
Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren.

Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für
den Unterricht und die Lehrerbildung
am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Christina Kuhn, M.A.

geboren am 11.10.1967 in Bad Hersfeld

Gutachter

1. Prof. Dr. Hermann Funk
2. Prof. Dr. Hans Barkowski

Tag des Kolloquiums: 28. August 2007

Inhaltsverzeichnis

	Inhaltsverzeichnis	I
1	Einleitung	1
2	Kommunikative Anforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt	9
2.1	Allgemeine Veränderungen der Arbeitswelt	9
2.2	Berufliche Fremdsprachenverwendung bis in die 1970er Jahre	10
2.3	Fremdsprachengebrauchsrelevante Aspekte der Globalisierung	12
2.3.1	Ökonomisch orientierte Aspekte der Globalisierungsdiskussion	13
2.3.2	Soziologische Aspekte der Globalisierung	15
2.4	Kommunikation und Sprache im Unternehmen.....	16
2.5	Die gesamtwirtschaftliche Funktion von Kommunikation	20
2.6	Globalisierung und die Veränderung der Kommunikationsflüsse	23
2.6.1	Kooperation über nationale und sprachliche Grenzen hinaus.....	23
2.6.2	(Sprach)grenzüberschreitende Organisations- und Kommunikationsstrukturen	25
2.6.3	Wissenserschließung und Wissensmanagement.....	28
2.6.4	Qualifikationen und ihre Verwertung bei Berufswechseln	32
2.7	Ebenen der Sprachhandlungskompetenz	39
2.7.1	Kommunikative und fremdsprachliche kommunikative Kompetenz im Beruf.....	39
2.7.1.1	Kompetenz als Leitbegriff der Berufspädagogik.....	40
2.7.1.2	Der Kompetenzbegriff in der Sprachwissenschaft	41
2.7.1.3	Konzeptionen kommunikativer Kompetenz	42
2.7.1.4	Fremdsprachliche kommunikative Kompetenz.....	47
2.7.1.5	Berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenz.....	49
2.7.2	Fremdsprachen als Schlüsselqualifikationen	52
2.7.3	Einschränkungen beim Gebrauch der „Weltverkehrssprache“ Englisch in der beruflichen Kommunikation	60
2.7.4	Interkulturelle Handlungskompetenz als Schlüsselqualifikation	62
2.8	Veränderungen der Arbeitsorganisation und ihre Wirkungen auf die kommunikativen Anforderungen.....	68
2.8.1	Lean management.	69
2.8.2	ISO 9000.....	70
2.8.3	Digitale Medien am Arbeitsplatz	70
2.9	Erweiterung der Anforderungsprofile.....	72

2.10	Arbeitswelt und Fremdsprachenbedarf.....	76
2.10.1	Die Problematik des Begriffs „Fremdsprachenbedarf“	77
2.10.2	Fremdsprachenbedarf und Personalmanagement.....	79
2.10.3	Der Fremdsprachenbedarf in den Unternehmen in Deutschland.....	81
2.10.4	Fremdsprachen am Arbeitsplatz – die Sicht der Erwerbstätigen	84
2.10.5	Deutsch als Fremdsprache in Unternehmen	90
2.10.5.1	Bilateraler Fremdsprachengebrauch und interkulturelle Sensibilisierung am Beispiel Frankreich - Deutschland.....	91
2.10.5.2	Deutsch als Fremdsprache als „attraktive Zusatzqualifikation“	96
2.10.5.3	Zur Situation des Deutschen in deutschen Unternehmen.....	97
3	Konzept für einen integrierten DaF-Unterricht	102
3.1	Integration des Berufsbezugs in die Fachsystematik	102
3.1.1	Unterscheidungsversuche auf der Basis sprachlicher Kommunikate: Fachsprache – Berufssprache - Allgemeinsprache.....	104
3.1.1.1	Arbeitsteilung und Fachsprachen	104
3.1.1.2	Definitionen des Begriffs Fachsprache	105
3.1.1.3	Merkmale von Fachsprachen	106
3.1.2	„Berufssprache“ - zwischen Fach- und Allgemeinsprache?.....	109
3.1.3	Unterscheidungsversuche auf der Basis pragmatischer Kategorien	113
3.1.3.1	Pragmatik und pragmatische Kompetenz.....	113
3.1.3.2	Relevanz der Zweckrationalität	117
3.1.3.3	Notwendigkeit zur Überwindung fachsprachlicher Kommunikationsbarrieren .	118
3.1.3.4	Kommunikationsfähigkeit im Beruf als „sozialem Zusammenspiel“	120
3.1.4	Fachsprachenlinguistische Typologisierungen und Fachsprachendidaktik	121
3.2	Grundformen und Planungsvariablen des berufsorientierten DaF-Unterrichts	125
3.2.1	Die allgemein-didaktische Ebene	127
3.2.1.1	Allgemeine Lernziele	127
3.2.1.2	Zielgruppenspezifisch differenzierte Unterrichtsformen	131
3.2.1.3	Lerner motivation und Zielorientierung	139
3.2.1.4	Aufgaben und Aufgabenorientierung.....	151
3.2.1.5	Handlungsorientierung und der Aufbau kommunikativer Handlungskompetenz in sprachlichen Handlungsfeldern	156
3.2.1.6	Schulischer und außerschulischer berufsorientierter Fremdsprachenunterricht.....	172
3.2.1.7	Zur Problematik der Abgrenzung Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache im berufsorientierten Kontext	176
3.2.2	Die Kompetenzebene	183
3.2.2.1	Die Entwicklung der Informationsverarbeitungskompetenz als Beispiel für das Training von Schlüsselqualifikationen	185

3.2.3	Die methodische Ebene.....	199
3.2.3.1	E-learning und die Nutzung von Lernoberflächen als Beispiel für methodische und qualitative Veränderungen des berufsorientierten Lehrens und Lernens .	200
3.2.4	Die Komponentenebene.....	208
3.2.4.1	Formen der Textarbeit	208
3.2.4.2	Wortschatztraining unter Nachhaltigkeitsaspekten	214
3.2.4.3	Kriterien für die Grammatikarbeit im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht.....	219
3.2.4.4	Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen.....	226
3.3	Planungsinstrumente für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) und <i>Profile Deutsch</i>	239
3.3.1	Die Trias der europäischen Sprachenpolitik: der GER, <i>Profile Deutsch</i> und das Europäische Sprachenportfolio.....	240
3.3.2	Der GER und <i>Profile Deutsch</i> als Planungsinstrumente für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht	250
3.3.3	Beispiele für die Umsetzung des GER in den Sprachprogrammen von Unternehmen und in schulischen Bildungseinrichtungen.....	258
4	Lehrerausbildung für den berufsorientierten DaF-Unterricht: Profilbildung zwischen Marktanforderungen und Lernerorientierung	277
4.1	Die allgemeine Lehrerbildungsdiskussion bis 1995	278
4.2	Zum Stand der gegenwärtigen Fachdiskussion	280
4.2.1	Ziele der Modularisierung: Polyvalenz und Flexibilisierung.....	284
4.2.2	Standards und Kerncurricula	289
4.2.3	Forderungen und Modifizierungen für die Lehrerbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht	299
4.3	Spezifika der Fremdsprachenlehrerausbildung.....	303
4.4	Kernbereiche der Fremdsprachenlehrerbildung.....	307
4.4.1	Didaktische Grundkompetenzen als berufliche Schlüsselqualifikationen für Lehrende.....	307
4.4.2	Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen	310
4.4.3	Die Diskussion um Fachkompetenzen und die Ausweisung von Kernbereichen am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache.....	313
4.5	Profil für die Lehrerausbildung für den berufsorientierten DaF-Unterricht	327
4.5.1	Bedarf an Lehrenden und bisherige Ausbildungsmodelle.....	327
4.5.1.1	Universitäre Ausbildung.....	332
4.5.1.2	Außeruniversitäre Weiterbildungsprogramme	334

4.5.2	Spezifische Anforderungen an die Lehrerausbildung für den berufsorientierten DaF-Unterricht	340
4.5.2.1	Kurs- und Unterrichtsplanung	342
4.5.2.2	Medien- und Beratungskompetenz.....	356
4.5.2.3	Einzeltraining und Sprachcoaching	367
4.5.2.4	Die Ökonomisierung des Fremdsprachenunterrichts	375
4.5.3	Modell für das Ausbildungsprofil „berufsorientierter DaF-Unterricht“	384
4.6	Profilbildung und übergreifende Ziele vs. Funktionalisierung.....	393
5	Zusammenfassung und abschließende Betrachtung	396
6	Literatur	403
 Anhang		
	Fragebogen	444
	Abbildungsverzeichnis	446
	Tabellenverzeichnis	448
	Abkürzungsverzeichnis.....	450

1 Einleitung

Fragt man Lernende¹, warum sie einen Fremdsprachenkurs besuchen, erhält man immer öfter Antworten wie „Weil ich mit deutschen Kollegen sprechen will“, „Weil ich in Deutschland oder bei einer deutschen Firma arbeiten möchte“ oder „Weil ich mit deutschen Kunden telefonieren muss“, also Antworten, die eine Verwendung des Deutschen (oder anderer Fremdsprachen) in beruflichen Zusammenhängen erkennen lassen. Die wachsende Bedeutung von Fremdsprachen am Arbeitsplatz bzw. in beruflichen Kontexten ist ein Indikator für die Veränderungen, die die Arbeitswelt durch die Globalisierung und Technisierung erfahren hat und laufend erfährt.

Ausgehend von den Wandlungsprozessen in der Arbeitswelt und den aus den Lerneräußerungen erschließbaren (fremdsprachlichen) Kommunikationsbedürfnissen, stellt sich für die vorliegende Studie zunächst die Frage, welche Funktion die Kommunikation im beruflichen Handeln hat und welche Veränderungen der Arbeitswelt sich auf die Kommunikationsflüsse innerhalb der Unternehmen und darüber hinaus auswirken. Auf dieser Basis sollen zum einen die qualitativen Veränderungen im Hinblick auf die fremdsprachlichen kommunikativen Anforderungen an die Beschäftigten sowie die quantitativen Veränderungen bezogen auf den Fremdsprachenbedarf in den Unternehmen untersucht werden. Dabei wird von der These ausgegangen, dass die quantitativen Veränderungen sich positiv auf die Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht auswirken, während sich die qualitativen Veränderungen auf die Unterrichtsinhalte auswirken, hier vor allem im Sinne einer Ausrichtung des Unterrichts an den spezifischen, auf die berufliche Fremdsprachenverwendung bezogenen kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden. Zu untersuchen ist also, wie ein berufsorientierter Fremdsprachenunterricht gestaltet sein muss, der die Lernenden nicht nur bei der Bewältigung aktueller und künftiger fremdsprachlicher und interkultureller Anforderungen der Arbeitswelt unterstützt, sondern sie auch befähigt, sich den Wandlungsprozessen der Arbeitswelt und darüber hinaus der Gesellschaft anzupassen bzw. diese mitzugestalten.

¹ Aus textökonomischen Gründen wird in der vorliegenden Untersuchung auf die Nennung der weiblichen Form verzichtet und soweit möglich eine geschlechtsneutrale Formulierung gewählt. Nur wenn keine geschlechtsneutrale Formulierung zutrifft, wird auf die männliche Form zurückgegriffen, wobei stets beide Geschlechter gemeint sind.

Die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts am Bedarf und den Bedürfnissen spezifischer Gruppen, wie etwa der Lernenden, die gezielt eine auf berufliche Verwendungssituationen bezogene fremdsprachliche Handlungskompetenz aufbauen möchten, verlangt nach Lehrenden, die ein entsprechend bedarfsgerechtes Unterrichtsangebot erstellen können. Dies wirft zum einen die Frage auf, wie eine Ausbildung konzipiert sein muss, die die angehenden Lehrenden auf die Planung und Durchführung berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts vorbereitet. Zum anderen stellt sich die Frage, inwieweit sich diese von der traditionell auf den schulischen Fremdsprachenunterricht ausgerichteten Lehrerausbildung unterscheidet bzw. welche Gemeinsamkeiten es gibt, auf deren Basis die Entwicklung eines Modells für die Lehrerausbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht erfolgen könnte.

Kaum ein Begriff wird gegenwärtig in den mit Aus-, Fort- und Weiterbildung und den entsprechenden Didaktiken beschäftigten Fachkreisen so intensiv erörtert wie der Begriff der Berufsorientierung. Damit ist zunächst einmal die Orientierung einer Bildungsmaßnahme an beruflichen und allgemein arbeitsweltlichen Anforderungen gemeint. Eine fast schon eigene Dynamik wird der Berufsorientierung jedoch durch die aktuelle Diskussion verliehen, die sich auch in dieser Arbeit spiegelt. Während es zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema noch weitgehend um ‚berufsorientiertes Fremdsprachenlehren und –lernen‘ und damit um den Gebrauch von Fremdsprachen in der Arbeitswelt und den daraus resultierenden Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht und die Lehrerausbildung gehen sollte, ist nicht nur das Thema durch die Diskussionen immer aktueller geworden, die vorliegende Arbeit hat sich mit der differenzierten Betrachtung der Berufsorientierung bzw. Professionalisierung in der Lehrerausbildung auch um diesen Aspekt erweitert.

So sind die universitären Bildungsgänge im Zuge der derzeit laufenden Studienstrukturreformen aufgefordert, die Voraussetzungen für berufsqualifizierende Studienabschlüsse zu schaffen, d.h. es sollen mögliche berufliche Tätigkeitsfelder benannt und die Ausbildung, wenn auch nicht funktionalisiert, so doch an diesen zumindest orientiert werden. In der universitären Phase der bisher weitgehend auf den schulischen Bereich bezogenen Fremdsprachenlehrerbildung soll die Berufsorientierung bzw. Professionalisierung u.a. durch einen frühen inhaltlichen Schulbezug des Studiums, eine Aufstockung der Fachpraktika und eine Aufwertung erziehungswissenschaftlicher, didaktischer und fachdidaktischer Studienanteile erreicht werden.

Da der außerschulische Arbeitsmarkt - vor allem bedingt durch die Verpflichtung der Beschäftigten zum (berufs)lebenslangen Lernen und damit immer häufiger auch zum Fremdsprachenlernen - weitere mögliche Beschäftigungsfelder für Fremdsprachenlehrende eröffnet, wird in dieser Arbeit nicht nur die Professionalisierung, sondern auch die Polyvalenz der universitären Lehrerausbildung thematisiert, und es wird untersucht, inwieweit beide aufeinander bezogen werden können, so dass die universitäre Lehrerausbildung die Studierenden möglichst früh auf die konkreten Anforderungen des schulischen *und* des außerschulischen Bildungsbereichs vorbereiten kann. Es soll gezeigt werden, dass berufsorientiertes Fremdsprachenlernen nicht nur grundsätzlich in beiden Bereichen stattfinden kann, sondern dass auch in beiden Bereichen Bedarf an einem entsprechenden Unterrichtsangebot besteht.

Wie die Diskussionen zeigen, gilt die Berufsorientierung *per se* als zielgerichtet, zweckbestimmt und effizient und wird deshalb auf allen oben beschriebenen Ebenen und vor allem in Bezug auf Lern- und Ausbildungsprozesse auch gesellschaftlich positiv konnotiert. Die Berufsorientierung entfaltet mit dem Fremdsprachengebrauch in beruflichen Kontexten, mit dem auf die Kommunikation in der Arbeitswelt bezogenen berufsorientierten Fremdsprachenunterricht und mit der u.a. auf spätere Tätigkeitsfelder ausgerichteten berufsorientierten Lehrerausbildung ein breites Untersuchungsfeld. Die Betrachtung aller drei Ebenen ist jedoch notwendig, um sich letztlich mit der „berufsorientierten Lehrerausbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht“ eingehender auseinandersetzen zu können. Ziel der Arbeit ist es, ein Modell für das Studienprofil „Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht“ am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache (DaF)² zu entwickeln, das flexibel in einen modularisierten DaF-Masterstudiengang integriert werden kann. Die Berufsorientierung stellt damit die Klammer dar, die die unterschiedlichen Ebenen Arbeitswelt, Unterricht und Lehrerausbildung verbindet und aufeinander bezieht.

Aus den oben dargelegten Fragestellungen und Zielen ergibt sich die Gliederung der Arbeit: In Kap. 2 werden zunächst die durch die Globalisierung, die Entwicklungen im IKT-Bereich und die Veränderungen der Arbeitsorganisation bedingten Wandlungsprozesse in der Arbeitswelt aufgezeigt und ihr Einfluss auf Kommunikationsformen und -verläufe untersucht. Es soll gezeigt werden, dass die veränderten kommunikativen

² Schwerpunkt der Arbeit ist der DaF-Unterricht und die Lehrerausbildung für den berufsorientierten DaF-Unterricht. Vieles kann jedoch analog für den berufsorientierten Unterricht in anderen Fremdsprachen gelten.

Anforderungen am Arbeitsplatz die Entwicklung fremdsprachlicher und interkultureller Sprachhandlungskompetenzen notwendig machen, die über eine berufs- und berufssprachenspezifische Verwendung der Sprache hinausgehen. Im Mittelpunkt von Kap. 2 steht damit zunächst die Untersuchung der qualitativen Erweiterung fremdsprachlicher Anforderungsprofile.

Da eine eigene Studie zum Fremdsprachenbedarf in Unternehmen im Rahmen dieser Arbeit nicht durchführbar war, wird im zweiten Schritt auf der Basis bereits veröffentlichter Einzeluntersuchungen ein Überblick über die Bedarfslage erstellt, und zwar aus Sicht der Unternehmen wie aus Sicht der Beschäftigten. Dabei wird zwischen dem Fremdsprachenbedarf von Unternehmen in Deutschland, dem Deutschbedarf ausländischer Unternehmen sowie dem Bedarf der Erwerbstätigen an Fremdsprachen am Arbeitsplatz differenziert. Außerdem wird eine Studie zur Situation des Deutschen in deutschen Unternehmen ausgewertet. Auch wenn ein konkreter Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen nicht in jedem Fall in einen Besuch entsprechender Kurse mündet, so lassen sich doch aus den quantitativen wie qualitativen Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse der Erwerbstätigen Grundprinzipien für einen berufsorientierten Fremdsprachenunterricht ableiten, die in Kap. 3 Untersuchungsgegenstand sind.

Fremdsprachen sind zwar wahrscheinlich schon zu allen Zeiten aus beruflichen Gründen, aber nicht immer berufsorientiert gelernt worden. Da die Sprache die fachliche Ausdifferenzierung der Arbeitswelt begleitet hat, lag zumindest für die Forschung im deutschsprachigen Raum die Untersuchung der Fachsprache zur Konstituierung einer Fachsprachenlinguistik näher als die Auseinandersetzung mit der sozialen Funktion von Sprache in der Arbeitswelt, auf die beispielsweise in den USA schon früh und vor allem bezogen auf den Unterricht und die Erstellung von Lehrmaterial rekurriert wurde. So hat Jacobson bereits 1928 mit *English for Workers* ein Lehrwerk vorgelegt, das den Arbeiter in seinem Arbeits- und sonstigen Lebensumfeld zeigen und in Beziehung zur Gesellschaft stellen sollte. Indem es sich direkt auf die Erfahrungswelt der Arbeiter bezieht³, ist *English for Workers* ein früher Versuch der Lernerorientierung in einem Lehrwerk. Es ist für berufsbegleitende Kurse konzipiert (vgl. Jacobson 1928, S. 5), die Fremdsprachenkenntnisse für den Arbeitsplatz aufbauen sollen. Auch bei der Materialauswahl hat Jacobson versucht, sich pragmatisch an realen Sprachhandlungskontexten zu orientieren: „It is believed that concrete examples, based on the realities of the

³ Themen der Lerneinheiten sind z.B.: The Worker and the Employer; The Class Struggle; Patriotism; The Machine Age; The Morning of a Worker; Johnny, the Human Machine, Breaks Down etc.

worker's life, have much greater value than a deliberate insistence on theoretical grammar“ (Jacobson 1928, S 6). Das Lehrwerk kommt damit dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Begriff von Berufsorientierung im Fremdsprachenunterricht nahe. Andererseits ist *English for Workers* aber auch ein Versuch, über den Fremdsprachenunterricht politische Bildung zu betreiben und zur Entwicklung von Klassenbewusstsein beizutragen, womit wiederum gezeigt werden kann, dass eine berufsorientiert vermittelte Sprache über den Handlungskontext ‚Beruf‘ hinausweist.

Weil keine Informationen zu Rezeption und Einfluss des Lehrwerks vorliegen und im deutschsprachigen Raum die Fachsprachenlinguistik lange Zeit die Auseinandersetzung um die Fremdsprachenverwendung in der Arbeitswelt dominierte, werden in Kap. 3 zunächst die wesentlichen Aspekte der Fachsprachendiskussion aufgegriffen, um den berufsorientierten Fremdsprachengebrauch zum einen im Spannungsfeld von Fach- und Allgemeinsprache, zum anderen unter Einbeziehung pragmatischer Kategorien zu verorten. Besonderes Anliegen dieser Arbeit ist es dabei zu zeigen, dass ein großer Teil der berufsbezogenen Kommunikation aus sprachlichen Handlungen besteht, die weder berufs-, noch berufssprachenspezifisch sind. Fremdsprachenkenntnisse sind also nicht nur zur Bewältigung fachlicher Anforderungen und zur Integration in definierte Organisations- und Kommunikationsstrukturen des Arbeitsumfelds notwendig. Sie dienen, wie zu zeigen sein wird, vor allem der Integration des einzelnen Mitarbeiters in das berufsübergreifende Sozialgefüge des Unternehmens sowie in sein weiteres Lebensumfeld.

Die Ergebnisse aus Kap. 2 und 3.1 einbeziehend, sollen in Kap. 3.2 Grundformen und Planungsvariablen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht aufgezeigt werden. Auf der allgemein-didaktischen Ebene werden dazu zunächst unterschiedliche Zielgruppen, Lernziele und grundlegende Unterrichtsprinzipien differenziert. Außerdem wird die spezifische berufsbezogene Motivation der Lernenden untersucht, die die eingangs erwähnten Lerneräußerungen spiegeln. Hier fließen auch Ergebnisse einer eigenen Fragebogenbefragung in zwei berufsorientierten DaF-Kursen ein, die zum einen die Zielorientierung der Lernenden zeigen, zum anderen aber auch deutlich machen, dass die Motivation, sich mit einer Sprache über einen längeren Zeitraum hinweg auseinanderzusetzen, in der Regel nicht nur durch ein einziges (berufsbezogenes) Motiv bestimmt wird.

Bedingt durch die Vielzahl der im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht zu entwickelnden Kompetenzen, kann die Untersuchung hierzu nur exemplarisch erfolgen. Da

der Fremdsprachenunterricht, wie zu zeigen sein wird, zur Entwicklung der in der Arbeitswelt mittlerweile unerlässlichen Informationsverarbeitungskompetenz viel beitragen kann, wird diese als Beispiel für das Training von berufsfeldübergreifenden Schlüsselqualifikationen eingehender untersucht.

Eine Auswahl musste auch auf der methodischen Ebene erfolgen. Weil der Computer das zentrale Arbeitsmittel in der Arbeitswelt darstellt und zunehmend auch die Informationsvermittlung sowie das Lernen in der Arbeitswelt mit Hilfe des Computers stattfinden, werden am Beispiel des *e-learning* bzw. des Lernens auf Lernoberflächen Möglichkeiten zur methodischen Erweiterung und qualitativen Veränderung berufsorientierten Lehrens und Lernens herausgearbeitet.

Auf der Komponentenebene, die mit Text-, Wortschatz- und Grammatikarbeit sowie dem interkulturellen Lernen zentrale Bereiche des Fremdsprachenlehrens und –lernens umfasst, müssen hingegen alle Bereiche im Hinblick auf die berufsorientierte Fremdsprachenvermittlung untersucht werden. Da Texte in der Arbeitswelt eine Vielzahl von Funktionen erfüllen, werden die Formen und Spezifika berufsorientierter Textarbeit, vor allem text-didaktische Verfahren sowie Kriterien zur Textauswahl und pragmatisch relevante Aufgaben zur Textarbeit untersucht, die die Lernenden zur selbstständigen Texterschließung befähigen sollen. Es wird zu zeigen sein, dass vor allem das gezielte Training von Strategien zur Erschließung und Verarbeitung großer Mengen von Wortschatz der Nachhaltigkeit dient. Außerdem sollen Kriterien zur Wortschatzauswahl sowie zur Auswahl der im Unterricht zu thematisierenden grammatischen Strukturen erarbeitet und die Möglichkeiten des interkulturellen Lernens im Hinblick auf die Vorbereitung der Lernenden auf interkulturelle Begegnungssituationen im Beruf untersucht werden.

Die eingehende Untersuchung der verschiedenen Ebenen soll auch deutlich machen, dass die bei der Planung berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts einzubeziehenden Grundkonstituenten und Variablen äußerst vielfältig sind und ein hohes Maß an Planungskompetenz seitens der Lehrenden verlangen. Die eher theoretischen Überlegungen, ob und inwieweit Instrumente wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) und seine einzelsprachlichen Umsetzungen, wie z.B. *Profile Deutsch*, bei der Planung berufsorientierten Unterrichts eingesetzt werden können, werden durch die Ergebnisse einer Umfrage zur Anwendung des GER in der Praxis, d.h. zu seiner Umsetzung in Sprachprogrammen von Unternehmen, ergänzt. Die vier hier betrachteten Sprachprogramme unterstreichen durch ihre Varianz den Charakter des

GER als variables Planungsinstrument, das, wie gezeigt werden soll, in schulischen Kontexten zur Planung berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts ebenfalls einsetzbar ist.

Die Forderung nach berufsorientiert konzipierten Sprachkursen stellt neue Anforderungen an die Lehrerausbildung, etwa im Hinblick auf den Aufbau von Planungskompetenz. Dabei ist die Lehrerausbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht zunächst einmal *Lehrerausbildung*. D.h. sie ist, zumindest was die universitäre Phase angeht, von den Diskussionen um Professionalisierung bzw. Polyvalenz sowie um die Etablierung von Standards und Kerncurricula in der Lehrerbildung ebenso betroffen, wie von den derzeit laufenden Studienstrukturreformen. Deshalb sollen in Kap. 4 Forderungen und Modifizierungen aus der allgemeinen Lehrerbildungsdiskussion abgeleitet werden und in die Entwicklung eines Studienprofils „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ einfließen. Da die Lehrenden im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht dann auch und vor allem *Fremdsprachenlehrende* sind, müssen sie, wie gezeigt werden soll, über dieselben didaktischen Grundkompetenzen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen verfügen, wie alle Fremdsprachenlehrenden. Durch die Einbindung in die allgemeine Lehrerausbildung einerseits und die Fremdsprachenlehrerausbildung andererseits wird deutlich, dass es nicht Ziel ist, einen eigenen Studiengang „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ zu konzipieren. Vielmehr soll ein in die weitere Fremdsprachenlehrerausbildung integrierbares Profil entwickelt werden, das den Studierenden eine Spezialisierungsmöglichkeit bietet, die vor allem Beschäftigungschancen auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt eröffnet, aber auch, wie zu zeigen sein wird, auf dem schulischen Arbeitsmarkt nachgefragt werden kann. Der Funktionalisierung im Sinne einer einseitigen Vorbereitung der angehenden Lehrenden auf die Anforderungen des außerschulischen Arbeitsmarktes bzw. der Wirtschaft soll durch die Integration in einen DaF-Masterstudiengang entgegengewirkt werden.

Die Konzeption des Studienprofils basiert dabei auf der Modularisierung der Studiengänge, die die Ausweisung spezifischer Profile durch die Hochschulen, aber auch die Zusammenstellung individueller Profile durch die Studierenden ermöglicht. Der Bedarf für ein Ausbildungsprofil „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ soll durch den Vergleich bestehender Aus- und Weiterbildungsprogramme festgestellt werden. Im Anschluss daran werden die Anforderungen des berufsorientierten DaF-Unterrichts an die Lehrerausbildung spezifiziert, etwa im Hinblick auf die notwendigen Kompetenzen zur Kursplanung oder den Einsatz spezieller Trainingsformen. Außerdem wird auf die gegenüber dem schulischen Unterricht veränderten ökonomischen Bedingungen einge-

gangen, auf die die Lehrenden im außerschulisch stattfindenden berufsorientierten Fremdsprachenunterricht reagieren müssen. Die daraus abgeleiteten Kompetenzen für Lehrende fließen ebenfalls in das Profil-Modell ein.

Da die Berufsorientierung, wie bereits erwähnt, als Ziel von Bildungsprozessen sowohl auf der Ebene der Arbeitswelt, als auch auf der Unterrichts- und der Lehrerausbildungsebene an Bedeutung gewinnt, ist zu vermuten, dass es weitere übergreifende Ziele gibt. Diese sollen im Verlauf der Untersuchung herausgearbeitet werden, weil sie möglicherweise die drei Ebenen stärker verbinden und einander annähern können. Ausgangspunkt ist auch dabei die Arbeitswelt mit ihren aus z.T. tief greifenden Veränderungsprozessen resultierenden Anforderungen an die Beschäftigten und ihre kommunikative Kompetenz, die das nun folgende Kapitel zeigen soll.

2 Kommunikative Anforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt

2.1 Allgemeine Veränderungen der Arbeitswelt

Die Arbeitswelt unterliegt gegenwärtig einer Vielzahl von Wandlungsprozessen in einem unbekanntem Ausmaß. Diese sind u.a. bedingt durch die Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien. Durch die Technisierung und Computerisierung weiter Bereiche haben sich die fachlichen Anforderungen⁴ an die im Arbeitsprozess stehenden Menschen erweitert. Neue berufliche Anforderungsprofile und neue Berufe sind entstanden oder im Entstehen begriffen. Der Wandel verlangt dauerhaft hohe Anpassungsleistungen von den Erwerbstätigen, so dass das (berufs)lebenslange Lernen für den Erhalt des Arbeitsplatzes eine unbedingte Notwendigkeit ist. Der Computer, und hier vor allem das Internet, ist in diesem Prozess nicht nur bloßes technisches bzw. programmgesteuertes Arbeitsmittel zur Aufgabenbewältigung. Er bietet vielmehr Zugang zu einer ungeahnten Zahl von Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten. In steigendem Maße entscheidet der Zugriff auf Informationen, der „access“ (Rifkin 2002), und das Informationsmanagement, also das Auffinden sowie die Verarbeitung und Weitergabe der Informationen, über beruflichen Erfolg.

Der vielerorts beschworene Wandel von der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft zur Wissens- und Informationsgesellschaft (vgl. u.a. Schober 2001, S. 16) wird besonders augenfällig, wenn man die Erwerbstätigen nicht mehr den traditionellen Wirtschaftssektoren, sondern nach ihrer überwiegend ausgeübten Tätigkeit zuordnet. Danach sind schon mehr als 50% der Erwerbstätigen im Bereich der Information tätig, während nur noch ein Fünftel bis ein Viertel Produktions- oder Dienstleistungstätigkeiten ausüben (vgl. Schober 2001, S. 16).

Neben den Veränderungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) haben vor allem ökonomische und politische Entscheidungen, die immer

⁴ In der derzeitigen Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden wird der Begriff "Anforderung" häufig verwendet, um Standards und Kompetenzstufen zu definieren. Anforderungen sind rekonstruierte Zielvorgaben an eine handlungsfähige Person mit relativem Bezug zum (beruflichen) Handlungsfeld. Sie beziehen sich auf das Verhältnis zwischen Personen und Situationen und bieten den Rahmen konsensfähiger Ziele, Produkte, Erfolge oder Leistungen sowie die Form situationsadäquater Handlungen, um diese effizient zu bewirken (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Anforderungen> (29.05.2005)).

weniger auf lokalen, jedoch mit steigender Tendenz auf „globalen“ Ereignissen und Gegebenheiten beruhen, unmittelbare Wirkungen auf die Arbeitswelt. Die im Allgemeinen unter dem Schlagwort „Globalisierung“ subsumierten Veränderungen stellen erhöhte Anforderungen an die Erwerbstätigen, etwa in Bezug auf die berufliche Flexibilität und Mobilität, die Fremdsprachenkenntnisse und die interkulturelle Kompetenz. Bedingt durch den internationalen Wettbewerbsdruck lassen sich die Veränderungen nicht nur in den unmittelbar an der internationalen Zusammenarbeit beteiligten Bereichen, sondern auch im Produktionsbereich und der Arbeitsorganisation feststellen (vgl. Schober 2001, S. 17). Wenn gegenwärtig jeder fünfte Erwerbstätige in Europa eine Fremdsprache am Arbeitsplatz benötigt (vgl. Tucci/Wagner 2003, S. 1; Kap. 2.10.4), so haben sich offensichtlich nicht nur die fachlichen Anforderungen erweitert. Ein Vergleich der Arbeitswelt, wie sie sich bis in die 70er Jahre des 20. Jhds. gestaltete⁵, mit der Gegenwart müsste demnach nicht nur die neuen fachlichen Anforderungen aufzeigen, sondern auch Aufschluss über die Veränderung der Kommunikationsflüsse und die fremdsprachlichen kommunikativen Anforderungen an die Erwerbstätigen geben, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

2.2 Berufliche Fremdsprachenverwendung bis in die 1970er Jahre

Betrachtet man die ökonomische Entwicklung der westlichen Industriegesellschaften seit 1945, so überwogen in den meisten Branchen bis in die 70er Jahre des 20. Jhds. die so genannten Verkäufermärkte (*sellers markets*), die durch große Nachfrage und damit sicher vorkalkulierbare Absatzmengen bestimmt waren. Erfolgreich wirtschaftete, wer durch eine entsprechende Organisation der betrieblichen Abläufe die Losgrößen, d.h. die Stückzahlen eines Produkts, die ohne Produktionsunterbrechung hintereinander auf einer Maschine hergestellt oder bearbeitet werden (vgl. Gabler 2005, S. 1943), optimieren sowie die Ausschussquoten gering halten konnte und damit eine effiziente Kostenstruktur erreichte (vgl. Pribilla 1999). Die Unternehmen waren in der Regel stark hierarchisch gegliedert, und die Kommunikation bei Veränderungs- bzw. Entscheidungsprozessen verlief entsprechend der Hierarchiestufen von oben nach unten (*top-down*).

⁵ Dieser Zeitpunkt wurde gewählt, weil die Technisierung bzw. Computerisierung der Arbeitswelt im Bereich der Produktion und Verwaltung in den 60er und 70er Jahren in den westlichen Industrieländern signifikant zugenommen hat (vgl. Greifenstein 2000).

Die internationale wirtschaftliche und technische Kooperation basierte auf dem Austausch von Gütern und Dienstleistungen über volkswirtschaftliche Grenzen hinweg, die in den meisten Fällen auch Sprachgrenzen waren und bis heute sind. Die Organisation und Abwicklung der Auslandskontakte innerhalb der Unternehmen blieb nur wenigen „Kommunikationsdienstleistern“ (ZDfB 1995, S. 12) mit entsprechenden Sprachkenntnissen vorbehalten, wie etwa Wirtschaftsassistenten, Im- und Exportkaufleuten oder Übersetzern und Dolmetschern, die in speziellen Import-Export-Abteilungen der Unternehmen tätig waren⁶. Auch die Bandbreite der Kommunikation war hinsichtlich der Themen und der zur Verfügung stehenden Medien stark eingeschränkt. Aus den sich regelmäßig wiederholenden Kommunikationsanlässen, Themen und Textsorten⁷ entwickelte sich eine weitgehend standardisierte Handelskorrespondenz. Mit dem Handelsbrief als dem wichtigsten Kommunikationsmittel fand die Kommunikation in der Fremdsprache weitgehend in Schriftform und – bedingt durch den Postweg - zeitversetzt statt. Für die direkten Kontakte mit dem Ausland, etwa bei Verhandlungen und Vertragsabschlüssen, verfügten die Führungskräfte entweder über eigene Sprachkenntnisse oder griffen auf die Kommunikationsexperten zurück.⁸

Während bis in die 70er Jahre sowohl der Kreis der in einer Fremdsprache kommunizierenden Mitarbeiter als auch die Themen relativ begrenzt waren, haben sich mit dem Einfluss der sich weltweit auswirkenden wirtschaftspolitischen Veränderungen sowie durch die kommunikationstechnologischen Innovationen nicht nur die Märkte und mit ihnen die Unternehmensstrukturen, sondern auch die fremdsprachlichen Kommunikationsanlässe und –bedürfnisse innerhalb der Unternehmen erweitert, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

⁶ Die Bündelung der internationalen Kontakte in speziellen Abteilungen existiert in manchen Unternehmen bis in die Gegenwart.

⁷ Z.B. sehr formell gehaltene Angebote, Reklamationen, Rechnungen.

⁸ Kommunikationsbasis war je nach Verhandlungsinteresse die Sprache eines Partners oder eine als *lingua franca* gebrauchte gemeinsame Verständigungssprache. Zu den Nachteilen des Gebrauchs des Englischen als *lingua franca* vgl. Kap. 2.7.3.

2.3 Fremdsprachengebrauchsrelevante Aspekte der Globalisierung

Die mit der Globalisierung voranschreitende Internationalisierung der Märkte sowie die technischen Entwicklungen im Informations- und Telekommunikationssektor hatten in den letzten 25 Jahren gravierende Auswirkungen auf die Mehrzahl der nationalen Kapital-, Güter- und Dienstleistungsmärkte. Sie bedingte aber auch den Aufbau sozialer Beziehungen und Netzwerke über (Sprach)grenzen hinweg.

„Globalisierung“ ist mittlerweile zu einem schillernden Begriff mit höchster Medienwirksamkeit avanciert⁹. Obwohl Einigkeit darüber besteht, dass wir in einer zunehmend globalisierten Welt leben, ist es unklar, wann und durch wen die erstmalige Benennung des Phänomens ‚Globalisierung‘ erfolgte. Umstritten ist außerdem, wann die Globalisierung in ihrem heutigen Verständnis ihren Anfang nahm¹⁰. Robertson, der von vielen auch als „originator of the term“ angesehen wird (vgl. Block/Cameron 2002, S. 2), sieht in der Globalisierung ein vormodernes Phänomen (vgl. Robertson 1992, zit. nach Block/Cameron 2002, S. 2). Er datiert ihren Beginn in das Europa des 15. Jhds., in eine Zeit also, in der Nationalstaaten gegründet wurden, die weltweite Ausbreitung der Katholischen Kirche voranschritt und die Entdeckungsfahrten der Vermessung der Erdteile und vor allem der Kolonialisierung dienten (vgl. Block/Cameron, S. 2f). Giddens hingegen verbindet Globalisierung mit der Entwicklung der europäischen Moderne (vgl. 1996, S. 84) seit dem 17. Jhd. (vgl. 1996, S. 9). Nach Cox (vgl. 1996, zit. nach Block/Cameron 2002, S. 2) beginnt sie sogar erst mit der ersten Ölkrise 1973. Ähnlich disparat ist auch die Vielzahl von Definitionsversuchen, die jedoch zu einem großen Teil auf ökonomische wie soziale Dimensionen des Begriffs Globalisierung hinweisen.

⁹ Vgl. dazu den Schlussbericht der durch den Bundestag 1999 eingesetzten Enquete Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten“ unter http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/index.html (17.10.2003). In Abb. 1_1 wird die rasant steigende Zahl der Gesamtnennungen des Wortes Globalisierung von 1993 bis 2001 am Beispiel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung dargestellt.

¹⁰ Nach Kilminster (1997, S. 257, zit. nach Block/Cameron 2002, S. 2) erschien der Begriff erstmals 1961 in Webster’s Dictionary, E.-U. v. Weiszäcker hingegen sieht den Gebrauch des Wortes nicht vor 1990 (vgl. o.J., S. 1).

2.3.1 Ökonomisch orientierte Aspekte der Globalisierungsdiskussion

Den Anstoß zu einer ökonomisch orientierten Globalisierungsdebatte, die bis in die Gegenwart anhält¹¹, gab Theodore Levitt mit seinem 1983 in der *Harvard Business Review* erschienen Artikel „The Globalization of Markets“. Levitt argumentierte (vgl. 1983, S. 92ff), dass in Zukunft Technologien wie etwa das Fernsehen weltweit den Bedarf und die Käuferwünsche vereinheitlichen würden: „A powerful force drives the world toward a converging commonality, and that force is technology. It has proletarianized communication, transport and travel“ (Levitt 1983, S. 92). Global operierende Unternehmen könnten standardisierte Produkte mit Hilfe von standardisierten Marketinglösungen verkaufen¹². Multinationale Unternehmen, die Produkte speziell für lokale Märkte herstellten, hielt Levitt im Gegenzug für überholt: „Different cultural preferences, national tastes and standards, and business institutions are vestiges of the past“ (Levitt 1983, S. 96). Er riet vielmehr den Unternehmen, die Welt als einen einzigen großen Markt zu betrachten und sich dabei nicht durch regionale oder nationale Unterschiede ablenken zu lassen. Nur durch die Ausrichtung auf den Weltmarkt könnten sie die *economies of scale*¹³ (Levitt 1983, S. 92) voll ausschöpfen und die Preisgestaltung und damit ihre Wettbewerbsfähigkeit optimieren (Levitt 1983, S. 96). Außerdem ermögliche der Stand der technologischen Entwicklung die weltweite Produktionsverlagerung. Die Unternehmen müssten ihre Produktion daher im globalen Maßstab planen, d.h. sie sollten die bisherigen Produktionsstandorte mit anderen Standorten vergleichen und prüfen, ob sie eventuell von kostengünstigeren ausländischen Standorten aus den Weltmarkt beliefern könnten.

Levitt benannte zwar Kernpunkte, die bis heute wichtige Implikationen für international operierende Unternehmen darstellen, doch vieles, was er voraussagte, trat nicht ein¹⁴. Als zu stark erwies sich bisher nicht zuletzt der Widerstand der Käufer gegen die „Ho-

¹¹ Vgl. z.B. die Artikel auf den Internetseiten der *Harvard Business School* unter http://hbswk.hbs.edu/specialReport.html?id=3540&t=special_reports_globalmarkets (27.01.2005) sowie die umfangreiche Literatur vor allem der Globalisierungsgegner wie Viviane Forrester (1997, 2002) oder die öffentlichkeitswirksamen Aktionen von „attac“.

¹² Man denke dabei etwa an den *Big Mac*, mit dessen Hilfe sich sogar die Kaufkraft von Währungen recht plastisch vergleichen lässt (vgl. den Artikel „big mac-Index“, Markt 10/1997, S. 3).

¹³ *economies of scale* = mit steigender Produktionsmenge sinkende Stückkosten.

¹⁴ Vgl. die sich kritisch mit Levitts Theorien auseinandersetzen Artikel unter http://hbswk.hbs.edu/specialReport.html?id=3540&t=special_reports_globalmarkets (27.01.2005). „With Levitt’s help, companies today understand that the market is what they make of it, not what they find“ (Silverthorne 2003).

mogenisierung“ der Produkte¹⁵ im Sinne einer „Amerikanisierung“ der Welt und die damit verbundene „Egalisierung alltagskultureller Unterschiede“ (Bolten 1994; S. 18).

Obwohl Globalisierung als Schlagwort von Gegnern¹⁶ und Befürwortern in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht und mit verschiedensten Erwartungen verbunden wird (vgl. Krol/Schmidt 2002, S. 664), bezeichnet das Phänomen ökonomisch betrachtet heute ganz allgemein „eine Tendenz zu weltweiten Aktivitäten der Wirtschaftssubjekte“ (Krol/Schmidt 2002, S. 664). So werden Waren und Dienstleistungen weltweit im- und exportiert. Die Nutzung von Arbeit und Kapital findet unter ökonomischen Rationalitätsaspekten statt, wobei – ebenso wie bei der Zusammenarbeit der Wirtschaftssubjekte - nationale Grenzen immer öfter überschritten werden, so dass Globalisierung in erster Linie „eine zunehmende Integration der Güter-, Dienstleistungs- und Faktormärkte“ bedeutet (Krol/Schmid 2002, S. 664).

Die ökonomische Verflechtung der Märkte ist dabei kein Phänomen der Gegenwart. Schon im ausgehenden 19. Jhd. war der Anteil der Exporte am Bruttoinlandsprodukt (BIP) in Deutschland erheblich, daneben waren auch die Kapital- und Arbeitsmärkte z.B. durch die Emigration aus Europa in die USA eng verflochten (vgl. Krol/Schmid 2002, S. 665). Deglobalisierungstendenzen, die mit dem ersten Weltkrieg begannen, wurden erst mit einer seit 1950 festzustellenden Reglobalisierung beendet (vgl. Krol/Schmid 2002, S. 665). Die Beseitigung von Handelsbeschränkungen nicht nur innerhalb der Europäischen Union (EU), sondern weltweit, führte neben der Liberalisierung des Kapitalverkehrs vor allem zur Liberalisierung der Dienstleistungsmärkte wie etwa im Bereich der Telekommunikation, der Versicherungen sowie der Technologie- und Energiemärkte, so dass die Globalisierung heute nach Krol/Schmid (2002, S. 665) neue Dimensionen erreicht hat:

- die Globalisierung der Kapital- und Dienstleistungsmärkte,
- verstärkte weltweite vertikale und horizontale Unternehmenskooperationen und
- verstärkte länderübergreifende Zusammenschlüsse von Unternehmen.

Auch die zunehmende Mobilität der Produktionsfaktoren Kapital und Arbeit über nationale und damit u.U. sprachliche Grenzen hinweg zählt zu den Globalisierungsmerkma-

¹⁵ Zur notwendigen marketingtechnischen Berücksichtigung regionaler Besonderheiten vgl. auch Rapaille 2006.

