung, Ernährungsberufe, Deutschkompetenz, Berufssprache

Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.

Ludwig Wittgenstein

1 Einführung

1.1 Ausgangslage

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für die gelingende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und für den beruflichen Erfolg eine wichtige Basis. Die schriftliche und mündliche Kommunikation ist im täglichen Leben der Dreh- und Angelpunkt für soziale Integration. Einerseits steigen die Anforderungen an die kommunikativen Fähigkeiten der Arbeitnehmer, und gleichzeitig werden von Arbeitgeberseite fehlende sprachliche Fähigkeiten besonders bei den jugendlichen Arbeitnehmern beklagt. Immer häufiger können Ausbildungsplätze nicht besetzt werden, weil u. a. die sprachlichen Fähigkeiten nicht ausreichen. Besonders trifft dies das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Zurückgehende Bewerberzahlen und Bewerbungen von Schülerinnen und Schülern mit unzureichenden Deutschkenntnissen erschweren die Besetzung von Ausbildungsplätzen. Die fehlenden Deutschkenntnisse sind bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte gleichermaßen zu finden. Die aktuelle weltpolitische Lage mit anschwellenden Flüchtlingsströmen von minderjährigen unbegleiteten schulpflichtigen Flüchtlingen stellt die Schulen vor neue Aufgaben. In Bayern sind zum neuen Schuljahr 180 Flüchtlingsklassen eingerichtet worden. In diesen Klassen werden die jungen Flüchtlinge auf einen Beruf vorbereitet. Die Schülerschaft zeichnet sich durch eine hohe sprachliche und ethnische Heterogenität aus. Die interkulturelle Erziehung aller Schülerinnen und Schüler und die sprachliche Förderung in dem einzelnen Fach sind deshalb von elementarer Bedeutung. Häufig sind schulische Angebote im BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) oder

BiJ (Berufsintegrationsjahr) u. a. im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft angesiedelt.

Die zunehmende Sprachvielfalt der Schülerinnen und Schüler in beruflichen Schulen und gleichzeitig zunehmende Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen im beruflichen Alltag erfordern vermehrte Angebote zur Stärkung der Deutschkompetenz in Schulen. Aufgrund der großen Heterogenität hinsichtlich Alter, Bildungshintergrund, Sprachkenntnissen, Interessen und Motivation an beruflichen Schulen stellen die qualitativen Zielsetzungen der sprachlichen Ausbildung oft eine große Herausforderung für die Schulen und Lehrkräfte dar. Nicht nur bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die mittlerweile einen durchschnittlichen Anteil von 25 bis 30 Prozent in Bayern ausmachen, sondern auch in der deutschsprachigen Schülerschaft ist ein steigender sprachlicher Förderbedarf festzustellen. Hiervon ist in erster Linie die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen betroffen (vgl. Roche, 2014, S. 2).

Die Förderung sprachlicher Fähigkeiten wurde bisher als Hauptaufgabe des Deutschunterrichts gesehen. Dabei wurden die Möglichkeiten des fachlichen Unterrichts nicht ausreichend genutzt. Die sprachlichen Grundfertigkeiten wie „Fachtexte lesen“, „Kundengespräche führen“ und „einen Schriftverkehr führen“ sollten besonders im Fachunterricht gefördert werden: „Förderung von Sprachkenntnissen ist daher Aufgabe aller Fächer“ (ISB, S. 7).

Das Ziel der Sprachförderung im berufsschulischen Unterricht und im Betrieb muss es sein, die individuelle Sprachkompetenz des jeweiligen Lernenden, insbesondere hinsichtlich der Kulturtechniken Lesen und Schreiben, soweit zu verbessern, wie es für den Erwerb einer qualifizierenden Berufsrolle notwendig ist (vgl. Kimmelmann, 2010, S. 442).

Konzepte der Sprachförderung im beruflichen Kontext erreichen Schülerinnen und Schüler in ihrer beruflichen Erfahrungswelt, wenn sie einen hohen Berufs- und Praxisbezug haben. Neben Deutschlehrern sind immer mehr Lehrer in den fachlichen Fächern gefordert. Zur Umsetzung dieser vielfältigen Ansätze zur Sprachförderung braucht es zusätzliche Qualifikationen der Lehrkräfte. Einerseits ist es eine Aufgabe, angehende Lehrer auf die Situation immer stärker heterogener Klassen vorzubereiten, andererseits brauchen erfahrene Lehrer Fortbildungen und zusätzliches Material, um den steigenden Ansprüchen gerecht zu werden. In Bayern wurden deshalb sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Lehrerfortbildung neue Angebote geschaffen.

1.2 Sprache im Beruf in der Lehrerbildung

In Bayern gibt es sechs universitäre Standorte für das Studium Lehramt berufliche Schulen. Die TUM School of Education bildet Lehrkräfte für das berufliche Lehramt in sechs Erstfächern aus. Als Erstfächer sind Metalltechnik, Elektrotechnik, Bautechnik, Agrarwirtschaft, Gesundheit- und Pflegewissenschaft und Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (EH) möglich. Die Fächerkombinationen mit bisher zwölf Zweitfächern ermöglichten 63 Fächerkombinationen. Das Zweitfach Deutsch

Sprache im Beruf

ist ein Mangelfach in allen Berufsfeldern. Von 24 neu eingeschriebenen Bachelorstudenten für EH haben sechs das Zweitfach Deutsch gewählt. Die TU München hat auf die gesellschaftlichen und speziellen beruflichen Herausforderungen mit der Einführung eines neuen Zweitfachs reagiert: Sprache und Kommunikation Deutsch. Die Schwerpunkte des Faches sind: Sprache (Sprachwissenschaft, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit), Sprache lehren und lernen (Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache), Kultur- und Literaturwissenschaft.

Ergänzend zu diesem Zweitfach bietet das Projekt „Schule für Alle“ Lehramtsstudenten die Möglichkeit, in einer Partnerschule ein- bis zweimal in der Woche für je 90 Minuten drei bis sieben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fächerübergreifend zu fördern. Die Studierenden können sowohl alleine als auch im Tandem unterrichten.

