



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Deutsch-als-Zweitspracheförderung in
Qualifizierungsmaßnahmen
aus Sicht von Berater/inne/n und Fachtrainer/inne/n
in einer Wiener Qualifizierungsmaßnahme

Verfasserin

Claudia Lo Hufnagl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Allgem./Angew. Sprachwissenschaft

Betreuer: A.o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Vorwort

Ich weiß von keiner (schriftlichen) Arbeit, deren Verfasser/in ohne fachliches und persönliches Zutrauen, Gespräche, Kommentare und Kritik ausgekommen ist. Von allem habe ich erhalten und ich bin für das damit verbundene Interesse dankbar.

Diese Arbeit anzufertigen hat mich über längere Zeit beschäftigt, war von vielen Unterbrechungen gekennzeichnet und ich musste darüber zahlreiche Lernaufgaben abarbeiten, für die ich auch einige Partner/innen strapaziert habe – wertvolle, vorbildhafte, ermunternde, bewusste und unbewusste, Lernraum eröffnende und sprachfördernde Unterstützer/innen. Deshalb möchte ich mich an dieser Stelle bei vielen Menschen bedanken. Für ihre Beachtung, ihr Verständnis und ihre jeweiligen Beiträge, die mir sehr viel bedeutet und mir gut getan haben. Besonders wenn sie zuweilen unangenehm und dann schwierig anzunehmen waren.

Ich danke allen Interviewpartner/inne/n, für Zeit und Expertise.

Ich danke Rudolf de Cillia, der mich und meine Arbeit bis zum Schluss betreut hat.

Ich danke allen Kolleg/inn/en, Freund/inn/en und Familienmitgliedern, die mich in der einen und anderen Form unterstützt haben, aber ganz besonders: Persson Baumgartinger, Malika Boulkifane, Katharina Brizić, Sandra Diwocky, Bernadette Fischler, Thomas Fritz, Andreas Furr, Klemens Gansinger, Veronika Gregori, Barbara Haider, Barbara Horejs, Angelika Hrubesch, Verena Plutzar, Birgit Sedlmayer-Gansinger, Katrin Segel, Nina Weidinger, meiner Mutter und Gert. Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Inhaltsverzeichnis	3
Kommentiertes Abkürzungsverzeichnis	5
1 Einleitung	6
1.1 Entdeckungszusammenhang und Hintergrund	7
1.1.1 Sprachliche Ansprüche an Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende	8
1.1.2 Vielfältige sprachliche Anforderung in Qualifizierungsmaßnahmen	9
1.1.3 Potentiale der Verschränkung von Sprach- und Fachlernen	11
1.2 Zielgruppe/n für Sprachförderung in der beruflichen Bildung	12
1.3 Forschungslage	15
1.4 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit	16
1.5 Struktur der Arbeit	16
2 Zweitspracherwerb für Sprachhandlungsfähigkeit	18
2.1 Definitionen Zweitsprache und Zweitspracherwerb	18
2.2 Funktionsbereiche von Sprache und sprachliche Einzelfähigkeiten	20
2.3 Einflussfaktoren im Zweitspracherwerb	21
2.3.1 Soziale Variablen	23
2.3.2 Individuenvariablen	25
2.3.3 Sprachliche Variablen	28
2.4 Dynamik des Zweitspracherwerbs	31
2.5 Zusammenfassung	33
3 Sprachförderung zur Erhöhung der Sprechhandlungskompetenz im Beruf	34
3.1 Sprachförderung	34
3.2 Bestehende Angebote zur Förderung der Zweitsprache Deutsch für Erwachsene in Österreich	38
3.2.1 Schwerpunktangebot: Deutschkurse	38
3.2.2 Berufsbezogene deutschsprachige Förderung	39
3.3 EXKURS: Sprache in der beruflich orientierten Erwachsenenbildung (EB) in Österreich	40
3.3.1 Sprachdidaktische Bildung österreichischer Fachtrainer/innen in der EB	41
3.3.2 Qualifizierungsmaßnahmen vs. Sprachfördermaßnahmen	42
3.4 Konzeptgeschichte von Sprachförderung in fachlichen Lernsituationen	43
3.5 Merkmale ausgewählter Sprachförderansätze mit besonderem Interesse für Qualifizierungsmaßnahmen	47
3.5.1 Content and Language Integrated Learning (CLIL)	48
3.5.2 Fremdsprache als Arbeitssprache (FSaA)	49
3.5.3 Sprachförderung durch Lesekompetenzförderung	50
3.5.4 Aufgabenorientierter Unterricht	51
3.5.5 Literale Didaktik	52
3.5.6 Das Potential von Bedarfsanalysen der Communities of Practice	53
3.5.7 Sprachförderung im Rahmen einer Diversitätspädagogik für die berufliche Bildung	53
3.6 Zusammenfassung	55

4	Design zur Erhebung und Deutung von Sprachförderpraxis.....	57
4.1	Grundsätzliche methodologische Überlegungen	57
4.2	Datenerhebung: Expert/inn/enwissen im Fokus	60
4.2.1	Interviewleitfaden.....	60
4.2.2	Auswahl und Anfrage der Expert/inn/en sowie Ablauf der Interviews	61
4.3	Datenaufbereitung durch wissenschaftliche Transkription.....	63
4.4	Mehrstufige Auswertung nach der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode	64
4.4.1	Abbildung des Themenverlaufs durch Segmentierung der Transkripte.....	65
4.4.2	Formulierende Interpretation.....	68
4.4.3	Reflektierende Interpretation.....	70
4.4.4	Komparation.....	72
4.5	Zusammenfassung.....	73
5	Sprachförderung aus Sicht von Trainer/inne/n einer Wiener Qualifizierungsmaßnahme	75
5.1	Über die befragten Expert/inn/en.....	75
5.2	Thematisch orientierte Deskription der Expert/inn/enansichten.....	76
5.2.1	Von mehrsprachig zu vielsprachig – Zusammensetzung der Kursgruppen	76
5.2.2	(Interkulturelle) Kommunikation	77
5.2.3	Nutzung der Sprachenvielfalt – Erhöhung der Gruppendynamik	78
5.2.4	Nachfragen erwünscht!.....	80
5.2.5	Allgemeines zur Rolle von Sprache	82
5.2.6	Qualifizierungsorientiertes Deutsch - Bildungssprachliche Anforderungen.....	83
5.2.7	Beobachtungen zum Sprachstand der Teilnehmer/innen	85
5.2.8	Arbeitsplatzbezogene und berufsbezogene Kommunikation	87
5.2.9	Erfolgreiches – Erfolgleses Sprachhandeln im Beruf	89
5.2.10	Sprachförderung.....	92
5.2.11	Sprachförderung in Fach- und Sprachunterricht.....	94
5.2.12	Sprachförderung: Ziele – Inhalte – Methoden und Strategien.....	96
5.2.13	Die Bedeutung von Schriftlichkeit in angrenzenden Berufsfeldern	99
5.2.14	Die Bedeutung von Schriftlichkeit in den Trainings.....	99
5.2.15	Die Gestaltung schriftlicher Materialien für die Trainings.....	100
5.2.16	Fachtrainer/innen als sprachliche Vorbilder	100
5.2.17	Materialien und Empfehlungen zur Sprachförderung.....	102
5.3	Reflexion und Komparation ausgesuchter Handlungsorientierungen der Expert/inn/en	104
5.3.1	Sprachförderung: Kompetenzen und Zuständigkeiten	104
5.3.2	Kommunitäre Funktion von Sprache.....	106
5.4	Zusammenfassung.....	108
6	Synthese und Schlussfolgerungen	111
7	Quellen	116
7.1	Literatur.....	116
7.2	Sonstige Quellen aus dem Feld der beruflichen Bildung.....	127
8	Anhang	128
8.1	Abbildungsverzeichnis.....	128
8.2	Verzeichnis Expert/inn/eninterviews	128
8.3	Anfrage Expert/inn/eninterviews	129
8.4	Interviewleitfaden	129
8.5	GAT-Konventionen für die Erstellung von Basistranskripten.....	132
8.6	Lebenslauf.....	133
8.7	Abstract (deutsch).....	134
	Abstract (english).....	136

1 Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit wurde als Beitrag zur Diskussion von Sprachförderung in fachlichen Angeboten der beruflich orientierten Erwachsenenbildung in Österreich verfasst und fokussiert einen konkreten, denkbaren (sprach)didaktischen Zugang in diesem Bereich: **Integrative Sprachförderung durch Fach-Trainer/innen in Qualifizierungsmaßnahmen.**

Sprachförderung wird hier als eine Form von Bildungsförderung verstanden, die grundsätzlich für alle Zielgruppen und Lerner/innen bedeutsam ist. Ihre besondere Notwendigkeit begründet sich innerhalb des Fachbereichs Bildungsforschung aus aktuellen Befunden, die wachsende Schwierigkeiten im Umgang mit steigenden (bildungs)sprachlichen Ansprüchen attestieren, und zwar für eine Vielzahl von Lerner/innen – nicht eine einheitliche Zielgruppe. Sprachförderung heißt Bildungsangebote zu machen und darin Lernräume für ALLE Teilnehmer/innen zu eröffnen – als Bildungsförderung, die keine Differenzlinien zwischen Lernenden aufmacht, sondern Vielfalt wahrnimmt. Sprachförderung unterstützt und ermächtigt dazu, bildungssprachlichen Anforderungen in der gemeinsamen Arbeitssprache (hier: Deutsch) gerecht zu werden, bei gleichzeitiger Nutzung, Wahrnehmung und Stärkung anderer Sprachen. Sie wird hier konzeptuell Bestrebungen von interkultureller bzw. Diversity Pädagogik zugeordnet (vgl. Kimmelman 2010) und strategisch als Teil einer Sprachenpolitik verstanden, die „sich auf den Status und die gesellschaftliche Funktion von Sprachen“ (de Cillia 2003, 11) bezieht.

Für die theoretische Debatte konzentrieren sich die Darstellungen der vorliegenden Arbeit auf die Begünstigung des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache (DaZ)¹. Der Fokus liegt damit auf der sprachlichen Situation von Menschen aller Migrations-Generationen, unabhängig von ihrem Geburtsort und ihrer Staatsbürgerschaft, für die die Umgebungssprache von großer Bedeutung ist. Angemerkt sei – „Deutsch lernen ist nicht das eigentliche Ziel, sondern ein Mittel auf dem Weg zur Handlungsfähigkeit und zur Kommunikation in der deutschsprachigen Umgebung“ (Szablewski-Çavuş 2001, 26) und „angesichts ungünstiger wirtschaftlicher Rahmenbedingungen und des objektiv schwierigen Zugangs zu einer Arbeitsstelle kann die Sprachförderung nicht alle

¹Zweitsprache: hier im Sinne von Deutsch als Umgebungssprache. Tatsächlich kann es auch die dritte, vierte oder n-te Sprache der Lernenden sein. Für sie ist Deutsch anzunehmender Weise in den seltensten Fällen exklusiv Familiensprache (vgl. Brizić/Hufnagl 2011) und ihr Alltag gestaltet sich mehrsprachig.

Integrationshemmnisse beheben“ (Krekeler 2001, 22). Sprachförderung kann aber den Handlungsspielraum aller Beteiligten erweitern. Intention dieser Fokussierung ist dabei nicht die (positive) Diskriminierung von Zweitsprache-Lerner/innen, beabsichtigt ist vielmehr ein **Gegenentwurf zu Sprachförderung von Zweitsprache-Lerner/innen, die sich auf Deutschkurse konzentriert** und abseits von Sprachkursen kaum Alternativen zum Deutsch lernen bietet. Ziel ist, die Diskussion zur Erhöhung der Angebotsvielfalt um einen konkreten Beitrag zu erweitern, um insgesamt verschiedenen (Lern)Biografien, unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden und konkreten Bedarfen ihres (Berufs)Lebens begegnen zu können. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Beitrag die Zielgruppe Zweitsprache-Lerner/innen ins Zentrum gestellt (obwohl die Zielgruppe für Sprachförderung weiter gefasst ist, siehe oben), zu Gunsten einer konzentrierten Diskussion, anhand gegebener Lernrealitäten und -anforderungen. Systematisch wird in dieser Arbeit argumentiert, warum Sprachförderung für Zweitsprachelerner/innen über Förderungen im Rahmen von (Deutsch-als-Zweit)Sprachkurse hinaus gehen sollte und **Sprachförderung im Rahmen der beruflichen Erwachsenenbildung** ein wertvoller Beitrag zur Erhöhung der Angebotsvielfalt ist. Diese Form von Sprachförderung stellt nur EINE mögliche Form von Sprachförderung außerhalb von Deutschkursen dar, die aber das Thema dieser Abschlussarbeit darstellt. Der Arbeit zugrunde liegt ein Verständnis von (a) Sprachförderung, definiert als **umfassendes und kompetenzorientiertes Konzept** (vgl. Blaschitz/de Cillia 2008), das weit über das Angebot von (der in Österreich vorherrschenden Form von) Deutschkursen hinausgeht sowie (b) die Annahme, dass **jegliche Bildungsmaßnahme – auch – eine sprachliche** ist (vgl. u.a. Ahrenholz 2010; Kimmelmann 2010; Szablewski-Çavuş 2008; Gogolin 2006; Lamsfuß-Schenk/Wolff 1999; Portmann-Tselikas 1998), für deren (c) optimale Nutzung **die bewusste Gestaltung sprachlernsensibler Räume** notwendig ist, die **von den Bedarfen und Bedürfnissen der Lerner/innen ausgehen** (weiterführende Literatur bei Haider 2010).

1.1 Entdeckungszusammenhang und Hintergrund

Ein Impuls für die Überlegungen zu dieser Arbeit liegt in den verschiedenartigen und umfassenden sprachlichen Anforderungen, denen Menschen (mit Deutsch als Zweitsprache) gegenüberstehen. Anforderungen, die sie an sich selbst stellen, die teilweise Voraussetzung für eine gesellschaftliche Teilhabe und Mitsprache sind und die

sich aus den steigenden Ansprüchen und der Konkurrenz am Arbeitsmarkt ergeben. Diese Anforderungen werden u.a. von der Wissenschaft beschrieben, aus der Praxis wird darüber berichtet und auch persönliche Erfahrungen stützen sie. Wie ein Erlebnis im Projekt Leuchtturm des Vereins Integrationshaus, das Anlass für die Themenentwicklung war und in dem auch die für die Arbeit befragten Erwachsenenbildner/innen tätig waren. Darin äußerten die Teilnehmer/innen der Qualifizierungsmaßnahme, sämtlichst Wiener/innen mit Deutsch als Zweitsprache, den Wunsch nach weiterführender (berufsbezogener) sprachlicher Förderung; und zwar über Deutschkurse hinaus, die sie mehrheitlich vorher besucht hatten, wenn sie nicht sogar das österreichische Regelschulwesen durchlaufen und abgeschlossen hatten.

1.1.1 Sprachliche Ansprüche an Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende

Barkowski (2003a) erläutert, dass Kenntnisse in der Zweitsprache für das gesellschaftliche und soziale Überleben entscheidend sind (siehe auch Kap. 2), da die Zweitsprache dem *Rang* nach die zweite Sprache ist und der Erstsprache in ihrer sozialen und kommunikativen Bedeutung folgt. Evaluationen von Sprachkursangeboten untermauern diesen Stellenwert. Zuwanderinnen und Zuwanderer lernen schnell nach ihrer Ankunft in Österreich freiwillig und mit großem Interesse die deutsche Sprache (vgl. u.a. die Abschlussberichte zur ‚Wiener Sprachoffensive‘, Wiener Integrationsfonds (Hrsg.) 1998-2001). Trotzdem können Neuzugewanderte oft nicht am Arbeitsmarkt reüssieren und die sprachlichen Anforderungen erhöhen sich zudem um gesetzliche Vorgaben und steigende gesellschaftliche Ansprüche (vgl. die Beiträge zur Tagung „Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene in Österreich“, herausgegeben von Haider 2011). Für die Bundesrepublik Deutschland skizziert Ingrid Gogolin die Situation so: Menschen, die in Deutschland leben, müssen Deutsch lernen, eben weil es die Mehrheitssprache ist. Dem monolingualen Habitus entsprechend ist die deutsche Sprache eigentlich die einzige Sprache, die in den deutschsprachigen Ländern Legitimität besitzt, auch wenn anderen Sprachen, z.B. durch Minderheitensprachgesetze, eine gewisse Legitimität zuerkannt wird (vgl. Gogolin 2001). Die Situation ist gleichfalls auf Österreich übertragbar. Geregelt wird sie durch die Gesetze der deutschsprachigen Länder, die, einem europäischen Trend folgend, nicht nur von ausgewählten Gruppen den Nachweis von Deutschkenntnissen verlangen, sondern auch durch Sanktionen einmahnen. In Österreich wird das z.B. besonders restriktiv durch die Integrationsvereinbarungs-Verordnung IV-V repräsentiert, die im Bundesgesetzblatt

BGBI. 1 Nr. 100/2005 der Republik Österreich beschrieben wird. Zuletzt sind sprachliche Kompetenzen zunehmend Voraussetzung für ein erfolgreiches Eingliedern in den Arbeitsmarkt (vgl. Szablewski-Çavuş 2008). Sie betreffen vor allem die Mehrheitssprache, zunehmend aber auch Fremdsprachen (die Migrant/inn/en häufig als Ressource mit umfassender Kompetenz einbringen). Diese Anforderungen nehmen auf vielfältigen sprachlichen und diskursiven Ebenen, ebenso wie in den unterschiedlichsten Berufsfeldern und auf allen Stufen der betrieblichen Hierarchie zu (vgl. Grünhage-Monetti/Klepp 2004, 16; Kaufmann/Grünhage-Monetti 2003, 46; Szablewski-Çavuş 2008 – für Deutsch als Zweitsprache; Archan/Dornmayr 2006 – für die Fremdsprachensituation am österreichischen Arbeitsmarkt). Arbeitnehmer/innen müssen demnach sprachlichen Anforderungen gegenüber gewappnet sein, um einer Dequalifizierung, beruflichem Abstieg oder sogar dem Verlust eines Arbeitsplatzes entgegenzuwirken. Sprachkenntnisse erhöhen die Chancen am Arbeitsmarkt – so sind sich Migrant/inn/en, Expert/inn/en des Arbeitsmarktes und des Arbeitsmarktservices sowie die Sprach-, Bildungs- und Wirtschaftsforschung einig (vgl. Weinberger 2004).

In der Praxis wird den persönlichen, gesellschaftlichen und gesetzlichen sprachlichen Anforderungen durch eine Fülle von Sprachlernangeboten Rechnung getragen, die allerdings durch Ausrichtung auf standardisierte Lernniveaus und -inhalte (v.a. orientiert am ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ des Europarats²), die individuellen Sprachlernbedarfe und -bedürfnisse normieren und sich weitgehend auf Deutschkurse konzentrieren.

1.1.2 Vielfältige sprachliche Anforderung in Qualifizierungsmaßnahmen

Aufgrund der oben skizzierten sprachlichen Anforderungen hat die Mehrzahl der Schulungsteilnehmer/innen – davon wird ausgegangen – (zumindest) einen allgemeinen Deutschsprachkurs besucht. Praxiserfahrungen zeigen allerdings, dass kein (selbst positiv absolvierter) Deutschkursbesuch sichert, dass Lerner/innen den Anforderungen eines darauf folgenden Fachtrainings gewachsen sind (vgl. Weiss 2009). Von allgemeinsprachlichen oder unspezifischen Bildungsmaßnahmen kann nicht per se erwartet werden, dass sie ausreichend auf die vielfältigen Anforderungen spezifischer Berufsfelder vorbereiten und gegenüber elaborierten bildungssprachlichen

² Auf den entsprechenden (englisch geführten) Seiten des Europarats/Council of Europe unter: ‘Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment’ (CEFR) bzw. französischsprachig als ‘Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer’. <http://www.coe.int/>, letzter Zugriff: 29.12.2011

Anforderungen rüsten. Es wird hier angenommen, dass sich die Ausgangssituation für außerinstitutionelle Spracherwerbssituationen („ungesteuertes“ Lernen im Alltag und auf der Straße) ähnlich darstellt.

Aus- und Weiterbildungen in den deutschsprachigen Ländern werden überwiegend in deutscher Sprache angeboten (vgl. Szablewski-Çavuş 2008) und die sprachlichen Anforderungen in diesen Schulungsmaßnahmen sind äußerst vielfältig. Szablewski-Çavuş (2008) weist auf die Vielfalt an sprachlichen Anforderungen hin, indem sie für den berufsbezogenen Deutschunterricht eine **Dreiteilung in qualifizierungsorientiertes Deutsch, arbeitsplatzbezogene Kommunikation und berufsbezogene Kommunikation** vornimmt, wobei sie anmerkt, dass diese Bereiche nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind. Wichtiger als Trennschärfe ist hier der Hinweis auf die vielfältigen Anforderungen und der Versuch diese klarer zu benennen: Auch in Qualifizierungsmaßnahmen ist m.E. Deutsch Arbeitssprache, die bildungssprachliche Fähigkeiten in deutscher Sprache fordert, um überhaupt an der beruflichen Bildungsmaßnahme teilnehmen zu können. Innerhalb eines Trainings liegen darüber hinaus aber bereits kommunikative Aufgaben des zukünftigen Berufsbereiches oder allgemein berufsbezogener Art.

Aus diesen Perspektiven betrachtet könnten sprachsensibel gestaltete Trainings einen umfassenden (fach)sprachlichen und kommunikativen Übungsraum eröffnen, der für die Sprachkompetenzentwicklung, wie später noch gezeigt werden wird, notwendig ist. Umgekehrt kann aber auch eine planvolle Schaffung sprachlernsensibler Räume das Deutsch fördern, das für die Qualifizierung benötigt wird, also allenfalls auch bestehende Lernfelder der Erwachsenenbildung weiten, die auf verständnisgesicherte Kommunikation angewiesen sind. Die planvolle Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen für Sprachförderung verspricht daher Mehrwert für die Trainingssituation, die Trainer/innen und die Lernenden zu bringen: Ziel ist allen voran die Sprachhandlungsfähigkeit der Lernenden zu erhöhen. Tatsächlich ist aber auch die allgemeine Verbesserung und Entlastung der Trainingssituationen und Profit für die Trainer/innen von sprachsensibel gestalteten Lernräumen zu erwarten, u.a. durch die Chance Lernhindernisse aufgrund von Verstehensschwierigkeiten auszuräumen, das Verständnis der vermittelten Inhalte zu vertiefen oder die Wirksamkeit von didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung durch größeren sprachlichen Handlungsspielraum zu steigern, z.B. im Fall von selbstgesteuertem Lernen. Nicht nur im Sinne einer nachhaltigen

Sprachförderung liegt es daher m.E. nahe in fachlichen Trainings auch die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten zu begünstigen. Die Trainer/innen, selbst Expert/inn/en für das von den Lerner/inne/n angestrebte berufliche Feld, könnten darüber hinaus als sprachliche Vorbilder wirken und ihr Wissen über die spezifischen kommunikativen und sprachlichen Anforderungen des Feldes nutzen und weitergeben.

1.1.3 Potentiale der Verschränkung von Sprach- und Fachlernen

Bedingung für sprachensensible Lernsituationen ist, dass Sprach- und Textkompetenz nicht einfach vorausgesetzt, sondern explizit gefördert werden (vgl. Haider/Helten-Pacher 2009, 56). Ein weiterer Entdeckungszusammenhang der vorliegenden Arbeit liegt in didaktischen Konzepten, die sprachliche und fachliche Inhalte kombinieren (siehe Kap. 3). Sie greifen auf, was für viele Lernende – auch in beruflichen Bildungsmaßnahmen (vgl. Gesprächsnotizen mit AMS Wien, Service für Arbeitskräfte; Weiss 2009) – die Natur der Lernsituation ist: Fachlernen erfolgt in der Zweitsprache Deutsch. Dabei begünstigt die gezielte Berücksichtigung der Zweitsprache nicht nur sprachliche, sondern auch fachliche Lernfortschritte (vgl. Schmölder-Eibinger 2008) und unterstützt in umfassender Weise Lernprozesse im Sinne einer lerner/innenzentrierten Förderung.

Es soll auch erwähnt werden, dass von sprachsensibel gestalteten Lernräumen bzw. der Verschränkung von Sprach- und Fachlernen Lernende mit Deutsch als Muttersprache ebenfalls profitieren (vgl. u.a. Haider/Helten-Pacher 2009; Leisen 2004; Portmann-Tselikas 1998; Schmölder-Eibinger 2008). Sprachlernintensive Konzepte zeigen Überschneidungen mit Konzepten zur Förderung der Bildungssprache bzw. Sprachen- und Textkompetenz (vgl. Haider/Helten-Pacher 2009), weshalb sie auch für lernungewohnte oder bildungsferne Teilnehmer/innen mit Deutsch-als-Erstsprache förderlich sind. Dass ein Bedarf an Sprachförderung (im Fachunterricht) auch für diese Gruppe von Lernenden gegeben ist, davon berichtet die Literatur seit geraumer Zeit. So weist Fluck (1992, 71) bereits auf Feststellungen in Modellversuchen von Barth/Schwermer 1987 oder Jäger/Schneider 1987 hin, dass „sowohl ausländische *und* deutsche Jugendliche Schwierigkeiten im Umgang mit Fachtexten haben“.

Der Verbund von Fach- und Sprachlernen greift auch die Ansprüche auf, denen die Trainer/innen gegenüberstehen. Haider und Helten-Pacher (2009, 55) weisen in diesem Zusammenhang für die Schule darauf hin, dass die Lehrer/innenausbildung nach wie vor weitgehend auf einen monolingualen Unterricht ausgerichtet ist, der wenig Rücksicht auf die multilinguale Realität der Bildungssituationen Rücksicht nimmt.

Portmann-Tselikas (1998) betont, dass die Lehrpersonen nicht immer die Mittel haben, um den sprachlichen Anforderungen zu begegnen.

Das Potential, in Qualifizierungsmaßnahmen das fachliche Lernen zu vertiefen und darüber hinaus für das Sprachenlernen zu nutzen, wird verschenkt, wenn eine bewusste Verbindung von Sprachen- und Sachlernen unberücksichtigt bleibt, die sich auf Unterrichtsprinzipien, systematische Konzepte und entsprechende Maßnahmen und Methoden stützt. Dabei liegt die Stärke der Nutzung vom Verbund fach- und sprachlicher Bildung klar in der Steigerung der (fach)sprachlichen und kommunikativen Qualität: m.E. sowohl innerhalb der Bildungsmaßnahme, durch die ausdrückliche Beachtung und Förderung von Deutsch als Arbeits- und Lehrgangssprache, als auch für die Zeit nach der Bildung, durch die Entwicklung einer qualitativ höheren Sprachhandlungsfähigkeit im angesteuerten Berufsfeld.

1.2 Zielgruppe/n für Sprachförderung in der beruflichen Bildung

Im letzten Abschnitt wurde Sprachförderung aufgrund steigender sprachlicher Anforderungen legitimiert, mit Blick auf Individuen: vor allem die Lernenden, aber auch die Lehrenden. Beim Versuch, die Zielgruppe für eine DaZ-Sprachförderung in der beruflichen Bildung in Zahlen zu fassen, ergänzt sich diese Betrachtung um eine wirtschaftliche Perspektive: In Österreich befinden sich laufend, und mehrheitlich vom Arbeitsmarktservice (AMS) vermittelt, eine Vielzahl von erwerbsfähigen Arbeitskräften in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Schulungsmaßnahmen zählen zu den wichtigsten Instrumenten einer aktiven Arbeitsmarktpolitik (vgl. WIFO-Weissbuch 2006, 148). In ganz Österreich befinden sich **monatlich beinahe 61.000 Personen in Schulungsmaßnahmen**³ (vgl. Bestand Personen in Schulung im Zeitvergleich: Jänner'07 bis Dezember'11, Arbeitsmarktstatistik des AMS) – eine Vielzahl an Lerner/inne/n, die trainingsbegleitend auch potentiell von Sprachförderung profitieren könnten; davon allein in Wien ungefähr 21.500 (ebd., Auswertung für Region Wien), wo durch hohe Zuwanderung nicht nur das Potential für Innovationen am Weiterbildungsmarkt groß ist, sondern auch besonderer Anpassungsbedarf an eine Integrationspolitik besteht, die Ausbildung fördert, Ausbildungsgrade erhöht und eine Integration in den Arbeitsmarkt ermöglicht (vgl.

³ Es handelt sich um Personen, die in AMS-Schulungsmaßnahmen einbezogen sind. Die regionale Zuordnung erfolgt nach dem Wohnort des Schulungsteilnehmers/ der Schulungsteilnehmerin.

WIFO-Weißbuch 2006, 128). Verkleinert man unter diesem Gesichtspunkt die Zielgruppe um eine weitere Variable der Arbeitsmarktstatistik („Ausländer“⁴), sind es immer noch rund 11.700 Personen in Österreich, die potentiell von Sprachförderung profitieren könnten bzw. rund 6.400 Personen in Wien.

Viele weitere Arbeitsmarktdaten werden durch das AMS erstellt und zugänglich gemacht, und zwar auf Grundlage von Daten, die AMS-Berater/innen erheben – neben Alter, Geschlecht, Staatsbürgerschaft und Sprache (sic!) vielleicht schon bald der „Migrationshintergrund“ Arbeitssuchender, wie ein Parlamentsbeschluss seit 15. November 2011 ermöglicht. Durch das neue Gesetz, vom Sozialminister und vom Staatssekretär für Integration initiiert, sollen künftig Aussagen darüber möglich sein, ob betreute Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft, oder zumindest einer seiner/ihrer beiden Elternteile, im Ausland geboren wurden. Das kolportierte Ziel ist „Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund besser und effizienter zu gestalten“ (vgl. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2011/11/15/ams-will-migrantinnen-starker-fordern/, letzter Zugriff: 28.12.2011). Die Investition in diese Zielgruppe ist für Österreich nach Aussagen der Wirtschaftsforschung wesentlich:

„In der speziellen Situation Österreichs wird die Qualität des Humankapitals nicht nur durch Ausbildung und Weiterbildung bestimmt, sondern zusätzlich durch die Qualifikationen und die Integration von Migrantinnen und Migranten. In wachsendem Ausmaß bestimmt die berufsbezogene Weiterbildung Konkurrenzfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung.“ (WIFO-Weißbuch 2006, 51)

Durch die neuen, künftig durch das AMS erhobenen, Kennzahlen ergibt sich aber **keinesfalls eine homogene oder exklusive Gruppe für potentielle Sprachförder-Maßnahmen** im hier angegebenen Sinne, auch wenn innerhalb dieser Gruppe Teilnehmer/innen mit besonderem Sprachförderbedarf angenommen werden dürfen: Der konkrete Bedarf ist mit vorhandenen Daten nicht bestimmbar und damit die Zielgruppe für die hier besprochene, umfassende Sprachförderung nicht quantifizierbar. Es ist auch eine unbekannte Größe, wie viele Teilnehmer/innen von Deutschkursen, die zu einem erheblichen Teil ebenfalls vom AMS vermittelt werden, später Qualifizierungsmaßnahmen besuchen. Der Aufwand möglicher Erhebungen steht aber auch kaum einem pädagogischen Nutzen gegenüber, sondern macht nur eine die Bildungsmaßnahmen betreffend unproduktive Differenzlinie auf. Sie würde eine

⁴ Wiewohl „Ausländer“ natürlich keinesfalls exklusive Zielgruppe von Sprachförderung sind und auch nicht von Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch. Keine andere Auswertungskategorie hätte aber deutlichere Zahlenvergleiche gebracht.

Zielgruppe mit individuell stark unterschiedlichen Hintergründen, Erfahrungen, Bedürfnissen oder Bedarfen ergeben. Aus diesem Grund wird im Positionspapier des Amtes für multikulturelle Angelegenheit (2010) für eine „**Adressatenorientierung statt Zielgruppenausrichtung**“ argumentiert (vgl. „Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung“), die für Deutschland mit der Einführung eines „individuellen Vermittlungsbudgets“ 2009 auch als politisch akkordierter Standard festgehalten wird (ebd., 6).

Nachhaltige Sprachförderung innerhalb von Fort- und Weiterbildung liegt im Interesse der Gesellschaft, da die Stärke der Gesellschaft von allen Mitgliedern und der Qualität der Ausbildung ihrer Erwerbstätigen abhängt. Das gilt dem WIFO-Weißbuch nach besonders für Erwerbstätige mit Migrationshintergrund:

„Der steigende Anteil von Migrantinnen und Migranten an den Erwerbstätigen macht die Konkurrenzfähigkeit Österreichs von der Qualifikation dieser Gruppe der Beschäftigten abhängig. Migrantinnen und Migranten erster und zweiter Generation verbleiben kürzer im Ausbildungssystem und nehmen weniger an der Weiterbildung teil (Biffel, 2004). Die große Zahl von Migrantinnen und Migranten mit schlechter Ausbildung und geringer Weiterbildung ist ein wirtschaftliches Problem, das das Arbeitsplatzrisiko erhöht und die Gefahr sozialer Spannungen birgt. Ein großer Teil der Lehrlinge und der Facharbeiter in Österreich wird zukünftig aus dem Kreis der Migrantinnen und Migranten kommen, da die anderen Teile der Bevölkerung zunehmend vollzeitschulische sekundäre Ausbildungen abschließen.“ (WIFO-Weißbuch 2006, 52f)

Anstatt ungewünschte Bildungsergebnisse und fehlende Qualifikationen zu subjektivieren, d.h. in die Schuld von Gruppen zu legen, bei denen bestehende Maßnahmen versagen, müssen gesellschaftliche Interessen und Forderungen sich durch vielfältige, systemische Förderangebote legitimieren. Angebote, die die Individuen in ihrer Lerner/innenautonomie ernst nehmen und ihnen Partizipation ermöglichen. Eine Betrachtung, die sich auch in Publikationen der Wirtschaftsforschung andeutet, wenn im WIFO-Weißbuch (2006) explizit die Kombination von sprachlicher Förderung mit Beschäftigungsmaßnahmen angedacht wird (vgl. WIFO-Weißbuch 2006, 57). Aus meiner Sicht wäre die **sprachsensible Gestaltung sämtlicher Bildungs- und Schulungsmaßnahmen in diesem Sinne ein wünschenswerter und sinnvoller Beitrag**. Jegliche Bildungsmaßnahme sollte nebst den spezifischen Bildungszielen der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Teilnehmer/innen zuarbeiten, sie nutzen, begünstigen und stärken. Wie solch eine sprachsensible Gestaltung aussehen kann und wo diese im Rahmen der bestehenden Bedingungen am österreichischen Arbeitsmarkt ansetzen kann, ist Inhalt der vorliegenden Arbeit.

1.3 Forschungslage

In der Diskussion von Bildung und Migration liegt der Fokus des Interesses und der Forschungstätigkeit auf den Kindern, gibt Plutzer (2008) im Magazin erwachsenenbildung.at an. Tatsächlich stammen die Praxisberichte und wissenschaftlichen Publikationen zur expliziten Förderung sprachlichen Lernens in fachlichen Unterrichtssituationen mehrheitlich aus dem schulischen Kontext.

Dementsprechend sind auch die deutschsprachigen Handbücher, die Hintergrundinformationen für die Arbeit in mehrsprachigen Lernumgebungen geben und als didaktische und methodische Hilfen konzipiert sind, mehrheitlich aus dem Bereich schulischen Lernens. Als grundlegend sind das Handbuch „Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen“, von Portmann-Tselikas für die Grundschule entwickelt, und eine Publikation aus dem FörMig-Programm, das „Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten“ von Ohm/Kuhn/Funk zu nennen. Ein oft zitiertes Werk für die Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht ist außerdem das „Handbuch Sprachförderung im Fach“ von Leisen, entwickelt aus der Praxis in Auslandsschulen, und seit 2010 unter Einfluss der steigenden Bedarfe in einer erweiterbaren Version für Deutsch als Zweitsprache erhältlich. Die Entwicklung der Textkompetenz für ein Lernen in der Zweitsprache durch Orientierung an Prinzipien, einem Modell und einer Aufgabentypologie verfolgt die „Literale Didaktik“ von Schmölzer-Eibinger 2008. Die vorliegenden Handreichungen und Arbeiten sind für Fachtrainings wahrscheinlich transferier- und nutzbar, die Möglichkeiten werden in dieser Diplomarbeit besprochen und reflektiert. Die Diskussion einer Übertragung ist von Interesse, da Beschreibungen zur Gestaltung von sprachsensiblen Fachtrainings der Erwachsenenbildung und ihrer sprachlichen Ansprüche fehlen. Aspekte davon sind als Randnotiz in Ausführungen des berufsbezogenen Deutschunterrichts bzw. der berufsbezogenen Zweitspracheförderung zu finden. Die Sicht und Expertise von Fachtrainer/inne/n zur Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht fehlten lange Zeit, ebenso wie die Einbeziehung von Fachlehrer/inne/n in die Diskussion von Content and Language Integrate Learning (vgl. Lamsfuß-Schenk/Wolff 1999). Nicole Kimmelman (2010) hat für Deutschland diese Debatte intensiviert. Die Anknüpfung an österreichische Verhältnisse und/oder spezifisch österreichische Anforderungen steht noch aus.

1.4 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit

Die Verbindung von fachlichen und zugleich sprachsensibel gestalteten Lernsituationen und deren Nutzung in der beruflich orientierten Erwachsenenbildung, als eine Maßnahme von nachhaltiger Sprachförderung und zur Förderung der Sprachhandlungsfähigkeit in Training und im Beruf, hat das globale Thema der Diplomarbeit vorgegeben. Anfangs waren die Fragen daran sehr spezifisch. Im Verlauf der Recherche hat sich aber gezeigt, dass eine explizite sprachliche Förderung in fachlichen Trainings kaum etabliert ist: Sprachförderung ist Platzhalter für Deutschkurse und mehrsprachige Lerngruppen bilden zwar zunehmend die Norm, Konzepte zum Umgang damit aber die Ausnahme. Erste informelle Gespräche mit Fachtrainer/inne/n deuteten darauf hin, dass sprachliche Förderung vorwiegend in der Zuständigkeit von Sprachtrainer/inne/n gesehen wird. Deshalb erfolgt mit den vorliegenden Ausführungen eine Problemsynthese des Feldes mit sprachpolitischer Anwendungsrelevanz. Der Fokus liegt auf österreichischen Strukturen und dem Standort Wien.

Die Diplomarbeit beschreibt die Potentiale einer expliziten und integrativen Sprachförderung (im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen) und die Anforderungen daran. Im Mittelpunkt steht folgende Frage: **Welche Ausrichtung und Gestaltung benötigen Qualifizierungsmaßnahmen, damit sie die sprachliche Handlungskompetenz der Lernenden umfassend und nachhaltig erhöhen können?**

Ziel der Arbeit ist zu beschreiben, wie die Nutzbarmachung bestehender fachlicher Lernräume im Sinne einer nachhaltigen und integrativen Sprachförderung durch Fachtrainer/innen erfolgen kann, ausgewählte Hilfestellungen dazu anzuführen und die Überlegungen in die österreichische berufliche Bildung systemisch einzudenken.

1.5 Struktur der Arbeit

Theoretische Grundlage für die Bearbeitung der Forschungsfrage bilden in Kapitel 2 Befunde zur handlungsorientierten Sprachbeherrschung. „Zweitspracherwerbsforschung muss erklären, wie Individuen zweite Sprachen erlernen, obwohl der Erwerb immer nur in sozialen Kontexten erfolgen kann“, erklärt Dittmar 1995 (111) ein Paradoxon der Theorie. Gerade wegen dieser sozialen Kontexte, in denen Spracherwerb erfolgt und die sich u.a. in Trainings aufspannen, sind theoretische Einsichten für die Praxis bedeutsam. Einige Aspekte des Spracherwerbs sind didaktisch beeinflussbar, wenn Trainer/innen sich ihrer bewusst sind und sie bewusst zu begünstigen versuchen. Entsprechend sind

sie Grundlage für die Diskussion der Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen sowie die Planung systematischer Sprachförderaktivitäten.

In Kapitel 3 wird Sprachförderung definiert und in Verbindung mit fachlichem Lernen diskutiert, weil diese Verbindung im Erwachsenenbildungskontext noch nicht etabliert ist. Ansatzpunkt dafür sind Darstellungen über Nachhaltige Sprachförderung bzw. bestehende sprachfördernde Maßnahmen in Österreich, ergänzt durch Befunde und Erfahrungen aus verwandten Bereichen, wie z.B. der arbeitsplatzorientierten Zweitsprachförderung. Ebenso erfolgt hier die Beschreibung von ausgewählten integrativen Sprachförderkonzepten und -materialien, die fachliches und sprachliches Lernen kombinieren, um ihr Potential hinsichtlich einer Nutzung in Qualifizierungsmaßnahmen zu diskutieren. Dieses Kapitel inkludiert weiters einen Exkurs. Darin werden strukturelle Rahmenbedingungen der beruflich orientierten Erwachsenenbildung in Österreich mit Relevanz für integrative Sprachförderung in Qualifizierungsmaßnahmen dargestellt.

Den empirischen Bezugspunkt für die vorliegende Problemsynthese bilden Interviews mit Trainer/inne/n in Qualifizierungsmaßnahmen, die zu Sprachförderung befragt wurden. Die methodologischen Entscheidungen und Schritte, die diesen Interviews vorausgingen, werden in Kapitel 4 beschrieben. Kapitel 4 umfasst weiters die Beschreibung der Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews, die Beschreibung der Datenaufbereitung, der Transkription der aufgezeichneten Interviews und die Datenauswertung mittels der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode. Der Einsatz der Leitfadeninterviews und die anschließende gesprächsanalytische Auswertung ermöglichen die Erfahrungen der Expert/inn/en abzubilden sowie ihren Relevanzsetzungen nachzuspüren. Kapitel 5 stellt die Ergebnisse dar. Des weiteren wurden in diesem Kapitel die Sichtweisen der Trainer/innen mit bestehenden Sprachförderkonzepten im deutschsprachigen Raum kontrastiert.

In Kapitel 6 werden alle theoretischen Ausführungen und empirischen Ergebnisse zusammengeführt. Diese Synthese aller Ergebnisse ermöglicht eine Einschätzung der Potentiale, Prinzipien und Umsetzungsmöglichkeiten von Sprachförderung innerhalb von beruflich orientierten Bildungsräumen. Die Schlussfolgerungen eröffnen strukturelle Verbesserungsmöglichkeiten für Sprachförderung in Qualifizierungsmaßnahmen in Österreich.

„Deutsch lernen ist nicht das eigentliche Ziel,
sondern ein Mittel auf dem Weg zur
Handlungsfähigkeit und zur Kommunikation in der
deutschsprachigen Umgebung“
(Szablewski-Çavuş 2001, 26)

2 Zweitspracherwerb für Sprachhandlungsfähigkeit

2.1 Definitionen Zweitsprache und Zweitspracherwerb

Zweitspracherwerb bezeichnet den Erwerb einer Umgebungssprache, wenn sie nicht mit der Erst- oder Muttersprache deckungsgleich ist. Zweitspracherwerb steht dabei grundsätzlich dem Erstspracherwerb näher als dem Fremdspracherwerb, weil er auf dem Kontakt mit der Gesellschaft der Zielsprache basiert (vgl. Barkowski 2003a, 157; 2003b, 525). Von großem Einfluss sind die ständige Präsenz und die hohe Authentizität der Zweitsprache im Gebrauch. Zweitspracherwerbssituationen sind komplex und enthalten oft unbekannte und unstrukturierte Elemente für die Lernenden.

Der Ausdruck ‚Zweitsprache‘ (im Gegensatz zu ‚Fremdsprache‘, die auch eine ‚zweite‘ Sprache (L2) sein kann; ebenso wie Zweitsprachen in Wirklichkeit oft dritte, vierte oder x-te Sprachen von Menschen sind) verweist auf die starke Bedeutung und Rolle, die einer Zweitsprache in der Kultur der Lernenden zukommt (vgl. Edmondson/House 2006; Barkowski 2003a; 2003b). „Wenn die L2 eine für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun“ (Edmondson/House 2006, 9). Es ist also die starke alltagspraktische und/oder berufliche Bedeutung, die – im vorliegenden Fall – die Zweitsprache Deutsch für die jeweiligen Anwender/innen hat.

In der Literatur fungiert der Begriff Zweitsprache sowohl als Fachterminus für den unterrichtlich unterstützten als auch den außerunterrichtlichen Spracherwerb (vgl. Barkowski 2003a). Dies sind aber analytische Trennungen, die in der Forschung mit verschiedenartigen Terminologien diskutiert werden. Realiter zeichnet die Zweitspracherwerbssituation gerade die nicht trennscharfe Kategorisierbarkeit der Aneignungsformen bzw. Erwerbstypen aus. In diesem Zusammenhang weist Dittmar auf eine „verbreitete volkstümliche Epistemologie im Zweitspracherwerb in Form von suggestiven Dichotomien wie: gesteuert vs. ungesteuert; ZSE vs. FSE; lernen vs. erwerben“ usw. hin (1995, 111).