¹⁶ Überwiegend kritisch setzen sich u.a. die Autoren des *Atlas der Globalisierung* mit dem Thema auseinander. So sieht z.B. Scheer (2003, S. 8) im Globalisierungsbegriff „bewusst oder unbewusst die Absicht, der Weltzivilisation eine Monostruktur zu verpassen“.

len. Anders als noch im frühen 20. Jhd. wird die Stellung eines Landes innerhalb des internationalen Wettbewerbs gegenwärtig nicht mehr nur durch den *output*, d.h. durch die Außenhandelsbilanz und die Exporte, sondern in zunehmendem Maße durch den *input* an hoch qualifizierten internationalen Arbeitskräften¹⁷ und Investitionen aus dem Ausland bestimmt. Wirtschaftlich attraktiv sind also heute vor allem die Länder bzw. Wirtschaftsräume, die mit großem Erfolg internationales Kapital und qualifizierte Arbeitskräfte anziehen.

Die Globalisierung erschöpft sich jedoch nicht in der ökonomischen Dimension. Sie verfügt auch über eine soziologische Dimension, die vor allem darin sichtbar wird, dass mit dem weltweiten Austausch von Gütern und Dienstleistungen sozio-ökonomische Netzwerke entstanden sind, die engere soziale Beziehungen und Verbindungen zwischen den wirtschaftlich Handelnden schufen.

2.3.2 Soziologische Aspekte der Globalisierung

Zur Bestimmung der soziologischen Dimension von Globalisierung wählt Giddens - anders als andere Soziologen - nicht „eine im Sinne eines begrenzten Systems gedeutete Vorstellung von ‚Gesellschaft‘“ (Giddens 1996, S. 85, Hervorhebung im Original, C.K.), sondern konzentriert sich auf die Art und Weise, in der das soziale Leben über Raum und Zeit hinweg geordnet ist. Er geht dabei von der Frage einer raum-zeitlichen Abstandsvergrößerung aus und betrachtet die Beziehungen zwischen Formen lokaler Beteiligung bei gleichzeitiger Anwesenheit aller Beteiligten und der „Interaktion über Entfernungen hinweg“ (Giddens 1996, S. 84) als Verbindung zwischen Anwesenheit und Abwesenheit.

Giddens sieht in der Moderne ein sehr viel höheres Niveau der raum-zeitlichen Abstandvergrößerung als in irgendeiner früheren Epoche und geht von einer „Dehnung“ der Beziehungen zwischen lokalen und entfernten sozialen Formen und Ereignissen aus. Die Globalisierung bezieht er auf diesen Dehnungsvorgang im Sinne einer weltweiten Vernetzung verschiedener gesellschaftlicher Kontexte und Regionen. Anders als die Ökonomen definiert er Globalisierung als eine

„Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, daß Ereignisse am einen

¹⁷ vgl. Informationen zur Migration und Zuwanderung in Deutschland unter <http://zuwanderung.bpb.de> (27.01.2005).

Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt“ (Giddens 1996, S. 85).

Obwohl Giddens das Netz aus internationalen sozialen Beziehungen hervorhebt, ist sein Beispiel für eine raumzeitliche Dehnung auch wiederum stark durch ökonomische Prozesse und Veränderungen bestimmt, indem nämlich

„der zunehmende Wohlstand eines Stadtviertels von Singapur durch ein kompliziertes Netz globaler Wirtschaftsverbindungen womöglich in kausalem Zusammenhang mit der Verarmung einer Nachbarschaft in Pittsburgh, deren lokale Produkte auf den Weltmärkten nicht mehr konkurrieren können“ (Giddens 1996, S. 86), steht.

Mit diesem Beispiel zeigt Giddens, dass ökonomisches und soziales Handeln in der globalisierten Welt eng miteinander verbunden sind. Indem die „Wirtschaftssubjekte“ allgemein bzw. als z.B. Beschäftigte in Unternehmen auch über räumliche und zeitliche Distanzen hinweg miteinander in Kontakt kommen, verändern sich die zur Interaktion notwendigen Formen kommunikativen Handelns innerhalb der Unternehmen und darüber hinaus, wie im Folgenden gezeigt wird.

2.4 Kommunikation und Sprache im Unternehmen

Brünner (2000, S. 5) definiert Unternehmen als soziale Gebilde, die durch Produktion und Verkauf von Gütern und Dienstleistungen ein Gewinnmaximum erreichen wollen. Charakteristisch für Unternehmen sind (zyklisch wiederkehrende) Aktivitäten, die in einer bestimmten Struktur und Organisation auftreten und zweckgerichtet organisiert sind, z.B. als Aufbau- oder Ablauforganisation (Brünner 2000, S. 6). Organisationen als soziale Handlungssysteme werden in der linguistischen Forschung unter einen Institutionenbegriff subsumiert, der über soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Konzepte hinausweisend „ihre Rolle als Teilsysteme im gesellschaftlichen Funktionszusammenhang“ (Brünner 2000, S. 6) betrachtet (vgl. Ehlich/Rehbein 1994, S. 318). Bungarten geht bei der Bestimmung von Unternehmen noch weiter: „Als abgrenzbare und abgegrenzte Subkultur innerhalb der Gesamtkultur besitzt jedes Unternehmen eine soziokulturelle und sozialpsychologische Identität“ (Bungarten 1994b, S. 32).

Alle wirtschaftlichen Institutionen sind als in der Regel arbeitsteilig organisierte Handlungssysteme auf Kommunikation angewiesen:

„Kommunikatives Handeln bildet die Grundlage für alle Arbeitsabläufe und macht selbst einen hohen Anteil des wirtschaftlichen Handelns aus. [...] Dienstleistungsarbeiten bestehen fast ganz aus Interaktion und Kommunikation zwischen Produzent und Konsument“ (Brünner 2000, S. 7).

Bungarten geht auch hier noch einen Schritt weiter und interpretiert das wirtschaftliche Handeln insgesamt als kommunikatives Handeln:

„In einem engen kommunikationswissenschaftlichen und linguistischen Sinne jedoch ist verbales und nonverbales Handeln konstitutiver Bestandteil des wirtschaftlichen Handelns in seinen unterschiedlichsten Formen und Funktionen“ (Bungarten 1994b, S. 31).

Als solches kann auch das kommunikative Handeln unterschiedliche Formen und Funktionen annehmen. Ausgehend von Watzlawicks Kommunikationsaxiom¹⁸ „Man kann nicht nicht kommunizieren“ soll unter Kommunikation hier im weitesten Sinne ein aktives oder passives, verbales oder nonverbales Handeln verstanden werden, das sich verschiedener Codes wie vor allem Sprache, Gestik, Mimik, Körperhaltung, Proxemik, Kleidung oder Distanzverhalten bedient (vgl. Bungarten 1994b, S. 32).

Sieht man nun das Unternehmen weniger als System oder Organisation im betriebswirtschaftlichen Sinne an, sondern als ein in die Gesamtkultur eingebettetes soziokulturelles Gebilde, als eine Art Subkultur mit definierbarer soziokultureller und sozialpsychologischer Identität (vgl. Bungarten 1994b, S. 32), so übernimmt die Kommunikation eine zentrale Funktion. Bruhn (1992, S. 8) definiert folglich die Unternehmenskommunikation als „die Gesamtheit sämtlicher Kommunikationsinstrumente und –maßnahmen eines Unternehmens, die eingesetzt werden, um das Unternehmen und seine Leistungen bei den relevanten Zielgruppen der Kommunikation darzustellen“. Sie kann nach innen auf das Unternehmen und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst gerichtet sein, aber auch nach außen, auf die Kommunikation des Unternehmens mit anderen Unternehmen, mit den Kunden und der Gesellschaft (vgl. Bungarten 1994b, S. 32). Um die vielfältigen Kommunikationsflüsse zu koordinieren, weist Bruhn auf die Notwendigkeit einer ganzheitlichen, vernetzten, strategischen, also einer „integrierten“ Kommunikation hin, die die Darstellung des Unternehmens unter Nutzung von Synergieeffekten effizient und effektiv gestalten soll (vgl. Bruhn 1992, S. 2), d.h. je mehr Personen und Abteilungen am Kommunikationsprozess beteiligt sind, je unterschiedlicher die dabei verwendeten Kommunikationsinstrumente sind und je häufiger Kommunikationsdefizite auftreten, desto notwendiger ist eine integrierte Kommunikation (vgl. Bruhn 1992, S. 2), die alle am Kommunikationsprozess Beteiligten einbezieht.

¹⁸ Vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1973, S. 53.

Da Kommunikation nicht nur zur Übermittlung von Informationen dient, sondern auch eine Darstellungs- und Ausdrucksform des sozialen Individuums, sozialer Gruppen und einer Gesamtkultur ist¹⁹, schafft und erhält sie soziale Beziehungen und spielt eine wichtige Rolle in der Unternehmenskultur. Normen und Werte, gemeinsame Denkweisen und Geisteshaltungen etc. eines Unternehmens bzw. seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kommen vor allem in der Kommunikation zum Ausdruck. Ebenso kann sie auch die Werthaltungen, Normen und Denkweisen aller Organisationsmitglieder prägen und Entscheidungen und Handlungen auf allen Hierarchieebenen beeinflussen (vgl. Schnyder 1989, S. 61; Heinen 1987, S. 2).

Indem sich das betriebliche Handeln somit maßgeblich durch Kommunikation konstituiert, kommt ihr innerhalb des Unternehmens, als kooperations*abhängige*, d.h. auf den Arbeitsprozess bezogene, oder als kooperations*unabhängige*, also auf soziale Prozesse bezogene Kommunikation, eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Brünner 2000, S. 8). Im Unternehmen ist sie die Voraussetzung für den Informationsfluss zwischen allen Ebenen des Unternehmens und für den Ablauf geregelter Planungs-, Steuerungs- und Entscheidungsprozesse (vgl. Bungarten 1994b, S. 36). Sie ist je nach Interesse, Ziel oder Hierarchieebene unterschiedlich, wie z.B. die Kommunikation am Arbeitsplatz, in Mitarbeiterbesprechungen, auf Betriebsfeiern oder durch Rundschreiben, Jahresberichte, Sicherheitshinweise etc..

Dass durch Kommunikation und hier vor allem durch Sprache soziale Prozesse konstituiert werden, wird besonders in Konfliktsituationen deutlich, wenn es etwa darum geht, unterschiedliche Bedürfnisse oder Interessen zu verfolgen oder Rollen auszuhandeln und zu bestätigen. Die Sprache ist das Medium der Auseinandersetzung, aber nicht nur das: sie ist auch das Medium der Suche nach Kompromissen, nach Ausgleich der Interessen und nach Akzeptanz (vgl. Bungarten 1994b, S. 36). Die Konfliktaustragung und Kompromissuche kann je nach den gewählten kommunikativen Mitteln und je nach Beteiligung bestimmter Rollenträger unterschiedlich verlaufen und für ein Unternehmen als sozio-kulturelle „Subkultur“ charakteristisch sein. Eine intensive betriebliche Kommunikation kann zur Entwicklung und Stärkung der Unternehmensidentität nach innen und außen beitragen.

¹⁹ Vgl. Organonmodell von Bühler 1934, S. 28.

Eine weitere wichtige Funktion erfüllt die Kommunikation als Mittel zur Realisierung ökonomischer Unternehmensziele. Um Waren und Dienstleistungen auf dem Markt anzubieten und zu verkaufen, müssen Unternehmen mit Kunden, mit Zulieferern und Mitbewerbern kommunizieren. Kommunikation bestimmt heute den Unternehmenserfolg. Feldenkirchen zählt *human and communication capital*²⁰

„zusätzlich zu den bekannten, den wirtschaftlichen Erfolg eines Unternehmens traditionell bestimmenden Faktoren wie Produktqualität, Preiswürdigkeit, Vertrieb und Service als wichtige Wettbewerbsfaktoren, die mit dazu beitragen, dass zwei Unternehmen einer Branche bei gleicher Kapitalausstattung, Größe und Technik ganz unterschiedliche Ergebnisse erzielen“ (Feldenkirchen 2000, S. 13).

Auf dem globalisierten Markt mit seinem wachsenden Angebot und der Vielzahl von Produkten, die kaum noch eindeutig voneinander zu unterscheiden sind, erfolgt die Differenzierung und Profilierung zunehmend über kommunikative Maßnahmen (vgl. Feldenkirchen 2000, S. 13), so dass der Kommunikationswettbewerb neben den Produktwettbewerb getreten ist. Da es angesichts der Medien- und Informationsvielfalt schwer geworden ist, Alleinstellungsmerkmale zu kommunizieren und von potenziellen Kunden wahrgenommen zu werden, sehen sich die Unternehmen nicht nur im Wettbewerb um den Produktabsatz, sondern auch im Wettbewerb zu den Informations- und Kommunikationsangeboten anderer Unternehmen und Organisationen. Bruhn (vgl. 1992, S. 11) argumentiert, dass erhöhter Wettbewerbsdruck, Internationalisierung, Technologiedynamik etc. zu weiteren Produkt- und Kommunikationsdifferenzierungen führten, die wiederum Koordinations- und Kommunikationsprobleme mit sich brächten und Integration notwendig machten, um die Kommunikationsanstrengungen zum Erfolg zu führen.

Die Erreichung kommunikativer Ziele dient zwar der Positionierung des Unternehmens am Markt und soll die ökonomischen Ziele langfristig und nachhaltig unterstützen (vgl. Derieth 1995, S. 37). Doch nicht nur der Markt spielt für ein Unternehmen eine wichtige Rolle, sondern auch die Gesellschaft als seine „Umkultur“ (Bungarten 1994b, S. 39). Die Unternehmenskommunikation ist Teil der gesellschaftlichen Kommunikation, was sich in einer Vielzahl von Kommunikationsprozessen niederschlägt:

- von Seiten des Unternehmens initiierte Kommunikationsprozesse wären z.B. Pressemitteilungen, Werbung, Unternehmensleitlinien, Sponsoring. Diese verlaufen zwischen dem Unternehmen und der Gesellschaft;

²⁰ Feldenkirchen verweist hier auf Peters, T.G. / Waterman, R.M. (1982): In search of excellence. New York.

- gesellschaftlich initiierte Kommunikationsprozesse wären etwa Streiks, gerichtliche Klagen, öffentliche Auszeichnungen oder Verbraucherproteste (vgl. Bunting 1994b, S. 39), d.h. sie werden von der Gesellschaft an das Unternehmen herangetragen.

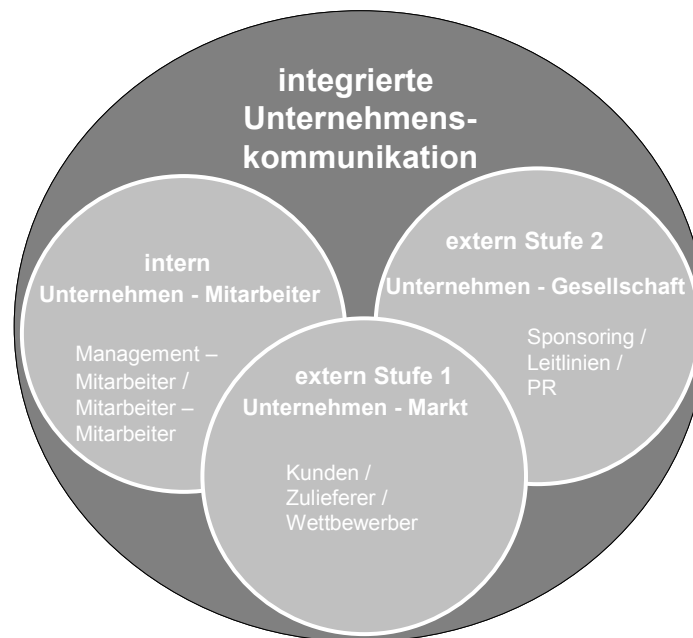


Abbildung 1 Handlungsfelder der Unternehmenskommunikation

Kommunikation erfolgt heute also nicht mehr nur *über* ein Produkt oder eine Dienstleistung, sondern *mit* differenzierten Zielgruppen und im Dialog von z.B. Unternehmen bzw. Mitarbeitern untereinander und mit Kunden, Zulieferern, Mitbewerbern und – nicht zuletzt - mit der Gesellschaft. Kommunikation ist dabei jedoch nicht nur Mittel der Unternehmensidentität und –kultur, sondern erfüllt als Produkt zunehmend eine gesamtwirtschaftliche Funktion, die im Folgenden untersucht wird.

2.5 Die gesamtwirtschaftliche Funktion von Kommunikation

Gegenwärtig ist die Entwicklung in den westlichen Industriegesellschaften gekennzeichnet durch einen sinkenden Arbeitskräftebedarf im Primären (Landwirtschaft, Bergbau) und Sekundären Sektor (verarbeitendes Gewerbe, Handwerk, Baugewerbe) des Arbeitsmarktes, was bereits Fourastié (1954) auf die zunehmende Automatisierung bzw. Technisierung zurückführte. Im Gegensatz dazu nimmt die Zahl der Erwerbstätigen im Tertiären Sektor (Handel, Verkehr, Tourismus, Nachrichtenübermittlung, private und öffentliche Haushalte, Pflegeberufe) zu (vgl. Fourastié 1954). Seit einigen Jahren

spricht man von einem vierten, dem Quartären Sektor, der die Erstellung, die Verarbeitung und den Verkauf von Informationen (Daten, Wissensbestände) beinhaltet. Er gewinnt sehr rasch an Bedeutung, da mittlerweile keiner der drei klassischen Sektoren mehr ohne Informationsverarbeitung auskommt²¹. Die Verarbeitung und Weitergabe von Informationen, etwa in Form von Bildung und Beratung, ist damit zu einem wichtigen Merkmal unserer Gesellschaft avanciert. Es gibt kaum ein Unternehmen mehr, das nicht vor einer Investition eine Consulting-Firma beauftragen würde, ausgedehnte Marktanalysen zu betreiben, wozu wiederum Vorstudien und Studien zu unterschiedlichen unternehmerischen Aspekten gehören. Indem eine Vielzahl von Gutachten und Expertenmeinungen vor größeren Investitionsentscheidungen eingeholt werden, hat sich das Beratungswesen zu einem ausdifferenzierten Arbeitsmarkt entwickelt. Kommunikation ist zu einer Ware geworden, die – oft im Auftrag - produziert und gehandelt wird, d.h. sie begegnet uns zunehmend als geldwertes Handlungsprodukt, das medial unterschiedlich aufbereitet sein kann.

Neben dem Computer, der sich seit den 80er Jahren des 20. Jhds. als Arbeits- und Kommunikationsmittel in der Mehrzahl arbeitsweltlicher Bereiche etabliert hat, haben weitere Informations- und Kommunikationstechnologien Einzug in Produktionsstätten und Büros gehalten, wie etwa das Handy oder das Internet. Browser ermöglichen die Suche im weltweiten Datennetz, per Handy, E-Mail oder SMS ist man ständig erreichbar und bereit zur Kommunikation und zum Informationsaustausch. Entscheidend für die Teilnahme an der nahezu grenzenlosen Kommunikation ist die Zugänglichkeit zu und die Verfügbarkeit über entsprechende Kommunikationstechnologien²², sowie der Grad der Differenzierung und die Kompatibilität der Systeme. Gerade die Nutzung digitaler Medien hat wiederum Einfluss auf die Formen und Verfahren inner- und überbetrieblicher Kommunikationsflüsse. Wichtig ist hier nicht nur die Frage „Wer kommuniziert mit wem?“, sondern etwa auch die Wahl des Kommunikationsmediums (Brief, Telefon/Handy oder E-Mail?) und die Entscheidung über die Kommunikationsform und z.B. den Grad der Förmlichkeit.²³

²¹ Pohl kritisierte bereits 1970 das Modell Fourastiés, indem er u.a. argumentierte, dass Dienstleistungen in allen Bereichen der Volkswirtschaft erbracht würden und eine Aggregation allenfalls auf der Basis von Berufen, besser noch Funktionen erfolgen sollte (vgl. Pohl 1970). Die Idee, Funktionen, die die Erwerbstätigen ausüben, als Bestimmungsfaktor heranzuziehen und nicht etwa eine festgelegte „Berufszugehörigkeit“ spielt gegenwärtig in der Arbeitsmarktdiskussion eine immer größere Rolle (vgl. auch Kap. 2.6.4).

²² Im Sinne von Rifkins „access“ als Zugang zu Wissen und Teilhabe an Kultur- und Erlebnisräumen (vgl. Rifkin 2002).

²³ Z.B. in einem formellen Brief, in einer SMS oder E-Mail mit/ohne Abkürzungen wie „asap“, mit/ohne Gefühlsbekundungen wie ☺ oder lol; asap = *as soon as possible*; lol = *laughing out loud*.

Medien verändern also die Formen und Kommunikate und Kommunikation verändert die Medienakzeptanz (vgl. Faßler 1997, S. 33) und den Mediengebrauch. Nach Faßler (vgl. 1997, S. 33) prüft und erzeugt die Kommunikation Bedeutungen, sie de- und relokalisiert Menschen, Gruppen und Prozesse. Außerdem setzt sie Standards und Normen durch, vernetzt, koppelt oder trennt Menschen von den „medientechnologischen Gegebenheiten“ und findet, wie oben dargestellt, auf unterschiedlichen Ebenen statt:

	Kommunikationsform	Funktion und Wirkung
1. Ebene	<i>Kommunikation als Prozess</i> Kommunikation sowie Organisation von Kommunikationsprozessen als Teil des betrieblichen und überbetrieblichen Handlungssystems	Neue Formen und Verfahren der Kommunikation, „kulturelle Praxis der Speicherung, Verarbeitung und Distribution“ ²⁴
2. Ebene	<i>Kommunikation als Produkt</i> Kommunikation als Ware auf dem Markt; als geldwertes Handlungsprodukt	Ausweitung des Beratungswesens, mehr Gutachten, Stellungnahmen, Einschätzungen, Studien
3. Ebene	<i>Kommunikation als Kompetenz</i> Zugänglichkeit zu und Verfügbarkeit über Kommunikationstechnologien und kompetenter Umgang mit ihnen	Grad der Differenzierung, Kompatibilität der Systeme, technische und kommunikative Kompetenz der Kommunikationsteilnehmenden, spezifische Kultur des Gebrauchs.

Tabelle 1 Kommunikationsformen, -funktionen und -wirkungen

Diese Dreiteilung findet sich bereits bei Aristoteles (vgl. Coseriu 1988, S. 71):

1. Ebene: ἐνέργεια – als Sprechen und Verstehen, die als kreative Tätigkeit über die Realisierung und Anwendung vorhandenen Wissens hinausweisen und neues schaffen;
2. Ebene: ἔργον – als Produkt oder Werk, das durch die Tätigkeit geschaffen wird;
3. Ebene: δύναμις – als das der Tätigkeit zugrunde liegende Wissen, hier nicht nur das inhaltliche und sprachliche Wissen, sondern auch die mediale Kompetenz.

Da Handlungen in und von Unternehmen nur umgesetzt werden, wenn sie auch kommunikativ realisiert werden²⁵, lässt sich jeder Wirtschaftsraum und auch jeder Handlungsraum eines Unternehmens als Kommunikationsraum definieren und analysieren.

²⁴ Vgl. Faßler 1997, S. 32.

²⁵ Ausführlicher zum Kommunikationsbegriff und zum kommunikativen Handeln in Unternehmen siehe Zerfaß (1996, S. 144ff).

Wenn man sich vor Augen führt, dass sowohl wirtschaftliches wie soziales Handeln eng zusammenhängen (vgl. Kap. 2.3.2) und beide im Wesentlichen auf Kommunikation beruhen, dann ist mit der fortschreitenden Globalisierung von Wirtschafts- und damit von Arbeits- und Lebensbereichen eine quantitative und qualitative Veränderung der notwendigen Kommunikationsströme bzw. der kommunikativen Handlungen verbunden, aus denen wiederum sowohl in ihrer Quantität wie in ihrer Qualität gestiegene kommunikative Anforderungen an alle, zumindest aber an die im Erwerbsprozess stehenden Menschen resultieren. Dieser Prozess soll im Folgenden beschrieben werden.

2.6 Globalisierung und die Veränderung der Kommunikationsflüsse

2.6.1 Kooperation über nationale und sprachliche Grenzen hinaus

Die Globalisierung und die Verflechtung der Volkswirtschaften bzw. der über nationale Grenzen hinweg agierenden Unternehmen²⁶ bedingen entscheidende Veränderungen der Kommunikationsprozesse. Die wirtschaftliche Zusammenarbeit beruht gegenwärtig weitgehend auf einer arbeitsteiligen und regional-komplementären Kooperation. So werden zunehmend einzelne wirtschaftliche Funktionen wie Forschung und Entwicklung, Produktion, Lagerhaltung oder Verwaltung in regionalen Zentren zusammengezogen. Entscheidend für den Auf- oder Ausbau eines Zentrums sind die Möglichkeiten zum rationellen Einsatz der Produktionsfaktoren, wobei in der internationalen Konkurrenz zunehmend die Höhe der jeweiligen regionalen Lohnkosten den Ausschlag gibt. Der Aufbau komplexer logistischer Systeme ist notwendig, um aus vielen regional erstellten Einzelteilen ein Endprodukt entstehen zu lassen²⁷. Alle diese Aktivitäten bedürfen der Abstimmung und lösen eine Vielzahl von Kommunikationsprozessen aus, die über nationale Grenzen hinweg koordiniert werden müssen, denn zunehmend gilt, wie Pribilla feststellt:

„**Wo** welche Aufgabe letztlich im globalen Wertschöpfungsnetz gelöst wird, hängt - zumindest auf lange Sicht - davon ab, wo das beste Know-how, der geeignete Marktzugang, ausreichende Kapazitäten und - nicht zuletzt - wo

²⁶ Das Schlagwort „*global player*“ trifft nicht mehr nur auf Konzerne, sondern zunehmend auf klein- und mittelständische Unternehmen (KMU) zu, die verstärkt Kunden und Partnerschaften im In- und Ausland suchen.

²⁷ Man denke dabei an die bekannten Beispiele aus der Automobilproduktion oder auch an die „Weltreise“ einer Jeans (vgl. u.a. http://www.globalisierung-online.de/CD_Demo/modul_jeans/index.php (03.04.2007)).

niedrige Kosten zu finden sind“ (Pribilla 1999, Hervorhebung im Original, C.K.).

Überlegungen zur Überwindung nationaler und damit u.U. sprachlicher und kultureller Grenzen und den daraus resultierenden Kosten z.B. für Dolmetscher- und Übersetzungsdienste oder auch für die sprachliche und interkulturelle Schulung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter spielen gegenwärtig oftmals bei den Entscheidungen zum Aufbau regionaler Zentren eine untergeordnete Rolle. Ihre Bedeutung wird jedoch in Zukunft gerade im Hinblick auf einen gesteigerten Koordinations- und damit Kommunikationsbedarf zunehmen, denn

„sowohl die Markterschließung als auch das Sourcing stellen die Unternehmen vor große Herausforderungen. Die Globalisierung führt zu einer Disaggregation der Wertschöpfungskette, erhöht also den Koordinationsbedarf im Sinne des Business-Networking. Nicht nur das eigene Unternehmen wird global, vielmehr gilt dasselbe auch für Zulieferer und Kunden“ (Gutzwiller 2006, S. 30).

Vor allem der Kundenprozess wird dabei zum Erfolgsfaktor, denn für den Wettbewerb in den Kernmärkten sind zunehmend die Kundenbeziehungen, der Abdeckungsgrad und die Qualität des Kundenprozesses entscheidend (vgl. Gutzwiller 2006, S. 30). D.h. global handelnde Unternehmen müssen nicht nur weltweit ihre Kunden gewinnen, sie müssen auch ständig mit ihnen kommunizieren, was ebenfalls zu einer Potenzierung der aus dem Unternehmen hinausweisenden, aber auch der internen Kommunikationsflüsse beiträgt.

Die Koordination der an unterschiedlichen Orten und in verschiedenen Regionen stattfindenden Produktionsprozesse bis hin zur fristgerechten Auslieferung der Ware löst eine Vielzahl auch fremdsprachlicher Kommunikationsprozesse innerhalb des Unternehmens und darüber hinaus aus, an denen eine wachsende Anzahl von Menschen auf allen Hierarchieebenen (vgl. ZDfB 1995, S. 13) beteiligt sind. Kenntnisse in mindestens einer Fremdsprache sind für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oftmals notwendig, um das möglichst reibungslose Zusammenspiel der internationalen Zulieferer bzw. der regionalen Zentren untereinander und die Abstimmung mit der Zentrale zu gewährleisten. Außerdem gilt es für die Unternehmen, Produkte und Dienstleistungen nicht mehr nur regional, sondern weltweit zu vermarkten und sich der wachsenden internationalen Konkurrenz um Kunden zu stellen, wofür Fremdsprachenkenntnisse ebenfalls unerlässlich sind und sprachgrenzüberschreitende Organisations- und Kommunikationsstrukturen aufgebaut werden müssen.

2.6.2 (Sprach)grenzüberschreitende Organisations- und Kommunikationsstrukturen

Ein wichtiges Merkmal gegenwärtiger internationaler wirtschaftlicher Zusammenarbeit ist, dass sich die Verkäufermärkte der 50er bis 70er Jahre des 20. Jhds. zu Käufermärkten (*buyers markets*) entwickelt haben. Das Eingehen auf die Kunden und ihre individuellen Wünsche ist heute ausschlaggebend für den Unternehmenserfolg, der sich neben dem Gewinn auch in der Wettbewerbssituation, in der sich ein Unternehmen befindet, ausdrückt. Nur das Unternehmen, „welches in der Lage ist, ein Produkt nach Kundenwunsch innerhalb eines möglichst kurzen Zeitraumes zu liefern, gewinnt“ (Pribilla 1999). So werden etwa je nach Funktionalitäts- und Ausstattungsansprüchen für einzelne Kunden individuelle Produkte hergestellt bzw. Dienstleistungen angeboten. Die Berechenbarkeit und Kontinuität des Verkäufermarktes früherer Zeiten wird von der Diskontinuität des Käufermarktes abgelöst. Damit werden neue Anforderungen an die Strukturen eines Unternehmens gestellt:

„Die völlige Integration aller Prozesse, von der Auftragsannahme über die Produktion bis zur Lieferung und Rechnungserstellung, ist notwendig und bedingt eine vernetzte Infrastruktur, bei der „sämtliche Daten **konsistent** durch alle Prozesse geführt werden können. Traditionelle Arbeits- und Organisationsstrukturen, die auf immer gleichen Aufgaben und funktionalen, tief gestaffelten Organisationen beruhen, werden abgelöst durch **projektbezogene** Arbeiten in realen oder virtuellen Teams und die Arbeit in **Wertschöpfungsnetzen**“ (Pribilla 1999, Hervorhebungen im Original, C.K.).

Der globale Wettbewerb um die Kunden zwingt die Unternehmen zur Entwicklung und zum Einsatz der günstigsten Kosten-Leistungsrelationen.

„Ein Unternehmen kann durch geschickte Kombination von regionalen bzw. nationalen Stärken seine gesamte Leistungsfähigkeit verbessern. Hierzu wird die – früher einmal in sich geschlossene und an **einem** Ort befindliche – Wertschöpfungskette aufgebrochen und weltweit jeweils auf **die** Standorte bzw. Partner verteilt, welche die Teilaufgaben ‚am besten‘ lösen können“ (Pribilla 1999, Hervorhebungen im Original, C.K.).

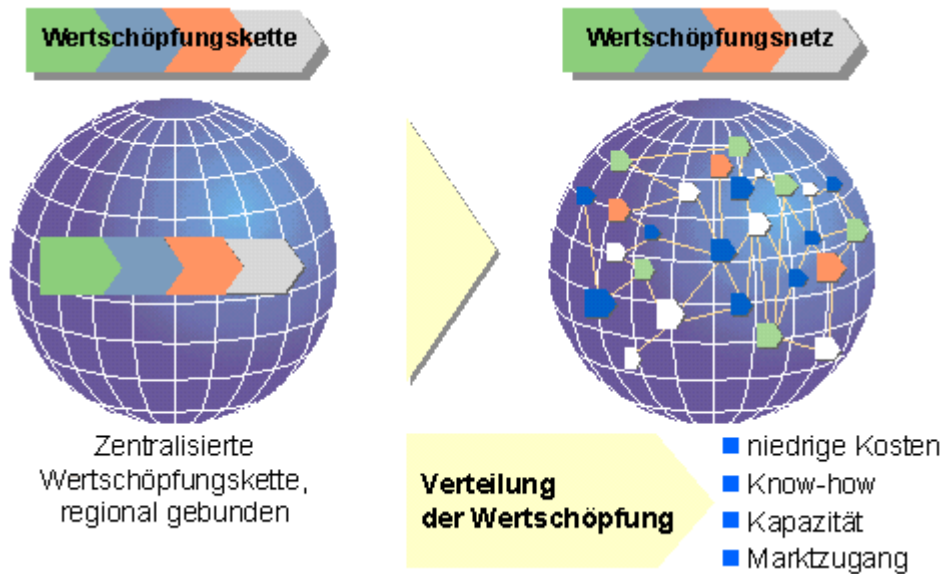


Abbildung 2 Wertschöpfung (Pribilla 1999)

Die Regionalisierung, d.h. die regionale interkontinentale Verdichtung von Wirtschaftsbeziehungen, wie z. B. innerhalb der EU oder der NAFTA, ist damit einerseits eine Reaktion auf die Globalisierung, sie ist aber wiederum auch eine Voraussetzung für verstärkte Globalisierung. Die Aufgabenverteilung im globalen Wertschöpfungsnetz ist vom Know-how, den Kapazitäten, den Kosten und Zugangsmöglichkeiten zu Märkten abhängig (vgl. Pribilla 1999).

Zu den Marktzugangsmöglichkeiten kann auch der ungehinderte Zugang der Beschäftigten zu inter- und transnationalen Arbeitsmärkten gezählt werden, der mit der Ausweitung des gemeinsamen europäischen Binnenmarktes und der Öffnung der nationalen Arbeitsmärkte neue Erwerbschancen für die EU-Bürgerinnen und Bürger bietet. Vor allem in den grenznahen Räumen hat sich bereits die Zahl derer, die täglich zur Arbeit über die Grenzen pendeln und somit der Anteil der Nichtmuttersprachler an den Belegschaften der Unternehmen, erhöht (vgl. Weber/Becker/Laue 2000, S. 1).

Indem Kommunikations-, Informations- und Transportnetze genutzt werden, können Kapazitäts- und Wissensgrenzen auch durch eine flexible Einbeziehung von verteilten Ressourcen erweitert werden. So werden beispielsweise für bestimmte Kundenprojekte jeweils Mitarbeiter für einen begrenzten Zeitraum in Teams zusammengezogen, die zusätzlich von Experten für bestimmte Problembereiche unterstützt werden können. Da das entsprechende Fachwissen bei der Mitarbeiterauswahl im Vordergrund steht, sind die Teams häufig international besetzt.

Die Projektarbeit erfolgt in der Regel in relativ flachen Hierarchiestrukturen und nach der Maßgabe des *management by objectives* wenig weisungsabhängig, d.h. von den Teammitgliedern wird ein weitgehend selbstständiges, eigenverantwortliches Arbeiten und fachliche, methodische und soziale Handlungskompetenz in komplexen Situationen (vgl. Ballin/Brater 1996, S. 32) sowie u.a. sprachliche Flexibilität und Teamfähigkeit verlangt. Nach Abschluss eines Projekts lösen sich die Arbeitsteams wieder auf und die Mitglieder beginnen ihre Tätigkeit im nächsten Projekt in einem neuen, face-to-face oder virtuell zusammenarbeitenden Team²⁸. Gegenwärtig suchen Personalleitungen in internationalen Unternehmen nach Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die, wie es die Personalleiterin der *SQS Software Quality Systems AG* zusammenfasst, „nicht nur das technische Handwerkszeug mitbringen. Sie brauchen auch praktische Erfahrungen in der Projektorganisation, Kommunikation und simultanen Zusammenarbeit mit mehreren Teams“ (Stange 2005, S. 38) und dies immer öfter auch über (Sprach)grenzen hinweg.

Die Fähigkeit, sich schnell an Veränderungen anzupassen, ist damit sowohl für die gesamte Netzwerk-Organisation des Unternehmens als auch für die einzelnen Arbeitskräfte von größter Wichtigkeit für den wirtschaftlichen Erfolg. Hinzu kommt die Fähigkeit zur Koordination der verteilt stattfindenden Aufgabenbearbeitung und die Notwendigkeit zur Kooperation und zum Aufbau von „tragfähigen sozialen Beziehungen als Voraussetzung für produktive Zusammenarbeit auf allen Ebenen“ (vgl. ZDfB 1995, S. 14). Beneke hebt gerade diesen Aspekt hervor:

„Neben den "harten" Fakten nehmen die soft skills in der internationalen Zusammenarbeit einen immer höheren Stellenwert ein. Während in früheren Zeiten der Im - und Export von Spezialisten abgewickelt wurde, z. B. von Außenhandelskaufleuten, haben wir es heute mit einer wesentlich anderen Sachlage zu tun. Als Formel ausgedrückt, lässt sich eine Entwicklung „vom Export zur internationalen Kooperation“ feststellen. Die Konsequenz daraus ist, dass immer mehr Menschen in eine Arbeitsbeziehung mit Menschen anderer Sprache und Kultur eintreten (wollen oder müssen). Es werden also nicht mehr nur Produkte hin- und herbewegt. Vielmehr muss man die Bereitschaft des jeweiligen Partners zur Zusammenarbeit wecken und pflegen, sich abstimmen, auftretende Probleme lösen und vieles mehr. Genau darin liegt nun die neue Dimension der internationalen Kooperation. Für die Kommunikation hat dies zur Folge, dass es nicht mehr "nur" um Sachbotschaften geht (Zahlen, Daten, Fakten), sondern vermehrt um Beziehungskommunikation, face-to-face, schriftlich, medial“ (Beneke 2001, S. 1, Hervorhebungen im Original, C.K.).

²⁸ Real, d.h. mit der Anwesenheit aller Teammitglieder an einem physikalischen Ort, oder „virtuell“, etwa mit Hilfe von Kommunikationstechnologien wie Video- oder Telefonkonferenzen, gemeinsam genutzten Arbeits- und Informationsplattformen im Internet bzw. Intranet, *application sharing* oder E-mail.

Aus einer erfolgreichen internationalen Kooperation ergibt sich also, dass die im Netzwerk tätigen Menschen kooperativ und konfliktfähig sein und über hohe soziale Kompetenzen verfügen müssen. Außerdem müssen sie auch räumlich, organisatorisch, sprachlich und insbesondere kulturell weitestgehend flexibel sein. Diese Flexibilität lässt sich jedoch nur erreichen, wenn die Mitarbeiter sowohl über kommunikative Kompetenzen in der Mutter- und (einer oder) mehreren Fremdsprachen verfügen sowie interkulturelle Kompetenzen besitzen und mit den Kulturstandards der eigenen und der jeweiligen fremden Kultur vertraut sind, also interkulturelle Sprecher im Sinne Krumms sind:

„Der ‚interkulturelle Sprecher/Hörer‘ verfügt über die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen, die als unterschiedlich von der eigenen wahrgenommen werden, zu kommunizieren. Das erfordert die Fähigkeit, unterschiedliche kulturelle Wertsysteme in Beziehung zu setzen (vergleichen, nicht gleichsetzen), andere soziale Erscheinungen innerhalb des fremden kulturellen Systems ohne ethnozentristische Wertung zu interpretieren sowie mit Missverständnissen, Brüchen und Widersprüchen, wie sie für die interkulturelle Kommunikation charakteristisch sind, umgehen zu können“ (Krumm 2003a:141).

Kommunikative und interkulturelle Kompetenzen sowie fremdsprachliche kommunikative Kompetenzen (vgl. Kap. 2.7.1.2ff) sind jedoch nicht nur entscheidend, wenn es darum geht, sich in unterschiedlichen organisationalen und kommunikativen Netzwerken und unter sich wandelnden Organisations- und Kommunikationsbedingungen erfolgreich zu bewegen. Informationen und Wissensbestände sind zu wichtigen Ressourcen in der vernetzten Wirtschaft avanciert. Zunehmend entscheidet nicht mehr nur der bloße Zugang, sondern der rasche und ungehinderte Zugriff auf „virtuelle“ Wissensbestände im Internet über den Erfolg des Unternehmens bzw. ganzer Netzwerke. Gerade die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen trägt dabei u.a. zum raschen Datenzugriff und zur Erschließung vielfältiger unterschiedlicher Informationsquellen bei.

2.6.3 Wissenserschließung und Wissensmanagement

Täglich erscheinen 2000 Bücher und 7000 wissenschaftliche Aufsätze, alle 15 Jahre verdoppeln sich derzeit die Erkenntnisse in den Naturwissenschaften (vgl. Niederstadt 2004, S. 22), und weitere Beispiele für die wachsenden Informationsmengen ließen sich nennen. Zu den elementaren Anforderungen der modernen „Wissensgesellschaft“ gehört es, entscheidende Informationen in kurzer Zeit zu finden und zu nutzen. Wissen gilt als „Schlüsselressource der postindustriellen Ära“ (North, zit. nach Zimmermann 2006, S. 1), als „vierter Produktionsfaktor“ und als Wertschöpfungsgenerator Nummer

eins (vgl. Zimmermann 2006, S. 1). Nach einer Studie des IT-Marktbeobachters IDC verbringen Dienstleistungsunternehmen bereits 50% der Arbeitszeit mit der Informationsrecherche (vgl. Niederstadt 2004, S. 22). Wer erfolgreich wirtschaften will, muss sich nicht nur externe Wissensquellen, wie etwa das Internet, erschließen, sondern auch das Wissen aller Beschäftigten im Unternehmen kennen und nutzen können. Einmal mehr wird deutlich, dass in der Trias *Technik, Organisation* und *Mensch* dem Menschen eine neue, bedeutsame Funktion zukommt (vgl. Zimmermann 2006, S. 1).

Im Unternehmen vorhandenes Wissen lässt sich wesentlich schneller erkennen und nutzen, wenn man die Mitarbeiter und Organisationseinheiten vernetzt. Professionelles Wissensmanagement, das auf der einen Seite auf einer funktionsfähigen informationstechnologischen Infrastruktur basiert und auf der anderen Seite auch die so genannten „weichen“ Faktoren wie z.B. Kognition, Motivation, soziale Interaktion einbezieht, ist hierzu nötig. Es umfasst alle human- und technikorientierten Interventionen und Maßnahmen zur Nutzung und Optimierung der Wissensproduktion, -reproduktion, -distribution, -verwertung und -logistik in einem Unternehmen. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Mobilisierung der individuellen und kollektiven Wissensbestände bzw. auf den Lernprozessen zur Veränderung und Verbesserung der Wissenspotenziale (vgl. Schüppel 1996). Zimmermann (2006, S. 1) zählt dazu auch den Aufbau didaktisch-methodischer Fähigkeiten, um z.B. begründet Ziele zu formulieren, Inhalte auszuwählen, anzuordnen und sie leser- und lernerfreundlich zu gestalten. Die Aufgabe des Wissensmanagements ist also die Entwicklung und Nutzung von Know-how sowie das Aufdecken von verborgenen Wissenspotentialen im Unternehmen und die Verknüpfung mit dem Wissen von Kunden, Kooperationspartnern oder Lieferanten. Ein Wissensmanagement, das sich nur auf das Lernen und die Wissensentwicklung von Individuen konzentriert, greift hier zu kurz. Es geht vielmehr um die Verbindung von individuellem und organisationalen Wissen und immer mehr auch um die Förderung des informellen Lernens, das auch als Erfahrungslernen bezeichnet wird. Nach der Definition Kellners erwerben Mitarbeiter

„in einem lebenslangen Prozess neue Einstellungen, neues Wissen und wertvolle Fertigkeiten durch den täglichen Erfahrungsaustausch mit Kollegen, Bekannten und Familienangehörigen. Sie entwickeln Kompetenzen durch praktische Erfahrungen und einen permanenten Erfahrungsaustausch. Informelles Lernen findet auch beim Fernsehen oder beim Lesen der Tageszeitung statt“ (Kellner 2006, S. 12).

Die Gelegenheiten zum informellen Lernen sind innerhalb der so genannten Informationsgesellschaft vielfältig. Nach einer Studie der *American Society for Training & Development* werden mehr als 35% der Erfahrungen direkt am Arbeitsplatz gesammelt, 10%

werden durch Training im Unternehmen, 18% durch die Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen und 10% durch *Mentoring* und *Coaching* durch Führungskräfte vermittelt (vgl. Kellner 2006, S. 12). Desweiteren findet informelles Lernen in Konferenzen, beim *Networking*, während des Selbststudiums oder der Nutzung von *Knowledge-Sharing*-Plattformen, Blogs oder Wikis²⁹ sowie durch den Kontakt zu externen Fachleuten statt. Informelles Lernen ergänzt als „Netzwerklerne“ das formelle Lernen. Die Organisation von Prozessen der Wissensentwicklung, des -transfers und der -verknüpfung sowie die Sicherung der Qualität des Wissenskapitals gewinnen für Unternehmen zunehmend an Bedeutung, für viele Unternehmen ist es heute bereits existenziell.

Dabei kommt der Sprache eine unentbehrliche „Enabler“-Funktion zu. Als „Akt sozialer Konstruktion einer organisationalen Wirklichkeit“ (Neumann, zit. nach Zimmermann 2006, S. 2) ist sie das Medium, in dem sich das Wissen kristallisiert, das Wissen erst transportabel und wieder verwendbar macht (vgl. Zimmermann 2006, S. 2). Die Generierung, Repräsentation und Übermittlung von Wissen erfolgt durch (kodierte mündliche und schriftliche) Texte. Da explizites Wissen über Kodierungen aufgenommen und weiter gegeben wird, gilt im Umkehrschluss, dass nicht oder missverstandene Kodierungen der Wissensaufnahme entgegenstehen (vgl. Zimmermann 2006, S. 2). Als soziale Handlung ist Kommunikation also fallibel³⁰. Zudem ist das notwendige Wissen heute verteilt in medial unterschiedlichen Quellen und in verschiedenen „Codes“, zu denen auch die Fremdsprachen gehören, gespeichert, die erschlossen werden müssen. Ob die Teilnahme an internationalen Ausschreibungen, der Austausch von Erkenntnissen in der Krebsforschung oder Ideen von Mitgliedern eines internationalen Teams zu einem Konzept zusammen zu führen - zunehmend gilt es, sich fremdsprachige Informationsquellen zugänglich zu machen und weltweit Kontakte zu Kollegen und Kunden zu knüpfen, um so am internationalen und weitgehend mehrsprachigen Wissens- und Informationstransfer teilzunehmen.