Ziel der Lehrerbildung in der Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften an der TU München ist es, die Studierenden frühzeitig mit den Konzepten zur berufsbezogenen Stärkung von Deutschkompetenzen vertraut zu machen. Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik und darüber hinaus vertiefende Wahlangebote bieten den Studierenden die Möglichkeit, die Konzepte im Unterricht zu erleben und selbst Unterrichtssequenzen zu planen. Mit dem Wahlfach „Neue Konzepte zur Stärkung der Deutschkompetenz“ bietet die Verfasserin eine erstfachübergreifende Lehrveranstaltung an. Nach der Veranstaltung sind die Teilnehmer in der Lage, Konzepte zur Stärkung der Deutschkompetenz zu benennen und deren Eignung für den berufsspezifischen schulischen Einsatz zu reflektieren; die besonderen Herausforderungen für Lehrkräfte zu erkennen und Lösungskonzepte für die schulische Arbeit zu entwickeln; die Möglichkeiten der Kompetenzsteigerungen im berufssprachlichen Bereich zu erkennen und Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen gezielt mit den Konzepten zur Stärkung der Deutschkompetenz zu fördern. In der Lehrveranstaltung lernen Studierende die vom Kultusministerium eingeführten Konzepte der berufsbezogenen Förderung der Deutschkompetenz kennen. Mit dem Konzept „Berufssprache Deutsch“ vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München (ISB) wird die integrierte Sprachförderung im fachlichen Unterricht mit einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung umgesetzt. Im Konzept „Berufsdeutsch“ (mit Veröffentlichungen im Cornelsen Verlag) steht der Deutschunterricht mit einem fachlichen Bezug im Vordergrund. Beide Konzepte finden ihre Anwendung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft.

Ergänzend finden wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema u. a. in Form von Masterarbeiten statt. Die Verfasserin betreut aktuell drei Master-Studierende, die sich mit den Themen Heterogenität und Deutschkompetenzen beschäftigen. Ausschnitte der bereits abgeschlossenen Masterarbeit von Stefanie Sander sind Teil dieses Artikels. Sie hat mit ihrer Masterarbeit „Eine Standortbestimmung der Sprachkompetenz und deren Förderung in der beruflichen Bildung – Gestaltung und Einsatz von sprachsensiblen Materialien zur Stärkung der Deutschkompetenz im fachlichen Unterricht“ einen wesentlichen Beitrag zur konkreten Umsetzung der Sprachförderungskonzepte im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft geleistet. Schwerpunkt der Arbeit ist die Gestaltung und der Einsatz von sprachsen-

siblen Unterrichtsmaterialien für eine Berufsintegrationsklasse, in welcher der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besonders hoch ist. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse wählten vertiefend den Bereich Nahrung/Gastronomie. Im Rahmen des Projektes „Schule für Alle“ führte Stefanie Sander Unterrichtseinheiten mit fachlichem Bezug und Maßnahmen zur Förderung der Deutschkompetenzen durch.

Die Konzepte „Berufssprache Deutsch“ und „Berufsdeutsch“ finden sowohl in der Masterarbeit ihren Einsatz wie auch in der Lehrerfortbildung. Zweimal jährlich finden zentrale Fortbildungen zu den Ansätzen eines berufsbezogenen Deutschunterrichts statt. Ergänzend qualifizieren sich Lehrkräfte in regionalen Lehrerfortbildungen. Durch diese Vielfalt an Angeboten werden angehende und praktizierende Lehrer in ihrer Tätigkeit unterstützt.

Das Ziel aller schulischen Bestrebungen ist es, das Beherrschen der deutschen Sprache zu fördern und damit die erfolgreiche Durchführung einer Berufsausbildung und den Übergang in das Erwerbsleben von Schülerinnen und Schülern bestmöglich zu unterstützen.

1.3 Sprachanforderungen und -schwierigkeiten in der beruflichen Bildung

Die Sprachkompetenz ist ein zentraler Faktor beruflicher Handlungskompetenz, da sie in einem engen Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung von Menschen steht. Wenn eine Sprache nicht ausreichend beherrscht wird, ist weder die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen möglich noch das mündliche und/oder schriftliche Präsentieren von Ergebnissen. Sprachkompetenz beeinflusst die Lernprozesse und die beruflichen Erfolgsaussichten der Lernenden (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 156).

Gerade in Zeiten einer zunehmenden Dienstleistungsorientierung und verschiedener Formen der realen und virtuellen Kommunikation ist die Sprachkompetenz eine wichtige soziale und berufliche Kompetenz: Sie steuert den Kontakt zu Vorgesetzten, Kunden, Kollegen oder Lehrkräften (vgl. ebd.).

Gute Sprachkenntnisse werden dabei häufig auf fehlerfreies Sprechen, Schreiben oder auf das Beherrschen eines Fachwortschatzes reduziert. Dabei wird übersehen, dass die sprachlichen Anforderungen sowohl für das Fachlernen in der Aus- und Weiterbildung als auch für das spätere berufliche Handeln weit über sprachliche Korrektheit und Wortschatzbeherrschung hinausgehen. Beim Eintritt in die berufliche Ausbildung sollten Jugendliche über eine bildungssprachliche Kompetenz verfügen, die sie befähigt, fach- bzw. berufsbezogene Aufgaben zu bewältigen und erfolgreich an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen (vgl. Ohm, 2010, S. 30). Jedoch zeigt eine zunehmende Anzahl von Lernenden sprachliche Defizite, die einer Förderung bedürfen, um das Bildungsziel gut erreichen zu können (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 156).

Für den Handlungsraum der institutionellen Bildung gilt, dass Schule spezifische Sprachanforderungen stellt. Diese sind teilweise fachspezifisch, zu einem großen

| Sprache im Beruf

Teil aber auch fächerübergreifend. Schulische Sprachanforderungen und schulische Formen des Sprachgebrauchs zielen auf Lernprozesse und sind somit bildungssprachlich (vgl. Vollmer & Thürmann, 2013, S. 43).