In der Realität sind Lerner/innen häufig (u.a. aufgrund gesellschaftlicher und gesetzlicher Anforderungen, siehe Kap. 1) **parallel in zum Teil sehr unterschiedlichen Erwerbssituationen** (im Alltag oder im Deutschkurs), da die Zielsprache Umgebungssprache ist, für die Aneignung und Gebrauch synchron verläuft, die Lernenden aber auch Kursmaßnahmen wahrnehmen, die den Aneignungsprozess stützen können (vgl. Reich 2001). In der vorliegenden Arbeit wird dies als vorherrschende Wirklichkeit angenommen: **Zweitspracherwerb ist stark in lebenspraktische Bezüge eingebettet UND findet in institutionellen Kontexten statt.** Auch zur Dichotomie gesteuerte (institutionelle) vs. ungesteuerte Aneignungsformen (vgl. u.a. Henrici/Riemer 2003, 39) gibt es begründete Kritik, u.a. von Konrad Ehlich. Er meint, sie „unterstellt für die in lebenspraktische Bezüge eingebundene Sprachaneignung eine weitgehende Plan- und Ziellosigkeit“ (Ehlich 2007, 26). Ehlich schlägt deshalb vor, die Aneignungsprozesse „als „selbstgesteuert“ oder - noch besser - als „selbstorganisiert“ anzusehen. Weiters unterscheiden sich von den selbstorganisierten Aneignungsformen „fremdorganisierte“ wie sie insbesondere in institutionellen Zusammenhängen vorzufinden sind“ (ebenda, 26). Die Unterscheidung durch die Vorsilben ‚selbst-‘ und ‚fremd-‘ unterstreicht, dass im Aneignungsprozess **immer Selbststeuerung vorliegt**, in institutionellen Kontexten zusätzlich aber die Planung durch die Lehrkräfte oder Trainer/innen wirkt (vgl. Apeltauer 2002, 115; Wode 1993, 31).

Für den Lernkontext berufliche Bildung bringt diese Diskussion m.E. den relevanten Hinweis, dass sich die Lerner/innen (auch ohne Planung seitens der Lehrenden) durch die Umgebungssprache Deutsch, die allermeistens auch die Arbeitssprache oder Qualifizierungssprache Deutsch darstellt, immer in einer Erwerbssituation befinden, die sie auch organisieren bzw. organisieren müssen. Eine Einsicht, die sich auch mit der in der Erwachsenenbildung vorherrschenden Annahme der **Wichtigkeit von selbstorganisiertem Lernen** deckt. Die Fähigkeit zur Spracherwerbsorganisation kann aber keinesfalls vorausgesetzt werden – weder als Vorbildung noch als zum Zeitpunkt des Einstiegs in Qualifizierungen abgeschlossene Kompetenz. Stattdessen müssen m.E. Qualifizierungen die andauernden Bemühungen zur Spracherwerbsorganisation unterstützen, weil der Spracherwerbsprozess, ebenso wie Bildungsprozesse als solches (siehe auch Prinzipien des Lebens Langen Lernens), nie abgeschlossen ist.

2.2 Funktionsbereiche von Sprache und sprachliche Einzelfähigkeiten

Die existentielle Bedeutung des Zweitspracherwerbs ergibt sich, besonders aus der Perspektive handlungstheoretischer Ansätze betrachtet, aus der Funktion, die Sprache für den Menschen hat. Sprache ermöglicht ein in Kontakt Treten mit der Umgebung, und sprachliches Handeln die Erreichung der Ziele der Sprachverwender/innen. Ehlich (2005) formuliert, „mit anderen Worten: Sprache ist von Anfang ihrer Aneignung an Struktur, die für Funktionen und deren Realisierung erfordert ist“ (ebd. 18).

Die drei großen Funktionsbereiche von Sprache, die Ehlich im Sinn einer handlungszentrierten Pragmatik ausmacht, sind der **interaktionale Funktionsbereich** (Einsatz von Sprache zur Zielrealisierung), der **erkenntnisbezogene oder gnoseologische Bereich** (Sprache als mentale Ressource, kennzeichnend für menschliches Wissen) und der **kommunitäre Funktionsbereich** (Interaktanten bestimmen Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Zusammengehörigkeit oder Identitäten), die gemeinsam ein „Ensemble fundamentaler Handlungsressourcen“ (Ehlich 2005, 23) bilden. Sprachliche Anforderungen in Qualifizierungsmaßnahmen liegen in allen drei Funktionsbereichen. Spracherwerb umfasst die Entwicklung solcher Handlungsressourcen sowie die Aneignung von sprachlichen Handlungsmitteln, und geht damit über die Aneignung von struktur- und regelbezogenen sprachlichen Aspekten hinaus (vgl. Ehlich 2005, 18-19; Dittmar 1995). Schmölder-Eibinger 2008 formuliert ergänzend: „Sprachliches Handeln erfordert mehr als bloß ein Wissen um sprachliche Mittel und Strukturen, es bedarf auch der Fähigkeit sie im jeweiligen Kontext adäquat einzusetzen“ (ebd., 52).

Sprachhandeln muss sich dabei systematisch entwickeln dürfen, um zur Sprechhandlungskompetenz anzuwachsen. Die Sprachhandlungsmittel, die in diesem Zusammenhang erworben werden müssen, sind ein Kanon von sprachlichen Einzelfähigkeiten.

(Zweit)Spracherwerb ist ein lang andauernder Prozess, wird also durch eine zeitliche Dimension bestimmt, in dessen Entwicklungsstadien sich Entwicklungen in allen sprachlichen Teilbereichen vollziehen (vgl. Ehlich 2007; Bahns/Vogel 2001). Ehlich gibt die Bedeutung dieser umfassenden Entwicklung wie folgt an:

„Die Befähigung zu einer angemessenen, für das zivilgesellschaftliche Handeln hinreichenden sprachlichen Kompetenz erfordert die Aneignung und Entfaltung einer Reihe von Einzelfähigkeiten, die freilich nicht isoliert gegeneinander sind; vielmehr bildet erst deren Verbund jene allgemeine kommunikative Befähigung, die als Grundausrüstung für das Handeln in der Gesellschaft verlangt wird.“ (ebd. 2007, 11f)

Die Beschreibung und Kategorisierung der Einzelfähigkeiten divergiert in der Literatur beträchtlich (vgl. u.a. Klein/Dimroth 2003; Canale/Swain 1980; Ehlich 2007). Eine besonders detaillierte Einteilung, die die Fertigkeiten mit dem Fokus kindlichen Sprachhandelns beschreibt, findet sich bei Ehlich 2007 in einem „Qualifikationsfächer“. Er bezeichnet die Einzelfertigkeiten als „Basisqualifikationen“ und weist darauf hin, dass mindestens die in seiner Einteilung in sieben Bereiche untergliederten Fertigkeiten zu unterscheiden wären: die rezeptive und produktive phonische Qualifikation, die pragmatische Qualifikation I (spricht Handlungsziele an), die semantische Qualifikation (im Bereich des Lexikons eine lebenslange Lernaufgabe), die morphologisch-syntaktische Qualifikation, die diskursive Qualifikation (beinhaltet auch sprachliche Kooperation etc.), die pragmatische Qualifikation II und die literale Qualifikation. Alle Einzelfähigkeiten sind aufeinander bezogen. Für Lerner/innen auf einem fortgeschritteneren kognitiven Entwicklungsstand, die der besprochenen Zielgruppe dieser Arbeit entsprechen, nehmen Knapp-Potthoff/Knapp 1982 insbesondere hinsichtlich der Entwicklung von Lexik und Pragmatik unterschiedliche Spracherwerbsverläufe an (vgl. ebd., 95-96). Und Ellis weist darauf hin, dass diskursive Regeln, ebenso wie grammatische Regeln, systematisch erworben werden müssen (vgl. 1998, 44).

Wesentlich ist, „Kompetenzzuwächse in bestimmten sprachlichen Teilbereichen bringen Kompetenzzuwächse in anderen mit sich“ (Ehlich 2005, 25); ebenso können Entwicklungen abseits der Norm in einem sprachlichen Bereich Anzeichen für Fehlentwicklungen oder auch Stagnationen in einem anderen sein. In funktionalen Ansätzen, wo die Übergänge zwischen Pragmatik, Semantik und Syntax fließend sind, werden solche Normabweichungen weniger als „Fehler“, sondern tendenziell als Schritte in einem Erwerbsprozess gesehen; sie helfen Lernervarietäten zu beschreiben und werden eher als kreative Formen mit „temporalen Funktionen“ gesehen, die auf lange Sicht zum Lernerfolg beitragen (vgl. Dittmar 1995, 114).

2.3 Einflussfaktoren im Zweitspracherwerb

(Zweitsprache)Lerner/innen unterscheiden sich in ihren Erwerbsverläufen, in Abfolge, Geschwindigkeit und Kompetenzerreichung voneinander, da ihre jeweiligen Lernbiografien von zahlreichen und unterschiedlichen (sprachlichen und außersprachlichen) Faktoren beeinflusst werden. Dabei bilden sich die Faktoren in Lernerfolgen ab,

bestimmen aber auch die erreichbaren Lernerfolge. Der Begünstigung der Einflussfaktoren kann deshalb nur größte Bedeutung beigemessen werden, denn sie können jeweils förderlich oder hinderlich für den Spracherwerbserfolg wirken und stehen zudem in Abhängigkeit zueinander (vgl. Hufeisen 2007; Ellis 1998; Klein/Dimroth 2003; Knapp-Potthoff/Knapp 1982; Kuhs 1989; Swain 1995; Wode 1993; et al.). Hufeisen berichtet, dass die Veränderung jedes Faktors auf alle anderen Faktoren und den Aneignungsprozess als Ganzes Einfluss haben kann (vgl. ebd. 2007, 122). Auch hier tritt also wieder eine Komplexität im Zusammenspiel zu Tage, wie schon für die sprachlichen Einzelfähigkeiten in Abschnitt 2.1 besprochen.

Eine ausführliche Darstellung und weiterführende Literatur findet sich bei Kuhs (1989, 11), die eine ganze Reihe Forscher/innen aufzählt, die Zweitspracherwerb als kreativen und spezifisch veränderlichen Prozess verstehen, „dessen Ablauf und Ergebnis wesentlich auch von außersprachlichen und insbesondere von individuellen Faktoren bestimmt wird“⁵. Sie gibt darüber hinaus – angelehnt an Knapp-Potthoff/Knapp 1982 – eine weite und m.E. begrifflich sehr verständliche Einteilung, welche Variablen nun konkret die Einflussfaktoren für den Spracherwerb betreffen, in:

- „- sprachliche Variablen (die Struktur der Erstsprache, der zweitsprachliche Input),
- Individuenvariablen (Persönlichkeitsmerkmale, Alter, kognitiver Stil, Intelligenz, Sprachlerneignung, Sprachlernmotivation, Einstellung, affektive Faktoren) [und]
- soziale Variablen (soziale Rolle, Kontakt, soziale Dominanz)“ (Kuhs 1989, 11).

Für die Darstellung der Einflussfaktoren in diesem Abschnitt wird die oben genannte weite Einteilung herangezogen, sie ist nur eine von vielen möglichen, analytischen Einteilungen (weitere Einteilungen beispielsweise bei Hufeisen 2007; Apeltauer 2002; Wode 1993; Knapp-Potthoff/Knapp 1982 u.a.).

Im vorliegenden Fall ist das Ziel aber auch **keine umfassende Taxonomie** der Einflussfaktoren im Spracherwerb, sondern vielmehr eine exemplarische Besprechung jener **Faktoren, die im Hinblick auf die Befassung mit Lerner/innen in der beruflich orientierten Erwachsenenbildung besonders zu berücksichtigen** sind (was nicht gleichbedeutend mit der Größe des Einflusses auf den Spracherwerbsprozesse ist). Denn für einige Einflussfaktoren ergibt sich nach Edmondson/House 2006 die Chance, sie im und durch Unterricht zu beeinflussen und ihre negativen Einflüsse zu überwinden (ebd., 186) – Kenntnis über diese Faktoren vorausgesetzt, da sonst optimierende Eingriffe eine

⁵ Kuhs verweist exemplarisch auf: Krumm 1973, 1978; Tucker 1976; Keller-Cohen 1981; Hatch 1978; Richards 1977; Glück 1985; die genannten Autor/inn/en waren im Original nicht zugänglich.

Sache der Erfahrung (vgl. Hufeisen 2007, 125; Klein/Dimroth 2003, 134f) oder des Zufalls bleiben, auch für Fachtrainer/innen.

2.3.1 Soziale Variablen

Der Einfluss der sozialen Variablen steht in engem Zusammenhang mit dem kommunitären Funktionsbereich von Sprache (Abschnitt 2.1) und mit den sozialen Erwartungen, die die Umgebung eines lernenden Menschen in dessen Zweitspracherwerb setzt. M.E. weist diese Variable auch auf eine von vielen Schräglagen im vorherrschenden Bildungsdiskurs hin: der Forderung und dem Wunsch nach „kompetenten und zugleich unauffälligen Sprecher/inne/n“ steht die Enttäuschung nach „sprachlich imperfekten“ Lerner/inne/n gegenüber; „kompetenten Sprecher/innen“ (deren jeweilige Fähigkeiten als Momentaufnahme in einem Bildungsprozess beurteilt werden müssten; deren Spracherwerb die Gesellschaft durch soziale Kontakte in ihrem Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb begünstigen müsste) vs. „sprachlich imperfekte“ Lerner/innen (deren sprachliche Fähigkeiten gerne als Bildungsergebnis besprochen werden, an dem sie zu messen und beurteilen sind, gerne mit Blick auf ihre „Defizite“ und ausstehende Lernerfolge; die als Individuum für Fehlleistungen verantwortlich gemacht werden, obwohl sie weder System noch Kollektiv, durch ausreichend soziale Kontakte, in ihrem Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb fördern).

Im OECD-Bildungsbericht für Österreich von Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009 wird, zumindest für das österreichische Schulsystem, eine stark defizitorientierte Einstellung gegenüber Lerner/inne/n mit Migrationshintergrund festgehalten; dieser systemische Zugang birgt der Ansicht der Autor/inn/en nach die Gefahr, dass Lehrende grundsätzlich gegenüber Zugewanderten niedrigere Erwartungen an Lernerfolge pflegen, die weder dem interkulturellem Unterrichtsprinzip noch einem professionellen Lehrzugang entsprechen:

„This deficit approach creates a serious risk that teachers lower their expectations for the learning outcomes of this student group. Changing this attitude and creating a culture where teachers have high expectations and aspirations for their immigrant students will require a significant effort to promote professional development of teachers within the areas of intercultural education and second language acquisition as well as teacher professionalism more generally.“ (ebd., 42)

Die **soziale Rolle** betreffend wird ein gewisses Ausmaß an Sprachkompetenzen erwartet; die Möglichkeit zur Übernahme und Entwicklung solcher Rollen hängt aber wiederum von sozialen Faktoren ab, wie z.B. dem Kontakt zwischen Vertreter/inne/n

der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982, 117f). Die sozialen Variablen weisen m.E. in besonderem Maße auf die Verantwortung hin, die die Gesellschaft für die sprachliche Entwicklung ihrer Mitglieder anteilig trägt oder tragen sollte.

Auch **Bestand und Qualität von Beziehungen** zwischen den Gruppen der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft haben so Einfluss auf den Zweitspracherwerb der Minderheitsangehörigen. Haben die Beiden eine positive Einstellung zueinander, „ist der Kontakt umfangreicher und der Zweitspracherwerb leichter möglich, als wenn Ablehnung, Vorurteile und negative Stereotypen das Bild der jeweils anderen Gruppe prägen“ (Knapp-Potthoff/Knapp 1982, 118). Die Einstellung steht wiederum in Wechselwirkung mit der Art der sozialen Distanz bzw. dem Vorliegen von Dominanzbeziehungen zwischen den Zielsprachelerner/inne/n und den Zielsprachesprecher/inne/n.

Die Art und Intensität, **wie Lernende im Zielspracheland eingebunden sind und ihre Zufriedenheit damit**, ist also wesentlich für den Spracherwerbsprozess und die Spracherwerbsqualität. Einbindung kann und muss individuell u.a. von Seiten der Lernenden angestrebt werden und mit einer dementsprechend starken Motivation die L2 zu erlernen einhergehen. Einbindung kann und muss aber auch systemisch erfolgen, von Seiten der Aufnahmegesellschaft z.B. durch positive Anreize im Bereich des Aufenthaltsrechts, der Teilhabe an politischen Rechten des Aufnahmelandes, der Einbeziehung in das öffentliche Leben oder in Institutionen und dem Zugang zum Arbeitsmarkt – wie sie in Österreich leider nicht oder nicht ausreichend gegeben sind (vgl. Krumm 2002; MIPEX 2010). Dabei würde im institutionellen Kontext die Einbindung Angehöriger von Gemeinschaften der Minderheiten positive und wirkungsvolle Signale setzen (vgl. Nachhaltige Sprachförderung. Mindeststandards für das Bildungswesen in einer Zuwanderungsgesellschaft) und positive Vorbilder liefern, deren Existenz wiederum einflussgebend für den Spracherwerb ist und mit Individuenvariablen interagieren kann.

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor im Spracherwerb ist das Prestige von Sprachen. Einflussgebend ist dabei vor allem das **Ansehen der betreffenden Sprachen im jeweiligen (Zielsprache)Land** und weniger das internationale Ansehen einer Sprache – die sich, wie z.B. im Fall des Spanischen in den USA, wesentlich voneinander unterscheiden können. Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner (1985, 230ff) führen aus, wie

das Ansehen einer Sprache auch auf die Erwartungen an die Zweitsprachenkompetenz der Minderheit einwirkt (siehe weiter oben), in Wechselwirkung mit der Haltung der Lernenden gegenüber Angehörigen der Majorität steht und auch in Lerner/innen/registern sichtbar wird.

In der Zweitspracherwerbsforschung wurde außerdem der mit den Lebensjahren zunehmende Einfluss von sozialen Faktoren betrachtet (vgl. Brizić 2003, 77; Wode 1993, 265; Apeltauer 2002, 135).

2.3.2 Individuenvariablen

Die Individuenvariablen umfassen Persönlichkeitsmerkmale ebenso wie biografische Aspekte oder biologische Faktoren. Es zählen dazu u.a. kognitiver Stil, Intelligenz, Aufenthaltsdauer, Ausbildungsstand, Sprachlerneignung, Sprachlernmotivation, Einstellung und affektive Faktoren.

Durch ihre **kognitive Reife und mit zunehmenden Alter einhergehenden Erfahrungen** bringen Lernende in beruflichen Bildungsmaßnahmen besondere Lernvoraussetzungen mit. Respektive übt damit nicht direkt der Faktor Alter, „sondern indirekt [...] altersbedingte Entwicklungen in anderen Bereichen“ (Wode 1993, 302) Einfluss auf den Zweitspracherwerb aus; es sind dies z.B. Lernfähigkeit, Lerntypus, biografische Faktoren oder Erfahrungen, auf die die Lernenden zurückgreifen können. Barkowski schlägt für den Fremdsprachenunterricht vor, auf dieses Kapital Bedacht zu nehmen und darauf aufzubauen (vgl. ebd. 2003a, 158). Dem Faktor Alter wird demnach zu Unrecht zugeschrieben, er elizitiere defizitäre oder zweitrangige L2-LernerInnen (vgl. Edmondson/House 2006, 186). Umfassender Spracherwerb und kompetente Sprachverwendung sind den Ergebnissen vieler Studien zufolge immer möglich (vgl. dazu Quetz 2003; Cummins/Swain 1996).

„It would be predicted on the basis of the interdependence principle that older learners who are more cognitively mature and whose L1 proficiency is better developed would acquire cognitively demanding aspects of L2 proficiency more rapidly than younger learners. Recent reviews of research on the age issue confirm this prediction (Cummins 1981c; Genesee 1978c; Krashen et al. 1979). One area where research suggests older learners may not have an advantage is pronunciation, which, significantly, appears to be one of the least cognitively demanding aspects of both L1 and L2 proficiency.“
(Cummins/Swain 1996, 87-88)

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang von Seiten der Trainer/innen, dass DaZ-Lernende mitunter nicht mit den Unterrichtsverfahren und Sprachregelungen (des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts) vertraut sind (vgl. Barkowski 2003a, 158) –

sei es aufgrund unterschiedlicher Lerntraditionen ihrer Herkunftsländer oder weil sie lernungewohnt sind.

Wenig überraschend genießt grundsätzlich Vorteile im Spracherwerb, wer **Lerngewohnheit** mitbringt; wobei Lerngewohnheit nicht ausschließlich an formaler Bildung festzumachen ist. Wode 1993 führt den Vorteil von lerngewohnten Menschen auf die häufig damit verbundene Herausbildung einer allgemeinen Lernbereitschaft und Offenheit zurück, die, wenn ausgebildet, nicht an formales Lernen gebunden ist, sondern z.B. auch im natürlichen Erwerb wirkt.

In Österreich ist das Ausbildungsniveau der Migrant/inn/en sehr ambivalent (vgl. Buchegger-Traxler 1995, 14f). Das ergeben auch die Auswertungen des 2. Österreichischen Migrations- und Integrationsberichts: Einer Gruppe von ausländischen Zuwanderer/inne/n mit sehr hoher Schulbildung (über der der gebürtigen Österreicher/innen) steht eine Gruppe mit sehr geringer Schulbildung gegenüber. Solch eine geringe Schulbildung hat für die Menschen meistens eine schlechte Erstplatzierung auf dem Arbeitsmarkt zur Folge. Aber auch für Migrant/inn/en mit guter Ausbildung besteht keine Garantie für einen bildungsadäquaten Arbeitsplatz, und zwar in weitaus höherem Maße, als dies für Österreicher/innen ohne Migrationshintergrund zutrifft; weiters sind die Chancen für Frauen geringer als für Männer (vgl. Fassmann/ Reeger 2007, 191f). Die Menschen mit den eben skizzierten Lernhintergründen gehen in der Zielgruppe der Lernenden der beruflichen Erwachsenenbildung auf. Die Diversität dieser Lernenden innerhalb der Gruppen mit unterschiedlichen Ausbildungsständen und Lerngewohnheiten muss noch weiter differenziert werden; sie reicht von Menschen, die im Herkunftsland nie oder nur kurzzeitig die Schule besucht haben, über Menschen mit Pflichtschulabschluss in Österreich, über Lehrlinge und Fachkräfte bis hin zu Akademiker/inne/n – jeweils mit zertifiziertem Abschluss oder abgebrochenen Ausbildungen. Für die Gesellschaft stellt eine niedrige Schulbildung strukturell die Weichen für die Unterschichtung der Gesellschaft und gilt demnach als wichtiger politischer Ansatzpunkt für strukturelle Verbesserungen.

Die Aufenthaltsdauer im Spracherwerb verliert, wie Wode 1993 zusammenfasst, innerhalb weniger Jahre an Bedeutung. „Während der ersten ein bis zwei Jahre wird ein gewisses Lernniveau aufgebaut. Ob es sich weiter entwickelt, hängt u.a. davon ab, wie

stark die übrigen am gesamten Lernablauf beteiligten Faktoren die Entwicklung vorantreiben können“ (Wode 1993, 327). Längerfristig sind es vor allem **Art und Umfang des Sprachkontakts**, die den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen, und nicht die Aufenthaltsdauer (vgl. Quetz 2003, 465) – womit der Gestaltung von sprachlernsensiblen Räumen wieder große Bedeutung zukommen kann.

Unmittelbaren Einfluss auf den Lernerfolg Erwachsener, so Quetz 2003, hat die **Vertrautheit mit Lernstrategien**. Er weist diesbezüglich auch auf eine Untersuchung von Harley und Hart hin, die die Einwirkung von analytischen Fähigkeiten für den L2-Erwerb mit zunehmendem Alter belegt. Der Förderung solcher Lernstrategien, wie auch die Befähigung zu selbstgesteuertem Lernen, werden aber auch in der Bildungsforschung große Bedeutung zugeschrieben, z.B. als didaktische Grundprinzipien in (allgemeinen und beruflichen) Erwachsenenbildungskontexten (vgl. Gruber 2007).

Wichtig im Zusammenhang von Spracherwerb und Individuenvariablen ist außerdem das Wissen um **Lerntypen oder Lernstile**. Wode (1993, 295) verweist z.B. auf die von Evelyn Hatch in den siebziger Jahren herausgebildeten Typen der Sammler („data gatherer“) und Verarbeiter („data organizer“), die mit bestimmten Denkweisen korrelieren. Die eher analytischen und feldunabhängigeren Verarbeiter/innen nehmen weniger Input auf, sprechen weniger freizügig und machen weniger Fehler. Sie erzeugen den Eindruck, als arbeiteten sie den Input im Hinblick auf seine Strukturierung besser durch und zeigen weniger Variation pro Entwicklungsstadium. Die eher impulsiven, ganzheitlich wahrnehmenden und feldabhängigeren Sammler ziehen viel Input auf sich, reden selbst viel und weisen ein großes Maß an Variation pro Entwicklungsstadium auf. Sie erwecken den Eindruck, als wollten sie nach „Trial und Error-Verfahren“ alles ausprobieren. Es wird hier angenommen, dass sich die Herausbildung von Hypothesen und Planung (methodischer) Interventionen seitens der Trainer/innen durch das Wissen, das (auch) im Spracherwerb Lernen sehr unterschiedlich verläuft, nur begünstigt werden kann.

Der Komplexität jeder individuellen Zweitspracherwerbssituation soll abschließend mit dem Einflussfaktor „Ambiguitätstoleranz“ Rechnung getragen werden. Es geht dabei um die **Toleranz- bzw. das Frustrationspotential gegenüber der Unzahl an**

unbekannten und unstrukturierten sprachlichen Elementen, der man als Lerner/in begegnen kann und die man verarbeiten muss. Ambiguitätstoleranz ist persönlichkeitsabhängig in sehr unterschiedlichem Ausmaß vorhanden. Kuhs beruft sich auf Chapelle und Roberts (1986, 31) wenn sie annimmt, dass im gesteuerten Fremdsprachenunterricht weniger Ambiguitätstoleranz gefordert ist, weil im Sprachunterricht individuelle Elemente der Sprache für den Erwerbsprozess isoliert werden (vgl. Kuhs 1989, 45f). Im Vergleich dazu verlangen ungesteuerte Spracherwerbssituationen, wie sie Fachunterricht ohne sprachfördernde Planung darstellen kann, mehr Ambiguitätstoleranz.

2.3.3 Sprachliche Variablen

In Unterrichtssituationen ist aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen zunehmend mit sprachlicher Diversität und Heterogenität zu rechnen. Dabei darf aber Lerner/inne/n mit gleicher Mutter- und Mehrheitsprache **nicht eine einheitliche Gruppe von bilingualen Lerner/inne/n** (vgl. Fthenakis et al. 1985, 17) gegenübergestellt werden, denn das würde die sprachliche Realität vereinfachen. Unter den vielen bilingualen Menschen in Österreich gibt es Individuen, die ab Geburt oder frühkindlich mehrsprachig aufwachsen, indem sie mehrere Familiensprachen erwerben; für andere erfolgt der Erwerb der deutschen Sprache erst sukzessive (auch konsekutiver Bilingualismus genannt), z.B. in Kontakt mit der deutschsprachigen Umgebung oder auch noch später mehrheitlich institutionell geplant in Kindergarten, Schule oder Erwachsenenbildung; für einen Teil der Menschen erfolgt der Spracherwerb dann aufgrund von Zuwanderung nach Österreich und zwar in wiederum verschiedenen Altern; eine differenzierte Darstellung des Kontinuums der zahlreichen Erwerbsformen findet sich beispielsweise bei Bausch/Christ/Krumm 2003.

Wichtig für die Besprechung von Bildungskontexten ist es zu berücksichtigen, dass bei **verschiedenen Menschen die sprachlichen Fähigkeiten in ihren verschiedenen Sprachen sowohl ausgewogen als auch asymmetrisch** vorliegen können. Die Entwicklung der Fähigkeiten hängt u.a. von der Beziehung der vorliegenden Sprachen zueinander ab, in welchen Lebensbereichen die Sprachen von Bedeutung sind und welche Möglichkeit es für ihre Verwendung gibt, ebenso wie von einer erfolgten und erfolgreichen Alphabetisierung in allen beteiligten Sprachen. Erfolgreicher Spracherwerb, er geht häufig mit Bildungserfolg und -gewohnheit einher, ist von der Entwicklung einer alltagsbezogenen Interaktionsfähigkeit ebenso geprägt wie einer

elaborierteren, durch deutlich höhere Abstraktion gekennzeichnete kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit oder Textkompetenz (vgl. Cummins 1991 und Schmölzer-Eibinger 2008), wobei eine Sprachbasis für jede Sprache neu erworben werden muss, Textkompetenz in vielen Fällen aber zwischen Sprachen übertragbar ist. Das bedeutet, einmal erlernt, kann Textkompetenz auch in anderen Sprachen zur Anwendung kommen – also z.B. über die Erstsprache erworbene Kompetenzen können auch in anderen verwendet oder auch im Zuge der Zweitsprache verbessert werden bzw. als allgemein sprachlicher Kompetenzzuwachs verbucht werden.

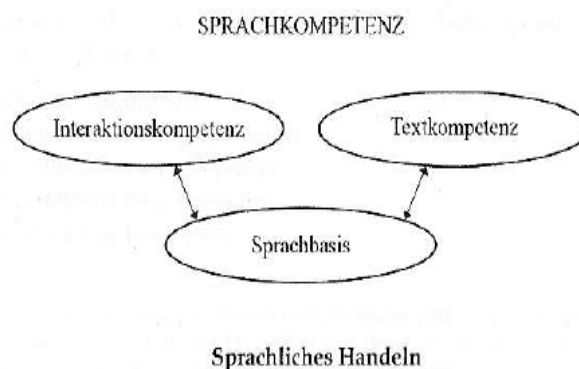


Abbildung 1: Schmölzer-Eibinger 2008, 51

Für den Ausbau der Sprachkompetenz ist die **Förderung der Erstsprache/n** in einem weiteren Punkt von Bedeutung; denn ein positiv verlaufender Spracherwerb hängt u.a. von der Wertschätzung aller vorhandenen Sprachen und sprachlichen Fähigkeiten ab. Kenntnis über die **Familiensprachen der Lernenden können darüber hinaus für Lehrende eine Informationsquelle sein**. Der Einfluss der Ausgangssprache auf den Zweitspracherwerb ist grundsätzlich evident. Dieser muss sich nicht direkt in lernersprachlichen Formen oder gar in Fehlern aufgrund von Strukturübertragungen zeigen, kann aber z.B. in Vermeidungsstrategien ansichtig werden (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982, 101ff).

Eine für jeglichen Unterricht wichtige sprachliche Variable ist auch das Wissen um die **Möglichkeit großer Kompetenzunterschiede zwischen Produktion und Rezeption im Laufe von Sprachaneignungsprozessen**. Swain erklärt diesen Umstand damit, dass die Dekodierung von sprachlichen Inputs ganz einfach nach anderen Fähigkeiten verlangt als jenen Fähigkeiten, die wirksam werden, wenn ein bereits internalisierter Code aus dem sprachlichen System aktiviert werden muss, um selbst Bedeutung zu konstruieren (vgl. 1995, 128). Dadurch erklärt sich, z.B. für den Fachunterricht und die Trainer/innen, warum Inputs von Lernenden zwar mitunter verstanden, aber oft lange nicht umgesetzt werden können. Seitens der Lehrenden fordern diese Lerner/innen/varietäten, wie Barkowski für den Fremdsprachenunterricht formuliert,

„einerseits eine besonders große Bereitschaft zur Toleranz im Umgang mit Abweichungen von der zielsprachlichen Norm und andererseits Empathie und Sensibilität gegenüber den Mitteilungsententionen der Lernenden in Fällen eigenwilliger bis unzureichender sprachlicher Einkodierung.“ (ebd. 2003a, 158)

Input stellt im Spracherwerb eine wichtige Quelle für Sprachmaterial, Sprachstruktur und Sprachformen dar, der, an die Niveaus der Lernenden angepasst, Sprachförderung ermöglicht. Hatch begründet z.B. die Bedeutung von Interaktion als Input damit, dass Lerner/innen aus Äußerungen von kompetenten Sprecher/inne/n Strukturen schöpfen, die sie selbst zu bilden noch nicht in der Lage sind (,scaffolding') (vgl. Ellis 1998, 48). Im Gegenzug würde z.B. Überforderung stattfinden, wenn zu lange Äußerungen bereitgestellt werden oder Äußerungen, die eine Vielzahl unbekannter Wörter enthalten (vgl. ebd., 48). Es soll erneut darauf hingewiesen werden: die Rolle des Faktors Input kann nicht isoliert gesehen werden, ebenso wenig wie irgendeine andere Variable, sondern steht im Verbund mit den Individuenvariablen und den sozialen Variablen (vgl. Wode 1993, 290). Trainer/innen in Qualifizierungsmaßnahmen geben Input, und es ist daher von besonderer Wichtigkeit, ihnen ihre Aufgabe als kompetente Gesprächspartner/innen klarzumachen. Gyger/Heckendorn-Heinimann (1999) weisen in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit kooperativer Kommunikationspartner/innen hin, die Lernende aller Bildungsbereiche brauchen:

„Diejenigen Lerner machen gute Fortschritte, die sich in der Kommunikation trauen dürfen zu signalisieren, dass sie etwas nicht verstanden haben und daran arbeiten möchten. Dazu braucht es einen kooperativen ‚native speaker‘ als Partner. Wenn gegenseitiges Verstehen in gemeinsamer Anstrengung erarbeitet worden ist und nicht bloss den Lernenden überlassen bleibt, ist der Lerneffekt am grössten. Der ‚native speaker‘ braucht allerdings eine gewisse Geschicklichkeit, die Lernenden dazu zu bringen, ihre Möglichkeiten auszureizen. Zum Beispiel indem er ihnen Zeit gibt, sie die Initiative übernehmen lässt und ihnen Gelegenheit gibt zu signalisieren, dass etwas nicht verstanden ist.“ (Gyger/Heckendorn-Heinimann 1999, 79)

Aber auch der Output der Lernenden spielt im Spracherwerb eine wesentliche Rolle. Swain 1995 sieht im Output eine Grundlage für eigenverantwortliche Erwerbsprozesse:

„The importance to learning of output could be that output pushes learners to process language more deeply (with more mental effort) than does input. With output, the learner is in control. By focusing on output we may be focusing on ways in which learners can play more active, responsible roles in their language.“ (Swain 1995, 126)

Swain führt drei Funktionen an, die Output haben kann, von denen aber nicht zwingend alle in Lerner/innen/äußerungen zum Tragen kommen:

- (1) der eigene Output bringt Lernenden ein Bewusstsein für die eigenen sprachlichen Mängel und zwar Strukturen gegenüber, die in der eigenen Lerner/innensprache fehlerhaft sind oder überhaupt fehlen;

- (2) der eigene Output lässt Lernende sprachliche Hypothesen testen (genauer: der Output ist die Hypothese); dieser Output kann dann auch zu Feedback führen, das Grundlage für eine sprachliche Anpassung oder sogar Verbesserung ist;
- (3) der eigene Output hat eine metasprachliche Funktion oder reflexive Rolle, die darin liegt, sprachliches Wissen zu kontrollieren und zu internalisieren; der Output unterstützt eine Auseinandersetzung mit und eine Kommunikation über sprachliche Problemlösungsstrategien.

Swain spricht darüber hinaus Output auch eine überaus wichtige Rolle in der Entwicklung von Syntax und Morphologie zu.

Zwei- und/oder Mehrsprachigkeit ist auch eine wichtige Ressource (in unterrichtlichen Kontexten), weil dadurch die **Möglichkeit der Bezugnahme auf Lernvorerfahrungen** besteht. Hufeisen 2007 weist darauf hin, dass Lerner einer L3, L4 und Lx unter anderen Voraussetzungen lernen, als Lerner/innen, die erstmals eine Fremdsprache lernen und dass dieser Einfluss auch multilinguale Sprachmodelle von einfachen Zweitspracherwerbs-Modellen unterscheidet. Sie gibt dazu die Addition des Faktorenbündels „foreign language learning experiences“ an (ebd., 119ff). Hufeisen führt aus, dass vor der Vermittlung von L3 Strategien, **metalinguistisches Bewusstsein und Lernstrategien** vermittelt und geübt werden müssen. Sie stützt sich dabei auf die Ergebnisse einer Studie von Kärchner-Ober an malayischen multilingualen Lernenden, die keine vollständige Sprachkompetenz in ihren Sprachen hatten und deshalb keine Vorerfahrungen produktiv nutzen konnten bzw. sich auf diese beziehen konnten.

2.4 Dynamik des Zweitspracherwerbs

Wie bereits in Abschnitt 2.1 erwähnt, wird erst das Zusammenspiel aller Einflussfaktoren der komplexen Dynamik des Zweitspracherwerbs gerecht, die spezifische Erwerbstypen generiert. Recht anschaulich wird dies von Dittmar 1995 dargestellt, der den Begriff der „Lernenergie“ einführt. Er umschreibt damit einen „motivationalen Druck“, dem die Sprachverarbeitungsmechanismen unserer Lernfähigkeit ausgesetzt werden, um der Komplexität jeglicher Erwerbssituation gerecht zu werden und ein erklärendes Verständnis für unterschiedliche Verläufe zu erhalten.

„Das jeweilige Lernergebnis des Zweitspracherwerbs (ein Kontinuum der Eigenschaften von Lernervarietäten) hängt im wesentlichen ab von der Sprachlernfähigkeit und von der Art der Intensität der ihr zugeführten Lernenergie in Verbindung mit dem

allgemeinen Wissensstand des Lernenden sowie bestimmten Inputbedingungen.“
(Dittmar 1995, 111)

Im Aufsatz von Dittmar findet sich sodann die nachfolgende Abbildung: Darin sind diverse Faktoren genannt, die den Spracherwerb beeinflussen und die er als „Lernenergie“ zusammenfasst. In Leserichtung werden Inputbedingungen schematisiert; sie sind für Dittmar von großer Bedeutung für die Unterscheidung von Erwerbstypen wie für die Beschreibung und Erklärung von unterschiedlichen Erwerbsverläufen. Es folgen weitere Faktoren (darin finden sich viele, weiter oben als „Individuenvariablen“ beschriebene Faktoren). Rechts in der Abbildung weist Dittmar auf ein vorläufiges Ergebnis hin, den jeweils „aktuellen ‚Sprachstand‘, der eine aus verschiedenen linguistischen Ebenen synchronisierte sprachliche Kompetenz umfasst und sich als Lernervarietät mit einer gewissen instabilen Variabilität niederschlägt“ (Dittmar 1995, 115), und weiter: „nur wenn wir diesen Sprachstand als Momentaufnahme mit den ihn bedingenden kausalen Faktoren [...] erfassen, gelingt uns ein erklärendes Verständnis von dem Zweitspracherwerbsprozeß“.

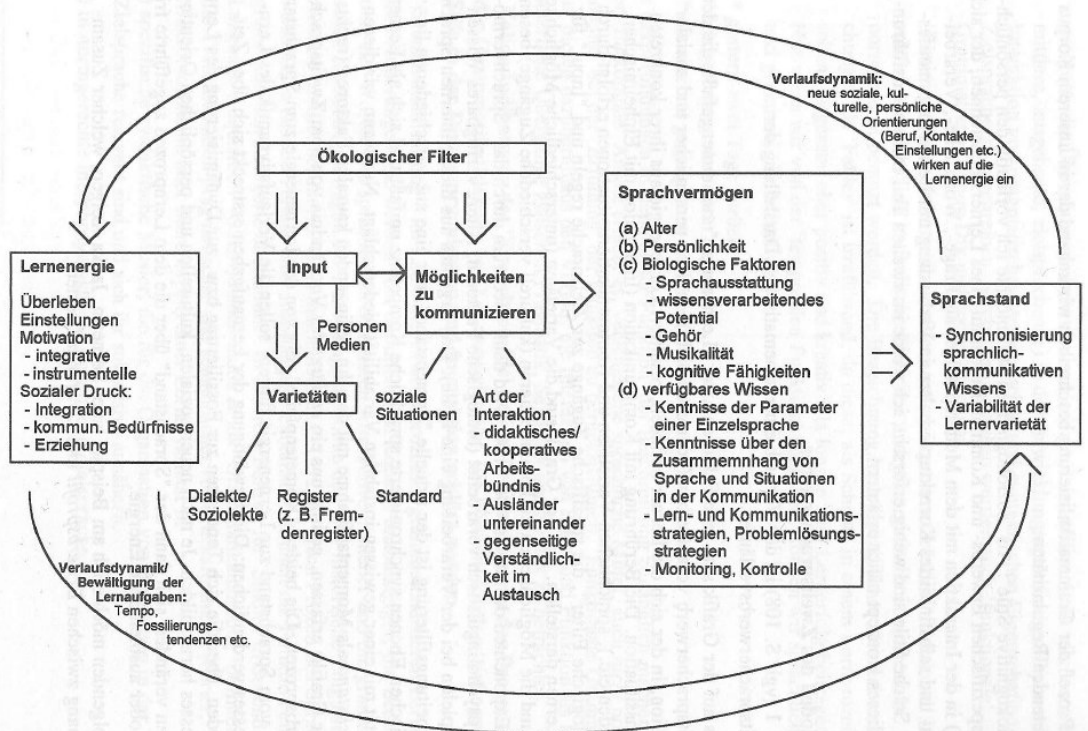


Abbildung 2: Zweitspracherwerbsmodell mit Verlaufsdynamik (Dittmar 1995, 116).

Der aktuelle Sprachstand nährt und beeinflusst daher die Lernenergie, so wie die (frisch zugeführt oder ausbleibende) Lernenergie den Erwerbsverlauf und die Bewältigung der Lernaufgaben beeinflusst. Die beiden stehen damit in einer ständigen „Verlaufsdynamik“, die durch die beiden „Kompetenpfeile“ sichtbar wird. Die Dynamisierung

kann sich entsprechend erwerbsbegünstigend entwickeln oder zu Benachteiligungen führen, sogar stagnieren (sog. Fossilisierung) (vgl. Dittmar 1995, 115).

2.5 Zusammenfassung

Im Rahmen des Zweitspracherwerbs sind viele sprachlichen Teilfertigkeiten zu erwerben – im traditionell linguistischen Sinn, im pragmatischen und im strategischen Bereich. Sprache hat vielfältige Funktionen – sie dient der Vergemeinschaftung ebenso wie dem Wissenserwerb und der Zielerreichung. Die sprachlichen Funktionsbereiche (kommunitär, gnoseologisch und interaktional) und erworbenen Teilfertigkeiten sind für unser aller Berufs- und Alltagsleben sowie in jeglichen Bildungssituationen und in Trainings von großer Bedeutung. Die Begünstigung von Spracherwerbsprozessen zur Erhöhung einer Sprechhandlungskompetenz ist nachhaltig, wenn sie als systemische Querschnittsaufgabe für alle Bildungsbereiche fungiert.

(Zweit)Spracherwerb ist ein dynamischer Prozess, der Entwicklungs- und Übungsraum braucht. Trainer/innen können durch bewusste Gestaltung solcher Übungsräume sprachfördernd wirken, sogar einige negative Einflussfaktoren im Unterricht überwinden und Spracherwerbsprozesse begünstigen: durch eine entsprechende und fordernde (Erwartungs)Haltung gegenüber den Lerner/inne/n, ihren Sprachen und Sprachkompetenzen; durch den sprachlichen Input, den sie gewähren, oder den Output, den sie den Lernenden einräumen; auch durch die Berücksichtigung vorhandener Vorerfahrungen und Fähigkeiten, denn Spracherwerb von Erwachsenen ist um eine strategischen Perspektive bereichert, die sie auf bereits gemachte Erfahrungen zurückgreifen lässt (vgl. Klein/Dimroth 2003, 140).

Die Teilfertigkeiten und Funktionsbereiche von Sprache sowie die Einflussfaktoren im Spracherwerb eröffnen entsprechend (a) Aspekte, für die Fachtrainer/innen sensibilisiert werden müssten, um sowohl ihre eigenen Erwartungen an die Lernenden zu reflektieren als auch die Erwartungen und Vorurteile innerhalb der Lerngruppe aufzugreifen, (b) Aspekte, über die Trainer/innen Wissen benötigen, z.B. die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden, der Vielseitigkeit der Lerner/innen/-Profile und Prinzipien der Aneignungsprozesse, um die Trainings sprachsensibel und teilnehmer/innen/zentriert planen und umsetzen zu können und (c) solche Aspekte, denen sie sogar inhaltlich und methodisch zuarbeiten können.