²⁹ *Wikis* (von hawaiianisch *wikiwiki* = schnell), auch WikiWikis oder WikiWebs genannt, sind Seitensammlungen im Internet, die von den Benutzern gelesen und online bearbeitet werden können. Als „Wissenssammlungen“, wie etwa die Enzyklopädie Wikipedia, ähneln sie *Content Management Systemen* (CMS), einer Software zur Verwaltung des Inhalts einer Website oder auch von anderen Informationsangeboten. Wie bei Hypertexten üblich, sind die einzelnen Seiten und Artikel eines *Wikis* durch Querverweise (Links) miteinander verbunden. *Weblog* ist eine Zusammensetzung aus *Web* und *Log* (für Logbuch), auch kurz *Blog*. Blogs sind eine Mischung zwischen Tagebuch und einem Internet-Gästebuch, d.h. ein oder mehrere Autoren können online Beiträge veröffentlichen, ohne HTML-Kenntnisse zu benötigen.

³⁰ Ausführlicher dazu und mit Beispielen Zimmermann 2006, S. 2ff.

Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages geht in ihrem Schlussbericht davon aus, dass künftig der Erzeugung und Verteilung von Wissen vorrangige Bedeutung für die Wertschöpfung zukommen wird und dass der Arbeitsmarkt von Wissensverarbeitung und hochqualifizierten Tätigkeiten bestimmt werden wird. Ob und inwieweit sich die Gesellschaft(en) jedoch gegenwärtig bereits auf dem Weg von der Industrie- zur Wissensgesellschaft befindet, ist umstritten (vgl. Schlussbericht der Enquete Kommission 2002, Kap. 5.1ff). Mittelstraß fasst die Diskussion um Kennzeichen, Entwicklung und Struktur der Wissensgesellschaft zusammen:

„Ob wir auf dem Weg in eine Wissensgesellschaft sind, d.h. in eine Gesellschaft, die sich in der genannten Weise über den Begriff des Wissens definiert, wissen wir nicht. Was wir wissen, ist jedoch, dass die Generierung von Wissen, die Verfügung von Wissen, die Anwendung von Wissen und ein umfassendes Wissensmanagement zunehmend die Lebens- und Arbeitsformen und damit auch die Strukturen der modernen Gesellschaft bestimmen werden“ (Mittelstraß 1998, S. 15)³¹.

Ein Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft kann nicht ohne gravierende Folgen für die Arbeitswelt bleiben. Die Erwerbsarbeit verändert sich in Bezug auf das bisherige relativ statische Raum-Zeit-Gefüge der Arbeitswelt, sowie bezogen auf die Arbeitsformen und Arbeitsverhältnisse (vgl. Sommer 2001, S. 19)³². Es wird erwartet, dass sich Kategorien wie das Normalarbeitsverhältnis, die inhaltliche Stabilität von Berufen oder auch die normierende Bedeutung von Qualifikationsebenen neu entwickeln (vgl. Schlussbericht der Enquete-Kommission 2002, Kap. 5.1.3). Hierarchisch organisierte Betriebs- und Arbeitsstrukturen werden durch immer flexiblere Formen von Berufstätigkeit ersetzt und vernetzte Unternehmen mit temporären Organisationsformen werden zunehmen (vgl. BMWI 2001, S. 16)³³. Und: „Immer mehr Arbeitnehmer werden Unterbrechungen ihrer Arbeitsverhältnisse erleben müssen“, so, Geschäftsführerin der Randstadt GmbH (Franken zit. nach Mesmer 2005, S. 49), die sich auch für kürzere Qualifizierungszeiten als eine dreijährige Fachausbildung und für „punktgenaue Qualifizierungen“ in enger Absprache mit den Kunden, sobald der Auftrag erteilt wurde, ausspricht (vgl. Mesmer 2005, S. 49). Da Wissen schnell veraltet und eine mehrjährige Fachausbildung für das gesamte Berufsleben in der Regel nicht mehr ausreichend ist, sind also vor allem diejenigen Qualifikationen, die sich bei Berufs- und Stellenwechseln

³¹ Zit. nach Schlussbericht der Enquete-Kommission 2002, Kap. 5.1.1 unter http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/5.html (05.04.2007).

³² In Schlussbericht der Enquete-Kommission 2002 unter http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/5_1_3.html (05.04.2007).

³³ In Schlussbericht der Enquete-Kommission 2002 unter http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/5_1_3.html (05.04.2007).

verwerten lassen, für alle Erwerbstätigen heute von großer Bedeutung, wie im Folgenden zu zeigen ist.

2.6.4 Qualifikationen und ihre Verwertung bei Berufswechseln

Die Globalisierung und die zunehmende arbeitsprozessbezogene Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien i tragen neben der Veränderung und Intensivierung der Kommunikationsflüsse auch zur Entwicklung neuer Arbeitssysteme und zu einer Veränderung der Erwerbsarbeit und ihrer Organisation bei (vgl. Lechner/Moroder 2002, S. 1)³⁴. Umstritten ist, ob und inwieweit auch die Kategorie „Beruf“ von den Veränderungen betroffen ist. Behringer führt dazu an, dass sich der Charakter der Erwerbsarbeit insgesamt ändere durch (vgl. Behringer 2003, S. 1):

1. die „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses“ (als Beschäftigung, die Einkommen und soziale Sicherheit garantiert, z.B. etwa eine unbefristete Vollzeitbeschäftigung);
2. den Verlust der „Normalerwerbsbiographie“, d.h. der Phasengliederung des Lebenslaufs nach Ausbildungsphase - „aktiver Phase“ – Ruhestand;
3. die räumliche und zeitliche Entgrenzung durch neue Formen der Arbeitsorganisation;
4. die Entberuflichung, d.h. der Berufs dient nicht mehr länger als Organisationsprinzip für Ausbildung, Arbeitsvermögen, betriebliche Strukturen und Arbeitsabläufe und als Quelle sozialer Identität³⁵.

Eine häufig angeführte These geht davon aus, dass diese Tendenzen zu einer Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse, zur Auflösung der langfristigen Bindung an einen Beruf und/oder einen Betrieb bis hin zur Ablösung des „verberuflichten Arbeitnehmers“ durch den „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998)³⁶ führen werden³⁷. So argumentieren Lechner/Moroder (2002, S. 1), dass bei der Suche nach neuen Mitarbeitern oder auch bei der Entscheidung über den Bildungsbedarf eines Unternehmens im Zuge der Personalentwicklung immer weniger nach den relativ statischen und definierten Berufskategorien gefragt werde, als nach höchst individuellen Tätigkeitsprofilen

³⁴ Dass ein Erwerbstätiger ein Leben lang am selben Arbeitsplatz bleibt, ist in Zukunft eher eine Ausnahme denn der Regelfall, vgl. dazu Lechner/Moroder 2004, S. 4.

³⁵ Besonders die Entberuflichung hat Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen, entzieht sie doch dem Argument „eine (Fach)Sprache für einen Beruf“ den Boden (vgl. dazu ausführlicher Kap. 3.2ff).

³⁶ Der Gedanke an die so genannte Ich-AG drängt sich hier auf.

³⁷ Vgl. u.a. Beck 1986 und Beck/Giddens/Lash 1996, die in dieser Diskussion den Begriff der „zweiten Moderne“ prägten.

und Qualifikationen. Der Nachweis des individuellen Tätigkeitsprofils soll in Zukunft durch eine Reihe flexibel an unterschiedliche berufliche Situationen anpassbarer Dokumente erfolgen. So z.B. durch den internationalen personenbezogenen Berufs- bzw. Europass, der Informationen über das Kompetenzniveau und die Kenntnisse und Fähigkeiten des Arbeitnehmers enthält und während des gesamten Erwerbslebens des Inhabers aktualisiert werden kann (vgl. Kap. 3.3.1)³⁸.

Eine bezogen auf die Profilbildung und Transparenz der erreichten Qualifikationen analoge Entwicklung findet derzeit im akademischen Bereich und im Fremdsprachenbereich statt:

- Durch die Modularisierung Studienangebote und die Internationalisierung der Studienformate haben die Studierenden die Möglichkeit, innerhalb eines gewissen Rahmens ihr Studium flexibel und noch stärker nach individuellen Interessen und Fähigkeiten zu gestalten (vgl. Kap. 4.2.1ff). Bereits im Studium soll es in Zukunft möglich sein, ein eigenes Studienprofil auszubilden, das mit Hilfe des *Diploma Supplement (DS)*³⁹ z.B. (zukünftigen) Arbeitgebern erläutert werden kann.
- Das persönliche „Fremdsprachenprofil“, also die Kenntnisse in mehreren Fremdsprachen, auf unterschiedlichen Niveaustufen und in verschiedenen Fertigungsbereichen, können durch den Europäischen Sprachenpass und Sprachportfolios nachgewiesen werden (vgl. Kap. 3.3.1), wie etwa das *European Language Portfolio* oder das auf das berufsorientierte Fremdsprachenlernen bezogene *Dutch European Language Portfolio for Vocational Education (2001)*⁴⁰.

Im beruflichen bzw. akademischen oder sprachlichen Bereich werden also jeweils Rahmen vorgegeben, die individuell ausgefüllt werden. Die innerhalb der vorgegebenen Strukturmerkmale vollzogenen Qualifizierungsprozesse müssen transparent gemacht werden. Die Sinnhaftigkeit von Profilbildungen in unterschiedlichen Bereichen und Dimensionen sowie der Notwendigkeit zum transparenten Nachweis der Qualifizierungen, die sich momentan auf allen Ebenen vollzieht, wird nicht in Frage gestellt und erhält gerade in der Diskussion um Qualität und Qualifikationen gleichsam axiomatischen Charakter.

³⁸ Der Europass dient dem Nachweis von Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen in allgemein nachvollziehbarer Form. Ziel ist, eine europaweite berufliche Mobilität zu gewährleisten. Zu den Dokumenten des Europasses vgl. Kap. 3.3.1.

³⁹ Das DS ist ein Text mit einheitlichen Angaben zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen (Grade, Zertifikate, Prüfungen; allgemein, engl.: *diploma*) und damit verbundenen Qualifikationen. Es wird offiziellen Dokumenten über Hochschulabschlüsse, also z.B. Verleihungs-Urkunden oder Prüfungszeugnissen, als ergänzende Informationen beigelegt.

⁴⁰ Vgl. Sprachenportfolios für unterschiedliche Zielgruppen unter <http://culture2.coe.int/portfolio> (11.05.2005).

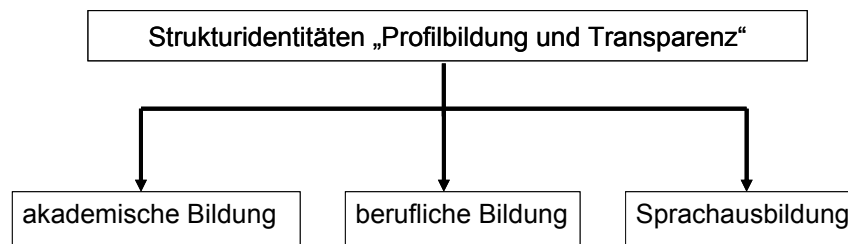


Abbildung 3 Strukturidentitäten "Profilbildung und Transparenz"

Der der Diskussion um die „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses“ (s.o.) zugrunde liegende ebenfalls mehrdimensional ausgerichtete Berufsbegriff bezeichnet die Qualifikationen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Kompetenzen), die in einer Ausbildung erworben und im Laufe der Berufsausübung durch Erfahrung gefestigt und ausgebaut werden. Kennzeichnend für den Beruf ist eine ganzheitliche Kompetenz, die sowohl theoretische wie praktische Aspekte verbindet, so dass auch Veränderungen der Tätigkeiten innerhalb eines Berufs kompensiert werden können (vgl. Voß 1994). Der Beruf bezeichnet Aufgaben und Tätigkeiten, die durch einen fachlichen Kern und jeweilige Arbeitsmittel und -verfahren, aber auch durch das Arbeitsmilieu und das Arbeitsumfeld geprägt sind und kann nach einer relativ allgemeinen Definition von Fürstenberg gelten als

„eine spezifische Form der Erwerbstätigkeit, die auf einer relativ dauerhaften Verbindung von systematisch in Lernprozessen erworbenen Qualifikationen mit entsprechenden Tätigkeitskomplexen beruht und ihrem Träger einen gesellschaftlich anerkannten Status sowie Handlungskompetenz im Rahmen sanktionierter Regelbindung vermittelt“ (Fürstenberg 2000, S. 20).

Berufswechsel sind kein neues oder seltenes Phänomen; und ob die Veränderungen in der Erwerbsarbeit tatsächlich so umfangreich und grundlegend sind, ist bisher nicht eindeutig empirisch nachweisbar (vgl. Behringer 2003, S. 1)⁴¹. Kohli (2000, S. 362) hält die Behauptung der „Neuartigkeit der Gegenwart“ für überzogen; auf die erhebliche Fluidität der Arbeitsverhältnisse früherer Zeiten weisen Siegenthaler (2000) und Burnett (1994) hin. Und Kocka (2000, S. 489) stellt sogar die grundsätzliche Frage, „ob das ‚Normalarbeitsverhältnis‘ [...] vielleicht immer mehr die Norm als die Normalität gewesen ist“.

⁴¹ Eine Schwächung des Zusammenhangs zwischen Ausbildungsberuf und ausgeübtem Beruf ist nach den Ergebnissen von Konietzka (1999) und Mayer (2000) nicht nachweisbar, jedenfalls nicht für die Geburtsjahrgänge 1919/1921 bis 1959/61 und für die ersten 10 Jahre nach dem Berufseinstieg. Nach Mayer (2000) ist für die Geburtsjahrgänge um 1930, 1940, 1950 sogar ein Anstieg der Verweildauer im Erstberuf festzustellen (vgl. Behringer 2003, S. 2).

Individuelle Berufswechsel sind auch noch kein Beleg für die oftmals behauptete Entberuflichung, die gekennzeichnet wäre durch die Auflösung des institutionellen Charakters eines Berufs, indem Erwerbsarbeit und Ausbildung nicht länger berufsförmig organisiert wären (vgl. Behringer 2003, S. 2; Baethge/Baethge-Kinsky 1998). Ursachen für einen Berufswechsel sind gegenwärtig vor allem im berufsstrukturellen Wandel, also in der Abnahme von Beschäftigungsmöglichkeiten in bestimmten Berufen (z.B. in landwirtschaftlichen oder industriellen Berufen) und in der Zunahme in anderen (z.B. Beratung und Dienstleistung) zu suchen. Betriebliche Faktoren, d.h. wenn das Unternehmen aus wirtschaftlichen Gründen Mitarbeiter entlassen muss (vgl. Behringer 2003, S. 2), können ebenso eine Rolle spielen. Zu einem Berufswechsel nach dem Verlust des Arbeitsplatzes kommt es oftmals, wenn kein neuer Arbeitsplatz im alten Beruf gefunden werden kann oder ein Arbeitsplatz in einem neuen Beruf gewählt wird, wobei personenbezogene Faktoren⁴² ausschlaggebend sein können. Zudem kann der Wechsel des Tätigkeitsfeldes oder des Berufs notwendig werden, wenn sich neue Karrieremöglichkeiten z.B. im Ausland eröffnen.

Bei einem freiwilligen Berufswechsel versprechen sich die Beschäftigten vor allem Vorteile in Bezug auf z.B. verbesserte Arbeitszeiten, Aufstiegschancen, eine bessere Verwertung der beruflichen Qualifikationen oder höhere Entlohnung, außerdem können Chancen zu vermehrter regionaler oder internationaler Mobilität bzw. auch deren Vermeidung eine Rolle spielen (vgl. Behringer 2003, S. 3). Zu den Beweggründen für einen Berufswechsel können auch die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik gezählt werden, deren Bedeutung sich in internationalen Vergleichen zeigt⁴³ und durchaus auch ein Grund für die Arbeitsaufnahme im Ausland sein kann⁴⁴.

Von Bedeutung nach einem Berufswechsel ist vor allem die Frage nach der Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen, d.h. ob und in welchem Maße die beruflichen Qualifikationen auch in anderen Tätigkeitsfeldern nutzbar sind. Eine reduzierte Verwertbarkeit impliziert dabei im Grunde eine Entwertung des Humankapitals⁴⁵ (vgl. Beh-

⁴² Z.B. der Wunsch nach Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit oder die Gehaltshöhe.

⁴³ Z.B. Voraussetzungen für Ansprüche, Dauer und Höhe der sozialen Absicherung im Falle der Arbeitslosigkeit; vgl. DiPrete/De Graaf/Luijckx/Tählin/Blossfeld 1997.

⁴⁴ Die Gründe für eine Tätigkeitsaufnahme im Ausland sind vielfältig, so können z.B. auch die Suche nach neuen Aufgabenfeldern und Herausforderungen oder spezielle kulturelle Interessen etc. ausschlaggebend sein.

⁴⁵ Nach der Theorie des Humankapitals macht das Zusammenspiel aus angeborenen und erworbenen Fähigkeiten das Individuum aus (vgl. Coulmas 1992, S. 171, Fußnote 66). Dazu zählt Coulmas sowohl

ringer 2003, S. 3). Ob ein Berufswechsel realisiert werden kann, hängt von den vorhandenen offenen Stellen im Zielberuf sowie von den Einstellungsentscheidungen des jeweiligen Arbeitgebers ab. Dabei spielt die angenommene Verwertbarkeit der bisherigen beruflichen Qualifikationen im neuen Beruf vor allem für den Arbeitgeber eine wichtige Rolle und kann in der Konkurrenzsituation, z.B. bei der Bewerbung, entscheidend für die Auswahl des Arbeitnehmers sein.

Folgt man diesen Überlegungen, so spielen für die Verwertbarkeit der Qualifikationen und Erfahrungen nach einem Berufswechsel folgende Faktoren eine Rolle (vgl. Behringer 2003, S. 3):

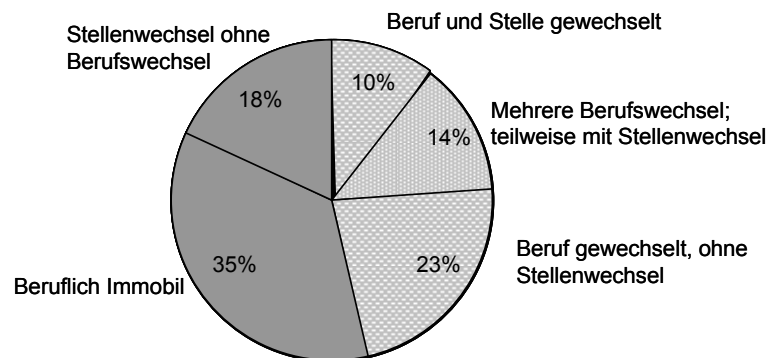
- eine breite Anwendbarkeit der in der Ausbildung und in der Berufstätigkeit erworbenen Kenntnisse und Qualifikationen, d.h. die „Flexibilität“ bzw. Polyvalenz einzelner Berufsausbildungen bzw. Qualifikationen⁴⁶;
- die Flexibilität auf Seiten des Arbeitgebers sowie der Stellenzuschnitt, der durch die Betriebs- und Arbeitsorganisation vorgegeben wird;
- die „Nähe“ bzw. „Distanz“ der Qualifikationsanforderungen von Ausgangs- und Zielberuf.

Eine gängige These geht davon aus, dass vermehrte Berufswechsel im Laufe des Erwerbslebens kennzeichnend für die heutige Arbeitsmarktsituation sind. Behringer hat die Häufigkeit von Berufs- und Stellenwechseln im Zeitraum 1984 bis 1998 in Westdeutschland untersucht. Danach hat mehr als die Hälfte aller Personen einen oder mehrere berufliche Wechsel vollzogen. Nur ca. ein Drittel der Untersuchungsgruppe war im Untersuchungszeitraum beruflich immobil (vgl. Behringer 2003, S. 6ff).

Faktoren wie die physische Konstitution, Kraft, Intelligenz, als auch Kenntnisse, Erfahrungen und Lernen, z.B. das Lernen von Sprachen. Als Unwort des Jahres 2004 wurde der Begriff Humankapital (und damit der Humankapital-Ansatz als mitarbeiterorientierte Personalarbeit) kritisiert. Das Wort wird jedoch in betriebswirtschaftlichen Fachpublikationen verwendet, um auf die Bedeutung von Wissen und Fähigkeiten der Mitarbeiter eines Unternehmens hinzuweisen. Im Bereich der Unternehmensbewertung gibt es die deutliche Tendenz, den Wert eines Unternehmens nicht nur an leicht nachweisbaren Werten (z.B. Grundstücken) festzumachen, sondern auch an den immateriellen Werten wie "Markenwert" und "Humankapitalwert". Davon können Mitarbeiter profitieren, da sie nicht nur Kostenfaktor sind, sondern einen „schützenswerten Wert“ (Scholz/Stein 2003) darstellen (vgl. ausführlicher dazu z.B. Scholz/Stein 2003).

⁴⁶ Vgl. zur Polyvalenz als Merkmal von Sprache z.B. im Hinblick auf die Wortschatzarbeit Kap. 3.2.4.2 Wortschatz, zum Polyvalenzbegriff auf beruflicher Ebene Kap. 4.2.1.

Berufs- und Stellenwechsel im Zeitraum 1984 bis 1998
(Geburtsjahrgänge 1940 – 1959, Westdeutschland)



in % der Erwerbstätigen 1984 ¹⁾

¹⁾ Personen, die 1984 und 1998 erwerbstätig waren und zwischenzeitlich die Erwerbsbeteiligung nicht unterbrochen haben.

Abbildung 4 Berufs- und Stellenwechsel (Behringer 2003, S.6)

Die Häufigkeit von Berufswechseln war jedoch nicht in allen Berufsgruppen gleich hoch. Signifikant höher lagen der Anteil an Berufswechslern und die Zahl von Berufswechseln vor allem bei (vgl. Behringer 2003, S. 8)

- ausländischen Erwerbstätigen,
- Personen ohne Ausbildungsabschluss und un- und angelernten Arbeitern,
- Personen mit Tätigkeiten, für die in der Regel überhaupt keine Ausbildung oder nur eine kurze Einweisung am Arbeitsplatz erforderlich war,
- Personen, die in einem anderen als dem erlernten Beruf tätig waren,
- Personen, die mit ihrer Arbeit (sehr) unzufrieden waren.

Dass bei fehlenden oder geringeren beruflichen Qualifikationen oder bei geringer Nutzung des Humankapitals im Ausgangsberuf das Risiko bzw. der Nachteil seiner Entwertung durch einen Berufswechsel relativ gering ist, kann zur Erklärung dieser Zusammenhänge dienen. Im Umkehrschluss bestätigte sich aber die These, dass eine bessere Schul- und Berufsausbildung vor dem Risiko der geringeren Verwertung der erworbenen Qualifikationen schützen kann, denn verglichen mit Lehrabsolventen, die einen Hauptschulabschluss erworben haben, war für Lehrabsolventen mit einem weiterführenden allgemein bildenden Schulabschluss und für Akademiker im Untersuchungszeitraum das Risiko signifikant niedriger, dass Tätigkeiten mit geringerem Anforderungsniveau ausgeübt werden (vgl. Behringer 2003, S. 14), d.h. je höher und brei-

ter die Qualifikationen der Erwerbstätigen sind, umso eher ist ein Berufswechsel möglich, der dann auch mit Statuserhalt oder Aufstieg verbunden ist.

Ein weiteres Ergebnis Behringers ist, dass sich insgesamt die Qualifikationsanforderungen der beruflichen Tätigkeit für 22 % der Personen der Untersuchungsgruppe erhöht haben. Für 12,5 % trifft das Gegenteil zu (vgl. Behringer 2003, S. 12). Dies entspricht der These der allgemeinen Erhöhung der Qualifikationsanforderungen der Erwerbsarbeit. Angesichts einer globalisierten Arbeitswelt und der Zunahme von Kommunikationsprozessen über (Sprach)grenzen hinweg ist hier deshalb die Frage von Interesse, welchen Beitrag der Erwerb von Kenntnissen in einer oder mehreren Fremdsprachen und damit auch der Fremdsprachenunterricht leisten können, damit die Erwerbstätigen Berufswechsel möglichst ohne Verlust von Qualifikationen, Wissen und Status vollziehen und den steigenden Qualifikationsanforderungen entsprechen können (vgl. Kap. 2.7.2).

Als „Erwerbstätige“ muss man dabei sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden gleichermaßen sehen. Die Fremdsprachenlernenden sind als (zukünftige) Erwerbstätige Teil einer Arbeitswelt, die voraussichtlich in zunehmendem Maße nicht nur hohe Anforderungen an ihre Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen stellt, sondern z.B. auch an ihre zeitliche, räumliche und soziale Flexibilität und Mobilität etwa bei Berufs- oder Stellenwechseln. Für diese Anforderungen müssen die Lernenden durch schulische und außerschulische Bildungsmaßnahmen qualifiziert und das formale, non-formale und das informelle Lernen im Sinne eines lebenslangen und lebensumspannenden Lernens⁴⁷ gefördert werden⁴⁸ oder wie Negt fordert:

„Eine Mindestforderung, die sich aus dieser Entwicklung ergibt, besteht darin, dass neben der engeren Berufsausbildung eine fortlaufende, die Berufstätigkeit begleitende Fortbildung institutionalisiert wird, die an künftigen und

⁴⁷ Wozu auch das lebenslange Lernen von Fremdsprachen im und für den Beruf gehört.

⁴⁸ Die EU-Kommission und die Mitgliedstaaten definieren das lebenslange Lernen im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie als „jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 3). Der Rat der Europäischen Union spricht von lebensbegleitendem Lernen, das im Vorschulalter beginnt und bis ins Rentenalter reicht und das das gesamte Spektrum formalen, nicht formalen und informellen Lernens umfassen muss. Der Rat geht von einem erweiterten Lernbegriff aus, der „unter lebensbegleitendem Lernen alles Lernen während des gesamten Lebens [...], das der Verbesserung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, staatsbürgerlichen, sozialen und/oder beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“, versteht (Rat der Europäischen Union 2002, S. 2). Der im Memorandum (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 10) verwendete Begriff eines „lebensumspannenden Lernens“ bringt eine neue Dimension in das Bild ein, indem er auf die „räumliche“ Ausdehnung des Lernens abstellt, das in allen Lebensbereichen und -phasen stattfinden kann.

nicht vergangenen Arbeitsplätzen orientiert ist. Lebenslanges Lernen ist zur Existenzfrage geworden“ (Negt 2002, S. 27).

Der sich verändernde Arbeitsmarkt stellt dieselben Anforderungen auch an die Fremdsprachenlehrenden, vor allem dann, wenn die Laufbahn-Karriere im staatlichen Schuldienst entfällt und die Lehrenden Teil der globalisierten Arbeitswelt mit allen Konsequenzen werden (vgl. unten Kap. 4.2.3) und kompetent auf die jeweiligen Anforderungen Arbeitsmarktes reagieren müssen. Welche kommunikativen Kompetenzen und welche weiteren Qualifikationen notwendig sind, um Brüche und Übergänge im Erwerbsleben kompensieren zu können und welche Rolle der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen dabei spielt, wird im Folgenden untersucht.

2.7 Ebenen der Sprachhandlungskompetenz

2.7.1 Kommunikative und fremdsprachliche kommunikative Kompetenz im Beruf

Der Begriff ‚kommunikative Kompetenz‘ wird häufig im Sinne einer allgemeinen Kommunikations- oder Gesprächsfähigkeit verwendet und bezeichnet das Vermögen, in unterschiedlichen sozialen Interaktionsprozessen Sprache adressatengerecht zu verwenden, um eine Verständigung zu gewährleisten (vgl. Pauels 2003, S. 302).

Kommunikative Kompetenz gilt – will man den Werbetexten der Kommunikationsberatungsunternehmen Glauben schenken – in der Arbeitswelt als „Schlüssel zum Erfolg“ und ist unerlässlich für eine Führungspersönlichkeit⁴⁹ und, wie Zerfaß für die Arbeitswelt eindringlich mahnt, „darf sich dabei nicht auf das Top-Management beschränken. Sie muß vielmehr alle Hierarchieebenen erfassen, damit strategische und ethische Bedrohungen möglichst frühzeitig erkannt und **argumentativ** bearbeitet werden können“ (Zerfaß 1994, S. 303, Hervorhebung C.K.). Kommunikationsfähigkeit kennzeichnet zunächst einmal Personen, die über etwas verfügen, was unter dem Begriff „kommunikativ“ zusammengefasst wird (vgl. Schmenk 2005, S. 58). Als menschliche Eigenschaft stellt die kommunikative Kompetenz weit über die allgemeine mündliche⁵⁰ wie schriftli-

⁴⁹ Vgl. z.B. Knill (o.J.) unter <http://www.rhetorik.ch/KomKom/KomKom.html> (14.07.2005).

⁵⁰ Für die mündliche Kommunikationskompetenz wird aktuell der Versuch unternommen, den Begriff „Gesprächskompetenz“ zu etablieren, vgl. zu Definitionen und Abgrenzungsversuchen die Artikel in Becker-Mrotzek/Brünner 2004.

che Kommunikationsfähigkeit hinaus, ein sprachenübergreifendes Konzept dar und hat als Lernziel Eingang in den mutter- und fremdsprachlichen Unterricht gefunden⁵¹.

Die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen hat auch Eingang in die Lernzielplanung des beruflichen Lehrens und Lernens gefunden (vgl. Ott 2000, S. 159). In der (berufs)pädagogischen Diskussion ist zudem der Versuch unternommen worden, *Kompetenz* von einem weiteren Leitbegriff, nämlich der *Qualifikation*, zu unterscheiden. Da beide Begriffe im Hinblick auf berufliche Handlungen verwendet werden und Sprache einen Teilbereich des Handelns im Beruf darstellt, soll zunächst kurz auf diese Abgrenzungsversuche eingegangen und dann die Kompetenzdiskussion in der Sprachwissenschaft betrachtet werden, um der Frage nachzugehen, was unter der *kommunikativen Kompetenz* zu verstehen ist. Darauf aufbauend sollen die Möglichkeiten zur Entwicklung der *fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz* und der *berufsbezogenen fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz* eingehender betrachtet werden.

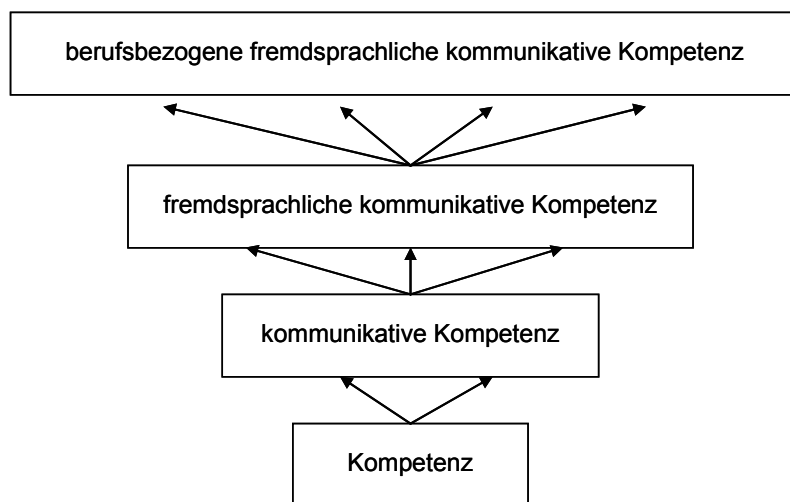


Abbildung 5 Kompetenz als Leitbegriff

2.7.1.1 Kompetenz als Leitbegriff der Berufspädagogik

In der (berufs)pädagogischen Diskussion wird der Kompetenzbegriff z.T. in Abgrenzung zur Qualifikation als einem weiteren Leitbegriff diskutiert. So definiert z.B. der Berufspädagoge Schelten *Qualifikation* tätigkeitsbezogen als

⁵¹ Zu der oftmals reflektionslosen Übernahme des Begriffs und zur quasi „automatischen“ Deutung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts als Mittel zur Förderung kommunikativer Kompetenz vgl. ausführlicher Schmenk 2005, S. 58ff.

„eine Eignung und Befähigung, die zur Wahrnehmung der mit einer Arbeitsstelle verbundenen Anforderungen erforderlich ist. Unter Qualifikation wird die Gesamtheit von Kenntnissen und Verständnissen (kognitiv), Fertigkeiten und Fähigkeiten (psychomotorisch und kognitiv), Haltungen und Arbeitserfahrungen (affektiv und kognitiv) verstanden, über die ein Mitarbeiter zur Ausübung seiner Tätigkeit am Arbeitsplatz verfügen muss. Mit Qualifikation beschreibt der Betrieb Anforderungen, die zur Ausfüllung eines Arbeitsplatzes erforderlich sind. So werden in Stellenbeschreibungen Qualifikationen aufgelistet. Mit Qualifikationen kann die Leistungsnachfrage des Betriebs erfasst werden. Mit Kompetenzen dagegen kann das Leistungsangebot eines Mitarbeiters umschrieben werden“ (Schelten 2004, S. 165).

D.h. mit Kompetenzen werden die Qualifikationsanforderungen des Arbeitsplatzes von den Mitarbeitern erfüllt (vgl. Schelten 2004, S. 171)⁵². Häufiger wird jedoch der Begriff Kompetenz auch allgemein verwendet, um die „Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften, die eine Person hat, um eine Tätigkeit auszuführen“, zu beschreiben (Erpenbeck/Heyse 1999, zit. nach Hof 2001, S. 151). Kompetenzen sind demnach die personenbezogenen Handlungsvoraussetzungen eines Individuums (vgl. Hof 2001, S. 151). Oft werden aber beide Begriffe jedoch synonym verwendet, wie etwa bei Ott, wenn es darum geht, „Schlüsselqualifikationen und zugehörige Kompetenzen (sic! C.K.) zu systematisieren und zu klassifizieren“ (Ott 2000, S. 188).

Obwohl die Diskussion des Kompetenzbegriffs in der Sprachwissenschaft gänzlich anders verlief, lassen sich Parallelen zur berufspädagogischen Diskussion vor allem in der Berücksichtigung des Handlungsaspekts aufzeigen.

2.7.1.2 Der Kompetenzbegriff in der Sprachwissenschaft

Der Kompetenzbegriff in der Linguistik wird mit Chomskys Transformationsgrammatik verbunden. Unter Kompetenz verstand Chomsky (1965) die Fähigkeit des idealen Sprecher-Hörers zur Produktion und Rezeption von Sätzen und zur intuitiven Beurteilung ihrer Grammatikalität (vgl. Deppermann 2004, S. 16; Strobel 1979, S. 12). Der Gegenbegriff zur Kompetenz war für Chomsky die Performanz, die situierte Sprachverwendung. Da mit dieser weder Phänomene der Sprachverwendung noch spezielle rhetorische, poetische oder pragmatische Fähigkeiten linguistisch erfasst werden können (vgl. Deppermann 2004, S. 16), wurde Chomskys Konzept vor allem von Hymes kritisiert.

⁵² Ausführlicher zur Kompetenzdefinition siehe Hof 2001, S. 151ff und Weinberg 2001, S. 154ff.

Hymes (1972) führte den Begriff der kommunikativen Kompetenz als der Fähigkeit zum angemessenen Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen ein. Anders als Chomsky sieht Hymes die kommunikative Kompetenz nicht als idealisierte, abstrakte, universale und letztlich auf der biologischen Ausstattung des Menschen beruhende Fähigkeit an. Ganz im Gegenteil: nach seiner Konzeption ist sie – wie im Folgenden aufgezeigt wird - in hohem Maße kontext- und milieuspezifisch (vgl. Deppermann 2004, S. 16).

2.7.1.3 Konzeptionen kommunikativer Kompetenz

Es existiert eine Vielzahl von Definitionen kommunikativer Kompetenz. Savignon stellt dazu fest:

„Collecting definitions of communicative competence is fun. Teachers, methodologists, and textbook writers have used the term in many interesting if confusing ways. Some use it assuredly, some tendentiously, others cautiously” (Savignon 1983, S. 1, zit. nach Schmenk 2005, S. 59)

Die Diskussionen um die kommunikative Kompetenz, die zur Entwicklung des so genannten kommunikativen Paradigmas führten, wurden vor allem von den Vertretern der *Applied Linguistics* und der Fremdsprachendidaktik geführt. Herrschte noch bis Anfang der 1960er Jahre ein stark grammatisch und formal orientierter Begriff von Sprache vor⁵³, so wandte man sich in *Applied Linguistics* und in der Fremdsprachendidaktik immer mehr dem funktionalen und kommunikativen Potenzial von Sprache⁵⁴ zu (vgl. Richards/Rodgers 2001, S. 153). Basierend auf den Arbeiten zur Sprechakttheorie von Austin (1962) und Searle (1969) und zur funktionalen Grammatik von Halliday (1970), die Sprache soziolinguistisch deuteten⁵⁵ und unterschiedliche Kommunikationssituationen theoretisch aufzuarbeiten suchten, setzte man sich in der Folgezeit in der Bundesrepublik Deutschland⁵⁶ intensiv mit sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und soziolinguistischen Aspekten von Sprache auseinander. Zwei Texte beeinflussten dabei maßgeblich die Diskussion. Dell Hymes' (1972) „On communicative Competence“ und Jürgen Habermas' (1971) „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommu-

⁵³ Dies spiegelt sich u.a. bei Lado wider, der 1961 das Ziel des Fremdsprachenunterrichts beschreibt: „Among the general elements to be learned there is the linguistic form to be produced and heard, to be remembered, and to be established as a habit” (Lado 1961, S. 16, zit. nach Weskamp 2001, S. 64).

⁵⁴ Dabei wurde zunächst vom Konzept „Sprache“ allgemein ausgegangen, ohne eine Unterscheidung zwischen L1, L2 oder L3 zu treffen.

⁵⁵ Der von Chomsky (1965) entwickelte Kompetenzbegriff bleibt, da anders gewichtet, hier unberücksichtigt.

⁵⁶ Ich beschränke mich in den Ausführungen auf die Entwicklungen in der BRD, die sich vor allem in Bezug auf Fremdsprachendidaktik und -unterricht z.T. einen anderen Verlauf genommen haben als z.B. in den USA.

nikativen Kompetenz“ gehen jeweils der Frage nach, was kommunikative Kompetenz ist.

Hymes beschäftigte sich bereits seit den 60er Jahren mit Bedingungen und Möglichkeiten der sprachlichen Interaktion und ihrem sozialen Hintergrund (*setting*) (vgl. u.a. Hymes 1967a, 1967b, 1968). Hymes' Theorie der kommunikativen Kompetenz baut auf der Frage auf, was ein Sprecher (hier speziell ein Kind) wissen muss, um kommunikativ bzw. sprachlich kompetent in einer Sprachgemeinschaft zu handeln (vgl. Richards/Rodgers 2001, S. 159), oder mit den Worten Hymes: „To cope with the realities of children as communicating beings requires a theory within which sociocultural factors have an explicit and constitutive role“ (Hymes 1972, S. 271). Hymes entwirft einen Kompetenzbegriff, der zugleich sprachliches Wissen und den Sprachgebrauch umfasst und Parameter liefert, die sowohl kommunikatives Verhalten bedingen als auch die Bewertung von beobachtbarem Verhalten als „kommunikativ“ zulassen (vgl. Richards/Rodgers 2001, S. 159; Schmenk 2005, S. 61):

1. Whether (and to what degree) something is formally *possible*;
2. Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available;
3. Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails (Hymes 1972, S. 281, Hervorhebungen im Original, C.K.)⁵⁷.

Die kommunikative Kompetenz ist demnach eine mehrdimensional-ganzheitliche, die nur im Verhalten der innerhalb eines sozialen Kontexts sprachlich Handelnden beobachtet werden kann (vgl. Schmenk 2005, S. 62). Hymes interessiert die konkrete Realisierung von Kommunikation in unterschiedlichen sozialen Kontexten und durch und mit unterschiedlichen Kommunikanten. Mit den von ihm vorgestellten vier Parametern⁵⁸ werden nicht nur die rezeptive und produktive Fähigkeit zur formal korrekten Äußerung erfasst, sondern auch die rezeptive und produktive Fähigkeit zur sozial und kulturell

⁵⁷ Deppermann (2004, S. 20) übersetzt dies mit „faktischer Kompetenz“ (Wie handelt eine Person tatsächlich?), „idealer Kompetenz“ (Welches Handeln ist wünschenswert?), „möglicher Kompetenz“ (Welches Handeln ist – durch Beratung, Training etc. – erreichbar?) und „situativ-institutioneller Kompetenz“ (Welches Handeln ist unter den gegebenen Bedingungen realisierbar?)

⁵⁸ Zur Kritik an Hymes' Parametern siehe u.a. Widdowson (2003, S. 166).

angemessenen Äußerung sowie die Fähigkeit zur Äußerung in spezifischen Situationen und gegenüber bestimmten Adressaten berücksichtigt (vgl. Schmenk 2005, S. 62).

Hymes' Kompetenzbegriff ist insofern offen, als dass er davon ausgeht, dass erst das Zusammenspiel verschiedener Dimensionen von Kommunikationswissen und –können den Menschen kommunikativ kompetent macht. Dabei wirken etwa das grammatische, psycholinguistische, soziokulturelle und praktisch verfügbare Wissen (vgl. House 1997, S. 1) zusammen. Da sich die kommunikative Kompetenz eines Sprechers erst in diesem mehrdimensionalen Zusammenspiel entfalten kann, stellt sie eine ganzheitliche und damit unteilbare Grundkategorie dar. Daraus kann geschlossen werden, dass die separate Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz, etwa nur für den beruflichen oder nur für den privaten Bereich, nicht möglich ist (vgl. Funk 2003b, S. 171). Es geht vielmehr immer um die Förderung *der* kommunikativen Kompetenz eines Sprechers als Person und Persönlichkeit.

Elemente kommunikativer Kompetenz umfassen nicht nur Fähigkeiten auf intellektueller Ebene, wie z.B. Gedankengänge logisch darzustellen und Informationen weiter zu geben, sondern auch die in allen menschlichen Lebensbereichen⁵⁹ wichtigen emotionalen Fähigkeiten, wie etwa die Kompetenz, sich einzufühlen, aufmerksam gegenüber anderen zu sein und Verständnis, Glaubwürdigkeit und innere Überzeugung zu vermitteln (vgl. LeMar 1997, S. 138). Damit stellt die kommunikative Kompetenz ein sprachenübergreifendes Konzept mit unterschiedlichen auf die Muttersprache (L₁)⁶⁰ sowie auf die erste (L₂) und weitere Fremdsprachen (L_n) bezogenen Komponenten dar.

⁵⁹ Also etwa im privaten oder auch im beruflichen Lebensbereich, zum Domänenbegriff siehe GER S. 52 und Kap.3.3.2.

⁶⁰ Nach Vygotsky ist die Vermittlung der Sprache und kultureller Werte, Denkweisen etc. Hauptziel des L₁-Erwerbs. Kinder lernen wichtige Konzepte verstehen und bilden den Umriss einer "Weltanschauung" (über Natur, Gesellschaft, das Ich usw.) (vgl. Textor 1999), indem sie Wissen aus ihrem sozialen Kontext aufnehmen, der Einfluss auf den Verlauf der kognitiven Entwicklung hat (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 459). Denken und Sprechen sind verknüpft (vgl. Textor 1999). Kinder lernen zu denken, indem sie sich in der Interaktion mit anderen die Sprache und weitere "Werkzeuge" des Denkens aneignen (z.B. Kenntnisse, Symbole, Problemlösungsstrategien). So werden kognitive Strukturen und Prozesse ausgebildet und die psychische Aktivität angeregt: Kinder übernehmen keine Begriffe, sondern be- und verarbeiten diese, formen sie um, "rekonstruieren" sie. Ihre kognitive Entwicklung ist eine "gemeinsame Konstruktion" der Kinder und ihrer sozialen Umwelt. Die Sprache ermöglicht die Kommunikation und die Enkulturation und ist eine Voraussetzung für höhere Formen des Denkens, die das Beherrschen von Symbolen und Konzepten verlangt. Führt man diese Gedanken fort, so ist ohne die L₁ und das beim L₁-Erwerb integrierte vermittelte soziale Kontext- und Handlungswissen die Ausbildung einer fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz nicht möglich, andernfalls ist auch die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache nicht separat von der L₁ zu entwickeln, d.h. sie ist *unteilbar*. Grundlegende Handlungskonzepte müssen in der L₁ entwickelt sein, damit sie auch in der L₂ realisiert werden können.

In Deutschland wurde neben Hymes vor allem ein aus Habermas' Definition der kommunikativen Kompetenz abgeleiteter Begriff diskutiert (vgl. House 1997, S. 2). Dieser setzt in seinen Überlegungen zu einer sozialphilosophischen Theorie gesellschaftlicher Kommunikation die kommunikative Kompetenz in Beziehung zu einem Wissen um universelle Aspekte der Sprache, die die menschlichen Sprachhandlungen innerhalb eines herrschaftsfreien, also von gesellschaftlichen Zwängen befreiten Raumes, der so genannten „idealen Sprechsituation“, möglich machen. Nach Habermas besteht die Lebenswelt, in der die Individuen handeln,

„aus individuellen Fertigkeiten, dem intuitiven Wissen, wie man mit einer Situation fertig wird, und aus sozial eingeübten Praktiken, dem intuitiven Wissen, worauf man sich in einer Situation verlassen kann, nicht weniger als aus den trivialeweise gewußten Hintergrundüberzeugungen“ (Habermas 1985, S. 593),

so dass erst auf dem vertrauten Hintergrund die Verständigung der Menschen untereinander möglich ist. Dieses Wissen der Lebenswelt ist in der Sprache, weiter gefasst in der Kommunikation, enthalten (vgl. Horster 1995, S. 11). In Habermas' Entwurf der idealen herrschaftsfreien Sprechsituation, die in jeder Sprache prinzipiell möglich sein sollte, umfasst die kommunikative Kompetenz die Fähigkeit, zwischen Sein und Schein, Sein und Sollen, sowie zwischen Wesen und Erscheinung zu unterscheiden (vgl. Schmenk 2005, S. 63). Da sich Habermas nur mit dem Entwurf des idealen Zustands beschäftigt und nicht mit empirisch nachweisbaren Beobachtungen, bleibt etwa die Frage, wie Sprecher in einer realen Kommunikationssituation diese Unterscheidung leisten können, offen.