Sprache im Fachunterricht

Sprache umfasst mehr als nur „gesprochene“ Sprache: Sie kann in mündlicher und schriftlicher Form, als Alltags-, Unterrichts- oder Fachsprache in Erscheinung treten. Zudem muss Sprache nicht unbedingt durch Worte geäußert werden, sie kann auch nonverbal, bildlich oder symbolhaft sein. Sprache zeigt sich somit im Fachunterricht auf verschiedenen Abstraktions- und Darstellungsebenen und in verschiedenen Darstellungs- und Sprachformen (vgl. Leisen, 2011, S. 6). Zudem hat jedes Fach seine spezifische Kultur der mündlichen und schriftlichen Kommunikation entwickelt, eine ihm eigene Sprachwelt, die durch spezifische Ausdrücke gekennzeichnet ist. Schülerinnen und Schüler in diese Kultur einzuführen, ist die Hauptaufgabe des jeweiligen Fachunterrichts. Es ist eine Daueraufgabe, da sich kommunikative Kompetenz nur über einen langen Zeitraum aufbaut und auch angewendet und trainiert werden muss (vgl. Leisen, 2013, S. 49). Die unterschiedlichen Formen der sprachlichen Darstellung sind mit jeweils verschiedenen Ebenen der (sprachlichen) Abstraktion verbunden. Dies führt, v. a. bei sprachschwachen Lernern, häufig zu Verstehens- und Sprachproblemen. Die Lehrkraft sollte deshalb versuchen, die je nach Unterrichtssituation passende Darstellungsebene und -form zu wählen. Unabhängig von der Darstellungsform bzw. Abstraktionsebene ist Sprache im Fachunterricht immer als Bildungssprache anzusehen, wobei die Varianten Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache lediglich als Spezifizierungen derselben zu betrachten sind (vgl. Leisen, 2011, S. 8). Mit Bildungssprache wird diejenige Sprache bezeichnet, die jeweils das Medium des Lehrens und Lernens im institutionellen Bildungskontext ist (vgl. Vollmer & Thürmann, 2013, S. 42). Zwar ist Bildungssprache als formelles Sprachregister auch außerhalb des Bildungskontextes gebräuchlich, besonders bedeutsam ist es aber im Bildungskontext, da es in Lernaufgaben und Unterrichtsmaterial verwendet wird. Salem definiert Bildungssprache als dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann. Bildungssprache ist eine Variante von Sprache, die Kinder und Jugendliche benötigen, um sich Wissen anzueignen, wobei den Schulen wiederum die Aufgabe zukommt, ihnen eben diese sprachliche Variante zu vermitteln. Aufgrund ihres spezifischen Gebrauchs im Bildungssystem tragen v. a. die Bildungsinstitutionen (und nicht die Familien) die Verantwortung dafür, dass Lernende bildungssprachliche Fähigkeiten erwerben (vgl. Salem, 2010, S. 10; Leisen, 2014, S. 2).

Mit dem Fortschreiten der Bildungsbiografie und der damit einhergehenden Ausdifferenzierung des Unterrichts in Fächer wird dieses sprachliche Register immer intensiver genutzt. Somit erhöhen sich auch die sprachlichen Anforderungen im Verlauf der Bildungsbiografie zunehmend (vgl. Salem, 2010, S. 9). Um im schulischen Unterricht erfolgreich zu sein, müssen die Schülerinnen und Schüler die Bildungs-

sprache beherrschen (vgl. ebd., S. 10). Für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund erscheint die Erwartungshaltung der Schulen deshalb oft wie ein „geheimes Curriculum“, an dem viele Lernende aufgrund von Unkenntnis oder mangelnder Unterstützung scheitern (vgl. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann, Vollmer & Seyfarth, 2013, S. 7). Dabei unterscheidet sich die Bildungssprache nicht nur in Abhängigkeit vom Niveau der Zielgruppe, sondern auch für einzelne Fächergruppen. Damit verbunden ist auch eine jeweils fachbezogene Denk- und Argumentationsweise. Gleiches gilt für die einzelnen Berufsgruppen und Ausbildungsberufe. Auszubildende im Gastgewerbe benötigen beispielsweise andere Terminologien und Redeweisen als Auszubildende im Metallbau. Daher wurde von Kimmelmann (vgl. 2010, S. 440) der Begriff „(Berufs-) Bildungssprache“ gewählt, da die sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Bildung bei der Bildungssprache zwar ansetzen, aber durch die Verwendung von berufsspezifischen Fachbegriffen im Kontext Schule und Betrieb weiter spezifiziert werden. (Berufs-)Bildungssprache fungiert somit als notwendiges Register, mit dessen Hilfe man sich Wissen im Rahmen der beruflichen Bildung aneignen kann und muss. Mängel darin gelten als die wichtigste Ursache für schulisches und berufliches Versagen (vgl. ebd.).

Lesen von Texten im Fachunterricht

Lehrbuchtexte sind oft bereits für muttersprachig deutsche Lerner und selbst für geübte Leser eine besondere Herausforderung. Dies gilt umso mehr für jene ca. 25 bis 30 Prozent der Schulabsolventen, die aufgrund ihrer Leseschwäche als lernschwach eingestuft werden. Hinzu kommt, dass Fachtexte im Unterricht der vorgelagerten allgemeinbildenden Schulen kaum eine Rolle spielten, und die Absolventen beim Eintritt in die berufliche Erstausbildung daher zum ersten Mal mit Texten dieser Art konfrontiert werden. Wer aber nicht gelernt hat, Texte auf höherem Niveau Sinn bildend zu lesen, der ist auch nicht fähig, Fachtexte Wissen bildend zu lesen (vgl. Kimmelmann, 2013a, S. 186). Lehrbücher geben hierbei eine didaktische Ausrichtung, da sie durch unterrichtserfahrene Autoren erstellt werden. Lehrbücher enthalten außerdem eine Vielzahl unterschiedlicher Lernmaterialien, mit denen die verschiedensten Kompetenzen erlernt werden können. Hierfür muss aber zunächst der Gebrauch mit den Lehrbüchern selbst geübt werden (vgl. Leisen, 2013, S. 122). Der Umgang mit diesen ist von einigen Schwierigkeiten geprägt: Selbst wenn die Fachbücher scheinbar nur „Grundlagen“ darstellen, enthalten sie eine große Menge an detailliertem Lernstoff. Die Fachtexte sind oft so umfangreich, dass Lernende nicht erkennen, was wirklich wichtig ist. Auch die sprachliche Gestaltung der Texte, bezogen auf Fachvokabular, Satzbau und Textgestaltung, ist meist komplex (vgl. Ohm, Kuhn & Funk, 2007, S. 108 f.).