„Auch für Fachlehrerinnen und Fachlehrer in der beruflichen Bildung ist das Wissen um sprachliche und fachsprachliche Probleme ihrer Lernenden – und diese existieren nicht nur in der Fremdsprache – unverzichtbar. In diesem Sinne ist die Zusammenarbeit der Lehrenden mit dem Ziel einer besseren beruflichen Qualifikation für Lehrende und Lernende wünschenswert.“
(Funk 1992, 15)

3 Sprachförderung zur Erhöhung der Sprechhandlungskompetenz im Beruf

3.1 Sprachförderung

Der Überbegriff ‚Sprachförderung‘ umfasst viele Konzepte, Betrachtungsweisen und Zielgruppen. Herbert Günther (2006) sieht sie u.a. „als Handlungsdisziplin, [die] in der Schnittmenge verschiedener Wissenschaften wie Pädagogik, Sonderpädagogik, Psychologie, Linguistik, Soziologie, Medizin, Neurobiologie und Neurophysiologie [liegt]“ (Günther 2006, 8). Sprachfördernde Maßnahmen, wie er sie speziell für Kinder bespricht, sollen dabei keine „zusätzlichen Angebote“ sein, sondern sich wie ein „roter Faden“ durch Bildungsangebote ziehen (vgl. ebd., 7). Günther beschreibt weiter, dass mit Sprachförderung die Sprach- und Sprechfähigkeiten Einzelner verbessert werden sollen, aber auch die Lust an Sprachen bzw. die Lust an Mehrsprachigkeit gesteigert, sowie Selbstvertrauen im Umgang mit Sprachen geschaffen werden. Im engeren Sinn konzentrieren sich Maßnahmen der Sprachförderung auf schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten, wie z.B. im Programm FörMig⁶ (vgl. FörMig-Handreichung 2006, „Was ist ‚Durchgängige Sprachförderung?‘“), weil mit der planvollen Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie geschaffen wird.

Sprachfördernde Maßnahmen können sowohl auf die Förderung des (Sprach-)Systems einer konkreten Sprecherin/eines konkreten Sprechers abzielen, als auch die Gesamtheit von sprachlichen Maßnahmen für eine Gemeinschaft oder eine bestimmte Zielgruppe ansteuern (vgl. z.B. Krekeler 2001, der die Sprachfördermaßnahmen für Spätaussiedler

⁶ Fünfjähriges (Modell)Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit Beteiligung von Bund und Ländern. Entwicklung, Erprobung und Überprüfung innovativer Bildungs- und Sprachförderansätze mit den Themenschwerpunkten Diagnostik und Durchgängige Sprachförderung. Kooperation unter der wissenschaftlichen Leitung der Universität Hamburg (Prof. Dr. Ingrid Gogolin/Prof. Dr. Hans H. Reich), mit dem Ziel, die verschiedenen Institutionen, die im Feld sprachlicher Bildung für Migrant(en) tätig sind, zu vernetzen (vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

der Bundesrepublik Deutschland listet). Darüber hinaus kann der steuernde Einfluss sprachfördernder Maßnahmen von verschiedenen Quellen ausgehen, z.B. von Individuen oder institutionell, systemisch geplant, so beschrieben von Ammon (2000) für außenpolitisch orientierte Sprachförderung, also die Förderung von Deutsch als Fremdsprache und internationale Sprache:

„Sprachförderung kann auch ungeplant von institutionell ungebundenen Individuen betrieben werden, während mit Sprachförderungs politik spezieller das geplante Handeln gesellschaftlicher Institutionen, vor allem ganzer Staaten, bzw. der sie repräsentierenden Individuen gemeint ist.“ (ebd., 136)

Es wird nun für die Förderung von Deutsch als Zweitsprache angenommen, dass ungeplant und ungebunden vielerorts Sprachförderung passiert, und auch in Qualifizierungsmaßnahmen stattfindet. Über eine systemisch geplante Sprachförderung in diesem Bereich ist für Österreich aber nichts bekannt. Vielmehr nehmen vorhandene sprachfördernde Angebote mehrheitlich Individuen in die Pflicht, deren Defizite behoben werden sollen. Und immer noch zeichnen sich die angebotenen Maßnahmen über alle Bildungsebenen hinweg durch mangelnde Vielfalt aus (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009; Plutzar/Kerschhofer-Puhalo 2009).

Für Erwachsene wird Sprachförderung vorherrschend mit Deutschkursen gleichgesetzt, also auf die Förderung der Staatssprache Deutsch verkürzt. In ihrer Erhebung für Österreich von 2008 weisen Blaschitz und de Cillia aber zu Recht darauf hin, dass Sprachförderung alle jeweiligen Herkunftssprachen, Erstsprachen und Familiensprachen betrifft und alle Sprache/n betreffenden Maßnahmen beschreibt, ebenso wie Angebote, die über Sprachunterricht hinausgehen (vgl. ebd.). Sie nennen beispielhaft Dolmetschdienste, die sprachenrechtliche Sicherung zur Verwendung der Erst- oder Herkunftssprachen oder die Förderung und Finanzierung von anderssprachigen medialen bzw. kulturpolitischen Angeboten, ebenso kann für die berufliche Bildung aber Elternarbeit von Bedeutung sein. Blaschitz und de Cillia vertreten ein umfassendes Verständnis von Sprachförderung und skizzieren entsprechend umfassende Konzepte und Möglichkeiten von Sprachförderung.

Umfassend ist auch der Ansatz im bereits zitierten Programm FörMig, dort „Durchgängige Sprachförderung“ genannt (vgl. FörMig-Handreichung 2006). Zum einen berücksichtigt der Programmansatz „vertikale Verbindungsstellen“, im Sinne einer zeitlich kontinuierlichen Sprachförderung, die die gesamte Bildungsbiographie der Lerner/innen über die Schnittstellen zwischen den Bildungsgängen hinweg beachtet.

Zum anderen beachtet der Ansatz auch „horizontale Verbindungsstellen“, berücksichtigt und vernetzt also Sprachförderung über alle Fächer, aber auch Lernbereiche (wie z.B. in schulischen, außerschulischen und schulbegleitenden Lehr-Lern-Situationen).

Multiperspektivisch wird Sprachförderung auch unter dem Begriff „Nachhaltige Sprachförderung“ (vgl. Plutzar/Kerschhofer-Puhalo 2009) gesehen. Bei einer 2008 abgehaltenen österreichischen Tagung wurde in der Abschlusserklärung „Nachhaltige Sprachförderung“ in sieben Forderungen umrissen: (a) „Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel“, (b) „Differenzierung der Angebote“, (c) „Ressourcenorientierung und Kompetenzwahrnehmung“, (d) „Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte“, (e) „Beschäftigung von mehrsprachigen Fachkräften in regulären Beschäftigungsverhältnissen auf allen Hierarchieebenen“, (f) „Kontinuität und Nachhaltigkeit in den Übergängen zwischen Bildungseinrichtungen“ und (g) „Öffentlichkeitsarbeit“ (vgl. Tagungsversion Mindeststandards „Nachhaltige Sprachförderung“, u.a. veröffentlicht auf www.sprachenrechte.at; vgl. auch Plutzar/Kerschhofer-Puhalo 2009). Diese Forderungen beinhalten sprachpolitische und sprachförderungspolitische Ansprüche. Sie enthalten zahlreiche – vertikale ebenso wie horizontale Verbindungsstellen erwähnend – Aspekte für ein verbessertes Bildungswesen in einer Zuwanderungsgesellschaft, die sämtliche Bildungsebenen beeinflussen, auch die Erwachsenenbildung. Weshalb diese Aspekte m.E. für eine Verbesserung der beruflichen Bildungsangebote berücksichtigt werden müssen, wenn diese sprachfördernd wirken sollen. Es sind dies z.B. die Forderung nach einer Sprachförderungs politik, die sich zur Förderung von Mehrsprachigkeit bekennt und individueller Mehrsprachigkeit zuarbeitet, oder die Feststellung, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt Inhalt jeglicher pädagogischer Ausbildungen sein müssen. Ein Aspekt, nämlich dass Sprachbildung sich im Sinne des lebenslangen Lernens über die gesamte Ausbildungszeit erstreckt und nie endet, unterstützt m.E. besonders die Forderung, Sprachförderung auch auf den Lernraum der beruflichen Bildung auszuweiten. Im Tagungsband zur oben genannten Veranstaltung finden sich dann auch empfohlene Maßnahmen für die Umsetzung von Nachhaltiger Sprachförderung, teilweise von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit (vgl. Plutzar/Kerschhofer-Puhalo 2009). Für Institutionen wird konkret die Professionalisierung der pädagogischen Kräfte empfohlen. Für die Didaktik die bewusste Wahrnehmung der sprachlichen Aspekte des Sach- und Fachunterrichts nahegelegt, ebenso wie berufliche

Weiterbildungsangebote als mehrsprachige Integrationsangebote gefordert werden, die über reine Sprachförderung hinausgehen oder ein Bewusstsein für den Mehrwert von Mehrsprachigkeit bei Verantwortlichen. Es werden zudem ganz konkret berufliche Qualifizierungsangebote gefordert, die sprachliches und fachliches Lernen verbinden, nicht zuletzt um Entwicklung und Aufstieg im Einwanderungsland zu ermöglichen und entsprechend die Anpassung der Aus- und Fortbildungsinhalte in allen pädagogischen Ausbildungen verlangt, also u.a. denen der Erwachsenenbildung.

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf die oben beschriebenen umfassenden kompetenz- und mehrsprachigkeitsorientierten Konzepte von Sprachförderung. Diese Ansätze besprechen allerdings (a) Sprachförderungen für Schüler/innen und den Kontext Schule bzw. (b) Gesamtkonzepte (vgl. Blaschitz/de Cilla 2008; „Mindeststandards für eine Nachhaltige Sprachförderung“, FörMig 2006). Die vorliegende Diplomarbeit konzentriert sich hingegen auf (1) **Sprachförderarbeit, die in Fachtrainings bzw. Qualifizierungsmaßnahmen der beruflich orientierten Erwachsenenbildung wirkt** und darin (2) nur eine mögliche sprachfördernde Maßnahme bildet, nämlich die **Sprachförderung der gemeinsamen Sprache Deutsch**, zugunsten einer vertiefenden thematischen Auseinandersetzung. **Das hinter dieser Darstellung liegende Verständnis der Verfasserin entspricht dem nachhaltiger Modelle, empfiehlt also in der tatsächlichen Umsetzung eine Verzahnung und parallele Förderung**, beispielsweise durch berufsbezogene Deutschkurse, Erstsprachenförderung (von der es in Österreich aktuell wenig gibt; vgl. Blaschitz/de Cilla 2008; Fritz 2010) oder Elternarbeit.

Spezifisch ist für die vorliegende Art von Sprachförderung, dass im Zuge der Sprachförderung gleichzeitig sprachliche Anforderungen der späteren Berufsfelder aufgegriffen werden, die Trainer/innen dabei als Teil der fachsprachlichen Gruppe zu verstehen sind und damit als prototypische Sprachanwender/innen. Es ist wichtig zu betonen, dass es sich dabei keinesfalls um Sprachkurse handelt, sondern um eine sprachliche Förderung in fachlichen Lernräumen, die von Fach-Trainer/inne/n planvoll als „sprachlernintensive Unterrichtssituationen“ (Portmann-Tselikas 1998) gestaltet werden. Fachlehrer/innen können im Interesse der Lerner/innen in einem Feld, das bisher ohne strukturiertes Fach- und Sprachlernen auskommen musste sprachlernintensive Räume eröffnen. Trainer/innen verfügen über Denkelemente und

Denkstrukturen des jeweiligen Faches, die laut Buhlmann und Fearn (2000, 9) wesentlich an die Kommunikation im Fach gebunden sind, und können diese ohne großen Aufwand und ohne zwingenden Einsatz einschlägiger fachsprachlicher Materialien bereitstellen.

Wenn in weiterer Folge von Sprachförderung die Rede ist, ist diese Form der Förderung durch Fach-Trainer/innen gemeint, die individuelle Mehrsprachigkeit berücksichtigt und ihr zuarbeitet, aber auf Überlegungen für die Förderung der deutschen Sprache als Arbeitssprache fokussiert. Ziel ist die Diversifizierung bestehender Sprachförderangebote im Sinne der Erhöhung der Sprachhandlungsfähigkeit im Beruf.

3.2 Bestehende Angebote zur Förderung der Zweitsprache Deutsch für Erwachsene in Österreich

Im Sinne von Hauptfragestellung und Intention (inklusive dem Gegenentwurf zur vorherrschenden Form von Sprachförderung durch Deutschkurse), konzentriert sich die folgende kurze Darstellung auf die Schnittstelle zu Deutschkursen und berufsbezogenen Deutschkursen, die als vertikale Verbindungsstellen und Sollbruchstellen der Sprachförderarbeit für die berufliche Bildung betrachtet werden. Wiewohl in der beruflichen Erwachsenenbildung die Arbeit der davor liegenden Lernbereiche kaum übersichtlich beschreibbar ist, weil – anders als z.B. zwischen Kindergarten und Schuleintritt – die ‚abgebende Institution‘ nicht klar zu benennen ist.

3.2.1 Schwerpunktangebot: Deutschkurse

Sprachfördermaßnahmen für Jugendliche und Erwachsene in Österreich sind bis dato nicht hinreichend dokumentiert. Blaschitz/de Cillia (2008) halten aber in einer ersten, unter 400 österreichischen Kursanbieter/innen/n durchgeführten Erhebung fest, dass Deutschkurse in Österreich bisher den Löwenanteil unter sprachfördernden Maßnahmen einnehmen. Diese werden vor allem unspezifisch als „Deutsch als Zweitsprache-Kurse“ (oder Integrationskurse) angeboten. Das liegt sicher auch daran, dass sich allgemeine Kurse v.a. an den zu erfüllenden Niveaubeschreibungen des Europäischen Referenzrahmens zur Erfüllung von staatlich auferlegten Deutschprüfungen orientieren. Die Bedarfe wurden lange mehrheitlich von den politischen Anforderungen beeinflusst, erst nach und nach durch jene von Wirtschaft und Arbeitsmarkt angereichert und richten sich wenig nach den Bedürfnissen der Lernenden.

Zum Teil sind die Angebote aber auch spezifisch, z.B. für bestimmte Zielgruppen oder z.B. als „Deutsch für den Beruf“. Die Kurse werden von öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie den Volkshochschulen oder der Arbeiterkammer, humanitären Einrichtungen und privaten Anbietern getragen, wobei keine vollständige Listung aller Kursanbieter/innen und ihrer Angebote vorliegt (vgl. Blaschitz/de Cillia 2008).

Die sprachpädagogische Arbeit des Bereichs ‚Deutschkurse‘ betreffend kann festgehalten werden, dass insgesamt der Trend im Fachbereich in Richtung mehr berufsorientierte Anteile im Deutschunterricht geht. Es handelt sich dabei um eine Verschiebung von Schwerpunktsetzungen in den Curricula bzw. Inhalten, denn:

„Allgemeine und berufsbezogene Anteile des Sprachunterrichts sind von Anfang an untrennbar, wobei die vorwiegend allgemein-kommunikativen Szenarien im Verlauf berufsbezogener Kurse eher abnehmen und im engeren Sinne berufsbezogene Szenarien und Inhalte zunehmen.“ (Funk 2003, 176)

3.2.2 Berufsbezogene deutschsprachige Förderung

Eine spezifische Form von Sprachkursen sind berufsbezogene deutschsprachige Förderungen. Weil es sich, wenn auch mit starkem Berufsbezug, dabei um Sprachkurse handelt, werden diese entsprechend von Sprachpädagog/inn/en gestaltet. Die Arbeitssprache Deutsch ist also gleichzeitig Kursinhalt und Lernziel, die Sprachpädagog/inn/en können sich, nicht zuletzt wegen ihrer entsprechenden Ausbildung, der Förderung der sprachlichen Fähigkeiten in umfassender Form widmen. In berufsbezogener deutschsprachiger Förderung können alle sprachlichen Einzelfähigkeiten (vgl. Abschnitt 2.2) explizit gefördert werden, und zwar über die Inhalte von klassischen Deutschkursen hinaus:

„Im berufsbezogenen Deutschunterricht hat das Thema [Lernstrategien; Anmerkung] angesichts der eingangs beschriebenen Situation, der Unmöglichkeit von Prognosen über den tatsächlichen beruflichen Sprachbedarf der Lernenden eine besondere Bedeutung. Die Fähigkeit zu flexiblen und kompetenten Reaktionen auf neue berufliche Lernanforderungen wird geradezu überlebenswichtig. Berufsbilder, Fachsprachen und fachliches Wissen verändern sich rasch. Einmal erworbene Einstellungen zum Lernen ganz allgemein, wie auch zur Fachsprache und erworbene Verarbeitungs- und Lerntechniken überdauern auch berufliche Veränderungen und Brüche. Sie sind ein länger dauernder Beitrag zur beruflichen Bildung als fachsprachlicher Spezialwortschatz.“ (Funk 1992, 14)

Die sprachlichen Ansprüche und Inhalte von berufsbezogenen Deutschkursen gehen mit denen von Fachtrainings einher, weshalb u.a. auch hier in kombinierten Trainings besonderes Potential gesehen wird: Sprach- und Fachtraining findet parallel statt und die entsprechenden Trainer/innen können in Absprache parallel sprachfördernd und kompetenzstärkend agieren. Im berufsbezogenen Deutschunterricht können Inhalte

erarbeitet werden, die die Arbeit im Fachtraining entlastet. Die Verschneidung der beiden Bereiche und die jeweiligen Potentiale beschreibt Funk so:

„Auch für Fachlehrerinnen und Fachlehrer in der beruflichen Bildung ist das Wissen um sprachliche und fachsprachliche Probleme ihrer Lernenden - und diese existieren nicht nur in der Fremdsprache - unverzichtbar. In diesem Sinne ist die Zusammenarbeit der Lehrenden mit dem Ziel einer besseren beruflichen Qualifikation für Lehrende und Lernende wünschenswert.“ (Funk 1992, 15)

In Österreich bzw. in Wien sind nur wenige ausgesuchte Maßnahmen bekannt, die das Potential kombinierter Sprach- und Fachtrainings nutzen: Es sind dies der Lehrgang „Leuchtturm“, dem untersuchungsleitenden Angebot des Wiener Integrationshauses, in dem Menschen zu Bildungsberater/inne/n qualifiziert werden. Und die Maßnahme ‚Antenne‘, einer DaZ-Förderung im Rahmen eines Facharbeiterintensiv-Programms des BFI und des Beratungszentrums für Migranten und Migrantinnen (vgl. Gesprächsnotizen mit AMS Wien, Service für Arbeitskräfte; Vortrag Weiss, 2009). Die ‚Antenne‘ funktioniert dabei als technische Lernwerkstatt mit Arbeitssprache Deutsch, die seit 2007 im Regelbetrieb des BAZ programmiert ist. Sie wird den Lerner/inne/n nach Bedarf im vorgeschalteten Deutschkurs empfohlen und läuft zumeist mindestens ein paar Monate parallel zur Facharbeiterintensiv-Ausbildung. Die tatsächliche Dauer und Intensität richtet sich aber nach den Bedürfnissen und Bedarfen der einzelnen Lerner/innen. Die als Module angelegten Inhalte sind sinnverstehendes Lesen, Textanalyse, Zusammenfassungen und das Herausarbeiten von wesentlichen Kernaussagen in einem Text (vgl. Weiss 2009).

3.3 EXKURS: Sprache in der beruflich orientierten Erwachsenenbildung (EB) in Österreich

Mit den vorliegenden Ausführungen zu Sprachförderung in Qualifizierungsmaßnahmen wurde thematisch ein bis dato weitgehend unbeachtetes Feld in der beruflich orientierten Erwachsenenbildung in Österreich aufgegriffen. Entsprechend konnten einige Fragen nicht durch Literaturrecherche beantwortet werden. Stattdessen wurden ergänzend einschlägige Recherchen direkt im Feld der beruflich orientierten Erwachsenenbildung getätigt; durch informatorische Interviews und Gespräche mit Vertreter/inne/n der bedeutendsten Institution und Drehscheibe im Feld, dem AMS (Landesgeschäftsstelle Wien, Abteilung Service für Arbeitskräfte) sowie durch Vorträge und fachlichen Austausch bei Tagungen. Das „informatorische Interview“ unterscheidet sich von den später beschriebenen Expert/inn/eninterviews (vgl. Kap. 4) v.a. dadurch,

dass es weder „spezifisch methodisch oder theoretisch informiert“, noch analytisch ausgerichtet ist; die damit ermittelten Informationen ergänzten aber die „Felderschließung“ (vgl. Bogner/Menz 2005a, 16ff), lieferten Kontextwissen zur österreichischen Situation sowie einschlägige Termini und waren wichtig für die Synthese (siehe Kap. 6).

3.3.1 Sprachdidaktische Bildung österreichischer Fachtrainer/innen in der EB

In Kapitel 2 wurde ausgeführt, dass zahlreiche Aspekte im Spracherwerb unterrichtlich beeinflussbar sind und dass Pädagog/inn/en damit auf den gesamten (Zweit)Spracherwerb Einfluss nehmen können. In der Didaktik folgen auf diese Einsicht Zitate wie das Folgende:

„Eine breit abgestützte optimale Förderung von Erst- und Zweitspracherwerb ist künftig nur möglich, wenn alle Lehrkräfte sich vermehrt Wissen über Spracherwerb aneignen oder ihnen dieses Wissen angeboten wird.“ (Le Pape Racine 2000, 11)

Die Praxis hinkt solchen Ansichten mit Weiterbildungsangeboten hinterher. In der beruflich orientierten Erwachsenenbildung in Österreich liegt die oben geforderte Wissensaneignung in der Verantwortung der einzelnen Trainer/innen und wird nur vereinzelt durch Weiterbildungsangebote von Bildungsträgern begünstigt. Aus dem BAZ wird von solch einer Weiterbildung berichtet, die das AMS selbst mit ‚siqua‘ geschaffen hat. Es handelt sich dabei um einen Lehrgang mit dem Ziel, die interkulturellen Kompetenzen von Mitarbeiter/inne/n der beruflichen Erwachsenenbildung des AMS und von Beschäftigten anderer Einrichtungen im Bereich Arbeitsmarktpolitik, Bildung und Soziales zu erweitern (vgl. Weiss 2009). Weiters werden im Rahmen der internen Weiterbildung der VHS Wien (zumindest) seit 2011 Seminare und Sprachsensibilisierungen für Trainer/innen aller Fächer und Bereiche durchgeführt⁷.

Strukturell sind aber, wie eben erwähnt, noch keine Weiterbildungen bekannt. Maßgeblichen Einfluss darauf könnte das AMS als Auftraggeber ausüben, indem es Weiterbildungen fordert. Es verfügt auch schon über entsprechende Strukturen, aber noch nicht über die Inhalte: Das AMS verlangt von Trainer/innen Mindestqualifikationen (als ‚Muss-Kriterien‘ bezeichnet), die in den so genannten ‚Qualifikationsprofilen‘ oder ‚TrainerInnen-Kriterien‘ für die jeweiligen Fachbereiche und Trainings beschrieben werden. Kauft das AMS Maßnahmen zu, können

⁷ vgl. <http://www.vhs.at/weiterbildung.html>, letzter Zugriff: 30.10.2011

Trägerinstitutionen alle Trainer/innen, die die Qualifikationsprofile erfüllen, beschäftigen. Es gibt darin aber keine fachübergreifenden Forderungen hinsichtlich Sprache und Sprachdidaktik⁸. Auch in anrechenbaren, wenn auch durch die Trainer/innen selbst zu finanzierenden, Weiterbildungsmodulen kommt „Sprache“ als grundlegendes Fortbildungsthema nicht vor, wie das für andere Querschnittsthemen bereits üblich ist. So ist z.B. ein „Diversitätstraining“ vorgesehen (exklusiv für sozialpädagogische Betreuer/innen in Wien), und „Gender Mainstreaming“ verpflichteter Bildungsinhalt (vgl. Informatorisches Interview AMS Wien und TrainerInnen-Kriterien auf den Seiten von www.ams.at).

Auch Sprachsensibilisierung von Trainer/inne/n durch Erfahrungsaustausch erweist sich als schwierig. Vernetzung von Verantwortlichen für Sprachförderarbeit, also Vernetzungen unter Trainer/inne/n oder zwischen Fach- und Sprach-Trainer/inne/n, wird vom AMS nicht übergreifend angeboten, sondern müsste durch die Trägerinstitutionen initiiert werden (vgl. Informatorisches Interview AMS Wien), ebenso verhält es sich mit Hospitationen. Gerade die strukturelle Vernetzung mit Sprachtrainer/inne/n ergibt sich dabei nicht automatisch, weil diese beiden Bereiche der Erwachsenenbildung in Österreich relativ unabhängig voneinander organisiert sind, bzw. in der Erwachsenenbildung eher nachfolgend ohne aufeinander Bezug zu nehmen (vgl. Abschnitt 3.2). Als Ausnahme und Best-Practice ist der Lehrgang „Antenne“ des BAZ Wien zu nennen (vgl. Weiss 2009; Informatorisches Interview AMS). Das Wesen des Lehrgangs ist die unmittelbare Bezugnahme einer Deutsch-als-Zweitspracheförderung auf eine Facharbeiter/innen-Intensiv-Ausbildung bzw. deren Begleitung.

3.3.2 Qualifizierungsmaßnahmen vs. Sprachfördermaßnahmen

Das AMS ist DER Mittler von Qualifizierungsmaßnahmen in Österreich. Deshalb wurde auch nach Orientierung bezüglich Qualifizierung und Sprachförderung in Gesprächen mit einer Vertreterin des AMS (vgl. Informatorisches Interview mit AMS Wien) gesucht. Für Wien plant und konzeptioniert eine eigene Abteilung des AMS, das ‚Service für Arbeitskräfte‘, in Absprache mit den regionalen Geschäftsstellen alle Kurse. Grundsätzlich kauft das AMS Plätze für Teilnehmer/innen in Maßnahmen des

⁸ einschlägige sprachpädagogische Ausbildungen für Sprachtrainer/innen ausgenommen – vgl. Trainer/innen-Kriterien: Formale Qualifikation + Anforderungen inhaltlich-projektverantwortliche Person, siehe http://www.ams.at/wien/ueber_ams/14401.html, letzter Zugriff: 28.12.2011

freien Bildungsmarktes zu oder gibt ganze Maßnahmenpakete oder Konzepte über Ausschreibungen in Auftrag. Die Zuweisungen zu einzelnen Kursen und Weiterbildungsmaßnahmen erfolgen für die Teilnehmenden über das AMS (vgl. Weiss 2009), insgesamt an knapp vierzig Bildungsträger, wobei die mit Abstand stärksten BFI und WIFI sind.

Das AMS gliedert die Aus- und Weiterbildungskurse in vier Gruppen von Maßnahmen (vgl. Informatorisches Interview AMS Wien): (a) Orientierung (z.B. Berufsorientierung), (b) Qualifizierung (beinhaltet z.B. die Facharbeiterintensiv-Ausbildungen), (c) Aktivierung (z.B. Bewerbungstraining, weil jemand „job-ready“ ist, aber noch nicht vermittelt) und (d) Training (für Teilnehmende mit Praxisbedarf, z.B. Lehrwerkstatt). In der vorliegende Arbeit werden die Ausführungen auf Qualifizierungsmaßnahmen konzentriert; denn diese stellen am ehesten spezifischen und konkreten ‚Fachunterricht‘ dar. Hier werden allerdings in weiterer Folge ‚Qualifizierung‘ und ‚Training‘ synonym geführt und nicht im Sinne der Bezeichnung des AMS. Die Ausführungen haben aber jedenfalls die Teilnehmenden solcher Qualifizierungen im Blick, als Lernende mit sprachlichen, fachlichen und berufsbezogenen Lernanforderungen im Rahmen einer unterrichtlichen Situation.

Die Bruchstelle Sprache – Fach versucht das AMS bislang hauptsächlich durch Sprachtestungen und zueinander abgegrenzte Förderprogramme für Sprache und Fach zu überbrücken: Angebotene Schulungen werden häufig durch Informationstage beworben. Dort werden dann Eignungstests durchgeführt, die u.a. Deutschkenntnisse prüfen. Sind die Deutschkenntnisse nicht ausreichend, wird durch den Kursträger eine Deutschkursmaßnahme vorgeschaltet.

Als Ausnahme und Best-Practice wurde erneut der Lehrgang „Antenne“ des BAZ Wien ausfindig gemacht. Auch in der „Antenne“ wird mitunter Deutsch der Fachausbildung vorgeschaltet, gleichzeitig geht aber die Sprachförderung in die Fachausbildung über und läuft dann streckenweise parallel durch Fach- und Sprachtrainer (vgl. Informatorisches Interview AMS).

3.4 Konzeptgeschichte von Sprachförderung in fachlichen Lernsituationen

Die Konzepte hinter Sprachförderung in fachlichen Kontexten reichen bis in die Antike (vgl. Mehisto/Marsh/Frigols 2008, 9). Fokussierte Debatten werden in Wellen

verschiedener Intensität, unter unterschiedlichen Bezeichnungen und in mitunter auch sehr verschiedenartigen Ausprägungen diskutiert:

Prominent und vielbeachtet ist der Immersionsbegriff, besonders in Kanada und den USA konzeptuell stark verankert. Immersion bezeichnet in der Erziehung Lernsituationen, bei denen Lerninhalte in den (Lern-)Alltag der Lerner/innen integriert werden. In kanadischen Immersionsprogrammen, die meist als die „Klassische Immersion“ oder „French immersion“ bezeichnet werden, ist der Ansatz in diesem Sinne auch bilingual ausgerichtet, beginnend bei der kindlichen Sprachförderung, die die zweisprachige Alphabetisierung der Kinder inkludiert. Die Schule greift so Hand in Hand mit einer zweisprachigen Erziehung in einer oftmals zweisprachigen Umgebung. Die Mehrsprachigkeit mit Kompetenzentwicklung auf akademischem Niveau wird nicht nur bei den Lerner/inne/n angestrebt, sondern auch die Lernkräfte sind bilingual und damit in der Lage, in der Zielsprache zu fördern, ebenso wie Äußerungen in der L1 zu verstehen und darauf einzugehen (vgl. Cummins/ Swain 1996, 33ff).

Die überwiegende Zahl der amerikanischen „immersion schools“ unterscheiden sich in ihrer Ausrichtung deutlich, „weil diese meistens den Zweck haben, Minoritätengruppen in die amerikanische und englischsprachige Gesellschaft zu integrieren. Ihr Ziel ist eigentlich nicht Mehrsprachigkeit“ (Laurén 1994, 29).

Das Lernkonzept Immersion verlangt also nach einer genauen Betrachtung, da sehr unterschiedliche Formen unter dem Oberbegriff firmieren, die sich in didaktischer, aber auch sprachenpolitischer Ausrichtung und ihren Zielen oft fundamental unterscheiden. Jedenfalls wird dem Immersionbegriff für gewöhnlich früher Sprachunterricht zugeordnet oder Konzepte der Regelschulbildung, für die Portmann-Tselikas vorschlägt:

„Unsere Aufgabe ist es, den Unterricht für die Lernenden so weit wie möglich als Immersion und so wenig wie möglich als Submersion zu gestalten, auch wenn wir die Rahmenbedingungen, unter denen wir unterrichten, nicht in Richtung auf den ‚klassischen‘ Immersionsunterricht verändern können. Die genannten Punkte geben aber Hinweise darauf, wo im Unterricht wichtige ‚Knackpunkte‘ liegen, die es zu berücksichtigen und deren negative Auswirkungen es womöglich zu vermindern gilt.“
(Portmann-Tselikas 1998, 43)

Portmann-Tselikas schlägt also vor, Unterricht an ‚klassischen Immersionsmodellen‘ zu orientieren und Submersion zu vermeiden. Er bezieht sich hier auf Cummins (1980) und sein Verständnis von Immersion als Eintauchen in eine andere Sprache, unter der Bedingung, dass die L1 in Familie und Gesellschaft ausreichend gestärkt wird und Submersion als Untertauchen in einer Sprache, die nicht ausreichend durch die Umwelt gestärkt wird.

Im Laufe der Zeit hat sich der Immersions-Begriff auch als Hyperonym eingeführt. So gibt z.B. Le Pape Racine (2000, 12) an, dass im Sprachunterricht Immersion allgemein als „Oberbegriff für alle Varianten von Unterricht eines Sachfaches in der L2“ verstanden wird. Ebenso wie die Bezeichnung „bilingualer Unterricht“ für diese Bildungskontexte vielfach gebraucht wurde.

Gegenwärtig wird in Europa die Integration von (Fremd)Sprachenunterricht und Sachfachlernen allerdings vorwiegend unter dem Begriff ‚Content and Language Integrated Learning‘ (CLIL) bzw. ‚Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Language Etrangère‘ (abgekürzt EMILE) geführt. Er wurde in den 90iger Jahren von einer Expertengruppe als Überbegriff vorgeschlagen, weil aus ihrer Sicht das Akronym in besonderem Maße geeignet ist, um verschiedene Methoden passend zu bezeichnen:

„Use of the term Content and Language Integrated Learning (CLIL) became increasingly frequent through the 1970s into the 1990s. In 1996, a pan-Europea expert group which met in Jyväskylä, Finland, agreed that this term would better suit description of the various educational methods by which non-language subject matter is taught through a second, foreign or other additional language, than other available alternatives. Since then, CLIL has been widely used at national and international levels in dialogue on this type of language-sensitive educational methodology.“
(Marsh/Marsland/Stenberg 2001, 6)

CLIL hat sich soweit durchgesetzt, dass (oder weil) außerhalb der Bildungskontexte selbst häufig darauf referenziert wird. So wird CLIL u.a. als Instrument in der Sprachenpolitik der Europäischen Union besprochen:

„The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves.“ (Eurydice 2006, 8)

Bemerkenswert in dieser Definition ist die konzeptuelle Konkretisierung der Zweitsprachenförderung auf Fremd-, Minderheiten-, Regional-, und/oder andere offizielle Sprachen. Diese begriffliche und methodische, Dehnbarkeit und Flexibilität ist es auch, die nach Mehisto/Marsh/Frigols 2008 das CLIL-Konzept ausmacht, ebenso wie seine Eignung für den Zweitspracherwerb:

„CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (eg. Immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes). What is new about CLIL is that it synthesizes and provides a flexible way of applying the knowledge learnt from these various approaches. The flexibility of the approach is, above all, evident in the amount of time devoted to teaching or learning through the second language. CLIL allows for low- to high-intensity exposure to teaching/learning through a second language. The approach can also be used for short-term high-intensity exposure (see figure opposite).“ (ebd., 12)

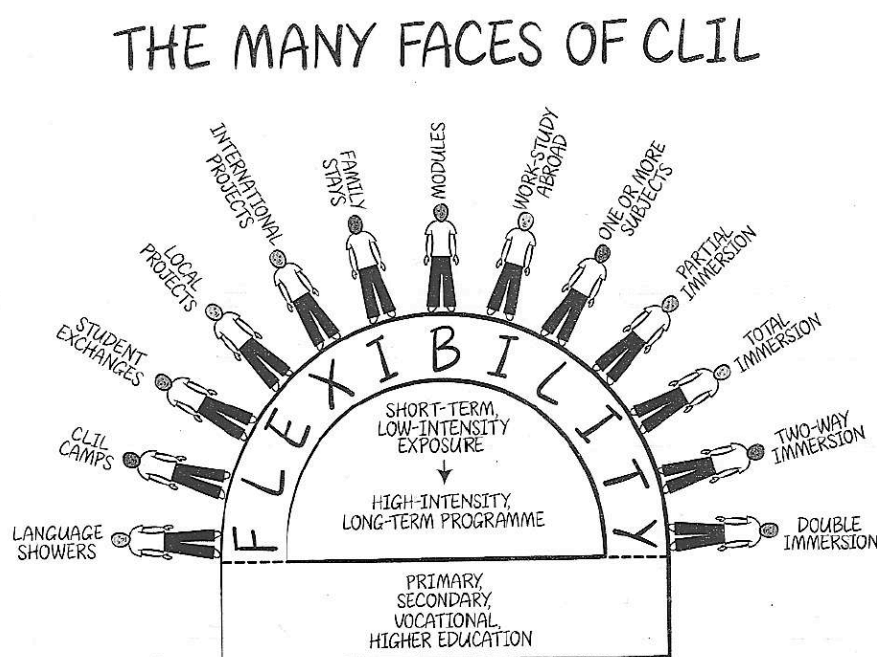


Abbildung 3: The many Faces of CLIL (Mehisto/Marsh/Frigols 2008, 13).

Das CLIL-Konzept betont ausdrücklich die Möglichkeiten des Lernens und Lehrens in der Zweitsprache. Ist diese Deutsch, wird der Ansatz mehrheitlich als CLILiG (CLIL in German) bezeichnet. Wobei bei CLILiG die Zweitsprache nicht automatisch Umgebungssprache ist.

Um Lernen in der Zweitsprache Deutsch, die gleichzeitig Umgebungssprache ist, begrifflich abzugrenzen, schlagen Haider und Helten-Pacher (2009) vor, CLILiG für mehrsprachige Gruppen als „CLILiG multilingual“ zu bezeichnen. Denn auch für viele österreichische Schüler/innen ist es Alltag, dass der schulische Fachunterricht in ihrer Zweit- oder sogar Drittsprache stattfindet (vgl. Haider/Helten-Pacher 2009) und die Förderung der Sprache im Fach zu einem „Querschnittsthema“ geworden ist (vgl. Haataja 2009a). Diese übergreifende Anforderung an ganzheitliches und kontextualisiertes Lernen wird in der Schule auch gerne als „Language across the Curriculum“ (vgl. FörMig Handreichung 2006; Lamsfuß-Schenk/Wolff 1999) beschrieben, das

„jede Form von Unterricht auch als Sprachunterricht versteht. Mit anderen Worten: In jedem Unterrichtsfach spielt die sprachliche Darbietung, Wiedergabe und Reflexion des Unterrichtsstoffes eine wichtige Rolle und ist deshalb zu fördern. Sprachförderung spielt also nicht allein in den originär sprachlichen Fächern eine Rolle, sondern sollte Bestandteil der Didaktik aller Fächer sein.“ (Lamsfuß-Schenk/Wolff 1999, 2)

In Maßnahmen der Erwachsenenbildung ist die Lage sicherlich vergleichbar, nur dass darüber hinaus die institutionelle Vernetzung noch geringer ist. In der beruflich

orientierten Erwachsenenbildung gibt es kein übergreifendes Curriculum, das – wie für die Schule im „Curriculum Mehrsprachigkeit“ ausgearbeitet – Sprachförderung in die Verantwortung aller Lehrkräfte legt (vgl. Krumm/Reich 2008). Für Trainer/innen in der Erwachsenenbildung ist ein geringerer fachlicher Austausch durch ein fehlendes Lehrerkollegium zu erwarten und die Lernenden belegen selten im Rahmen des Ausbildungsangebotes parallel Sprachunterricht oder muttersprachlichen Zusatzunterricht bzw. Herkunftssprachenförderung.

3.5 Merkmale ausgewählter Sprachförderansätze mit besonderem Interesse für Qualifizierungsmaßnahmen

Die Beantwortung der Forschungsfrage beschreibt, welche Ausrichtung und Gestaltung Qualifizierungsmaßnahmen benötigen, damit sie die Sprechhandlungskompetenz der Lernenden umfassend und nachhaltig erhöhen können. Als spezielle Anforderungen für Sprachförderung, vor allem in Aspekten, die sich von anderen Fördersituationen unterscheiden und gegenüber diesen betonen, ergeben sich aus den bisherigen Beschreibungen in dieser Arbeit zumindest:

- Die Berücksichtigung der besonders ausgeprägten sprachlichen Heterogenität und unterschiedlichen sprachlichen Vorbildungen der Lernenden in der Zweitsprache.
- Die Gestaltung nach den sprachlichen Bedarfen, die innerhalb der Ausbildung und in den nachstehenden Berufsfeldern und Arbeitsplätzen liegen.
- Die Förderung von aktivem Sprachhandeln für eine Erweiterung der Textkompetenz und der sprachlichen Einzelfähigkeiten.
- Die Anwendbarkeit für Fachtrainer/innen, unter Einbezug ihrer Kompetenzen und Berücksichtigung ihrer Ressourcen.

Weiters wurde in Kapitel 1 in Zusammenhang mit der Beantwortung der Forschungsfrage das Teilziel formuliert, ausgewählten Hilfestellungen zur Sprachförderung, sie sollen weiterhin als ‚Sprachfördermaßnahmen‘ (SFM) abgekürzt werden, anzuführen. Die Auswahl und Beschreibung der folgenden Sprachförderkonzepte erfolgt, um solch eine Zusammenstellung zu erreichen, aber auch um stark rezipierte Entwicklungen der letzten Jahre im Bereich Sprachförderung nachzuzeichnen. Orientierung bei der Auswahl gaben aber v.a. die hier skizzierten, weiter oben beschriebenen, speziellen Anforderungen an Sprachförderung innerhalb von Qualifizierungsmaßnahmen.

3.5.1 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL, das die schulische Debatte über Sprachförderung im Fach beherrscht, ist ein kompetenzorientiertes Lernprinzip. Die Verarbeitung der schon davor bestehenden Sprachförderansätze unter neuem Namen, ist in und aus der Praxis (bottom-up) entstanden (vgl. Vortrag Haataja, IDT 2009b).

CLIL wird häufig mit ‚**dualem Fokus**‘ besprochen, das bedeutet, dass integrativ gearbeitet wird und sowohl Sprachlernen in Sachfächer getragen wird, so wie im Sprachunterricht Inhalte aus dem Sachunterricht aufgegriffen werden (vgl. Mehisto/Marsh/Frigols 2008, 11). In CLIL-Konzepten werden aber nicht nur inhaltliche Lernziele durch sprachliche abgestützt, vielmehr findet sich ein drittes wichtiges Element, das die beiden ersten begünstigt: CLIL-Zugänge fokussieren auf strategisches Lernen – „learning skills“ (vgl. ebd.). **CLIL-Konzepte steuern demnach drei übergeordnete allgemeine Lernziele an:**

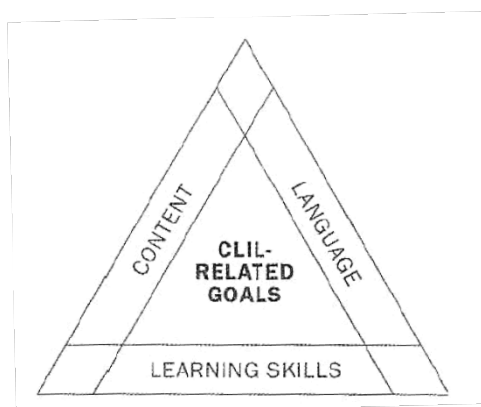


Abbildung 4: CLIL, three goals into a larger context (Mehisto/Marsh/Frigols 2008, 12).

Die Ressourcen aller Lehrpersonen werden durch die Förderung in allen Fächern geschont und die Verantwortlichkeit im Verbund getragen. Für systemische Ausrichtungen auf das dual fokussierte Prinzip wurden schon zahlreiche Best-Practice entwickelt, aber auch Orientierungen für Neuentwicklungen, wie z.B im Handbuch von Marsh/Marsland/Stenberg (2001). Sie beschreiben wie CLIL in Institutionen (Schulen oder Colleges) aufgesetzt werden kann, wobei das Buch ein Werkzeug in einem ganzen Programm ist.

CLIL wird weiters betont als kein einsprachiger Ansatz besprochen. CLIL-Ansätze haben die **Nutzung aller vorhandenen Unterrichtssprachen als Ressource** gemein, sie treten für eine Pflege und Stärkung der Sprachenvielfalt ein (vgl. Vortrag Haataja, IDT 2009), womit Mehrsprachigkeit eine positive Besetzung erfährt und Spracherwerb

begünstigt werden soll. Haider/Helten-Pacher (2009, 56) betonen diesen Umstand durch Verwendung des Ausdrucks „CLILiG multilingual“.

CLIL ist multimethodisch (vgl. Mehisto/Marsh/Frigol 2008, siehe oben), d.h. die Anwendung aller Methoden aus den Ansätzen, aus denen sich das CLIL-Konzept nährt, ist gewollt und erlaubt. Ebenso wie die Sprachförderung im Rahmen von CLIL-Anwendungen von sehr unterschiedlicher zeitlicher Intensität sein kann.

3.5.2 Fremdsprache als Arbeitssprache (FSaA)

Als ein bedeutender Einflussfaktor auf das oben beschriebene Konzept CLIL, kann sicher die Idee des fremdsprachlich geführten Sachfachunterrichts betrachtet werden. FSaA wird und wurde ebenfalls in sehr unterschiedlichem Stundenausmaß durchgeführt – vom projektbezogenen Einsatz zur Schärfung von Schulprofilen, bis zu umfassend bilingualen Programmen. Im Rahmen solch bilingualer Programme, konkret im Rahmen von Unterrichtstätigkeit in Auslandsschulen, hat Leisen zahlreiche Arbeitsblätter, v.a. für den fremdsprachlich geführten naturwissenschaftlichen Fachunterricht, entwickelt und verbreitet. Diese populären Arbeitsblätter werden von Lehrer/inne/n häufig wegen ihrer Konkretheit und direkten Anwendbarkeit genutzt und häufig nachgefragt und wurden deshalb jüngst im Verlag Varus herausgegeben: Leisen hat 2010 seine Arbeitsblätter neu überarbeitet (sowohl für lehrergelenkten als auch lerneraktiven Unterricht) und mit einem Buch über „Grundlagenwissen, Anregungen und Beispielen“, speziell zur Förderung von Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner/innen herausgebracht. Obwohl Leisens Arbeiten eher dem schulischen Kontext zugehörig sind, haben ausgewählte Arbeitsblätter aus den Fördermaterialien für einige Fachbereiche der beruflichen Bildung sicher Transferpotential. Von hoher Anschlussfähigkeit ist sicher auch seine Kategorisierung der gebotenen Aktivitäten in 40 Methoden-Werkzeuge (inkl. Kurzdefinitionen), die neun sprachlichen Standardsituationen (etwa ‚darstellen und beschreiben‘ oder ‚Fachtypische Sprachstrukturen anwenden‘) bzw. vier sprachlichen Kompetenzbereichen zugeordnet werden und die Anführung zahlreicher „Lese-, Schreib- und Sprachübungen“.