Habermas geht es in erster Linie darum, ein Modell für ideale Sprechsituationen zu entwickeln, in denen Normen und Meinungen nicht unhinterfragt gesetzt werden können sollen, sondern im Diskurs begründet werden müssen (vgl. Schmenk 2005, S. 64). Kommunikation sollte frei von Indoktrination, Ideologien und hierarchischen Strukturen verlaufen, um einen wahren Konsensus unter gleichberechtigter Teilnahme aller am Diskurs Beteiligten herbei zu führen. Voraussetzung ist eine „symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte auszuwählen und auszuüben“ (Habermas 1971, S. 137). Habermas interessieren dabei nur die Regeln zur Realisierung idealer Diskurse, denn diese machen seiner Meinung nach die pragmatische bzw. kommunikative Kompetenz aus (vgl. Habermas 1971, S. 140). Habermas' Konzept kommunikativer Kompetenz geht von pragmatischen Universalien aus, einem Regelapparat, der Diskursen in allen sozialen und kulturellen Kontexten zugrunde liegt. Jeder Mensch besitzt danach - un-

abhängig von seinem persönlichen und sozialen Kontext - kommunikative Kompetenz (vgl. Schmenk 2005, S. 65).

Obwohl die Konzepte von Habermas und Hymes jeweils unterschiedliche Ziele haben, verschiedene Schwerpunkte setzen und sich mit unterschiedlichen Feldern linguistischer bzw. sprachphilosophischer Forschung beschäftigen⁶¹ und kaum miteinander vereinbar sind⁶², wurden beide für den Bereich der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz in Teilen rezipiert⁶³ und in der Folgezeit in unterschiedlichem Maße diskutiert und weiter entwickelt⁶⁴. Dass beide als grundlegend für die Diskussion der kommunikativen Kompetenz in Deutschland und letztlich auch für die kommunikative Wende der Fremdsprachendidaktik gelten, ergibt sich auch aus den politischen und zeitgeschichtlichen Hintergründen.

Während es Hymes um die Anregung ethnografischer und empirischer Studien von Kommunikation ging, stand für Habermas die Skizzierung eines demokratischen Ideals im Vordergrund, das in Deutschland besonders durch Piepho (1974; 1979) für die Entwicklung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts rezipiert wurde (vgl. Kap. 2.7.1.4). Der von Piepho gewählte Ansatz, unterscheidet sich sowohl von Habermas' Begriff des herrschaftsfreien Diskurses, als auch von der im angelsächsischen Raum geführten Diskussion, die weitgehend der Pragmatikdefinition Austins, Searles und Hymes' folgte (vgl. Funk 2005a, S. 148; Strobel 1979, S. 12ff). Piephos Begriff der kommunikativen Kompetenz steht in engem Zusammenhang mit den in den 60er und 70er Jahren geführten Debatten um eine kritische und emanzipatorische Pädagogik⁶⁵. Neben der politischen stand hier die Kritik an der durch den Behaviorismus veranlassten Reduktion des Menschen auf ein reizreaktionsgesteuertes System im Vordergrund (vgl. Funk 2005a, S. 148). Der pragmatisch-funktionale Ansatz angelsächsischer Prägung brachte dafür keine Lösung. Kritiker sahen vielmehr erneut den Versuch einer Reduktion des (Sprachen) lernenden

⁶¹ Ausführlicher dazu siehe Schmenk 2005, S. 65f, die von den „false friends“ Habermas und Hymes spricht.

⁶² Eigentlich haben beide Konzepte nichts miteinander zu tun.

⁶³ Hymes: Sprache im sozialen Kontext; Habermas: Emanzipationsidee im ideologiefreien Diskurs, pragmatische Universalien.

⁶⁴ Zur Weiterentwicklung vgl. u.a. Munby (1978), Canale / Swain (1980), Bachman (1990, S. 84ff) und zur Kritik an den neueren Konzepten Widdowson (2003, S. 166ff).

⁶⁵ Diese ist eng verbunden mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule (Horkheimer/Adorno) und erfuhr ihre praktische Umsetzung z.B. in der Einrichtung von Gesamtschulen in den 1970er Jahren. Im Gegensatz dazu konzentrierte sich die Diskussion der kommunikativen Kompetenz im angelsächsischen Raum auf den *functional-notional approach*.

Menschen, diesmal eben auf seine Funktionen in (sprachlichen) Handlungssystemen. Piepho ging nicht von den kommunikativen Funktionen aus, die die Lernenden später einmal potenziell tragen könnten⁶⁶, sondern stellte, die Emanzipations- und Demokratisierungsgedanken der kritischen Pädagogik aufgreifend (vgl. Neuner 1979, S. 100ff), ihre Bedürfnisse und Interessen ins Zentrum des Unterrichts (vgl. Piepho 1979, S. 114) und betonte pädagogische und anthropozentrische Kategorien. Neuner (vgl. u.a. 1979, S. 95ff) hat diese ebenfalls aufgegriffen und den pragmatisch-funktionalen Ansatz mit pädagogischen Zielen verbunden, die u.a. der Identitätsfindung der Lernenden dienen, also emanzipatorisch wirken sollten:

„Daraus ergibt sich auch, daß nicht nur die formal-sprachliche Komponente [...], sondern auch die funktionale [...] bewusst gemacht werden müssen. [...] Auf dieser Ebene ist sprachliches Rollentraining - nicht so sehr als Auswendiglernen von *useful phrases* im Sinne der *tourist guides*, sondern im Sinne der Einübung von sprachlichen Handlungsstrategien – sinnvoll und notwendig. [...] Ob der Fremdsprachenunterricht auf dieser Ebene für pädagogische Intentionen, d.h. für die Identitätsfindung des Schülers fruchtbar wird oder belanglos bleibt, hängt ganz entscheidend von der Frage nach der Möglichkeit der Identifizierung mit den Bezugsrollen und –situationen ab“ (Neuner 1979, S. 107).

Die Diskussion um die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, die in Deutschland maßgeblich von der Fremdsprachendidaktik geführt worden ist, hat also quasi von Beginn an die Lernenden ins Zentrum der Überlegungen gestellt und eine zwischen pädagogischen und pragmatischen Zielen vermittelnde Position eingenommen, d.h. das Erlernen von Fremdsprachen ist Wissenserwerb, Bildungsgut *und* lernerorientierter und anwendungsbezogener Trainingsprozess (vgl. Funk 2005a, S. 149). Die Ziele werden im Folgenden kurz im Hinblick auf die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz beschrieben.

2.7.1.4 Fremdsprachliche kommunikative Kompetenz⁶⁷

Sprache als Medium sozialer Interaktion (vgl. Duxa 2003, S. 305) beruht auf Gemeinsamkeiten, wie Widdowson festhält:

„Communication is then clearly closely related to community and culture. If you do not share a communal view, a common culture, and the linguistic categorization which goes with it, then communication will prove difficult“ (Widdowson 2003, S. 64).

⁶⁶ Auffällig bei Piepho und Neuner ist, dass beide eher von touristischen Sprachkontaktsituationen ausgingen als z.B. von beruflich veranlassten.

⁶⁷ Da hier der theoretische Rahmen nicht ausführlicher dargestellt werden kann, sondern eher anwendungsbezogen/pragmatisch argumentiert wird, siehe zum theoretischen Rahmen z.B. Munby (1978), Bachman (1990, S. 84ff), Piepho (1974; 1979), Neuner (1981).

Diese Gemeinsamkeiten werden für die L₁ in erster Linie im Spracherwerbsprozess vermittelt⁶⁸, für die L₂ und weitere Fremdsprachen sind sie idealerweise Gegenstände des fremdsprachlichen Lehr-Lernprozesses. Dabei ist die kommunikative Kompetenz, wie bereits oben ausgeführt, unteilbar, d.h. es ist keine separate Entwicklung einer mutter- oder fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz möglich, die nicht jeweils im anderen Teilbereich wirken würde, es entwickelt sich also immer nur die kommunikative Kompetenz als Ganzes. Das steigende Angebot an Kompetenztrainings in den Fremdsprachen, aber auch in der Muttersprache, rekurriert auf die Erkenntnis, dass Kommunikationskompetenzen in unterschiedlichen beruflichen und privaten Bereichen sowie in der Mutter- und der Fremdsprache heute unerlässlich sind und der Förderung bedürfen⁶⁹. So kann Fremdsprachenunterricht also zur Entwicklung *der* kommunikativen Kompetenz beitragen. Wenn im Folgenden explizit auf die Fremdsprache hingewiesen wird, heißt das nicht automatisch, dass alle Muttersprachensprecher über diese Kompetenzen bereits verfügen oder dass hier die Kompetenz separat zu entwickeln wäre.

In der Mutter- wie in der Fremdsprache erfolgt die Realisierung von Sprechabsichten durch die Auswahl situationsadäquater geeigneter Redemittel⁷⁰ und unter pragmatischen Aspekten (vgl. Kap.3.2.3.1). Zum erfolgreichen kommunikativen Handeln gehört vor allem, dass man die Dynamik von Gesprächsabläufen erkennen und beeinflussen kann, z.B. wie man ein Gespräch beginnen, sich in ein Gespräch einschalten oder wie man ein Gespräch beenden kann. Auch das Wissen, wie man gegenseitiges Verstehen herstellen und Verstehenschwierigkeiten und sprachliche Mängel ausgleichen kann, ohne die Kommunikation abubrechen, ist vor allem für Fremdsprachensprecher unerlässlich. Daneben ist die (An-)Erkennung kultureller wie individueller Identitäten von Sprechern, um z.B. Missverständnisse zu vermeiden oder zu thematisieren, Bestandteil kommunikativen Handelns (vgl. Pauels 2003, S. 303). Der Handlungs- und Beziehungsaspekt von Sprache steht damit im Vordergrund. In der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz vereinen sich sprachliche und pädagogische Ziele:

⁶⁸ Wobei auch für bestimmte kommunikative Handlungen, vor allem in beruflichen Zusammenhängen, Kommunikationstrainings sich auch als sinnvoll für Muttersprachler erweisen können, z.B. wenn es um Verhandlungsführung, Präsentationstechniken oder die Vermittlung allgemeiner rhetorischer Fertigkeiten geht.

⁶⁹ Also auch in der Muttersprache ist die kommunikative Kompetenz nicht immer und in allen Lebensbereichen perfekt.

⁷⁰ Zum Auswahlaspekt in der Kommunikation vgl. auch Luhmann 1984, S. 184 sowie die Interpretationen bei Berghaus 2003, S. 67ff.

- pragmalinguistisch sollen die Sprecher in der Lage sein, die Sprache situationsadäquat zu verwenden.

Daneben beinhaltet die kommunikative Kompetenz auch emanzipatorisch-soziale Ziele:

- die Sprecher sollen in der Entwicklung ihrer sozialen und personalen Identität sowie in ihrer kognitiven und kooperativen Handlungsfähigkeit unterstützt werden (vgl. Duxa 2003, S. 306).

Dies gilt nicht nur für die Verwendung und das Erlernen einer Fremdsprache, sondern für die Muttersprache gleichermaßen. Der Unterschied besteht darin, dass die kommunikativ Handelnden durch den Spracherwerbsprozess in der Muttersprache ein erweitertes Repertoire an Redemitteln besitzen. Dieses muss jedoch in Trainingsmaßnahmen meistens erst bewusst gemacht und seine situationsbezogene Anwendung geübt werden. Für den Aufbau der fremdsprachlichen Kompetenz ist zusätzlich der Aufbau eines Repertoires an Redemitteln und z.B. Registerkenntnissen notwendig.

Piepho (1974, 1979) hat für den Fremdsprachenunterricht insbesondere die Idee der Lebenswelt aufgegriffen⁷¹ sowie - ganz im Sinne der kritischen Pädagogik der 70er Jahre - die „Emanzipation“ durch das Lehren und Lernen von Fremdsprachen⁷² und damit die soziokulturell-emanzipatorische Zielsetzung der kommunikativen Kompetenz bzw. des Fremdsprachenunterrichts hervorgehoben (vgl. House 1997, S. 2). Nach Piephos Interpretation (1974, S. 62f) kann die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache vor allem durch die Beschäftigung mit bedeutsamen Inhalten, d.h. Inhalten, die direkt aus der Lebenswelt, also z.B. aus der Arbeitswelt und beruflichen Zusammenhängen der Lernenden kommen, sowie in kommunikativen Redefunktionen entwickelt und gefördert werden. Wie die Entwicklung einer berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz gefördert werden kann, wird im Anschluss untersucht.

2.7.1.5 Berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenz

So wie die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz nicht von der muttersprachlichen separiert werden kann, so stellt auch die berufsbezogene fremdsprachliche Kom-

⁷¹ Neuner nimmt darauf Bezug und führt dazu u.a. aus: „Dieses Interesse für die ‚fremde Lebenswelt‘ ist umso größer, je mehr Bezüge zur eigenen Lebenswelt hergestellt werden können und auf die Erfahrungs- und Interessenslage der jeweiligen Schülergruppe eingegangen wird“ (Neuner 1979, S. 111).

⁷² So interpretiert Piepho (1974, S. 35) z.B. die von Candlin aufgestellte Maxime „Language learning should be an educational process“ (zit. nach Piepho 1974, S. 35) als einen Sprachenunterricht, der „nicht nur ein Fertigkeitserwerb im engeren Sinne, sondern ein Erziehungsvorgang, der die gesamte Persönlichkeit eines Schülers ansprechen und erziehend verändern muss“, ist. Vgl. dazu auch Neuner 1979, S. 101.

petenz keinen einzeln zu entwickelnden Bereich der kommunikativen Kompetenz dar. Die Arbeitswelt stellt vielmehr, wie in Kap. 2.2ff gezeigt, spezifische Anforderungen an die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz der Erwerbstätigen. Ob im Kontakt mit Vorgesetzten, Mitarbeitern, Kollegen, Kunden oder Zulieferern – immer stehen Aushandlungsprozesse im Vordergrund, muss Bedeutung im Gespräch ausgehandelt werden. Nach Ellis wird *negotiation of meaning* - „the collaborative work which speakers undertake to achieve mutual understanding“ (Ellis 1994, S. 260) – z.B. beeinflusst von den Rollen und Merkmalen der Gesprächsteilnehmer (vgl. Ellis 1994, S. 261)⁷³, so dass das sozial- und situationsadäquate „Sprechen mit“ eine primäre Funktion gegenüber dem themenbezogenen „Sprechen über“ erhält⁷⁴.

Betrachtet man die berufliche Alltagskommunikation, so besteht diese, wie Funk (2003b, S. 171) feststellt, zum überwiegenden Teil aus Sprachhandlungen, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind. Er führt exemplarisch einige für die Arbeitswelt besonders wichtige kommunikative Handlungen an, wie die Informationssicherung und –weitergabe, medial unterschiedliche Formen der Handlungsregulierung sowie das Etablieren persönlicher Kontakte zum Aufbau eines sozialen Kontaktnetzes innerhalb des Unternehmens und darüber hinaus (vgl. Funk 2003b, S. 171). Letzterem dient vor allem der Smalltalk, also die Kommunikation mit dem Ziel, Pausen zu überbrücken, Kontakte zu knüpfen und sich mit Anwesenden zu sozialisieren. Die fremdsprachliche Smalltalk-Kompetenz umfasst u.a. die Fähigkeit, Gespräche aktiv zu eröffnen, geeignete Themen anzuschneiden und Tabu-Themen zu vermeiden. Professionelle Smalltalker nutzen diese Gesprächsform auch bewusst als Strategie auf Veranstaltungen, in öffentlichen Räumen⁷⁵ oder im geschäftlichen Kontext, um sich gezielt zu profilieren und im Gedächtnis des Kommunikationspartners zu positionieren.

In Verhandlungssituationen spiegelt sich die kommunikative Kompetenz in überzeugender Argumentation und am Verhandlungspartner orientierter Kommunikation wider. Dazu zählen auch die Kenntnis von Techniken der Diskussionseröffnung, um eine positive Stimmung und Beziehung zum Verhandlungspartner herzustellen, verschiedene Verhandlungsstrategien zur Verteilung von Vorteilen (Win-Win, Win-Lose etc.) sowie Fokussierungs- und Abschlusstechniken, um erzielte Vereinbarungen zu fixieren. Dar-

⁷³ Ellis spricht hier von „characteristics of participants“ und „participant structure“.

⁷⁴ Ausführlicher zu Aushandlungsprozessen vgl. Kap. 3.2.1.3.

⁷⁵ Dazu gehört auch das Gespräch mit Kollegen in der „Öffentlichkeit des Unternehmens“ wie im Kopier-
raum oder in der Teeküche.

über hinaus sind Kenntnisse berufsfeldspezifischer Formen von Verbindlichkeit und Formalität notwendig.

Sprache als Handlung im Beruf stellt also jeweils unterschiedliche Anforderungen an unterschiedliche Teilbereiche der kommunikativen Kompetenz, die sich für die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz im Wesentlichen in fünf Kompetenzbereiche zusammenfassen lassen:

1. Die Wahrnehmungskompetenz, bei der es um die Unterscheidung, Interpretation und Anwendung von emotionalen Äußerungen sowie die Differenzierung zwischen Sachargumenten und persönlichen Argumenten geht, aber auch um die Wahrnehmung von nonverbaler Kommunikation und z.B. von indirekter Sprache (vgl. Zerfaß 1994, S. 303)
2. Die Informationsverarbeitungskompetenz, die das Sammeln von Informationen aus unterschiedlichen Quellen sowie die situations- und adressatengerechte Weitergabe von Informationen umfasst (z.B. Sachverhalte darlegen bei einer Dienstübergabe).
3. Die Argumentationskompetenz, die auf die Anwendung von Argumentationsregeln in unterschiedlichen Situationen zielt. Dazu gehört z.B. die Kompetenz, den eigenen Standpunkt, die eigenen Interessen argumentativ zu vertreten, eine Verbindlichkeit der Kommunikate herzustellen oder jemanden zu überzeugen.
4. Die Kooperationskompetenz, die das Eingehen auf den Dialogpartner umfasst und die eine auf gegenseitigem Vertrauen beruhende Gesprächs- bzw. Verhandlungsbasis schaffen will.
5. Die Substitutionskompetenz, d.h. die Nutzung eines Repertoires von Strategien, das hilft, den Abbruch der Kommunikation oder auch sprachlich oder (inter)kulturell bedingte Missverständnisse zu vermeiden bzw. diese zu thematisieren und auszuräumen. Dazu gehören vor allem Strategien des Nachfragens, des Rückversicherns, wie auch Strategien, Nichtverstehen zu signalisieren oder sprachliche Hilfen oder Erklärungen zu erbitten.

Da kommunikatives Handeln nach Brünner (2000, S. 7) die Grundlage für alle Arbeitsabläufe bildet und einen hohen Anteil des beruflichen Handelns ausmacht (vgl. Kap. 2.4), ist berufliche Kompetenz ohne kommunikative Kompetenz undenkbar. Indem die Arbeitsteilung zunehmend über Grenzen hinweg organisiert werden muss, sind Fremdsprachenkenntnisse und die Entwicklung einer auch auf den Beruf orientierten kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache für eine wachsende Zahl von Beschäftig-

ten unerlässlich (vgl. Kap. 2.10) und stellen als berufsübergreifend transferierbare Schlüsselqualifikationen einen wichtigen Teilbereich beruflicher Handlungskompetenz dar, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

2.7.2 Fremdsprachen als Schlüsselqualifikationen

Aufgrund des raschen technologischen Wandels veralten einmal erworbene Wissensbestände und Fertigkeiten in vielen Berufen rasch (vgl. Kap. 2.6.3), d.h. im Laufe des Berufslebens⁷⁶ müssen ständig neue Qualifikationen erworben werden. Obwohl der Beruf als Kategorie gegenwärtig noch Bestand haben mag, ändern sich die Anforderungsprofile für die Beschäftigten in zunehmendem Maße, meistens im Sinne einer Ausweitung und/oder Spezialisierung.

Im Moment geht man von einer „Haltbarkeit“ des Hochschulwissens von 10 Jahren aus, während berufliches Fachwissen nach fünf Jahren, Technologiewissen nach drei Jahren und EDV-Wissen sogar schon nach einem Jahr als veraltet gelten (vgl. Lechner/Moroder 2002, S. 2). Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und damit das lebenslange Lernen sowie der Erwerb immer neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, aber auch im Selbststudium, werden das Erwerbsleben künftig in stärkerem Maße prägen als dies in der Vergangenheit der Fall war⁷⁷. Investitionen in „Humanressourcen“, d.h. in die eigene Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie – aus Sicht der Unternehmen - in die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, werden wichtiger für den Erfolg auf den Märkten der so genannten Wissensgesellschaft⁷⁸.

In der ständigen Wandlungsprozessen unterliegenden Arbeitswelt beweist derjenige Mitarbeiter berufliche Handlungskompetenz, der neben der Fachkompetenz auch über

⁷⁶ Zudem wird sich bedingt durch den demografischen Wandel das Erwerbsleben aller Voraussicht nach in Zukunft - zumindest innerhalb der westlichen Industriegesellschaften –verlängern.

⁷⁷ Vgl. zu den Konsequenzen für die Planung von Fremdsprachenunterricht Kap. 4.5.2.

⁷⁸ So fordert z.B. das von der Kommission in Vorbereitung auf das Europäische Jahr des Lebenslangen Lernens (1996) veröffentlichte „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ für die berufliche und wirtschaftliche Zukunft Fähigkeiten, die „eine Kombination von Grundkenntnissen sowie Fachkenntnissen und sozialen Kompetenzen“ bilden (Europäische Kommission 1995, S. 19), und es weist darauf hin, dass dies Verbesserungen und einen Ausbau des Bildungsangebotes bedingt, und dass neue Modelle zur Finanzierung des kostenintensiven lebenslangen Lernens gefunden werden müssen (Europäische Kommission 1995, S. 38f).

ein breites Repertoire an Methoden- und vor allem Sozialkompetenz⁷⁹ verfügt, wie Quittschau/Tabernig feststellen: „Die besten Fachkenntnisse bringen Sie in Ihrem Job nicht weiter, wenn Sie die Spielregeln der sozialen Kompetenz im Umgang mit Kollegen und Kunden nicht kennen“ (Quittschau/Tabernig 2004, S. 1). Für erfolgreiches berufliches Handeln müssen demnach die Erwerbstätigen die jeweils erforderlichen fachlichen Kenntnisse mit überfachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten zur Bewältigung aktueller und zukünftiger Anforderungen, den so genannten Schlüsselqualifikationen, vereinen.

Mertens, der Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg führte 1974 für die überfachlichen Fähigkeiten den Begriff „Schlüsselqualifikationen“ ein (vgl. Mertens 1974, S. 36ff). Er verstand diese Qualifikationen in erster Linie als „Schlüssel“ zur raschen Erschließung von wechselndem Fachwissen. Mit Hilfe der Schlüsselqualifikationen sollte ein Arbeitnehmer in die Lage versetzt werden, auf den sich dynamisch entwickelnden Arbeitsmarkt mit seinen ständig neuen beruflichen Aufgaben und Anforderungen reagieren zu können. Mit seinem Konzept wollte Mertens sowohl dem Alterungsgrad von Wissen als auch der nur beschränkt möglichen Prognostizierbarkeit des Wandels von Qualifikationen begegnen. Sein Ziel war, die Bildungssysteme anzuregen, das curriculare Konzept der anforderungsbezogenen Qualifizierung zugunsten einer Entwicklung von langfristig verwertbaren Qualifikationen aufzugeben. Nicht hoch spezialisiertes, praxisnahes und detailliertes Wissen und Können sollten in der Ausbildung vermittelt werden, sondern breit anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Arnold 2002, S. 17). Mertens ging davon aus, dass es in einer zeitgemäßen Bildungs- und Beschäftigungspolitik nicht mehr darum gehen könne, den Einzelnen an den Wandel anzupassen; vielmehr müsse es darum gehen, ihm selbst die Fähigkeiten zur Anpassung an den Wandel in ausreichendem Maße zu vermitteln (vgl. Arnold 2002, S. 17f)⁸⁰. „Es kann die Hypothese vertreten werden, dass das Obsoleszenztempo (Verfallzeit, Veraltenstempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsgrad korreliert“ (Mertens 1977, S. 109, zit. nach Siebert 2002, S. 27), d.h. dass in dynamischen und komplexen Arbeitskontexten nicht mehr das „*know-how*“ als Speicherwissen, sondern eher ein „*know-how-to-know*“, also ein Methoden- oder Reflexionswissen notwendig ist (vgl. Arnold 2002, S. 20).

⁷⁹ Vgl. ausführlicher dazu u.a. Ott 2000, S. 185ff; siehe auch das „Mercedes-Benz-Lernkonzept“, das zeigt, wie sich Fach-, Methoden und Sozialkompetenz in konkreten Handlungen überschneiden und ergänzen u.a. in: Lévy-Hillerich u.a. (o.J.), Anhang 9,1.

⁸⁰ Das Mertens'sche Konzept der Schlüsselqualifikationen fand erst Ende der 80er Jahre des 20. Jhd. Eingang in die berufspädagogische Debatte. Siehe dazu und mit Literaturhinweisen Arnold 2002, S. 18.

Mertens versuchte, den Dualismus von Berufs- und Allgemeinbildung zu überbrücken, indem er die wechselseitigen „Transferleistungen“ der beiden Bereiche hervorhob:

„Auch berufliche Bildung am Arbeitsplatz vermittelt gesellschaftliche Verhaltenseffekte, ebenso wie gesellschaftspolitische und andere ‚allgemeine‘ Bildungsinhalte auch die berufliche Qualifikation beeinflussen“ (Mertens 1977, S. 111, zit. nach Siebert 2002, S. 28)⁸¹.

Der Transfer besteht gegenwärtig vor allem darin, dass immer mehr personale und soziale Kompetenzen, wie etwa die Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, zu ökonomisch relevanten Qualifikationsanforderungen werden. Jedoch sind nicht alle Schlüsselqualifikationen ökonomisch gleichermaßen verwertbar im Sinne der von Mertens intendierten „Anpassungsfähigkeit“ als übergeordnetes Ziel pädagogischer Maßnahmen (vgl. Siebert 2002, S. 29). Es kann auch nicht darum gehen, Bildung⁸² nur der ökonomischen Realität unterzuordnen. So hat beispielsweise Negt in den 80er Jahren das Schlüsselqualifikationskonzept neu definiert, indem er nicht mehr die Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts in den Vordergrund stellte, sondern das gesellschaftlich handelnde Subjekt (vgl. Negt 1985, S. 23, nach Siebert 2002, S. 29) und die durch gesellschaftliche Umbrüche gefährdete Subjektivität: „Die pädagogische Wissenschaft müsste herausfinden, welche neuen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen erforderlich sind. Eine solche Qualifikation ist: Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität“ (Negt 1985, S. 23, zit. nach Siebert 2002, S. 29).

In der Folgezeit haben Psychologen, Pädagogen, Arbeits- und Berufsforscher etc. das Schlüsselqualifikationskonzept im Sinne Negts um den Aspekt der Persönlichkeit erweitert⁸³. Zudem wurde die Inhaltlichkeit im Zusammenhang mit personalen, sozialen und politischen Kompetenzen, u.a. durch Klafkis Perspektivwechsel von abstrakten Schlüsselqualifikationen zu konkreten gesellschaftlichen „epochaltypischen Schlüsselproblemen“⁸⁴ (vgl. Klafki 1993, S. 21ff), aufgewertet. Damit wurde eine Wendung von Mertens' Schlüsselqualifikationen als formale Fertigkeiten hin zu inhaltsbezogenen

⁸¹ Die Kritiker des Konzepts heben vor allem den Anspruch des unbegrenzten Transfers und die Beliebigkeit der Inhalte oder den Mangel an Inhalten hervor, was allerdings durch die von Mertens getroffenen Relevanzüberlegungen in den Wissenskatalogen entkräftet werden kann, vgl. ausführlicher dazu und mit weiteren Literaturangaben Reetz 2002, S. 41.

⁸² Wesentliches Element der Bildung bzw. Bildungsidee ist z.B. auch Nonkonformität, Zivilcourage, das „aus der Rolle fallen“, „gegen den Strom schwimmen“ etc., was einer Anpassung widerspricht.

⁸³ Vgl. dazu das wiederkehrende Thema „soft skills“ bzw. „Persönlichkeit“ z.B. in den UniMagazinen, wie z.B. Special „soft skills“ - Kompetenz erfolgreich einsetzen. In: UniMagazin 5/2003, S. 22 – 30 oder Special „Einstellungskriterium Persönlichkeit“. In: UniMagazin 1/1996, S. 20 – 30.

⁸⁴ U.a. zählt Klafki dazu die Auseinandersetzung mit der ökologischen Frage, den neuen Technologien, dem Wachstum der Weltbevölkerung (vgl. Klafki 1993, S. 21ff)

Problemlösungen vollzogen. Neuere kognitionswissenschaftliche Untersuchungen zur Nachhaltigkeit situierter Kognition und situierten Wissens unterstützen diese didaktische Perspektive (vgl. Siebert 2002, S. 30), was z.B. heißt, dass Schlüsselqualifikationen nicht unabhängig von Inhalten erlernbar sind (vgl. Siebert 2002, S. 30).

Wichtigstes Merkmal der Schlüsselqualifikationen⁸⁵, auch *soft skills* im Gegensatz zu den Fachkenntnissen, den *hard skills*, genannt, ist, dass sie „sich nicht auf eine einzelne Arbeitsfunktion beziehen“ (Krafft 1999), sondern berufsübergreifend und damit in fast allen beruflichen Bereichen notwendig und einsetzbar sind. Da sie nicht in dem Maße einem „Alterungsprozess“ unterliegen, wie dies für manche fachlichen Qualifikationen gilt, überstehen Schlüsselqualifikationen, wie z.B. die Teamfähigkeit, die Informationsverarbeitungscompetenz, die Kommunikationskompetenz⁸⁶ oder auch das problemlösende Denken und die Selbstevaluationsfähigkeit, Berufswechsel und Brüche im Erwerbsleben bzw. helfen, diese zu überstehen.

Neben der (ganzheitlichen) Berufsbildung und den fachlichen Kompetenzen zählen die Schlüsselqualifikationen zu den zentralen Kategorien der neueren Berufs- bzw. Betriebspädagogik (vgl. Ott 2000, S. 184) und lassen sich auf weitere Bildungsbereiche wie etwa das Lehren und Lernen von Fremdsprachen analog übertragen (vgl. Funk 2001a, S. 967). Befragungen in mehreren Unternehmen zu gewünschten und erforderlichen Schlüsselqualifikationen der Beschäftigten ergaben Ende der 1980er Jahre folgende Qualifikationskataloge:

⁸⁵ Ausführlicher zum Konzept Schlüsselqualifikationen und zur kritischen Beurteilung siehe Graichen 2002.

⁸⁶ Die Bedeutung der kommunikativen Kompetenz, die u.a. ermöglicht, in (internationalen) Teams sprachlich zu agieren und erfolgreich in der globalisierten (Arbeits)Welt zu handeln, spiegelt sich in unterschiedlichen Berufsbereichen, z.B. im reformierten Deutschen Richtergesetz: In § 5a Abs. 3 Satz 1 wird der Begriff der „Schlüsselqualifikation“ eingeführt. Danach berücksichtigen die Studieninhalte auch die für die juristische Praxis erforderlichen Schlüsselqualifikationen „wie Verhandlungsmanagement, Gesprächsführung, Rhetorik, Streitschlichtung, Mediation, Vernehmungslehre und *Kommunikationsfähigkeit*“ (Hervorhebung C.K.). Es wird für den juristischen Bereich damit erstmals anerkannt, dass die Aufgabe der Universität nicht bei der Vermittlung des materiellen Wissens aufhört, sondern dass auch die Vermittlung der *soft skills* integraler Bestandteil einer praxisorientierten Ausbildung sein muss.

Siemens (1988)	Asea Brown Boverie (1987)	Mannesmann-Röhrenwerke (1986)	Mannesmann-Demag (1988)
1. Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	Fachkompetenz – Aneignen von Fertigkeiten und Kenntnissen des jeweiligen Ausbildungsberufs	1. Gewinnen von Arbeitsinformationen	Methodenkompetenz – Informationen verarbeiten
2. Kommunikation und Kooperation		2. Selbstständiges Planen von Arbeiten	– planen und entscheiden
3. Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken	– Fachqualifikation entfalten	3. Selbstständige Kontrolle von Arbeiten	– Lernfähigkeit entwickeln
4. Selbstständigkeit und Verantwortung	Methodenkompetenz – selbstständig lernen – selbstständig planen/ durchführen/ kontrollieren	4. Eigenständiges Arbeiten	Sozialkompetenz – selbstständig handeln
5. Belastbarkeit	Sozialkompetenz – in der Gruppe mitarbeiten – die Persönlichkeit entfalten	5. Zusammenarbeit in Gruppen	– kommunizieren – kooperieren
		6. Transferieren von vorhandenem Wissen auf neue Arbeitssituationen	Einstellungen/Wert-haltungen – verantwortlich – motiviert – belastbar – initiativ – offen

Abbildung 6 Von Bewerbern erwartete Schlüsselqualifikationen (Ott 2000, S. 188)

Eine Vielzahl weiterer Kataloge mit unterschiedlicher Gewichtung ist u.a. in der Berufspädagogik entworfen worden (vgl. z.B. Schelten 2004, S. 168). Die im Siemens-Modellversuch PETRA (vgl. PETRA 1990, S. 20) entwickelte Liste von Schlüsselqualifikationen unterscheidet fünf Dimensionen, denen jeweils Zielbereiche und wesentliche Einzelqualifikationen zugeordnet werden (vgl. Huisinga 1990, S. 261).

Dimension	Zielbereich	Wesentliche Einzelqualifikationen
I Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	Arbeitsplanung Arbeitsausführung, Ergebniskontrolle	Zielstrebigkeit, Sorgfalt, Genauigkeit, Selbststeuerung, Selbstbewertung, Systematisches Vorgehen, Rationelles Arbeiten, Organisationsfähigkeit, Flexibles Disponieren, Koordinationsfähigkeit
II Kommunikation und Kooperation	Verhalten in der Gruppe, Kontakt zu anderen, Teamarbeit	Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Sachlichkeit in der Argumentation, Aufgeschlossenheit, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Integrationsfähigkeit, Kundengerechtes Verhalten, Soziale Verantwortung, Fairneß
III Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken	Lernverhalten, Auswerten und Weitergeben von Informationen	Weiterbildungsbereitschaft, Einsatz von Lerntechniken, Verstehen und Umsetzen von Zeichnungen und Schaltplänen, Analogieschlüsse ziehen können, Formallogisches Denken, Abstrahieren, Vorausschauendes Denken, Transferfähigkeit, Denken in Systemen, z.B. in Funktionsblöcken, Umsetzen von theoretischen Grundlagen in praktisches Handeln, Problemlösendes Denken, Kreativität
IV Selbständigkeit und Verantwortung	Eigen- und Mitverantwortung bei der Arbeit	Mitdenken, Zuverlässigkeit, Disziplin, Qualitätsbewußtsein, Sicherheitsbewußtsein, Eigene Meinung vertreten, Umsichtiges Handeln, Initiative, Entscheidungsfähigkeit, Selbstkritikfähigkeit, Erkennen eigener Grenzen und Defizite, Urteilsfähigkeit
V Belastbarkeit	Psychische und physische Beanspruchung	Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer z.B. bei Langzeitaufgaben, wiederkehrenden Aufgaben, Unterforderung und Schwierigkeiten, Vigilanz, d.h. Aufmerksamkeit bei abwechslungsarmen Beobachtungstätigkeiten. Frustrationstoleranz, Umstellungsfähigkeit

Abbildung 7 Dimensionen von Schlüsselqualifikationen (Huisinga 1990, S. 26)

Hervorzuheben ist diese Liste, weil Kommunikation und Kooperation in einer eigenständigen Dimension zusammengefasst werden. Daneben enthält die PETRA-Liste die in den meisten anderen Katalogen ebenfalls zu findenden Kernbereiche wie Entscheidungsfähigkeit/Initiative, Informationsverarbeitungskompetenz, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit/Verantwortung und abstrahierendes, problemlösendes Denken. Es fehlt jedoch auch hier - wie in den meisten Katalogen - die interkulturelle Kompetenz, die

angesichts der durch Globalisierung, Medialisierung etc. zunehmenden Multikulturalität von Ausbildung und Arbeitswelt als wesentliche Schlüsselqualifikation hinzuzufügen wäre (vgl. Funk 2001a, S. 967).

Die geradezu ausufernde Literatur zum Thema⁸⁷ sowie mehrere Studien⁸⁸ belegen, dass Schlüsselqualifikationen von Arbeitgebern wie Arbeitnehmern nicht nur als wichtig erachtet und manchmal sogar noch vor der fachlichen Qualifikation genannt werden⁸⁹, sondern teilweise auch unterschiedlich gewichtet werden können. So veröffentlichte 1998 die Wirtschaftswoche (WiWo Nr. 49/1998) eine Studie der Unternehmensberatung Schitag, Ernst & Young, die die Erwartungen der Unternehmen an ihre neuen Mitarbeiter zeigt. An der Spitze der Nennungen war Teamfähigkeit (80%), gefolgt von sozialer Kompetenz (ca. 75%) und Fachwissen (75%), Zielorientierung (ca. 70%), Motivationsfähigkeit (55%), Entscheidungsfähigkeit (ca. 50%), Pragmatismus (ca. 30%), Verhandlungsfähigkeit (ca. 25%), Fremdsprachenfähigkeit (ca. 20%), Mobilität (ca. 20%) und Präsentationsfähigkeit (15%).

Wenn sich die Erwartungen der Unternehmen so gestalten, wäre zu fragen, ob und inwieweit Schlüsselqualifikationen tatsächlich bei Einstellungsentscheidungen neben den Fachkenntnissen oder sogar über diese hinaus ausschlaggebend für die Bewerberauswahl sind. Konkrete Studien dazu fehlen bisher⁹⁰. Angesichts der Vielzahl unterschiedlicher Schlüsselqualifikationskataloge wäre zudem kritisch zu hinterfragen, ob die entsprechenden Kompetenzen überhaupt trainierbar sind bzw. überhaupt trainiert werden müssen oder ob es sich bei den Aufzählungen nicht eher um allgemeine menschliche Dispositionen handelt, die zu Schlüsselqualifikationen erklärt werden⁹¹. Bemerkenswert an der Studie von Schitag, Ernst&Young ist jedoch, dass die Fremd-

⁸⁷ Während am 21.10.2003 noch 45.800 Treffer zum Stichwort „Schlüsselqualifikationen“ bei www.google.de und 58 Bücher bei www.amazon.de verzeichnet waren, ergab die Recherche am 04.04.2007 1,09 Mio. Treffer bzw. 108 Bücher.

⁸⁸ Vgl. z.B. die Umfrageergebnisse unter 1000 Unternehmen im IHK Bezirk Köln im Jahre 2004. Per Fragebogen wurden die von Arbeitgebern erwarteten Schlüsselqualifikationen der Hochschulabsolventen erfragt. Danach wünschten 40% der befragten Unternehmen ein 50:50-Verhältnis von Fachkenntnissen und Schlüsselqualifikationen (vgl. Matthies 2006 und <http://www.ihk-koeln.de/Navigation/AusUndWeiterbildung/Hochschulbildungspolitik/Anlagen/VortragMatthies.pdf> (04.04.2007)).

⁸⁹ So gibt z.B. die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände an, dass ca. 51% der Qualifikationen eines idealen Hochschulabsolventen aus fachlichen Kenntnissen bestehen sollten und ca. 49% aus Schlüsselqualifikationen (vgl. <http://www.coachacademy.de/de/magazin/soft-skills;d:239.htm> (30.04.2007)).

⁹⁰ Entsprechende Studien sind wahrscheinlich auch in Zukunft kaum zu erwarten, da das *Re-cruiting* als sensibler Informationsbereich gilt und die Informationsbeschaffung deshalb schwierig ist.

⁹¹ Weitere, teilweise heftige Kritik am Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde von Seiten des Konstruktivismus geübt (vgl. dazu Kösel/Scherer 2002, S. 137ff), was jedoch hier nicht erörtert werden kann.

sprachenfähigkeit als einzelne Schlüsselqualifikation genannt wird und nicht unter die Kategorie „soziale Kompetenz“ bzw. „Kommunikationskompetenz“ subsumiert wird. Dies könnte darauf hindeuten, dass die befragten Unternehmen bereits für die Notwendigkeit sensibilisiert waren, gezielt Fremdsprachen in unterschiedlichen Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen im Unternehmen einzusetzen, um erfolgreich etwa im Umgang mit internationalen Kunden zu sein. Allerdings geht aus dem Bericht über die Studie nicht hervor, inwieweit offene oder geschlossene Fragen zur Gewichtung der einzelnen Schlüsselqualifikationen verwendet wurden bzw. inwieweit die Qualifikationen bereits im Fragebogen vorgegeben waren.

Dass Fremdsprachenkenntnisse auf dem Weg sind, zu einer „eigenständigen“ Schlüsselqualifikation zu werden, die die Personalverantwortlichen in den Unternehmen zunehmend von (künftigen) Mitarbeitern fordern, zeigen u.a. die Ergebnisse eines soziologischen Forschungsprojekts der Universität und ETH Zürich. Dabei untersuchte man den „Wandel der Arbeitswelt im Spiegel von Stelleninseraten“ von 1950 bis zum Jahre 2000 und stellte fest, dass der Anteil an Stellen, für die Fremdsprachenkenntnisse vorausgesetzt werden, steigend ist und dass die Zunahme in den 90er Jahren des 20. Jhd., ähnlich wie für weitere Schlüsselqualifikationen aus dem Bereich der „sozialen Kompetenz“, sehr ausgeprägt ist⁹². Zu demselben Ergebnis kam auch eine mit österreichischen Tageszeitungen durchgeführte Studie⁹³. In Österreich wurden zwar in 9% der Inserate Englischkenntnisse explizit nachgefragt, jedoch gehörten auch Französisch, Italienisch und Spanisch zu den gesuchten Sprachen. Obwohl Englisch als „Weltverkehrssprache“ gilt und in vielen international agierenden Konzernen die Unternehmenssprache ist, deutet die Nachfrage nach weiteren Sprachen darauf hin, dass die Verwendung des Englischen nicht in allen berufsbezogenen Kommunikationssituationen ausreicht. Im Folgenden soll deshalb der Frage nachgegangen werden, warum nicht alle berufsbezogenen Kommunikationssituationen auf Englisch bewältigt werden können und welche Argumente für den Gebrauch weiterer Fremdsprachen in beruflichen Kommunikationskontexten sprechen.

⁹² Siehe dazu <http://www.arbeitsmarktforschung.ch/zusammenfassung.html> (17.03.2005).

⁹³ Siehe ausführlicher <http://www.itk.or.at/pdf/pressepap200405.pdf> (06.04.2007).

2.7.3 Einschränkungen beim Gebrauch der „Weltverkehrssprache“ Englisch in der beruflichen Kommunikation

Englisch hat zwar den Verdrängungswettbewerb zwischen den Schulsprachen in vielen Ländern ohne Zweifel gewonnen und die Frage heißt heute gerade im schulischen Bereich bei der Wahl der ersten Fremdsprache nicht mehr „Englisch oder Deutsch / Französisch / Spanisch / Russisch...“, sondern allenfalls, welche Fremdsprache zu welchem Zeitpunkt nach dem Englischen gelernt werden soll. Ob nach dem Englischen überhaupt noch eine weitere Fremdsprache erlernt wird, hängt oftmals von Lehrplänen, Schulformen oder auch von zeitgleich angebotenen Konkurrenzfächern wie etwa Informatik ab. Selbst Nachbarsprachen bleiben in vielen Regionen bei dieser ersten Sprachenwahl, trotz aller Appelle (vgl. Krumm 1999, S. 41, Raasch 2000, S. 68ff), häufig unberücksichtigt⁹⁴. Jedoch entbindet die Entscheidung für Englisch eine größer werdende Anzahl von im Erwerbsprozess stehenden Menschen nicht von der Notwendigkeit, eine oder mehrere weitere Fremdsprachen lernen zu müssen. So gehört z.B. die flexible Verwendung unterschiedlicher Fremdsprachen zunehmend zur Kundenorientierung eines Unternehmens.

Nach wie vor kauft ein Kunde am liebsten in der eigenen Sprache. Ein „we speak English“ trägt nur vordergründig zur Erleichterung der Kommunikation bei, denn gerade die vermeintliche Sicherheit einer gemeinsamen Sprache geht verloren, sobald Unklarheit über Bedeutungsnuancen, die in formalisierten handlungsregulierenden Situationen über das Gelingen der Kommunikation und damit des geschäftlichen Abschlusses entscheiden können, besteht (vgl. Funk 2003b, S. 166). Zudem handeln die Gesprächspartner, die eine Fremdsprache benutzen, - oftmals unbewusst - auf dem Hintergrund ihrer eigenen Kommunikationskultur, d.h. sie kommunizieren und beurteilen ihr Gegenüber nach den Maßstäben, die die eigene Kultur z.B. für Formen der Höflichkeit und des Taktes oder auch für Redewechsel oder Schweigen vorgibt. Auch wenn das Englische heute als unumstrittene „Weltsprache“ (vgl. u.a. Crystal 2003), als *lingua franca*⁹⁵ und Sprache des „business“ gilt, zeigt sich doch immer wieder, dass eine behelfsmäßig eingesetzte Verkehrssprache, die zudem häufig losgelöst von ihrem sozio-

⁹⁴ Nicht nur Nachbarsprachen sind davon betroffen. So hat sich zwar die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren für die Einführung des Englischen und einer weiteren Landessprache bis zum 5. Schuljahr ausgesprochen (vgl. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Presse/REF_B_31-03-2004_d.pdf (25.10.2006), in der Zentralschweiz ist Englisch jedoch bereits als erste Fremdsprache im 3. Schuljahr 2005/06 eingeführt worden (vgl. http://www.bildungsplanung-zentral.ch/content.php?menu=2800&page_id=65 (25.10.2006). Kein Wunder also, wenn französischsprachige Schweizer im Gespräch mit italienischsprachigen Schweizern lieber das Englische wählen als eine der anderen Landessprachen.