Schreiben von Texten im Fachunterricht

Da die schriftlichen Anforderungen im Berufsleben zunehmen, erweist sich das Schreiben als eine Schlüsselqualifikation der Berufsausbildung und des Berufsall-

| Sprache im Beruf

tags. In der fachtheoretischen Ausbildung ist der Prozess des Wissenserwerbs, der Wissensabsicherung und -überprüfung überwiegend an Schriftsprache und Schreiben gebunden (vgl. Müller, 2005, S. 1). Für die Lernenden, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben und daher das Berufsvorbereitungsjahr besuchen, zeigt sich zudem, dass grundlegende Schreibfertigkeiten eine wichtige Voraussetzung für den Zugang zu einer Berufsausbildung sind (vgl. ebd.). Das Schreiben im Fach ist ein ebenso kreativer wie produktiver Lernprozess, der auf zwei unterschiedlichen Ebenen stattfindet. Beim Schreiben wird fachliches und sprachliches Lernen zusammengebracht, da das Fachliche gleichzeitig in der Sprache sowie mit der Sprache gelernt wird. Schreiben im Unterricht ist daher „wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet“ (Leisen, 2013, S. 156).

Schwierigkeiten mit der Sprache im Fachunterricht

Viele Lehrkräfte erleben täglich, welche spezifischen Schwierigkeiten die Lernenden mit der mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Fach haben. Allerdings ist ihnen oft nicht klar, in welchem Bereich diese Schwierigkeiten angesiedelt sind und welche Besonderheiten daraus folgen (vgl. Leisen, 2013, S. 49). Vielen Schülerinnen und Schülern, die sich im Alltag problemlos verständigen können, fehlt es an bildungssprachlichen Fähigkeiten (vgl. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linneman, 2012, S. 2). Die Sprachprobleme im Fachunterricht beziehen sich auf folgende Teilaspekte der Sprachkompetenz (vgl. Leisen, 2013, S. 28):

- sprachliche Richtigkeit (Grammatik, Rechtschreibung etc.)
- sprachliche Komplexität (Wortschatz, Ausdrucksvermögen, Differenziertheit etc.),
- Sprachfluss (Sprechgeschwindigkeit, Aussprache, Ausdruck, Intonation etc.),
- Sprachwissen (Aufbau von Sprache, Funktionalität, Textsortenwissen etc.),
- kulturelles Wissen und Weltwissen (Redewendungen, Sprichwörter etc.).

Hinsichtlich der Sprachprobleme lässt sich feststellen, dass Lernende oft die Alltags- und die Fachsprache vermischen. Des Weiteren suchen sie nach Fachbegriffen und verfügen nur über einen begrenzten (Fach-)Wortschatz. Folglich geben sie nur ein-silbige Antworten und vermeiden ganze Sätze. Versuchen sie sich doch einmal an der Verwendung längerer Sätze, dann sprechen sie unstrukturiert, holprig und können die Sätze nicht zu Ende führen. Sie sprechen und hören lehrerzentriert und wenden Vermeidungs- oder Ausweichstrategien an. Auffallend häufig haben sie große Schwierigkeiten mit dem Lesen von Fachtexten. Derartige Sprachprobleme beeinträchtigen fast alle Lernenden im Fachunterricht – unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund aufweisen oder nicht (vgl. ebd., S. 27).

2 Konzepte zur Förderung sprachlicher Kompetenzen

Im Folgenden werden die beiden Konzepte „Berufsdeutsch“ und „Berufssprache Deutsch“ skizzenhaft erläutert.

2.1 Das Konzept „Berufsdeutsch“

Die klassischen Verfahren von Sprachförderkonzepten sind nicht immer erfolgreich. Die Ursache hierfür liegt in der oft mangelnden Ausrichtung auf zielgruppenrelevante Inhalte und Aufgaben. Die ausgeprägte berufsrelevante Handlungskompetenz wird zu wenig gefördert – zugunsten der Vermittlung von sprachstrukturellen Fertigkeiten. Während viele Studien darauf hinweisen, dass die lehrerzentrierten, formorientierten Verfahren keine nennenswerten Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben und sogar zu Langeweile und Disziplinproblemen führen können, betonen demgegenüber Ergebnisse aus laufenden Untersuchungen zu Lehr- und Lernverfahren im Fachunterricht das große Potenzial der Verbindung von Sprechen, Denken und Handeln für die Wissenskonstruktion (vgl. Roche, 2014, S. 2 f.).

Obwohl das Prinzip der Aufgabenorientierung ein wichtiges Element des dualen Systems der Berufsausbildung darstellt, kommt es selten zu einer praktischen Umsetzung dieses Prinzips im beruflichen Unterricht. Dabei bieten die beruflichen Schulen wie kaum eine andere Schulart die besten Möglichkeiten, den Forderungen der modernen Sprachdidaktik an inhalts- und aufgabenbezogenes Lernen gerecht zu werden. Durch eine konsequente Anwendung des Prinzips könnten auch segregationsbedingte Probleme der traditionellen Sprachförderkonzepte gelöst werden (vgl. ebd., S. 1).

Ansatz der Aufgaben- und Handlungsorientierung

Durch lebensrelevante Aufgaben und Themen kann Langeweile und Demotivierung ebenso vermieden werden wie durch eine handlungsorientierte, auf authentisches Handeln ausgerichtete Didaktik, die sich auf das außerschulische Leben und auf „reiche“ Sprachumgebungen (z. B. Lernfelder) bezieht (vgl. ebenda, S. 2). Lernende erkennen die versteckte Intention solcher Verfahren allerdings schnell und reagieren darauf. Daher besteht die Gefahr, dass die aufgabendidaktische Intention durch Übersteuerungsverfahren gegenteilige Auswirkungen hat (vgl. ebd., S. 3). Handlungsorientierte Unterrichtsverfahren dagegen umfassen für Schülerinnen und Schüler relevantes Handeln in authentischen Situationen mit realen Zielsetzungen und stellen somit die Aktivitäten der Lernenden in den Fokus. Ein derartiges Handeln „muss im Sinne der linguistischen Pragmatik immer auch sprachliches Handeln sein.“ (ebenda, S. 3). So beginnt auch in der beruflichen Bildung, sich das Bewusstsein darüber auszubilden, dass sprachliches Handeln die Grundlage für berufliches Handeln ist und mit diesem in einer engen Verbindung steht.