Übersicht 3 Zuordnung sprachliche Kompetenzbereiche – Standardsituationen – Werkzeuge		
Sprachliche Kompetenzbereiche	Sprachliche Standardsituationen	Besonders geeignete Methoden-Werkzeuge
Kompetenzbereich 2: Wissenserwerb sprachlich begleiten	4. einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen	Bildsequenz, Filmleiste, Mind-Map, Lernplakat, Struktur-/Flussdiagramm, Begriffsnetz, Kugellager, Expertenkarussell, Expertenkongress, Stille Post, Schaufensterbummel
	5. eine Hypothese, Vorstellung, Idee, ... äußern	Sprechblasen, Gestufte Lernhilfen, Ideennetz, Kartenabfrage, Materialbox, Aushandeln
	6. fachliche Fragen stellen	Wortfeld, Fragemuster, Begriffsnetz, Materialbox, Kartenabfrage

Abbildung 5: Sprachlicher Kompetenzbereich, Standardsituationen und passende Werkzeuge (Leisen 2010, 11)

3.5.3 Sprachförderung durch Lesekompetenzförderung

Udo Ohm, Christina Kuhn und Hermann Funk (2007) haben sich mit ihrer Ausarbeitung im Rahmen des Programms FörMig, dass sich auf die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentriert, auf die sprachliche Bildung zum Übergang in den Beruf fokussiert. Die Förderungen orientieren sich an den fachspezifischen Merkmalen der Schulsprache und bildungssprachlichen Anforderungen, also daran, was für Qualifizierungsmaßnahmen als qualifizierungsbezogenes Deutsch bezeichnet werden kann. Die Parallelen weisen auf hohes Transferpotential und Anschlussfähigkeit für Fachtrainings bzw. Fachtrainer/innen hin. Ebenso wie die Kompetenzen, die Trainer/innen für sprachliche Bildung zum Übergang in den Beruf mitbringen. Auch Ohm/Kuhn/Funk geben die spezifischen berufsbezogenen sprachlichen Kompetenzen von Fach-Trainer/inne/n als Vorzug an. Trainer/innen kennen die einschlägige Literatur und ihre Besonderheiten, die für Lerner/innen wichtig sind (vgl. ebd. 2007, 19).

Die Handreichung von Ohm/Kuhn/Funk ist berufsfeldübergreifend konzipiert und dreiteilig aufgebaut. Sie besteht aus (1) dem Sprachtraining, wo Lehrende Informationen und Trainingsmaterialien finden. Sie enthält weiter (2) didaktische und methodische Planungshilfen, (3) Ausführungen zu den sprachlichen Problemen der Zielgruppe, auf die sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Bildung und auf Merkmale schwacher Leser ein und (4) einen systematischen Teil zu den grammatischen Grundlagen der Handreichung. (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007)

3.5.4 Aufgabenorientierter Unterricht

Nach Portmann-Tselikas 1998 können Kompetenzen im sprachlichen Bereich bei den Lernenden nicht unbedingt als gegeben angenommen werden, deshalb muss jegliche Lernsituation auf eine sprachliche Förderung abzielen und sprachliches Lernen durch das Herstellen von sprachlernintensiven Lernsituationen unterstützen. Voraussetzung ist eine Didaktik, die den Lernenden einen möglichst vielseitigen und anspruchsvollen Sprachkontakt ermöglicht. Ein grundlegendes Prinzip in Portmann-Tselikas ‚aufgabenorientiertem Unterricht‘ ist, „in jedem Themenbezug den mitlaufenden Sprachbezug zu berücksichtigen, die thematische Arbeit sprachlernintensiv anzulegen“ (Portmann-Tselikas 1998, 58-59). Die Ausarbeitungen entstammen dem Kontext Grundschule, geben aber so konkrete Hinweise für Unterrichtsgestaltung, dass diese auf jegliche Lernsituationen übertragbar scheinen.

Sprachförderung verlangt für Portmann-Tselikas nach der Möglichkeit der Einschätzung der Kenntnisse der Lernenden, damit die Trainer/innen gezielt entscheiden können, welche Aufgaben und Übungsformen sinnvoll sind. Es muss also jegliche Situation genutzt werden, um die Auseinandersetzung mit sprachlichen Aktivitäten sichtbar zu machen (vgl. Portmann-Tselikas 1998, 80). Diese Sichtbarmachung unterstützt aber nicht nur die Lehrenden, ihren Unterricht bedarfsorientiert zu gestalten, sondern befähigt auch die Lernenden in ihrer Selbstreflexions- und strategischen Kompetenz (vgl. ebd.).

Gute Gelingensbedingungen für Sprachförderung sieht Portmann-Tselikas durch systematische Förderung, ausreichende Bereitstellung von Wiederholungs- und Übungsraum und der Eröffnung sprachlernsensibler Räume. Sprachlernsensible Räume empfiehlt er durch die Ermöglichung lernwirksamer Sprachkontakte (tiefe und bewusste Verarbeitung, Phasenbildung, Einsatz unterschiedlicher Fertigkeiten usw.), die Unterstützung selbständiger Arbeit (Beratung, Bewusstmachung...) und Aufgabenstellungen, statt Fragen, auszugestalten. Besonderes Merkmal ist in seinem Ansatz die **Diskussion eines aufgabenorientierten Unterrichts in Zusammenhang mit Sprachförderung**, zur Erhöhung der Sprachhandlungsfähigkeit:

„Was heisst das, eine Aufgabe stellen? Die Schülerinnen und Schüler bekommen ein Ziel gesteckt, sie denken darüber nach, wie sie es erreichen, unternehmen die notwendigen Schritte zur Lösung und entscheiden zumindest vorläufig selber, wann sie die Arbeit abgeschlossen haben und das Resultat den anderen vorlegen können.“
(Portmann-Tselikas 1998, 119)

Knackpunkt ist, geeignete Aufgaben zu formulieren, denn diese müssen Klarheit besitzen. Geeignete Aufgaben ergeben sich, wenn Lehrende die Schwierigkeiten ihrer Lernenden berücksichtigen, Kooperationen ermöglichen, Lösungen zugänglich machen oder schriftliche Arbeitsergebnisse sichern (vgl. Portmann-Tselikas 1998, 81ff). Vorbild für die Ausarbeitung von Portmann-Tselikas sind klassische Immersionsmodelle. Pädagog/inn/en sollen seiner Ansicht danach trachten, Unterrichtsräume ehestmöglich nach Immersionsbedingungen zu gestalten, um Submersion zu vermeiden (vgl. ebd., 43).

3.5.5 Literale Didaktik

Der Ansatz der literalen Didaktik von Schmölzer-Eibinger stellt starke Bezüge zum aufgabenorientierten Unterricht her. Die Literale Didaktik fokussiert die **Förderung der Textkompetenz bei Lernenden, die bereits über gute mündliche Sprachfähigkeiten verfügen**, aber Probleme im Umgang mit schriftsprachlich geprägten Texten haben (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, 153).

Die drei Hauptkomponenten des Ansatzes sind die didaktischen Prinzipien, das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz und eine Aufgabentypologie.

Spezifische Prinzipien, die möglichst immer alle zu berücksichtigen wären (und nicht einzeln), sind:

- (a) integriertes Sprach- und Sachlernen
- (b) authentische Sprachpraxis, die aktiv sprachliches Handeln verlangt
- (c) Sprachaufmerksamkeit und -reflexion, die ein Nachdenken über Inhalte in Gang setzt, indem Bedingungen und Strategien gelingender Spracharbeit erkannt und reflektiert werden
- (d) integrierte Fähigkeiten, also die Verbindung von Lese-, Sprech- und Schreibaktivitäten, auch zur Erhöhung des Transfers zwischen den sprachlichen Einzelfertigkeiten
- (e) Kooperation, für eine bessere Potentialentfaltung aller Lernenden und höhere Verbindlichkeit gegenüber der (Lern-)Ergebnisqualität
- (f) Fokus auf Schreiben, zur Erhöhung der Textkompetenz

Hinter dem ‚3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz‘ stehen flexibel einsetzbare konkrete Aufgaben und Verfahren für den Unterricht in folgenden Phasen: Wissensaktivierung, Arbeit an Texten und Texttransformation. Die Phasen sind „durch eine enge Verzahnung von inhalts- und sprachbezogenen Lernhandlungen gekennzeichnet“ (Schmölzer-Eibinger 2008, 192).

Eine Aufgabentypologie gibt klare Orientierung wie systemische Sprachförderung zu entwickeln ist.

3.5.6 Das Potential von Bedarfsanalysen der Communities of Practice

Die berufs- und arbeitsplatzbezogene Kommunikation betreffend, verweist Sprachförderung auf Bedarfsanalysen der sogenannten „communities of practice“, einer Gruppe, die nach Wenger „einen gemeinsamen Diskurs und Handlungszusammenhang teilt“ (Kaufmann/Grünhage-Monetti 2003, 43; vgl. Wenger 1998). Grünhage-Monetti/Klepp schlagen solche Bedarfsanalysen für die Bestimmung sprachlicher Anforderung für den berufsbezogenen Deutschunterricht vor, weil sie Voraussetzung für die Festlegung von Lernzielen und Lernfeldern, die Bestimmung geeigneter Formen und Inhalte des Unterrichts und die Erstellung geeigneter Materialien sind (vgl. Klepp 1996, 62 zit. nach Kaufmann/Grünhage-Monetti 2003, 44). Ein weiterer Hinweis auf das Potential nachhaltiger Sprachförderung oder integrativer Konzepte:

Grünhage-Monetti/Klepp verweisen auf die zentrale Rolle von Fach-Trainer/innen bei der Beschreibung der Anforderungen einer expliziten Sprachförderung in fachlichen Lernsituationen (vgl. Grünhage-Monetti/Klepp 2004, 16ff).

Trainer/innen besitzen spezifisches Wissen über die arbeitsplatzbezogene und berufsbezogene Kommunikation ihres Feldes, weil sie eben Vertreter/innen der beruflichen und fachlichen Kultur oder Gemeinschaft, der „Communities of Practice“ (vgl. ebd., 16ff und 43) sind.

Dieses Wissen haben Trainer/innen Sprachpädagog/inn/en voraus, die fachliche Inhalte z.B. durch den Einsatz von fachsprachlichen Materialien – die dann Träger der fachlichen Informationen sind (vgl. Fearn's 2003) – oder mit entsprechenden sprachdidaktischen und linguistischen Fähigkeiten, wie z.B. der Analyse der texttypologischen-kommunikativen Kompositionseigenschaften von Fachtexten (vgl. Desselmann 1984, 33), kompensieren müssen. Trainer/innen hingegen können diese Inhalte laut Buhlmann/Fearn's durch Reflexion, ohne einschlägige fachsprachliche Materialien heranzuziehen, und (Beruf-)Bildungssprache bereitstellen, weil sie über Denkelemente und Denkstrukturen des jeweiligen Faches verfügen, die wesentlich an die Kommunikation im Fach gebunden ist (vgl. Buhlmann/ Fearn's 2000, 9; Ohm/Kuhn/Funk, 2007, 19). „Echte Fachsprache ist immer an den Fachmann gebunden, weil sie volle Klarheit über Begriffe und Aussagen verlangt“ (Beier 1980, 14).

3.5.7 Sprachförderung im Rahmen einer Diversitätspädagogik für die berufliche Bildung

Nicole Kimmelman hat 2010 ihre Ausführungen zur „Cultural Diversity als

Herausforderung der beruflichen Bildung“ vorgelegt. Sie thematisiert darin auch **Sprache und Sprachförderung durch Trainer/innen** (bei ihr „Professionals“ genannt) als Bereich von Diversity in der beruflichen Bildung, der

„durchaus Vorteile für den Lernprozess aller Lernenden haben [kann]. Kulturelle Diversität muss also hinsichtlich der Sprachförderung und der anschließenden Sprachbeherrschung nicht automatisch eine Belastung, sondern kann auch eine Bereicherung für alle Lernenden sein. Zentrale Kompetenz der Lehrenden hierfür ist Offenheit für die sprachlichen Kenntnisse der Lernenden und die Bereitschaft, auch im Rahmen der fachlichen Lernprozesse sprachliche Förderung zu betreiben.“ (Kimmelmann 2010, 497).

Deshalb entwickelte und beschreibt Kimmelmann **„Standards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden zum Umgang mit kulturell diversen Lernenden“** (vgl. ebd., 129). In diesen Standards ist der Umgang mit Sprache, eine von sieben Dimensionen (siehe Markierung in untenstehender Tabelle). Die „Dimensionen werden dabei verstanden als übergeordnete und umfassende Bereiche des pädagogischen Handelns, welche die Kernherausforderungen für pädagogische Professionals (in multikulturellen Kontexten) aufgreifen“ (Kimmelmann 2009, 134).

Nummer	Name der Dimension
1.	Rolle des Professionals
2.	Inhaltliche und curriculare Planung
3.	Gestaltung von Lernprozessen und Methoden
4.	Soziale Beziehungen zwischen den Lernenden
5.	Disziplinstörungen und Konflikte
6.	Umgang mit Sprache
7.	Kooperation und Organisationsentwicklung

Abbildung 6: Dimensionen pädagogischen Handelns (Kimmelmann 2009, 134)

In der Dimension „Umgang mit Sprache“ erörtert Kimmelmann weiter Standards (a) allgemein zur Bedeutung eines professionellen Umgangs mit Sprache im Kontext von Diversity Management, (b) zur Sprachförderung in der deutschen (Berufs-)Bildungssprache, (c) zur Sprachförderung in den (nicht deutschen) Erstsprachen der Lernenden und (d) zum Fremdsprachenlernen. Die jeweils darin angeführten Kompetenzen (detailliert in Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen) für Trainer/innen und damit möglicherweise verbundene „Niveaustufen“ geben systematische und detaillierte Hinweise für die darin liegenden Sprachförderaspekte. Sie könnten nicht nur Grundlage für die systematische Entwicklung von Profes-

sionalisierungsmaßnahmen für Trainer/innen sein, sondern am Weg dahin für die jeweiligen Trainer/innen wertvolle Hinweise auf Felder zur Selbstreflexion und Sensibilisierung geben.

3.6 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass Sprachförderung – unter Bedachtnahme auf steigende sprachliche Anforderungen – eine Querschnittsaufgabe aller Bildungsbereiche ist, und die entsprechende Wirksamkeit – die individuellen Bedürfnissen von Lerner/innen berücksichtigend – nur durch Angebotsvielfalt entfalten kann. Das Kapitel 3 baut auf ein bestehendes Desiderat von Angebotsvielfalt in der quaternären Ausbildung auf und beschreibt, welche Potentiale sich durch Einbezug von Sprachförderung in fachlichen Maßnahmen ankündigen und wie sich Anforderungen an Sprachförderung in diesem Bereich durch Übertragung von langjährigen Erfahrungen aus schulischen Kontexten darstellen.

Die Lernenden im Blick eröffnet Hermann Funk mit eindringlichen Worten das Feld, das beschrieben werden soll:

„Auch für Fachlehrerinnen und Fachlehrer in der beruflichen Bildung ist das Wissen um sprachliche und fachsprachliche Probleme ihrer Lernenden - und diese existieren nicht nur in der Fremdsprache - unverzichtbar. In diesem Sinne ist die Zusammenarbeit der Lehrenden mit dem Ziel einer besseren beruflichen Qualifikation für Lehrende und Lernende wünschenswert.“ (Funk 1992, 15)

Sprachförderung wird dabei als Chance für alle Beteiligten und die Initiativekraft dafür beim Individuum gesehen. Umfassende Veränderungsmöglichkeiten sind aber vor allem in systemischen Umstellungen gegeben. Besonderes Potential haben in diesem Zusammenhang sicher Professionalisierungsmaßnahmen von Fachtrainer/innen in Qualifizierungsmaßnahmen (die als Handlungsfeld oberster Priorität ausgemacht werden). Das AMS als größter Auftraggeber und Mittler im Feld hat, wie Recherchen ergeben haben, auch entsprechende Handlungsmacht für Veränderungen.

Sprachförderung in fachlichen Bildungssituationen hat eine lange Geschichte. Die ausgemachten Vorlagen zur Beschreibung von Sprachförderräumen, unter Einbezug der sprachlichen Anforderungen (vgl. Kap. 1) und von Spracherwerbsmechanismen (vgl. Kap. 2) orientieren sich an den ganzheitlichen, die Autonomie der Lernenden berücksichtigenden, klassischen Immersionsprogrammen bzw. an Content and Language Integrated Learning (CLIL), im Sinne eines kompetenzorientierten Ansatzes, der drei

übergeordnete Lernziele ansteuert – Inhalte, Sprache und Lernstrategien. Solch eine CLIL-Förderung lässt flexiblen Einsatz verschiedener zweitsprachefördernder Methoden in nach zur Verfügung stehender Intensität zu. Es handelt sich also um eine Form von Sprachförderung die bestehende Repertoire erweitern und nicht bestimmen soll, auf die Ressourcen aller Beteiligten, also z.B. ihre mehrsprachlichen Fähigkeiten oder fachsprachliches Know-How zurückgreift, gleichzeitig aber die Grenzen der Ressourcen berücksichtigt.

Basis für eine DaZ-Förderung in der beruflich orientierten Erwachsenenbildung sind sicher allgemeinsprachliche Kompetenzen (Sprachbasis). Ergänzend und nachhaltig kann aber die Autonomie der Lerner/innen sowie ihre Handlungsfähigkeit nur durch strategische und pragmatische Fertigkeiten abgesichert werden. Trainer in der beruflich orientierten Erwachsenenbildung könnten im soziolinguistischen und pragmatischen Bereich, aber ebenso im semantischen Bereich und in der Strategievermittlung einen wesentlichen Förderbeitrag leisten, weil sie Expert/inn/en für die berufs- und arbeitsplatzbezogenen kommunikativen Anforderungen der jeweils angrenzenden Berufsfelder sind. Diese Bereiche wurden in den Beschreibungen aus ausgewählten Sprachförderkonzepten herausgearbeitet und in Bezug zu den besonderen Bedingungen in Qualifizierungsmaßnahmen gesetzt. Die besprochenen Sprachförderkonzepte führen auch zu konkreten Hilfestellungen, wie sie Trainer/innen in Qualifizierungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt bekommen sollten, um sie für den eigenen Gebrauch transferieren bzw. adaptieren zu können. Die Lehrenden können Lernräume nur dann bewusst sprachfördernd gestalten (vgl. Haider/Helten-Pacher 2009), wenn sie für Sprachförderarbeit und ihre Prinzipien sensibilisiert sind. Dafür müssen sie mit einer entsprechenden Didaktik, sprachfördernden Ansätzen und Materialien ausgestattet werden.

Aber auch Schwierigkeiten und Anforderungen decken die Beschäftigung mit ausgewählten Sprachförderkonzepten auf, beispielsweise die fehlende Vernetzung von Sprach- mit Fachpädagog/inn/en. Die lose institutionelle Bindung und der geringe Austausch unter den Fachtrainer/innen stellen eine ungeklärte Herausforderung dar.

„Vielmehr ist es weit besser, niemals an Forschung zu denken, als sie ohne Methode zu betreiben. (...) Unter Methode aber verstehe ich zuverlässige und leicht zu befolgende Regeln, so dass, wer sich pünktlich an sie hält, niemals etwas Falsches als wahr unterstellt.“
(Descartes, *Regulae*)

4 Design zur Erhebung und Deutung von Sprachförderpraxis

4.1 Grundsätzliche methodologische Überlegungen

Über Sprachförderung in Qualifizierungsmaßnahmen der beruflich orientierten Erwachsenenbildung in Österreich wurde bisher kaum systematisch gesprochen und - auch außerhalb Österreichs - wenig geforscht. Für ein tiefergehendes Verständnis der neuen und noch wenig strukturierten Materie wurde demgemäß ein beschreibendes Vorgehen gewählt, wie sie qualitative Forschungsverfahren bezwecken (vgl. Lamnek 2005, 90), die „offen“ sind und damit geeignet die Besonderheiten eines Gegenstandsbereichs zu erfassen (vgl. Gläser/Laudel 2004, 23). Zur Erstellung einer Problemsynthese und Beantwortung der Forschungsfrage wurden Befragungen eingesetzt:

„Zu den Befragungsmethoden gehören alle Verfahren, bei denen die Untersuchungsfrage in Fragen an Gesprächspartner übersetzt wird. Die Antworten auf die Fragen sind dann die Daten, die einer Auswertung unterzogen werden. Mittlerweile hat sich für die mündliche Befragung der Begriff ‚Interview‘ durchgesetzt.“
(Gläser/Laudel 2004, 37)

Als Gesprächspartner/innen für Befragungen werden weithin „handelnde Menschen“ im Feld herangezogen (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2005, 14; 25), die selbst „Beteiligte“ an [sprachlichen] Prozessen (Gläser/Laudel 2004, 37) sind und als „Kristallisationspunkte praktischen Insiderwissens“ betrachtet werden. Ihre Erfahrungen dienen für eine erste Beschreibung des Feldes als Abkürzung aufwändiger Beobachtungen⁹ (vgl. Bogner/Menz 2005a, 7; Albert/Koster 2002). Für die vorliegende Arbeit wurden Fachtrainer/innen als sprachlich Handelnde mit praktischem Insiderwissen ausgewählt: Sie haben gleichermaßen Kenntnis über die qualifikationsbezogenen wie über die berufs- und arbeitsplatzbezogenen kommunikativen Anforderungen (vgl. Kap. 1), können Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung und eine Fachperspektive einbringen. Sie

⁹ Beobachtungen und Befragungen bilden gemeinsam die am häufigsten eingesetzten qualitativen Forschungsmethoden.

werden hier als Expert/inn/en für Sprachfördermöglichkeiten in Qualifizierungen gehandelt und wurden, wie bei Gläser/Laudel 2004 empfohlen, einzeln interviewt:

„Da die Experteninterviews die Aufgabe haben, dieses Wissen zu erschließen, sind Einzelinterviews zweckmäßig. Der Interviewer muss ja im Interview erkunden, über welches Wissen der Gesprächspartner verfügt, um es dann für sich erschließen zu können. Diese Aufgabe lässt sich meist besser lösen, wenn man sich auf einen Gesprächspartner konzentrieren kann.“ (ebd., 41)

Die Ergebnisse dieser Gespräche wurden nicht theoriegenerierend eingesetzt, wie im klassischen Aufsatz von Meuser und Nagel (2005, 76) zu Expert/inn/eninterviews besprochen; aber es wird ihnen eine Deutungsgewalt hinsichtlich der Sprachfördermöglichkeiten und -ansprüche im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen im österreichischen System zugesprochen. Anders gesagt: Sie liefern maßgebliche Skizzen, die überhaupt erst eine Problemsynthese von Sprachförderung in der beruflichen Bildung in Österreich ermöglichen.

Zur Sicherung der explorativen Gesprächsqualität benötigen die Expert/inn/en ausreichend Raum zur Gesprächsgestaltung. Entsprechend erfolgte die Wahl von nichtstandardisierten Interviews als Befragungsform, die in Methodenbüchern unter zahlreichen Namen geführt werden und verschiedene Forschungsansätze widerspiegeln bzw. häufig mit unterschiedlichen, aber jeweils bestimmten Auswertungsmethoden verknüpft sind (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 18f; 183ff;). Da ist z.B. von „explorativen Experteninterviews“ die Rede (Bogner/Menz 2005b, 37), „problem-zentrierten Interviews“ (Mayring 1996, 50) oder „offenen Leitfadeninterviews“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 138ff). Diese nichtstandardisierten Interviewformen zielen einerseits darauf ab, die Interviewten möglichst frei zu Wort kommen zu lassen, sind andererseits aber auf bestimmte Fragen oder Problemstellungen konzentriert (vgl. Mayring 1996), auf die immer wieder Bezug genommen wird, wenn sie nicht durch die Interviewten selbst bearbeitet werden. Das bedeutet, dass grundsätzlich Fragewortlaut und -reihenfolge offen sind, aber einige Themen vorab in einem Leitfaden strukturiert und vorgegeben sind (vgl. Gläser/Laudel 2004, 39; Bogner/Menz 2005b, 37; Mayring 1986, 50; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 138ff). Die Eignung und die Abgrenzung von anderen Befragungsformen beschreiben Gläser/Laudel (2004) wie folgt:

„Wegen des zunächst unbekanntes Wissens des Experten verbietet sich auch ein standardisiertes oder halbstandardisiertes Vorgehen. Unter den nichtstandardisierten Interviews ist das Leitfadeninterview aus verschiedenen Gründen vorzuziehen. Da es um die Rekonstruktion von sozialen Sachverhalten geht, ist es zweckmäßig, über eine Fragenliste sicherzustellen, dass der Gesprächspartner zu allen wichtigen Aspekten Informationen gibt. Narrative Interviews und freie Interviews scheinen dagegen

ungünstig, weil in Experteninterviews häufig in begrenzter Zeit mehrere unterschiedliche, nur lose miteinander verbundene Aspekte des zu rekonstruierenden Sachverhalts behandelt werden müssen.“ (2004, 41)

Die Leitfragen wurden nach einer Analyse der Problemstellung im Sinne der Forschungsfrage erarbeitet. Weiters ergaben sich aus der Wahl, leitfragengestützte Interviews durchzuführen, Anforderungen an die Auswertungsstrategie. Durch die Offenheit der Expert/inn/eninterviews sind wichtige Textpassagen nicht immer im Kontext der gestellten Fragen zu finden; vielmehr entwickeln sich innerhalb der Interviews oft kleine Erzählungen oder sind Themen wiederzufinden, so wie sie sich in den Redesequenzen der Expert/inn/en entwickelt haben (vgl. u.a. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008; Schmidt 2005, 450; Meuser/Nagel 2005). Es empfiehlt sich daher eine Auswertung, die sich an thematischen Einheiten orientiert:

„Anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation orientiert sich die Auswertung von ExpertInneninterviews an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen - nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview. Demgegenüber erhält der Funktionskontext der ExpertInnen an Gewicht, die Äußerungen der ExpertInnen werden von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet, sie erhalten von hierher ihre Bedeutung und nicht von daher, an welcher Stelle des Interviews sie fallen. Es ist der gemeinsam geteilte institutionell-organisatorische Kontext der ExpertInnen, der die Vergleichbarkeit der Interviewtexte weitgehend sichert; darüber hinaus wird die Vergleichbarkeit gewährleistet durch die leitfadenorientierte Interviewführung.“ (Meuser/Nagel 2005, 81)

Die vorliegende Arbeit folgt weiters der Annahme, dass Expert/inn/enwissen nur begrenzt direkt zu erfragen ist (vgl. Meuser/Nagel 2005, Froschauer/Lueger 2003). Die Theorie besagt, dass die „grundlegenden Relevanzen des Experten, das implizite Wissen, also die ungeschriebenen Gesetze und Entscheidungsmaximen in den spezifischen Funktionsbereichen der Experten, nicht unmittelbar verfügbar sind“ und die daraus resultierende methodische Konsequenz ist, dass die „impliziten Regeln des Routinehandelns, die Gewohnheiten und Traditionen nicht direkt abfragbar sind, sondern rekonstruiert werden müssen“ (Bogner/Menz 2005b, 42; vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008). Die Rekonstruktion wird durch ein offenes Auswertungsverfahren, das die Analyse latenter Sinnstrukturen ermöglicht (vgl. Froschauer/Lueger 2005, 230), und durch eine mehrstufige Auswertungsmethode, die dem Erfahrungswissen und den Meinungen der Expert/inn/en ausreichend Platz einräumt, erreicht (vgl. Abschnitt 5.4). Üblicherweise ist der **erste Schritt eine zusammenfassende Beschreibung der Interviews**. Diese Interpretation kommt einer grundlegenden Gliederungsarbeit gleich, die die Aussagen der ExpertInnen

paraphrasiert und in die Sprache der Untersuchung übersetzt. **Im zweiten Schritt folgt eine Rekonstruktion**, – ebenso wie der erste Auswertungsschritt – orientiert an der dokumentarischen Methode der Gesprächsanalyse, um den Relevanzsetzungen der Expert/inn/en nachzuspüren (vgl. Przyborski 2004, näher ausgeführt unter 4.4). Das bedeutet, das für die weitere Interpretation und Rekonstruktion die Expert/inn/eninterviews nicht, wie häufig in der methodischen Literatur zu finden, mit dem Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, bei der mit Paraphrasen (des ersten Auswertungsschrittes) gearbeitet wird – also die Transkripte sehr schnell reduziert, zerlegt und dekontextualisiert werden. Diese Reduktionen werden üblicherweise aufgrund des Umfangs des Datenmaterials und/oder dem Wunsch nach statistischer Auswertbarkeit gemacht (vgl. Froschauer/Lueger 2003; Gläser/Laudel 2004). Beides Aspekte, die für die vorliegende Arbeit nicht relevant waren. Stattdessen erfolgte die Textinterpretation immer mit ganzen Textpassagen aus den Transkripten, ein Vorgehen, das die Überschaubarkeit der fünf Gespräche auch zuließ. **Der dritte Auswertungsschritt vergleicht** die Gespräche untereinander und mit externen Quellen.

4.2 Datenerhebung: Expert/inn/enwissen im Fokus

4.2.1 Interviewleitfaden

Schon in der Befassung mit Aspekten der Spracherwerbsforschung und bestehenden Sprachförderkonzepten haben sich Kernfragen und Hypothesen an Sprachförderarbeit in Qualifizierungsmaßnahmen ergeben. Solche ersten Fragen sind für die weitere Bearbeitung wesentlich (vgl. Gläser/Laudel 2004), nicht nur um die eigenen Vorannahmen bewusst zu machen, sondern auch als Anknüpfungspunkt für die Herausbildung eines Interviewleitfadens, der Orientierung in Interviews gibt. Die inhaltliche Ausarbeitung des Leitfadens nahm den größten Teil in der Vorbereitung der Interviews ein. Der Leitfaden sollte größtmögliche Offenheit in den Gesprächen gewährleisten und den Expert/inn/en Raum geben, ihr spezielles Wissen einzubringen.

„Auch wenn dies paradox klingen mag, es ist gerade der Leitfaden, der die Offenheit des Interviewverlaufs gewährleistet. Durch die Arbeit am Leitfaden macht sich die Forscherin mit den anzusprechenden Themen vertraut, und dies bildet die Voraussetzung für eine ‚lockere‘, unbürokratische Führung des Interviews. Erfüllungsbedingung ist allerdings, dass - obwohl in die Leitfadenkonstruktion Annahmen über den inhaltlichen Zusammenhang von Themen im Sinne von Sachaffinitäten eingehen - der Leitfaden nicht als zwingendes Ablaufmodell des Diskurses gehandhabt wird.“ (Meuser/Nagel 2005, 78)

Leitfadeninterviews arbeiten mit vorgegebenen Themen, aber flexibel einzusetzenden Sachfragen; auch wenn diese in der Vorbereitung in eine angemessene thematische Reihung gebracht werden, sind im Interview die Fragen sowohl in Formulierung als auch Abfolge frei (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 134f; Gläser/Laudel 2004, 39f):

„Um das Interview so weit wie möglich an einen natürlichen Gesprächsverlauf anzunähern, können Fragen aus dem Interviewleitfaden auch außer der Reihe gestellt werden, wenn es sich ergibt. So kommen Interviewpartner mitunter von selbst auf ein bestimmtes Thema zu sprechen, und es wäre unsinnig, sie von dort wieder wegzulenken, weil die zu diesem Thema gehörenden Fragen ‚noch nicht dran sind‘. Außerdem kann die vollständige Beantwortung einer Frage häufig nur dadurch erreicht werden, dass zu einer Antwort ad hoc Nachfragen gestellt werden. Solche Nachfragen können nicht in den Interviewleitfaden aufgenommen werden. Er ist deshalb eher eine Richtschnur, die die unbedingt zu stellenden Fragen enthält.“ (Gläser/Laudel 2004, 39-40)

Die Fragen im Leitfaden zur vorliegenden Arbeit gliederten sich in Hauptthemen und Detaillierungsfragen (siehe Anhang). Die Hauptthemen, die dann in allen Interviews angesprochen wurden, waren:

- Zielgruppen der Expert/inn/en und Sprachen der Teilnehmer/innen,
- Beobachtungen dazu, wie die Teilnehmer/innen sprachlich zurecht kommen,
- Rolle und Funktion der Arbeitssprache Deutsch im Training,
- Sprachliche Anforderungen für die Trainings,
- Möglichkeiten der Sprachförderung in Qualifizierungsmaßnahmen sowie
- Sprache in den angrenzenden Berufsfeldern,
- Wünsche an Sprachförderkonzepte und -materialien.

Die Ausarbeitung von Detaillierungsfragen¹⁰ vertiefte die Auseinandersetzung mit den späteren Interviewsituationen. Die Einstiegsfragen in allen Interviews – sie sind im Anhang nachzulesen – dienten der Erfassung und besseren Zuordnung der Personen und um daraus Angaben (wie z.B. Sprachlehrausbildung o.ä.) in die spätere Interpretation einfließen lassen zu können. Sie wurden weiters formuliert, um das „Eis zu brechen“ (vgl. Kaufmann 1999, 66).

4.2.2 Auswahl und Anfrage der Expert/inn/en sowie Ablauf der Interviews

Expert/inn/en sind in einer weiten Begriffsdefinition aus der soziologischen Forschung „Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen“ (Gläser/Laudel 2004, 10) und im engeren Sinne des Begriffes, wie im Grundlagenaufsatz von Meuser/Nagel gefasst, Menschen, die aufgrund ihrer beruflichen Stellung über spezifisches Wissen verfügen (vgl. Meuser/Nagel 2002, in der 2. Auflage von Bogner/Littig/Menz 2005 neuerlich abgedruckt; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 131ff).

¹⁰ Es wurden hier konkrete Fragen für ganz spezielle Aspekte innerhalb der Hauptthemenblöcke formuliert, um Unsicherheiten aufgrund fehlender Interviewerfahrung entgegenzuwirken.

In der vorliegenden Arbeit bezieht sich dieses Wissen sowohl auf Sprache innerhalb von Qualifizierungsmaßnahmen und Erfahrungen mit den Lernenden darin (vgl. Albert/Koster 2002, 30-32), als auch die sprachlichen und kommunikativen Ansprüche der angrenzenden Berufsfelder. Den befragten Expert/inn/en wurde Deutungsmacht zum Thema Sprachförderung in Qualifizierungen zugesprochen und sie besitzen Erfahrungen und Kontextwissen hinsichtlich der Sprachbedarfe in angrenzenden Berufsfeldern.¹¹

Erste Gespräche im Feld haben ergeben, dass Sprachförderung selten als Querschnittsmaterie in der Bildungsarbeit gesehen wird und gegenüber den sprachlichen Anforderungen in Lehr-Lernsituationen wenig Bewusstsein herrscht. Die Anschlussfähigkeit der Expert/inn/en an die Fragen der Interviewerin wurden aber dadurch begünstigt, dass die Trainer/innen im untersuchungsleitenden Lehrgang allesamt mit inhaltlichem Naheverhältnis zu Kommunikations- und Gruppenarbeit ausgebildet bzw. beschäftigt sind. Die für die Interviews in Frage kommenden Trainer/innen unterschieden sich aber auch in einigen Aspekten, z.B. hinsichtlich ihrer Trainingsschwerpunkte, ihrer Trainingsaufwände im Lehrgang oder ihrer Berufserfahrung mit Gruppen in der beruflich orientierten Erwachsenenbildung (siehe Abschnitt 5.1 – Über die befragten Expert/inn/en).

Im Sinne der Reflexion des Forschungsprozesses soll noch angemerkt werden, dass die Gesprächspartner/innen leicht für die Interviews zu mobilisieren waren. Sie zeigten, wie in der Literatur für Expert/inn/eninterviews als erwartbar angegeben, Interesse am Gedankenaustausch mit der Interviewerin, hatten professionelle Neugier am Thema und den Fragestellungen und signalisierten mit ihrer schnellen Bereitschaft am Interview teilzunehmen, Einverständnis gegenüber der Bedeutung des Gegenstands (vgl. Bogner/Menz 2005a, 8). Die Interviews wurden an verschiedenen Orten, in Absprache mit bzw. teilweise nach Vorschlag der Expert/inn/en, durchgeführt.¹²

¹¹ Die befragten Expert/inn/en wurden gemeinsam mit Verena Plutzar ausgewählt, die zum Zeitpunkt der Erhebung Lehrgangsleiterin des oben erwähnten, untersuchungsleitenden Ausbildungsganges ‚Leuchtturm‘ war. Damals gab es im Lehrgang in etwa zehn Trainer/innen. Letztlich konnten sechs Interviews geführt werden, von denen eines aber aufgrund einer misslungenen Aufnahme nicht ausgewertet werden konnte.

¹² Bei der Auswahl der Orte spielte das Wohlbefinden der Befragten eine Rolle, aber auch Ungestörtheit oder die Minimierung von Hintergrundgeräuschen. Vorbereitet wurden die Interviews durch schriftliche Anfragen (siehe Anhang) und telefonische Terminabsprachen, einmal wurden auch auf Anfrage vor dem Gespräche die Interviewleitfragen übersandt.

4.3 Datenaufbereitung durch wissenschaftliche Transkription

Die Expert/inn/eninterviews hatten zum Ziel Sprachfördermöglichkeiten in Qualifizierungsmaßnahmen mit österreichischen Realitäten und Anforderungen aus Sicht der Fachtrainer/innen abzugleichen. Um der Flüchtigkeit der mündlichen Gespräche (Primärdaten) zu begegnen, wurden diese aufgenommen. Die Aufnahmen (Sekundärdaten) wurden dann für die weitere Bearbeitung transkribiert. Die Transkription ermöglichte durch ihre Regelgeleitetheit nicht nur eine planvolle, sondern auch eine klar nachvollziehbare Verschriftung, wie sie bei wissenschaftlichem Arbeiten in der Angewandten Sprachwissenschaft üblich ist (vgl. Gruber/Menz 2001, Vorwort). Es ist erst die sorgsame Aufbereitung der primären Daten, die eine systematische Auswertung der Erfahrungen und Sichtweisen der Trainer/innen ermöglicht und später eine Einschätzung der Ergebnisqualität gestattet (vgl. Deppermann 2001, 47).

Die Entscheidung für das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) begründet sich durch die beabsichtigte Analyse nach der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode, aber auch durch die Merkmale der Interviews. In den fünf Gesprächen gab es jeweils zwei Gesprächsteilnehmer/innen, wobei der mehrheitliche Anteil der Redezeit bei den Expert/inn/en lag. Sie beantworteten die an sie gestellten Fragen teilweise sehr ausführlich beschreibend, manchmal auch erzählend, d.h. mit für Erzählungen typischen temporalen und kausalen Strukturen. In den Gesprächen gab es (natürlich) auch überlappende Redestellen, nicht zuletzt aufgrund von vertiefenden und verständnissichernden Fragen der Interviewerin. Die Zeitverhältnisse des miteinander Sprechens spielten aber in der Auswertung keine Rolle. Vor allem deshalb wurde grundsätzlich zugunsten einer ‚Zeilenschreibweise‘ in den Transkripten entschieden, und zwar in ‚literarischer Umschrift‘¹³ (vgl. Kowal/O’Connell 2005). Die Auswahl der Notationszeichen orientierte sich zur Wahrung von Mindeststandards an den begründeten Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems für ‚Basistranskriptionen‘ (vgl. Selting et al. 1998):

- keine Sonderzeichen
- vertikale/sequentielle Schreibweise
- literarische Umschrift
- Darstellung in der Basistranskription (mit der Möglichkeit einer Feintranskription für weitere Forschungszwecke nach dem „Zwiebelprinzip“)

¹³ Literarische Umschrift strebt zwar keine lautgetreue schriftliche Abbildung phonetischer Transkriptionen an, normiert aber das Gehörte auch nicht zugunsten einer standardsprachlichen Verschriftung.

Die Notationszeichen wurden allerdings nicht ohne Einschränkung verwendet. Für eine Passung an die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit und zur Vereinfachung wurden beim Verfassen der Transkripte Tabulatoren eingesetzt und außerdem die Transkripte für eine bessere Les- und Verweisbarkeit mit automatischen Zeilennummern versehen. Durch die Arbeit mit hängendem Einzug innerhalb eines Turns, d.h. dem Fehlen von Zeilenumbrüchen, hat sich die Möglichkeit ergeben, beim Kontrollhören Änderungen durchführen zu können, ohne mit großen Formatänderungen rechnen zu müssen. Eine Entscheidung, die nur möglich war, weil bei der Analyse Überlappungen nicht berücksichtigt wurden, die mit hängendem Einzug kaum adäquat abzubilden gewesen wären. Die Möglichkeit die Transkriptionen zu verfeinern (z.B. für weitere Fragestellungen und Auswertungen) bleibt damit aber weiterhin bestehen.

Die Anfertigung eines Transkripts unmittelbar nach Durchführung des ersten Gesprächs, respektive die dadurch erzwungene genauere Auseinandersetzung mit dem Interview, brachte eine Prüfung der Tauglichkeit bzw. eine Schärfung der Leitfragen. Überdies ermöglichte die erste Transkription die Art der Interviewführung zu reflektieren und das Interviewverhalten anhand von Literaturhinweisen (u.a. Albert/Koster 2002; Froschauer/Lueger 2003; Gläser/Laudel 2004; Hermanns 2005; Kaufmann 1999) zu verbessern. Dies geschah u.a. mit dem Ziel Interviewer-Effekte zu minimieren, also Verzerrungen in den Antworten von Befragten, die auf Interviewerin und Fragebogengestaltung zurückzuführen sind (vgl. Albert/Koster 2002, 24-26). Alle Interviews, sie dauerten durchschnittlich eine Stunde (von 58 bis 70 Minuten), wurden erst als Basistranskripte in Verhältnissen von 1:10 bis 1:12 angefertigt. Anschließend wurden alle Gespräche einer Korrekturhörung unterzogen (Verhältnis 1:2 bis 1:4).

4.4 Mehrstufige Auswertung nach der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode

Ein zentraler theoretischer Grundbegriff der dokumentarischen Methode ist der kollektive, sogenannte ‚konjunktive Erfahrungsraum‘: Die dokumentarische Methode nimmt Bezug auf kollektives (atheoretisches) Wissen, das auf kollektiven (konjunktiven) Erfahrungen basierend in Handlungspraxis eingeschrieben ist und damit auf einer sprachlichen Ebene gespiegelt wird. Sie „unterscheidet zwischen der im Erleben verankerten Herstellung von Wirklichkeit, dem handlungspraktischen Wissen einerseits, und kommunikativ generalisiertem Wissen, das uns in der Regel in

begrifflich explizierter Form zur Verfügung steht, andererseits.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 275). Die Wissens Ebenen sind aber nur analytisch zu trennen (vgl. ebd., 276). In einem mehrstufigen Auswertungsverfahren werden sie durch Reformulierung in die Wissenschaftssprache übersetzt und anschließend reflektiert, um der Handlungspraxis in einem bestimmten Erfahrungsbereich nachzugehen und an den zugrundeliegenden Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilzuhaben (vgl. ebd., 271-285). Ein Axiom der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode ist: „Die Untersuchten wissen im Grunde gar nicht, was sie alles wissen, nicht zuletzt, weil die begriffliche Explikation ihres Wissens sie in ihrer Handlungspraxis unnötig aufhalten würde“ (ebd., 275f).

4.4.1 Abbildung des Themenverlaufs durch Segmentierung der Transkripte

Als Vorstufe der Interpretation wurde eine Segmentierung aller Gespräche nach inhaltlichen Gesichtspunkten vorgenommen. Mit solch einer Segmentierung (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 262; 286) wird Einsicht in den Gesamtverlauf des Datenmaterials gewonnen und es entsteht ein Verzeichnis der Themenabfolgen.

Nach Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008, 262) ist Segmentierung für viele qualitative Auswertungsmethoden vorgesehen und empfohlen, wie z.B. im Rahmen der Objektiven Hermeneutik (dort als eine Vorstufe für Feinsegmentierung), der Narrationsanalyse oder eben auch der dokumentarischen Methode, an der sich die Auswertungsschritte dieser Arbeit orientieren. Im Rahmen der dokumentarischen Methode ist die Segmentierung für gewöhnlich Grundlage um zu entscheiden, was transkribiert wird. In der vorliegenden Arbeit erfolgte die Segmentierung aber ergänzend und trotz Verschriftung sämtlicher Interviews in vollem Umfang (siehe 4.3 Datenaufbereitung durch wissenschaftliche Transkription).

Neben Sichtung und erster Auseinandersetzung mit dem Material ermöglichte die Segmentierung festzuhalten, ob (a) thematische Wechsel, selbstläufig (in Abb. 8 fett gedruckt) oder aufgrund expliziter Fragen, seitens der Interviewerin stattfinden, gibt die Segmentierung (b) einen Überblick über formale Merkmale, d.h. interaktiv dichte, auffallend überlappende oder schleppende Stellen (siehe Bemerkungen am rechten Rand im Notizfeld) und ermöglicht weiters (c) inhaltliche Orientierung durch die Vergabe von Farben für thematisch zusammengehörige Blöcke und innerhalb dessen von (d) Schlagwörtern zur besseren Orientierung. Auffällige Gesprächsstellen, ange-

zeichnet durch selbstläufige Themenwechsel und formale Kriterien, wurden als erste Hinweisgeber und potentielle Phasen für spätere Interpretationsschritte identifiziert.