⁹⁵ Zur Geschichte des Begriffs *lingua franca* vgl. Weinrich (2002).

kulturellen Kontext verwendet wird, auch Distanz setzend wirken kann, wenn keiner der Kommunikationspartner seine Muttersprache spricht, keiner dem anderen sprachlich und kulturell entgegenkommt oder kulturelle Kommunikationsunterschiede keine Beachtung finden (vgl. Bungarten 1994c, S. 7; Kap. 2.7.4).

Bei der Interpretation und Bewertung sprachlicher Äußerungen spielen kulturelle Prägungen eine wichtige Rolle. Kulturell unterschiedliche Kommunikationsnormen können das Rollenverständnis der Gesprächspartner erschweren, Unsicherheiten erzeugen und zu Missverständnissen führen. Vor allem in Berufsfeldern mit großer Abhängigkeit zum kulturellen, sozialen und rechtlichen System eines Landes ist der Nutzen einer *lingua franca* stark eingeschränkt. Selbst mit einfachen Grußformeln wie „good afternoon!“ werden kulturell geprägte Vorstellungen, wie etwa die von Zeit, transportiert, ganz abgesehen von Versuchen, einen Begriff wie „Auszubildender“ (vgl. Selka 2001, S. 7) oder eine komplexere (berufliche) Handlungssituation, wie z.B. die häufig als Karikatur dienende „Einladung zum Essen“ (vgl. Selka 2001, S. 8), mit Hilfe der englischen Sprache auch nur annähernd in der jeweiligen Bedeutungsdimension zu erklären.

Da sich die Geschäftskultur der jeweiligen Partner nicht immer adäquat in einer gewählten Drittsprache vermitteln lässt, sollte man sich, wie Funk (2003b, S. 166) für den Bereich des Deutschen als Fremdsprache festhält, „auf einen mehrsprachigen Berufsalltag einstellen mit einer funktionalen Mehrsprachigkeit unter Einschluss der englischen und der deutschen Sprache“. Diese Mehrsprachigkeit ist im Wesentlichen an Domänen bzw. Lebensbereichen⁹⁶ orientiert, in deren Kontext das soziale Leben im privaten, öffentlichen und beruflichen Bereich organisiert ist. D.h. die Erwerbstätigen benötigen Kenntnisse in verschiedenen Fremdsprachen und müssen diese in unterschiedlichen sozialen Kontexten einsetzen können, wobei die sprachlichen Fertigkeiten (hören, lesen, schreiben, sprechen) je nach Kommunikationsform und -inhalt durchaus unterschiedlich ausgebildet sein können. Interessant ist, dass damit Analogien zwischen beruflicher und sprachlicher Kompetenz sichtbar werden, denn in beiden Bereichen geht es um die Entwicklung von Kompetenzprofilen. Da Berufe tendenziell eher nicht mehr auf Lebenszeit, sondern als „Lebensabschnittsjobs“ ausgeübt werden (vgl. Kap. 2.6.4), bilden die jeweiligen im Laufe der Erwerbstätigkeit erworbenen Kompetenzen das Kompetenzprofil eines Beschäftigten. Dieser Aufsplitterung der beruflichen

⁹⁶ Auch wieder ganz im Sinne von Piepho, vgl. z.B. Piepho 1974, S. 20.

Kompetenz in einzelne Kompetenzen und Kompetenzfelder entspricht analog der Aufbau von Kenntnissen in mehreren Fremdsprachen⁹⁷.

Wie oben bereits gezeigt, reichen berufliche und fremdsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten allein in der globalisierten Arbeitswelt nicht aus, sondern müssen mit interkulturellen Kompetenzen ergänzt werden.

2.7.4 Interkulturelle Handlungskompetenz als Schlüsselqualifikation

Indem

„der internationale Handel und die arbeitsteilige regional-komplementäre Zusammenarbeit [...] in den Unternehmen heute eine Vielzahl von fremdsprachlichen Kommunikationsprozessen in allen international kooperierenden Branchen und auf allen Hierarchie- und Organisationsebenen der Unternehmen“ (ZdF 1995:12ff)

auslösen, sind Kenntnisse in mehr als einer Fremdsprache (neben dem Englischen) grundlegend für das berufliche Fortkommen⁹⁸. Bedingt durch die technischen Entwicklungen und die Globalisierung gehören Fremdsprachenkenntnisse zu den Schlüsselqualifikationen⁹⁹, doch macht die (sprach)grenzüberschreitende Zusammenarbeit, etwa in internationalen Teams, auch interkulturelle Kompetenzen unerlässlich¹⁰⁰.

Internationale Unternehmenszusammenschlüsse, grenzüberschreitende Projektarbeit oder auch Migration lassen im Arbeitsalltag Menschen mit unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Sprachen, Religionen, Weltwissen, Wertvorstellungen und daraus resultierenden sozio-kulturellen Handlungsmaximen aufeinander treffen. Dies macht einen konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Werthaltungen auf der zwischenmenschlichen Ebene, und damit interkulturelle Handlungskompetenz für eine wachsende Zahl von Beschäftigten erforderlich.

⁹⁷ Der Versuch, mit dem „Europass“ einen gemeinsamen Nachweis für berufliche *und* sprachliche Kompetenzen einzuführen (vgl. ausführlicher Kap. 3.3.1), entspricht einerseits dem z. Z. in vielen Lebensbereichen als fast schon axiomatisch verstandenen Gebot der Transparenz. Es geht andererseits aber auch um die Rechenschaftslegung darüber, was im Erwerbsleben getan - oder vermieden - wurde. Zu Kritik an ökonomischen Zwängen und Einflussnahmen (u.a. auf das Bildungswesen) vgl. u.a. Negt 2002.

⁹⁸ Vgl. die Studien zu den Stelleninseraten in Tageszeitungen Kap. 2.7.2.

⁹⁹ Als Service- oder Querschnittskompetenzen der modernen Arbeitswelt können Fremdsprachenkenntnisse auch z.B. in den Bereichen der Kommunikations- und Medienkompetenz sowie der Informationsverarbeitung verwendet werden (vgl. Kap. 3.2.2.1; 3.2.3.1).

¹⁰⁰ Diese scheinen bisher etwa von der Berufspädagogik noch nicht als Schlüsselqualifikation wahrgenommen worden zu sein, denn in neuesten Einführungen (z.B. Schelten 2004; Ott 2000) wird die interkulturelle Kompetenz nicht thematisiert, was angesichts der Multikulturalität des bundesdeutschen Arbeitsalltags doch verwundert.



Abbildung 8 Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation

Dass die Fremdsprachenkompetenz in interkulturellen Begegnungssituationen ein Prädiktor für interkulturellen Erfolg sein kann, aber nicht das ganze Kompetenzspektrum umfasst, wird deutlich, wenn man interkulturelle Kommunikationssituationen näher betrachtet. Menschen bringen dabei nicht nur unterschiedliche Sprachen und Diskursstrategien, sondern ihren gesamten kulturellen Hintergrund¹⁰¹ ein. Auf ihn beziehen sie sich im Gespräch, und auf der eigenkulturellen Grundlage nehmen sie die Äußerungen des Partners wahr und interpretieren diese. Da selbst vermeintlich einfache Konzepte wie ‚Haus‘ oder ‚Wald‘¹⁰² in ihren Bedeutungen stark kulturell geprägt sind, kann es in bi- oder multikulturellen Kommunikationssituationen zu Missverständnissen kommen, die in Konflikten enden¹⁰³ oder zum Abbruch der Kommunikation führen können. Und dies ist unabhängig davon, ob eine Muttersprache der Gesprächsteilnehmenden gewählt oder ob man sich auf die Verwendung einer Drittsprache, z.B. Englisch, geeinigt

¹⁰¹ Z.B. kulturell geprägte Normen und Werte, Sichtweisen, Haltungen, Einstellungen und Erfahrungen.

¹⁰² Z.B. unterscheidet sich das Konzept ‚Wald‘ in Südamerika (z.B. Brasilien: warm, wild, feucht, gefährlich) von dem in Deutschland (grün, gute Luft, Sonntagsspaziergang) grundlegend. Wenn beide Kommunikationspartner das Wort ‚Wald‘ gebrauchen, können also ganz unterschiedliche Konzepte damit verbunden sein. Das Beispiel scheint banal, erhält jedoch Brisanz bei unreflektierter Verwendung von Begriffen wie z.B. Freiheit, Freundlichkeit, Familie, Firma, Chef/Hierarchie, hinter denen noch wesentlich weitreichendere kulturgebundene Konzepte stehen, die das Kommunikationsverhalten und Erwartungen an Kommunikationsverläufe bestimmen können.

¹⁰³ Wobei auch wieder die Wahrnehmung einer Konfliktsituation kulturell unterschiedlich sein kann, so etwa wann der Konflikt beginnt und wie und wer an seiner Lösung beteiligt ist etc.

hatte. Es ist in interkulturellen Begegnungssituationen notwendig, die jeweiligen Bedeutungen von Begriffen in einem Aushandlungsprozess implizit oder explizit für die gegebene Situation zu klären, d.h. die Teilnehmenden müssen sich der Kulturgebundenheit ihrer eigenen Äußerungen und ihres Verhaltens bzw. der gesamten Gesprächssituation bewusst sein:

“The participants in IC [intercultural communication, C.K.] situations are aware of the culture-bound character of meanings and try constructively, in the sense of the original meaning of Latin *communicare*¹⁰⁴, to create for themselves a comprehension base for jointly defined frames, meanings, linguistic action and procedures“ (Müller-Jacquier 2000, S. 296)

Die erfolgreiche interkulturelle Zusammenarbeit in der Arbeitswelt bemisst sich jedoch nicht nur daran, inwieweit interkulturelle Missverständnisse vermieden werden können, sondern in immer stärkerem Maße an den Synergien, die aus den unterschiedlichen, in den Arbeitsalltag eingebrachten Kulturen resultieren. Es gilt herauszufinden, „wie kulturell unterschiedliche Arbeits- und Führungsstile, unternehmerische Zielvorstellungen oder Produktideen ‚auf einen Nenner‘ gebracht werden können, ohne dass sich einer der Partner unterdrückt oder ausgebootet fühlt“ (Bolten 2001, S. 70).

Dass bereits das Ausloten gemeinsamer Handlungsziele einige grundlegende Probleme aufzeigen kann, die aus unterschiedlichen Wertvorstellungen und Normen der jeweiligen Eigenkulturen resultieren, zeigt Bolten (2001, S. 70) auf der Unternehmensebene am Beispiel eines thüringisch-japanischen *joint ventures*. Befragt nach den grundlegenden Zielsetzungen ihrer Managementtätigkeit, machten die Führungskräfte auf der Bereichs- und Abteilungsleiterenebene folgende Angaben:

Rang	Deutsche	Japaner
1	Sicherung des Unternehmens	gute Zusammenarbeit im Team („wa“)
2	Arbeitsplatzsicherung	zu Fleiß motivieren
3	Arbeitsdisziplin herstellen	Innovationskraft des Unternehmens stärken
4	Zuverlässigkeit garantieren	Verbesserung der Unternehmensumwelt

Tabelle 2 Ziele der Managementtätigkeit (Bolten 2001, S.70)

Die Unterschiede der Zielvorstellungen auf der Makroebene sind offensichtlich (vgl. ausführlicher Bolten 2001, S. 70ff) und würden sich beim Zusammentreffen solch un-

¹⁰⁴ Grundbedeutung von *communicare*: etwas gemeinsam machen oder vereinen.

terschiedlicher „ethnischer communities“ (Bolten) auf der Mikroebene fortsetzen, etwa wenn es um darum ginge, gemeinsame Leitbilder zu formulieren oder über Anreizsysteme nachzudenken. Der Versuch, hier einen Ausgleich durch eine geplante Synthese im Sinne von Anpassung, Kompromiss und einer Herbeiführung von Konsens „um jeden Preis“ zu erreichen, wäre für alle Beteiligten - da zulasten des eigenkulturellen Hintergrunds und Empfindens gehend - unbefriedigend, und trüge „weder der Ereignishaftigkeit interkulturellen Handelns noch der Unberechenbarkeit der Entfaltungsweise der jeweiligen kulturellen Energien Rechnung“ (Bolten 2001, S. 72).

Eine Lösungsmöglichkeit läge in gemeinsam vereinbarten Zielen, die basierend auf dem Bewusstsein kultureller Unterschiedlichkeit der Beteiligten Handlungsspielräume so definieren, dass sie von allen akzeptiert werden können: „Je stärker sich die Mitglieder eines internationalen Teams in Bezug auf ihre kulturelle Herkunft unterscheiden, desto bewusster werden sie bemüht sein, gegenseitige Akzeptanzgrenzen zu erkennen und zu wahren“ (Bolten 2001, S. 75). Dabei gilt es, in einem Selbststeuerungsprozess aus den verschiedenen kulturellen Energien interkulturelle Synergien als eigene Wissensvorräte der entstandenen „Interkultur“ zu entwickeln, die sich qualitativ von dem unterscheiden, was die einzelnen Kulturen allein hervorgebracht hätten (vgl. Bolten 2001, S. 73). Für die Entwicklung solcher interkultureller Synergien sind Missverständnisse jedoch eher kontraproduktiv. Um in der Interaktion mit einer oder mehreren fremden Kultur(en) sowohl Missverständnissen vorzubeugen als auch unreflektiertem Konsenshandeln zu entgehen, sind vor allem Rollendistanz, Empathiefähigkeit und Metakommunikation auf Seiten aller Kommunikationspartner notwendig.

Rollendistanz ist dabei die Fähigkeit, sich selbst in seinem eigenen Handeln, quasi von außen, beobachten zu können. Dabei vergegenwärtigt man sich den interkulturellen Handlungskontext und mögliche Differenzen zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ (vgl. Bolten 2001, S. 75). Voraussetzung dafür ist, dass man sich seiner eigenen Perspektive und kulturgeprägten Wahrnehmung bewusst ist. Unter Kultur sei hier im weitesten Sinne alles verstanden, was einem Menschen in seiner und durch seine Umgebung vermittelt wird, also alles, worüber man nicht mehr nachdenken muss und was man sich durch alle möglichen Formen von Kommunikation, etwa durch die Medien, in der Ausbildung, in der Familie oder am Arbeitsplatz, angeeignet hat¹⁰⁵. Die Notwendigkeit, über seine eigene Kultur nachzudenken, entsteht in der Regel erst, wenn es in der In-

¹⁰⁵ Zu Kulturdefinitionen vgl. Kap. 3.3.4.4.

teraktion mit Menschen, deren Werte und kulturelle Identität man nicht teilt, zu Missverständnissen gekommen ist (vgl. Bründl-Price 2004, S. 6). Diese müssen nicht unbedingt im *face-to-face*-Kontakt entstehen, sondern können auch z.B. die kulturelle Geprägtheit der medialen Vermittlungs- und Wahrnehmungsgewohnheiten spiegeln. So führt Bründl-Price (2004, S. 7) an, dass auf einen deutschen Betrachter etwa das *layout* der Ankündigung eines Vortrags oder die Gestaltung einer Visitenkarte in den USA eher wie eine Todesanzeige wirken können, während Todesanzeigen in US-amerikanischen Zeitungen mit ihren Bildern der Verstorbenen und durch die Art und Weise, die Anzeigen zu setzen, auf den deutschen Betrachter eher wie Kontaktanzeigen wirken¹⁰⁶.

Die Distanz gegenüber dem eigenen Handeln und der Situation, also die Rollendistanz, schafft die Basis für die Entwicklung von Einfühlungsvermögen bzw. Empathie, die in dem Versuch besteht, das Handeln des anderen und seine (kulturell geprägten) Hintergründe verstehen bzw. Verständnis für sein Handeln aufbringen zu wollen (vgl. Bolten 2001, S. 76). Metakommunikative Fähigkeiten helfen nicht nur, Nicht-Verstandenes direkt zu thematisieren, etwa indem man nachfragt, wie eine Äußerung gemeint ist, um Bedeutungen auszuhandeln. Sie helfen auch, über misslungene Kommunikationsprozesse zu sprechen und diese so zu Gegenständen der Kommunikation werden zu lassen. Bolten (2001, S. 76) weist in diesem Zusammenhang jedoch auf die kulturelle Bedingtheit metakommunikativer Formen hin, die z.B. in ostasiatischen Kulturen weniger direkt als in westeuropäischen sind, und die es bei der Thematisierung von missverständlichen oder als misslungen empfundenen kommunikativen Situationen zu berücksichtigen gilt.

Handlungsfähig in interkulturellen Kontexten ist also nicht unbedingt derjenige, der die Fremdsprache spricht, sondern nur jemand, der – in Bezug auf die Sprache zusätzlich - über interkulturelle Kompetenzen verfügt und somit effektiv mit Menschen anderer Kulturen interagieren kann:

„Interacting effectively across cultures means accomplishing a negotiation between people based on both culture-specific and culture-general features that is on the whole respectful of and favourable to each“ (Guilherme 2000, S. 297).

Damit wird auch deutlich, dass interkulturelle Kompetenz an Verhalten und hier vor allem an kommunikatives Verhalten, nicht aber an eine oder mehrere bestimmte

¹⁰⁶ Ausführlicher zu den Problemen des interkulturellen Bildverstehens vgl. z.B. Biechele 2006.

Fremdsprachen gebunden ist. Sie stellt in diesem Sinne eine fach- und sprachübergreifende Schlüsselqualifikation dar, die im Unterricht im Hinblick auf die zu erlernende Fremdsprache handlungsbezogen trainiert werden kann. Da der interkulturellen Kompetenz jedoch die Sprachenspezifität fehlt, können interkulturelle Trainings einerseits völlig unabhängig von fremdsprachlichem Lernen, nicht jedoch unabhängig von sprachlichen Handlungen als kulturgeprägtem Handeln stattfinden, wie das Training am Beispiel von *critical incidents* zeigt (vgl. Kap.3.2.4.4). Zum anderen lässt sich eine einmal erworbene interkulturelle Kompetenz auch auf das Handeln in weiteren Fremdsprachen übertragen und dient damit in besonderem Maße der Entwicklung von Mehrsprachigkeit.

Als sprachübergreifende Schlüsselqualifikation wirkt sie außerdem auf die intrakulturelle Kommunikation, d.h. auf die Interaktion zwischen Angehörigen eines Kulturraumes, die jedoch je nach z.B. Alter, Geschlecht, Beruf oder Hierarchiestufe unterschiedlichen Subkulturen angehören können. Auch in intrakulturellen Kommunikationssituationen sind in der Regel Aushandlungsprozesse notwendig, die Rollendistanz, Empathiefähigkeit oder Metakommunikation erfordern. Die Grenzen zwischen inter- und intrakultureller Kommunikation können dabei fließend sein, wie Boltens Beispiel zeigt:

„Erklärbar wird aber, dass und warum z.B. oberflächenstrukturell ein deutscher und ein chilenischer Bäcker mehr Gemeinsamkeiten aufweisen und sich eventuell besser verstehen als der gleiche deutsche Bäcker mit seinem Nachbarn, einem deutschen Mathematiker“ (Bolten 2001, S. 19).

Die Zunahme der persönlichen Mobilität, die sowohl durch die technischen¹⁰⁷ als auch die politischen¹⁰⁸ Entwicklungen möglich geworden ist, vergrößert die Pluralitätserfahrungen, die der Einzelne im Laufe seines Arbeitslebens macht. Unterschiedliche sprachliche und kulturelle Gegebenheiten existieren besonders in Europa auf engem Raum nebeneinander (vgl. Gogolin 2003, S. 97)¹⁰⁹. So hat die grenzüberschreitende Migration innerhalb der EU bereits im Jahre 2000 dazu geführt, dass ca. 30% der in

¹⁰⁷ Medien- und Verkehrsinfrastrukturentwicklung.

¹⁰⁸ Neben der Intensivierung politischer, ökonomischer, institutioneller und sozialer Kooperationen, die die Mobilität der Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital über National- und damit Sprachgrenzen hinweg erfordern und fördern, führen auch demografische Veränderungen zu Mobilitäts erleichterungen etwa für ausgewählte Berufsgruppen, wie das Beispiel der indischen Computerspezialisten zeigt, die, ausgestattet mit einer auf fünf Jahre begrenzten Arbeitserlaubnis, den Arbeitskräftebedarf in einigen Bereichen der Informationstechnologie in Deutschland decken sollten.

¹⁰⁹ Außerdem tragen die Medien zur „Wahrnehmung von Verschiedenheit“ (Gogolin 2003, S. 97) bei und erleichtern und fördern die Interaktion zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft.

Europa lebenden unter 30-Jährigen Migrationserfahrungen gemacht hat¹¹⁰. Es ist – bedingt etwa durch die Erweiterung der EU - damit zu rechnen, dass die Zahl der Migranten auch in Zukunft steigen wird¹¹¹ und dass sie den fachlichen ebenso wie den erweiterten kommunikativen und interkulturellen Anforderungen ihres Arbeitsplatzes (und ihrer Lebenswelt) genügen müssen, um auch unter den erwarteten Effizienz und Effektivitätsansprüchen der Arbeitswelt handelnd tätig werden zu können.

Die auf quasi allen Hierarchieebenen und in der Mehrzahl der Branchen notwendigen erweiterten kommunikativen und interkulturellen Anforderungen bestimmen den objektiven Sprachbedarf und die subjektiven Sprachbedürfnisse der Erwerbstätigen¹¹². Verändern sich die Anforderungen, etwa indem neue Formen der Arbeitsorganisation wirksam werden, ziehen diese auch regelmäßig Veränderungen der kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz nach sich¹¹³, auf die die Beschäftigten reagieren müssen, wie im Folgenden gezeigt wird.

2.8 Veränderungen der Arbeitsorganisation und ihre Wirkungen auf die kommunikativen Anforderungen

Mit der Technisierung und Computerisierung haben zwar körperlich belastende Tätigkeiten abgenommen, tendenziell hat jedoch die Arbeitsintensität eher zugenommen¹¹⁴. Neue Formen der Arbeitsorganisation erfordern mehr Selbstständigkeit, Verantwortung, Flexibilität und Qualifikationsvielfalt. Wie sich arbeitsorganisatorische Verände-

¹¹⁰ Angaben des statistischen Amtes der Europäischen Union (EUROSTAT), zit. nach Gogolin 2003, S. 97.

¹¹¹ Vgl. dazu Gogolin 2003, S. 97 mit weiteren Literaturangaben. Das Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA) hat beispielsweise die Migrationsströme nach der EU-Osterweiterung geschätzt (vgl. IZA COMPACT März 2000, unter http://www.iza.org/ProductFunctions/publication/compact_de/mp_entries/997439902.388/dokumentFile/iza_compact_d4.pdf (17.04.2005)). Tendenzuell zeigte sich dabei, dass langfristig 2% – 3% der Bevölkerung der Beitrittsstaaten in den Westen wandern werden. Besonders Deutschland und Österreich werden aufgrund existierender Netzwerke die wichtigsten Aufnahme-länder für diese Migranten sein. Das IZA erwartet jedoch, dass die Migranten nur temporär im Westen bleiben werden und es sich bei ihnen überwiegend um qualifizierte Arbeiter handeln wird. Diese Schlussfolgerung wird tendenziell durch eine empirische Untersuchung des DIW bestätigt (vgl. Brücker et al. 1999).

¹¹² Und haben Einfluss auf die Planung (z.B. Themenwahl) und Realisation (z.B. Handlungs- und Situationsbezug) des berufsorientierten DaF-Unterrichts, wie noch zu zeigen sein wird.

¹¹³ Davon ist unabhängig, wo sich der Arbeitsplatz befindet: ob in einem international tätigen Unternehmen mit häufigen Auslandskontakten, in der Auslandstochter eines deutschen Unternehmens, in der „typischen“ Zweitsprachensituation als Migrant in Deutschland in einem deutschen Unternehmen oder in einer international zusammengesetzten überregional tätigen Arbeitsgruppe bzw. einem Projektteam.

¹¹⁴ Vgl. den Artikel "Qualität der Arbeit – In der EU haben die Belastungen eher zugenommen" In: Gute Arbeit. Zeitschrift für Gesundheitsschutz und Arbeitsgestaltung 07/2002 (http://www.gutearbeit-online.de/archiv/beitraege/2002/2002_07_31_34.pdf (07.04.2007)), der Ergebnisse einer entsprechenden EU-Studie zusammenfasst.

rungen zu einer qualitativen und quantitativen Ausweitung der fremdsprachlichen kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz auswirken können, sei an den Beispielen *lean management*, ISO 9000 und dem gestiegenen Einsatz digitaler Medien gezeigt.

2.8.1 Lean management

Lean management bzw. *lean production* ist der Versuch, das Unternehmen so zu gestalten und zu entwickeln, dass unnötige Arbeit und Verschwendung von Ressourcen vermieden werden, um mit einem geringst möglichen Aufwand ein Maximum an Effizienz zu erreichen. Voraussetzung hierfür ist die Optimierung organisatorischer Abläufe, Prozesse und Strukturen im Rahmen eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. In den Arbeitsprozessen wird damit z.B. das Ver- und Aushandeln von Zielen und Abläufen wichtiger, da im Zuge eines *Management by Objectives* oder *Management by Participation*¹¹⁵ die Ziele vereinbart und die Verantwortung für die (Teil)Zielerreichung an die Mitarbeiter delegiert werden, d.h. der Einzelne trägt einen Teil der Verantwortung für den Erfolg¹¹⁶ der gesamten Gruppe oder des Teams mit und muss seine Positionen im Team vertreten und sich mit den anderen Teammitgliedern verständigen. Besonders für die in flachen hierarchischen Strukturen, z.B. in Projektteams, stattfindenden kommunikativen Prozesse sind kommunikationsstrategische Kompetenzen bzw. Diskurskompetenzen notwendig, wie etwa die Beherrschung mündlicher und schriftlicher Formen der Textorganisation (vgl. ZDFB 1995, S. 39ff) zur Meinungsäußerung, Fokussierung oder Intervention. Sie entscheiden häufig darüber, ob und inwieweit man Kenntnisse, Fähigkeiten und Ideen auch in der fremdsprachlichen Diskursituation erfolgreich einbringen kann und als gleichberechtigtes Mitglied des Teams und als Person wahrgenommen wird.

¹¹⁵ Nach Gablers Wirtschafts-Lexikon (1980, S. 206) ist *Management by Objectives* eine Form der „Unternehmensführung, bei der die Unternehmensleitung sowie alle anderen Entscheidungsträger ihr Handeln nach klar umrissenen, operativen Zielen ausrichten. Also kein allgemein umrissenes Unternehmensziel, etwa Gewinnmaximierung, sondern z.B. die in einer Periode erreichbare Steigerung des Umsatzes. Daraus werden die für die einzelnen Entscheidungsbereiche maßgebenden Bereichsziele abgeleitet“. Das *Management by Participation* ist ein „Managementprinzip mit starker Betonung der Mitarbeiterbeteiligung an den sie betreffenden Zielentscheidungen. Ausgangspunkt ist die These, daß eine Identifikation der Mitarbeiter mit den Unternehmenszielen (und damit ihre Leistung) wächst, je mehr sie an der Formulierung dieser Ziele mitwirken können“ (Gablers 1980, S. 206).

¹¹⁶ Ausführlicher dazu siehe Kaufmann 1996, S. 7-13.

2.8.2 ISO 9000

Die Einführung der Qualitätssicherung nach ISO 9000ff, der europäischen Qualitätsnorm für die Produktion von Waren und Dienstleistungen¹¹⁷, ist ein weiteres Beispiel für Veränderungen der Arbeitsorganisation und die Zunahme von kommunikativen Anforderungen an die Erwerbstätigen, das zudem besonders bezogen auf die Situation von Migranten in deutschen Unternehmen diskutiert wurde (vgl. Szablewski-Cavus 2000, S.17ff). Im Zuge der ISO-Zertifizierung der Betriebe ist es notwendig, dass alle am Produktionsprozess Beteiligten den betriebsunabhängigen ISO-Auditoren mündlich und schriftlich ihre Arbeitsvorgänge beschreiben, um zu zeigen, dass und wie sie durch ihre Leistung zum Qualitätskonzept des Produktionsprozesses beitragen. So kommt z.B. dem Beschreiben und Protokollieren von Prozessen am Arbeitsplatz inhaltlich und - zumindest für Nichtmuttersprachler auch sprachlich - ein neuer Stellenwert zu, der über Erhalt oder Verlust des Arbeitsplatzes entscheiden kann.

Dass den Deutschkenntnissen in den betrieblichen Abläufen eine neue Qualität zugeschrieben werden kann, belegt der Fall eines Unternehmens in Kassel, den Szablewski-Cavus (2000, S. 18) beschreibt. Das Unternehmen wollte sich nach ISO 9000 zertifizieren lassen. Im Vorfeld sollte eine Reihe ausländischer Beschäftigter, ungeachtet einer z.T. schon länger bestehenden Betriebszugehörigkeit, mit der Begründung entlassen werden, dass diese sprachlich nicht in der Lage wären, den ISO-Auditoren ihre Arbeitsbereiche und –aufgaben zu erklären. Auch wenn die Kündigungen nach einem Rechtsstreit zurückgenommen werden mussten, zeigt dies doch die neue Wertigkeit von mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnissen am Arbeitsplatz, die auch der Einsatz digitaler Medien spiegelt.

2.8.3 Digitale Medien am Arbeitsplatz

Mit der Abnahme körperlich belastender Tätigkeiten, etwa beim Bedienen von Maschinen, und der Zunahme überwachender, kontrollierender oder wartender Tätigkeiten (vgl. von Lukas 1997, S. 23f) spielt die Schriftlichkeit eine immer größere Rolle¹¹⁸, auch und gerade im Hinblick auf die Technisierung der Arbeitsmittel und der Arbeitsumgebung durch den Computer. Nach neusten Untersuchungen arbeiten in der EU mittlerweile mehr als 50% der Beschäftigten mit einem PC, 36% davon verfügen über einen

¹¹⁷ ISO = International Organization for Standardization. Ausführlicher dazu siehe z.B. http://www.quality.de/lexikon/din_iso_9000.htm (03.04.2006).

¹¹⁸ So müssen z.B. Wartungslisten ausgefüllt, Wartungsprotokolle gelesen oder Schichtübergaben schriftlich fixiert werden etc..

Internet-Anschluss am Arbeitsplatz¹¹⁹. Da die digitalen Medien, d.h. im Wesentlichen der Computer sowie das Internet, u.a. mit E-Mail und Hypertexten neue Formen der Informationsübermittlung und neue Textsorten evoziert und damit der Schriftlichkeit eine neue Qualität verliehen haben, sind Strategien und Techniken zur Kommunikation und zur Beschaffung und Speicherung (vgl. Abderhalden et al. 1998, S. 13) sowie zur Weitergabe von Informationen, also zum Informationsmanagement, in vielen Berufsfeldern von zentraler Bedeutung (vgl. Kap. 2.6.3; 3.2.2.1).

Die Nutzung digitaler Medien hat zu einer stärkeren Ausdifferenzierung des Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit geführt (vgl. Becker-Mrotzek/Doppler 1999, S. 10). Die schriftliche Kommunikation löst sich zunehmend aus ihrer Bindung an den gedruckten Text (Becker-Mrotzek/Doppler 1999, S. 10). So findet die Produktion, Distribution und Rezeption von Texten mit demselben Medium in einer elektronischen Umgebung statt. Die dabei neu entstandenen hybriden Textformen, wie etwa die Hypertexte, brechen nicht nur die Linearität des Textes und der Lese- und Schreibprozesse¹²⁰ (vgl. Kap. 3.2.2.1; 3.2.3.1); die innovative Verschiebung und tendenzielle Auflösung traditioneller Textsorten eröffnet vor allem neue Möglichkeiten der Informationsvermittlung und bedingt u.a. eine rasche Gewinnung und kritische Verarbeitung großer Informationsmengen. Indem sich die Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Textformen wie z.B. Chat¹²¹ oder E-Mail z.T. aufheben, werden neue Anforderungen an die sprachliche Flexibilität der Nutzer gestellt. So sollte z.B. auf E-Mails von Kollegen und Kunden im Unternehmensalltag möglichst schnell geantwortet werden, wobei formelhafte Wendungen, wie etwa in der Handelskorrespondenz, und formale Aspekte u.U. eine untergeordnete Rolle spielen können, d.h. die sprachliche Sicherheit, die durch die Verwendung von festen Textbausteinen gegeben war, entfällt weitgehend. Die Sprache in E-Mails ist damit für den Nicht-Muttersprachler weniger „berechenbar“ und weist zunehmend Elemente der gesprochenen Sprache und eine Reihe von Abkürzungen auf, die situationsadäquat und je nach Register beherrscht werden müssen.

¹¹⁹ Zahlen nach Bitkom/Eurostat im Handelsblatt vom 19.02.2007 unter <http://www.handelsblatt.com/news/Default.aspx? p=200813& t=ft& b=1227118> (28.02.2007).

¹²⁰ So werden z.B. immer öfter auch *Wikis* zu Informationszwecken genutzt. Wie bei Hypertexten üblich, sind die einzelnen Seiten und Artikel eines Wikis durch Querverweise (Links) miteinander verbunden. Die Seiten lassen sich jedoch sofort am Bildschirm ändern. Dazu gibt es in der Regel eine Bearbeitungsfunktion, die ein Eingabefenster öffnet, in dem der Text des Artikels bearbeitet werden kann. Da Wiki-Artikel nicht nur von jedermann gelesen, sondern auch erstellt und bearbeitet werden können, entsprechen sie in besonderem Maße der Idee der Demokratisierung des Wissens in der Bereitstellung und im Abruf (*shared knowledge*) (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Wiki> (12.08.2005)).

¹²¹ Kritisch zur Synchronizität von Chats vgl. Dürscheid (2003).

Daneben erweitern neue Techniken wie *telephone* oder *video conferencing* die Möglichkeiten der Kommunikation in Echtzeit.

Indem in zunehmendem Maße neben muttersprachlichen auch fremdsprachliche Texte unterschiedlicher Form und Funktion in verschiedenen beruflichen Zusammenhängen rezipiert und produziert werden¹²², müssen Nicht-Muttersprachler neben der Sprachkompetenz und einer allgemeinen Medienkompetenz (vgl. Baacke 1973, 1996), d.h. dem adäquaten Umgang mit den Medien zur Produktion und Rezeption von Informationen, zusätzlich noch über Strategien zur Erschließung der fremdsprachlichen Textinhalte auf der Wort-, Satz- und Textebene verfügen, wie etwa Wörter aus dem Kontext erschließen, Umschreibungs- und Paraphrasierungstechniken, Lesestrategien, Einschätzung von Textfunktionen (vgl. Funk 1992a, S. 14f; Kap. 3.2.4.1). Da es dabei – neben der Richtigkeit der fachlichen Inhalte - auch darauf ankommen kann, das richtige Register bzw. den adäquaten Formalisierungsgrad zu wählen und schnell und flexibel sowohl sprachlich wie interkulturell zu reagieren, hilft den nicht-muttersprachlichen Mitarbeitern ein breites Repertoire an Lese-, Schreib- und Texterschließungsstrategien oftmals mehr und nachhaltiger, als allein die Kenntnis standardisierter Kommunikationsformen und –formeln.

In der Tendenz lassen sich aus dem Paradigmenwechsel in der wirtschaftlich und technologisch intensivierten Zusammenarbeit über nationale Grenzen hinweg und den damit einher gehenden Veränderungen der Arbeitswelt mehrere Erweiterungen des allgemeinen Kommunikations- sowie des Fremdsprachenbedarfs und der fremdsprachlichen Anforderungsprofile¹²³ der im Arbeitsprozess stehenden und in und mit der Fremdsprache handelnden Menschen ableiten, wie im Anschluss gezeigt wird.

2.9 Erweiterung der Anforderungsprofile

Durch die Globalisierung und internationale Verflechtung der Volkswirtschaften sind Sprachkenntnisse in nahezu allen Branchen und Produktions- und Dienstleistungsbereichen sowie auf allen Hierarchieebenen gefordert. Die Notwendigkeit zum effizienten und effektiven Einsatz von „Humanressourcen“ in grenzüberschreitenden Projekten sowie die Chancen und Möglichkeiten der Arbeitsmigration bewirken, dass eine stei-

¹²² Z.B. Protokolle, Überwachungsberichte, E-Mails, Faxe oder Hypertexte.

¹²³ Im Sinne einer Erweiterung der kommunikativen Kompetenz.

gende Zahl von Beschäftigten heute mehr als eine Fremdsprache innerhalb des Erwerbslebens aktiv gebrauchen können muss. Durch zunehmende Pluralitätserfahrungen sowie die rasche technologische Entwicklung treten fremdsprachliche kommunikative und interkulturelle Kompetenzen sowie berufs- und fachübergreifende Schlüsselqualifikationen als notwendige Ergänzungen neben die fachlichen Qualifikationen, wie die folgende Tabelle im Überblick noch einmal zusammenfasst.

bis in die 1970er Jahre	Gegenwart
grundlegend: <i>sellers markets</i> , starke Unternehmenshierarchien	grundlegend: <i>buyers markets</i> , starke Kundenorientierung, flachere Unternehmenshierarchien, weltweite Kundenakquise
wenig bzw. auf Einzelpersonen beschränkter Kundenkontakt	weltweiter direkter Kundenkontakt, Herausfinden von und optimales Eingehen auf Kundenwünsche notwendig, „Verkauf in der Sprache des Kunden“
spezielle fremdsprachliche Kommunikationsdienstleister in Im- und Exportabteilungen	Fremdsprachenkenntnisse auf allen Hierarchieebenen notwendig
Schriftlichkeit überwiegt, Handelskorrespondenz: Brief als Medium	mündlich (Telefon, persönliche Kontakte), schriftlich (Fax, Brief, E-Mail,) und hybrid (Chat, VoIP, Videoconferencing)
zeitversetzte Kommunikation, stark standardisiert (Textbausteine, Handelskorrespondenz)	Kommunikation in „Echtzeit“, kaum zu standardisieren, hoher Bedarf an Lern- und Kommunikationsstrategien
Bandbreite der fremdsprachlichen Kommunikation in Themen und Medien stark eingeschränkt	fremdsprachliche Kommunikation in Themen und Medien offen gestaltet, Forschungs- und Technologieentwicklungen (Internet) bedingen mehrsprachige Informationsverarbeitung und mehrsprachiges Wissensmanagement
Monokulturelle Arbeitskontexte überwiegen, Arbeitsplatzstatik	Arbeitsplatzwechsel über Sprachgrenzen hinweg, Arbeit in wechselnden und international zusammengesetzten Teams, Koordination des internationalen Einsatzes der Produktionsfaktoren notwendig
wenige Berufs- oder Stellenwechsel	erhöhte Zahl von Berufs- und Stellenwechseln, lebenslanges Lernen, Anpassungslernen und Training von Lernstrategien, kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen (in der Mutter- und Fremdsprache) als berufsfeldübergreifende Schlüsselqualifikationen und Querschnittskompetenzen in weiteren Schlüsselqualifikationsbereichen
Fremdsprachenkenntnisse als Expertenwissen	berufliche Handlungskompetenz durch Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, Fremdsprachenkenntnisse als berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen, oft „Bringschuld“ der Erwerbstätigen

Tabelle 3 Veränderungen der beruflichen Fremdsprachenverwendung

Mit dem Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) wurde 1995 der Versuch unternommen, die erweiterten fremdsprachlichen Anforderungsprofile an die Erwerbstätigen zu bestimmen. Das ZDfB (1995, S. 14) differenziert

1. die vertikale Erweiterung des Anforderungsprofils, d.h. auf allen Hierarchieebenen des Unternehmens sind in zunehmendem Maße Fremdsprachenkenntnisse notwendig, quasi „von der Unternehmensspitze bis zum Buchhalter und Pförtner“ (ZDfB 1995, S. 13),
2. die horizontale Erweiterung des Anforderungsprofils, d.h. es muss über eine Vielzahl von Themen und in unterschiedlichen Szenarien – auch branchenübergreifend - kommuniziert werden,
3. die qualitative Erweiterung des Anforderungsprofils um die interkulturelle Dimension, d.h. das interkulturelle Lernen ist in gleichem Maße Folge wie Voraussetzung für eine funktionierende (sprach)grenzüberschreitende Kooperation (vgl. ZDfB 1995, S. 14).

Da eine steigende Zahl der im Produktions- und Dienstleistungssektor Beschäftigten entweder selbst grenzüberschreitend oder in internationalen Teams in wechselnden Projektzusammenhängen im In- und Ausland tätig wird und mit muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Kunden und Kollegen kommuniziert, müssen die im ZDfB differenzierten Anforderungsprofile entsprechend ergänzt werden. Notwendig ist deshalb

4. eine quantitative Erweiterung des Fremdsprachenprofils um eine funktionale Mehrsprachigkeit. Diese berücksichtigt im Gegensatz zur Vielsprachigkeit nicht nur, dass Erwerbstätige heute neben Kenntnissen in Englisch über weitere Fremdsprachenkenntnisse verfügen müssen. Das Mehrsprachigkeitskonzept ist vielmehr integrativ und geht davon aus, dass alle Sprach- und Kulturerfahrungen eines Menschen zusammen zur Bildung der kommunikativen Kompetenz beitragen und miteinander in Beziehung stehen bzw. interagieren (vgl. GER, S. 17)¹²⁴. Damit weist die Mehrsprachigkeit weit über die Vielsprachigkeit als ein additives Aneinanderreihen von Fremdsprachen im Sinne einer Separierung der unterschiedlichen Sprach- und Kulturerfahrungen hinaus und zielt darauf, dass die Menschen auf alle Teilbereiche ihrer kommunikativen Kompetenz zur Effektivierung der Kommunikation bewusst zurückgreifen können. So sollen z.B. gezielt alle vorhandenen Sprachkenntnisse zum Verstehen eines gespro-

¹²⁴ GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, dessen Inhalt und Funktion in Kap. 3.3 näher ausgeführt wird.

chenen oder geschriebenen Textes oder auch alternative oder paralinguistische Ausdrucksformen wie Gestik und Mimik zur Kommunikation in unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden können (vgl. GER, S. 17).

Ein weiteres Argument zur Erweiterung der Anforderungsprofile liefert die Demografie, denn in naher Zukunft ist nicht nur in Deutschland, sondern in der Mehrzahl der westlichen Industrienationen bedingt durch demografische Veränderungen mit einer eher verstärkten Migration zu rechnen (vgl. Münz 2001)¹²⁵. Das bedeutet, dass sich immer mehr Menschen vor allem mittel- und langfristig in einer Migrationssituation befinden werden und sich nicht nur fachlich-inhaltlich, sondern auch kulturell und sprachlich an die jeweils vorgefundene Arbeitswelt anpassen müssen. Desweiteren erfordert die Anpassung an eine sich rasch verändernde Umwelt eine systematische Erschließung und Förderung der Wissens- und Kompetenzpotenziale der Mitarbeiter. Die Flexibilität, Anpassungs- und Lernfähigkeit und das Wissen nicht nur des einzelnen Mitarbeiters, sondern des gesamten Unternehmens, ist heute und in Zukunft ein nicht zu unterschätzender Produktions- und Erfolgsfaktor. Daraus folgt notwendigerweise

5. die dynamische Erweiterung des Fremdsprachenprofils um berufsfeldübergreifende Schlüsselqualifikationen. Fremdsprachenkenntnisse sind zum einen eine Schlüsselqualifikation an sich. Mit ihnen erschließen sich vielfältige Informationsquellen und somit die Chance zur Teilhabe an internationalen Arbeits- und Absatzmärkten. Zum anderen trainiert ihr Erwerb durch die bewusste Integration von Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Aufgabenorientierung oder problemlösendes Denken in die fremdsprachlichen Lernprozesse zusätzlich berufsübergreifende Kompetenzen zur Anpassung an sich verändernde berufliche Handlungssituationen und zum lebenslangen Lernen.

Erwerbstätige müssen also über

1. berufliche Fach- und Methodenkompetenz,
2. fremdsprachliche Kompetenz (mit Fertigkeiten/Strategien/Methoden),
3. interkulturelle Kompetenz und

¹²⁵ Ohne Zuwanderung würde Deutschlands Einwohnerzahl von derzeit knapp über 82 Millionen bis zum Jahr 2030 auf 72 Millionen und bis 2050 auf 58 bis 60 Millionen abnehmen. Zugleich würde sich ohne Neu-Zuwanderer auch die potenzielle Erwerbsbevölkerung im Alter zwischen 20 und 60 Jahren verringern: bis 2030 um zwölf Millionen, bis 2050 sogar um fast 20 Millionen. Wollte Deutschland sicherstellen, dass die potenziell erwerbsfähige Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 65 Jahren gleich groß bleibt, dann würde dies in den kommenden Jahrzehnten eine Netto-Zuwanderung von 400 000 Personen pro Jahr erfordern. Derzeit wandern jedes Jahr rund 800 000 Personen aus dem Ausland zu. Etwa 700 000 verlassen das Land. Damit unterm Strich ein Wanderungsgewinn von 400 000 Personen bleibt, müsste die Zahl der Zuwanderer somit auf 1,1 bis 1,2 Millionen steigen (vgl. Münz 2001).

4. berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen

verfügen, um den wechselnden Anforderungen des zukünftigen Arbeitsmarktes gewachsen zu sein.

Das immer stärkere weltweite Engagement der Unternehmen schlägt sich, wie zu zeigen war, u.a. in einer Zunahme der kommunikativen Anforderungen an die Beschäftigten in der Mutter- und einer oder mehreren Fremdsprachen nieder (vgl. Kap. 2.6). Da größere Unternehmen bereits Fremdsprachenkenntnisse als Bedingung in die Anforderungsprofile für Fach- und Führungskräfte schreiben, ist im Folgenden zu fragen, wie der konkrete Bedarf an Fremdsprachen und besonders an Deutsch als Fremdsprache in großen, aber auch in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) in Europa und weltweit aussieht. Quantitative Erhebungen, soweit vorhanden, können darauf hindeuten, inwieweit auch die KMUs zu der Einsicht gelangt sind, dass Fremdsprachenkenntnisse „nicht mehr nur Ausdruck von Allgemeinbildung [sind], sondern immer stärker zur Schlüsselqualifikation für internationale wirtschaftliche Aktivitäten, für Kommunikation und Mobilität und auch für interkulturelles Verständnis“ (Ross 1997, S. 12) geworden sind. Im Folgenden soll deshalb auf den spezifischen Fremdsprachenbedarf der Unternehmen, und besonders – soweit überhaupt quantifizierbar – auf den Bedarf an Deutsch als Fremdsprache eingegangen werden. Desweiteren stellt sich die Frage, in welchen Branchen Fremdsprachenkenntnisse hauptsächlich benötigt werden, welche Bedeutung Fremdsprachen als Schlüsselqualifikationen bei der Auswahl von Mitarbeitern haben und wie sich die fremdsprachliche Aus- und Weiterbildung innerhalb und außerhalb der Unternehmen gestaltet.

2.10 Arbeitswelt und Fremdsprachenbedarf

In der Literatur wird immer wieder der mit fortschreitender Globalisierung und Technisierung steigende Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen angeführt (vgl. u.a. Bolten 1991). Eine weltweite quantitative Erhebung zur zukünftigen Entwicklung des Fremdsprachenbedarfs in Unternehmen existiert bisher jedoch nicht. Sie ist auch kaum erstellbar, denn der Bedarf ist z.B. nicht gleichzusetzen mit der Fremdsprachenkompetenz, die benötigt wird, um bereits bestehende Geschäftskontakte mit Anderssprachigen zu pflegen. So ist es denkbar, dass Unternehmen bestimmte Geschäftskontakte für die Zukunft aus Mangel an Fremdsprachenkenntnissen unbewusst vermeiden. Außerdem unterliegt der Fremdsprachenbedarf dem raschen Wandel auf den Märkten und kann sich in dem Moment ändern, in dem ein Auftrag erteilt wird. Eine Fremdspra-

chenbedarfserhebung kann also jeweils nur eine Beschreibung des aktuellen Fremdsprachenbedarfs liefern.

Es gibt regionale Erhebungen, die den Fremdsprachenbedarf in Unternehmen in verschiedenen Ländern und Regionen Europas untersuchen (vgl. Vandermeeren 1998), die sich auf ein Land beschränken (vgl. für Finnland u.a. Vandermeeren 2002; für Ungarn u.a. Dannerer 1992) oder die den Bedarf unterschiedlicher Berufsgruppen feststellen (u.a. für kaufmännische Berufe in Deutschland Weiß/Schöpfer-Grabe 1995). Die Vergleichbarkeit der Studien ist jedoch nur bedingt gegeben, da sie nicht nur auf unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsverfahren beruhen, sondern auch den Bedarfsbegriff unterschiedlich interpretieren.

2.10.1 Die Problematik des Begriffs „Fremdsprachenbedarf“

Eine allgemeingültige Definition des Begriffs „Fremdsprachenbedarf“ existiert nicht (vgl. Vandermeeren 2002, S. 207). Van Hest/Oud-de Glas (1990, S. 10, zit. nach Vandermeeren 2002, S. 207) unterscheiden bei einer Literaturuntersuchung zum Thema verschiedene Bedarfsbegriffe:

1. Fremdsprachenbedarf als konkreter Gebrauch von Fremdsprachen,
2. Fremdsprachenbedarf als Mangel an Fremdsprachenkompetenz,
3. Fremdsprachenbedarf als 'Schlüssel' zur Markteröffnung.

Zudem wird häufig der Fremdsprachenbedarf mit einem seiner Indikatoren, nämlich dem Fremdsprachengebrauch, verwechselt und Fremdsprachengebrauch als Ursprung von Fremdsprachenbedarf gesehen (vgl. Vandermeeren 2002, S. 207f). Dies war möglicherweise schon in der Art und Weise der Betrachtung des Gegenstands angelegt, denn eine Expertengruppe des Europarats begann erst in den 1970er Jahren, sich mit Sprachlernbedürfnissen theoretisch auseinanderzusetzen (vgl. Richterich/Chanceler 1977). Sie sprachen dabei von "*besoins langagiers*" bzw. "*language needs*", für die die deutschen Begriffe "Bedürfnis" und „Bedarf“ gleichermaßen stehen können.

In der Forschung wird häufig der Versuch unternommen, zwischen subjektivem Bedarf (Bedürfnisse) und objektivem Bedarf (vgl. Christ 1991) zu unterscheiden. Dabei werden die Fremdsprachenbedürfnisse auf die Kompetenzen, die die Fremdsprachenbenutzer für notwendig erachten, bezogen; der Bedarf hingegen auf die Kompetenzen, die das Unternehmen für notwendig hält. Bedarf und Bedürfnisse können jedoch erheblich voneinander abweichen. So kann etwa vom Management ein Bedarf der Mitarbeiter an Fachlexik und Handelskorrespondenz genannt werden, während die Beschäf-

tigten eher wissen möchten, wie man in der Fremdsprache persönliche Kontakte zu Kunden und Kollegen etwa am Telefon oder bei der Begegnung auf Tagungen und Konferenzen aufnehmen und pflegen kann. Fachlexik und den Umgang mit Textbausteinen in der Handelkorrespondenz haben sie sich u.U. schon im Selbststudium angeeignet.

Diese Art der Abgrenzung des Fremdsprachenbedarfs ist ohnehin nur bedingt argumentativ verwendbar, da nicht der Fremdsprachenbedarf objektiv oder subjektiv ist, sondern die Indikatoren (vgl. Vandermeeren 2002, S. 213). So können beispielsweise Fremdsprachenlernende in aller Regel über den objektiven Sprachenbedarf eines Unternehmens keine Auskunft geben (vgl. Christ 1991, S. 50). Aussagen von berufstätigen Fremdsprachensprechern über ihre Sprachbedürfnisse hingegen, weisen schon eher in die Richtung des Bedarfs¹²⁶ (vgl. Vandermeeren 2002, S. 208). Der Fremdsprachenbedarf ist jedoch nicht nur aus der Summe der Bedürfnisse der Fremdsprachenbenutzer ableitbar. Vandermeeren (2002, S. 214) zählt zu den weiteren Indikatoren zum Beispiel Mitteilungen vom Management, von Unternehmerverbänden oder von Kommunikationspartnern im Ausland. Letztere finden in der derzeitigen Forschungspraxis als Indikatoren jedoch noch keine Verwendung, wie van Els/Bernards/Oud feststellen: "Never has it been attempted to question the other side, their (future) communicative partners. One does not have a clear idea of [which levels of language competence] communication partners will accept or tolerate" (van Els/Bernards/Oud 1984, S. 107, zit. nach Vandermeeren 2002, S. 213). Am ehesten werden Aussagen von Managern in den Bedarfsuntersuchungen berücksichtigt.

Vandermeeren (vgl. 2002, S. 209f) unterscheidet deshalb zwischen „Fremdsprachengebrauch“, „Fremdsprachenbedarf“ und „Fremdsprachenmehrbedarf“. Der Fremdsprachenbedarf von Unternehmen wird als Bedarf an Mitarbeitern, die in der Fremdsprache geschäftliche Kontakte mit Anderssprachigen in deren Muttersprache oder in einer *lingua franca* erfolgreich bewältigen können, definiert. Unternehmen haben einen Mehrbedarf an Fremdsprachen, wenn die kommunikative Kompetenz der Mitarbeiter den Bedarf an Fremdsprachen nicht deckt. Nur wenn kein Mehrbedarf an Fremdsprachen vorausgesetzt wird, kann der Fremdsprachengebrauch eines Unternehmens mit seinem Fremdsprachenbedarf identisch sein.

¹²⁶ Zu weiteren Bedarfsindikatoren siehe Vandermeeren 2002, S. 208ff.

Der Bedarf an Fremdsprachen kann zum einen durch potenzielle oder reale Geschäftskontakte zu Kunden, Zulieferern oder zu Mitarbeitern in Tochterunternehmen im Ausland oder z.B. durch die Arbeit in international zusammengesetzten Projektteams entstehen. Zum anderen kann es für ein Unternehmen notwendig sein, fremdsprachige Informationsquellen zu erschließen, um weiterhin konkurrenzfähig auf dem Markt zu sein¹²⁷. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hält im Berufsbildungsbericht 2002 dazu fest:

„Gute Fremdsprachenkenntnisse der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen werden für immer mehr Unternehmen zu einem wichtigen Wettbewerbsfaktor: Ob im Internet zu recherchieren ist, Betriebsanleitungen zu lesen, Korrespondenzen zu erledigen, Verhandlungen zu führen oder Arbeiten in einer ausländischen Zweigstelle zu übernehmen sind – in vielen Situationen werden heute auch bei Fachkräften Fremdsprachenkenntnisse [...] vorausgesetzt“¹²⁸ (BMBF 2002, Kap. 3.2.1, S. 5).

Da der betriebliche Fremdsprachenbedarf die gesamten kommunikativen Fähigkeiten der Mitarbeiter umfasst, also auch die auf der interaktiv-funktionalen Ebene (vgl. Vandermeeren 2002, S. 210)¹²⁹, ist es für eine zunehmende Zahl von Unternehmen notwendig, Fremdsprachen bei der Personalentwicklung in quantitativer wie qualitativer Hinsicht zu berücksichtigen.

2.10.2 Fremdsprachenbedarf und Personalmanagement

Die Unternehmen nutzen verschiedene Strategien zur Deckung ihres Fremdsprachenbedarfs. So werden Fremdsprachenkenntnisse in erster Linie als Bringschuld der Arbeitnehmer angesehen (vgl. Vandermeeren 1998, S. 115) und spielen in der Regel bereits bei der Auswahl von Mitarbeitern eine wichtige Rolle. Erst wenn die vorhandenen Kenntnisse nicht ausreichen oder sich – etwa durch einen neuen Auftrag – spezifische Bedarfssituationen ergeben, werden durch die Unternehmen je nach den fremdsprachlichen Erfordernissen verschiedene Trainingsmaßnahmen eingesetzt, wie z.B. inner- und außerbetriebliche Fremdsprachenkurse oder *training-on-the-job* für die entsprechenden Mitarbeitergruppen, selbstorganisiertes Lernen z.B. mit Hilfe von Medien oder ein Auslandsaufenthalt (vgl. Römer u.a. 2004, S. 34).

¹²⁷ Pelikan (1989, S. 281 zit. nach Coulmas 1992, S. 167) definiert sogar die ökonomische Kompetenz als „die Fähigkeit, Informationen aufzunehmen und zu benutzen, um wirtschaftliche Probleme zu lösen und wirtschaftliche Entscheidungen zu treffen“.

¹²⁸ Zum Notwendigkeit des Wissensmanagements in Unternehmen siehe Kap. 2.6.3.

¹²⁹ Nach Coulmas muss „außer dem sprachlichen Code die Fähigkeit erlernt werden, ihn richtig, d.h. gemäß den kommunikativen und soziolinguistischen Normen der fraglichen Sprachgemeinschaft zu benutzen, die zudem in die Regeln des sozioökonomischen Verhaltens eingebettet sein müssen“ (Coulmas 1992, S. 166f; vgl. Kap. 2.7ff),

Für die unternehmensinterne Fremdsprachenförderung spricht, dass auf diese Weise eine bedarfs- und betriebspezifische Ausrichtung am besten gewährleistet werden kann. Dagegen sprechen die unter Umständen hohen Kosten durch die beim Fremdsprachenlernen erforderlichen relativ langen Bildungszeiten und die Frage, ob innerhalb (=kostenintensiv) oder außerhalb der Arbeitszeit gelernt werden soll.¹³⁰ Für die Einwerbung von Kompetenzen spricht, dass damit im Vergleich kostengünstig relevante Kompetenzen für das Unternehmen rekrutiert werden können. Vorausgesetzt wird dabei allerdings, dass das Bildungssystem oder auch der Arbeitsmarkt entsprechende Kompetenzen bereithalten (vgl. Weiß/Schöpfer-Grabe 2001, S.137; Kap. 3.3.3).

Der Fremdsprachenbedarf innerhalb des Unternehmens ist somit nicht nur ein Indikator für die Intensität der Auslandskontakte, sondern auch ein Ergebnis des Personalmanagements (vgl. Römer u.a. 2004, S. 34), das sich vier verschiedener Strategien bedienen kann (vgl. Hilb 1991, S. 111ff).

1. Das „ethnozentrische Personalmanagement“, d.h. Besetzung aller Führungspositionen in den ausländischen Niederlassungen mit Mitarbeitern aus dem Stammhaus. Die Personalwirtschaft muss Fach- und Führungskräfte auswählen, die als „expatriats“ in die Auslandsniederlassung entsandt werden. Diese werden vor ihrem Einsatz in Seminaren, etwa zum Training der fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen, auf ihre Aufgaben vorbereitet. Die Kommunikation zwischen diesen Mitarbeitern und dem Stammhaus erfolgt in der Regel in der Sprache des Stammhauses.
2. Beim „polyzentrischen Personalmanagement“ werden Fach- und Führungsfunktionen in Auslandsniederlassungen jeweils mit Mitarbeitern besetzt, die die Sprache der jeweiligen Region oder des jeweiligen Landes, für das oder in dem sie tätig werden sollen, als Muttersprache sprechen. Ziel ist, die Beziehungen zu den Kunden in ihrer jeweiligen Sprache und Kultur zu entwickeln. Konsequenzen für den Fremdsprachenbedarf ergeben sich daraus, dass entweder die Fach- und Führungskräfte der ausländischen Niederlassung Deutschkenntnisse besitzen oder die Ansprechpartner im Stammhaus über Fremdsprachenkenntnisse verfügen müssen.
3. Das „eurostrategische Personalmanagement“ basiert darauf, in Europa regional einheitliche Konzepte des Personalmanagements zu entwickeln. Daraus ergibt

¹³⁰ Untersuchungen haben ergeben, dass nur in einem Drittel der Unternehmen die sprachliche Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit stattfindet (vgl. Vandermeeren 1998, S. 115).

sich ein Bedarf an den Sprachen der jeweiligen europäischen Nachbarn im Hinblick auf die Kundenbeziehungen und vor allem als Basis für die interne Kommunikation.

4. Das „geozentrische Personalmanagement“ zielt auf die Entwicklung einer weltweit einheitlichen Unternehmenskultur. Fach- und Führungskräfte werden weltweit angeworben. Als Konzernsprache für die interne Kommunikation vor allem in großen und multinational tätigen Unternehmen wird in der Regel nach Möglichkeit Englisch verwendet. Die Kommunikation zwischen dem Unternehmen und seinen Kunden erfolgt hingegen in der Sprache der jeweiligen Kunden (vgl. Kap. 2.7.3).

Inwieweit nun der Fremdsprachenbedarf allgemein für die Unternehmen und die Erwerbstätigen in Europa quantifizierbar und qualifizierbar ist und inwieweit sich Aussagen machen lassen zum Bedarf und zur Bedarfsentwicklung im Hinblick auf Deutsch als Fremdsprache, wird im Folgenden untersucht.

2.10.3 Der Fremdsprachenbedarf in den Unternehmen in Deutschland

Vergleicht man die für Deutschland vorliegenden Untersuchungen (Weiß 1992; Weiß/Schöpfer-Grabe 1995; Ross/Kern/Skiba 1996; Schöpfer-Grabe/Weiß 1998; Weidinger 1998), so wird der sehr differenzierte Fremdsprachenbedarf in den Unternehmen deutlich. Dieser ist von den jeweiligen Geschäftsbeziehungen, der Betriebsgröße und der Branche abhängig. Nach einer Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln) 1995¹³¹ gaben mehr als zwei Drittel der Unternehmen zumindest gelegentlichen Fremdsprachenbedarf an (vgl. Schöpfer-Grabe/Weiß 2000, S. 257ff; auch Schöpfer-Grabe/Weiß 1998). Dabei hatte Englisch den Stellenwert der internationalen Verständigungssprache eingenommen. So gut wie alle befragten Unternehmen (97,4 %) brauchten Englischkenntnisse überwiegend häufig. Neben Englisch war Französisch aufgrund der Wirtschaftsbeziehungen die zweitwichtigste Fremdsprache in deutschen Unternehmen. 81,4 % der Unternehmen benötigten Französisch – allerdings kam Französisch im Gegensatz zu Englisch eher selten zur Anwendung (33,6 % ständig/häufig, 47,8 % selten). Danach folgten Spanisch (47,1 %), Italienisch (46,3 %), Russisch (24,2 %), Niederländisch (18,8 %), Tschechisch (17,8 %)

¹³¹ Die Untersuchung basiert auf einer schriftlichen Befragung von 663 Betrieben unterschiedlicher Größe und Branche, in verschiedenen Regionen. 144 Unternehmen wurden ergänzend telefonisch befragt sowie Workshops und Einzelfallstudien durchgeführt (vgl. Schöpfer-Grabe/Weiß 2000, S. 256f).

und Portugiesisch (15,9 %), die allerdings ebenfalls überwiegend selten verwendet wurden. Durchschnittlich verwendete jedes befragte Unternehmen, so Schöpfer-Grabe/Weiß (2000, S. 259), zwei bis vier Sprachen, wobei der Anteil der Mitarbeiter mit Fremdsprachenbedarf vor allem in den Bereichen Verkauf, Marketing, Service/Kundenbetreuung und Einkauf besonders hoch war.

Die qualitativen Aspekte des Fremdsprachenbedarfs lassen sich nur indirekt aus den Schwerpunkten der betrieblichen Fremdsprachenvermittlung erschließen. So wird die Kommunikationsfähigkeit als ein entscheidendes Kriterium für eine erfolgreiche Verhandlungsführung eingeschätzt. Entsprechend liegt der Schwerpunkt der Fremdsprachenvermittlung in betrieblich geförderten Kursen auf der mündlichen Kommunikationsfähigkeit und dem allgemeinen Wortschatz. Erst dann folgt die Vermittlung von Fachwortschatz, Hör- und Leseverstehen und Grammatik (vgl. Schöpfer-Grabe/Weiß 2000, S. 266f; Kap. 3.2.4.2ff). Dass der Anteil der von den Unternehmen unterstützten allgemeinsprachlichen Kursen sogar noch etwas höher als der der fachspezifischen liegt, hebt die besondere Bedeutung von allgemeinsprachlichen Fremdsprachenkenntnissen in beruflichen Verwendungssituationen hervor (vgl. Schöpfer-Grabe/Weiß 2000, S. 267)¹³².

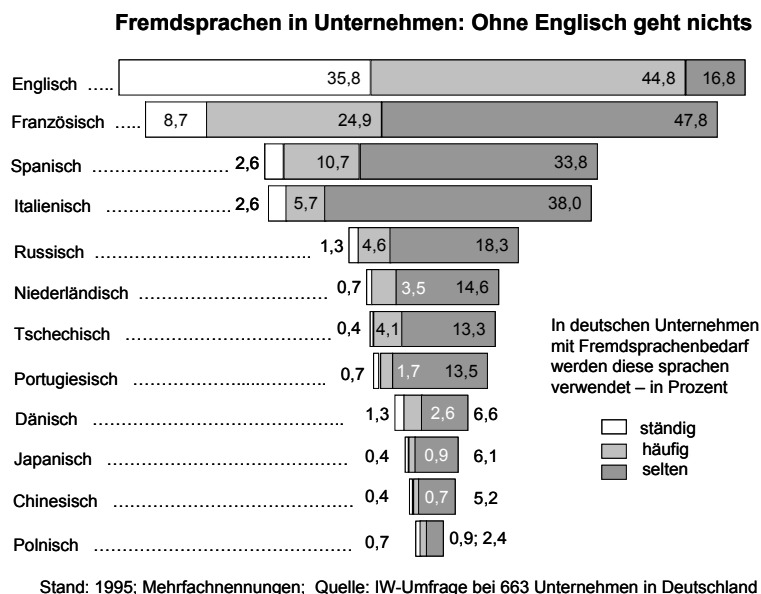


Abbildung 9 Fremdsprachenbedarf in Unternehmen am Beispiel Deutschland¹³³

¹³² Beispiele für Sprachprogramme in Unternehmen vgl. Kap. 3.4.3.

¹³³ Quelle: <http://www.iwkoeln.de/default.aspx?p=content&i=8741> (12.08.2005).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Studie "Fremdsprachen im Job", die die Westerwelle Consulting & Media AG 2001 im Auftrag des Stern spezial "Campus & Karriere" 2/01 in deutschen Unternehmen durchführte¹³⁴. Danach wurden Fremdsprachen vor allem im mündlichen und schriftlichen Kontakt mit Kunden und Kollegen in den folgenden Bereichen gebraucht:

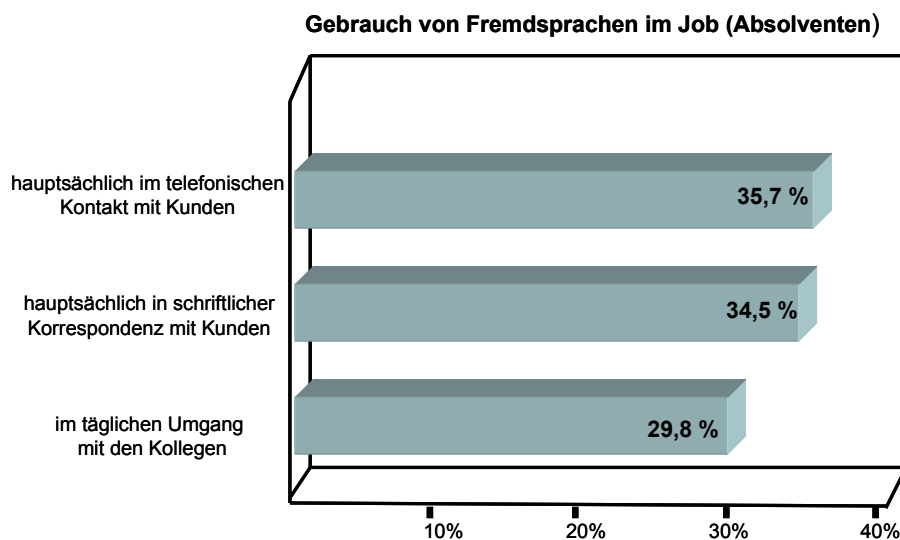


Abbildung 10 Westerwelle Consulting & Media AG(2001), Studie "Fremdsprachen im Job" im Auftrag des Stern spezial "Campus & Karriere" 2/01

Neueste Zahlen zum Fremdsprachenbedarf am Arbeitsplatz in den EU-Ländern liefern das Europäische Haushaltspanel (ECHP)¹³⁵ und das Sozio-Ökonomische Panel (SOEP)¹³⁶, für die nicht die Unternehmen, sondern die Erwerbstätigen in der EU im Jahre 2003 befragt wurden.

¹³⁴ Teilergebnisse *online* unter <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/cur/lang-bus-use.html> (09.06.2005).

¹³⁵ Das ECHP ist eine Längsschnitterhebung zur Abbildung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen in Europa, die im Auftrag der Europäischen Kommission vom Statistischen Amt der Europäischen Gemeinschaften (Eurostat) zusammen mit den nationalen statistischen Ämtern der Mitgliedstaaten durchgeführt wird. Panelerhebung bedeutet, dass dieselben Haushalte in festen zeitlichen Abständen - hier in jährlichem Abstand - mit einem identischen Fragenprogramm befragt werden. Europaweit beteiligen sich etwa 65.000 Haushalte an der Befragung. In Deutschland haben insgesamt ca. 5000 Haushalte an den ersten drei Wellen teilgenommen (vgl. Statistisches Bundesamt unter http://www.destatis.de/fdz/downloads/echnp_01.htm (02.06.2005)).

¹³⁶ Das SOEP ist eine seit 1984 laufende jährliche Wiederholungsbefragung von Deutschen, Ausländern und Zuwanderern in den alten und neuen Bundesländern. Die Stichprobe umfasste im Erhebungsjahr 2003 mehr als 12.000 Haushalte mit fast 24.000 Personen. Themenschwerpunkte sind unter anderem Haushaltszusammensetzung, Erwerbs- und Familienbiographie, Erwerbsbeteiligung und berufliche Mobilität, Einkommensverläufe, Gesundheit und Lebenszufriedenheit (vgl. DIW Berlin unter <http://www.diw.de/deutsch/sop/> (02.06.2003)).

2.10.4 Fremdsprachen am Arbeitsplatz – die Sicht der Erwerbstätigen

Nach den im ECHP und SOEP erhobenen Daten benötigt etwa jeder fünfte Erwerbstätige in Europa eine Fremdsprache am Arbeitsplatz (vgl. Tucci/Wagner 2003, S. 1). Fremdsprachenkenntnisse werden nicht mehr nur von Führungskräften, Ingenieuren und Naturwissenschaftlern, sondern auch von kaufmännischen Fachkräften verlangt. Besondere Bedeutung haben Sprachkenntnisse im Dienstleistungsbereich (24 %), vor allem in der Gastronomie und im Hotelbereich (28 %) (vgl. Tucci/Wagner 2003, S. 1¹³⁷). Hier ist auch der Anteil der Erwerbstätigen mit einem niedrigen Bildungsniveau hoch.

Auch wenn die Fremdsprachennutzung mit abnehmendem Berufsstatus und Bildungsniveau tendenziell sinkt (13 % bei Erwerbstätigen mit niedrigem Bildungsniveau, 20 % mit mittlerem Bildungsniveau, 40 % mit hohem Bildungsniveau; vgl. Tucci/Wagner 2003, S. 2), lohnt sich die nach Branchen differenzierte Betrachtung, denn z.B. Niedrigqualifizierte in der Hotel- und Gastronomiebranche benötigen fast doppelt so oft eine Fremdsprache wie ihre Kollegen in anderen Branchen. So stellen Tucci/Wagner fest, dass „Arbeitsplätze, die möglicherweise zum "Niedriglohnsektor" gehören, [...] zwar formal niedrige, praktisch gesehen aber hohe Anforderungen“ stellen (Tucci/Wagner 2003, S. 2). Fremdsprachenkenntnisse können also auch für Niedrigqualifizierte eine wichtige Zusatzqualifikation sein, die - zumindest in einigen Branchen - vor Arbeitslosigkeit schützen kann. „Umgekehrt können fehlende Fremdsprachenkenntnisse auch im Niedrigeinkommensbereich eine Barriere für die Rückkehr in die Erwerbstätigkeit darstellen“ (Tucci/Wagner 2003, S. 3).

Auch nach den Daten des SOEP nutzte im Jahre 2000 etwa ein Fünftel der Erwerbstätigen in Deutschland eine Fremdsprache am Arbeitsplatz. Dieser Anteil lag in den kleineren Ländern Luxemburg, Dänemark und den Niederlanden mit jeweils 90%, 45% und 43% deutlich höher. Dagegen benötigen nur 8% bzw. 6% der Erwerbstätigen in Großbritannien und Irland eine Fremdsprache am Arbeitsplatz. Ein Grund für diesen niedrigen Anteil ist sicherlich in der Etablierung der englischen Sprache als *lingua franca* zu suchen. In den befragten EU-Ländern nutzen 76% der Erwerbstätigen Englisch als erste Fremdsprache, 10 % der Erwerbstätigen verwenden Französisch und 7% Deutsch (vgl. alle %-Angaben bei Tucci/Wagner 2003, S. 1). Die Daten geben auch Aufschluss darüber, dass offensichtlich die geografische Nähe und kulturelle Verbun-

¹³⁷ Hier Tucci/Wagner zitiert nach der Internetpublikation unter <http://www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/wochenberichte/docs/03-41-1.html> (03.06.2005).

denheit mit dem Nachbarland eine Rolle beim Fremdsprachenbedarf spielen. So wird beispielsweise in Luxemburg und England mit 65% bzw. 48% das Französische bevorzugt, während Deutsch vor allem in Dänemark und in den Niederlanden neben Englisch genutzt wird.

Interessant in Bezug auf die Nutzung des Deutschen als zweite Fremdsprache nach dem Englischen am Arbeitsplatz werden die zukünftigen Panels sein, die auch die neuen Beitrittsländer der EU berücksichtigen werden, die z.Z. weltweit insgesamt den höchsten Bestand an Deutschlernenden bezogen auf die Einwohnerzahl aufweisen (vgl. StADaF 2006, S. 2 f; Goethe-Institut 2000, S. 11).

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Panel-Befragungen war, dass Fremdsprachenkenntnisse offensichtlich auch vor Arbeitslosigkeit schützen können, denn von den Erwerbstätigen in Deutschland, die im Jahre 2000 eine Fremdsprache in ihrem Beruf nutzten, waren nur 3% im Jahr davor arbeitslos gewesen, gegenüber 6% der Erwerbstätigen ohne Fremdsprachennutzung. In den letzten fünf Jahren waren ca. 83% der Erwerbstätigen, die im Jahre 2000 eine Fremdsprache nutzten, nie arbeitslos, gegenüber 77% ohne Fremdsprachennutzung. Auf der Basis der von ihnen ausgewerteten Zahlen kommen Tucci/Wagner zu dem Ergebnis: „Fremdsprachenkenntnisse sind also in jedem Fall eine wichtige Zusatzqualifikation und können einen positiven Effekt auf den Verbleib am Arbeitsmarkt haben“ (Tucci/Wagner 2003, S. 3).

Dies bestätigt auch eine RBS-Befragung¹³⁸ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), an der Ende 1999 insgesamt 940 Ausbildungsbetriebe in Deutschland teilgenommen haben. Unter Zusatzqualifikationen wurden in der Befragung Qualifikationen verstanden, die 1. während der Lehre oder unmittelbar im Anschluss daran vermittelt werden, die 2. deutlich über die Inhalte der Ausbildungsordnungen hinausgehen und 3. deren Vermittlung mindestens 40 Stunden beansprucht (vgl. BIBB 2000, S. 1). Auf die Frage, für welche Ausbildungsinhalte ein Bedarf für die Vermittlung von Zusatzqualifikationen besteht, wurden folgende Ergebnisse in Betrieben, die bereits Zusatzqualifikationen vermitteln, erzielt:

¹³⁸ Referenz-Betriebs-System (RBS)

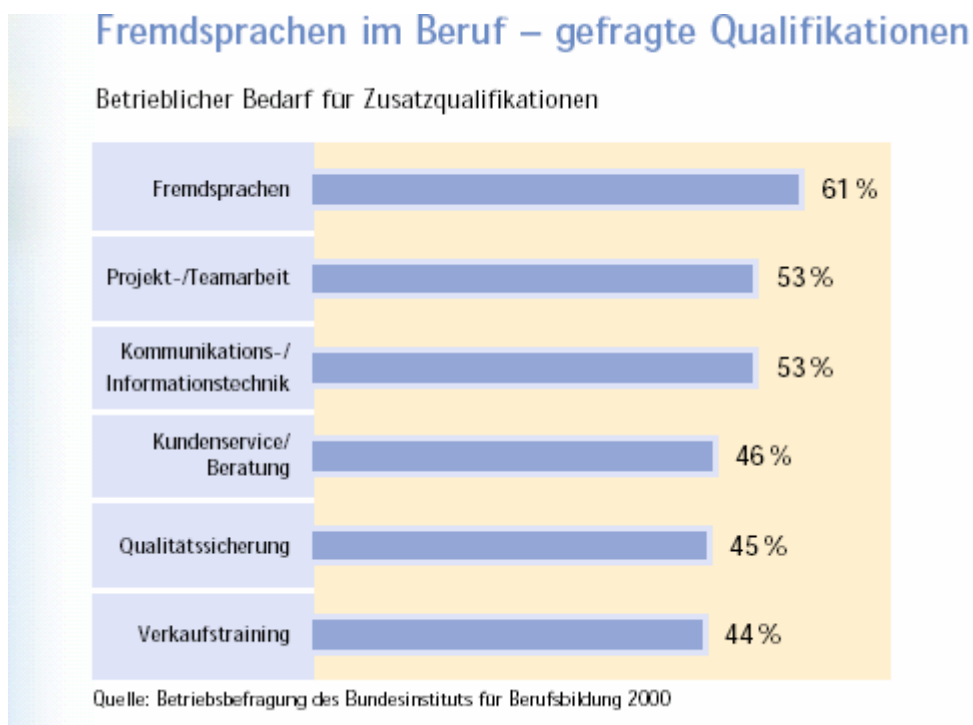


Abbildung 11 Zusatzqualifikationsbedarf in Unternehmen (BIBB 2000, S.1)

Der Fremdsprachenbedarf lag dabei schwerpunktmäßig in den kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufen. Als weitere erforderliche Zusatzqualifikationen wurden Schlüsselqualifikationen in den Bereichen Präsentation/Moderation, der Arbeitsorganisation und im Verkaufstraining genannt (BIBB 2000, S. 2). Auch das BMBF betont im Berufsbildungsbericht 2005:

„Da Zusatzqualifikationen auf der Basis vertiefter und erweiterter Kompetenzen sowohl in horizontale als auch in vertikale Richtung zielen, können sie zur Abrundung einer Berufsausbildung dienen, das Ausbildungsprofil wesentlich erweitern oder sogar Teile eines Fortbildungsberufes vorwegnehmen. Die Spannbreite der Realisierungsvarianten von Zusatzqualifikationen reicht von eher kleinteiligen, aufgabenorientierten zusätzlichen Modulen bis hin zu aufstiegsorientierten Hybridqualifikationen und deren Kombination mit Doppelqualifikationen“ (BMBF 2005, Kap. 3.1.6, S. 196).

Inhaltlich geht es u.a. um erweiterte und vertiefte fachliche Kompetenzen einschließlich berufsfeldübergreifender Kompetenzen, die nicht Teil der Regelausbildung sind, hier vor allem um kommunikationsbezogene Schlüsselkompetenzen in den Bereichen Organisation, Kommunikation und Kooperation¹³⁹ und um so genannte aufstiegsorientierte spezielle Befähigungen, zu denen z.B. Fremdsprachen oder die Verschränkung von

¹³⁹ Z.B. Kommunikationstechniken, Methoden der Konflikt- und Problemlösung, Informations-, Prozess- und Produktmanagement.

gewerblich-technischen und betriebswirtschaftlichen Kompetenzen gezählt werden (vgl. BMBF 2005, Kap. 3.1.6, S. 196).

Nach dem Berufsbildungsbericht 2005 schätzen Betriebe des produzierenden Gewerbes und des Dienstleistungsgewerbes in Deutschland in einigen Punkten den Weiterbildungsbedarf ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen deutlich unterschiedlich ein. So wird etwa der Weiterbildungsbedarf für Mitarbeiter mit kaufmännischen Tätigkeiten des produzierenden Gewerbes im Bereich der Fremdsprachen mit 51,2 % erheblich höher eingeschätzt als bei denen im Dienstleistungsbereich mit 16,5 % (vgl. BMBF 2005, Kap. 4.1.2.3, S. 280). Dies ist evtl. mit einem gewissen „Nachholbedarf“ der entsprechenden Mitarbeiter erklärbar, wohingegen Fremdsprachenkenntnisse im Dienstleistungsbereich bereits seit geraumer Zeit in Anforderungsprofilen für Stellenbewerber genannt werden.

Bereits in vorangegangenen Jahren wurde in Berufsbildungsberichten immer wieder betont, dass eine Verstärkung des Fremdsprachenunterrichts von zentraler Bedeutung sei, da Fremdsprachenkenntnisse in immer mehr Berufen unbedingt notwendig seien (vgl. u.a. BMBF 2001, S. 25). Große Hoffnungen werden dabei in Deutschland in die Berufsschulen gesetzt:

„Ob das duale System seine Europatauglichkeit unter Beweis stellen kann, wird nicht zuletzt daran gemessen, wie die Berufsschule auf diese Herausforderung antwortet. Das Erlernen von mindestens einer berufsbezogenen Fremdsprache ist in der Berufsschule fortzusetzen. Im Rahmen der Qualifizierung für den europäischen Markt erhält die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen eine wachsende Bedeutung (Verständnis für andere Mentalitäten, Kenntnisse ausländischen Rechts, Bereitschaft, sich flexibel anderen soziokulturellen Bedingungen anzupassen, etc.)“ (BMBF 2001, S. 25).

2002 wurde die nicht zufrieden stellende Implementierung von Fremdsprachenqualifikationen in die berufliche Aus- und Weiterbildung angemahnt:

„Die pflichtgemäße Realisierung einer Fremdsprache muss spätestens in der Erstausbildung Standard werden. Gleichzeitig muss die berufliche Weiterbildung verstärkt für die Bildung von Fremdsprachenkompetenz genutzt werden, d. h. allgemeinbildende Anteile sind in einem höheren Maße als bisher für die berufliche Weiterbildung insgesamt zu verankern. Nur über ein erweitertes Bildungsverständnis, über die Qualifizierung der Humanressourcen lässt sich die Wettbewerbsfähigkeit des Standortes Deutschland verbessern“ (BMBF 2002, Anlage 3, S.40).

Gerade in Bezug auf die berufliche Erstausbildung, die in Deutschland dual in den Unternehmen und in der Berufsschule stattfindet, begrüßt die Wirtschaft zwar die zuneh-

menden Bemühungen der Länder zur Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen an den Berufsschulen, „insgesamt darf die Vermittlung von Fremdsprachen jedoch nicht zu einer Erhöhung des Zeitbudgets der Berufsschulen führen“ (KWB 1997, S. 1). So differenziert das Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) nach für die Berufsausübung unverzichtbaren sowie beruflich bzw. bildungspolitisch wünschenswerten Fremdsprachenkenntnissen (vgl. KWB 1998, S. 1) und schlägt die integrierte Vermittlung der für die Berufsausübung notwendigen Fremdsprachenqualifikationen in Verbindung mit dem Fachunterricht vor. Dafür ist es jedoch notwendig, dass die Voraussetzungen in den Berufsschulen in den nächsten Jahren weiter ausgebaut werden, z. B. durch entsprechend qualifizierte Fachlehrer, die Entwicklung entsprechender Unterrichtsmaterialien oder die Differenzierung des Unterrichts.

„Für beruflich bzw. bildungspolitisch wünschenswerte Fremdsprachenqualifikationen sollten die Berufsschulen wahlfreie Angebote bzw. Angebote im Wahlpflichtbereich unterbreiten. Der Fremdsprachenunterricht sollte **berufsfeldbezogen** erfolgen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, im Rahmen der dualen Ausbildung fremdsprachliche Qualifikationen in Form von **Zusatzqualifikationen** zu erwerben. Damit kann spezifischem fremdsprachlichen Qualifikationsbedarf von Branchen und Unternehmen wie auch besonderen Qualifikationswünschen der Auszubildenden gezielt Rechnung getragen werden“ (KWB 1998, S. 1, Hervorhebungen im Original, C.K.).

Wie und wann dieser Unterricht erfolgen soll, bleibt in der KWB-Stellungnahme allerdings ebenso unberücksichtigt wie Aussagen zur fremdsprachenbezogenen Qualifizierung von Fachlehrern und zur notwendigen differenzierteren Betrachtung der Fremdsprachen etwa in Bezug auf das Deutsche, das in Zukunft für eine wachsende Zahl von Lernenden im bundesdeutschen Schul- und Ausbildungssystem als Fremdsprache gelten kann.

So hat der 2006 vorgelegte Bildungsbericht ergeben, dass bereits 27 % der Kinder und Jugendlichen unter 25 Jahren Migrationshintergrund haben (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 2) und allein ein Drittel der unter 25-Jährigen der ersten Einwanderungsgeneration angehört. Diese Jugendlichen gelten als Quereinsteiger in das bundesdeutsche Bildungssystem, d.h. sie bedürfen für einen erfolgreichen Bildungsverlauf dringend spezifischer sprachlicher und kultureller Förderung auf allen Stufen des Bildungssystems, also auch in den beruflichen Schulen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 3). Bisher erreichen Schüler mit Migrationshintergrund zwar kaum das Gymnasium und in Westdeutschland fiel der Ausländeranteil an den Auszubildenden in den letzten 10 Jahren von 9,8 % auf 5,6 % (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 3), doch ist zu erwarten, dass der demografische

Wandel und der damit verbundene Anstieg des Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften die Bildungsverantwortlichen und politischen Entscheidungsträger zu Fördermaßnahmen veranlassen wird, um die Bildungsbenachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund abzubauen und sie verstärkt in das Bildungssystem und das betriebliche Ausbildungswesen zu integrieren¹⁴⁰.

Doch schon heute kann nicht mehr vorausgesetzt werden, dass Deutsch als allgemeine Unterrichtssprache von allen Lernenden gleichermaßen rezeptiv und produktiv beherrscht wird, so dass sich die Aussagen über den Fremdsprachenunterricht auch auf den DaF- bzw. DaZ-Unterricht beziehen müssen und die - immerhin als notwendig erkannte - fremdsprachenbezogene Qualifizierung der Fachlehrer an beruflichen Schulen auch das Deutsche als Fremd- bzw. als Zweitsprache berücksichtigen muss (vgl. Kap. 4.5.1ff).

Das heißt jedoch für die Unternehmen, dass das bundesdeutsche Bildungssystem momentan nicht für die entsprechend benötigten Fremdsprachenkenntnisse der Erwerbstätigen garantieren kann. Für die Erwerbstätigen bedeutet dies, dass Fremdsprachenkenntnisse entweder

1. vor der Ausbildung, also etwa in den Regelschulen oder privat finanzierten Kursen,
 2. ausbildungsbegleitend entweder als Zusatzangebot der Berufsschulen oder durch Kurse bei privat finanzierten Anbietern, oder
 3. berufsbegleitend in arbeitgeber- oder privat finanzierten Kursen
- erworben werden müssen, um entsprechend dem allgemeinen fachlichen Ausbildungsstand alle Chancen auf dem Arbeitsmarkt nutzen zu können.

Wenn also alle Untersuchungen darauf hindeuten, dass Fremdsprachen im Beruf tatsächlich ein wichtige Zusatzqualifikation bzw. sogar Schlüsselkompetenz sind, und sich in den Unternehmen ein hoher Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen abzeichnet, stellt sich die Frage, wie sich dieser Bedarf für das Deutsche als Fremdsprache gestaltet.

¹⁴⁰ Dass das Problem langsam in das Bewusstsein der politischen Entscheidungsträger dringt, ist z.B. an der Einrichtung von FörMig, einem BLK-Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sichtbar, das von der Bund-Länder-Kommission (BLK), dem BMBF und von einzelnen Ländern gefördert wird.

2.10.5 Deutsch als Fremdsprache in Unternehmen

Wie für alle anderen Fremdsprachen auch, liegen aus den o.g. Gründen für den Bedarf an Deutsch als Fremdsprache bzw. für den Fremdsprachengebrauch lediglich regionale¹⁴¹ oder sprachbezogene Einzeluntersuchungen vor¹⁴². Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studien zeigen, dass die Mehrheit der Unternehmen, die eine Fremdsprache benutzen, auch mehr als eine verwenden. Englisch steht bei den verwendeten Fremdsprachen – wie zu erwarten war – auf Platz eins, gefolgt von Deutsch und Französisch, erst dann kommen Spanisch und Italienisch. Wird die Verwendungshäufigkeit gewichtet, so vergrößert sich der Abstand zwischen Englisch und Deutsch bzw. Französisch (vgl. Vandermeeren 1998, S. 134). Auffällig war etwa in den Studien von Vandermeeren, dass in den romanischen Ländern und in Großbritannien verhältnismäßig wenig Deutsch verwendet wird. Obwohl Deutschland einer der größten Handelspartner britischer Unternehmen ist, verwenden nur wenige britische Unternehmen Deutsch. “Erschwerend kommt hinzu, dass die britische Industrie sich ihres Bedarfs an Deutschkenntnissen nicht genug bewusst ist“ (Vandermeeren 1998, S. 134). Diese Einstellung muss sich allerdings ändern, denn das *Department for Education and Skills* hat festgestellt:

“Employers have a crucial role to play in [...] extending opportunities and promoting the value and importance of language learning. Recent skills audits commissioned by the Regional Development Agencies show that 20% of UK companies believe that they have lost business because of lack of language and cultural skills - and 25% experience problems in handling international business. Yet fewer than 25% of firms have organised or facilitated language training for their staff in the last three years. The problem is particularly acute with front line staff such as telephonists, receptionists and sales staff. There are language skills shortages in the public sector too, for example, in interpretation and translation. Employers can begin to address these issues by building on the talent within their own workforce”¹⁴³.

In ihrer eigenen Erhebung hat Vandermeeren u.a. die Adaptation, d.h. wie oft die deutsche Sprache als Fremdsprache in geschäftlichen Kontakten zwischen deutschen und ausländischen Unternehmen benutzt wird, untersucht. Danach verwenden z.B. mehr als 85% der niederländischen Firmen Deutsch in (fast) allen Kontakten, 59,7% der be-

¹⁴¹ vgl. Vandermeeren 1998, S. 103ff, die den Bedarf bzw. Gebrauch in deutschen, französischen, niederländischen, portugiesischen und ungarischen Unternehmen untersucht hat und die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zum Fremdsprachengebrauch in Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Niederlande, Norwegen, Spanien und Ungarn kurz umreißt sowie Erhebungsprobleme in Beispielen anführt.