Sprache im Beruf

Die Mechanismen und Vorteile des handlungsbasierten Lernens sind in der Pädagogik und Psychologie schon lange bekannt. Derartige Unterrichtsprinzipien, die bereits in den Rahmenlehrplänen der KMK von 1996 vorgegeben wurden, sind bisher aber kaum umgesetzt worden (vgl. ebd., S. 3). Auch wenn die Lehrkräfte dem handlungs- und aufgabenorientierten Ansatz im Sprachunterricht grundsätzlich zustimmen, tauchen bei der Umsetzung in der Praxis dennoch Bedenken und Hürden auf. Für die konsequente Anwendung dieses Ansatzes ist aber nur ein kommunikativer Rahmen notwendig, der aus den „pragmalinguistischen Grundgrößen“ Sprecher/Schreiber, Adressat, Gegenstände/Ereignisse besteht. Übertragen auf die Lernsituation sind möglichst authentische Kommunikationsanlässe zu entwickeln, welche die Grundgrößen der Kommunikation berücksichtigen (vgl. ebd., S. 6).

Konzeption von Sprachmodulen für berufliche Schulen

Um die enorme Informationsvielfalt in Beruf und Alltag erfassen, vergleichen, bewerten und nutzen zu können und um Techniken zur Bewältigung von Handlungssituationen zu erwerben und anzuwenden, sind sprachliche Kompetenzen unabdingbar (vgl. Roche, 2014, S. 4).

Ausbilder, Meister und zukünftige Arbeitgeber verlangen daher von ihren Auszubildenden und künftigen Mitarbeitern schon sehr früh, Situationen schnell zu erfassen, darin Probleme zu erkennen, diese zu hinterfragen und selbstständig nach Lösungen zu suchen. Hinzu komm[en, Anmerkung des Verfassers] mehr und mehr das Arbeiten im Team, das Einholen von Rückmeldungen („Feedback“) und das Ableiten von Erkenntnissen daraus. (Dirschedl, 2012, S. 5, zitiert nach Roche, 2014, S. 4)

Damit ist unstrittig, dass das Beherrschen der deutschen Sprache, also die Sprachkompetenz, in der Schul- und Berufsausbildung der Schlüssel zum Erfolg ist (vgl. ebenda, S. 4). Um den sprachlichen Missstand in den beruflichen Schulen beheben zu können, sind einige Vorschläge für den ergänzenden bildungssprachlichen Deutschunterricht entwickelt worden. Dabei nehmen die Lehrmaterialien „Berufsdeutsch“ (Dirschedl, 2012), die sich konsequent an pragmatischen Konzepten von Sprache sowie an authentischen Anforderungen des Berufsalltags orientieren, eine Vorreiterrolle ein. Es wird zusätzlich für interkulturelle Kompetenzen sensibilisiert (vgl. ebenda, S. 4). Das Konzept „Berufsdeutsch“ ist ein Ansatz zur Berufsausbildung, bei dem sprachliche Instrumente konstitutiv für die berufliche Ausbildung sind. Die Reihe besteht aus berufsbezogenen Arbeitsheften, die für die Berufsfelder Metallbau, Hotel- und Gaststättengewerbe sowie Einzelhandel praxisnahe Handlungssituationen beinhalten. Daneben gibt es einen Basisband zum Vertiefen der sprachlichen, sozialen und methodischen Kenntnisse. Mithilfe dieser Handlungssituationen sollen die Auszubildenden, die gleichzeitig Lernende von Sprache sind, motiviert werden, in ihrem jeweiligen Ausbildungsberuf nach Lösungen zu suchen, diese auszuarbeiten und zu hinterfragen (vgl. ebd.). Für die Schülerinnen und Schüler steht folglich nicht mehr das Fach Deutsch oder die fachlichen Inhalte im Vordergrund, sondern authentische und von den Lernenden aktiv zu bewältigende Situatio-

nen am Ausbildungsplatz. Passend zur Handlungssituation sollten die Lernenden als Auszubildende behandelt werden, die in erster Linie einen Beruf erlernen und in dieser Rolle im Betrieb verschiedene Aufgaben übernehmen. Fast alle dieser Aufgaben sind an die betrieblichen Abläufe angelehnt, die auch über die Ausbildungszeit hinaus von Bedeutung sind. Die Aufgaben umfassen z. B. Beratungsgespräche mit Kunden, rechtliche Recherchen bis hin zur Überlegung und Planung einer Firmengründung. Die typischen schulischen Übungsaktivitäten ohne kontextuelle Anbindung, wie z. B. Diktate, bleiben die Ausnahme (vgl. ebd., S. 5). Dieses Konzept bringt auch neue Wege der Unterrichtsgestaltung und neue Lehrrollen mit sich. So kann z. B. die strenge Trennung zwischen Sprach- und Fachunterricht aufgehoben werden, wodurch die Sprachausbildung zur Aufgabe des Fachunterrichts wird. Je nachdem, welchen Weg die Lehrkraft durch eine Handlungssituation wählt, wird sie zum Motivator, Begleiter oder Moderator. Hierfür sind laut Roche (vgl. ebd.), besonders Fachlehrerkräfte geeignet, weil sie mit den Handlungsabläufen und sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz gut vertraut sind.

2.2 Das Konzept „Berufssprache Deutsch“

Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst entwickelte der Arbeitskreis „Berufssprache Deutsch“ am ISB mit Unterstützung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg ein Konzept und diverse Unterrichtsmaterialien zur berufsspezifischen Sprachförderung (vgl. Sogl, 2012, S. 54).

Initiative und Zielsetzung

Die Sprachkompetenz ist als wichtiger Teil der beruflichen Handlungskompetenz anzusehen. Das gilt nicht nur für die allgemeine Sprachkompetenz, sondern auch für die Fähigkeit, die deutsche Sprache im beruflichen Kontext situationsgerecht anzuwenden (vgl. ISB, 2012, S. 5). Der dadurch entstehende Bildungsauftrag für die Berufsschule und die Berufsfachschule, die Jugendlichen sprachlich auf ihren Beruf vorzubereiten, betrifft Jugendliche sowohl mit als auch ohne Ausbildungsplatz sowie Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Migrationshintergrund (vgl. Sogl, Reichel & Geiger, 2013, S. 2). So sollen durch das Konzept „Berufssprache Deutsch“ die allgemeinen und beruflichen Sprachkompetenzen im Unterricht an bayerischen Berufsschulen und Berufsfachschulen anhand von beruflichen Handlungssituationen gefördert werden. Das Projekt folgt dabei dem Ansatz der integrierten Sprachförderung und dem Prinzip der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung (vgl. ebd., S. 1). Ziel des Konzepts ist es, die Lernenden dabei zu unterstützen, den Übergang in eine Ausbildung zu schaffen, diese erfolgreich zu beenden und im späteren Leben berufliche und private Kommunikationsprozesse erfolgreicher zu bewältigen (vgl. ISB, 2012, S. 6).