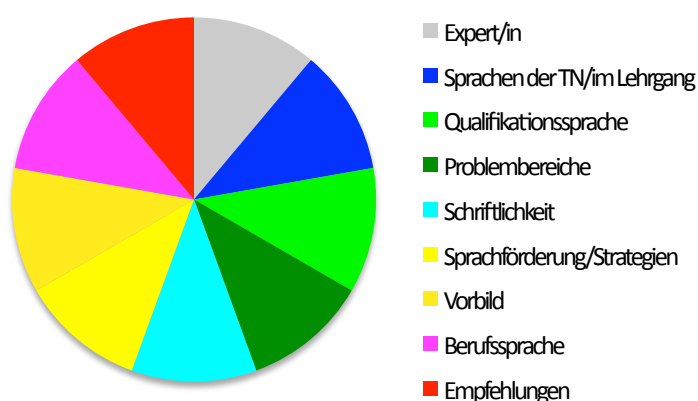
Die folgende Abbildung zeigt die Farben, mit denen die Schwerpunktthemen in den Gesprächen kodiert wurden. Diese Farbcodes geben Orientierung über die verschiedenen Interpretationsschritte hinweg und wurden erstmals im Zuge der

Segmentierung eingesetzt.

Sie sind rein analytische Hilfestellungen und keinesfalls zur Abgrenzung der Äußerungen gedacht.

Die Eingangssequenz in allen Gesprächen (Zuordnung, Ausbildung und Berufserfahrungen der Expert/inn/en) ist

Farblegende



immer hellgrau, wie in der folgenden Abbildung 8 zu sehen; Blau markiert die Stellen, die den Stellenwert von Sprache/n im Lehrgang und die mitgebrachten Sprachen der Lernenden (DaZ, DaM, andere Sprachen) zum Inhalt hat; hellgrün sind die Sequenzen, in denen die Funktion von Sprache in der Ausbildung und der Umgang damit thematisiert wurde – also die Funktion von Deutsch als gemeinsame Arbeits- bzw. Qualifikationssprache, aber auch die Rolle anderer Sprachen als Deutsch; dunkelgrün wurde eingesetzt, wenn speziell Problembereiche innerhalb dessen zur Sprache kamen; türkise Sequenzen markieren Anforderungen an schriftliche Materialien, allgemein an Schriftlichkeit und tlw. an Textkompetenz; Gelb sind alle Passagen die Sprachförderung und Sprachförderstrategien zum Inhalt haben bzw. ocker die Stellen, die speziell die Funktion von Trainer/innen als sprachliches Vorbild thematisieren; Sequenzen in Pink heben alle Passagen hervor, die Sprache im und für den Beruf zum Thema haben und rote Gesprächsstellen markieren Wünsche an Empfehlungen und Orientierungen zur Sprachförderung für Fachtrainer/innen.

	Int A	Int B	Int C	Int D	Int E	Notizfeld
1	Über Exp.	Über Exp.	Über Exp.	Über Exp.	Über Exp.	
20						
40			Berufsfelderf.	Berufsfelderf.		D/ SU, tlw. Ausbildg. dazu
60		Ausbildg. Sprache		Sprachlehrausbildg		
80			gemischte Grp.	Berufsfelderf.		
100	Berufsfelderf.		Grp.dyn.	gemischte Grp.	Sprachen TN	D/ Erz. zu Sprachen TN
120	gemischte Grp.	Berufsfelderf.	dolmet./nachfrg.	Sprachen TN		
140	Sprachen TN	SprachenTN		Rolle Sprache	Hetero themat.	
160	Haltung	Rolle Dt			in L2	
180		Sprachstand	Strategien ansatz erzlq.	DaA	DaA	
200	nachfrage eig.Rolle, weil DaZ		gruppe & trainerin	Heterogenität		
220	Rolle	Rolle Sprache	Mentorensyst. plus evaluieren	Schwierigkeiten Übersetzgsleistg.	Sprachniveau	C/ Deutschmentorin
240	Selbstsicherheit			Textarbeit	weniger mdl. Komp.	
260	Strat.	DaA	Rolle soziale Funktion	Strategien	SM	C/Sprache neben Didaktik immer präsent
280	Sprachhandeln		Strategien Visualisieren	Potentialarbeit	SM	
300		Sprachförderung	Handlgsorientierg	Akt. Zuhören	SM	C/wie Funktionen Sprache ersetzen
320			lernen lernen	Gebrauch L1	Vorbild	
340	Stop-Regel	SF_Felder	Haltung	Verständgsstrat		D/Exp. bittet um Erzählzeit
360	Unverst. Merken	SF_Vorbild	Fehlerkorr.	Erzählung	Textkompetenz	C/445,fragt nach Meing.Int zu Birkenbiehl
380	Parallelgespr		Wortschatz lern.amModell	Hypothese Exp.		
400	Erzählig	Problembereiche	lern.amModell	Strat.Spracharbeit	Problembereiche	C/Unterscheidung Bedarf/Bed./Zugang FT
420	Referate	Q_schriftliche Mat	clil-kooperativ bsp	Sprache Beruf		C/Vorbild -implizit?!
440	erkennen Problemb.			Funktion SM Qualitätskrit. SM SF		E/unklare Begrifflichkeit
460	Verständnisicherg		FT ortet Probl >SF woran merken gr. Problembereiche	SF Strat.Entwklg. Bsp. versch.Strat SF clil		
480			didakt.transfer unangemessenheit	Schulung		
500	Vorbild		lernfelder-refl. netzwerk Frustrationstoleranz auch möglich in FT			
520	Strat.			SM SF SF_Übgsraum		
540				SF-DaA Clil		
560				Hyp.Bildgsspr. Erzg.sprachpol SF_Strat in SU SF_VorbildFL	Berufsbezog. Dt. Berufsbezog. Dt. Berufsbezog. Dt.	C/Parallele zu Entwklg. Textkompetenz
580				Erzg Ausbg. FL inst. CLIL	Übungen	C/vgl. Ambiguitätstol.
600				Empfehlungen		A/ref. Ungefragt auf and. Integr. Konzepte
620				Wünsche		
640				offene fragen?!		
660				1299/Ende Transkript		
680				zsfsg. akt. zuhören		
700				extro		
720				1376/ Ende Transkr.		E/konkret Frage an Int. um Tipps!
740						
760						
780						
800						
820	CLIL					
840						
860						
880	Reakt., Akt.Zuhören	Sprache i/f Beruf				
900						
920	Bedürfnisse Bsp Unterstützg. Hintergrund					
940	Meth., Aufstellg	SF_Clil				
960		Maßnahmen				
980	Methoden					
1000	wie für ALLE FL interkult. Komp. sprachsensibel					
1020	clil_complex.instr. offene Aufgaben					
1040						
1060						
1080						
1100						
1120						
1140		1145/Ende Transkript				
1160	sprache & macht					
1180						
1200						
1220						
1240						
1260						
1280						
1300						
1320						
1340						
1360						
1380						
1400						
1420						
1440						
	O60731 ~01:02:00 01:13:14	O61221 ~01:01:00 01:08:49	O60622 ~01:09:00	O60801 ~00:58:00 01:00:25	O61128 ~01:10:00 01:11:00	DATUM Interview-/Transkript-Länge AUFNAHME-LÄNGE

Abbildung 7: Segmentierung der Interview-Transkripte (Eigene Darstellung, Stand:120309).

Es soll erwähnt werden, dass die Übersicht *kein realistisches Abbild der Dauer der Gespräche* darstellt, und auch *kein realistisches Abbild der verwendeten Zeit für*

einzelne Themen zwischen den Interviews vermittelt. Die Bezugsgröße ist nämlich nicht die Zeitdauer der Gespräche, sondern die jeweilige Zeile aus dem zugehörigen Transkript. Die linke Spalte in Abb. 7 verweist in etwa auf die Zeilen, in denen die Themen identifiziert wurden, um sie in späteren Interpretationsschritten schneller auffinden zu können. Dabei wird ansichtig, dass die Interviews sehr unterschiedlich viele Zeilen für die Transkription gebraucht haben, obwohl sie sich punkto Gesprächszeit nur unwesentlich unterscheiden (siehe Vermerk in der untersten Zeile in Abb. 7 und Beschreibung in Abschnitt 4.3); ein Umstand der sich u.a. aufgrund der Unterschiedlichkeit der Gesprächsorte (Störungen), des individuellen Kommunikationsverhaltens der Interviewten (z.B. persönliches Sprechtempo) oder der Dauer der Nachdenksequenzen ergibt.

4.4.2 Formulierende Interpretation

Dieser deskriptive Auswertungsschritt verfolgt eine **inhaltliche Paraphrasierung**, die durch eine (Re-)Formulierung des immanenten Sinngehalts gekennzeichnet ist und die Interpretation intersubjektiv prüfbar macht. Er wird in (der Gesprächsanalyse) der dokumentarischen Methode „formulierende Interpretation“ genannt und „die Frage, die die Interpretin dabei zu beantworten sucht, lautet: Was wird gesagt?“ (Przyborski 2004, 53ff; vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahar 2008, 287f;). Mit dem Auswertungsschritt wird der **Gehalt der Gespräche** nachgezeichnet, aber nur jener „**für den sich die Untersuchten verantwortlich machen lassen** könnten. Es geht nicht um eine bessere oder andere Ordnung oder thematische Zusammenfassung, die vermeintlich ‚klügere‘ oder ‚ordentlichere‘ Interpret/inn/en darin zu erkennen meinen“ (Przyborski 2004, 54).

In den vorliegenden fünf Interviews konnte das hier übergeordnete Thema der Sprachförderpraxis mittels der Segmentierung (siehe Abschnitt 4.4.1, Abb. 7) bereits gut überblickt werden. Die in den Texten als zusammenhängend erkannten Stellen bildeten den Ausgangspunkt für die formulierende Interpretation: „Die Phasen der Behandlung eines Themas werden ‚Passagen‘ genannt und bilden die kleinste mögliche Einheit für einzelne Interpretationen“ (Przyborski 2004, 50). Die Passagen segmentieren daher die Analyse und zeigen an, welche Gesprächsausschnitte im Rahmen der Interpretation untrennbar sind. Die Passagen aus den Interviews zu dieser Diplomarbeit spiegelten erwartungsgemäß die großen Frageblöcke des Leitfadens wieder, wobei auch häufig innerhalb einer Passage mehrere Leitfragen eingeflossen sind, und darüber

hinaus Themen vorkommen, die die Expert/inn/en in die Gespräche eingebracht haben. Diese werden entsprechend der Taxonomie in der dokumentarischen Methode als „selbstläufig“ bezeichnet.

Innerhalb der Passagen wurden im Zuge einer analytischen Trennung Oberthemen (OT) und Unterthemen (UT) (re-)formuliert. Sie wurden – im Sinne einer Stringenz innerhalb aller Auswertungsschritte – entsprechend den Blöcken aus der Segmentierung eingefärbt, den Zeilennummern der jeweiligen Interviewtranskripte (A-E) zugeordnet und weiters fett gedruckt, wenn sich die Themen – wie schon erwähnt – selbstläufig entwickelt haben. Die Unterthemen wurden je nach Anforderung um detaillierte Formulierungen ergänzt, um insgesamt „den Inhalt des Gesagten, so wie er allgemein verständlich ist, konzise darzustellen. Man erhält so eine **thematische Feingliederung** des Textes und eine zusammenfassende Formulierung des wörtlichen Gehalts“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 288).

	990-1013	OT	Der Austausch mit Kolleg/inn/en ist hilfreich	
E	990-1004	UT	Hilfreich bei Überforderung ist der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen, die Erfahrung mit DaZ oder DaZ-Unterricht haben.	
E. führt Beispiel aus Bewerbungstraining an, dem ein Deutschkurs vorgelagert war und in dem es „immer wieder mal Austausch“ gab.				
E	1005-1011	UT	Der (interdisziplinäre) Austausch zwischen Fach- und Sprachtrainer/innen wird als hilfreich und produktiv erlebt.	
E	1012-1013	UT	Der Austausch unter Fachtrainer/innen ist sehr hilfreich.	

Abbildung 8: Beispiel 1, formulierende Interpretation (Eigene Darstellung).

Einige Passagen wurden in der Auswertung auch als wörtliche Zitate aus den Transkripten wiedergegeben; und zwar (a) wenn vielseitige Interpretationen möglich waren, die (b) außerhalb manifester Inhalte liegen und deshalb erst im nächsten Schritt einer reflektierenden Interpretation unterzogen wurden sowie (c) Aussagen die Kernaussage treffend wiedergegeben haben und deren Paraphrasierung den Text verkompliziert oder verlängert hätte (vgl. Przyborski 2004, 55; vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 288).

B	155-187	OT	Die TNInnen haben ein Bedürfnis nach DaZ-Förderung (selbst wenn Arbeitssprache Englisch ist).	
B	155-160	UT	In der UNO ist Englisch die Arbeitssprache, wird aber mit Deutsch ergänzt,	
B	161-167	UT	weil TNInnen auch Sprachförderung in Deutsch nachfragen.	
B	167-169		aber dann das problem in der gruppe war dann der, sag mas WIEviel von dieser sprache können.	?
B	170-171		und dann merkt man wieder den unterschied. Aber es war	

			schon einmal eine erfahrung wo ich gedacht habe, aha, ist interessant?	
B	172-180	UT	TNIInnen haben sich DaZ-Sprachförderung tendenziell gewünscht, wenn sie die deutsche Sprache für geeigneter gehalten haben.	
B	181-187	UT	Deutsch ist gewünscht, weil sie für die TNIInnen als Arbeits- und Umgebungssprache nahe liegt und Anschlussfähigkeit hat.	

Abbildung 9: Beispiel 2, formulierende Interpretation inkl. Zitat (Eigene Darstellung).

Schon im Rahmen der formulierenden Interpretation fielen Stellen auf, die Fragen und erste Gedanken für den folgenden Auswertungsschritt der reflektierenden Interpretation eröffneten. Diese Stellen wurden in den Auswertungsdokumenten einfach mit einem Rufzeichen gekennzeichnet und gegebenenfalls erste Gedanken dazu als Stichworte in den Auswertungsprotokollen notiert, darüber hinaus aber nicht länger beachtet, um nicht unnötig von den greifbaren Aussagen der Expert/inn/en abzulenken. Diese Erfahrung bekräftigt auch die Feststellung von Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008, 288; vgl. Przyborski 2004), dass die **formulierende Interpretation ausschließlich analytisch vom darauf folgenden Auswertungsschritt zu trennen** ist, weshalb sie für ungeübte Interpret/inn/en besonders empfohlen wird. Was im ersten Interpretationsschritt festhalten wurde, muss nicht mehr weiter bearbeitet werden und ist damit nicht Gegenstand der reflektierenden Interpretation. Bei der Interpretation wurden auch mögliche Erklärungen für die Unterschiede festgehalten (vgl. für die Themenanalyse Froschauer/Lueger 2003, 160), um Anregungen für nachfolgende Auswertungsschritte zu finden und auch weil diese Lücken im Material aufzeigten (vgl. ebenda, 162).

Für die Ergebnisdarstellung in dieser Arbeit wurden die über fünfzig Seiten der Feingliederung der formulierenden Interpretation zur besseren Lesbarkeit im Abschnitt 6.1 expertenübergreifend als zusammenfassende thematische orientierte Formulierung vertextet. Mit dieser Darstellung wird der Blick auf die kollektive Hervorbringung der Äußerungen gelenkt und so ein Überblick auf Sprachförderung aus Sicht der Trainer/innen gewährt. Die Zuordenbarkeit der Redebeiträge zu einzelnen Expert/inn/en verliert an Bedeutung. Wobei immer auf eine differenzierte Darstellung geachtet wurde, vor allem da, wo sich die Auffassungen der Expert/inn/en unterschieden.

4.4.3 Reflektierende Interpretation

Mit der reflektierenden Interpretation wird der „dokumentarische Sinngehalt“ herausgearbeitet, Ziel ist Orientierungen und Habitus zu rekonstruieren. Dabei bezeichnen Orientierungen Sinnmuster (sie strukturieren Handlungen) und stellen

Prozessstrukturen dar, „die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch den Sprechhandlungen“ reproduzieren (Przyborski 2004, 55). Die Frage, die hier zu beantworten versucht wird, ist:

„Was zeigt sich über den Fall? Welche Bestrebungen und/oder welche Abgrenzungen sind in den Äußerungen, den Diskursbewegungen impliziert? Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann eine derartige Äußerung motivieren, hervorbringen? Welches Prinzip kann mir zwei oder gar mehr (thematisch) unterschiedliche Äußerungen als Ausdruck desselben zugrunde liegenden Sinns verständlich machen?“ (Przyborski 2004, 55).

In der Interpretation wird nun versucht im Text zumindest eines von drei prinzipiellen Strukturmerkmalen zu fassen: (a) „positive Ideale“, die eine positive Richtung einer Orientierung aufscheinen lassen, (b) „negative Gegenhorizonte“, als gegenteilige Abgrenzung und (c) das „Enaktierungspotential“, als Einschätzung zur Realisierungsmöglichkeit (vgl. Przyborski 2004, 56):

917, Interviewerin „**fordern sie bewusst und explizit?**“
 D denkt nach (3.0) – dann, **POSITIVE ORIENTIERUNG: ja, ich glaube schon** (923)
 ... „eher spielerisch, spielerischen ausprobieren... erfassen, wahrnehmen“
GEGENHORIZONT „also ich mach keine lückentexte mit ihnen“ →
ENAKTIERUNGSPOTENTIAL, Austausch, Freiräume aufmachen, Haltung ...

Abbildung 10: Notizen zur reflektierenden Interpretation (Eigene Darstellung)

Die Orientierungen, ebenso wie die zugehörigen Strukturmerkmale, sind dabei auf verschiedenen Ebenen zu finden:

„Orientierungen vermitteln sich sowohl auf der verbal-inhaltlichen als auch auf der performativen Ebene. Metakommunikative Äußerungen, parasprachliche Elemente und Gesten vermitteln Orientierungen eher durch ihre Durchführung selbst, durch die Performanz, während Erzählungen, Beschreibungen und auch Argumentationen den Orientierungsgehalt auf der semantischen, der inhaltlichen Ebene vermitteln. Das heißt, die Begriffe für die Diskursorganisation beziehen sich immer auf beide Ebenen.“ (Przyborski 2004, 62).

Die Interpretation folgte der sequentiellen Ordnung der Daten, es wird also „davon ausgegangen, dass sich die Produktionsregeln der Äußerungen durch ihre Abfolge erschließen lassen“ (Przyborski 2004, 57). Merkmal der dokumentarischen Methode ist, dass die Kenntnisse über die Regelmäßigkeit in den intuitiven atheoretischen, konjunktiven Wissensbeständen der Diskutant/inn/en verortet und gesucht werden. Die Regeln werden als gedankenexperimentell homologe Reaktionen durchgespielt oder in den Daten als homologe Sequenzen entdeckt (vgl. ebd.).

Die Analyse in diesem Auswertungsschritt erfolgt entlang von Propositionen: „In der dokumentarischen Interpretation von Diskursen lässt sich der Begriff „Proposition“ als Orientierungsgehalt von Äußerungen bzw. Diskurseinheiten“, bei Przyborski (2004, 63) in weiterer Folge „Diskursbewegungen“ genannt, fassen.

Analytisch erfolgt die Diskursorganisation über die Zuordnung von Kategorien zu Diskurszügen, die als Elaboration (Aus- oder Weiterbearbeitung einer Orientierung), Ratifizierungen (Bestätigungen, die sich aber nicht auf Inhalt beziehen müssen), Validierungen (Bestätigung von propositionalem Gehalt) oder Antithese (verneinender Bezug auf Proposition und/oder gegenläufiger Horizont wird aufgeworfen) bezeichnet werden (vgl. Przyborski 2004, 61-76). Hilfreich für die praktische Durchführung dieses Schrittes waren die zuvor gekennzeichneten dichten Interaktionsstellen und mehrdeutigen Passagen aus dem Schritt der Formulierenden Interpretation.

4.4.4 Komparation

Mit der Identifikation von homologen Sinnstrukturen setzt die Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode mit der ‚komparativen Analyse‘ den dritten Schritt des Auswertungsverfahrens, mit dem Ziel einer Typenbildung (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 296-299).

Auch in der vorliegenden Arbeit hat solche eine Komparation letztlich den gesamten Interpretationsprozess durchzogen. Aber weder mit dem Ziel einer systematischen Typenbildung, die im umfassenden Sinn eine Basistypik nachweisen kann und diese von weiteren Typiken abgrenzt, noch mit dem Ziel die Mehrdimensionalität einer Typologie herauszuarbeiten, um zu einer soziogenetischen Typenbildung zu kommen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 299).

In dieser Diplomarbeit beschränkt sich die Komparation auf den Abgleich bestehender Sprachförderkonzepte mit den Praxiserfahrungen der Expert/inn/en, um das Verständnis für die Anforderungen im Bereich Sprachförderung in der beruflichen Bildung weiter zu vertiefen und zu Schlussfolgerungen für die Erstellung der angestrebten Problemsynthese zu kommen. Der Vergleich findet zwischen internen und externen Quellen statt. Ausgewählte Stellen aus den Interpretationen der Expert/inn/eninterviews als authentische Sprachförderpraxis in Wiener Qualifizierungsmaßnahmen wurden mit den von Kimmelman (2010) erfassten Standards zur Sprachförderung sowie Erfahrungen und Merkmalen aus sprachlicher Förderung in fachlichen

Bildungssituationen aus eher schulischen Kontexten in Bezug gebracht, mit dem Ziel Besonderheiten herauszuarbeiten.

4.5 Zusammenfassung

Für die Erstellung der vorliegenden Problemsynthese wurde ein Qualitatives Forschungsvorgehen eingesetzt, um ein tiefer gehendes Verständnis für eine noch wenig beschriebene und unstrukturierte Materie zu erlangen.

Dafür wurden fünf Expert/inn/eninterviews (vgl. Meuser/Nagel 2005) durchgeführt, die den Fachtrainer/inne/n, allesamt aus der untersuchungsleitenden Wiener Qualifizierungsmaßnahme „Leuchtturm“, den größtmöglichen Raum für ihre Erfahrungen und Sichtweisen eröffnen sollten. Die leitfadengestützten Gespräche arbeiteten mit vorgegebenen Themen, aber flexibel und mit nach Anforderung einzusetzenden Sachfragen. Eine anschließende sorgsame Aufbereitung der Daten durch vollständige Verschriftung nach den Konventionen der Gesprächsanalytischen Transkription (GAT), war Grundlage für eine systematische Auswertung der Erfahrungen und Sichtweisen der Trainer/innen bezüglich Sprachförderung und sprachlichen Ansprüchen in Qualifizierungsmaßnahmen. Die Auswertung erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren nach der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode. Im ersten Schritt wurde eine Segmentierung aller Gespräche vorgenommen, um Einsicht in den Gesamtverlauf des Datenmaterials zu bekommen. Es entstand so ein Verzeichnis aller Themenabfolgen, die durch Farbkodierungen sichtbar gemacht wurden. Ebenso wurden hier bereits dichte Stellen in den Gesprächen oder selbstläufige Themenwechsel, also Themen, die ohne Zutun der Interviewerin aufgekommen sind, gekennzeichnet. Im nächsten Schritt folgte mit der formulierenden Interpretation ein deskriptiver Auswertungsschritt, der eine Formulierung wörtlichen Gehalts über alle Gespräche und Themen brachte. In der anschließenden reflektierenden Interpretation wurde Relevanzsetzungen der Expert/inn/en nachgespürt. Dabei waren nicht nur die Aussagen der Expert/inn/en relevant und ihre sequentielle Entwicklung, sondern auch ihre Diskursbewegungen auf die Fragen der Interviewerin (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009, 299 sprechen von der „interaktiven Komponente der Bedeutungskonstitution“).

Der letzte Schritt der Interpretation, in der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode komparative Analyse genannt, dient dem Vergleich von internen und externen

Daten. Das heißt, dass sowohl Vergleiche zwischen Interviewpassagen aus den eigens für die Arbeit geführten Gesprächen angestellt wurden, wie auch Vergleiche mit anderen Erhebungen und Ergebnissen aus dem Bereich Sprachförderung. Beide mit dem Ziel neue Aspekte für die Problemsynthese herauszuarbeiten, wie z.B. widersprüchliche Aussagen zwischen den Expert/inn/en zu interpretieren, Aussagen hervorzuheben, die das Verständnis bisheriger Forschungsergebnisse vertieften, oder Aussagen nachzuspüren, die Besonderheiten hinsichtlich der Anforderung von Sprachförderung im österreichischen System beleuchteten – ohne dem Anspruch eine umfassende, systematische Typik nachzuweisen.

„sprache ist schon bewusst in dem sinn dass ich weiß dass es äh dass es eine mittel eine barriere eine möglichkeit? [äh (---) ist, und so. so in dem art und weise [doch.“
(Eigenes Transkript, Int. A, 777-779)

5 Sprachförderung aus Sicht von Trainer/inne/n einer Wiener Qualifizierungsmaßnahme

5.1 Über die befragten Expert/inn/en

Alle Expert/inn/en haben mehrjährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung. Alle sind – wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise und Intensität – mit Sprache befasst (oder einmal befasst gewesen); z.B. durch einen Schwerpunkt in der eigenen Ausbildung zu Sprache und Wahrnehmung, durch Diversity-Ausbildungen (die auch Aspekte von sprachlicher Vielfalt thematisierten) oder weil sie zu Kommunikation in Trainings arbeiten. Eine Person hat in der Vergangenheit Erfahrung in DaZ-Kursen gemacht. Es wurde aber in zahlreichen Interviewpassagen von allen Expert/inn/en explizit betont, dass sie keine Sprach- bzw. Deutschtrainer/innen sind und/oder keine sprachdidaktische Expertise haben.

„INT: förderst du bewusst diese sprachlichen kompetenzen? und wenn wie?

INA: nein, (2.0) nicht bewusst. so ah (2.0) so sprach äh ich bin keine sprachlehrerin? ich bin auch eine lernende noch in diesem bereich? ah was ich fördere was die kommunikation.“ (Eigenes Transkript, Int. A, 769-773)

Teilweise haben die Expert/inn/en persönliche vielsprachige Bildungserfahrungen, einige sind selbst lebensweltlich mehrsprachig und für zwei Expert/inn/en ist Deutsch eine Zweitsprache. Alle befragten Expert/inn/en waren zum Zeitpunkt der Befragung in einem Modul des Lehrgangs „Leuchtturm“ des Integrationshauses beschäftigt, der ausschließlich von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache verschiedener Migrationsgenerationen besucht wurde. Einzelne Lernende sind mehrsprachig mit Deutsch und anderen Sprachen aufgewachsen. Die Expert/inn/en hatten über die „Leuchtturmgruppe“ hinaus Erfahrungen mit unterschiedlichsten Zielgruppen, wie z.B. mit mehrsprachigen Kursgruppen, Lerngruppen, die teilweise andere Arbeitssprachen als Deutsch hatten, oder Gruppen, die vorwiegend von DaM-Lernenden besucht wurden. Der „Leuchtturm“ und die Teilnehmer/innen des Lehrgangs waren daher starker Bezugspunkt für die Interviews, aber niemals alleiniger Erfahrungshintergrund.

5.2 Thematisch orientierte Deskription der Expert/inn/enansichten

Sämtliche Expert/inn/eninterviews wurden nach der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode ausgewertet. Nach der Segmentierung aller Gespräche folgte eine vollständige formulierende Interpretation aller Transkripte, wobei die jeweiligen Expert/inn/engespräche einzeln interpretiert wurden, aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht verglichen (vgl. Abschnitt 5.3). Der kollektive, kommunikativ-generalisierte Sinngehalt als Ergebnis dieser formulierenden Interpretation, thematischen Schwerpunkten zugeordnet und nicht länger den einzelnen Expert/inn/en zuordenbar (wichtig ist dabei nicht wie oft und von wem etwas gesagt wurde, sondern was gesagt wurde), zeigt im wesentlichen Sprachförderung aus Sicht von Trainer/inne/n einer Wiener Qualifizierungsmaßnahme wie folgt:

5.2.1 Von mehrsprachig zu vielsprachig – Zusammensetzung der Kursgruppen

Die Heterogenität in Lerngruppen, wie sie allgemein für (Erwachsenen)Bildungsräume kennzeichnend ist, zeigt sich in den Trainings der befragten Expert/inn/en auch durch die mitgebrachten Sprachen der Lerner/innen und ihre sprachlichen Fähigkeiten. Also darin, in welchen Sprachen die Teilnehmer/innen üblicherweise lernen, wie gut sie sich in der Arbeits- und Bildungssprache Deutsch zurechtfinden oder auch darin, wie lange und erfolgreich sie schon Deutsch lernen (vgl. Kap. 2 *Zweitspracherwerb*). Und schon die Gespräche mit den fünf Expert/inn/en verdeutlichten, dass diese Heterogenität realiter „sehr unterschiedliche Ausprägungen und Verteilungen“ aufweist (vgl. Int. A, 351ff; Int. E, 110ff): Die Interviewpartner/innen berichten ebenso von Trainings mit mehr einsprachigen Teilnehmer/inne/n als auch von Trainings mit mehr mehrsprachigen Teilnehmer/inne/n (vgl. Int. A, 126ff; Int. D, 73ff; Int. E, 110ff), und auch davon, dass ihre Trainings grundsätzlich vielsprachiger werden (vgl. Int. B, 135ff). Durch die allgemein steigende Diversität der Bevölkerung überraschen diese Schilderungen wenig. Ein/e Interviewpartner/in thematisiert auch, dass bei vielsprachigen Lerngruppen einige Sprachen auffallend häufig vorkommen, besonders häufig BKS und Türkisch.¹⁴ Erzählt wird zudem auch, dass es in heterogenen Trainingsgruppen weniger die Sprachen der Teilnehmer/innen sind, die durch die Fachtrainer/innen thematisiert werden, als die kulturellen Unterschiede (vgl. Int. E, 149ff). Sprachliche Unterschiede

¹⁴ Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die im Gespräch als „Schwerpunkte“ wahrgenommenen Sprachen den zahlenmäßig häufigen Familiensprachen in Wien entsprechen (vgl. einschlägige Erhebungen, unter anderem Volkszählung 2001 in Brizic/Hufnagl 2011).

werden eher thematisiert, wenn es um Redewendungen oder Metaphern geht (vgl. Int. E, 153ff). Ausführlicher werden diese Unterschiede in einem anderen Gespräch (siehe nachfolgender Abschnitt) als Aspekte von Kommunikation und ihren interkulturellen Ebenen beschrieben.

5.2.2 (Interkulturelle) Kommunikation

Zu Beginn jeglicher Zusammenarbeit gilt es einen positiven Kommunikationsbeginn zu schaffen sowie eine Beziehung aufzubauen und zu wissen, dass Kommunikation anspruchsvoll ist und häufig nicht gelingt - für DaZ- oder DaM-Sprecher/innen (vgl. Int. A, 145ff; Int. E, 612ff). Denn Kommunikation in der Gruppe ist mehr als Sprache: Gelingt der Beziehungsaufbau in einer Gruppe, ist Sprache „nur ein Mittel“, misslingt er, „ist Sprache ein Problem“ (vgl. Int. A, 145ff; Int. D; Int. E, 612ff). Ein/e Interviewpartner/in konkretisiert folgendermaßen: Umso unterschiedlicher die Gruppen (Lebensalter, Sozialisierungen, Berufe, Herkunftsländer oder Sprachen), umso bewusster werden Kommunikation und ihre Tücken als Thema im Training aufgegriffen; denn je unterschiedlicher die Teilnehmer/innen sind, desto heimtückischer ist die Kommunikation (vgl. Int. E, 741ff). Weiter wird in diesem Gespräch ausgeführt, dass die Unterschiedlichkeit vermutlich stark von den jeweiligen Lebenssituationen geprägt werden. Das fällt beispielsweise bei der Arbeit mit Zielen oder Bedürfnissen auf, dass dieselben Fragen nicht für alle Sinn ergeben. Konkreter, wenn es z.B. darum geht, einen Beruf zu finden: manche Teilnehmer/innen sind einfach nur froh Geld zu verdienen, wie sehr sie ihre Fähigkeiten einbringen können, wird dann nebensächlich – und zwar über Landeskulturen und Nationalitäten hinweg. Im Hintergrund liegt das Konzept, dass beim Umgang mit dem Begriff „Kultur“ immer zu hinterfragen und von großer Bedeutung ist – nämlich, wie man Kultur definiert. Als Beispiel in einem Interview wird angegeben, dass das Maß an Ausbildung oftmals bedeutender ist, als die Frage, in welchem Land jemand aufgewachsen ist; beide Bereiche haben aber mit Kultur zu tun (vgl. Int. E, 748ff).

Sprache trägt kulturelle Konnotationen. Deshalb ist eine grundlegende Anforderung in den Trainings der Umgang mit verschiedenen Bedeutungen, Konnotationen, und Assoziationen von Sprache sowie dem Gebrauch unterschiedlicher Phrasen und Ausdrücke durch verschiedene Sprecher/innen. Im Zentrum steht die verschiedenartige Wahrnehmung, deren Überprüfung und Hinterfragung, die zumindest teilweise in der Trainer/innenverantwortung verortet wird. (vgl. u.a. Int. A, 145ff und 483ff; Int. C,

99ff; Int. E, 782ff) Es wurden in diesem Zusammenhang auch sehr konkrete Beispiele in allen Gesprächen gebracht, wo Wörter und Phrasen nach einer umfassenden interkulturellen Bearbeitung und Klärung verlangen. Zum Beispiel die verschiedenartigen Bedeutungen von ‚Beratung‘ (nämlich der Informations- und Begleitungsaspekt), die kulturell unterschiedlich gewichtet sind (vgl. Int. D). Oder Trainer/inneninstruktionen, die zu Missverständnissen führen (wie „lest euch das durch“), und oftmals zur Folge haben, dass jedes unbekannte Wort nachgeschlagen wird, obwohl lesen im Überblick intendiert war (vgl. Int. E, 792ff). Die Grenzen zu Schwierigkeiten, die eigentlich in Bereichen der Textkompetenz (vgl. Kap. 2) liegen und Anforderungen des qualifizierungsorientierten Deutsch entsprechen (vgl. Kap. 3), sind hier vermutlich fließend.

Die übergeordnete Expert/inn/enhaltung ist jedenfalls, dass Mehrsprachigkeit und Kommunikation möglich sind, unabhängig von Sprachkompetenzen, wie auch am eigenen Beispiel ausgeführt wird. Kommunikation findet zu einem großen Prozentsatz auf der nonverbalen Ebene statt. (vgl. Int. A, 145ff) Jeder kann aus unterschiedlichen Wahrnehmungen viel über das eigene Selbstverständnis lernen und sie zur Selbstreflexion nutzen.

Die Thematisierung unterschiedlicher Zugänge wird auch verfolgt, um die Akzeptanz und Toleranz in Lerngruppen zu begünstigen (vgl. Int. C, 99ff). Ein/e Interviewpartner/in berichtet von der Erfahrung Konnotationen transparent zu machen, um damit Missverständnisse aufzulösen. Die Situation wird unterbrochen und reflektiert, weil sonst mitunter Lernziele verloren gehen oder von Missverständnissen überlagert werden (vgl. Int. A, 498ff). Eine weitere Strategie, um Missverständnissen vorzubeugen, ist ganz genau zu sagen, was man erreichen möchte: also nicht nur den Auftrag zu benennen, sondern das Ziel klar zu machen (das ‚was‘ UND das ‚wie‘ erklären). Die Anweisungen werden dadurch länger, aber der Aufwand ist erfahrungsgemäß eine gute Investition. (vgl. Int. A, 526ff)

5.2.3 Nutzung der Sprachenvielfalt – Erhöhung der Gruppendynamik

Die Expert/inn/en geben an, dass alle mitgebrachten Sprachen der Lerner/innen im Training vorkommen (vgl. Int. A, B, C, D, E). Allerdings in unterschiedlichem Maße und zu unterschiedlichen Zeitpunkten: als Grundkultur von Beginn an (vgl. Int. A, 209ff), weil die Nutzung der vorhandenen Mehrsprachigkeit die Chance zur Teilhabe erhöht, als Teil der internen Kommunikation und damit sich alle mit ihrem ganzen

Wissen einbringen können (vgl. Int. B, 188ff; Int. C, 104ff; Int. D, 96ff; Int. E, 526ff), als Teil der Gruppendynamik (vgl. Int. B, 188ff; Int. C, 90ff) sowie bei Bedarf (z.B. zur Verständnissicherung oder zum Dolmetschen), durch die Trainer/innen nachgefragt (vgl. Int. C, 104ff und 116ff; Int. D, 106ff und 119ff; Int. E, 204ff) ebenso wie durch die Lerner/innen eingebracht. Dazu ein/e Gesprächspartner/in:

„also ich glaub, es ist ganz äh, ganz ganz wichtig, REIN vom gruppendynamischen ist es ganz wichtig, und das zweite, von der sprache her; um sozusagen; für alle die möglichkeit zu schaffen, was da gemacht wird auch aktiv mitmachen zu können. damit da net die situation entsteht, i versteh ni:chts, ich komm nicht mit, i tu mi einfach totAL rausnehm[en,“ (Eigenes Transkript, Int. C, 108ff)

Die Sprachen der Lernenden sind wegen der Sprachenvielfalt als Teil von Interkulturalität als Unterrichtsprinzip zugelassen. Ein/e Interviewpartner/in gibt an, selbst in die Rolle „Moderator/in“ zu schlüpfen, wenn die Lernenden ihre Sprachen einbringen, und damit zugunsten von Gruppendynamik und Nutzung der vorhandenen Sprachen, in den Hintergrund zu treten (vgl. Int. B, 224ff).

Alle Expert/inn/en besprechen Sprachenvielfalt im Zusammenhang mit Gruppendynamik. Sie führen dabei (mitunter in ein- und denselben Interviews) sehr unterschiedliche Beispiele und Erfahrungen an, weshalb diese im Rahmen der reflektierenden Interpretation genauer betrachtet und in Abschnitt 5.3. vertieft besprochen werden. Jedenfalls werden andere Sprachen als Deutsch als Basis zum Kennenlernen zwischen den Lerner/inne/n angesprochen (vgl. Int. C, 90ff) und als hilfreich beurteilt, um im allgemeinen über für alle unbekannte Sprachen die Akzeptanz und Toleranz in heterogenen Gruppen zu erhöhen und im besonderen gegenüber der Nutzung anderer Sprachen als Deutsch und unterschiedlichen Sprachverarbeitungstempi. Ein/e Interviewpartner/in führt das an einer konkreten Trainer/innenintervention aus:

„INC: [genau. also die ursache war das einfach sozusagen ähm manche gemeint haben naja, und da muss ma da werden wir aufgehalten, da muss ma das erklären,]

INT: [ah okay.

INC: genau. weil die halt das wort nicht verstehn; oder die bedeutung nicht verstehen das wort schon aber (-) u:nd dann hab ich mich einfach am nächsten tag eben reingsetzt und habe eben einen haussatext vorgelesen, und hab sie dann gefragt was das bedeutet und daran eine diskussion angeschlossen äh wie das iss NICHT zu verstehen, und wie man solche situationen einfach auch sozusagen angehen kann.

INT: okay. das heißt da gehts um toleranz und sensibilisierung gegenüber die zeit[die manche brauchen

INC: [genau.

INT: aufgrund[von sprachlichen schwierig[keiten. hm=hm

INC: [genau. [genau.
aber auch um, nicht nur toleranz und (ss) auch um das selbst aktiv erleben.“

(Eigenes Transkript, Int. C, 177ff)

Solch eine Übung kann in gemischt-sprachlichen Gruppen relevant sein, aber auch in Migrant/inn/engruppen, wenn Unruhe entsteht aufgrund unterschiedlicher Deutsch-Niveaus. Erst steht das Erleben im Vordergrund („selbst aktiv erleben“), dann das Erarbeiten von Strategien und Vereinbarungen im Umgang damit im Mittelpunkt (für Gruppe und Individuen). In der zugehörigen Elaboration wird als „erprobte Möglichkeit“ die Methode „Deutschmentoring“ dargestellt (vgl. Int. C, 207ff, siehe Sprachförderstrategien, Abschnitt 5.2.12).

Andere Sprachen als Deutsch sind mitunter in Kleingruppenarbeiten relevant – neben Dolmetschen in der Gesamt-Kursgruppe, wobei dann meist nur einzelne Wörter oder Aspekte, die nicht verstanden werden, übersetzt werden (vgl. Int. C, 145ff). Diese Sprachen haben dann vermittelnde Funktion (Verständnissicherung!) oder werden als Ausverhandlungssprache genutzt (vgl. Int. C, 124ff; Int. E, 158ff).

Kommunikation in anderen Sprachen als Deutsch kann auch ausgrenzend und dann gruppendynamisch trennend wirken: Andere Sprachen als die gemeinsame Arbeitssprache werden daher als wenig tauglich für die „Vergemeinschaftung“ der gesamten Lerngruppe angeführt (Int. D, 104ff). Ein/e Interviewte/r weist deshalb auch in Trainings darauf hin, sich auf die gemeinsame Sprache Deutsch zu konzentrieren (vgl. Int. E, 175ff), ein/e andere/r Interviewpartner/in erzählt, dass Arbeitsgruppen bewusst mehrsprachig zusammengestellt werden; damit die Gruppenmitglieder Deutsch praktizieren und um das Verstehen und die Diskussionsfähigkeit zu fördern (vgl. Int. C, 136ff). Sprechen verlangt allerdings Angstfreiheit und Selbstsicherheit. Sprechängste können thematisiert werden. Ein/e Interviewpartner/in äußert, dass bei Trainer/inne/n, die selbst DaZ-Sprecher/innen sind, die Sprechangst der Lerner/innen geringer ist: Sprache darf nicht als Behinderung erlebt werden. Wissen ist unabhängig von Vermögen, es in einer Fremdsprache auszudrücken. Diese Einsicht Lernenden zu vermitteln, kann die Selbstsicherheit stärken und zum Sprechen bringen. (vgl. Int. A)

5.2.4 Nachfragen erwünscht!

Für alle Zielgruppen (unabhängig ob DaM oder DaZ) ist Verstehen mitunter von der Sprache unabhängig. Nach- oder Hinterfragen muss deshalb immer erlaubt sein und das „soll sich auch jeder erlauben“, gleich aus welchen Gründen – ob wegen Nicht-

Verstehens, wegen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, weil die Frage einfach nicht klar ist oder nicht zur eigenen Lebensrealität passt oder weil jemand einfach anders denkt (vgl. Int. E, 689ff). Nachfragen ist wichtig, um Missverständnissen vorzubeugen (vgl. Int. E, 722ff); wird Nicht-Verstehen als Normalität angenommen, kann man damit umgehen (vgl. Int. A, 380ff).

Verständnisfragen müssen, wie alle Expert/inn/en berichten (teilweise entwickeln sich die zugehörigen Elaborationen selbstläufig), immer möglich und Teil der Unterrichtskultur sein; sie werden durch Beziehungsaufbau ermöglicht (vgl. Int. B, 414ff). Alle Expert/inn/en machen entsprechend explizit auf Nachfragen in ihren Trainings aufmerksam, teilweise von Anbeginn an (vgl. Int. A, 371ff), teilweise als Teil explizit vereinbarter Gruppenregeln und Teil der Gruppenkultur (z.B. im Rahmen von Charten bzw. bezeichnet als „Spielregel“ und „Stop-Regel“):

„jeder kann sagen stopp ich versteh das nicht, und dann machen wir eine pause; oder sag ich okay ich erkläre das, oder ma wir machen eine übung dazu und wenn es noch IMimmer nicht klar ist dann, dann frag nach. so mir es ist sehr wichtig ob das ankommt oder nicht.“ (Eigenes Transkript, Int. A, 367-370)

Verständnisfragen führen in Trainings zu Nachfragen, Erklärungen, Übungen oder Pausen (vgl. Int. A, 380ff; Int. C, 356ff und 866ff; Int. D, 384ff; Int. E, 705ff).

Als ein Indiz für Verständnisschwierigkeiten gilt der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch und Parallelgespräche (vgl. Int. A, 418ff; Int. C; Int. D, 3670ff). Dabei wird das Zwiegespräch mitunter auch als Feedback auf den Anspruch des eingesetzten Textes gewertet (vgl. Int. C, 868ff). Die Körpersprache der Lernenden unterstützt die Beobachtung und hilft zu unterscheiden, ob die Lernenden eher tratschen oder verständnissichernde Unterhaltungen führen (vgl. Int. A, 426ff).