¹⁴² Zur jüngsten Erhebung des bilateralen Sprachbedarfs in deutschen und französischen Unternehmen vgl. Römer u.a. 2004.

¹⁴³ *Department for Education and Skills*: “Languages at the workplace”, unter <http://www.dfes.gov.uk/languages/workplace.cfm> (08.12.2006).

fragten französischen Unternehmen verwenden Deutsch regelmäßig oder (fast) immer. Hingegen spielt Deutsch als Kontaktsprache in portugiesisch-deutschen Geschäftsbeziehungen kaum eine Rolle.

Abb. 38: Deutschgebrauch ausländischer Unternehmen	nie	selten	regelmäßig	(fast) immer
Frankreich	20,8	19,5	23,4	36,3
Niederlande	2,6	1,3	9,0	87,1
Portugal	60,9	17,6	7,8	13,7
Ungarn	7,5	12,5	12,5	67,5

Abbildung 12 *Deutsch in Unternehmen (Vandermeeren 1998, S. 160)*

Seit Jahren ist Frankreich nicht nur der wichtigste politische Partner Deutschlands, sondern auch der größte Handelspartner. Umgekehrt steht Deutschland für Frankreich an erster Stelle der Im- und Exporte. Insgesamt gehen 15,0 % der französischen Exporte nach Deutschland und 19,4 % der Importe kommen aus Deutschland. In Deutschland machen die Exporte nach Frankreich dagegen nur 10,7 % aus, bei den Importen beträgt der Anteil 9,2 % (vgl. Zahlen bei Römer u.a. 2004, S. 6.), so dass die Wirtschaftsbeziehungen zum Nachbarland für die französischen Unternehmen eine größere Bedeutung haben als für die deutschen Unternehmen die Geschäftsbeziehungen zu Frankreich. Wie sich angesichts der vielfältigen Verflechtungen im Bereich Handel und Dienstleistungen der bilaterale Fremdsprachengebrauch zwischen den beiden Ländern gestaltet, wird im Folgenden basierend auf der Untersuchung von Römer u.a. (2004) als Beispiel für eine sprachenbezogene Gebrauchserhebung kurz zusammengefasst.

2.10.5.1 Bilateraler Fremdsprachengebrauch und interkulturelle Sensibilisierung am Beispiel Frankreich - Deutschland

Die Befragung von Römer u.a. (2004) hat ergeben, dass der Fremdsprachenbedarf in beiden Ländern vergleichbar ist. Englisch dominiert sowohl als wichtigste Fremdsprache allgemein als auch als Konzernsprache. Umgerechnet auf alle Erwerbspersonen in Deutschland benötigen 1,9 % Französischkenntnisse. 2,2 % aller Franzosen setzen Deutschkenntnisse zur Bewältigung beruflicher Anforderungen ein (vgl. Römer u.a. 2004, S. 7).

Die Verwendung des Englischen als Kontaktsprache mit (unternehmensinternen) französischen Gesprächspartnern scheint meistens problemlos zu sein. Dennoch sind sich die Unternehmen durchaus des Vorteils bewusst, in der Sprache des Geschäftspart-

ners sprechen zu können (vgl. Römer u.a. 2004, S. 56). So wiesen einige französische Unternehmen darauf hin, dass Deutschkenntnisse auch für kaufmännische und technische Fachkräfte von Vorteil sind, vor allem dann, wenn die Englischkenntnisse nicht ausreichen, um Fragen direkt zu klären (Römer u.a. 2004, S. 78).

Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen den vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen und den tatsächlich angewendeten Kenntnissen feststellen. Vandermeeren hebt in Bezug auf das Französische hervor: „60 Prozent der deutschen Unternehmen, die Französischkenntnisse benötigen, besitzen diese nur unzureichend“ (Vandermeeren 1998, S. 237). In französischen Unternehmen betont die Hälfte aller Manager, dass mehr Deutschkenntnisse notwendig wären (vgl. Vandermeeren 1998, S. 237). Die französischen Unternehmen sehen vor allem für Führungskräfte die Notwendigkeit, bei Geschäften mit deutschen Gesprächspartnern neben Englisch auch Deutsch ausreichend zu beherrschen. So zieht das *Rectorat de L'Académie de Clermont-Ferrand* in seiner „bilan académique“ (2000, S. 1) den Schluss „Des professionnels parlant allemand“ - nicht jedoch ohne die Schwierigkeiten der Rekrutierung von Mitarbeitern mit ausreichenden Deutschkenntnissen aufzuzeigen:

“De nombreux industriels soulignent leurs difficultés à recruter des germanistes. Depuis quelques années, la pénurie se fait lourdement sentir dans les filières commerciales et technico-commerciales. Des entrepreneurs déplorent l'absence d'ingénieurs, de techniciens et de commerciaux capables de contacter directement des partenaires et clients potentiels dans les pays germanophones. On recherche également des germanistes dans la filière hôtelière et touristique. Le constat est affligeant: de nombreuses propositions d'embauche restent sans réponse dès lors que l'allemand est demandé. [...] Les responsables de recrutement soulignent la même aberration: le couple anglais-allemand est de loin la première demande que l'on peut lire sur les offres d'emploi (A.N.P.E., A.P.E.C.), l'italien et l'espagnol arrivant loin derrière l'allemand, mais l'espagnol continue à exercer une véritable hégémonie dans le choix de la deuxième langue vivante” (Rectorat de L'Académie de Clermont-Ferrand 2001, S. 1).

Obwohl also Spanisch als zweite Fremdsprache offensichtlich dominiert, bieten Englischkenntnisse in Kombination mit Deutschkenntnissen in Frankreich gute Karriere-chancen in ganz unterschiedlichen Branchen, vom Ingenieur- bis zum Hotelwesen.

Französisch- bzw. Deutschkenntnisse sind zudem bei der Entsendung von Mitarbeitern nach Frankreich oder in französischsprachige Länder bzw. nach Deutschland oder in deutschsprachige Länder von Bedeutung. Entscheidend für die Entsendung sind jedoch vor allem die fachlichen Kenntnisse und Erfahrungen, erst danach sind die Sprachkenntnisse relevant. Römer u.a. stellten für die beiden untersuchten Länder

fest, dass die Zahl der ins Ausland entsandten deutschen und französischen Mitarbeiter vergleichsweise gering ist, weil Positionen im Ausland in erster Linie durch muttersprachliche Fachleute besetzt werden¹⁴⁴ (vgl. Römer u.a. 2004, S. 11)¹⁴⁵.

Da die Anforderung an Fremdsprachenkenntnisse mit den Hierarchieebenen im Unternehmen und den Funktionsbereichen wachsen, sollten Lernende und hier vor allem die Hochschulabsolventen zusätzlich Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache haben. Wie bei den deutschen Schülern für das Französische lässt sich jedoch auch an französischen Schulen ein ähnlich nachlassendes Interesse an der deutschen Sprache feststellen¹⁴⁶: Während fast alle Schüler des „*second degré*“ – nach Zahlen des französischen Bildungsministeriums – in den letzten Jahren mit noch zunehmender Tendenz Englisch lernten, lässt sich eine deutliche Abnahme beim Deutschlernen feststellen.

**Répartition des élèves de 2nd degré selon la langue étudiée
(France métropolitaine et DOM – Public + Privé) – Pourcentage**

Langue	1995/1996	2000/2001	2002/2003
Anglais	62,1	62,5	62,1
Allemand	15,3	12,0	10,8
Espagnol	19,4	22,2	23,6
Italien	2,2	2,5	2,6
Autres	1,0	0,9	1,0

Quelle: DPD, 2003 zitiert nach Legendre, 2003

Abbildung 13 Lernerzahlen Frankreich (zit. nach Römer u.a. 2004, S. 43)

Auch als zweite Fremdsprache bestätigen sich der Aufwärtstrend des Spanischen und die Abwärtstendenz des Deutschen:

¹⁴⁴ D.h. die Unternehmen betreiben ein polyzentrisches Personalmanagement (vgl. Kap. 2.10.2).

¹⁴⁵ Ein anderes Problem stellen die Berufspendler von Frankreich nach Deutschland im Grenzraum Saar-Lor-Lux dar, deren Zahl erstmals im Jahre 2000 höher war, als die der Pendler in die Schweiz. Insgesamt pendeln im Elsass 9,3 % der Beschäftigten (vgl. Badische Zeitung, 10.11.2000, <http://www.adlerbreisach.de/ah-elsass-sub-1.htm> (10.06.2005)). Da der starke Anstieg der Pendlerzahlen sich auch darauf zurückführen lässt, dass viele Deutsche ins Elsass ziehen, aber in Deutschland weiterhin arbeiten, können aus der Statistik nur bedingt Aussagen über den Fremdsprachenbedarf abgeleitet werden. Vgl. auch die Pendlerstatistik für den Raum Saar-Lor-Lux unter <http://www.saarland.ihk.de/ihk/wsa/deutsch/arbeit/grenzgaenger.htm> (10.06.2005).

¹⁴⁶ In Anlehnung an das Zitat eines französischen Jugendlichen aus einem Artikel von B. Mogge-Stubbe im Rheinischen Merkur vom 16.1.2003 „L'allemand, ce n'est pas cool“ trifft diesseits der Grenze „Le français, ce n'est pas cool“ auf die deutschen Jugendlichen offensichtlich zu. Vgl. dazu die Werbekampagne des Goethe-Instituts für Frankreich, die die „Coolness“ einer Fremdsprache wieder aufgreift, unter <http://www.goethe.de/ins/fr/dll/sdl/wer/deindex.htm> (12.08.2005) sowie das deutsch-französische Sprachenportal unter http://www.fplisd.de/main/homepage/bereich/rubrik/artikel/index_html?mpld=1&article_id=392&mySelected=6 (12.08.2005).

Répartition des élèves de quatrième selon la deuxième langue étudiée (France métropolitaine – Public + Privé) – Pourcentage

	1990/1991	1995/1996	1999/2000	2001/2002
Anglais	16,0	13,4	10,8	9,6
Allemand	27,0	20,1	15,4	13,6
Espagnol	52,0	59,3	66,3	69,1
Italien	6,0	6,9	6,9	7,0

Quelle: Legendre, 2003

Abbildung 14 Lernerzahlen Frankreich (zit. nach Römer u.a. 2004, S. 44)

Bei französischen Schülern der „Seconde générale et technologique“ setzt sich die Tendenz der Abwahl des Deutschen als dritte Fremdsprache schon seit 1980 fort. Auch Spanisch und Russisch werden weniger gewählt, während Italienisch als dritte Fremdsprache bei diesen französischen Schülern sehr beliebt ist (vgl. Legendre, 2003, zit. nach Römer u.a. 2004, S. 44). Im Vergleich geben nur 10 % der deutschen Studenten an, über gute bis sehr gute Kenntnisse in zwei Sprachen zu verfügen, 46 % halten ihre Kenntnisse in einer Sprache für mindestens gut. Immerhin 43 % geben aber an, in keiner Fremdsprache über gute bis sehr gute Kenntnisse zu verfügen (vgl. Römer u.a. 2004, S. 37).

Aufgrund zeitlich und finanziell begrenzter Aus- und Weiterbildungsressourcen wird es auch in Zukunft den Betrieben kaum möglich sein, für einen systematischen Ausbau von Fremdsprachenkenntnissen zu sorgen. Vielmehr sind sie auf die Kenntnisse angewiesen, die Schule, Ausbildung und Studium vermittelt haben. Grundlegende Kenntnisse lassen sich abhängig vom Bedarf spezifisch und zielgerichtet ausbauen. D.h. je mehr Fremdsprachen bereits in den Schulen vermittelt werden, umso effektiver kann daran später angeknüpft werden oder, wie Vandermeeren feststellt: „Die Zahlen der Schüler und Studenten, die eine bestimmte Fremdsprache lernen, lassen sich auf die Häufigkeit, mit der Unternehmen diese Fremdsprache gebrauchen, projizieren“ (Vandermeeren 1998, S. 258). Wenn also portugiesische Unternehmen nur Englisch und Französisch verwenden, dann deshalb, weil diese Sprachen in den Regelschulen am meisten gelehrt und gelernt werden. Ungarische Unternehmen können hingegen auf die in der Schule erworbenen Deutschkenntnisse ihrer Angestellten zurückgreifen (vgl. Vandermeeren 1998, S. 259).

Dass nicht nur in den Unternehmen, sondern auf allen Ebenen des gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Austauschs zwischen Deutschland und Frankreich Sprachkenntnisse und interkulturelle Kenntnisse ein besonderer Erfolgsfaktor sind, liegt auf der Hand. Auch wenn im Vergleich zum Englischen ein generell niedrigerer Bedarf an Französisch bzw. Deutsch festzustellen ist, gilt nach wie vor, dass nicht ausreichend vorhandene Fremdsprachenqualifikationen und interkulturelle Kenntnisse zu einem Hindernis bei erfolgreichen Geschäftskontakten werden können. So heben in der Befragung die französischen Unternehmen besonders deutlich die interkulturellen Unterschiede hervor, die bei der Zusammenarbeit zu berücksichtigen sind. Diese können z.T. sogar entscheidender sein als mangelnde Sprachkenntnisse. Römer u.a. zitieren dazu die Aussage eines befragten Unternehmens:

„Die Kenntnis der Sprache ist zwar wichtig, aber für ein Unternehmen ist die Unkenntnis der Kultur und der Mentalität des Partners das größte Hindernis, denn, auch wenn man die Sprache kennt (oder im Notfall verständigt man sich mit einer anderen Sprache) denkt man weiter nach seinem eigenen Schema. Die Entschlüsselung dieser Schemata ist am schwierigsten“¹⁴⁷ (zit. nach Römer u.a. 2004, S. 81f).

Ein anderes Unternehmen beschreibt seine konkreten interkulturellen Erfahrungen:

„Die kulturellen Unterschiede kamen auf verschiedenen Ebenen zutage: Die Art und Weise, sich Problemen zu stellen, zu arbeiten (im Team), eine Entscheidung zu treffen, seine Arbeit zu organisieren [...]. Zum Beispiel: Die Franzosen denken über die Grundzüge einer Frage nach, dann beginnen sie sofort und kommen nach und nach voran – im Gegensatz zu den Deutschen, die erst beginnen, wenn sie über alles bis zum Schluss nachgedacht haben. Wenn beide Parteien sich treffen, um zusammenzuarbeiten, haben die Franzosen bei der Besprechung bereits über die Frage nachgedacht, aber noch nichts entschieden oder formale Aspekte/Vorgehensweisen berücksichtigt. Wenn sie doch entschieden haben, dann waren die Reflexionen offen für mehrere Optionen. Was die Deutschen betrifft, kommen sie zu der oben genannten Besprechung mit fertigen Unterlagen und einer Lösung. Bei so einer Situation denken die Franzosen, dass die Deutschen sie bedrängen wollen und sie vor vollendete Tatsachen stellen, und die Deutschen denken, dass die Franzosen an dem Problem nicht interessiert sind und nichts gemacht haben“ (zit. nach Römer u.a. 2004, S. 81).

Das Bewusstsein der Bedeutung von Trainings bzw. Seminaren zur interkulturellen Sensibilisierung war bei den französischen Unternehmen generell vorhanden, auch der Europagedanke sowie der beobachtete Aktionsradius der deutschen Sprache spielen in den Überlegungen mancher Unternehmen eine Rolle: „Denn Deutschland besetzt einen wichtigen Platz in Europa, und viele andere Länder, wie Polen und Tschechien,

¹⁴⁷ Womit deutlich wird, dass gerade auch interkulturelle Aspekte bei der Planung berufsbezogenen Unterrichts bzw. bei der Planung von Firmentrainings Berücksichtigung finden müssen (vgl. Kap. 3.2.4.4).

sprechen Deutsch“ (zit. nach Römer 2004, S. 81). Auf die wachsende Bedeutung des Deutschen in Mittel- und Osteuropa (MOE) wies direkt ein Unternehmen hin: „Es scheint, dass in diesen Ländern Englisch nicht so verbreitet ist und Deutsch oft gesprochen wird“ (zit. nach Römer 2004, S. 81). Dies ist ein Eindruck, der auch durch die absoluten Lernerzahlen, die vom Goethe-Institut bzw. von der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF) 2000 bzw. 2005 erhoben worden sind, bestätigt werden kann, wie im Folgenden gezeigt wird. Deutsch könnte danach, zumindest regional begrenzt, als gemeinsame Drittsprache bei Unternehmenskontakten eingesetzt werden.

2.10.5.2 Deutsch als Fremdsprache als „attraktive Zusatzqualifikation“

2003 und 2006 hat der StADaF Statistiken zur Lage der Deutschen Sprache im Ausland vorgelegt. Diese sind die z.Z. umfangreichsten ihrer Art¹⁴⁸ und erheben die Lernerzahlen aus dem Jahr 2000 (vgl. StADaF 2003, S. 1) bzw. 2005 (vgl. StADaF 2006, S. 1). Während 2000 noch ca. 20 Millionen Menschen im Ausland Deutsch lernten, hat sich die Zahl zwar mit 16,7 Millionen Lernenden verringert, insgesamt jedoch konsolidiert (vgl. StADaF 2006, S. 5). Die Sprache wird überwiegend in Europa gelernt, wobei das Interesse in MOE und den GUS-Staaten trotz eines Rückgangs gegenüber 2000 noch erheblich größer ist als in Westeuropa¹⁴⁹, wie am Beispiel Frankreichs bereits gezeigt wurde. Deutsch wird in den MOE-Staaten sowie der GUS in der Regel als zweite Fremdsprache nach Englisch und immer noch hauptsächlich an Schulen gelernt (vgl. StADaF 2006, S. 5). Den größten Zuwachs an DaF-Lernenden gab es in den letzten Jahren vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung, was u.a. darauf zurückzuführen ist, dass nicht in allen nationalen Bildungssystemen mehrere Fremdsprachen neben oder nach Englisch angeboten werden. So finden sich beispielsweise im Erwachsenenbereich ca. 90% der 400.000 japanischen Deutschlernenden (vgl. StADaF 2003, S. 4), woraus geschlossen werden kann, dass der Deutschunterricht an japanischen Schulen eine marginale Rolle spielt.

¹⁴⁸ Das Goethe-Institut hat für das Bezugsjahr 1995 mit „Deutsch als Fremdsprache. Zahlen im Überblick“ ebenfalls eine Datenerhebung vorgelegt, die jedoch nur eingeschränkt valide und damit bedingt vergleichbar ist (vgl. StADaF 2003, S. 1).

¹⁴⁹ So sind in der Top 10 der Deutschlerner in absoluten Zahlen die Russische Föderation und Polen auf Platz 1 und 2, mit deutlichem Abstand folgt dann Frankreich (vgl. StADaF 2003, S. U2), auf die Einwohnerzahlen bezogen sind Tschechien, Slowakei, Ungarn, Polen und Slowenien führend (vgl. StADaF 2003, S. 2).

Leider differenziert weder die Erhebung des StADaF aus dem Jahr 2000 (vgl. StADaF 2003) noch die aus dem Jahr 2005 (vgl. StADaF 2006) zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Schulformen bzw. zwischen allgemeinsprachlichen und berufsbezogenen DaF-Kursen für Erwachsene, so dass konkrete Zahlenangaben für die Lernenden in berufsorientierten DaF-Kursen fehlen bzw. nur mittelbar erschlossen werden können. Wenn Taylor jedoch für das Englische festhält, „surveys show that the number one reason students give for learning English is work-related“ (Taylor 2004, S. 12), so gilt dies für die typische zweite Fremdsprache Deutsch sicherlich gleichermaßen (vgl. StADaF 2006, S. 5).

Nach Erhebungen des Goethe-Instituts lernen ca. 80% der befragten Kursteilnehmer Deutsch, weil sie darin eine wesentliche Verbesserung ihrer beruflichen Zukunftschancen sehen (vgl. Goethe-Institut o.J., S. 27)¹⁵⁰. Deutsch wird also zunehmend aus zweckrationalen Überlegungen, d.h. aus einem beruflichen Verwertungsinteresse heraus gelernt und gilt als „attraktive Zusatzqualifikation“ (vgl. StADaF 2006, S. 5). Dies vermag vielleicht wenig zu erstaunen, doch wirft es auch die Frage auf, welchen Stellenwert das Deutsche noch in den international operierenden DAX-notierten Unternehmen hat und ob Deutschkenntnisse bei der Arbeit in und mit deutschen Unternehmen wirklich so grundlegend sind, wie von den Lernenden angenommen wird, angesichts der Tatsache, dass Englisch in der Mehrzahl dieser Unternehmen als Konzernsprache gilt. Im Folgenden soll deshalb die Situation des Deutschen in deutschen Großunternehmen auf der Basis einer aktuellen Handelsblatt-Studie zum Thema untersucht werden.

2.10.5.3 Zur Situation des Deutschen in deutschen Unternehmen

Anfang 2006 hat das Handelsblatt eine Studie zum Deutsch-Training und zum Stellenwert des Deutschen in deutschen Unternehmen in Deutschland durchgeführt, vor allem im Hinblick auf die Integration der ausländischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Unternehmen (vgl. Wysocki 2006, S. 4). Befragt wurden 30 DAX-notierte Unternehmen zum Stellenwert des Deutschen bei den ausländischen Mitarbeitern des mittleren und

¹⁵⁰ So versprechen sich Lernende, die noch nicht im Arbeitsprozess stehen z.B., dass sie aufgrund ihrer Deutschkenntnisse zumindest zeitweise in einem deutschen Unternehmen in Deutschland oder in einer Filiale des Unternehmens in ihrem Land arbeiten können. Manche möchten auch in Deutschland studieren oder eine Ausbildung machen. Bereits Beschäftigte lernen Deutsch, weil sie z.B. von ihren Unternehmen nach Deutschland entsandt werden oder Kontakt mit deutschsprachigen Kunden oder Kollegen haben. Außerdem gelten berufsbedingte Auslandsaufenthalte in manchen Branchen bereits als eine grundlegende Einstellungsvoraussetzung.

gehobenen Managements. Ergänzend wurden 20 ausländische Mitarbeiter bei Audi, Henkel und Bosch befragt, welchen Stellenwert das Deutsche am Arbeitsplatz und im privaten Umfeld hat.

Obwohl Deutsch bzw. Deutsch und Englisch in nur 50 % der Unternehmen die Konzernsprache ist, hat die Umfrage ergeben, dass 60 % der Unternehmen gute Deutschkenntnisse von ihren ausländischen Managern fordern, und dies trotz ihrer internationalen Ausrichtung (vgl. Wysocki 2006, S. 4). Die Hälfte der Unternehmen findet gute Deutschkenntnisse am Arbeitsplatz sehr wichtig für die Integration in das Unternehmen und die Kommunikation mit den deutschen Kollegen. „Ohne Deutsch isolieren sie sich. Wenn ein Kollege mal einen Witz macht beim Essen, versteht er den nicht und kann nicht mithalten“, so der Headhunter Heiligenthal in der Umfrage (zit. nach Wysocki 2006, S. 4).

Die Umfrage hat einmal mehr bestätigt, dass nicht in erster Linie fachsprachliche Aspekte auf Deutsch diskutiert werden sollen, sondern die ausländischen Manager ihre Deutschkenntnisse einsetzen sollen

- beim Small Talk,
- zum Telefonieren,
- zum Schreiben von E-Mails und
- in Meetings

und damit in Bereichen, in denen es vor allem um Formen informeller Zusammenarbeit, um Kontaktaufnahme oder Sozialisierung geht¹⁵¹. Das Umfrageergebnis zeigt an dieser Stelle einmal mehr, dass dem Smalltalk, d.h. der Aufnahme und Pflege sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz im und durch das Gespräch, eine besondere Bedeutung zukommt¹⁵². Es spiegelt insgesamt die von Szablewski-Cavus (2000, S. 19f) in Bezug auf den Fremdsprachenbedarf am Arbeitsplatz beschriebenen Kategorien einer

1. arbeitsplatzbezogenen Kommunikation als Ergebnis der Notwendigkeit zur Integration in fest definierte Organisations-, Kommunikations- und Beziehungsstrukturen zwischen und mit z.B. Kollegen, Personalsachbearbeitern und Vorgesetzten,

¹⁵¹ Nur einige Unternehmen verlangen Deutsch auch in Verhandlungen und Präsentationen.

¹⁵² Vgl. dazu auch die Beispiele bei Cothran 2002, S. 38.

2. berufsfachlichen Kommunikation als Ergebnis der in Ausübung des Berufes sich ergebenden fachlichen Kommunikationsanforderungen in mündlicher und schriftlicher Form,
3. qualifizierungsbezogenen Kommunikation als Ergebnis der Notwendigkeit, sich in einer (unzureichend beherrschten) Fremdsprache Fachwissen aneignen und dieses aktualisieren zu müssen.

Diese Kategorien müssten jedoch um die Kategorie der

4. „beziehungsbezogenen Kommunikation“ als Ergebnis der Notwendigkeit der Kontaktpflege und Integration in das berufsübergreifende Sozialgefüge des Unternehmens, die in nicht unerheblichem Maße auch zur Arbeitsplatzzufriedenheit beitragen kann, ergänzt werden¹⁵³.

Dafür sind die Unternehmen bereit, in Deutsch- bzw. interkulturelle Trainings zu investieren (92% bzw. 70%)¹⁵⁴, wobei das Ziel der Trainings in erster Linie in der Integration in das Unternehmen und die Kommunikation mit den deutschen Kollegen besteht. Immerhin 25% der Unternehmen legen ihren Fokus auch auf das private Umfeld¹⁵⁵ und nennen folgende Gründe dafür:

- **BMW:** „Wenn sich die Mitarbeiter nicht als Fremde sehen und auch mal mit dem Nachbarn auf Deutsch sprechen können, fühlen sich die Mitarbeiter mit dem Unternehmen und dem Standort mehr verbunden.“
- **Henkel:** „Die Manager lernen in den Deutsch-Trainings neben der Arbeitssprache auch die Kontaktsprache, die sie im Alltagsleben brauchen. Dann werden Behördengänge, Kollegengeburtstage und Einkäufe nicht zum Alptraum. Bevor der Mitarbeiter nach Deutschland kommt, kümmert sich Henkel schon um die Integration des Mitarbeiters und der Familie durch Sprachkurse.“
- **Metro:** „Die Manager sind motivierter und produktiver. Die Zusammenarbeit in den Teams funktioniert besser“¹⁵⁶.

¹⁵³ Der Personaltrainer Rainer Mauth meint sogar: „Wichtigster Kommunikationskanal im Unternehmen ist das persönliche Gespräch und der soziale Austausch. Dabei werden Meinungen gemacht und Einstellungen verstärkt oder abgeschwächt“ (Mauth 2004)

¹⁵⁴ Alle folgenden %-Ergebnisse der Umfrage sind der PowerPoint-Präsentation von Monica v. Wysocki entnommen, die die Umfrageergebnisse anlässlich einer ERFA-Tagung am 29.3.2006 vorgestellt hat.

¹⁵⁵ D.H., dass 75% der Unternehmen die Integration des Mitarbeiters in das private deutsche Umfeld zunächst nicht im Vordergrund steht, erst wenn eine längerfristige Bindung an das Unternehmen beabsichtigt ist, investiert das Unternehmen auch mehr, etwa in Sprachkurse für die ganze Familie (vgl. Wysocki 2006, S. 4).

¹⁵⁶ Zitate entnommen aus der PowerPoint-Präsentation von Monica v. Wysocki, die die Umfrageergebnisse anlässlich einer ERFA-Tagung am 29.3.2006 vorgestellt hat.

Für die Mehrzahl der 20 zum Stellenwert des Deutschen am Arbeitsplatz befragten Mitarbeiter gehört Deutsch zum Berufsalltag, denn

- 60 % sprechen und schreiben überwiegend Deutsch im Beruf,
- 40 % sprechen und schreiben überwiegend Englisch im Beruf.

Mit Ihren deutschen Kollegen sprechen 60 % überwiegend Deutsch, 40 % überwiegend Englisch. Auch hier steht nicht unbedingt das Fachgespräch im Vordergrund, denn die Mitarbeiter brauchen Deutsch zwar für Meetings, aber auch für Small Talk, in der Kantine mit den Kollegen und in privaten Gesprächen mit den Kollegen im Büro. 50 % der Mitarbeiter telefonieren auf Deutsch und 40 % brauchen Deutsch auch für E-Mails, Präsentationen und Verhandlungen mit Geschäftspartnern.

Insgesamt waren 95 % der Mitarbeiter der Meinung, dass gute Deutschkenntnisse zur besseren Integration am Arbeitsplatz beitragen. Aber auch nach Feierabend spielt Deutsch für 55 % eine wichtige Rolle im Privatleben, was nicht verwundert, denn alle befragten Mitarbeiter hatten auch private Kontakte zu Deutschen. 50 % brauchen Deutsch für Behördengänge, um z.B. den Führerschein umschreiben zu lassen, oder auch für Einladungen und Treffen mit Kollegen und Freunden. 30 % geben an, dass Deutsch wichtig sei für Einkäufe, Restaurants, Sport, Kino und andere Veranstaltungen. Mangelnde Sprachkenntnisse hielten 55% in diesen Situationen für ein Hindernis, und alle Befragten waren der Meinung, dass ohne Deutsch keine Integration in das deutsche Lebensumfeld möglich sei.

So erwarteten denn auch 85 % der Mitarbeiter von ihren Deutsch-Trainings, dass sie ihnen helfen,

- ein kompetenter Geschäftspartner und Kollege zu sein,
- sich in das Unternehmen zu integrieren,
- sich in ihr privates Umfeld zu integrieren und
- mit deutschen Kollegen auf Deutsch zu kommunizieren¹⁵⁷.

D.h. ihnen ist eine über das berufliche Umfeld hinaus gehende soziale Integration in das Unternehmen und das weitere soziale Umfeld wichtig, wozu die fremdsprachliche Kompetenz beitragen kann.

¹⁵⁷ Die Ergebnisse der Studie überraschen nicht, sondern spiegeln noch einmal die Ergebnisse des gesamten Kapitels.

Die Handelsblatt-Studie spiegelt insgesamt die in diesem Kapitel aufgezeigten Veränderungen der Arbeitswelt und die daraus resultierenden erweiterten Anforderungen an die kommunikative Kompetenz der im Arbeitsprozess stehenden Menschen, die Fremdsprachen in unterschiedlichen beruflichen Kontexten und darüber hinaus verwenden können müssen. Neben dem Bedarf an Fremdsprachen in Unternehmen weist die Studie einmal mehr die wichtige soziale Funktion der Sprache(n) am Arbeitsplatz aus und zeigt, dass auch die Lernenden von einem berufsorientierten Fremdsprachenunterricht nicht in erster Linie die Vermittlung fachsprachlicher Kompetenzen erwarten. Auf diesen quantitativ wie qualitativ veränderten Bedarf mussten und müssen Sprachkursanbieter im In- und Ausland reagieren.

Die Antwort vieler Anbieter auf den Bedarf an Deutsch, das sich auch in beruflichen Situationen verwenden lässt, bestand zunächst darin, dass spezielle berufsbezogene Kurse, meistens aufbauend auf allgemeinsprachlichen Kurse, konzipiert wurden, die z.T. auch zielgruppen- und wirtschaftsspezifisch ausgelegt waren (vgl. Goethe-Institut o.J., S. 26). Dabei ging man von dem Konzept aus, dass sich eine spezielle berufsbezogene kommunikative Kompetenz neben oder über die allgemeinsprachliche kommunikative Kompetenz hinaus entwickeln lässt. Danach müsste die kommunikative Kompetenz eines Fremdsprachensprechers also quasi auch teilbar sein in einen allgemeinsprachlichen Bereich zur Bewältigung der Anforderungen des Alltags und in einen berufsbezogenen Bereich, der hilft, die fremdsprachlichen Anforderungen der Arbeitswelt erfolgreich zu bestehen. Wie in Kap. 2.7.1.4f gezeigt, ist dieses Konzept so nicht haltbar. Bisher folgen jedoch viele Kursplanungen diesem Konzept und entsprechen damit den vor allem in der Linguistik unternommenen Versuchen, die Allgemeinsprache von einer Fach- und/oder Berufssprache zu differenzieren. Im Folgenden werden diese Abgrenzungsversuche dargestellt, um daran die Notwendigkeit für ein Konzept ganzheitlicher kommunikativer Kompetenz und ihrer Entwicklung in einem integrierten DaF-Unterricht, der die quantitativ und vor allem qualitativ veränderten Anforderungen an den Sprachgebrauch in und für die Arbeitswelt von Beginn an berücksichtigt, aufzuzeigen.

3 Konzept für einen integrierten DaF-Unterricht

In der deutschen Forschung wurde mehrfach der Versuch einer Teilung der Sprache in Allgemeinsprache sowie Fach- und Berufssprache unternommen (vgl. u.a. Braunert 1999; Funk 1992a). Im Folgenden soll zunächst diese Teilung auch angesichts (forschungs-)historischer Entwicklungen näher betrachtet werden, um dann unter Hinzuziehung von Sprachhandlungsfeldern zu untersuchen, ob und ggfs. für welche sprachlichen Anwendungs- und Kompetenzbereiche die Teilung aufrechtzuerhalten ist bzw. verworfen werden sollte. Auf dieser Basis und unter Einbeziehung der in Kap. 2 aufgezeigten kommunikativen Anforderungen einer sich rasch wandelnden Arbeitswelt werden dann Grundformen und Planungsvariablen des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts bestimmt.

3.1 Integration des Berufsbezugs in die Fachsystematik

Einen eigenen Eintrag zum berufsorientierten DaF-Unterricht sucht man in den einschlägigen Einführungen in das Studienfach Deutsch als Fremdsprache (vgl. z.B. Henrici/Riemer 1994; Huneke/Steinig 2004) vergebens, lediglich zum fachbezogenen bzw. fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht finden sich einige Artikel und Lemmata¹⁵⁸. Obwohl in den DaF-Facheinführungen bisher unberücksichtigt bzw. nicht neben dem fachsprachlichen Unterricht als eigenständiger Lehrbereich ausgewiesen¹⁵⁹, ist der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht sowohl als gleichrangiges Thema als auch als Teil der Fachsystematik mittlerweile anerkannt, wie man aus den Einträgen der neuesten Auflagen der beiden Standard-Handbücher zum Fremdsprachenunterricht schließen kann. So gibt es in der 4. Auflage des Handbuchs Fremdsprachenunterricht nicht nur einen Artikel „Fachsprachenunterricht“ (Fearn 2003), sondern auch einen zum Thema „Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht“ (Funk 2003a), und im Hand-

¹⁵⁸ So gehen Huneke/Steinig (2002, S. 111) auf die in Ausbildung und Beruf wichtige Lesefähigkeit in der Fremdsprache ein und geben ein Kursbeispiel zur Entwicklung von Lesefähigkeit für Juristen (S. 229ff); Munsberg gibt in Henrici/Riemer (2001, S. 300-330) einen Überblick über die Fachsprachendidaktik und nennt Beispiele aus dem DaF-Unterricht für Chemiker.

¹⁵⁹ Bach/Timm (2003) haben das Lemma „Berufskompetenz“ aufgenommen und verweisen dabei auf eine Europakompetenz als Schlüsselqualifikation für beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Partizipation in Europa. Sprachkompetenz zählen sie zur Europakompetenz, wobei die Englischkompetenz weniger zu den Fremdsprachenkompetenzen als vielmehr zu den elementaren Kulturtechniken gezählt wird (vgl. Bach 2003, S. 270)).

buch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK 19.2) findet man ebenfalls einen Artikel „Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf“ (Funk 2001a).

Wie am Titel des letztgenannten Handbuchartikels erkennbar ist, bedarf der Begriff des berufsorientierten DaF-Unterrichts der Erklärung. Dies ist unter anderem darin begründet, dass weder über den Begriff noch über seine Definition Einvernehmen besteht (vgl. Funk 2001a, S. 962). So ist in der einschlägigen Fachliteratur von „berufsorientiertem Fremdsprachenunterricht“, von „Deutsch im...“ oder „...für den Beruf“ (ZDfB 1995), „Deutsch am Arbeitsplatz“ (z.B. Grünhage-Monetti u.a. 2000), „berufsorientierendem Fremdsprachenunterricht“ (Sprachverband), „Arbeitssprache Deutsch“ (Kaufmann u.a. 1998) oder auch von „Berufssprache“ (Braunert 1999, S. 98) die Rede, und die mit dem Themenbereich befasste Sektion der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2001 in Luzern versuchte unter dem Sektionstitel „Deutsch für den Beruf – Deutsch im Beruf“ möglichst viele Facetten des Begriffs abzudecken¹⁶⁰. Oft wird der berufsorientierte Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht auch im Zusammenhang mit Wirtschaftsdeutsch genannt oder der Begriff „Wirtschaftsdeutsch“ sogar synonym gebraucht, so dass er wiederum mit einer Fachsprache und mit fachsprachlichem Unterricht in Verbindung gebracht wird (vgl. Funk 2001a, S. 962), von dem er sich als „berufsorientierter“ Fremdsprachenunterricht gerade unterscheiden will.

Auch ein kurzer Blick auf die einschlägigen Sprachzertifikate erleichtert die Begriffsbestimmung nicht. So hat das Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) den Anspruch, berufsfeldübergreifende Kompetenzen zu überprüfen und auf die für möglichst viele Mitarbeiter relevanten „Schnittstellen innerhalb der Unternehmenskommunikation“ (ZDfB 1995, S. 10) hinzuarbeiten, jedoch tendiert es inhaltlich in den Wortschatzlisten und Lernzieldarstellungen eher zu Berufen im wirtschaftlichen als etwa im medizinisch-naturwissenschaftlichen oder im technischen mittleren Management. Die einzige vom Goethe-Institut angebotene Anschlussprüfung zum ZDfB ist denn auch die PWD, die „Prüfung Wirtschaftsdeutsch“, mit der man nachweist, dass man in der Lage ist, „anspruchsvollere mündliche und schriftliche Informationen in der deutschen Sprache zu verstehen und sich mündlich und schriftlich über berufliche und wirtschaftliche Sach-

¹⁶⁰ Auch die entsprechende Sektion der IDT 2005 in Graz war hinsichtlich des Titels „Deutsch für den Beruf“ und in der Sektionsbeschreibung sehr offen (vgl. <http://www.idt-2005.at/modules.php?op=modload&name=Sections&file=index&req=viewarticle&artid=290&page=1> (13.08.2005)).

verhalte kompetent zu äußern“¹⁶¹. Ähnlich ist es mit dem *Certificat de Français Professionnel* (CFP) der Industrie- und Handelskammer Paris, das sich auf den Gebrauch des Französischen im Beruf konzentriert und dessen Fortsetzung dann ebenfalls mit dem *Diplôme de Français des Affaires* (DFA1 und 2) bzw. dem *Diplôme Approfondi de Français des Affaires* (DAFA) stark auf die Wirtschaftskommunikation zielt¹⁶²:

“Le Diplôme de français des affaires, 1er degré (DFA 1), s’adresse à des étudiants, stagiaires, professionnels, qui ont atteint un bon niveau de connaissance de la langue française appliquée aux actes de communication de l’entreprise et qui souhaitent, dans une perspective professionnelle, valider leurs acquis par un diplôme officiel adapté aux exigences du monde professionnel. [...] Le Diplôme approfondi de français des affaires permet de constater une compétence de spécialiste dans l’aptitude à mener à bien, avec une grande maîtrise de la langue française, une étude approfondie sur un sujet économique, commercial ou encore sur un sujet de didactique du français des affaires et des professions”¹⁶³.

Dass auch das Niveau der allgemeinsprachlichen Kenntnisse bei Abgrenzungsversuchen zwischen berufsorientiertem, fachsprachlichem und allgemeinsprachlichem Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielt, ist an dem oben genannten Beispiel des DAFA zu erkennen. Die Problematik der Differenzierung des Fremdsprachenunterrichts spiegelt sich vor allem in den Diskussionen der Linguisten zur Abgrenzung von Allgemein-, Fach- und Berufssprache wider, deren Kernpunkte im Folgenden kurz aufgeführt werden.

3.1.1 Unterscheidungsversuche auf der Basis sprachlicher Kommunikate: Fachsprache – Berufssprache - Allgemeinsprache

3.1.1.1 Arbeitsteilung und Fachsprachen

Der Ursprung der Fachsprachen wird in der Arbeitsteilung, in der Ausdifferenzierung der Arbeitswelt und der bis heute andauernden fachlichen Spezialisierung gesehen. Diese stellten neue Anforderungen an den Sprachgebrauch, indem es z.B. notwendig wurde, Gegenstände, Sachverhalte und Prozesse mit Hilfe der Fachsprache eindeutig zu benennen oder zu beschreiben. In der Landwirtschaft (Ackerbau, Viehzucht, Fische-

¹⁶¹ Siehe dazu die Prüfungsinformationen unter <http://www.goethe.de/dll/prf/pba/pwd/deindex.htm> (17.08.2005)

¹⁶² Für das Französische existieren unterhalb der Diplomebene noch weitere, nach Berufsfeldern differenzierte Zertifikate wie z.B. *Certificat de Français Juridique* (CFJ), *Certificat de Français du Secrétariat* (CFS), *Certificat de Français du Tourisme et de l’Hôtellerie* (CFTH), *Certificat de Français Scientifique et Technique* (CFST).

¹⁶³ Zit. nach den CCIP-Prüfungsbeschreibungen unter <http://www.fda.ccip.fr/default.asp?metaid=112> (13.03.2004).

reiweisen) und vor allem im Handwerk lässt sich diese Entwicklung bis ins 14. Jhd. zurückverfolgen¹⁶⁴. Besonders mit der Industrialisierung im 19. Jhd. ging die rasche Herausbildung einer Vielzahl nach Fächern differenzierter Kommunikationsbereiche einher, die mit der Konstituierung der Fachsprachenforschung als einer Teildisziplin der Linguistik in den 30er Jahren des 20. Jhds. zum Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses wurden. Dabei beschäftigte man sich vor allem mit der Definition des Begriffs sowie mit der Bestimmung von Merkmalen und Versuchen der Abgrenzung von anderen Kommunikationsbereichen.

3.1.1.2 Definitionen des Begriffs Fachsprache

Der Terminus "Fachsprache" wird, so selbstverständlich er gebraucht wird, unterschiedlich definiert. Dies ist zum einen darin begründet, dass der Begriff Fachsprache oftmals im Gegensatz zu dem ebenfalls nicht abschließend definierten Begriff Allgemeinsprache, also dem Kernbereich einer Sprache, an dem alle Mitglieder einer Sprachgemeinschaft teilhaben (vgl. Eckardt 2000, S. 6), gebraucht wird. Zum anderen wird der Begriff Fachsprache auf höchst unterschiedliche Bereiche wie etwa die handwerkliche, technische oder auch die wissenschaftliche Sprache bezogen (vgl. Fluck 1996, S. 11).

Allgemein anerkannte Aufgabe der Fachsprachen ist die Bereitstellung eines Zeichenvorrats zur möglichst präzisen und ökonomischen Verständigung innerhalb eines Faches. Der Begriff "Fach" wird ebenfalls unterschiedlich definiert (vgl. Kalverkämper 1998a, S. 1ff)¹⁶⁵. So wählt z.B. Roelcke (1999, S. 17) eine handlungsbezogene Bestimmung, nach der ein Fach "als ein mehr oder weniger spezialisierter menschlicher Tätigkeitsbereich aufzufassen ist". Fachsprachen haben demnach instrumentalen Charakter (vgl. Fluck 1996, S. 13), d.h. sie dienen der Kommunikation über die Inhalte eines Faches, wie etwa die Gegenstände, Theorien oder Verfahren (vgl. Buhlmann/Fearns 2000, S. 13). Der Ausdruck "die Fachsprache" im Singular mit einer attributiven Ergänzung, wie etwa die Fachsprache des Fischereiwesens, meint eine bestimmte Einzelsprache, während der Begriff "die Fachsprachen" im Plural besagt, dass der Allgemeinsprache eine nicht fixierbare Anzahl von in erster Linie sachgebundenen Sprachen als Subsysteme angehören (vgl. Fluck 1996, S. 11). In übereinzelsprachli-

¹⁶⁴ Ausführlicher zur Entwicklung und Ausdifferenzierung der Fachsprachen siehe Fluck 1996, S. 27ff.

¹⁶⁵ Kalverkämper (1998a, S. 1ff) geht ausführlich auf die unterschiedlichen Dimensionen des Begriffs ein, so dass hier auf eine weitere Diskussion verzichtet werden kann.

cher Verwendung betont "die Fachsprachen" im Plural die Gemeinsamkeiten und Spezifika von Fachsprachen, "die Fachsprache" im Singular hingegen die universale Geltung (vgl. Kalverkämper 1998b, S. 33f).

In zahlreichen Definitionsversuchen von Fachsprache werden seither jeweils unterschiedliche Komponenten wie Kommunikationsteilhaber, Verbreitungsgebiet, Grad der Öffentlichkeit, Medium, Verwendungszweck und –leistung oder der Grad der Normhaftigkeit (vgl. Möhn/Pelka 1984, S. 25) sowie formale (Existenz eines bestimmten fachsprachlichen Wortschatzes und einer Grammatik?), pragmatisch-inhaltliche (Informationen welcher Art werden transportiert? Kongruenz von „Fach“ und „Beruf“?) und personale (Hierarchisierung bzw. fachliche Homogenität der Kommunikanten?) Kriterien in den Mittelpunkt gestellt¹⁶⁶, so dass eine Bestimmung von Fachsprache von den jeweils gewählten historischen sowie wissenschafts- und sprachtheoretischen Voraussetzungen abhängig ist (vgl. Roelcke 1999, S. 15). Die Beschäftigung mit der Fachsprache und ihren Merkmalen ist also nicht nur ein linguistisches, sondern auch ein diachrones Thema.