Ansatz der integrierten Sprachförderung

Die Förderung sprachlicher Fähigkeiten ist schon immer die zentrale Aufgabe des Unterrichtsfaches Deutsch gewesen. Gleichzeitig sind sprachliche Grundfertigkeiten wie das Lesen und Verstehen von Fachtexten oder das Führen von beruflichen Gesprächen auch Voraussetzung in anderen Unterrichtsfächern. Die Förderung von Sprachkenntnissen ist damit zunehmend die Aufgabe aller Fächer, was die Notwendigkeit einer integrierten Sprachförderung begründet (vgl. ISB, 2012, S. 7).

„Integrierte Sprachförderung“ bedeutet, dass in jeder Unterrichtsstunde, also sowohl im Deutsch- als auch im Fachunterricht, die Sprachkompetenz der Jugendlichen individuell gefördert wird. Damit übernehmen alle Lehrkräfte die Verantwortung für die sprachliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler (vgl. Laufer, 2010, S. 80 f.). Sprachkompetenz zu fördern bedeutet weiterhin, dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, die zu vermittelnden Fachinhalte verstehend zu erfassen und ihrem Entwicklungsstand gemäß sprachliche Fortschritte zu machen. Die individuelle Sprachförderung macht es nötig, den Sprachstand jedes einzelnen Lernenden einschätzen zu können und entsprechende Fördermaßnahmen zu ergreifen (vgl. ebd.).

Fachlehrkräfte werden sich fragen, warum Sprachförderung in den Fachunterricht integriert werden soll. Da bereits zahlreiche Lernziele, Kompetenzanforderungen und didaktische Elemente in ihren Unterricht einzubeziehen sind, bleibt auf den ersten Blick keine Zeit für eine explizite und aufwendige Sprachförderung. Warum es dennoch wichtig ist, die Sprachförderung direkt und bewusst in den Fachunterricht zu integrieren, wird nachstehend erläutert (vgl. Kimmelman, 2012, S. 11).

Zunächst sind anforderungsbezogene Gründe zu nennen: Die berufliche Bildung stellt neben den alltäglichen Sprachanforderungen viele bildungssprachliche Anforderungen mit Bezug zu konkreten beruflichen Fachinhalten an die Lernenden. Diese spezielle Sprachkompetenz ist am besten dort zu fördern, wo sie gefordert wird: im Rahmen einer beruflichen Handlungssituation. So erscheint es sinnvoll, diesen Anforderungen nicht nur über einen berufsbezogenen Deutschunterricht, sondern unmittelbar im Fachunterricht zu begegnen (vgl. Sogl, 2012, S. 55). Im berufsschulischen Deutschunterricht können die Denkelemente im Fach nicht vermittelt werden, da der Deutschunterricht nicht auf die Fachinhalte ausgerichtet ist. Daher werden im Deutschunterricht nicht automatisch die Fertigkeiten entwickelt, die für erfolgreiches sprachliches Handeln notwendig sind. Oft reicht auch die fachpraktische Einarbeitung in das Fach für die Aneignung solcher Kompetenzen nicht aus. Weder im theoretischen noch im praktischen Fachunterricht findet eine gezielte Vermittlung von fachsprachlichen Kenntnissen statt, da dieser sprachlich nicht didaktisiert ist (vgl. Niederhaus, 2008, S. 3). Da die Sprache im Fachunterricht nicht einfach vorhanden ist, sondern gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte wächst, sollten Fachinhalte und Sprache gleichzeitig gelehrt und gelernt werden (vgl. ebd., S. 4). Sprachwissenschaftler sind sich darin einig, dass die sprachliche Förderung im berufsbildenden Bereich direkt im Fachunterricht bzw. im Rahmen der Vermittlung der Lerninhalte erfolgen sollte, da dort eine aktive Auseinandersetzung mit Sprache entlang der

Fachinhalte stattfindet. Für eine erfolgreiche Förderung von Sprachkompetenz ist außerdem der volle Einsatz des Lernenden notwendig. Erkennt dieser die Auswirkung seines fehlenden Sprachvermögens auf seine berufliche Handlungskompetenz, steigt mit großer Wahrscheinlichkeit die Motivation zu lernen. Zudem wird ein Lerner immer dann gerne an seinem Sprachvermögen arbeiten, wenn dies in einem sinnvollen Kontext möglich ist. Beides kann im Fachunterricht bei der Bearbeitung authentischer Lernaufgaben erreicht werden (vgl. Kimmelman, 2012, S. 11 f.; Ohm, 2007, S. 11). Aus Sicht eines Lerners nicht deutscher Herkunft überschneiden sich sogar drei Lernbereiche (siehe Abb. 1):



Abb. 1: Das didaktische Dreieck der Sprachförderung (Quelle: Leisen, 2013, S. 11)

Das Fachlernen soll die Lernenden befähigen, die Unterrichtsinhalte zu verstehen und fachspezifische Aufgaben und Probleme zu lösen. Das Sprachlernen im Fach soll den Lernenden die wissenschaftlichen Begriffe und die fachkommunikativen Strukturen vermitteln. Genauso, wie fachliches Verstehen untrennbar mit der Sprache im Fach verbunden ist, steht das Sprachlernen im Fach mit dem fachlichen Kompetenzerwerb in Verbindung. Das Fremdsprachenlernen (im Sinne von Deutsch als Zweitsprache) soll Lernern zum kompetenten Sprachhandeln in einer anderen Lebens- und Kulturwelt befähigen. Es trägt dazu bei, dass die Lernenden kommunikative Lebenssituationen in der Fremdsprache bewältigen können (vgl. Leisen, 2013, S. 11).