Haben die Expert/inn/en den Eindruck, dass Teilnehmer/innen ihr Unverständnis unangenehm ist und deswegen nicht artikuliert wird, fragen sie auch eigenständig nach (vgl. Int. A, 399ff; Int. C, 861ff; Int. D, 3670ff). Aber auch Beobachtungen reichen lt. den befragten Trainer/innen für Interventionen, wie z.B. der Nachfrage, was bisher verstanden wurde (vgl. Int. A, 394ff). Ebenso werden, wenn z.B. bei anspruchsvollen Lerneinheiten Schwierigkeiten erwartet werden, ungefragt Strategien wie Textaufbereitung, vermehrter Einsatz von nonverbalen Ausdrucksformen, Paraphrasierung, Übersetzung, Arbeit in Kleingruppen zur Entlastung, vertiefte Verarbeitung (siehe Kap. 3) uvm. eingesetzt. Strategien, die auch gemeinsam kultiviert

werden können, wo voneinander gelernt werden kann und wo sich mitunter auch Nachfragen erübrigt, weil Schwierigkeiten sichtbar werden.

Die Expert/inn/en stellen sich auch gerne in den Pausen zur Verfügung und geben sich erreichbar, so dass die Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme sinkt und Nachfragen begünstigt wird (vgl. Int. C, 846ff; Int. D, 394ff).

5.2.5 Allgemeines zur Rolle von Sprache

Sprache hat eine zentrale Rolle in der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen. Diese Rolle ist aber nicht exklusiv, weil für die gemeinsame Arbeit und Kommunikation auch parasprachliche Phänomene, nonverbale Kommunikation oder einfach nur die Art des Umgangs miteinander und auch die Kontaktaufnahme ausschlaggebend sind (vgl. Int. D, 133ff). Anders gesagt: Der Beziehungsaufbau spielt sich in den ersten fünf bis zehn Minuten ab, da zählen Umgang miteinander, Aufmerksamkeit, Humor und Metakommunikation.

In der Kommunikation müssen große sprachliche Leistungen erbracht werden, damit Menschen nicht nur miteinander in Kontakt kommen, sondern ihre Beziehungen auf einer sprachlichen Ebene meistern (vgl. Int. D, 198ff). Von einem/einer Interviewpartner/in werden weiters Aspekte zu den Konsequenzen des sprachlichen Selbst- und Fremdbildes ausgeführt: Die Wahrnehmung und die Einschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenzen beeinflusst nachhaltig den eigenen Arbeitsstil, z.B. hinsichtlich Zeitaufwand oder Selbstsicherheit bei der Aufgabenbewältigung (vgl. Int. B, 298ff). Wenn die Leistungen nicht stimmen, wird selten gefragt, ob (mangelnde) Sprachkompetenzen das Problem sind, sondern das als „eine Art Mangel an Intelligenz“ eingeschätzt (vgl. Int. B, 287ff).

Sprache konstituiert Expert/inn/en bzw. grenzt diese von Laien ab. Die Zuweisung von Expert/inn/entum kann sprachlich sensible Bereiche erzeugen, wenn sich andere Personen dann aus Angst vor sprachlicher Unkorrektheit und Ungenauigkeit zurücknehmen. Bei Konflikten zeigt sich die Sensibilität von Sprache als Kommunikationsmittel, weil dabei Exaktheit, Kompetenz im Bereich Gefühlswortschatz oder Wahrnehmung von sprachlichen Äußerungen besonders zum Tragen kommen. (vgl. Int. B, 705ff)

5.2.6 Qualifizierungsorientiertes Deutsch - Bildungssprachliche Anforderungen

Im vorhergehenden Abschnitt wurde die Rolle von Sprache ganz allgemein beschrieben. Auch in Trainings ist sie von großer Bedeutung (desgleichen in der Beratung und anderen Erwachsenenbildungssituationen), denn „Sprache ist ebenso wie Didaktik immer präsent [und] bestimmt, ob jemand mitmachen kann“ (Int. C, 335ff).

Zum einen weil Trainer/innen bei der Inhaltsvermittlung und im gesamten Training auf die Arbeitssprache angewiesen sind. Zum anderen weil Lerner/innen die Arbeitssprache so beherrschen müssen, dass sie dem Training folgen und am Lerngeschehen teilnehmen können (vgl. Int. B, 277ff; Int. C, 317ff; vgl. Int. D, 128ff; Int. E, 220ff). Ein/e Interviewpartner/in konkretisiert dies mit einem Beispiel, dass die Seiten aller Beteiligten umfasst: Die Arbeitsmethoden ihres/seines Faches brauchen viel Sprache. Entsprechend herausfordernd ist es, wenn die Arbeitssprache nicht mühelos verwendet werden kann. Der Rückgriff auf erlernte Methoden ist nicht möglich. Bei diesen Methoden ist nicht nur wichtig, dass der/die Trainer/in verstanden wird. Auch die Teilnehmer/innen müssen verstanden werden (können). Dafür ist Voraussetzung, dass die Teilnehmer/innen Mitteilungen machen können, also erfolgreich Sprachhandeln. Es gibt wenige nonverbale Beratungsmethoden, die alternativ eingesetzt werden könnten bzw. kamen die in der Trainer/innen-Ausbildung nicht vor und sind unter Trainer/inne/n auch nicht verbreitet. (vgl. Int. E, 230ff)

Mit den zahlreichen weiteren Beispielen für sprachliche Anforderungen in Qualifizierungen referenzieren die Expert/inn/en auf alle Funktionsbereiche von Sprache (vgl. Kap. 2):

Mit Theorieinputs, Übungsanweisungen, der Verarbeitung sämtlicher Ausbildungsinhalte oder bildungssprachlichen Anforderungen, wie Zusammenzufassen oder kohärente Darstellungen (vgl. Int. C, 324ff; Int. D, 498ff; E, 471ff) führen die Expert/inn/en Beispiele an, die im Zusammenhang mit Wissen und Wissensverarbeitung, also der gnoseologischen Funktion von Sprache stehen.

Dass mit Sprache Ziele erreicht werden sollen, ergibt sich in Gruppenarbeiten ebenso wie im übergeordneten Wunsch, eine Ausbildung zu meistern (vgl. Int. C, 324ff; Int. B, 326ff).

Ebenso ist in Trainings die kommunikative Funktion von Sprache von Bedeutung: zur Verständigung in der Gruppe, wenn Beziehungen behandelt werden, z.B. Hierarchie in der Gruppe verhandelt wird (vgl. Int. C, 335ff und 551ff; Int. D, 198ff). Ein/e

Interviewpartner/in führt dazu an: Können sich Teilnehmer/innen kommunitär nicht ausreichend sprachlich einbringen, liegt es in der Verantwortung der/des Trainer/in, dass es auch für diese Personen möglich ist teilzunehmen, z.B. durch die Verwendung vermehrt nicht-sprachlicher Methoden (vgl. Int. C, 343ff).

Die Notwendigkeit, den verschiedenartigen sprachlichen Anforderungen in der Qualifizierung gerecht zu werden, lässt sich auch anhand der Fertigkeiten abbilden, wie sie im Sprachunterricht bzw. nach dem Europäischen Referenzrahmen unterschieden werden. Dabei werden grundsätzlich alle Fertigkeiten als gleichwertig beschrieben, wenn auch ihr Vorkommen nicht als gleich häufig beurteilt (vgl. Int. C, 570ff): Schreiben – so ein Experte/eine Expertin – ist vielleicht am wenigsten für Trainings bedeutsam (vgl. Int. C, 555ff). Lesen ist bedeutsam für selbständige Erarbeitung und Vertiefen sowie das Textverstehen (vgl. Int. C, 561ff; Int. D, 250ff). Hören ist wichtig in Trainings, um Vortrag und Inputs zu verstehen, aber auch für Diskussionen und Rollenspiele sowie allgemein für die Teilhabe am Bildungsgeschehen (vgl. Int. C, 551ff und 561ff). Miteinander Sprechen ist wichtig, um sich in die Gruppe einzubringen (vgl. Int. C, 551ff). Schwierigkeiten beim Sprechen entstehen in Trainings u.a. deshalb, weil sich in der Arbeitssprache Deutsch nicht alle ausdrücken können (so wie sie sich das wünschen oder das erwartet wird) (vgl. Int. B, 659ff). Auch hier ist es für die Trainer/innen von Bedeutung, dass Probleme bemerkt und/oder gemeldet werden (vgl. Abschnitt 5.2.4): Grund ist, dass Trainer/innen am einfachsten sprachliche Adaptionen vornehmen können, also z.B. sprachlich entlasten. Einfacher als Teilnehmer/innen, die möglicherweise aus einem Defizit heraus artikulieren müssen (vgl. Int. D, 387ff).

Die Ausbildung sprachlich zu meistern ist insgesamt ausgesprochen anspruchsvoll (vgl. Int. B, 320ff; D 188ff). Ausreichend Zeit einzuräumen, verhindert Trivialisierung und die Reduktion der zu vermittelnden Inhalte (vgl. Int. D, 498ff). Nach Beobachtung eines Experten/einer Expertin gehen die sprachlichen Ansprüche in Trainings soweit, dass viele DaZ-Sprecher/innen aufgrund der sprachlichen Anforderungen Angebote nicht in Anspruch nehmen oder nicht hineinkommen. Die Lernenden sind oft sprachlichen Ansprüchen sehr unterschiedlich gewachsen, es herrscht im Umgang mit der sprachlichen Dimension in den Gruppen ein Ungleichgewicht. Das sprachliche Ungleichgewicht in Gruppen zu verringern und auf die sprachliche Dimension in der Inhaltsvermittlung einzugehen kostet den Trainer/inne/n viel Zeit und Energie. Üblicherweise werden gewisse sprachliche Kompetenzen vorausgesetzt, z.B. bei

Vorlesungen an der Universität. Bei „gemischtsprachigen“ Gruppen (wie dem „Leuchtturm“) fühlen sich Trainer/innen aber verantwortlich auf unterschiedliche Sprachdynamik einzugehen und das Training entsprechend umzugestalten. Die Gründe für sprachliche Schwierigkeiten in Trainings liegen meist in unterschiedlichen Sprachniveaus der Lernenden bzw. individuell in mangelnder Sprachbeherrschung. Schwierigkeiten bei Einzelnen können aber auch durch fehlendes sprachliches Selbstbewusstsein verstärkt werden. Im schlimmsten Fall können sprachliche Schwierigkeiten zu (Kurs-)Abbrüchen führen (vgl. Int. B, 326ff).

Ein/e Interviewpartner/in gibt es als unerwartet an, dass es für Muttersprachler/innen Schwierigkeiten mit schriftlichen Texten, komplizierten Anweisungen und dgl. gibt (vgl. Int. E, 653ff). Wie schon eingangs berichtet wurde, sprechen aber viele Forschungsbefunde für zunehmende Schwierigkeiten in diesem Bereich (vgl. Kap. 1), die sich aufgrund allgemeiner bildungssprachlicher Anforderungen erklären lassen (vgl. Kap. 3). Anspruchsvolle Trainingssituationen, deren Ursachen vordergründig fachlich oder sachlich wirken, können auch sprachliche Ursachen haben (vgl. Int. E, 612ff).

Sprachlich anspruchsvolle Trainingssituationen fallen u.a. dadurch auf, dass Teilnehmer/innen tuscheln oder unklare Aufgabenstellungen diskutieren, also Parallelgespräche führen, Verständnisfragen stellen oder Stillstand eintritt (z.B. Lerner/innen einfach dasitzen anstatt eine Übung durchzuführen) (siehe Abschnitt 5.2.4).

Wie auch schon für Kommunikation allgemein angegeben, sind auch allgemeine sprachliche Probleme bei DaM-Teilnehmer/inne/n und nicht nur bei DaZ-Teilnehmer/inne/n zu bemerken (vgl. Int. E, 639ff).

5.2.7 Beobachtungen zum Sprachstand der Teilnehmer/innen

Ein/e Interviewpartner/in thematisiert, wie beeindruckend es ist, wie Lernen in der Zweitsprache bewältigt wird, handelt es sich doch um komplexe sprachliche Aufgaben. Eine Gruppe kann sich stützen, damit alle ein sprachliches Ziel auf einem vergleichbaren Niveau erreichen, auch wenn Niveauunterschiede erkennbar bleiben.

„ich bin immer wieder unglaublich beeindruckt WIE menschen in einer (1.0) zweitsprache fremdsprache so komplexe unterrichts äh situationen bewältigen; ja?[und was mich am meisten immer wieder beschäftigt, ist, wie: wie eine GRUPpe das miteinander macht. weil das sind ja, menschen die in irgendeiner art in beziehung miteinander stehen und wie die sich gegenseitig unterstützen damit alle auf einem gewissen sprachlichen niveau dann ihre ziele erreichen; ja?[das ist etwas was mich (1.0) unglaublich (1.0) fasziniert, neugierig macht, und auch, wo ich mir denke, da wird eine unglaubliche leistung erbracht; von allen menschen; ja? (r)und miteinander; ja?["

also dieses (.) wie wie sie miteinander in kontakt kommen und wie sie die beziehungen dann SPRACHlich auch meistern;“ (Eigenes Transkript, Int. D, 188-203)

Auch wenn Lernende sich gegenseitig sprachlich voranbringen und sich insgesamt die Sprachniveaus aller steigern, sind Unterschiede in den Sprachkompetenzen erkennbar. Es ist – u.a. aufgrund des Lerntempos – anspruchsvoll Austausch zwischen Lernenden verschiedener sprachlicher Niveaus zu initiieren, aber – aus Trainer/innensicht – wünschenswert (vgl. Int. D, 181ff).

Interviewpartner/innen haben aber auch die Erfahrung von Unmut aufgrund verschiedener Sprachstände in Bildungsgruppen ausgemacht – z.B. weil Teilnehmer/innen, die noch nicht so gut Deutsch sprechen, sich unzureichend fühlen, umgekehrt (sich) DaM-Teilnehmende ebenfalls fragen, ob überhaupt alle in der Kursgruppe in ausreichendem Maße eine gemeinsame Arbeitssprache haben (vgl. Int. E, 1226ff). Die DaZ-Lerner/innen beschwerten sich, weil die sprachliche Verständigung nicht möglich ist und sie sich (vom AMS) in eine unpassende Maßnahme geschickt fühlen (vgl. Int. E, 1250ff). Beschweren sich DaM-Lernende in solchen Zusammenhängen, dann v.a. weil sie sich aufgehoben fühlen (vgl. Int. E, 1243ff).

Sprachliche Schwierigkeiten im Training führen schnell zu Widerständen (vgl. Int. E, 1236ff), vor allem auf Seiten derer mit mehr Sprachkompetenzen. Ein wiederkehrendes Thema, zu dem auch schon an anderer Stelle Strategien angegeben wurden (siehe Abschnitt 5.2.3, Nutzung von Sprachenvielfalt). Es wäre dann wichtig und nützlich auf etwas zurückgreifen zu können und Vorschläge oder Handlungsweisen im Umgang mit den sprachlichen Problemen begründen zu können (vgl. Int. E, 1236ff).

Das größte sprachliche Problem für eine/n Trainer/in war bisher, dass ein/e Teilnehmer/in wirklich über keine Sprachbasis in Deutsch verfügte, dann sind Teilnehmer/innen in einem Deutschkurs besser aufgehoben, um erst danach Fachtrainings zu besuchen, im vorliegenden Fall einen Berufsorientierungskurs. Wenn Lernende nach Einschätzung der Fachtrainer/innen ohne ausreichende Sprachbasis in einem Fachtraining sind, ist es sinnvoll gemeinsam die Realitäten und Möglichkeiten zu besprechen und ggf. eine passendere Trainingsmaßnahme zu finden.

Als Sprachbasis gibt der/die Trainer/in aus eigener Erfahrung ein Grundverständnis für die Sprache und den Grundwortschatz an (vgl. Int. C, 880ff). Die Trainer/in meint, dass es eine andere Möglichkeit wäre, in der Muttersprache zu arbeiten. Wenn aber das

Gesamtkonzept nicht bilingual ausgelegt ist, d.h. auch Trainer/in und die anderen Lernenden diese anderen Erstsprachen sprechen, ist es schwierig. (vgl. Int. C, 910ff)

Als Schwierigkeit in der Weiterentwicklung wird auch die Un-/Möglichkeit zu Sprachkontakten angeführt, und zwar anhand einer Praktikumserzählung: Aus der Praxis berichten DaZ-Lernende, z.B. im „Leuchtturm“ aus einem Praktikum zurückgekommen, dass die hauptsächliche Kommunikation zwischen DaM-Sprecher/inne/n bzw. unter Sprecher/inne/n mit SEHR guten Deutschkenntnissen passiert und sie als Praktikant/inn/en mit Migrationshintergrund daneben saßen (vgl. Int. E, 1274ff).

Für den/die Trainer/in ist das nachvollziehbar, weil er/sie selbst berichtet, bei allem Bemühen den sehr unterschiedlichen sprachlichen Bedürfnissen nicht immer gerecht werden zu können. Gerade in inhaltlichen Fragen ist es leichter sich v.a. mit jenen zu unterhalten, mit denen man sich unterhalten kann.

Der (Zeit-)Druck steigt darüber hinaus durch Anforderungen (von außen) und eigene Bedürfnisse seitens der Trainer/innen, wie alles Zentrale zu vermitteln. Häufig braucht es viel Überzeugungsarbeit gegenüber den Schnelleren, das eine Qualität und Chance in der Entschleunigung schlummert. Für Wiederholung, Übung und Entschleunigung braucht es aus Sicht des Experten/der Expertin eine gewisse Lernbereitschaft sich selbst gegenüber und den Willen, „sich selber zu hinterfragen, zu reflektieren, und sich persönlich weiterzuentwickeln.“ Es setzt aber auch Bewusstsein bei Fachtrainer/inne/n voraus. (vgl. Int. E, 1352ff)

5.2.8 Arbeitsplatzbezogene und berufsbezogene Kommunikation

Die Wichtigkeit der Entwicklung sprachlicher, und darin teils sehr spezifischer, Kompetenzen für die angrenzenden Berufsfelder innerhalb von Trainings ist für alle Interviewten gegeben. Die Expert/inn/en sprechen sowohl die Möglichkeit (vgl. Int. E, 906ff) als auch die besondere Eignung (vgl. Int. D, 869ff) der Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten, die später im Beruf gebraucht werden, in Trainings an:

„...die haben deutschkurse bekommen, und ich hab den eindruck; ah mit den deutschkursen sind sie nicht weit, haben sie sich nicht weiterentwickeln können; und dann war für mich, ähm klar, sie über die ordinationsgehilfennenausbildungen zu fördern, um ihre SPRACHliche kompetenz zu entwickeln“
(Eigenes Transkript, Int. D, 884-889)

Im selben Gespräch werden als Beispiel für solch eine Sprachförderung in Fachkursen Logistikkurse für Lagerleitung und Lagerführung angeführt. Darin erwerben DaZ-Lerner/innen mit Basis-Deutschkenntnissen Staplerscheine, kaufmännische Grund-Kompetenzen, Kompetenz im Umgang mit leichten EDV-Lager-Programmen, aber auch sprachliche Kompetenzen. Auch Bildungsteilnehmer/innen mit hohem Ausbildungsniveau machen Kurse, die „versteckte Deutschkurse“ im Rahmen eines Fachprogramms sind. Beispielsweise besuchen Lerner/innen vordergründig eine Nostrifizierung, bei der sie aber viel mehr ihre sprachliche Kompetenz erweitern. (vgl. Int. D, 1169ff) Ein/e Interviewpartner/in erzählt zum selben Aspekt Rückmeldungen von Kursteilnehmer/innen: nach dem abgeschlossenen Kurs trauen sie sich eher zu sprechen und haben damit auch mehr sprechen geübt (vgl. Int. A, 257ff). Ein als Hypothese formulierter Beitrag ist, dass für viele Lerner/innen im Fachkurs Sprache lernen motivierter und zielorientierter erfolgt (vgl. Int. D, 895ff). Ein/e Interviewpartner/in formuliert Sprachförderung so, dass im Training Inhalte und Methoden auch aufgrund sprachlicher Anforderungen der angrenzenden Berufsfelder gewählt werden und die entsprechende „Sprache trainiert“ wird (vgl. Int. E, 388ff und 933ff). Beispielsweise werden Elemente der Beratung angegeben, bestimmte Fragetechniken, bestimmte Formulierungen, also Anforderungen, die die Expert/inn/en aus ihrer Berufspraxis kennen und als hilfreich erachten.

Die Förderung von berufsbezogenem Deutsch wird für gewöhnlich gut angenommen, in besonderem Maße, wenn die Lerner/innen die Notwendigkeit von erfolgreichem Sprachhandeln oder Konsequenzen mit unangemessenem Sprachhandeln erfahren haben (vgl. Int. A). Und zwei weitere Erzählungen lassen auf Bewusstsein für berufsbezogene sprachliche Ansprüche seitens der Teilnehmer/innen schließen: Im „Leuchtturm“ hat ein/e Trainer/in erlebt, dass die Lernenden von sich aus um sprachliche Korrekturen von Flip-Charts und bei Präsentationen gebeten haben (von Fachbegriffen, fachspezifischen Ausdrücken ebenso wie allgemeiner Orthografie). Die Hypothese des/der Interviewpartner/in ist, dass die Teilnehmer/innen schon an die Anforderungen von berufs- und arbeitsmarktbezogenen Deutsch gedacht haben. Von Expert/inn/enseite wurde Übung und Nutzung als sehr sinnvoll beurteilt, wobei es ihm/ihr wichtig erscheint, dass die verschiedenen Ebenen (inhaltlich, sprachlich...) nicht vermischt, sondern in mehreren Phasen bearbeitet werden. Kommt ein Übungswunsch von der Gruppe, ist der Übungsraum besonders gut genutzt (vgl. Int. C). Der Wunsch nach

Sprachförderung seitens der Lernenden wird auch durch Interviewpartner/in B thematisiert, verbunden mit dem Wunsch nach „Anschlussfähigkeit“ (vgl. Int. B, 155ff).

In allen Interviews wurden arbeitsplatz- und berufsbezogene sprachliche Anforderungen erörtert, oft anhand konkreter Beispiele, mitunter für konkrete Berufsfelder. Die Expert/inn/en haben ganz konkret die folgenden sprachlichen Anforderungen hinsichtlich arbeitsplatzbezogener und berufsbezogener Kommunikation angesprochen: Mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit – je nach Berufsbranche und den jeweiligen Formulierungsansprüchen (vgl. Int. B, 730ff; Int. C, 574ff und 583ff), spezifische und besonders häufige Textsorten und Techniken – wie z.B. Gesprächsstrukturierung oder Leitfadenerstellung (vgl. Int. C, 707ff) sowie die Fachsprache samt zugehörigem Wortschatz (vgl. Int. C, 707ff). Die Fachsprache zu verwenden, zu üben und zu wiederholen ist wichtig, weil später der Gebrauch der Fachsprache die eigene Kompetenz im Berufsfeld zeigt (vgl. Int. B; Int. C, 595ff).

Unabhängig von konkreten Ausführungen fielen weiters bezüglich der berufssprachlichen Anforderungen – ebenso wie auch für allgemein sprachliche bzw. qualifikationsbezogenen sprachliche Anforderungen – wiederholt Schlagworte wie ‚Reflexionskompetenz‘ und ‚Selbstreflexion‘ (vgl. Int. A, 793ff; Int. B, 909ff; Int. C, 979ff; Int. E, 1395ff). Besprochen wurde auch, dass interkulturelle Kompetenz begünstigend wirkt, weil sie u.a. hilft ‚Missverständnisse herauszufiltern‘ (Int. A, 813f). Abgegrenzt von den Schilderungen wurden explizit Arbeitsbereiche, wo die sprachliche Abwicklung in anderen Sprachen als Deutsch passiert. Dann müssen aber die dafür notwendigen Sprachen gut beherrscht werden. In jedem Fall müssen in deutschsprachigen Gebieten Grundkenntnisse in Deutsch vorliegen – verstehen und eigenständiges recherchieren ist Voraussetzung, selbst wenn die eigene Formulierungsfähigkeit weniger ausgeprägt ist (vgl. Int. C, 717ff).

5.2.9 Erfolgreiches – Erfolgloses Sprachhandeln im Beruf

Mit erfolgreichem Sprachhandeln wird die Kompetenz bezeichnet, mit vorhandenen sprachlichen Mitteln selbst- und/oder fremdintendierte Ziele zu erreichen (vgl. Kap. 2). Auch alle befragten Trainer/innen erzählen in dieser Weise und geben weiters an: Gelungene Kommunikation verlangt nicht perfekte Sprachbeherrschung, weil Inhalte wichtiger sind als der sprachliche Ausdruck. Bei der Sprachhandlungsfähigkeit ist vor allem die damit verbundene Selbstsicherheit von großer Bedeutung, z.B. bei der

Jobsuche. Die Haltung kann defizitär („ich spreche nur so“) oder kompetenzorientiert („ich spreche schon so“) sein, verbunden mit „okay hier bin ich, ich beherrsche diese sprache nicht aber das und das kann ich“ oder du „erlebst deine sprachbarriere als behinderung“ (vgl. Int. A, 266ff). Jedenfalls wird die sprachliche Handlungskompetenz als „Mittel, nicht als Ziel“ formuliert (vgl. Int. A, 847ff).

An die sprachlichen Kompetenzen und die Sprachhandlungsfähigkeit gibt es stereotype Erwartungen anderer. Werden diese nicht erfüllt, führt dies bis hin zur Anzweiflung der beruflichen Qualifikation; werden sie übertroffen, führt dies zu einer unverhältnismäßig gesteigerten Wertschätzung oder auch Erwartungshaltung, die möglicherweise irgendwann auch nicht mehr erfüllt werden kann. Insgesamt gehen bei stereotypen Zuschreibungen Inhalte zugunsten der sprachlichen Dimension verloren (vgl. Int. B, 917ff). Ein/e Interviewpartner/in führt diesen Aspekt mit einer beispielhaften Erzählung aus, die letztlich in Ausführung einer persönlichen Strategie endet, nämlich der, übermäßige Erwartungen zu relativieren und allen Beteiligten bewusst zu machen (vgl. Int. B, 917ff).

Ein besonderer Aspekt im Zusammenhang mit Sprachhandeln ist Teil einer Erzählung in einem Expert/inn/eninterview, bei dem der Frage nachgegangen wird, ob es eine klare lineare Struktur beim Sprachhandeln gibt, oder ob es sich eher um einen dynamischen Prozess handelt: gab es zuerst das Ziel, das durch erfolgreiches Sprachhandeln erreicht wird, oder gibt die Sprachhandlungsfähigkeit vor, wie groß das Vorhaben gesteckt werden kann? Diese Frage und bisherige Überlegungen dazu werden anhand einer Coaching-Situation dargestellt: Im Coaching wurden aufgrund sprachlicher Anforderungen und Schwierigkeiten mitunter Inhalte auf der Informationsebene über die Maßen vereinfacht und reduziert. Die Einschätzung war, dass das Coaching bzw. damit die Ausbildung als Ganzes darunter gelitten hat. Was bleibt, ist die Frage, ob nicht Ziele aufgrund von sprachlichen Fähigkeiten hinuntergesetzt werden oder eben nicht erreicht werden. Es wurden nur notwendige Informationen gegeben, die auch verlangt werden, die (sprachliche) Arbeit auf der Prozessebene reduziert sich. Es gibt qualitative Unterschiede, auf welchen Ebenen Inputs geliefert werden, je nach Sprachstand der Teilnehmer/innen. Um verständlich zu sein, wird Sprache reduziert, damit werden aber mitunter auch komplexe Situationen trivialisiert. (vgl. Int. D, 436ff)

Ein/e Interviewpartner/in (vgl. Int. C, 979ff) spricht wiederholt davon, Sprachhandlungen im Beruf besser als Lernmöglichkeit zu sehen, anstatt sie mit hohen Erfolgserwartungen zu überladen. Im Training sollen Übungsfelder für erfolgreiches Sprachhandeln eröffnet werden, damit handlungsorientiertes Lernen stattfinden kann. Für bestmöglichen Kompetenzzuwachs braucht es sowohl Übungsraum als geschützte Situation als auch Erfahrungen im Feld. Erfolgreiches Sprachhandeln braucht stetiges Bemühen in den Bereichen Reflexionskompetenz, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz:

„diesen weg, den muss jeder gehen. das hängt jetzt nicht nur DAMIT zusammen ob ich jetzt sozusagen ähm äh deutsch als muttersprache oder nicht hab nur die lernfelder sind vielleicht andere, ja?“ (Eigenes Transkript, Int. C, 1061-1063)

Alle Bereiche können grundsätzlich im Training thematisiert werden, aber auch durch die Persönlichkeit der Lernenden unterstützt. Begünstigend für Reflexionen sind Netzwerke oder Peer-Groups, mit denen man sich trifft, gemeinsam bespricht und andere Meinungen einholt. (vgl. Int. C, 1068ff)

Die Wichtigkeit von Reflexion wird auch anhand einer möglichen Konsequenz für unangemessenes oder erfolgloses Sprachhandeln ausgeführt – denn Unangemessenheit bringt Enttäuschung, auf die eine Abwehrhaltung oder gar Vermeidung führen kann:

„abwehr in dem sinn, dass die leute beginnen sich (-) zu blockieren. und das ist ein verlust. deswegen ein verlust weil, das gewisse extra, das sie dadurch gewonnen hätten für weiteren weg; geht verloren.“ (Int. B, 909ff)

Ein/e Expert/in setzt gerne Theatermethoden zur Vermittlung von Sprachhandlungsfähigkeit ein. Zuerst häufig nonverbal, um Blockaden zu lösen. Dies wird anhand eines Beispiels erzählt (vgl. Int. A, 277ff): Die Wörter kommen nämlich der Erfahrung nach mit dem Handeln, deshalb liegt auch der Fokus auf dem Handeln. Ist die Handlung einmal gesetzt, ist sie sprachlich entlastet, d.h. die Hemmung sich auszudrücken sinkt. In der Erzählung wird betont, dass es viel wichtiger ist, wie man etwas sagt, und nicht, was man sagt. Aus dem selben Grund werden die Lernenden auch angehalten, andere Sprachen als Deutsch zu verwenden, wenn sie Schwierigkeiten haben. Manchmal werden andere Sprachen als Deutsch auch als Zwischenschritt verwendet, um die Handlung zu verdeutlichen, obwohl die Sprache nicht von allen verstanden wird. Im Hintergrund wird vor allem Wissen über die Handlungsmuster benötigt und auch darüber, wie man Beziehungen aufbaut. Dann erst kommt die Sprache. Man kann sehr viel vermitteln, auch wenn die Sprache nicht beherrscht wird, wenn ausreichend

Handlungsspielraum durch diese Handlungsmuster, Kommunikation allgemein und nonverbale Kommunikation gegeben ist und berücksichtigt wird.

Hier wurde über das Thema Sprachhandlungsfähigkeit eine ganz konkrete Sprachförderstrategie besprochen, und zwar eine nonverbale bzw. eine, die andere Familiensprachen miteinbezieht. Eine Methode, wie sie in anderen Interviewpassagen vermisst und gefordert wurde (vgl. Int. D; Int. E). So gesehen könnte dasselbe Potential, das die Expert/inn/en für Netzwerke (siehe oben) angeführt haben, Fachtrainer/inne/n selbst den Handlungsspielraum erweitern. Die Expert/inn/en, nach Wünschen an Materialien und Empfehlungen gefragt, geben Erfahrungsaustausch und Netzwerke übrigens auch häufig als potentielle Hilfe und Wunsch an (vgl. Abschnitt 5.2.17).

5.2.10 Sprachförderung

Alle Expert/inn/en sind Sprachförderung gegenüber aufgeschlossen. Insgesamt geben die Interviewpartner/innen an, dass sie sprachlich fördern oder für die Eröffnung von Lernräumen sensibel sein wollen, dass sie sprachlich fördern können und das Trainer/innen auch grundsätzlich sprachfördernd wirken sollen, oder zumindest ermöglichen, dass sich die Lerner/innen gegenseitig unterstützen können. Verbunden mit der Bereitschaft und dem Interesse zu Sprachförderarbeit ist aber auch die Sorge, dass diese die Möglichkeiten übersteigt (vgl. Int. D, 205ff; Int. E, 983ff) und dass diese nicht Teil ihres Auftrags ist (vgl. Int. A, 708ff).

Handlungsorientierung wird als Prinzip von Sprachförderung angegeben (vgl. Int. C, 391). Die Ansprüche an Sprachförderung in den Interviews sind weiter: Potentialorientierung anstatt Fehlerdiagnostik (vgl. Int. D, 327ff), die Erhöhung der Selbstsicherheit und Verminderung der Sprechangst (vgl. Int. A, 257ff); es geht um „Spaß am Lernen“, weil das entspannt und die Angst nimmt (vgl. Int. B, 479ff); Sprachförderung soll spielerisch sein, d.h. neugierig machen auf Sprache und ausprobieren lassen (vgl. Int. D, 914ff):

IND: also ich mach keine lückentexte mit ihnen; oder so; ja?[ja?

INT: [hm=hm

IND: weil ich nicht überzeugt bin, dass das eine methode ist, die äh ihnen tatsächlich sprache näher bringt; [ja?

INT: [hm=hm hm=hm

IND: sondern eher voneinander lernen in sprachlichen oder auch nonverbalen interaktionen; [ja?

INT: [hm=hm

IND: und da eher so assoziati:v ja? weil ich glaub, dass gerade in der gruppe ganz viel an sprachlichem austausch passiert; da brauch ich gar nicht viel; [ja?

INT: [hm=hm

IND: ich hab situationen erlebt, wo ich nicht mehr viel gemacht hab als f: LEHrer; oder[sprachbegleiter, sondern eher die gruppe dann äh

INT: [hm=hm

IND: ganz viel miteinander erarbeitet hat;[ja?

INT: [hm=hm

IND: weil die leute ja unterschiedliche sprachliche vorerfahrungen mitbringen;[auch in der in der deutschen sprache; ja?]

(Eigenes Transkript, Int. D, 954-958)

Für solch ein Verständnis von Sprachförderung ist es notwendig, dass Trainer/innen im Hintergrund stehen, u.a. weil DaM-Trainer/innen möglicherweise einen zu eingeschränkten Blick auf Anforderungen des Spracherwerbs haben (vgl. Int. D, 974ff). Als wesentlicher Aspekt von Sprachförderarbeit wird angegeben, sprachliche Lernräume aufzumachen – bezeichnet als „Freiräume“ und „Übungsräume“ (vgl. Int. A, 237ff; Int. B, 496ff; Int. C; Int. D, 784ff und 977ff; vgl. Int. E, 388ff). Gezielte Übungen sind dabei ebenso wichtig wie ausprobieren und frei einsetzen (vgl. Int. A, 824ff), Sprachförderarbeit heißt aber auch Korrekturen und Rückmeldemöglichkeit durch andere zu bekommen (vgl. Int. B, 496ff).

Die eigene Sprachförderarbeit wird in sehr unterschiedlicher Weise besprochen: Teilweise wird Sprachförderung als „implizit“ angesprochen (vgl. Int. C, 595ff), teilweise als „explizit“ (vgl. Int. E, 471ff) und „bewusst“ (vgl. Int. B, 865ff; Int. D, 917ff). Ein/e Interviewpartner/in führt jedenfalls an, dass er/sie Sprachförderung explizit zum Inhalt macht, wenn sprachliche Probleme ausgemacht werden und/oder der Anteil an Migrant/inn/en hoch ist (vgl. Int. E, 471ff). Sprachförderung wird als schwierig empfunden, weil es eine enorme Herausforderung ist, allen Bedürfnissen gerecht zu werden, vor allem in sehr heterogenen Gruppen mit DaM- und DaZ-Lerner/innen (vgl. Int. E, 489ff). Es ist leichter den Bedürfnissen jener gerecht zu werden, die einen sprachlich gut verstehen und folgen können, als denen, die oft Verständnisprobleme haben. Ein/e Interviewpartner/in bringt das damit in Verbindung, dass er/sie keine Ausbildung für Sprachförderarbeit hat. Fehlendes Wissen über Sprachförder-möglichkeiten führt zu Unsicherheit, „Ohnmacht“ und „Hilflosigkeit“ (vgl. Int. E, 499ff). (Sprachfördernde) Interventionen sind schwierig, weil die Vermittlung bestimmter Themen und Inhalte und die Aktivierung bestimmter

Ressourcen gefordert ist, aber unklar ist, wie diese erreicht werden können, wenn das Medium Sprache nicht wie gewohnt einsetzbar ist. Dazu bräuchte es Methoden und Strategien, die nicht vorhanden sind (vgl. Int. E, 506ff).

Ein/e Interviewpartner/in äußert, dass Lernstrategien deutlich mehr Stellenwert gegenüber den konkreten Lerninhalten haben sollten. Weil mit Lernstrategien das konkrete Lernen leichter fällt und mehr Spaß macht. Wichtig ist auch hier wieder ausreichend Frei- und Versuchsraum, um die am besten passenden Lernstrategien entwickeln und erproben zu können. Dieser Raum ist wichtig, weil sehr verschiedenartige und sehr unterschiedliche Lernstrategien existieren. (vgl. Int. D, 784ff) Die Vermittlung grundlegender „Lernstrategien“ erfolgt am besten von Menschen, die dazu selbst Erfahrungen gemacht und diese reflektiert haben, aber auch durch Pädagog/inn/en, die diese mit einer Theorie verknüpfen können (vgl. Int. D, 806ff).

Generell soll Sprachförderung sowohl im Fach- als auch im Sprachunterricht erfolgen, wobei Sprachunterricht und Deutschkurse (vgl. Int. E, 960ff) bzw. eine sprachliche Basis (vgl. Int. C; Int. D, 999ff und 1169ff) grundlegend sind. Ein/e Interviewpartner/in führt dies aus: Deutschkurse sind wichtig, weil Fachtrainer/innen keine Sprachförderausbildung haben und die Sprachförderaufgabe eine Überforderung sein kann (vgl. Int. E, 974ff).

5.2.11 Sprachförderung in Fach- und Sprachunterricht

Sprachförderung soll – wie schon in vorangehenden Abschnitten angekündigt – nach Expert/inn/enmeinung im Fach- und Sprachunterricht stattfinden¹⁵. Die Frage was besser wo gefördert würde, war allerdings für die Expert/inn/en kaum zu beantworten. Die Förderräume sind keinesfalls trennscharf (vgl. Int. A, 824ff; Int. B, 961ff; Int. E, 1071ff) und parallele Förderung mit verschiedenen Fokussierungen wird als interessant beurteilt (vgl. Int. B, 1020ff; Int. C, 742ff; Int. E, 1071ff).

Tendenziell sehen die Expert/inn/en „angewandte Bereiche“ (vgl. Int. B, 974ff; Int. A, 835ff) in der Zuständigkeit von Fachtrainer/inne/n, die sich ihrem Fach entsprechende sprachliche Bereiche aneignen und vermitteln müssen (vgl. Int. B, 984ff): diskutieren, sich zu äußern und Fragen zu stellen, Leseverständnis, Zusammenfassen,

¹⁵ Auch Kimmelman gibt als Ergebnis ihrer Gespräche mit Praktikern an, dass diese sich trotz der damit verbundenen Schwierigkeiten für eine integrierte Sprachförderung im Kontext von Diversity Management aussprechen, also Sprachförderung AUCH in das eigene Tätigkeitsfeld einschreiben (vgl. Kimmelman 2010, 443).

arbeitsplatzbezogene Kommunikation (z.B. für Trainer/innen sind das Fragetechniken, Beratungs-Know-How...) (vgl. Int. E, 1043ff). Ein/e Interviewpartner/in spricht in diesem Zusammenhang auch abstrakter von der Weitergabe von „Sprachkultur“, die seiner/ihrer Ansicht nach ganz automatisch erfolgt (vgl. Int. E, 1087ff; vgl. mit „communities of practice“, Kap. 3). Das wird auch am Beispiel einer Beratungssituation ausgeführt (Int. E, 1095-1104).

Einen Grund, warum dabei die Zuordnung von Sprachförderung zu verschiedenen Unterrichtsbereichen anspruchsvoll ist, erklärt ein/e Interviewpartner/in anhand von Verständnisfragen, für die immer Platz ist (siehe Abschnitt 5.2.3, Nachfragen erwünscht). Auch Hinweise und Verständnisfragen grammatischer Art können kurz behandelt werden, aber Ausführlichkeit fällt zu Lasten der eigentlichen Inhalte und Themen des Trainings und gehört (auch der Kompetenz der Trainer/innen entsprechend) in den Sprachunterricht (vgl. Int. E, 1033). Abgrenzungs-Probleme bestehen ebenfalls, wenn Sprachförderung auf Ebene der Lexik angesprochen wird: (allgemeine) Wortschatzarbeit liegt im Sprachunterricht, aber spezifisches Fachvokabular (als „Fachsprache“ bezeichnet) soll im Fachunterricht gefördert werden (vgl. Int. E, 1067ff). Denn Sprachtrainer/innen kennen die kommunikativen Angemessenheiten der Berufsstände nicht und können sie daher auch nicht vermitteln. Es fehlt ihnen an Erfahrung im jeweiligen Beruf und somit an Fachkompetenz für den Beruf, sie tragen die Fachkompetenz IHRES Berufsstandes (vgl. Int. E, 1105ff).

Im Sprachunterricht sehen die Expert/inn/en weiters eher die folgenden Bereiche: grammatikalische Fragen (vgl. Int. A, 847ff; Int. E, 1025ff), Förderung von (Grund)Wortschatz, wie mit neuen Wörtern umzugehen ist (vgl. Int. D, 1057ff; Int. E, 1036ff), Schreiben und schriftsprachliche Kompetenz, Rechtschreibung, Hörverständnis und Leseverständnis (vgl. Int. B, 984ff; Int. E, 1036ff). In Sprachkursen müssen Sprachkompetenzen trainiert werden, die eine Teilnahme am Fachunterricht ermöglichen, d.h. referierte Zusammenhänge zu verstehen ermöglichen oder sich in neue Themen einzuarbeiten (vgl. Int. D, 999ff und 1050ff).

Ein/e Interviewpartner/in äußert zudem die Hypothese, dass es für Lernende mit wenig Schulerfahrung insgesamt schwer ist ein passendes Kursangebot zu finden (vgl. Int. D, 1020ff) und kann sich gut vorstellen, dass in Sprachkursen evtl. weniger (DaZ)Spracherwerb zugunsten von mehr Kultur- und Lerntechniken bzw.

Lernstrategien geben könnte (vgl. Int. D, 1066ff; siehe auch Abschnitt 5.2.6, Qualifizierungsorientiertes Deutsch – Bildungssprachliche Anforderungen).

Abschließend noch ein konkreter Ausschnitt zu koordinierter Sprachförderung: Ein/e Interviewpartner/in beschreibt, dass sprachliche und fachliche Techniken und Anforderungen der Berufssprache für eine parallele Sprachförderung geeignet wären. Dabei arbeitet ein/e Sprachlehrer/in sprachlich und gleichzeitig bringt ein/e Fachtrainer/in den fachlichen Hintergrund ein, sodass Sprachförderung zum koordinierten Prinzip wird. Insgesamt illustrieren die zugehörige Sequenz und die angesprochenen „Fokussierungen“ vielleicht den Sprachförderauftrag, wie ihn ein/e andere/r Interviewpartner/in abstrakter formuliert: Es sind andere „Ziele“, die Fachtrainer/innen (Übungen, allgemeine „Kompetenz“) und Sprachlehrer/innen (Aufgaben dazu im Feld „Sprache und Kommunikation“) zu ein- und derselben Sache verfolgen (vgl. Int. A, 835ff).

5.2.12 Sprachförderung: Ziele – Inhalte – Methoden und Strategien

Sicherlich ist insgesamt für Sprachförderung begünstigend, was von zumindest zwei befragten Expert/inn/en als eine Grundregel für Erwachsenenbildung thematisiert und auf Sprachförderung übertragen wird: für nachhaltige Lösungen kommen Strategien am besten aus der Gruppe bzw. werden durch Lerner/innen nachgefragt, weil es bei Vorschlägen durch die Trainer/innen immer Gründe gibt, diese nicht anzunehmen und häufig Abwehrhaltungen erzeugt werden (vgl. Int. C, 238ff; Int. B, 397ff). Dieselben Expert/inn/en berichten davon, dass sie sich gerne verfügbar zeigen, weil damit auch eher Nachfrage erzeugt wird. Darüber hinaus werden gerne Strategien mit den Bedürfnissen und Bedarfen der Lerner/innen abgestimmt (vgl. Int. B, 412ff).