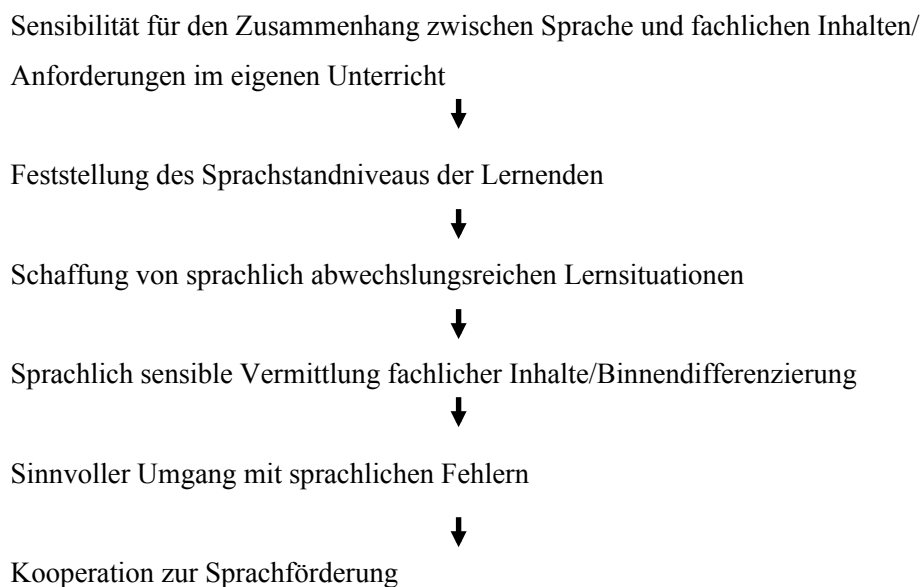
Aufgrund der hohen sprachlichen Anforderungen der Bildungssprache können die notwendigen Kompetenzveränderungen nicht innerhalb der begrenzten Wochenstunden im Deutschunterricht geleistet werden. Eine ausgelagerte Förderung in separaten Sprachkursen stellt jedoch eine Zusatzbelastung für die Lernenden dar. Außerdem würden zusätzliche Kosten für Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien anfallen (vgl. Kimmelman, 2012, S. 12 f.).

Sprache im Beruf

Aufgrund der genannten ressourcenorientierten Gründe ist eine integrierte Sprachförderung von Vorteil. Die Lehrkraft hat damit allerdings auch die Aufgabe, einem unterschiedlichen Sprachförderbedarf innerhalb einer Klasse gerecht zu werden (vgl. ebd.). Als weitere Argumentationslinie für die Integration der Sprachförderung in den Fachunterricht sind lernpsychologische, kompetenzorientierte und soziale Gründe anzuführen. Ein separater Förderunterricht könnte diskriminierende Züge aufweisen, da er meist zwischen Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund trennt. Ein integriertes Konzept kann demgegenüber ein hohes soziales Integrationsniveau erreichen, wodurch ein voneinander Lernen möglich wird. Auch in der Realität ließen sich diesbezüglich motivationale, integrative und auch tatsächlich kompetenzsteigernde Effekte hinsichtlich der fachlichen Lernerfolge beobachten (vgl. Kimmelman, 2012, S. 13).

Zusammenfassend ist die Einbindung der Fachlehrkräfte in die Sprachförderprozesse bedeutend für den fachlichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, für die sprachliche Handlungskompetenz nach der Förderung sowie für das Kosten-Nutzen-Verhältnis der sprachförderlichen Maßnahmen (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Struktur und der Vorgehensweise ist die integrierte Sprachförderung ein zusammenhängender Prozess, der aus mehreren, aufeinander bezogenen Einzelbausteinen besteht (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 158). Diese werden in Tabelle 1 überblicksartig dargestellt:

Tab. 1: Bestandteile einer Sprachförderung im fachlichen Unterricht (Quelle: in Anlehnung an Kimmelman, 2013a, S. 158; Kimmelman, 2013b, S. 11)



Die Basis von sprachfördernden Aktivitäten im fachlichen Unterricht ist eine Sensibilität der Lehrkraft für die Sprachlastigkeit des jeweils eigenen Faches. Zur Beantwortung der Frage, welche sprachlichen Anforderungen die Lernenden meistern müssen, ist ein neuer Blick auf die didaktischen Planungen sowie die Vermittlung von sprachwissenschaftlichen Grundlagen des Lernens an die Lehrkräfte notwendig (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 158).

Die Feststellung des Sprachstandniveaus nimmt ebenso einen großen Stellenwert ein, da auch Lernende, die von außen keine erkennbaren Sprachdefizite in der Alltagssprache zeigen, Defizite in der Bildungssprache aufweisen können. Mithilfe einer systematischen Erhebung des Sprachstandes werden Fehleinschätzungen aufgrund von subjektiven Beobachtungen der Lehrkraft vermieden. Beim einzelnen Lernenden können sich zudem bei der Diagnose unterschiedliche Sprachniveaus für die verschiedenen Sprachkompetenzbereiche zeigen, die gezielt angegangen werden sollten. Zur Umsetzung einer derartigen Diagnose fehlen bislang jedoch wissenschaftlich fundierte Instrumente (vgl. ebd., S. 158 f.).

Als erster Schritt einer Förderung ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft, ausreichend abwechslungsreiche Sprechansätze bzw. Lernsituationen zu schaffen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Deutsch auf Berufsbildungssprachniveau anzuwenden. Hierbei sollten alle Kompetenzbereiche (Lesen, Schreiben etc.) einbezogen werden, um eine einseitige Ausrichtung des eigenen pädagogischen Tuns zu vermeiden (vgl. ebd., S. 159). Die sprachliche Sensibilität bei der Vermittlung von fachlichen Inhalten zielt so lange auf eine konkrete Förderung bestimmter sprachlicher Kompetenzen, bis die Lernenden die entsprechenden Kompetenzen erworben haben.

Als nächster Einzelbaustein der integrierten Sprachförderung ist der sinnvolle Umgang mit sprachlichen Fehlern der Lernenden zu nennen. Sprachliche Fehler sind wichtige Hinweise für die Lehrkraft, wobei es eines sinnvollen „Fehlermanagements“ bedarf. Eine Unterscheidung zwischen mündlich und schriftlich geäußerten Fehlern ist dabei genauso wichtig wie zwischen formalen und sinnteststellenden Fehlern. Hierbei ist die Korrektur sinnteststellender Fehler wichtiger als z. B. die Verbesserung von Rechtschreibfehlern (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 159). Schließlich ist die Kooperation bei der Sprachförderung zu nennen. Die fachlichen Lehrkräfte können nur einen Teilbereich der integrierten Sprachförderung abdecken. Ergänzend bedarf es v. a. einer entsprechenden Zusammenarbeit mit den Deutschlehrkräften, um Förderschwerpunkte aufeinander abzustimmen. Es bietet sich an, eine entsprechende Kooperation konsequent im Rahmen der didaktischen Jahresplanung zu verankern (vgl. ebd., S. 159 f.). Bei der Umsetzung der integrierten Sprachförderung sollte immer auf ein ausgewogenes Verhältnis von Sprachförderung und fachlicher Vermittlung geachtet werden. Dabei ist die Konzentration auf zentrale Förderschwerpunkte anzuraten.

Ein wichtiger Punkt ist die Unterstützung der Lehrkräfte. Dies ist durch eine Qualifizierung und die Schaffung von Teamstrukturen zur Umsetzung an der Schule möglich. Nicht zu vergessen ist die ergänzende Rolle des Deutschunterrichts (vgl. Kimmelman, 2013b, S. 25). So wie Deutschlehrkräfte die Sprachförderung von

Auszubildenden mit Defiziten in der deutschen Sprache nicht allein bewerkstelligen können, wären auch Fachlehrkräfte alleine überfordert. Wenn der Deutschunterricht berufsbezogen ist, und der sprachensible Fachunterricht neben den fachlichen Inhalten auch die Sprachkompetenzen fördert, können sich Deutschunterricht und sprachsensibler Fachunterricht gegenseitig ergänzen (vgl. Sogl et al., 2013, S. 3).

4 Schlussfolgerungen, Fazit, Ausblick

Die Förderung sprachlicher Kompetenzen wird auch in Zukunft eine Aufgabe beruflicher Schulen sein. Mit der Zunahme der Nationalitäten in einer Klasse und der Zunahme unterschiedlicher Bildungsabschlüsse wird ein differenzierter sprachsensibler Fachunterricht immer häufiger in den Aufgabenbereich von Berufsschullehrkräften gehören – unabhängig davon, ob eine Deutschfakultas vorliegt. Es braucht weiterhin fachlich ausgebildete Berufsschullehrkräfte, die mit Freude und Engagement Sprache im Beruf fördern.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linneman, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*.
[www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DAZ/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_12.pdf].
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., Vollmer, H.J. & Seyfarth, M. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Dirschedl, C. (Hrsg.). (2012). *Berufsdeutsch. Handlungssituationen Einzelhandel*. Berlin: Cornelsen.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2012). *Berufssprache Deutsch: Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung*.
[www.isb.bayern.de/download/13762/teil_1_konzept.pdf,]
- Kimmelman, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management*, Dissertation, Aachen: Shaker
[<http://dnb.info/100093280X/34>].
- Kimmelman, N. (2012). *Bedeutung integrierter Sprachförderung*. In Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hrsg.). *Berufssprache Deutsch: Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung*, 2012, S. 11-19.
- Kimmelman, N. (2013a). *Sprachförderung im fachlichen Unterricht an der berufsbildenden Schule. Herausforderungen und notwendige Kompetenzen von Lehr-*

- kräften für eine neue pädagogische Aufgabe. *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, Jg. 65, Nr. 5, S. 156-160.
 [www.blbs.de/presse/zeitung/archiv_2013/blbs_13_05.pdf#page=22].
- Kimmelman, N. (2013b). *Bestandteile einer integrierten Sprachförderung: Als Basis für das Konzept von Berufssprache Deutsch. Fortbildungstagung der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen* (Vortrag in Dillingen).
- Laufer, G. (2010). *Sprache als berufliche Handlungskompetenz*. In Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“: Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, S. 77-89.
- Leisen, J. (2011). *Sprachförderung: Der sprachensible Unterricht*.
 [www.sprachsensiblerfachunterricht.de/veroeffentlichungen/06%20Sprachsensibler%20Fachunterricht%20BLuS_Heft8_2011.pdf].
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Teilband Grundlagenteil, Stuttgart: Klett.
- Leisen, J. (2014). *Wie wird Sprache im Fachunterricht gelernt?*
 [www.sprachsensiblerfachunterricht.de/veroeffentlichungen/02%20Wie%20wird%20Sprache%20im%20Fachunterricht%20gelernt.pdf].
- Müller, A. (2005). *Schreiben in der Zweitsprache und Schreibförderung im Bereich der beruflichen Bildung*, Studienbrief 3. In Meslek Evi (Hrsg.), 2005, S. 1-32.
 [www.meslek-evi.de/bilder/Stud3.pdf].
- Niederhaus, C. (2008): *Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme*. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Spezial 4.
 [www.bwpat.de/ht2008/ft17/niederhaus_ft17-ht2008_spezial4.pdf].
- Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Ohm, U. (2010). *Sprachförderung als integrativer Bestandteil beruflichen Lernens in der Aus- und Weiterbildung*, in: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“: Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, 2010, S. 30-42.
- Roche, J. (2014). *Zur Sprachlosigkeit des Sprachunterrichts und seiner Didaktik – Das Prinzip der Handlungs- und Aufgabenorientierung als Alternative im Erwerb und der Vermittlung von Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Salem, T. (2010). *Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“*. In Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“: Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, 2010, S. 8-18.
- Sogl, P. (2012). *Einblicke – Ausblicke: Jahrbuch 2012*. S. 54-63.
 [www.isb.bayern.de/download/13905/isb_jahrbuch_2012_internet.pdf].
- Sogl, P., Reichel, P. & Geiger, R. (2013). „*Berufssprache Deutsch*“: *Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule*. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Spezial 6, Hochschultage Berufliche Bildung, Fachtagung 18, S. 1-11.

| Sprache im Beruf

[www.bwpat.de/ht2013/ft18/sogl_etal_ft18-ht2013.pdf].

[www.bwpat.de/ht2013/ft18/sogl_etal_ft18-ht2013.pdf].

Vollmer, H.J. & Thürmann, E. (2013): *Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule*. In Michael Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), 2013, S. 41-57.

Verfasserinnen

Dipl. oec. trophⁱⁿ Susanne Miesera

Oberstudienrätin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft

Technische Universität München

TUM School of Education, Fachdidaktik Life Sciences

Arcisstr. 21

D-80333 München

E-Mail: Susanne.miesera@tum.de

Stefanie Sander

B.Sc. Oecotrophologie, M.Ed. Berufliche Bildung

Nelkenstraße 23,

D-90559 Burgthann

E-Mail: sander.stefanie265@gmail.com