Es wurde schon erwähnt – die Trainer/innen fühlen sich (zumindest teilweise) für Sprachförderung verantwortlich. Sie suchen auch bewusst Strategien, wenden diese entsprechend begründet an und reflektieren sprachliche Ansprüche. Die Inhalte für Sprachförderung ergeben sich nach den Expert/inn/eninterviews aus den berufs- und arbeitsplatzbezogenen sprachlichen Anforderungen ebenso wie aus den qualifikationsbezogenen (bildungs)sprachlichen Anforderungen. Und die Expert/inn/en haben zahlreiche Strategien, Methoden und in Einzelfällen auch Materialien erprobt

oder aus den Gruppen herausentwickelt, die natürlich auch von ihren Erfahrungen als Fachtrainer/innen und Erwachsenenbildner/innen geprägt sind:

Ein Beispiel dafür ist „Deutsch-Mentoring“ (Int. C, 263ff), das im „Leuchtturm“ zum Einsatz kam (durch die Gruppe initiiert und durch Erfahrungen der Trainingsperson aus anderen Trainingsbereichen inspiriert). Dabei werden zwei Personen in der Lerngruppe in einem „Buddysystem“ oder „Mentoring“ zusammengespannt. Der/Die Mentor/in („spricht besser deutsch“) wird durch Nachfrage ermittelt. Der/die Mentee entscheidet, ob die Partnerschaft vorstellbar ist und gründet sie auf klaren und transparenten Regeln, die am Beginn festgelegt bzw. ausverhandelt werden. Wichtig ist beim Mentoring die laufende Nachfrage, damit sich niemand „leicht drücken“ kann:

„INC: genau. genau. und das tu ich dann auch äh vielleicht nicht jeden tag oder ähm aber doch zur sprache machen wenn ich am abend zum beispiel feedbackrunde mach oder in der früh, wie gehts euch beiden, braucht ihr unterstützung, äh soll ma mal wechseln, (--) also das verschwindet dann nicht einfach im hintergrund, sondern es ist thema, (beim) feed back, äh u:nd äh dadurch besteht auf der seite von den teilnehmern auch das gefühl okay; wenn ma was wenn ma net weiterkommen ähm brauch ma ja also wenn ma nicht weiterkommen öh da können wir auch fragen?

INT: hm=hm

INC: den trainer die trainerin, öh beziehungsweise können sie sich auch nicht so leicht drücken; ja? [weil es jetzt dann nicht einfach

INT: [ja

INC: verschwindet.“ (Eigenes Transkript, Int. C, 298-311)

Die in den Interviews angesprochenen Strategien sind vielfältig. Es werden vereinzelt Möglichkeiten angesprochen, die in Summe einen ganzen Kanon von Sprachförderstrategien ergeben. Die Fülle der Strategien, die eben oft nur einzelnen zugänglich scheinen, sind m.E. wiederum ein Argument für Austausch und Trainer/innen-Netzwerke (vgl. Abschnitt 5.2.17), wie die folgende Tabelle zeigt:

Sammlung – Sprachförderstrategien aus Sicht der Trainer/innen		Interview
Schlagworte	Strategien	
entlasten	bei Schwierigkeiten mit Rezeption Texte an Niveau der Lerner/innen anpassen; dabei aber schrittweise Niveau steigern, auf Zielniveau der Ausbildung, durch: Einsatz schriftlicher Unterlagen nach Erstbearbeitung umfassendere Texte zur Verfügung stellen	B A, B, C, E B, D
	schriftliche und mündliche Texte anpassen und vereinfachen ("leichte Sprache") Wörterbücher bereitstellen Grammatik bereitstellen	B, D C D
	alternative Inputs einsetzen: Bilder, Symbole u. Visualisierungen; auch Melodien od. Karikaturen; Arbeitsanweisungen durch Demonstrationen od. Beispiele; begleitende Visualisierung und Texte bereitstellen, wie z.B. Flip-Charts, ppt, Handouts, Artikel, Zusammenfassungen usw. Flip-Charts (i.d. Pause) abschreiben lassen alternative Lernformen und Methoden einsetzen	A, B, D C, E C B
	alle Inhalte im Training durch schriftliche Materialien begleiten, damit nachlesen möglich ist mündliche Aufgaben erst schriftlich bearbeiten lassen Muttersprache nutzen	C E E
	ausreichend Zeit einräumen (Druck nehmen) Nachfragen und Hilfe anbieten durch Trainer/in nonverbal entlasten	B, E A D B
"Unbekannte" für Lernende reduzieren		u.a. um Selbstsicherheit zu stärken
Gruppe um Unterstützung bitten und Strategien aus der Gruppe		
	Übersetzung Deutschmentoring in Kleingruppen/der Gruppe voneinander lernen	D, E C D
	Netzwerke Binnendifferenzierung mitschreiben für Schwächere Niveaus = Anspruch von Aufgaben abwechseln Thematisieren von Missverständnissen und Beobachtungen dazu tragen alle (ähnlich wie bei Gruppenregeln)	zum Erfahrungsaustausch, um Reflexionskompetenz, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz zu stärken Arbeit mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Gruppen Hinweis: wird von schriftfokussierten Lerntypen selten akzeptiert D A
Sprache im Vordergrund	Lerner/innen sind im Thema Expert/innen, können sich einbringen	E
Trainingsetikette und Gruppendynamik	vertrauensvollen und wertschätzenden Rahmen schaffen Unterschiedliche Sprachverarbeitungstempi thematisieren Fehlern Raum geben, Fehler als sinnvolle Lernmöglichkeit handeln Schwierigkeiten thematisieren	E E, C E, C B
Vernetzung	Lerner/innen ins Gespräch bringen Erfahrungs- und Meinungsaustausch	E E
Strategien vermitteln		z.B. Lesestrategien D, E
	Strategien transparent machen Strategien üben Strategien vorstellen Umgang mit Materialien und Unterlagen Raum geben für eigene Systeme und Strategien	D D D D D
Indiv./Untersch./Vielfalt...	Lerngewohnheiten berücksichtigen Raum geben Erfolgsresultate sichern potentialorientiert, nicht fehlerdiagnostisch parallel zu Inhalten Spracharbeit vorhandene Strategien bewusst einsetzen, Sprachfördernde Materialien einsetzen	D D D D B E E
		z.B. um sehr heterogene Gruppen zusammenzubringen z.B. Sprachen- und Qualifikationsportfolio

Abbildung 11: Übersicht der Sprachförderstrategien der Expert/inn/en aus den Interviews (Eigene Darstellung)

Techniken und Instrumente für die (sprachliche) Arbeit, die im Training eingeführt und geübt werden, erweitern das Repertoire der Lernenden und werden später von den Lernenden selbstständig verwendet. Dabei ist nicht jedes Instrument für alle gleich tauglich. Oftmals braucht es Zeit und Geduld, um Techniken anzuwenden. Die Kompetenz und die Affinität zu selbstständigem Arbeiten und selbstgesteuertem Lernen im Training sind sehr unterschiedlich. Das ist v.a. eine Frage von Lerngewohnheiten und -traditionen, z.B. in verschiedenen (Herkunfts)Ländern, oder von Lebensaltern und Generationen. Manche Teilnehmer/innen meinen, sie können nur lernen, wenn die Trainingsperson frontal unterrichtet und ständig Theorieinputs gibt. Nach Ansicht der Trainer/innen muss Lernen thematisiert werden, also z.B. der persönliche Nutzen von Techniken und Strategien reflektiert werden (Was habe ich gelernt? Was hat es mir

gebracht?), aber auch die Lerntheorie dahinter. Oftmals werden aber nur Übungen gemacht und verschwinden dann wieder, besser wäre aber den Output sichtbar zu machen (Was haben wir gelernt? Was sind die Ergebnisse?). Die Bereitschaft und Offenheit gegenüber handlungsorientiertem Lernen zu schaffen ist in diesem Zusammenhang v.a. im Sprachunterricht wichtig (vgl. Int. C, 475ff).

5.2.13 Die Bedeutung von Schriftlichkeit in angrenzenden Berufsfeldern

Schriftlichkeit war in allen Gesprächen Thema; die Bedeutung von Schriftlichkeit in den angrenzenden Berufsfeldern ist dabei für die meisten Befragten unzweifelhaft (vgl. Int. A, 604ff; Int. B, 730ff; Int. E, 338ff), wird aber differenziert gesehen: unterschiedliche Berufe haben unterschiedliche Anforderungen an schriftliche Kompetenzen; diese betreffen unterschiedliche Textformen oder unterschiedliche Formulierungsansprüche. Beispielsweise wird hier angegeben, dass künftige Trainer/innen Ausdrucksfähigkeit brauchen, um u.a. Overhead-Folien zu gestalten (Int. B, 756ff), Unterlagen herzustellen (vgl. Int. A, 607ff); für Berater/innen und Trainer/innen steht seitens der Expert/inn/en „Sprachhandlungsfähigkeit“ und die Fähigkeit zum „Umgang mit Gruppen“ (vgl. Int. A, 607ff) im Vordergrund, also die „verbale Kompetenz“ (vgl. Int. A, 607ff; Int. B, 748ff; Int. E, 388ff). Auch die Weitung des Sprachhandlungsraums gegenüber sprachlichen Anforderungen der späteren Berufsfelder durch Übung in den Trainings – eine tiefe Verarbeitung von Sprache durch Übung – wird thematisiert (vgl. Int. A, 475ff und Int. E). Letztgenannte/r Interviewpartner/in spricht das sehr explizit an und führt aus, dass in fachspezifischen Kursen, wie z.B. dem „Leuchtturm“, bestimmte Inhalte und Methoden aufgrund sprachlicher Anforderungen in den angrenzenden Berufsfeldern programmiert und geübt werden (vgl. Int. E, 372ff).

5.2.14 Die Bedeutung von Schriftlichkeit in den Trainings

Auch in den Trainings kommt Schriftliches zum Tragen. Verfassen Lerner/innen Texte, dann v.a. um für sich persönlich Klarheit zu bekommen. Dabei wies ein/e Interviewpartner/in auf die Möglichkeit der Lernenden hin, auf die Muttersprache zurückzugreifen (vgl. Int. E, 358ff), gibt aber auch an, dass die Lernenden erfahrungsgemäß gerne Deutsch verwenden, um zu üben (vgl. Int. E, 366ff). Wenn schriftliche Unterlagen zum Einsatz kommen, werden diese jedenfalls „zum Lesen und Nachlesen“ ausgegeben, also für Wiederholungen und zur selbständigen Weiterarbeit

(vgl. Int. A, 450ff; Int. C, 1133ff; Int. D, 588ff). Aber auch als Grundlage für Referate (vgl. Int. A 450ff) und durch die Referate wird geprüft, ob die Inhalte der Unterlagen verstanden wurden (vgl. Int. A, 450ff und 461ff). Die Rolle von Unterlagen wird zudem als „Sicherheit und Struktur gebend“ beschrieben (vgl. Int. D, 588ff).

Ein/e Interviewpartner/in formuliert explizit aus diesen Überlegungen heraus auch die Sorgsamkeit, die im Umgang mit schriftlichen Unterlagen angezeigt ist (vgl. Int. D, 588ff), weil sie bewusst eingesetzt als Teil von Sprachförderung zu sehen sind. Insgesamt messen die befragten Expert/inn/en in den Gesprächen schriftlichen Materialien in ihren Trainings sehr unterschiedliche Bedeutung bei (Int. A, 441ff und 594ff; Int C, 1133ff; Int. D, 588ff). Ein/e Interviewpartner/in spricht an, dass Lernende erfahrungsgemäß Materialien fordern (vgl. Int. C, 1157ff). Sprachliche Überarbeitung und/oder eigene Gestaltung von schriftlichen Materialien wird so häufig zum Thema.

5.2.15 Die Gestaltung schriftlicher Materialien für die Trainings

Nahezu alle Expert/inn/en thematisierten, dass die jeweiligen Trainings nach den verschiedenen Ansprüchen der Lerner/innen gestaltet werden und werden müssen (vgl. Int. A, B, C, D), ein/e Interviewpartner/in verweist dazu mehrmals auf das in der Erwachsenenbildung gebräuchliche Prinzip der „Anschlussfähigkeit“ (vgl. Int. D, 610ff). Von den Trainer/inne/n erstellte Materialien sind den eigenen Qualitätsansprüchen nach „der Zielgruppe angepasst“ (Int. B, 782ff), z.B. um sprachlich nicht abschreckend zu wirken und auch wirklich sprachlernförderlich zu sein.

Folgende Gestaltungselemente und -prinzipien von schriftlichen Unterlagen thematisierten die Trainer/innen in den Expert/inn/engesprächen: Übersichtlichkeit (vgl. Int. C, 1194ff), damit die Unterlagen die Aufmerksamkeit der Lernenden sichern (vgl. Int. B, 764ff), ansprechende Aufbereitung, Konkretheit, Gegenständlichkeit und Verwertbarkeit (Int. D 610ff); durchgängige Struktur und Textkohärenz (vgl. Int. C, 1200ff), Verständlichkeit als Qualitätskriterium von Unterlagen (vgl. Int. D, 610ff), visuelle Anteile (vgl. Int. C, 1206ff; vgl. Int. D, 629ff), kurze, einfache Sätze (vgl. Int. C, 1209ff) und die Verwendung bildhafte Ausdrücke (vgl. Int. C, 1210ff).

5.2.16 Fachtrainer/innen als sprachliche Vorbilder

Die befragten Expert/inn/en sind der Ansicht, das Fachtrainer/innen auch fach/sprachliche Vorbilder sind (vgl. Int. A, B, C, D, E). Wie ein/e Interviewpartner/in angibt - gerade für Berater/innen, wie sie im „Leuchtturm“ ausgebildet werden; wo

Sprache ein essentielles Werkzeug ist und im Training mit ähnlichen Techniken gearbeitet wird, wie sie später im Beruf eingesetzt werden (vgl. Int. E, 402ff).

Sich an Vorbildern zu orientieren ist „Lernen am Modell“ (Int. E, 407) und lernen von Vorbildern geschieht v.a. durch Beobachtung und Erlebnisse bzw. Übungen (vgl. Int. A, B, C, E), was m.E. auch aus Sicht der Praktiker/innen auf die Bedeutung von SprachHANDLUNGEN und den zugehörigen Sprachhandlungstheorien hinweist (vgl. Kap 1, 3 und 5), oder wie es ein/e Interviewpartner/in formuliert: ein Vorbild ist immer gegeben, es kommt auf den Empfänger an, was er davon lernen will (vgl. Int. A, 890ff).

Das Schlagwort „Authentizität“ von (sprachlichen) Vorbildern wird in den Expert/innengesprächen sowohl im Zusammenhang mit Trainer/inne/n als auch mit Lerner/inne/n thematisiert: da wird u.a. angeführt, wie wichtig Reflexion und Transfer von „vorbildlichen“ Beobachtungen sind, damit die Teilnehmer/innen später selbst authentisch handeln zu können und um Bewusstheit über die eigenen Fähigkeiten zu erhalten (vgl. Int. C, 948ff; Int. A, 653ff); für Trainer/innen ist Authentizität wichtig, damit sich Lernende leichter in ein Thema führen lassen (vgl. Int. D, 1091ff), ebenso wie für die Wirkung von Methoden, die zur jeweiligen Trainingsperson passen müssen und in diesem Sinne authentisch sein sollen; wobei Methodenvielfalt insgesamt als sinnvoll beurteilt wird, um überhaupt vorbildlich wirken zu können (vgl. Int. B, 603ff).

Die Expert/inn/en, so sie darüber sprechen, sind sich auch einig, dass ein Vorbild nicht positiv sein muss (vgl. Int. A, B, C). Ein/e Interviewpartner/in argumentierte dazu sehr ausführlich (vgl. Int. B, 627ff): Imperfektion kann auch als positives Vorbild wirken, weil es Selbstvertrauen gibt zu wissen, dass es nicht nur EINE Art oder klassische Anwendung gibt, sondern unterschiedlich agiert werden kann. Methodisch, aber auch sprachlich. Es ist nützlich den eigenen Stil zu reflektieren, Teilnehmer/inne/n gegenüber transparent zu sein und den eigenen Zugang immer nur als eine mögliche Form zu sehen, nicht als die Beste. Dann können sich Trainer/innen als Vorbilder zur Verfügung stellen, von denen man abschauen oder auch bewusst Abstand nehmen kann, zugunsten eigener Zugänge. Ergänzt wird diese Sichtweise durch die Interviewpartner/innen A und C: Auch Lernen in diesem Bereich wird methodisch begünstigt, wenn Analyse bzw. Reflexion erfolgt. Nur dann kann man auch von schlechten Trainings lernen, wird befähigt später eigenständig und ohne Trainer/innenintention zu reflektieren.

Weiters war die Vorbildwirkung als DaZ-Sprecher/in in allen Interviews mit Expert/inn/en, für die Deutsch auch Zweitsprache ist, Thema. Sie geben an, dass die

Reaktion der Lerner/innen mehrheitlich positiv ist, anfangs aber durchaus auch mit „Rivalität“ verbunden. Weiters wird in einem Interview ausgeführt, dass jede/r, der sprachlich als Vorbild wirken soll, idealerweise sprachliche Schwierigkeiten nachvollziehen kann und/oder selbst entsprechende Erfahrungen gemacht hat. Fühlen sich Lernende hingegen unverstanden, kann Widerstand entstehen.

Ein/e Interviewpartner/in vermutet, dass fortgeschrittene Deutschlerner/innen mehr von Vorbildern profitieren. Aus spracherwerbstheoretischer Sicht ist diese Vermutung allerdings kaum belegbar, weil jeglicher Höreindruck und Input von Lerner/inne/n produktiv verarbeitet werden kann und eine potentielle Quelle ist, um aus den angebotenen Sprachstrukturen zu schöpfen (vgl. Abschnitt 3.2).

5.2.17 Materialien und Empfehlungen zur Sprachförderung

Alle Expert/inn/en wurden gegen Ende der Interviews gefragt, was sie gerne in Materialien und Empfehlungen zu Sprachförderung finden würden. Der Tenor in den Interviews war die Wichtigkeit der Sensibilisierung gegenüber Sprachförderung (ausreichend Hintergrund anstatt Rezepte), Informationen zu den Einflussmöglichkeiten von Trainer/inne/n auf den Spracherwerb (der Lernenden) und die Bedeutsamkeit von Anschlussfähigkeit und Praxisbezug von Sprachförderempfehlungen (Int. A, B, D, E). Ein/e Gesprächspartner/in formulierte ergänzend den Mehrwert der Offenheit bzw. Abstraktheit solcher Empfehlungen, weil dann jede/r Trainer/in darin den eigenen spezifisch fachlichen Rahmen wiederfinden kann, ohne dass die Empfehlungen zu allgemein oder oberflächlich würden (vgl. Int. B, 1026ff).

Theoretische Hintergrundinformationen zum Spracherwerb (vgl. Int. D, 1250ff; Int. E, 1123ff) werden als wichtig betrachtet, v.a. um eigenverantwortliche und nachhaltige pädagogische Arbeit leisten zu können. Durch Hintergrundwissen zu Sprachförderung wird das Entwickeln eigener Übungen professionalisiert (vgl. Int. E, 1149ff). Hintergrundinformationen und -tips sollen aber keinesfalls zu theoretisch und damit abschreckend sein (vgl. Int. D, 1276ff).

Didaktische Tipps, von der Konzeption (vgl. Int. E, 1134ff) hin zu allgemeinen Hinweisen, worauf in vielsprachigen Gruppen didaktisch zu achten ist (vgl. Int. A, 939ff; Int. D, 1250ff; Int. E, 1110ff), wurden gewünscht. Ebenso konkrete Beispiele, wie Missverständnisse oder Interventionsmöglichkeiten, die den didaktischen Handlungsspielraum erweitern und Möglichkeiten zur Verstehensüberprüfung aufzeigen (vgl. Int. A, 920ff).

Alle Interviewpartner/innen wünschen sich Methoden von Sprachförderempfehlungen, um Beispiele zu sehen, wie Sprachförderung funktionieren kann. Auch Anleitungen, worauf konkret bei der Übungsdurchführung zu achten ist, würden als hilfreich empfunden (vgl. Int. E, 1120ff). Gewarnt wird vor zu vielen Vorschlägen, die entwertend wirken können (vgl. Int. D, 1276ff); stattdessen müssen Empfehlungen spiegeln, dass fachliche und pädagogische Vorerfahrungen der Trainer/innen ernst genommen werden, ebenso wie die Trainer/innen die sprachlichen Vorerfahrungen der Lernenden ernst nehmen sollen (vgl. Int. B, 1088ff). Hilfestellungen, wie die Aneignung von fachlichen Themen vermittelt werden kann (vgl. Int. D, 1273ff), und Werkzeug, mit dem Sprachfördermethoden reflektiert werden können, sind wünschenswert (vgl. Int. D, 1310ff).

Ein wiederkehrendes Thema waren auch Austauschmöglichkeiten: (interdisziplinärer) Austausch – also sowohl unter Fachtrainer/innen, als auch zwischen Fach- und Sprachtrainer/innen – wird aus eigener Erfahrung positiv beurteilt (vgl. Int. E, 990ff) und die Schaffung solcher Austauschmöglichkeiten angeregt (vgl. Int. D, 1241ff) bzw. ist es für die Expert/inn/en vorstellbar, dass potentielle Austauschräume auch mit Informationen und Hilfestellungen verknüpft würden. Als bedeutsam wird weiters die Reflektion des eigenen Spracherwerbs (vgl. Int. D, 1255ff) besprochen, die Stärkung der interkulturellen und sprachlichen Kompetenz der Lehrenden und die Reflektion der Passung der eigenen Methoden hinsichtlich Sprachförderung (vgl. Int. A, 1043ff), Situationen zu thematisieren, auch konkrete Handlungsanleitungen aufzunehmen und die Vorteile für alle Beteiligten zu klären (vgl. Int. C, 1232ff). Dazu sollten Empfehlungen und/oder Materialien anregen. Interdisziplinarität war ebenfalls in Zusammenhang mit Empfehlungen Thema: Sprachforscher/innen oder -pädagog/inn/en haben andere Zugänge, als Trainer/innen aus anderen Fachbereichen und der Erwachsenenbildung. Weiters wurde als Hypothese deklariert: Wenn Fachtrainer/innen die Vorteile und Möglichkeiten von Sprachförderung kennen würden, könnten sie die Medien und Methoden des eigenen Fachbereichs eher bzw. bewusst sprachfördernd und den Spracherwerb begünstigend verwenden oder adaptieren (vgl. Int. C).

5.3 Reflexion und Komparation ausgesuchter Handlungsorientierungen der Expert/inn/en

Der Auswertungsschritt der **reflektierenden Interpretation** ermöglichte systematisch den Relevanzsetzungen der Expert/inn/en, ihrer Handlungsorientierungen und ihrem Habitus, die sich in Interviews und Gesprächen sprachlich abbilden, nachzuspüren. Dieser Auswertungsschritt erfolgte **entlang von Themeninitiierungen der Expert/inn/en, langen Pausen, dichten Interaktionsstellen, widersprüchlichen Aussagen in den Interviews** und/oder **mehrdeutigen Stellen**, wobei die Orientierungen rekonstruiert, aber nicht klassifiziert wurden. Anschließend wurden – angelehnt an die Komparative Interpretation innerhalb der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode – die Expert/inn/enmeinungen (interne Quellen) nach Homologien durchgesehen bzw. mit bestehenden Sprachförderkonzepten und Rahmenbedingungen (externe Quellen) in Bezug gesetzt. Zwei ausgesuchte Aspekte, von besonderer Bedeutung für die Problemsynthese, stellen sich wie folgt dar:

5.3.1 Sprachförderung: Kompetenzen und Zuständigkeiten

Schon in Abschnitt 5.1 wurde die Abgrenzung der Expert/inn/en zu Sprachpädagog/inn/en beschrieben. In nahezu allen Texten aus den Gesprächen mit den Expert/inn/en finden sich darüber hinaus auffällige Gesprächsstellen, die im Zusammenhang mit Kompetenzen und Zuständigkeiten für Sprachförderung stehen, und aufgrund ihrer scheinbaren Widersprüchlichkeit reflektierenden Interpretationen unterzogen wurden, beispielsweise:

Ein/e Interviewpartner/in eröffnet ihre Antwort auf die Frage, ob sie „sprachliche Kategorien“ ihres Faches vermittelt mit „das war nicht mein teil“ (708, ANTITHESE zu Interviewerin / GEGENHORIZONT). Im weiteren Gesprächsverlauf - zurückgekehrt zu Handlungsorientierung und Interviewer-Frage - gefragt, ob sie die (qualifizierungsbezogenen) sprachlichen Kompetenzen fördert, antwortet sie mit „nicht bewusst“ (771, POSITIVE ORIENTIERUNG). Sie entwickelt also ihre Aussage hin dazu, dass sie sehr wohl sprachlich fördert, aber nicht bewusst. Und führt dann aus: „was ich fördere was die kommunikation“ (773). Sie führt dies in weiterer Folge aus mit Möglichkeiten, wie sie solch eine Förderung realisiert (ENAKTIERUNGSPOTENTIAL). Zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch wird dann über berufsbezogene Anforderungen gesprochen: Sie zählt etliche Beispiele auf und auf die differenzierende Frage: „all diese fähigkeiten; was glaubst du, wo können die besser

vermittelt oder auch geübt werden. in unterricht wie deinem? oder in einem parallel ... stattfindenden sprachunterricht;“ , sagt sie: „ich denke beides ist wichtig... so de des gezielte übung...so ich bin keine sprachtrainerin, aber ich weiß dass es wichtig ist zu trainieren, unabhängig von so unabhängig von vom beruf.“

Ein/e andere/r Interviewpartner/in antwortet auf die Frage, ob er/sie im Training konkrete sprachliche Aspekte vermittelt, „nein.“ (Ratifizierung Int. „nein“) „in der situation war ich noch nicht“ (888); räumt dann ein, „was aber nicht bedeutet, dass es nicht schlecht wär. also oder nicht gut wär. aber einfach i mein das i dann einfach auch meine überforderung, gea? Also (3.0)“

Etwas später antwortet die Person auf die Frage, ob sie „beim Deutsch lernen“ helfen kann, mit „absolut... ja... ja, schon.“ (1264).

Anhand dieser Beispiele wurde versucht zu zeigen, dass die Kompetenzen und Zuständigkeiten von Sprachförderung mit vielen Irritationen verbunden sind. Tendenziell hat sich aber im Verlauf der Gespräche – und die sequentielle reflektierende Interpretation deckt das auf – Sprachförderarbeit in das eigene Tätigkeitsgebiet eingeschrieben. Im Laufe der eigenen Ausführungen und Reflexion zeigen sich tatsächlich schon wahrgenommene Sprachförderbeiträge der Expert/inn/en.

In diesem Zusammenhang erlangt eine Aussage im Positionspapier zu „Weiterbildungsbegleitenden Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Bildung“ zur bisherigen Situation von DaZ-Förderung neue Bedeutung, wenn es heißt:

„Der Bedeutung von Sprachbeherrschung für berufliches Lernen und Handeln wird bislang im Kontext beruflicher Weiterbildung sowie im Kontext Deutsch als Zweitsprache wenig Beachtung geschenkt, Viel häufiger trifft man stattdessen auf die Vorstellung, dass Migranten und Migrantinnen zunächst Deutsch lernen und erst daran anschließend an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen sollten. Der Erwerb ausreichender berufsbezogener Deutschkenntnisse gehört aus dieser Perspektive betrachtet demnach nicht zu den pädagogischen Aufgaben von beruflicher Bildung“ (Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main 2010, 10).

Die Verschränkung der Feststellung, dass auf der einen Seite die Zuschreibung der Kompetenzen und Zuständigkeiten von Sprachförderung mit vielen Irritationen verbunden ist und auf der anderen Seite bislang Sprachförderung nicht als Bestandteil der beruflichen Bildung betrachtet wurde, führt zu folgender Hypothese: es muss von

schwierigen Bedingungen für Sprachförderarbeit ausgegangen werden und/oder Sprachförderarbeit wird dem eigenen Bereich nur fallweise zugeordnet, wenn es dafür keine Referenz, keine offizielle Zuständigkeit und keinen etablierten Arbeitsbereich gibt. In diesem Zusammenhang soll die Annahme formuliert werden, dass es auch/oder besonders für die Sprachförderarbeit von Individuen wichtig ist, dass es einen systemischen und/oder offiziellen Bereich für Sprachförderarbeit gibt, weil fehlende Klarheit in dem Bereich von den eigentlichen Handlungsorientierungen und dem Habitus im Zusammenhang mit Sprachförderarbeit ablenken.

5.3.2 Kommunitäre Funktion von Sprache

Alle Expert/inn/en besprechen Sprachenvielfalt im Zusammenhang mit Grundthemen von Gruppen und Gruppendynamik. Sie führen dabei (mitunter in ein- und denselben Interviews) sehr unterschiedliche Beispiele und Erfahrungen an – Sprachenvielfalt ist zuträglich oder hinderlich für Gruppen, der erhöhte Einsatz anderer Sprachen als Deutsch hilfreich oder hinderlich zur Erhöhung der Sprechhandlungskompetenz im Deutschen für das Individuum (vgl. Abschnitt 5.2.3). Propositionen zu der kommunitären Funktion von Sprache, und damit verbunden mit dem Umgang zu Vielsprachigkeit in Trainings (These: Die Sprachen der Teilnehmer/innen werden einbezogen, „für die interne kommunikation“), werden tlw. um Antithesen ergänzt („für die vergemeinschaftung in der gruppe, nein.“), lösen sich aber auch in Synthesen auf :

POSITIVE ORIENTIERUNG, D spricht Sprache als Medium an; teilt Sprache in Kommunikation, Sprache, Nonverbales und evtl. andere ein, die nicht länger ausgeführt werden – Kontakt, Wahrnehmung... – D fragt nocheinmal Frage nach, reformuliert selbst „welchen aspekt spielt sprache für mich in der gruppe“, und ratifiziert; - „einen großen aspekt, aber es geht nicht nur um sprache, gerade in der gruppenarbeit“ (153-154);

Abbildung 12: Notizen zur reflektierenden Interpretation (Eigene Darstellung)

Dem zitierten Beispiel, es wurde Interview D entnommen, ist weiters eine Elaboration zugehörig (106ff) – zu Sprachenvielfalt im Zusammenhang mit Grundthemen von Gruppen und Gruppendynamik: Andere Sprachen werden unterstützend einbezogen, „aber wirklich nur eher KURZE momente, weil mir war wichtig dass wir von beginn an in der deutschen sprache miteinander kommunizieren.“ Anfangs finden alle Sprachen der Teilnehmer/innen Platz, um „überhaupt in kontakt zu kommen“.

Die Orientierungen ergeben bei genauerer Betrachtung differenzierte Äußerungen zu einer äußerst komplexen pädagogischen Wirklichkeit, die hier auf einer Metaebene letztlich so interpretiert werden, dass der Umgang mit sprachlicher Vielfalt Teil der Gruppendynamik ist und zu den verbreiteten Herausforderungen in Trainings zählt, was auch Befragte explizit ansprechen (vgl. Int. C). Erwachsenenbildung hat zur Begünstigung der Gruppendynamik bzw. Bearbeitung von grundlegenden Gruppenthemen zahlreiche methodische Antworten, die nach Angaben der Befragten großteils aber wieder auf sprachliche Methoden zurückgreifen. In diesem Punkt könnten Trainer/innen daher Entlastung erfahren. Mögliche Methoden und Kompetenz seitens der Trainer/innen sind dabei jedenfalls absolut notwendig: Positive soziale Beziehungen zwischen den Lernenden sind Voraussetzung, um Vielfalt positiv im pädagogischen Kontext zu nutzen, und die Gestaltung der sozialen Beziehungen sind steuerungsbedürftig (vgl. Kimmelman 2010, 364-365). Die Gruppendynamik, in den pädagogischen Dienst von ‚Diversity Management‘ gestellt, eröffnet authentische interkulturelle Lernräume. Diese entstehen aber eben nicht automatisch:

„Pädagogische Professionals bestätigen aus der Praxis vielfach, dass ein kulturell diverses Klassenzimmer [...] nicht zwangsläufig zu einem interkulturellen Selbstläufer wird, nur weil die gleiche Lernsituation gegeben ist. Vielmehr zeigen sich bei einer unregulierten Gruppenkonstellation eher Subgruppen-Tendenzen in der Form, dass eine Interaktion und Kommunikation hauptsächlich mit den Angehörigen der eigenen Gruppenzugehörigkeit stattfindet und zwischen den Gruppen Barrieren entstehen. [...] Dadurch bilden sich sozusagen Blöcke, die mehr oder weniger schon die Kleingruppen für methodische Arrangements vorgeben und deren Aufbrechen durch den pädagogischen Professional zum Teil auf großen Widerstand stoßen kann. [...] Diese Gruppeneffekte sind dabei prinzipiell nicht neu oder auf multikulturelle Gruppen begrenzt, sondern können auch in scheinbar homogeneren Klassen und Ausbildungsteams entlang anderer Diversitäts-Merkmale beobachtet werden. [...] Im Kontext Cultural Diversity erhalten sie jedoch ein besonderes Gewicht. [...] Um mit der Vielfalt zu arbeiten und sie für den Lernerfolg des Einzelnen einsetzen zu können, muss diese Vielfalt auch beim Zusammenarbeiten gegeben sein, wenn der Ansatz nicht ein formaler Anspruch bleiben will. Beispiele aus der Praxis bezeugen zudem die Möglichkeit positiver sozialer Beziehungen sowie ihre positiven Effekte.“
(Kimmelman 2010, 365-366)

Auch Sprachförderraum wird durch positive soziale Beziehungen bzw. den Potentialen von arbeitsfähigen Gruppen begünstigt. Ein/e Interviewpartner/in führt diesen Mehrwert explizit aus, nämlich damit, dass die Lernenden „sich GEGENSEITIG sehr stützen, unterstützen“ (Int. D, 288), also selbst viel Sprachförderraum eröffnen und nutzen. Ein Aspekt der nicht nur die Autonomie der Lernenden ernst nimmt, sondern den der/die

Befragte auch deshalb als so wichtig angibt, weil Trainer/innen selbst in Lehrgängen oft nur punktuell vertreten sind und deshalb besser die Gestaltung der Sprachförderräume nicht exklusiv bei ihnen liegt.

Den Zusammenhang von Grundthemen von Gruppen und Sprachenvielfalt mit Sprachförderung zu denken ist also ausgesprochen relevant und produktiv: Kimmelman hat diesen für die Entwicklung ihrer Standards v.a. in Dimension 4 „Soziale Beziehungen der Lernenden“ berücksichtigt – die befragten Expert/inn/en einer Wiener Qualifizierungsmaßnahme berichten von entsprechenden Praxisanforderungen und -möglichkeiten. Bei beiden Quellen lässt sich Sprachförderarbeit in einem umfassenden Sinn wahrnehmen, als integraler Bestandteil von (beruflicher und interkultureller) Erwachsenenbildung. Es besteht die Hypothese, dass für die Befragten Expert/inn/en gerade weil sie als Trainer/innen agieren, die Begünstigung der Gruppendynamik naheliegend ist, für sie hohe Anschlussfähigkeit hat und sie in diesem Zusammenhang auch Erfahrungen und Ressourcen einzubringen haben. Ressourcen, die aus Sicht von Sprachförderarbeit unbedingt genutzt werden sollten, wenn die damit einhergehende Beziehung zwischen den Lernenden Sprachförderarbeit begünstigt. Diese Hypothesen sind natürlich zu prüfen. Gegebenenfalls lassen sich umfassende Sprachförderkonzepte tatsächlich besser als „Managing Language Diversity“ in umfassende pädagogische „Managing Diversity“-Konzepte eindenken (denen z.B. Kimmelman 2010 mit ihren Standards zuarbeiten möchte), weil sie bei den Anwender/innen auch umfassendere Bilder, über den Umgang mit Sprache hinaus eröffnen. Auch wenn umfassende Sprachförderkonzepte das grundsätzlich tun. Umgekehrt muss sich Diversitätspädagogik im Bereich Sprachförderung unbedingt explizit der geplanten und bewussten Sprachförderarbeit widmen, entsprechende Sprachförderaufgaben stellen und lernwirksame Räume eröffnen, wie sie in Kap. 3 in verschiedenen Ansätzen ausgeführt werden.

5.4 Zusammenfassung

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse aus dem mehrstufigen Auswertungsverfahren leitet mit einer Beschreibung der befragten Expert/inn/en ein. Diese klärt im wesentlichen, dass alle Befragten beruflich mit Sprache befasst sind,

niemand (zumindest aktuell) mit Sprachpädagogik befasst ist und einige Interviewte selbst lebensweltlich mehrsprachig sind.

Es werden dann aus Sicht von Trainer/inne/n einer Wiener Qualifizierungsmaßnahme in siebzehn Abschnitten verschiedene Aspekte von Sprachförderung beschrieben. Dabei geht es vor allem darum, was gesagt wurde, und nicht, wie oft oder von wem etwas gesagt wurde. Große Themenbereiche sind:

- Sprachförderung und gruppenbezogene Prozesse,
- die Zusammensetzung der Kursgruppen und ihre Sprachenvielfalt,
- die sprachlichen Anforderungen hinsichtlich qualifizierungsorientiertem Deutsch, arbeitsplatz- und berufsbezogener Kommunikation,
- konkrete Sprachförderstrategien,
- die Gestaltung schriftlicher Texte sowie Schriftlichkeit in den Trainings und im Beruf,
- Fachtrainer/innen als Vorbilder und
- Wünsche an Sprachfördermaterialien und -empfehlungen.

Stark zusammengefasst dargestellt kann man sagen, dass sich die Trainer/innen der Möglichkeiten und Anforderungen von Sprache in und durch Trainings bewusst sind. Sie bringen Beispiele für qualifikationsbezogenes Deutsch sowie berufsbezogene und arbeitsplatzbezogene Kommunikation, die ihr Training beeinflussen, die sie aber auch durch das Training beeinflussen. Beispielsweise berufsbezogene kommunikative Anforderungen, in dem sie ihre Expertise an Texte im Fach und sich selbst als Vorbild zur Verfügung stellen. Die Expert/inn/en zeigen sich grundsätzlich offen gegenüber Sprachförderarbeit, wiewohl sie sich durch bewusste Sprachförderarbeit mitunter an ihren Grenzen sehen. Sie verhandeln beziehungsweise entwickeln teilweise mit ihren Gruppen Sprachförderarbeit und wenden eine Vielzahl und jeweils sehr unterschiedliche Sprachförderstrategien an. Nach Vorstellungen an Sprachfördermaßnahmen gefragt, geben sie Unterstützungswunsch auf theoretischer und praktischer Ebene an, suchen nach Methoden und Methodenbeispielen, um diese ins eigene Fach transferieren zu können.

In einem zweiten Schritt wurde den Handlungsorientierungen der Expert/inn/en nachgegangen, wenn diese in den Interviewtexten als besonders dicht aufgefallen sind und/oder vielerlei Interpretationen zugelassen haben. Für die Erstellung der Problemsynthese wurden zwei Themenfelder in der vorliegenden Arbeit dargestellt: (a)

die ‚Kommunitäre Funktion von Sprache‘, sowie (b) die Frage nach Kompetenz und Zuständigkeit für Sprachförderung, die – so wird angenommen – zu Irritationen im Selbstverständnis der Expert/inn/en führt und aus der Unklarheit heraus ablenkend wirkt. Aufgrund der Annahme wurde ein weiterer wichtiger Grund greifbar, warum Sprachförderarbeit im System der beruflichen Bildung verankert werden soll: eine Legitimation des Bereiches sichert die Kompetenz und Zuständigkeit einzelner Trainer/innen, die Sprachförderarbeit leisten, ab.

Die Summe aller Interpretationen aus den Auswertungsschritten machte weiters sichtbar, dass schon durch eine Befragung von fünf Trainer/inne/n die großen Themenbereiche von Sprachförderkonzepten, wie der aufgabenorientierten und der literalen Didaktik oder CLIL, sowie wesentliche Aspekte, die nach Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung, für den Spracherwerb einflussgebend sind und für Sprachförderarbeit beachtet werden müssen, angesprochen werden. Das ist m.E. deshalb bemerkenswert, weil es potentielle Weiterbildungsmaßnahmen für Trainer/innen unter neuem Licht denken lässt: Die Expert/inn/en SIND in höchstem Maße sensibel für Anforderungen im Fach aufgrund von Sprache, verfügen über zahlreiche Erfahrungen und Strategien, die weit über die Expertise der berufsbezogenen kommunikativen Anforderungen hinausgehen. So haben z.B. die Interviewpartner dieser Arbeit Hypothesen aufgrund von Beobachtungen in ihren Trainings gebildet, die in starkem Zusammenhang mit Spracherwerbstheorien stehen. Was den Trainer/inne/n fehlt – ob in ihrer eigenen oder einer Fremd-Wahrnehmung – ist ein systematischer Zugang zu Sprachförderung. Diese beide Aspekte unterstützen jedenfalls die Forderung, dass Fachtrainer/innen in ihrer natürlichen gewachsenen Expertise und ihrer Wahrnehmung weiter gestärkt werden müssen. Sensibilisierung ist wichtig und kann nicht bei allen vorausgesetzt werden, aber es wird angenommen, dass Weiterbildungen nach Standards, wie sie beispielsweise von Kimmelman (2010) entwickelt worden sind, sich darauf konzentrieren können die jeweilige Anschlussfähigkeit für Trainer/innen zu erzeugen, Reflexionsräume zu eröffnen und Transfer zu ermöglichen sowie konkret Methoden an die Hand zu geben. Bewusstsein gegenüber sprachlichen Anforderungen und sprachlicher Förderung außerhalb von Deutschkursen ist längst gegeben.

„...die haben deutschkurse bekommen, und ich hab den eindruck; ah mit den deutschkursen sind sie nicht weit, haben sie sich nicht weiterentwickeln können; und dann war für mich, ähm klar, sie über die ordinationsgehilfennenausbildungen zu fördern, um ihre SPRACHliche kompetenz zu entwickeln“
(Eigenes Transkript, Int. D, 884-889)

6 Synthese und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zur Diskussion von Sprachenpolitik in Österreich und der Diskussion und Erhöhung der Angebotsvielfalt im Rahmen von Sprachförderung. Die Arbeit ist den Potentialen und Anforderungen einer expliziten und integrativen Sprachförderung (im Rahmen der beruflichen Erwachsenenbildung) gewidmet. Es handelt sich dabei nicht um eine neue Form von Sprachförderung, sondern die Etablierung in einem neuen Förderraum – nämlich in Trainings der beruflichen Erwachsenenbildung, respektive in Qualifizierungsmaßnahmen. Im Zentrum dieser Problemsynthese stand die Frage, **welche Ausrichtung und Gestaltung Qualifizierungsmaßnahmen benötigen, damit sie die Sprechhandlungskompetenz der Lernenden umfassend und nachhaltig erhöhen können.**

Anders als in der Schule, wo Sprachförderung im Fach bereits etabliert ist, geht es bei Sprachförderung in Fachtrainings nicht darum systematisch mündliche und schriftliche Kompetenzen aufzubauen: Die Teilnehmer/innen haben bereits eine sprachliche Grundbildung, wenngleich in der Arbeitssprache Deutsch Niveauunterscheide zu erwarten sind. Hauptintention ist die adressatenorientierte Ausrichtung von Sprachfördermaßnahmen, die Stärkung der vorhandenen Kompetenzen und die Begünstigung von andauernden Spracherwerbsprozessen, mit besonderem Blick auf qualifizierungsorientiertes Deutsch sowie berufs- und arbeitsmarktbezogene Kommunikation. Prinzip ist die bewusste Nutzung der vielfältigen täglichen Sprachhandlungs-Situationen in Trainings und die Eröffnung von sprachlernintensiven Trainingssituationen.

Entsprechend ist es notwendig Rahmenbedingungen für explizite Sprachförderung zu schaffen – im Interesse von sprachfördernden einzelnen Personen, ebenso wie für Institutionen, die bereit sind sich für nachhaltige Konzepte im Umgang mit Sprache zu öffnen, die Angebote zu differenzieren und sprachenpolitische Verbesserungen auf allen Ebenen herbeizuführen.

Auf einer ganz konkreten didaktischen Ebene, also den Fach-Trainings selbst, ist es förderlich auf bestehende Prinzipien von Sprachförderung in fachlichen Räumen zurückzugreifen, das sind im Allgemeinen:

- (a) Anerkennung und Einbeziehung aller vorhandener Sprachen der Lerner/innen
- (b) Orientierung der Förderung an ALLEN sprachlichen Einzelfähigkeiten
- (c) Erweiterung von sprachlichem und fachlichem Lernen um strategisches Lernen, analytische und reflektive Fähigkeiten
- (d) Anerkennung und Nutzung von Vorwissen und Vorerfahrungen der Lernenden

Hintergrund ist durch eine so ausgerichtete Verzahnung des fachlichen und sprachlichem Lernens nicht nur das Lernen im Fach zu unterstützen, sondern auch ein kontextualisierteres Sprachenlernen zu ermöglichen, dass sich an individuellen Sprachanforderungen orientiert und letztlich der Erhöhung der Sprachhandlungsfähigkeit und Sprechhandlungskompetenz im Beruf zuarbeitet.

Nutzbarmachung bestehender fachlicher Lernräume

Bestehende fachliche Lernräume zu nutzen begründet sich durch Bedarfe, Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung ebenso wie durch Erfahrungen aus dem Feld. Qualifizierungsmaßnahmen zeichnen sich durch umfassenden Sprechhandlungsraum aus und es wäre sinnvoll, diesen bewusst als Sprachförderraum zu gestalten, zumal auch eine besondere Eignung von Fachtrainer/inne/n evident ist. Trainer/innen besitzen als Angehörige der communities of practice in besonderem Maße implizites Wissen über die berufsbezogenen kommunikativen Anforderungen ihrer Fachbereiche. Sie können entsprechend förderliche Aufgaben stellen sowie Texte und fachsprachliche Strukturen einbringen. Darüber hinaus können sie sich als sprachliche Vorbilder zur Verfügung stellen, mindestens aber Handlungsorientierungen und Habitus vorleben.

Trainer/innen müssen aber in die Lage versetzt werden, die an sie gestellten Forderungen einzulösen und sprachfördernd wirken zu können. Dafür benötigen sie Reflexionsraum, um sich ihr fachliches Handlungswissen explizit zu machen und ausreichend Rahmung für die außerhalb ihres Fachbereichs liegenden Anforderungen im Umgang mit Sprache zu bekommen. Weiterbildungen sind so gesehen unabdingbar, in Österreich bisher aber kaum angeboten und wenn, dann ist ihr Besuch von der Initiative der Trainer/innen abhängig. In diesem Zusammenhang sind strukturelle

Maßnahmen empfohlen: Wie in der Arbeit beschrieben wurde, hat das AMS als DER Vermittler und Auftraggeber im Feld im besonderen Maße Handlungsmöglichkeiten. Für AMS-Trainer/innen sind schon jetzt bestimmte Qualifikationen nachgefragt, die mindestens durch Befähigungen im Bereich DaZ-Sprachförderung, im besten Fall aber um umfassende Sprachförderkompetenzen und/oder Weiterbildungen im Bereich „Managing Diversity“ ergänzt werden müssten. Nicole Kimmelman hat 2010 in diesem Zusammenhang mit der Ausarbeitung von „Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management“ Maßstäbe gesetzt. Diese Standards zur Sprachförderung in der deutschen (Berufs-)Bildungssprache umfassen die Bedeutung der Einschätzung des Sprachvermögens, von Lernsituationen mit der Möglichkeit des vielfältigen Spracheinsatzes, der Erweiterung des Sprachvermögens im Rahmen der Vermittlung von Fachinhalten, des sinnvollen Umgangs mit Fehlern von Lernenden im deutschen Sprachgebrauch und der sinnvollen Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en und externen Partner/inne/n bei der Sprachförderung (vgl. Kimmelman 2010, 447-471).

Ausgesuchte Hilfestellungen zur Sprachförderarbeit

Von sprachlernintensiven Trainings profitieren letztlich nicht nur die Teilnehmer/innen, sondern auch die beteiligten Trainer/innen. Die bewusste Gestaltung der Lernräume und ein Zuarbeiten den Anforderungen von qualifizierungsorientiertem Deutsch kann die Trainings und damit langfristig auch die Trainer/innen entlasten. Zuvor steht aber der Gestaltungsauftrag:

„Es gibt Prinzipien, die unverzichtbar sind, es gibt Modelle, die an Beispielen zeigen, wie man einzelne dieser Prinzipien realisieren könnte. Aber es gibt keine letzte Antwort auf die Frage, wie Unterricht anzulegen ist, keine fixe Form, die ein für alle Mal richtig wäre. Unterricht ist immer wieder und immer neu ein Versuch, für Vermittlung und Lernen eine dem Thema, den Beteiligten und dem Moment angepasste Gestalt zu finden.“ (Portmann-Tselikas 1998, 131)

Für die Gestaltung von sprachlernintensiven Trainings kann es nicht DEN richtigen Zugang geben und Trainer/innen erwarten sich, zumindest dem Gespräch mit den Expert/inn/en dieser Arbeit nach, auch keine Rezepte. Aber Orientierung ist ebenso gefragt wie praxisrelevante Beispiele. Für Methoden und Übungen, die die Trainer/innen für ihre Fachbereiche transferieren können, gibt es einige Anleihen aus jüngeren Sprachförderkonzepten, wie sie im Kapitel 3 beschrieben wurden. Der Anspruch für die Trainer/innen liegt aber bis dato auch hier darin, dass es eine

aufwändige Eigenleistung ist zu Materialien zu kommen: Sprachförderung im Fach ist noch nicht etabliert, im selben Maße wie es kaum Fortbildungen gibt, fehlen auch Konferenzen, Foren oder andere Vernetzungsräume, die (auch) auf Materialien zugreifen ließen.

Dabei ist Vernetzung von unschätzbarem Wert, von den Interviewten nachgefragt und auch durch bestehende Förderkonzepte empfohlen – Vernetzung mit anderen Fach- und vor allem auch Sprachtrainer/inne/n, ist ein Desiderat in der beruflichen Erwachsenenbildung. Allein in den fünf ausgewerteten Interviews zeigt sich diese Haltung z.B. durch verständnissichernde oder inhaltliche Fragen an die Interviewerin. Darüber hinaus haben Interviewte angemerkt, dass die Interviews ihnen Reflexion oder neue Betrachtungen zur Rolle der Sprache im Unterricht ermöglichten. Diese Bemerkungen illustrieren m.E. den Wunsch von Fachtrainer/inne/n nach Erfahrungsaustausch und müssen in der Konzeption von Weiterbildungen und Qualitätssicherung in Teams in besonderem Maße berücksichtigt werden. Die Einführung von Standards zur Weiterbildung ist ein möglicher Beitrag zur Etablierung von Sprachförderung in Fachtrainings mit besonders hohem Potential.

Sprachförderung systematisch in die österreichische berufliche Bildung eindenken

Sprachförderung kann von Individuen betrieben werden, ist aber im umfassenden Sinn nur durch eine strukturelle Förderung, also eine Sprachförderpolitik, möglich. Sprachförderung in der beruflichen Erwachsenenbildung kann sich nur dann verhältnismäßig zu bestehenden Anforderungen, Bedarfen und Bedürfnissen entwickeln, wenn sie sich institutionell etabliert, mindestens um:

- fördernden Trainer/inne/n eine Bezugnahme zu ermöglichen
- (interdisziplinäre) Vernetzung zwischen den Trainer/inne/n institutionell anzubinden und/oder abzusichern
- eine entsprechende Bereitstellung und/oder Entwicklung von speziell für die berufliche Bildung geeignetem Material sicherzustellen
- die Möglichkeit zu eröffnen, parallel zur systemischen Implementierung von Sprachförderung in der beruflichen Erwachsenenbildung auch systemisch Weiterbildungen anzubieten

Das vermehrte Schaffen von sprachlernintensiven Räumen kann Lücken zwischen bestehenden Bildungsangeboten schließen und/oder zumindest deren bisherige Trennung, die Zuständigkeit von Sprachförderung betreffend, aufweichen. Die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung kann nicht nur eine Sache von Deutsch-als-Zweitsprache-Angeboten sein. Durch Kontinuität im Spracherwerbsprozess lassen sich Erfolge absichern und es erhöht sich für die einzelnen Lerner/innen die Chance, den stetig wachsenden berufs- und bildungssprachlichen Anforderungen bzw. einer möglichen Integration in den österreichischen Arbeitsmarkt gegenüber gewappnet zu sein. Sprachförderung kann den Handlungsspielraum und das Handlungsrepertoire der Menschen erweitern und die Autonomie erhöhen. Förderräume sind dafür Voraussetzung und eine berechtigte Forderung, im Sinne einer adressatenorientierten beruflichen Erwachsenenbildung. Einlösbar ist diese Forderung nur durch gemeinsame Anstrengungen von Handelnden im Feld der beruflichen Erwachsenenbildung.

„Wir fangen immer erst an zu denken.“
(Andrew Abbott 2010)

7 Quellen

7.1 Literatur

Abbott, Andrew (2010): Varianten der Unwissenheit.

In: Gugerli, David/ Hagner, Michael/ Sarasin, Philipp and Tanner, Jakob (Hrsg.): Nach Feierabend. Züricher Jahrbuch für Wissensgeschichte. Zürich: Diaphanes, 15-33.

Online unter <http://home.uchicago.edu/~aabbott/translations.html>, letzter Zugriff: 13.02.2012.

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.

Albert, Ruth/ Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Tübingen: Narr.

Ammon, Ulrich (2000): Auf welchen Interessen beruht Sprachförderungspolitik? Ansätze einer erklärenden Theorie.
In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Sprachförderung. Frankfurt am Main et al.: Lang, 135-150.

Amt für multikulturelle Angelegenheit der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.) (2010): Positionspapier. Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung.
Online unter <http://www.stadt-frankfurt.de/amka>, letzter Zugriff: 31.01.2012.

Apeltauer, Ernst (2002): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt.

Arbeitsmarktservice Österreich: Arbeitsmarktdaten (2009-2011).
Online unter http://www.ams.at/ueber_ams/14172.html, letzter Zugriff: 26.01.2012. Daten als PDF vorliegend.

Archan, Sabine/ Dornmayr, Helmut (2006): Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen: Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. Wien: Eigenverlag des Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.).

Bahns, Jens/ Vogel, Thomas (2001): Zweitspracherwerb als präterminierte Entwicklung III: der sequentielle Ansatz.
In: Helbig, Gerhard/ Gotze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin et al.: de Gruyter. 670-676.

- Barkowski, Hans (2003a): Zweitsprachenunterricht.
In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):
Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke, 157-163.
- Barkowski, Hans (2003b): Deutsch als Zweitsprache.
In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):
Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke, 525-529.
- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Handbuch
Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke. 4., vollständig neu
bearbeitete Auflage.
- Beier, Rudolf (1980): Englische Fachsprache. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Beier, Rudolf/Möhn, Dieter (1984): Fachtexte in fachsprachlichen Lehr- und
Lernmaterialien für den fremdsprachlichen Deutschunterricht – Überlegungen
zu ihrer Beschreibung und Bewertung.
In: Fachsprache, 3-4, 1984, 89-115.
- Blaschitz, Verena/ de Cillia, Rudolf (2008): Sprachförderung für Erwachsene in
Österreich.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung,
Praxis und Diskurs, ISSN 1993-6818, Ausgabe 5, 2008, Beitrag 03, 1-7.
Erscheinungsort: Wien.
Online unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>,
letzter Zugriff: 13.11.2009.
- Bogner, Alexander/ Menz, Wolfgang (2005a): Expertenwissen und Forschungspraxis.
In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das
Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für
Sozialwissenschaften, 7-30.
- Bogner, Alexander/ Menz, Wolfgang (2005b): Das theoriegenerierende
Experteninterview.
In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das
Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für
Sozialwissenschaften, 33-70.
- Brizić, Katharina (2003): Der Einfluss sozioökonomischer, politischer und anderer
externer Variablen auf den Spracherwerb in der Migration. Wien:
Diplomarbeit.
- Brizić, Katharina/ Hufnagl, Claudia Lo (2011): „Multilingual Cities“ Wien: Bericht zur
Spracherhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Wien: Österreichische
Akademie der Wissenschaften.

Online unter http://www.oeaw.ac.at/dinamlex/Multilingual-Cities_Wien-2009_Endbericht-V1Stand20111111.pdf, letzter Zugriff: 29.11.2011.

- Buchegger-Traxler, Anita (1995): *Ausländische Kinder in Österreich*. Wien: Schriftenreihe des Instituts für Soziologie, Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät, Band 31.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Studienbücher.
- Canale, Michael/ Swain, Merrill (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics* 1/1, 1-47.
- Cummins, James (1980): *The construct of language proficiency in bilingual education*. In: Alatis, J. E. (Hrsg.): *Current Issues in Bilingual Education*. Washington: Georgetown University Press, 81-103.
- Cummins, Jim (1991): *Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts*. In: Hulstijn, J. H./ Matter, J. F. (Hrsg.): *Reading in Two Languages*. AILA-Review 8/91, 75-89.
- Cummins, Jim/ Swain, Merrill (1996): *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. London et al.: Longman.
- de Cillia, Rudolf (2003): *Braucht Österreich eine Sprachenpolitik?* In: Busch, Brigitta/ de Cillia, Rudolf (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang, 9-42.
- de Cillia, Rudolf (2007): *Sprachförderung*. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt: Drava. 251-257.
- de Cillia, Rudolf (2011): *Migration und Sprache/n. Sprachpolitik - Sprachförderung - Diskursanalyse*. In: Fassmann, Heinz/ Dahlvik, Julia: *Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader*. Göttingen: V&R unipress, 163-188.
- Deppermann, Arnulf (2001): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Opladen: Leske und Budrich. 2. durchges. Auflage.

Descartes, Regulae IV.

Zit. nach: Krämer, Sybille (1991, 171): Berechenbare Vernunft: Kalkül und Rationalismus im 17. Jahrhundert. Berlin et al.: de Gruyter (Zugl. Kurzfassung: Habil.-Schr., 1988, Univ. Düsseldorf, u.d.T.: Krämer, Sybille: Operativer Symbolismus – neuzeitliche Mathematik und rationalistische Epistemologie).

Desselmann, Günther (1984): Textlinguistische Erkenntnisse und Fremdsprachenunterricht.

In: Deutsch als Fremdsprache 21, 28-36.

Dittmar, Norbert (1995): Was lernt der Lerner und warum? Was “DaF”-Lehrer schon immer über den Zweitspracherwerb wissen wollten.

In: Dittmar, Norbert / Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 107-139.

Edmondson, Willis J./ House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann.

In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007, unveränderte Auflage): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: BMBF-Eigenverlag, 11-75.

Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Berlin, New York: de Gruyter.

Ellis, Rod (1998): Second Language Acquisition. Oxford et al.: Oxford University Press.

Eurydice Report (2006): Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Comparative Study.

Online unter: <http://www.eurydice.org>, letzter Zugriff: 09.03.2012.

Fassmann, Heinz/ Reeger, Ursula (2007): Lebensformen und soziale Situation von Zuwanderinnen.

In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 183-200.

Fearn, Anneliese (2003): Fachsprachenunterricht.

In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

- Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, 169-174.
- Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (2005): Was ist qualitative Forschung?
In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13-29.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): Didaktik der Fachsprachen. Tübingen: Narr.
- FörMig Handreichung: Was ist „Durchgängige Sprachförderung“?
Online unter http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Material/Handreichung_Durchgaengige_Sprachfoerderung.pdf, letzter Zugriff: 15.05.2011.
- Fritz, Thomas (2010): Erstsprachenförderung. Eine Bestandsaufnahme.
In: Haider, Barbara: Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene.
Wien: Edition Volkshochschule, 43-58.
- Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2005): Expert/inn/engespräche in der interpretativen Organisationsforschung.
In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 223-240.
- Fthenakis, Wassilios E./ Sonner, Adelheid/ Thrul, Rosemarie/ Walbiner, Waltraud (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- Funk, Hermann (1992): Berufsbezogener Deutschunterricht.
In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer. Berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen, 4-15.
- Funk, Hermann (2001): Berufsbezogener Deutschunterricht - Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf.
In: Helbig, Gerhard/ Gotze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin et al.: de Gruyter, 962-973.
- Funk, Hermann (2003): Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht.
In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, 175-179.

- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, UTB.
- Gogolin, Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung - ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? Vortrag zum Workshop „Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote“, 24./25. September 2001 in Bonn.
- Gogolin, Ingrid (2006): Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht.
In: Krumm, Hans Jürgen/ Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.):
Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven.
Innsbruck: Studienverlag, 95-106.
- Gruber, Elke (2007): Lernen mit Erwachsenen.
In: Verband Wiener Volksbildung und Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.): Unterrichten in der Volkshochschule. Grundlagen für KursleiterInnen. Wien: Eigenverlag, 9-16.
Online unter
http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Lernen_mit_Erwachsenen.pdf, letzter Zugriff: 15.05.2011.
- Gruber, Helmut/Menz, Florian (2001): Interdisziplinarität in der Angewandten Sprachwissenschaft. Methodenmenü oder Methodensalat? Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Grünhage-Monetti, Matilde/ Klepp, Andreas (2004): Zweitsprache am Arbeitsplatz als Herausforderung für Integration und Partizipation: Europäische Perspektiven.
In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 1/2004, 15-20.
- Günther, Herbert (2006): Sprachförderung konkret. Weinheim: Beltz.
- Gyger, Mathilde/ Heckendorn-Heinmann, Brigitte (1999): Die schulische Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher in der Nordwestschweiz.
In: Gyger, Mathilde/ Heckendorn-Heinmann, Brigitte (Hrsg.): Erfolgreich integriert? Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, 71-143.
- Haataja, Kim (2009b): Der Ansatz des integrierten Sprachen- und Fachlernens (CLIL) aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache und dessen künftiges Entwicklungspotential. Vortrag im Rahmen der Internationalen DeutschlehrerInnentagung (IDT), August 2009 in Jena.
- Haataja, Kim (2009a): CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 40/ 2009, 5-12.

- Haider, Barbara/Helten-Pacher, Maria-Rita (2009): CLILiG in Österreich? Erfahrungen und Konsequenzen aus der Teilnahme Österreichs am Projekt CLILiG. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 40/ 2009, 54-59.
- Haider, Barbara (2010): Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Bedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation. Wien: Facultas WUV (Zugl.: Diss. Univ. Wien, 2008, u.d.T.: Haider, Barbara: Deutsch für Gesundheits- und Krankenpflegepersonal).
- Haider, Barbara (Hrsg.) (2011): Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene. Wien: Edition Volkshochschule.
- Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (2003): Zweisprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke, 38-42.
- Hermanns, Harry (2005): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 360-384.
- Huddleston, Thomas/ Niessen, Jan (2011): Migrant Integration Policy Index III (MIPEX III). British Council/ Migration Policy Group (Hrsg.) im Februar 2011, Brüssel. Online unter <http://www.mipex.eu/download>, letzter Zugriff, 15.05.2011.
- Hufeisen, Britta (2007): Multilingualism (plurilingualism) in Europe and multiple language acquisition. In: Marsh, David/ Wolff, Dieter (Hrsg.): Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe. Frankfurt, M; Wien et al.: Lang, 115-129.
- Integrationsvereinbarungs-Verordnung - IV-V. (§14). In: BGBl. 1 Nr. 100/2005 Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG). Ausgegeben am 27. Dezember 2005.
- Kaufmann, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview. Aus dem Franz. übers. von Daniela Böhmeler. Edition discours, Band 14. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Kaufmann, Susanne/ Grünhage-Monetti, Matilde (2003): Kommunikations-Bedarf in der Arbeitswelt: Kriterien für eine berufsbezogene Zweitspracheförderung. Deutsch als Zweitsprache, Heft 2/2003, 43-47.
- Kimmelmann, Nicole (2009): Der „Diversity-Professional“ in der beruflichen Bildung. In: Kimmelmann, Nicole (Hrsg.): Berufliche Bildung in der

- Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 2, 129-151 (Zugl.: Diss. Univ. Erlangen-Nürnberg, 2009).
Online unter http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2009/1283/pdf/Berufliche_Bildung_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf, letzter Zugriff: 21.05.2011.
- Kimmelmann, Nicole (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 3. Aachen: Shaker Verlag.
Online unter http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2010/1711/pdf/Dissertation_Kimmelmann_FINAL_15.12.09.pdf, letzter Zugriff: 21.05.2011.
- Klein, Wolfgang/ Dimroth, Christine (2003): Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand.
In: Maas, Utz/ Mehlem, Ulrich (Hrsg.): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. Themenheft 21/2003, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück. 127-161.
- Knapp-Potthoff, Annelie/ Knapp, Karlfried (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart et al.: Kohlhammer.
- Kowal, Sabine/ O'Connell, Daniel C. (2005): Zur Transkription von Gesprächen.
In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 437-447.
- Krekeler, Christian (2001): Sprachförderung für Spätaussiedler.
In: Sprachverband Deutsch e.V. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Extraheft. Schneider Verlag Hohengehren, 13-22.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig.
In: Deutsch als Zweitsprache 2/2002, 32-40.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. Erarbeitung gefördert durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und durchgeführt in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum.
Online unter: <http://fdz-sprachen.univie.ac.at>, letzter Zugriff: 18.03.2012.

- Kuhs, Katharina (1989): Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb: eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Narr.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie/Wolff, Dieter (1999): Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art.
In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, ISSN 1205-6545, Jg. 4, Nummer 2/ Oktober 1999.
Online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/lamsfus2.htm>, letzter Zugriff: 15.05.2011.
- Laurén, Christer (1994): Sprachbad oder Immersion - eine kanadische (Neu-)Erfindung.
In: Koschat, Franz/ Wagner, Gottfried (Hrsg.): Bilinguale Schulen: Lernen in zwei Sprachen. Bildungskoooperation mit Ungarn, Tschechien und der Slowakei. Bilingualer Unterricht in Österreich. Wien: Bundesministerium für Unterricht u. Kunst, Abt. I-11C u. III-17, 23-29.
- Le Pape Racine, Christine (2000): Immersion. Zürich: Pestalozzianum.
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus Verlag.
- Leisen, Josef (2004): Der Deutschsprachige Fachunterricht: Inhalte, Herausforderungen, Perspektiven.
In: Fremdsprache Deutsch, 30/2004: Deutsch in allen Fächern. Stuttgart: Klett, 7-14.
- Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Marsh, David/ Marsland, Bruce/ Stenberg, Kurt (2001): Integrating competencies for working life. Jyväskylä: Unicom, University of Jyväskylä, Finland.
- Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen. Das Portal für JournalistInnen zu Migration und Integration.
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2011/11/15/ams-will-migrantinnen-starker-fordern/, letzter Zugriff: 28.12.2011.

- Mehisto, Peeter/ Marsh, David/ Frigols, María Jesús (2008): Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education.
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion.
In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, 71-93.
- MIPEX III. British Council, Migration Policy Group (Hrsg.) (2010): Migration Integration Policy Index (MIPEX). Brüssel.
- Nachhaltige Sprachförderung. Mindeststandards für das Bildungswesen in einer Zuwanderungsgesellschaft, Tagungsversion.
Online unter <http://www.sprachenrechte.at/>, letzter Zugriff, 15.05.2011.
- Nusche, Deborah/ Shewbridge, Claire/ Lamhauge Rasmussen, Christian (2009): OECD Reviews of Migrant Education. Austria.
Online unter <http://www.oecd.org/dataoecd/61/6/44192225.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2011.
- Ohm, Udo/ Kuhn, Christina/ Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Plutzer, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at [pdf]. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008. Erscheinungsort: Wien.
Online unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>, letzter Zugriff: 13.11.2009.
- Plutzer, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck; Wien et al.: Studien-Verlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): Sprachförderung im Unterricht: Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Quetz, Jürgen (2003): Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter.
In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):
Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke, 464-469.
- Reich, Hans H. (2001): Sprache und Integration.
In: Bade, Klaus J. (Hrsg): Integration und Illegalität in Deutschland.
Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, 41-50.
- Rösch, Heidi (2005): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) - Eine Herausforderung für alle
Bildungseinrichtungen.
In: Deutsch als Zweitsprache 4/2005, 23-33.
- Schmidt, Christiane (2005): Analyse von Leitfadeninterviews.
In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative
Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 447-456.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und
Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.
Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus
konstruktivistischer Sicht. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage. München:
Luchterhand.
- Selting, Margret et al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT).
In: Linguistische Berichte 173, 1998, 91-122.
Online auf den Seiten von: Deutsches Seminar an der Philosophische Fakultät
der Leibniz Universität Hannover, unter http://www.germanistik.uni-hannover.de/fileadmin/deutsches_seminar/publikationen/gat.pdf, letzter
Zugriff: 06.12.2011.
- Statistik Austria. Bevölkerung mit österreichischer Staatsbürgerschaft nach
Umgangssprache seit 1971. Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Volkszählung
2001. PDF erstellt am: 01.06.2007.
Online unter:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_regis-terzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/index.html,
letzter Zugriff: 12.12.2011
- Swain, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning.
In: Cook, Guy/ Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): Principle & practice in applied
linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson. Oxford et al.: Oxford
University Press, 125-144.
- Szablewski-Çavuş, Petra (2001): „Skizze einer Profilierung. Der Unterricht Deutsch für
ausländische Arbeitnehmer“, DaZ Extraheft 2001, 23-34.

- Szablewski-Çavuş, Petra (2008): Deutsch als Zweitsprache: eine Schnittmenge der beruflichen Bildung. In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 1/2008, 37-46.
- Weinberger, Isabella (2004): Deutschkurs und berufliche Integration.
Wien: Diplomarbeit.
- Weiss, Wilfried (2009): Zunehmende Mehrsprachigkeit im Gefolge der Migration als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Vortrag im Rahmen der 37. Österreichischen Linguistiktagung; November 2009 in Salzburg.
Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiener Integrationsfonds (Hrsg.) (1999): Endbericht der Sprachoffensive 1 (Sproff 1). Wien.
- Wiener Integrationsfonds (Hrsg.) (2000): Sprachoffensive II – Abschlussbericht. Wien.
- Wiener Integrationsfonds (Hrsg.) (2000): Sprach- und Bildungsoffensive 2000 – Abschlussbericht. Wien.
- Wiener Integrationsfonds (Hrsg.) (2001): Sprach- und Bildungsoffensive 2001 (Sproff IV) – Abschlussbericht. Wien.
- WIFO-Weißbuch (2006): Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Herausgegeben durch das Österreichische Institut für Wirtschaftsforschung. 2. revidierte Auflage, Oktober 2006.
- Wode, Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber.

7.2 Sonstige Quellen aus dem Feld der beruflichen Bildung

- Informatorisches Interview mit Andrea Österreicher, AMS, Landesgeschäftsstelle Wien, Service für Arbeitskräfte; Wien, am 10.12.2007 AMS Wien
- Informatorisches Interview mit Karin Rypar, Konzeptionistin eines DaF-Lehrgangs des bfi-OÖ für Sprach- und Fachtrainer/inne/n; Linz, am 02.09.2008
- Gespräche und E-Mails mit Verena Plutzer, Leiterin des Lehrgangs „Leuchtturm“ im Integrationshaus Wien zum Zeitpunkt der Untersuchung
- Trainer/innen-Kriterien [des AMS]: Formale Qualifikation + Anforderungen inhaltlich-projektverantwortliche Person.
Online unter: <http://www.ams.at>, letzter Zugriff: 28.12.2011

8 Anhang

8.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schmölder-Eibinger 2008, 51	29
Abbildung 2: Zweitspracherwerbsmodell mit Verlaufsdynamik (Dittmar 1995, 116)...	32
Abbildung 3: The many Faces of CLIL (Mehisto/Marsh/Frigols 2008, 13).....	46
Abbildung 4: CLIL, three goals into a larger context (Mehisto/Marsh/Frigols 2008, 12).	48
Abbildung 5: Sprachlicher Kompetenzbereich, Standardsituationen und passende Werkzeuge (Leisen 2010, 11)	50
Abbildung 6: Dimensionen pädagogischen Handelns (Kimmelman 2009, 134).....	54
Abbildung 7: Segmentierung der Interview-Transkripte (Eigene Darstellung, Stand: 120309).	67
Abbildung 8: Beispiel 1, formulierende Interpretation (Eigene Darstellung).....	69
Abbildung 9: Beispiel 2, formulierende Interpretation inkl. Zitat (Eigene Darstellung).	70
Abbildung 10: Notizen zur reflektierenden Interpretation (Eigene Darstellung)	71
Abbildung 11: Übersicht der Sprachförderstrategien der Expert/inn/en aus den Interviews (Eigene Darstellung).....	98
Abbildung 12: Notizen zur reflektierenden Interpretation (Eigene Darstellung)	106
Abbildung 13: GAT-Konventionen für Basistranskripte (Selting et al. 1998, 31)	132

8.2 Verzeichnis Expert/inn/eninterviews

Interview mit Nina Eibl; Wien, am 13.7.2006

Interview mit Anikó Kaposvári; Wien, am 31.7.2006

Interview mit Dieter Ptacek; Wien, am 1.8.2006

Interview mit Elisabeth Stauder; Wien, 28.11.2006

Interview mit Christiane Stofner; Wien, am 22.6.2006

Interview mit Chibueze Udeani; Salzburg, am 7.12.2006

8.3 Anfrage Expert/inn/eninterviews

Sehr geehrte/r

mein Name ist Claudia Lo Hufnagl und ich bin Diplomandin der Sprachwissenschaft an der Universität Wien, betreut von Prof. Dr. Rudolf de Cillia. Ich schreibe meine Abschlussarbeit über „Sprachförderung in der beruflichen Bildung“.

Sie wurden mir durch Verena Plutzer, die unterstützt meine Arbeit und ich kooperiere mit dem Projekt Leuchtturm, als mögliche/r Interviewpartner/in genannt. Sie würden mir sehr helfen, wenn sie zu einem Gespräch über ihre Erfahrungen und ihre Meinung zu Möglichkeiten der Sprachförderung im Fachunterricht bereit wären, das in etwa eine dreiviertel Stunde dauert.

Ich interessiere mich dafür, ob und wie die Kompetenz in der deutschen Sprache bei erwachsenen MigrantInnen in der beruflichen Bildung gefördert werden kann. Ein Ziel meiner Arbeit ist es einen Überblick über die Möglichkeiten von Sprachförderung zu geben und konkrete Umsetzungshilfen für eine Förderung der deutschen Sprache zusammenzustellen, die unterstützend für Trainer/innen in der beruflichen Bildung wirken sollen. Dazu möchte ich nicht nur Meinungen aus der Spracherwerbsforschung berücksichtigen, sondern auch die Erfahrungen von Expert/inn/en aus der beruflichen Bildung.

Ich erlaube mir in den nächsten Tagen telefonisch Kontakt mit Ihnen aufzunehmen und hoffe, dass sie Zeit für mein Projekt und einen Gesprächstermin finden.

Herzlichen Dank im Voraus,
mit freundlichen Grüßen,
Claudia Lo Hufnagl.

8.4 Interviewleitfaden

Herausarbeiten

- welche sprachlichen Anforderungen Experten feststellen – im Unterricht und im Arbeitsfeld.
- mit welchen sprachlichen Problemen ExpertInnen oft konfrontiert sind.
- wie ExpertInnen auf diese Probleme eingehen und sprachlich fördern.
- wie ExpertInnen ihre Rolle als sprachliche Mittler und Vorbilder sehen.
- welche Wünsche ExpertInnen an Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachförderung haben.

Gesprächsbeginn, Vorstellung, Einwilligung Aufzeichnung

Einstiegsfragen: Über die Interviewpartnerin / den Interviewpartner

Name, Ausbildung

Welche Rolle hat Sprachunterricht in ihrer Ausbildung gespielt?

Wie lange unterrichten Sie schon und welche Fächer/Gebiete?
Welche Berufserfahrung haben Sie in den entspr. Feldern, außerhalb der Trainings?

Hauptfragen (und Detaillierungsfragen, je nach Erfordernis):

A Sprachen der TN

- 1) Wie ist die sprachliche Zusammensetzung in ihren Kursgruppen? Für wie viele ist Deutsch Muttersprache oder Erstsprache? Wie viele sprechen Deutsch als Zweitsprache oder Arbeitssprache?
- 2) Berücksichtigen Sie in Ihrem Unterricht die mitgebrachten Sprachen der TNInnen auf irgendeine Weise? Oder bevorzugen Sie Einsprachigkeit im Unterricht bzw. die Verwendung einer gemeinsamen Arbeitssprache?
 - a. Wenn ja – gelingt es Ihnen?
 - b. Wenn nein - ist das zu kompliziert? bringt Unterricht durcheinander..?

B Rolle von Sprache im Unterricht & Deutsch als Arbeitssprache

- 3) Welche Rolle spielt ihrer Erfahrung nach Sprache ganz allgemein im beruflichen Training, unabhängig vom Fachlichen?
- 4) Wie unterscheiden Sie zwischen sprachlichen, fachlichen und allgemeinen Lern- und Motivationsschwierigkeiten? Woran erkennt man, wo das Problem eines KursTNs zu verorten ist?
- 5) Was ist ihre Erfahrung - wie meistern ihre TeilnehmerInnen für gewöhnlich die Ausbildung sprachlich?

C (Sprachliche) Problembereiche

- 6) In welchen Bereichen im Fachunterricht gibt es häufig sprachliche Probleme?
- 7) Woran merken Sie, dass TN sprachliche Probleme haben? Sprechen die TN darüber? Bitten Sie um Hilfe? Gibt es Austausch zw. „Besseren“ und „Schlechteren“?
- 8) Was war das größte (sprachliche) Problem (im Training) mit dem Sie jemals konfrontiert waren? Wie gehen Sie mit sprachlichen Problemen um, wie fühlen Sie sich im Umgang damit?
- 9) Eine Lehrperson in einem Fachkurs bemerkt, dass ein Großteil der KTNInnen sprachliche Probleme hat und deshalb dem Unterricht nicht optimal folgen kann. Wie sollte die Unterrichtende darauf reagieren? (Bsp.: Sollte sie den KTNInnen externen Sprachkurs vermitteln? Sollte sie Hilfe nach dem Fachunterricht anbieten? Sollte sie den KTN paar gute Materialien zum Selbststudium empfehlen? Sollte sie versuchen, Sprachunterricht in den eigenen Unterricht zu integrieren? Sollte sie jeder fachlichen Lerneinheit eine kleine Sprachlektion voranstellen? ...)

D Sprache für Training/Qualifizierung

- 10) Welche Bereiche können Sie nennen, für die Sprache im Unterricht besonders relevant ist? (z.B. Lesen v. Skripten, Folgen v. Anweisungen, Gruppenarbeiten...)
- 11) Was ist ihre Erfahrung wie sind TN schriftlichen Unterrichtsmaterialien gewachsen? Können Sie ein Beispiel nennen?
- 12) Welche Rolle spielen ihrer Meinung nach schriftliche Unterrichtsmaterialien: Kursbücher, (selbst angefertigte) Arbeitsblätter...?
- 13) Mit welchen sprachlichen oder kommunikativen Fähigkeiten müssen LernerInnen für den Unterricht ausgestattet werden?

E Sprache im/für den Beruf

- 14) Sind im Training sprachl. Fähigkeiten gefordert, die auch später in der Arbeitspraxis wesentlich sind bzw. dem Berufsfeld für das ausgebildet wird?
- 15) Sind schriftliche Kompetenzen wesentlich in ihrem beruflichen Feld?
- 16) Jedes Berufsfeld hat bestimmte kommunikative Anforderungen und Angemessenheit, z. B. wie führe ich Telefongespräche und wie kann ich mit einem Vorgesetzten, Kunden/Klienten oder Kollegen sprechen. Was fällt Ihnen dazu ein, ist ihre Einschätzung – welche kommunikativen Anforderungen bringt das Berufsfeld für das sie ausbilden mit sich. Können Sie solche Anforderungen nennen?
- 17) Welche Konsequenzen bringen unangemessene Äußerungen mit sich?

F Sprachförderung

- 18) Fördern Sie bewusst/explicit die sprachlichen Kompetenzen der TN? Wie? Können Sie mir ein Beispiel nennen?
- 19) Glauben Sie, dass die Förderung einer Kompetenz in diesen Fähigkeiten besser Teil des Fachunterrichts oder Teil des Sprachunterrichts ist? Warum glauben Sie das? (Synergieeffekt, Überladung des Sprachunterrichts...)
- 20) Was ist ihre Einschätzung: Welche Aspekte von Sprache und Kommunikation werden besser in der beruflichen Bildung, welche besser im Sprachunterricht bearbeitet und gefördert?
- 21) Wie beurteilen Sie die Rolle von Fachlehrern als Vorbilder, die es gewohnt sind diesen kommunikativen Anforderungen zu entsprechen?

G Maßnahmen

- 22) Ich möchte Umsetzungsmaßnahmen für Sprachförderung in der beruflichen Erwachsenenbildung zusammenstellen und beschreiben: Welche Wünsche hätten Sie an solch eine Zusammenstellung?
- 23) Sollte die Zusammenstellung dieser Maßnahmen ihrer Meinung nach besser Aufklären warum Sprachförderung wichtig und sinnvoll ist oder über die Rolle der Trainer dabei oder Empfehlungen für konkrete Trainingssituationen geben oder ...?

Gesprächsende

Danke für das Interview, Offert Rückmeldung

8.5 GAT-Konventionen für die Erstellung von Basistranskripten

5. Zusammenstellung der GAT-Transkriptionskonventionen

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluß neuer Turns oder Einheiten

Pausen

(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 - 0.75 Sek.; bis ca. 1 Sek.
(2.0)	geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer
(2.85)	gemessene Pause (Angabe mit zwei Stellen hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und=äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, :::	Dehnung, Längung, je nach Dauer
äh, öh, etc.	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
'	Abbruch durch Glottalverschluß

Lachen

so(h)o	Lachpartikeln beim Reden
haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens

Rezeptionssignale

hm, ja, nein, nee	einsilbige Signale
hm=hm, ja=a,	zweisilbige Signale
nei=ein, nee=e	
'hm'hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Akzentuierung

akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Einheitenende

?	hoch steigend
,	mittel steigend
~	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>>	> sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt>>	> interpretierende Kommentare mit Reichweite
()	unverständliche Passage je nach Länge
(solche)	vermuteter Wortlaut
al(s)o	vermuteter Laut oder Silbe
{solche/welche}	mögliche Alternativen
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Abbildung 13: GAT-Konventionen für Basistranskripte (Selting et al. 1998, 31)

8.6 Lebenslauf

Claudia Lo Hufnagl

geb. Kucharik, am 11.01.1976 in Wien Alsergrund;
aufgewachsen im Industrieviertel, zwischen Felixdorf und Semmering;

Ausbildungen

- 1999 – 2012 Studium der Angewandten Sprachwissenschaft am Institut für Sprachwissenschaft in Wien
Schwerpunktfächer: Sprachlehr-/Sprachlernforschung und Soziolinguistik sowie DaF/DaZ am Institut für Germanistik/ Universität Wien
- 1993 – 1999 Externistinnenmatura in Wien
- 1990 – 1993 Hotelfachschule Semmering, Abschluss als Hotel- und Gastgewerbeassistentin

Rezente berufliche Schwerpunkte

Forschung, seit 2009, u.a. für:

Die Wiener Volkshochschulen GmbH – lernraum.wien; ÖAW-Projekt „Multilingual Cities“ – Sprachenerhebung in den Wiener Volksschulklassen.

DaZ/DaF-Unterricht, seit 2002, u.a. für:

Deutschkurse der Universität Wien; Jugendbildungswerkstatt Interface GmbH/Wien; Germanistik der Universität Oran/Algerien; Jüdisches Berufliches Bildungszentrum/Wien; Österreich Institut Budapest; Österreich Institut Bratislava.

Training und Sprachdidaktik, seit 1998, u.a. für:

Jüdisches Berufliches Bildungszentrum/Wien; Österreich Institut GmbH; Pädagogische Hochschule Wien Ettenreichgasse; Wirtschaftsuniversität Wien – Abteilung für Non Profit Management.

Moderationen, seit 2005 u.a. für:

bm:ukk - Bundesministerium für Unterricht, Kunst & Kultur; Caritas Österreich; Interkulturelles Zentrum.

Ehrenamtliche Tätigkeiten

- seit 2004 aktive Teilnahme im *Netzwerk SprachenRechte*, www.sprachenrechte.at
- 2004 – 2006 Mitglied im Beirat des *Sprachenzentrums der Universität Wien*/Studentische Vertretung der Österreichischen Hochschüler/innen/schaft, www.univie.ac.at/sprachenzentrum
- seit 1994 Engagement, u.a. im Bereich strategische Planung und Evaluierung, Portfolioentwicklung und Training, für die *Pfadfinderinnen und Pfadfinder Österreichs (PPÖ)*, www.ppoee.at

8.7 Abstract (deutsch)

In der vorliegenden Diplomarbeit wird Deutsch-als-Zweitspracheförderung in Qualifizierungsmaßnahmen der beruflichen Bildung in Österreich diskutiert. Im Zentrum stehen die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen, seine Möglichkeiten und Gelingensbedingungen.

Sprachförderung wird hierbei als eine umfassende, kompetenz- und adressatenorientierte Form von Bildungsförderung verstanden, die für alle Zielgruppen und Lerner/innen bedeutsam ist. Solch eine Sprachförderung kann allgemein die Entwicklung von bildungssprachlicher Textkompetenz, im speziellen Fall ebenso von qualifizierungsorientiertem und berufsbezogenem Deutsch begünstigen. Obwohl diese Art von Sprachförderung nicht neu ist, ist sie bislang im Feld der beruflichen Bildung in Österreich nicht etabliert. Damit bleiben die sprachlichen Übungsräume, die in jeglichen Bildungsmaßnahmen, so auch in Qualifizierungen, immer bestehen, bislang systematisch ungenutzt.

Die vorliegende Problemsynthese beschreibt die Potentiale von und die Anforderungen an Sprachförderung in Qualifizierungsmaßnahmen, im Interesse einer umfassenden und nachhaltigen Erhöhung der sprachlichen Handlungskompetenz der Lerner/innen. Ziel ist es darzustellen, wie bestehende fachliche Lernräume genutzt werden können, dazu ausgewählte Hilfestellungen für Fachtrainer/innen anzuführen und die Überlegungen in die österreichische berufliche Bildung einzudenken.

In der Arbeit werden zunächst jene theoretischen Ansätze überblicksartig dargestellt, die sich mit sprachlicher Handlungskompetenz und der Dynamik des Zweitspracherwerbs beschäftigen. Sie liefern grundlegende Informationen für Sprachförderung und beschreiben didaktisch beeinflussbare individuelle, soziale und sprachliche Einflussfaktoren. Weiters werden, für integrative Sprachfördermaßnahmen relevante, strukturelle Rahmenbedingungen der beruflich orientierten Erwachsenenbildung in Österreich herausgearbeitet und bestehende Sprachförderansätze skizziert. Maßgeblich für die Problemsynthese waren empirische Interviews mit Fachtrainer/inne/n als Handelnde und Expert/inn/en im Feld. Auf Basis ihrer Angaben wurde die Übertragbarkeit theoretischer Befunde und bestehender

Konzepte auf die österreichische Situation eingeschätzt und der Handlungspraxis in Qualifizierungsmaßnahmen Raum gegeben. Die Interviews wurden leitfragengestützt geführt, nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) verschriftet und anschließend in einem mehrstufigen Auswertungsverfahren, orientiert an der dokumentarischen Methode der Gesprächsanalyse, interpretiert.

Die Ergebnisse der Gespräche dokumentieren Sprachförderung aus Sicht der befragten Expert/inn/en einer Wiener Qualifizierungsmaßnahme, zeigen aber auch ihre Grenzen auf. Den Trainer/inne/n fehlen die Legitimation zur Sprachförderung, Kenntnis über die grundsätzlichen Möglichkeiten von Sprachförderung, eine Basisqualifikation für eine bewusst geplante und sensible Gestaltung von Sprachförderräumen, Methodenwissen, unterstützendes Material, fachlicher Austausch und Vernetzung.

In den Schlussfolgerungen wird vor allem für eine Sensibilisierung aller Verantwortlichen im Feld und die strukturelle Stärkung, Aus- und Weiterbildung von Fachtrainer/inne/n plädiert. Die natürlich gewachsene Kompetenz der Trainer/innen und ihr besonderes Wissen um sprachliche Anforderungen ihres Fachbereichs, macht sie zu potentiellen Gestalter/inne/n von sprachsensiblen Bildungsräumen, die von besonderem Wert für systematische Sprachförderung in der beruflichen Erwachsenenbildung einzuschätzen sind: im Interesse aller an beruflichen Bildungsprozessen Beteiligten, im Sinne von qualitätsvollen und autonomiesichernden Erwachsenenbildungsangeboten und zur Stärkung des Humankapitals des Standorts Österreich.

Abstract (english)

This thesis discusses German as a Second Language learning support within the context of vocational qualification trainings in Austria. The connection of language and content learning, its possibilities and the conditions of success are at the centre of the investigation.

Language learning support is conceived as a type of educational support that is oriented towards the development of specific competences and oriented on a clearly defined target group, it is at the same time relevant for all groups and learners. Language learning support of this kind may generally foster the development of (con)textual competence especially for qualification and vocationally oriented learning of German. Even though this kind of language learning support is not new, it has not been well-established within vocational education in Austria. Consequently spaces for linguistic practice remain systematically neglected, although, in theory, they exist in all kinds of educational work.

The present synthesis of problems describes the potentials of and the demands for language learning support in vocationally qualifying trainings in the interest of a comprehensive and sustainable development of the learners' communicative competence. The aim of this thesis is to signpost how these content specific spaces could be used, to provide a selection of concrete measures of support for teachers of non-linguistic subject matters and to consider these within the context of vocational education in Austria.

First, those theoretical approaches that are concerned with communicative competence and the dynamics of Second Language Acquisition are presented. These provide the essential information for language learning support and describe influencing factors that can at the same time be didactically manipulated and are rooted in individual and social circumstances. Additionally, relevant and structurally based conditions for integrated language learning support within vocationally oriented adult education in Austria, as well as already existing models of language learning support are presented. An integral part of the problem synthesis are empirical interviews with trainers as actors and experts in the field. Their statements provide the basis for the assessment of the transferability

of theories and already existing concepts to the Austrian context. They also serve to establish possible practices within this context. The interviews were semi structured using guiding questions. They were transcribed using the conventions of the conversation analysis transcription convention (GAT) and subsequently analysed and interpreted in a multi-tier procedure, following the documentary method of conversation analysis.

The results of this analysis document language learning support from the perspective of a Vienna based qualification training, yet show its limits at the same time. The trainers are lacking qualifications for language learning support, they lack knowledge about basic possibilities of language learning support and basic qualifications for the creation of specific and sensitive spaces of language learning support, as well as knowledge about methods, supporting materials and possibilities of professional networking.

The conclusions contain a demand for more sensitisation of all responsible players in the field, as well as a structural strengthening, basic training and continual professional development of trainers. The naturally developed competence of the trainers and their specific knowledge of the demands of their subject matter suggests that they could be potential creators of language sensitive spaces for education which could, in turn, be extremely valuable for language learning support: this would serve the interest of everybody involved in vocationally oriented adult education with the ultimate goal of high quality and autonomy oriented courses in adult education and the strengthening of human resources of the business location of Austria.