3.1.1.3 Merkmale von Fachsprachen

Bis in die 1970er Jahre hinein wurde Fachsprache weitgehend mit Terminologie gleichgesetzt¹⁶⁷. Formale Aspekte betonend und von der Existenz eines bestimmten fachsprachlichen Wortschatzes ausgehend, definierte u.a. der Duden¹⁶⁸ noch 1976 Fachsprache als

„die Sprache (Sprache mit einem speziellen Wortschatz und speziellen Verwendungsweisen), die für ein bestimmtes Fachgebiet gilt und [auf Grund terminologischer Festlegungen] eine genaue Verständigung und exakte Bezeichnungen innerhalb dieses Fachgebiets ermöglicht“ (vgl. Duden 1976, zit. nach Möhn/Pelka 1984, S. 27).

Hatten zunächst fast ausschließlich die lexikalischen Merkmale¹⁶⁹ von Fachsprache im Mittelpunkt des Forschungsinteresses¹⁷⁰ gestanden (vgl. Baumann 1995, S. 333; Hut-

¹⁶⁶ Vgl. außerdem die Definitionen z.B. bei König (1989, S. 132f), Bußmann (1990, S. 235f) sowie die Diskussion unterschiedlicher Definitionen bei Fluck (1996, S. 13f), Buhlmann/Fearns (1991, S. 11ff) und bezogen auf die Wirtschaftssprache bei Zhao (2002, S. 35ff).

¹⁶⁷ Damit wird besonders der Aspekt der Zeitbezogenheit der Begrifflichkeiten deutlich.

¹⁶⁸ Siehe dazu auch Möhn/Pelka 1984, S. 27f, die sechs weitere Definitionen von Fachsprache aufgeführt haben.

¹⁶⁹ Für das Englische vgl. vor allem die Arbeiten von Halliday/McIntosh/Stevens (1964), Ewer/Latorre (1969) und Swales (1971).

¹⁷⁰ Siehe dazu die umfassende Sammlung verschiedener Fachsprachendefinitionen bei Möhn/Pelka (1984, S. 27). Deutlich erkennbar liegt bei den meisten Definitionen der Schwerpunkt auf dem Termino-

chison/Waters 1987, S. 9ff), so führten mit den Entwicklungen etwa im Bereich der Soziolinguistik und der kommunikativen Wende die Überlegungen weg von der Konzentration auf die Terminologie¹⁷¹, also auf die Fachausdrücke, hin zur Betrachtung des Kommunikationsradius und der Kommunikanten, was z.B. an der Definition Hoffmanns von 1982 erkennbar ist:

„Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Fachleuten zu gewährleisten“ (Hoffmann 1982, S. 2, zit. nach Buhlmann/Fearns 2000, S. 11).

Und sie besitzt eine gewisse Exklusivität, denn nach Hoffmann ist eine

„echte Fachsprache [...] immer an den Fachmann gebunden, weil sie volle Klarheit verlangt. Vom Nichtfachmann gebraucht, verliert die Fachsprache ihre unmittelbare Bindung an das fachliche Denken; Begriffe und Aussagen büßen einen wesentlichen Teil ihres Inhalts und ihrer Präzision, vor allem aber ihre Beziehung zur fachlichen Systematik ein, die der Laie nicht durchschaut“ (Hoffmann 1973, S. 226, zit. nach Buhlmann 1990)¹⁷².

Die Fachsprache dient demnach in erster Linie dem Austausch und der Weitergabe von Wissen innerhalb eines Faches unter Fachleuten.

Als Kommunikationsmittel von Fachleuten ist die Fachsprache ein Produkt der Sozialisation innerhalb eines bestimmten Faches und sowohl an die Denkelemente, die sich in den Fachtermini manifestieren, als auch an die Denk- und Mitteilungsstrukturen des jeweiligen Faches gebunden (vgl. Buhlmann/Fearns 2000, S. 13). Die Fachsprache wird als selbstständige Erscheinungsform der Sprache, als Sub- bzw. Teilsprache der Allgemeinsprache (vgl. Buhlmann/Fearns 2000, S. 11), verstanden, die sich in mündlichen und schriftlichen Fachtexten aktualisiert (vgl. Baumann 1995, S. 333), so dass Texte und hier vor allem ihr Mitteilungszweck und die jeweiligen Kommunikaten bzw. Adressaten als differenzierendes und definierendes Kriterium dienen. Nicht der Anteil des vermeintlichen Fachwortschatzes ist nach dieser Definition bestimmend für die Fachlichkeit eines Textes und damit die Zuordnung zur Fachsprache, sondern die Beteiligung von Fachexperten und der Kommunikationszweck, fachlich begrenzt auf den Austausch von Können und Wissen (vgl. Braunert 1999, S. 101) innerhalb eines bestimmten Wissenschaftsgebiets. Die Fachsprache hat dabei eine exklusive Funktion,

liegbereich, möglicherweise weil es sich dabei, wie Funk (1992, S. 58) meint, um den „für Laien sichtbarsten Teil der Fachsprache“ handelt.

¹⁷¹ Die Pragmatisierung ermöglichte nach Kalverkämper (1998a, S. 15) die Konstituierung des Faches „durch Kommunikation ‚über das Fach‘ und ‚im Fach‘“.

¹⁷² Diese und weitere Definitionen sind gesammelt unter <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/lsp/all/buhlmann90-def.html> (20.07.2006). Eine Gegenmeinung dazu vertritt Reuter (vgl. 1997, S. 76ff).

d.h. ihr Gebrauch unterscheidet den Experten eines Wissen(schafts)gebiets vom Nicht-Experten, also dem Laien oder der interessierten Öffentlichkeit¹⁷³.

Dass eine Beschränkung allein auf die Terminologie zur Bestimmung von Fachsprache und zur Abgrenzung von Fach- und Allgemeinsprache zu kurz greift, lässt sich auch an der Tatsache festmachen, dass Fachwortschatzbestände bedingt durch die (technische) Entwicklung veralten können. Daneben weisen sie eine gewisse Permeabilität auf und können in andere sprachliche Teilbereiche diffundieren. Es besteht also offensichtlich ein zunehmender Austausch mit der Allgemeinsprache (vgl. Klute 1975, S. 5 in Möhn/Pelka 1984, S. 28), denken wir z.B. an *termini* aus unterschiedlichen Fachsprachen wie *Recycling* oder *Katalysator*, die Eingang in die Allgemeinsprache gefunden haben und deren fachsprachlicher Hintergrund im alltäglichen Sprachgebrauch nicht mehr reflektiert wird. Obwohl Daten über die konkreten Einflüsse oder die Zahl der fachsprachlichen Elemente in der Allgemeinsprache bisher fehlen, lässt sich etwa für die Lexik, die Syntax und für einzelne Denkformen nachweisen, dass das Deutsche gegenwärtig in stärkerem Maße als früher von den Fachsprachen mitbestimmt wird (vgl. Fluck 1996, S. 161). Der Mangel an Datenmaterial steht im Zusammenhang mit der Schwierigkeit der Abgrenzung der beiden Realisationssysteme und ihrer Definition.

„Weder die Fachsprachen noch die Gemeinsprache sind hinreichend charakterisiert. [...] In vielen Einzelfällen wird es deshalb umstritten bleiben, ob man nun ein Fachwort noch als spezialsprachlich oder bereits als gemeinsprachlich, das heißt als vollintegriertes (aktiv und passiv) Element im gemeinsamen Sprachvorrat aller Sprachteilhaber, betrachtet“ (Fluck 1996, S. 161).

Damit verliert die Frage nach der Zugehörigkeit von Wortschatz zur Fach- oder Allgemeinsprache an Relevanz, didaktisch ist die Abgrenzung ohnehin nicht produktiv, wie noch zu zeigen sein wird (vgl. Kap. 3.1.2ff).

Fluck (1996, S. 34) differenziert anwendungsbezogen zwischen einer Verwendung der Fachsprache als Erkenntnisinstrument in den Wissenschaften zur "Fixierung von Beobachtungen, der Aufstellung von Hypothesen und der Theoriebildung" und in der Technik, die neben der Beteiligung der Fachsprache am Erkenntnisprozess eher den "Werkzeugcharakter der Sprache betont" und Sprache als "Mittel zum Zweck" sieht, um z.B. durch höchst mögliche Exaktheit das Denken und Handeln im Fach zu

¹⁷³ Zu den Kommunikationsproblemen zwischen Experten und Laien siehe Kap. 3.1.3.3.

bestimmen¹⁷⁴. Dabei gilt: Je höher die Präzision, d.h. je abstrakter die Fachsprache ist, umso mehr entfernt sie sich von der Allgemeinsprache. Umgekehrt heißt das, dass je weniger präzise die im Fach verwendete Sprache ist oder sein muss, umso mehr nähert sie sich der Allgemeinsprache an (vgl. Fluck 1996, S. 35).

Zu fragen ist, ob und ggfs. an welcher Stelle im Zusammenspiel von Fach- und Allgemeinsprache die „Berufssprache“ bzw. die berufsbezogene Sprachverwendung einzuordnen wäre.

3.1.2 „Berufssprache“ - zwischen Fach- und Allgemeinsprache?

Die Abgrenzung der Fachsprachen voneinander und in Bezug auf andere Subsprachen kann nach dem Modell von Hoffmann (vgl. 1987a, S. 58ff; 1987b, S. 92) durch eine Differenzierung nach Kommunikationsbereichen im Rahmen einer horizontalen Gliederung erfolgen. Aus dem Vergleich lässt sich zwar nicht die Anzahl der existierenden Fachsprachen bestimmen, - diese entspricht der Zahl der unterschiedlichen und sich immer weiter ausdifferenzierenden Fachgebiete -, aber es ist möglich, sprachliche Gemeinsamkeiten bzw. "Minima" (Hoffmann 1987b, S. 92) sprachlicher Handlungen herauszuarbeiten, wie 1. die in allen Subsprachen, 2. die in vielen Fachsprachen sowie 3. die nur in einer Fachsprache auftretenden und damit fachspezifischen sprachlichen Mittel.

Fachsprachen lassen in sich auch eine vertikale Schichtung und damit unterschiedliche Sprachebenen bzw. (soziale) Handlungsbereiche erkennen (vgl. Hofmann 1987a, S. 64ff; 1987b, S. 93). Die vertikale Schichtung zeigt sich nach Kalverkämper (1998c, S. 50) „an der sprachlichen Auswahl sowie an den pragmatischen Einsatz-Umständen fachsprachlicher Kommunikation“. Hoffmann (1987b, S. 93) zählt die Abstraktionsstufe, die äußere Sprachform, das Milieu und die Kommunikationspartner zu den Kriterien für die Bestimmung der Schichten¹⁷⁵.

¹⁷⁴ Einem Anspruch, dem die Fachsprache oft nicht gerecht werden kann angesichts der Diskrepanz zwischen der natürlichen Sprache in ihrer historischen Entwicklung und dem exakt zu beschreibenden Erkenntnisgewinn in den Technikwissenschaften. Die Unzulänglichkeit der Sprache, zwischen Denken und Handeln Kongruenz herzustellen, bemängelte schon Leibniz, (vgl. Gottfried Wilhelm Leibniz: Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. 3. Buch, 9. Kap., §21).

¹⁷⁵ Ausführlichere Differenzierung der einzelnen Kriterien in Hoffmann 1987a, S. 65ff.

Buhlmann/Fearns (2000, S. 14) verdeutlichen die Schichtung in einem Diagramm. Dabei bezeichnet n die unterschiedlichen Fachsprachen, s gibt den Spezialisierungsgrad der einzelnen Fachsprache an.

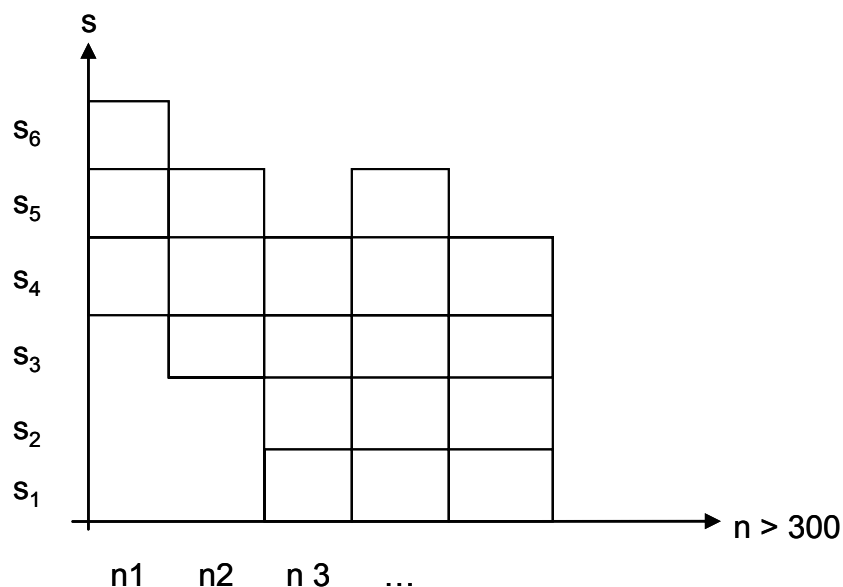


Abbildung 15 Modell der horizontalen und vertikalen Schichtung der Fachsprachen
(Buhlmann/Fearns 2000, S. 14)

Während Buhlmann/Fearns in ihrem Diagramm s als relativen Richtwert nicht festlegen, sieht z.B. Bolten (1991, S. 75f) in Anlehnung an Ischreydt (1965, S. 38ff) eine vertikale Dreiergliederung und differenziert - unter Vermeidung des Wortes „Fachsprache“ als Ausdruck der höchsten Abstraktionsstufe zur Vermittlung fachlicher Inhalte – hier für die Wirtschaftssprache¹⁷⁶ als Fachsprache - je nach Textsorten, Kommunikationspartnern und Abstraktionsniveau der sprachlichen Äußerung die Teilbereiche Theorie-sprache, Berufssprache und fachbezogene Umgangssprache.

Während Bolten zumindest für die Berufssprache und die fachbezogene Umgangssprache keine abgegrenzte Zuweisung etwa zum inter/intra-betrieblichen oder dem Konsumentenbereich unternimmt (vgl. Bolten 1991, S. 76), unterscheidet Braunert (1999, S. 100f) in seinem Modell nach Kommunikanten (wer?), Orten (wo?), Inhalten (was?), Mitteln (wie?) und Absichten (wozu?) in Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache. Er kommt zu dem Schluss, dass die Fachsprache gegenüber der Be-

¹⁷⁶ Auf die Problematik der Verwendung des Begriffs „Wirtschaftssprache“ als Fachsprache des Sprachbereichs Wirtschaft verweist Bolten ebenfalls (vgl. 1991, S. 74).

rufssprache bezogen auf die Sprecher, den Ort, den Inhalt und die Form der Äußerungen stärker abgegrenzt ist, als die Berufssprache von der Allgemeinsprache¹⁷⁷.

„Die Sprache für den Beruf nimmt zwischen der Allgemein- und Fachsprache insofern eine Mittelstellung ein, als die für sie konstitutiven Sprachhandlungen der persönlichen und sachlichen Integration weitgehend mit Mitteln der Allgemeinsprache bestritten werden, während die konstitutiven Sprachhandlungen der Einweisung und Unterweisung im Sinne einer Könnensaneignung – und in begrenztem Umfang auch einer Wissensaneignung – mit den Redemitteln der Fachsprache geleistet werden“ (Becker/Braunert/Eisfeld 1997, S. 9).

Braunert hält die sprachlichen „Schnittmengen“ der Berufssprache mit der Allgemeinsprache für erheblich größer als die mit der Fachsprache (vgl. Braunert 1999, S. 101). Wichtig an Braunerts Modell ist, dass er nach dem jeweiligen fachlichen Grad sprachlicher Handlungen differenziert. Jedoch ist der Begriff Berufssprache an sich zu unscharf und ohne konkrete Subjekte bzw. Adressaten nicht erfassbar im Sinne eines vermittelbaren sprachlich geschlossenen Korpus. Das Schnittmengenmodell greift denn auch insofern zu kurz, als dass es - wohl eher von einem Korpus ausgehend - zum einen Abgrenzungen vorzunehmen versucht, die angesichts der sich verändernden (Fach)Sprachen und dem Austausch mit der Allgemeinsprache nicht bestimmbar und daher auch nicht in Grenzen umrissen werden können. Zum anderen sind Schnittmengen nur immer relative kleine, sich überschneidende Teilbereiche von Mengen mit unterschiedlichen Differenzierungsmerkmalen. Dies entspricht jedoch nicht der Realität der Sprachverwendung in der Arbeitswelt. Funk (2003a, S. 175) stellt vielmehr fest, dass „der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation [...] aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind“ besteht. Er führt Beispiele an wie etwa das Sichern und Weitergeben von Informationen, die Handlungsregulierung, das Etablieren von persönlichen Kontakten in berufsbezogenen Szenarien, die an alle Lernenden – ungeachtet des jeweiligen Kursformats¹⁷⁸ - die gleichen sprachlichen Anforderungen stellen (vgl. Funk 2003a, S. 175).

Stellt man diese Anforderungen in den Mittelpunkt der Betrachtung, so lässt sich in Anlehnung an das Modell von Buhlmann/Fearns (2000, S. 14) ein Bereich sprachlicher Handlungen ausweisen, der fach- und berufsübergreifend und für alle Fachsprachen

¹⁷⁷ Fachsprache wird dabei also gleichgesetzt mit einer hohen "Fachlichkeit" mündlicher und schriftlicher Texte.

¹⁷⁸ Wenn wir hier von der bei Sprachkursanbietern vorherrschenden Teilung nach allgemeinsprachlichen, berufsbezogenen und fachsprachlichen Kursen ausgehen.

gemeinsame Handlungsfelder umfasst, die auch im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden müssen.

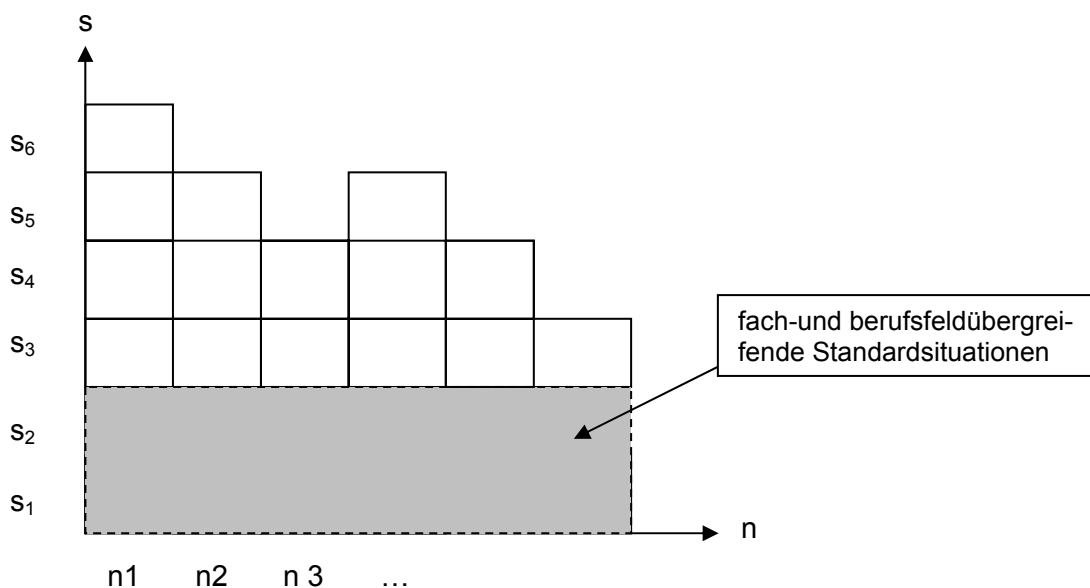


Abbildung 16 Fach- und berufsfeldübergreifende Standardsituationen

Bezogen auf die kommunikative Kompetenz eines Sprechers, die, wie in Kapp. 2.7.1.3 dargestellt, nicht teilbar ist in eine muttersprachliche und eine fremdsprachliche, bedeutet dies, dass auch weder eine Differenzierung in eine abgrenzbare allgemein-, berufs- und fachsprachliche Kompetenz, noch in eine berufssprachliche und allgemeine bzw. „private“ Kompetenz möglich ist. Die kommunikative Kompetenz findet vielmehr ihren Ausdruck in der Bewältigung unterschiedlicher Handlungsfelder beruflicher Kommunikation, wozu neben den oben genannten weitere berufsfeldübergreifende Standardsituationen (Abb. 16) wie z.B. Bewerbung, persönliche Vorstellung, Kontaktaufnahme am Arbeitsplatz, Smalltalk, Terminvereinbarung, den Betrieb vorstellen, ein Arbeitsergebnis präsentieren, argumentieren, messen, arbeiten am Computer, Auftragsabwicklung usw. zu nennen sind. Sie haben weniger die Sicherstellung der fachlichen als vielmehr die der sprachlichen und sozialen Handlungsfähigkeit innerhalb des Betriebes und die Sicherung seiner Abläufe zum Ziel.

Eine Abgrenzung der drei Teilbereiche allein auf der Basis sprachlicher Kommunikate ist somit kaum möglich, sondern kann nur unter Einbeziehung der Pragmatik stattfinden. Dies wird auch bei Braunert (vgl. 1999, S. 101f) deutlich, der sich zur Differenzierung letztlich den unterschiedlichen Unterrichtszielen von Fremdsprachenkursen zuwendet. Er unterscheidet dabei nach pragmatischen Gesichtspunkten die allgemein-sprachlichen Kurse zur Sicherung der privaten Lebensbedürfnisse und die berufs-

sprachlichen, die aus der Vielfalt der allgemeinen Lebensbedürfnisse die sprachlichen Mittel zur Sicherung der „betrieblichen Funktionsübernahme“ herausgreifen, sowie den fachsprachlichen Kursen, die auf die berufliche Wissens- und Könnensaneignung zielen.

Auf der Basis sprachlicher Kommunikate lassen sich also offensichtlich keine zufriedenstellenden Differenzierungen der drei Teilbereiche Allgemeinsprache, „Sprache für den Beruf“ und Fachsprache vornehmen. Da pragmatische Gesichtspunkte und besonders die Zweckrationalität immer wieder in die Überlegungen einbezogen werden müssen, werden sie im Folgenden im Hinblick auf die berufsbezogenen Fremdsprachenverwendung und den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht untersucht.

3.1.3 Unterscheidungsversuche auf der Basis pragmatischer Kategorien

3.1.3.1 Pragmatik und pragmatische Kompetenz

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen des Begriffs „Pragmatik“ (vgl. Ernst 2002, S. 1ff; Levinson 1994, S. 5ff). Geht man von dem der Bezeichnung zu Grunde liegenden Etymon aus (griech. *τό πρᾶγμα* bedeutet *Sache, Ding*, aber auch *Tun, Handeln*), dann ist die Pragmatik die Lehre vom (menschlichen) Handeln. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass der Sprechende mit Sprache handelt und dass Sprache nicht nur eine besondere Rolle im menschlichen Handeln spielt, sondern selbst Handeln ist. Die Pragmatik bzw. die Pragmalinguistik lässt „sich grob dadurch charakterisieren [...], daß Sprechen als eine besondere Form menschlichen Handelns aufgefaßt wird und daß Sprechhandlungen demzufolge immer in ihren Einbettungen in nicht-sprachliche Handlungen gesehen werden“ (Handbuch der Linguistik 1975, S. 327).

So wie der Begriff Pragmatik heute gebraucht wird, geht er auf Charles Morris (1938) zurück, der den Gegenstandsbereich der Semiotik als der Wissenschaft der Zeichen zu umreißen versuchte (vgl. Levinson 1994, S. 1). Innerhalb der Semiotik unterschied Morris (1938/ dt.1972, S. 20, zit. nach Levinson 1994, S. 1) die Syntax als die Lehre der „formalen Beziehungen der Zeichen untereinander“, die Semantik als die Lehre der „Beziehungen der Zeichen zu den Gegenständen, auf die die Zeichen anwendbar sind“ und die Pragmatik als die „Beziehung von Zeichen zu den Interpretanten“.

Seit de Saussures „Cours de linguistique générale“ (Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft 1916/ dt.1967) lieferte die Systemlinguistik bis ans Ende der 60er

Jahre des 20. Jhds. die beherrschende Anschauung über Sprache. Erst die politischen und sozialen Entwicklungen seit 1968 führten u.a. dazu, dass auch von den Wissenschaften mehr gesellschaftliche Relevanz eingefordert wurde (vgl. Kap. 4.1ff). Die sog. „pragmatische Wende“ führte in der Linguistik zur Etablierung neuer bzw. zum Ausbau bereits bestehender Fachrichtungen, etwa der *Sozio-* und der *Textlinguistik*, der *Sprechakttheorie* und der *Pragmatik*. Der übergreifende Begriff war dabei die *Kommunikation*. Dabei untersucht die *Pragmatik* Sprache als Kommunikationsmittel, d.h. wie sie in welchen Situationen, zwischen welchen Personen eingesetzt wird und wie kommunikative Ziele damit erreicht werden (vgl. Ernst 2002, S. 8). Sprachliche Äußerungen sind dabei nicht nur „reale Manifestationen des Sprachsystems“ (Ernst 2002, S. 8). Vielmehr soll mit Sprache etwas bei den Kommunikationspartnern erzielt oder bewirkt werden. In beruflichen Verwendungssituationen heißt das z.B., dass man mit Sprache ein bestimmtes Ziel erreichen möchte, indem man jemanden *überredet* oder *überzeugt*, vielleicht aber auch, dass jemand *getäuscht* oder *unterhalten* werden soll, etc.. Levinson fasst zusammen:

“Kommunikation besteht aus dem >Sender<, der verursachen will, dass der >Empfänger< etwas denkt oder tut, indem er den >Empfänger< dazu bringt, zu erkennen, dass der >Sender< versucht, diesen Gedanken oder diese Handlung zu verursachen. Somit ist Kommunikation eine komplexe Art der Intention, die genau dadurch erfüllt oder befriedigt wird, daß sie erkannt wird. [...] Erreicht man diesen Zustand des gegenseitigen Wissens über eine kommunikative Intention, bedeutet dies, dass man erfolgreich kommuniziert hat“ (Levinson 1994, S. 16).

Pragmatik betrachtet also die Sprache als Handlung im Kontext, d.h. in der konkreten Situation, in der eine sprachliche Äußerung getätigt wird. So kann man folgenden Dialog nur verstehen, wenn man weitere Informationen über den Kontext hat:

A: „Ist Frau Beyer schon da?“

B: „Der rote Golf steht auf dem Parkplatz.“

Die für das Verstehen notwendigen Zusatzinformationen wären hier, dass Frau Beyer immer mit einem roten Golf zur Arbeit fährt und auf dem Parkplatz parkt. Die Kommunikation ist in diesem Falle nur dann erfolgreich, wenn beide Kommunikanten über das entsprechende Wissen verfügen (Wenn das Auto auf dem Parkplatz steht, ist auch Frau Beyer da). Man kann also davon ausgehen, dass die Beherrschung der Grammatik (oder des Fachwortschatzes) einer Sprache allein noch nicht zur Kommunikation in dieser Sprache befähigt, solange man nicht etwas über den Kontext der Äußerung, über die Pragmatik, weiß, also über pragmatische Kompetenz verfügt. Während z.B. ein grammatisch kompetenter Sprecher eine sprachliche Äußerung hinsichtlich ihrer Grammatik beurteilen kann (z.B. die Übereinstimmung/Abweichung von der Gramma-

tik, die Bedeutung sprachlicher Formen), erlaubt die pragmatische Kompetenz dem Sprecher, eine sprachliche Äußerung in Bezug auf ihre kommunikative Funktion zu beurteilen, d.h. hinsichtlich ihrer Kontextangemessenheit, ihres Erfolgs bzw. ihrer Zielerreichung, also im Hinblick auf die Frage: führt die sprachliche Handlung zum Ziel? Die Pragmatik bzw. die pragmatische Kompetenz umfasst dabei sowohl kontextabhängige Aspekte der Sprachstruktur als auch Prinzipien des Sprachgebrauchs und des Sprachverstehens (vgl. Levinson 1994, S. 9).

Die Pragmatik und die pragmatische Kompetenz sind eingebettet in Kultur bzw. kulturelle Zusammenhänge und immer auch auf dieser Basis zu betrachten. Die Pragmatische Kompetenz umfasst zwei voneinander abhängige, aber zu unterscheidende Elemente: 1. die pragmlinguistische Kompetenz und 2. die sozio-pragmatische Kompetenz, die beide einen integralen Bestandteil einer ganzheitlichen kommunikativen Kompetenz bilden (vgl. Leech 1983, S. 10). Nach Leech befasst sich die Pragmlinguistik mit "the study of the more linguistic end of pragmatics – where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions", während die Soziopragmatik "more specific 'local' conditions of language use" (Leech 1983, S. 10f) einbezieht.

Die pragmatische Kompetenz ist das Wissen und die Fähigkeit, Sprache effektiv und angemessen zu nutzen, um spezifische Ziele zu erreichen und um Sprache im (kulturellen) Kontext zu verstehen. Die pragmlinguistische Kompetenz betrifft dabei das Wissen und die Anwendung oder den Gebrauch von linguistischen Ressourcen, um unterschiedliche Funktionen bzw. Handlungen durchzuführen. Die sozio-pragmatische Kompetenz bezieht sich auf den angemessenen Gebrauch der Sprache in unterschiedlichen Kontexten, oder mit Leech (1983, S. 10): „In other words, socio-pragmatics is the sociological interface of pragmatics“. Die beiden Elemente pragmatischer Kompetenz sind, wie schon erwähnt, voneinander abhängig. Da eine Sprechhandlung - gerade in der Fremdsprache - bestimmt ist durch kulturelle und kontextuelle Faktoren, bedarf es einer speziellen Auswahl linguistischer Strategien in Bezug auf Form und Funktion¹⁷⁹. Grünhage-Monetti hält dazu fest: „From a pragmlinguistic point of view language is not merely a system of signs and symbols, structured through grammar. Language is a form of doing, a form of practice“ (Grünhage-Monetti 2005, S. 13). Da Sprache, basie-

¹⁷⁹ Hier nach Meibauer (2001, S. 2f) im Sinne von Form = Anordnung und Auswahl von Wörtern und Konstruktionen; Funktion = der sprachlichen Verständigung dienend (vgl. zur Unterscheidung Formalisten (z.B. Chomsky) und Funktionalisten (z.B. Halliday) Meibauer 2001, S. 2ff).

rend auf sozialen und kulturellen Konventionen, am Aufbau sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz und darüber hinaus beteiligt ist (vgl. Kap. 2.4), fordert Grünhage-Monetti daher für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht: „Effective (second) language provision must enable the learners to understand and use language as a means of interaction in specific social settings like the workplace and for definite social purposes” (Grünhage-Monetti 2005, S. 14). Sie empfiehlt das Dimensionenmodell von Green zur Planung, Implementation und Evaluation von allgemeinem und berufsorientiertem Sprachunterricht (vgl. Grünhage-Monetti 2005, S. 15).

Green unterscheidet drei Dimensionen von Sprache:

1. Die *Sachdimension*, die eher in geschriebenen Texten relevant und frequenter ist als in mündlichen.

“[...] The *functional dimension* refers both to the formal aspect of language as a factual information. This is the dimension that is usually taken into consideration when talking about second language learning and teaching and teaching at and for the workplace. It is the level of technical correctness as regards vocabulary, grammar, writing, etc. It includes often specialised vocabulary. In terms of speech acts or scenarios it includes all kinds of relevant transactions like explaining (for example a default in a machine/product), giving instructions (for example safety rules) as long as mere factual information is expressed” (Green, zit. nach Grünhage-Monetti 2005, S. 15).

2. Die *Kulturdimension*,

“which accounts for culturally appropriate interaction. For example, using the appropriate register, body language, proxemics, intonation” (Green, zit. nach Grünhage-Monetti 2005, S. 16).

Diese wäre für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht um die hier sehr wichtigen interkulturellen Aspekte zu ergänzen (vgl. Kap. 3.2.4.4). Schließlich

3. Die *kritische Dimension*:

“The critical dimension requires an understanding of the specific socio-political environment impacting on and within a specific community of practice: the spoken and unspoken rules implicit in relationships of power and how these affect communication partner” (Green, zit. nach Grünhage-Monetti 2005, S. 17).

Dazu sind nicht nur linguistische Kompetenzen, sondern auch Kompetenzen auf einer Meta-Ebene notwendig. Einerseits geht es darum, die Relevanz kommunikativer Äußerungen zu erkennen, zum anderen sind linguistische Kompetenzen notwendig, um informierte Entscheidungen zu treffen. „The knowledge and the skills connected to this dimension enable the language user to take on an active role in the communication in the specific context“ (Grünhage-Monetti 2005, S. 17).

Es stellt sich nun die Frage, wie gerade auch in der Fremdsprache die kommunikative Funktion von Äußerungen erkannt werden kann, zumal auch die meisten sprachlichen Äußerungen in völlig unterschiedlichen Situationen und verbunden mit verschiedenen Handlungen verwendet werden können. Eine Äußerung wie „Du sollst die Bücher liegen lassen“ kann man vielleicht zu einem Kind, nicht aber zu Kollegen oder Vorgesetzten sagen. Es bedarf also einer allgemeinen Kommunikationstheorie, die Antworten auf die Frage gibt, was passieren muss, damit ein Gespräch verstanden wird und der Sprecher auch in der Fremdsprache erfolgreich handeln kann (vgl. Ernst 2002, S. 121)¹⁸⁰. Die von Grice (1979, S. 243ff) aufgestellten Konversationsmaximen machen einerseits deutlich, wie und mit welchen Zielen Sprache „benutzt“ wird. Andererseits lässt sich an ihnen auch der oftmals kaum wahrgenommene kulturelle Hintergrund oder die „kulturelle Geprägtheit“ sprachlicher Handlungen in der Arbeitswelt und darüber hinaus erläutern (vgl. Kap. 3.2.4.4).

3.1.3.2 Relevanz der Zweckrationalität

Maximen sind nach Rolf (1994, S. 13) subjektive Grundsätze, die sich auf Handlungen beziehen. Sie bestimmen z.B. die Art und Weise, in der Handlungen realisiert werden sollen. Handlungen¹⁸¹ sind dabei einer Definition von Wright zufolge „das Herbeiführen oder (,willentliche') *Bewirken* einer Veränderung [...]. Handeln heißt in einem gewissen Sinne in den ‚Lauf der Natur' *eingreifen*“ (Wright 1979, S. 47, zit. nach Rolf 1994, S. 50, Hervorhebungen im Original, C.K.).

Grice ging von der Grundidee aus, dass jegliche Form der Kommunikation, also auch die berufsbezogene, kooperatives Handeln ist. In der Kommunikation geht es darum, Verständigung zu erreichen, was aber nicht immer Einverständnis bedeuten muss. Verständigung ist eine Grundvoraussetzung von Kommunikation, d.h. Kommunikation kann nicht zustande kommen, wenn die Beteiligten nicht wenigstens ein minimales gemeinsames Interesse haben (vgl. Rolf 1994, S. 12ff). Nach Grice (1979, S. 243ff) gibt es eine Gruppe von Maximen, die die Gesprächsführung steuern, die so genannten Konversationsmaximen, die sich folglich auf sprachliche Handlungen beziehen. Sie sind unabhängig von Sprache und Kultur und liegen jedem effizienten und kooperati-

¹⁸⁰ Zu den Gelingensbedingungen von Kommunikation nach der hier nicht relevanten Sprechakttheorie nach Austin/Searl siehe Ernst 2002, S. 91 mit Literaturhinweisen.

¹⁸¹ Die Frage, was Handeln heißt, ist von der analytischen Handlungstheorie eingehender erörtert worden, vgl. Rolf 1994, S. 49 mit Literaturhinweisen. Für unseren Zweck ist die Definition von Wrights ausreichend.

ven Sprachgebrauch zugrunde (vgl. Levinson 1994, S. 104). Als Norm für verbale und nonverbale Kommunikation sind sie universell. Grice geht davon aus, dass die Kommunizierenden das Bestreben haben zu kooperieren (Kooperationsprinzip)¹⁸²: „Gestalte deinen Kommunikationsbeitrag in jeder Situation und in allen seinen Teilen so, wie er für den akzeptierten Zweck oder den Verlauf des Redewechsels notwendig ist“ (Grice 1979, zit. nach Bungarten 1994a, S. 27)¹⁸³. Gerade diese Zweckrationalität ist für die Sprachverwendung in beruflichen Kontexten und damit auch für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht von besonderer Relevanz, denn hier geht es um das Erreichen gemeinsamer Ziele, das die Kooperation der Kommunikationspartner und damit eine Anpassung ihrer Kommunikationsbeiträge z.B. an die jeweilige Situation, den Kommunikationspartner und sein fachliches (Vor-)Wissen und das Register (rollenadäquate Höflichkeit) voraussetzt. Kommunikationsbarrieren entstehen dann, wenn die Kommunikationspartner nicht über denselben fachlichen und sprachlichen Spezialisierungsgrad verfügen und nicht in der Lage sind, flexibel sprachlich und kulturell auf den jeweils anderen einzugehen. D.h. nicht die fachsprachliche Kompetenz, sondern die Bewältigung unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Anforderungen des Arbeitsalltags ist Ausdruck der berufsbezogenen Kommunikationskompetenz, die auch Kommunikationsbarrieren überwindet.

3.1.3.3 Notwendigkeit zur Überwindung fachsprachlicher Kommunikationsbarrieren

Die distanzschaffende Wirkung von Fachsprachen¹⁸⁴ kann, wenn sie bewusst oder unbewusst etwa in der Kommunikation zwischen Experten und Laien – z.B. in einem Verkaufsgespräch mit Kunden - eingesetzt wird, zu Störungen bis hin zum Abbruch der Kommunikation führen. Klute (1975, S. 5) weist in seiner Definition einerseits auf die hohe Integrationsfähigkeit der Fachsprache im Austausch mit der Allgemeinsprache hin. Er betont aber auch ihren exklusiven Charakter, z.B. wenn es darum geht, Nichtexperten von der fachlichen Diskussion auszuschließen:

„Fachsprachen sind dadurch konstituiert, dass 1. ihre Benutzer soziologisch als Gruppe erscheinen und dass 2. jeweils eine spezifische Thematik sowie 3. ein besonderer Mitteilungszweck vorherrscht. Die gesellschaftliche Spe-

¹⁸² Dieses Bestreben ist grundsätzlich und auf der Basis ihrer jeweiligen Kommunikationskultur(en).

¹⁸³ Grice differenziert weiter nach den Teilmaximen Quantität (für den Kommunikationszweck ausreichend informativer Beitrag), Qualität (auf Wahrheit beruhender, begründeter Kommunikationsbeitrag), Relation (angesichts der Situation relevanter Kommunikationsbeitrag) und Modalität (Klarheit des Kommunikationsbeitrags), die jeweils kulturell spezifische Ausprägungen erfahren (vgl. Bungarten 1994a, S. 30ff).

¹⁸⁴ Hier wird in der Regel zwischen Informationsbarrieren, kommunikativen und Sprach- und Handlungsbarrieren unterschieden, siehe ausführlicher dazu Fluck 1996, S. 37 und Eckardt 2000, S. 8ff.

zialisierung spiegelt sich im Spektrum der Fachsprachen, aber auch in den Sprachbarrieren zwischen ihnen. [...] Sie dienen zum einen durch differenzierende Benennung bei gleichzeitiger sprachlicher Ökonomie der innerfachlichen Kommunikation, stehen zum anderen mit der Gemeinsprache in wechselseitigem Austausch und schaffen schließlich auch sprachliche Isolierung, Informationsdistanz und Verständigungsprobleme“ (Klute 1975, S. 5, zit. nach Möhn/Pelka 1984, S. 27f).

Hier treffen fachliche Laien, die "Nicht-Eingeweihten"¹⁸⁵, auf Experten. Bausinger stellt dazu fest:

"In der Expertensprache liegt ihre Macht; sie sitzen an den Schalthebeln, die nur sie bedienen können, in dieser und Dank dieser Sprache können sie über andere verfügen. [...]. Je ausschließlicher sie sich der Expertensprache verschreiben, um so weiter entfernen sie sich von der allgemeinen Sprache, von der für alle möglichen und für alle verbindlichen Kommunikation" (Bausinger 1972, S. 76, zit. nach Fluck 1996, S. 39).

D.h. je höher die Fachlichkeit, umso exklusiver wird die Kommunikation, umso weniger Menschen nehmen teil. Höchste Fachlichkeit und Exklusivität wäre dann etwa in wissenschaftlichen Bereichen zu erwarten, wenn es z.B. um die Weitergabe oder Vermittlung von fachbezogenen Informationen und von Wissen geht.

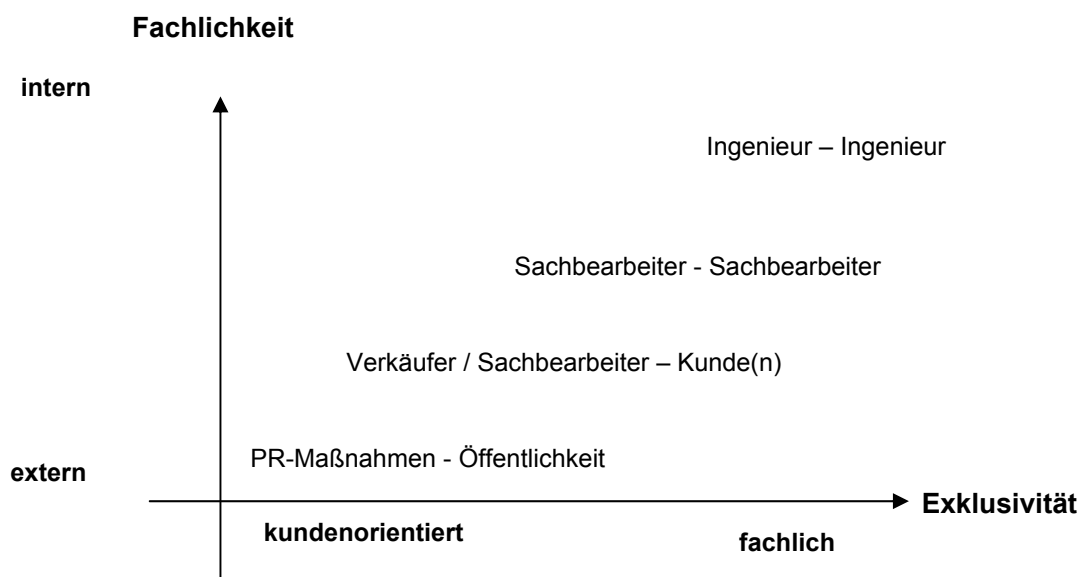


Abbildung 17 Fachlichkeit und Exklusivität der internen und externen Kommunikation

¹⁸⁵ Wobei sich auch Laien unterschiedlich gut auskennen können und es Stufungen von Wissen und Fachlichkeit gibt, die z.B. mit ihrem Erfahrungswissen korrelieren. Laien können also in unterschiedlichem Maße „hilflos“ bzw. „ausgeliefert“ sein oder auch fachliche Kenntnisse besitzen (vgl. Schichtenmodell in Kap. 3.1.2). Wichtig ist es, dass die Kommunikation fachlich und sprachlich entsprechend angepasst wird.

Fachsprachen, die - ohne ihr Wissen auf allgemein verständliche Weise zu vermitteln -, in gesellschaftliche Diskussionsprozesse einfließen, verhindern, dass sich Laien mit den Erkenntnissen auseinandersetzen können. Es besteht die Gefahr, dass die Fachsprache in diesem Fall zu einem elitären Herrschaftsinstrument wird (vgl. Fluck 1996, S. 39) und dem „sozialen Zusammenspiel“, dass zur Zielerreichung notwendig ist und zu dem auch eine flexible Kommunikationsfähigkeit gehört, entgegensteht.

3.1.3.4 Kommunikationsfähigkeit im Beruf als „sozialem Zusammenspiel“

In der Arbeitswelt ist eine "in alle Richtungen"¹⁸⁶ entwickelte berufsbezogene Kommunikationsfähigkeit notwendig, denn der Experte, sofern er am Gelingen der Kommunikation interessiert ist, kann zur Vermittlung fachlicher Inhalte etwa bei der Kundenberatung keine Fachsprache verwenden. Um sich dem fachlichen und sozialen Umfeld anzupassen, muss nicht nur der Spezialisierungsgrad der Sprache des Experten ab- und der Anteil an Allgemeinsprache zunehmen, der Experte muss sich auch der Situation anpassen, d.h. in der Beratungssituation berufsübergreifende kommunikationserhaltende und soziale Kompetenzen wie etwa spezifische Beratungskompetenzen (dem Kunden zuhören, Fragen stellen, nachfragen, auf etwas hinweisen oder Zustimmung signalisieren etc.) einbringen. Etrillard rät deshalb:

„Sie als Verkäufer müssen sich auf jeden Kunden, insbesondere in langen Verkaufsgesprächen, immer wieder erneut einstellen können. Diese Einstellung auf den Kunden muss teilweise zudem sehr schnell erfolgen, spätestens nachdem Sie die ersten Sätze mit dem Kunden gewechselt haben, sollten Sie wissen, mit wem Sie es zu tun haben. Tatsächlich ist es möglich, schon in der Zeit vom Betreten der Geschäftsräume bis zum ersten direkten Kontakt mit dem Kunden (was oft nur wenige Sekunden dauert) Wesentliches über den Kunden zu erfahren. Einige Signale und Verhaltensweisen sind hier besonders aufschlussreich - wenn Sie in der Lage sind, diese zu interpretieren, können Sie manchmal schon bei der Begrüßung den richtigen Ton treffen“ (Etrillard 2004).

Dies wiederum heißt, dass je nach Kommunikationssituation und –partner pragmatisch entschieden werden muss, wie hoch der Grad der Spezialisierung sein kann (vgl. dazu Buhlmann/Fearns 2000, S.14) bzw. in welchem Maße die Umsetzung fachlicher Inhalte in der Fach- oder in der Allgemeinsprache erfolgen muss und wie das soziale „Zusammenspiel“ zwischen z.B. dem Experten bzw. Verkäufer und dem Kunden oder auch zwischen Kollegen oder Vorgesetzten und Mitarbeitern verlaufen sollte, um die von Braunert beobachteten „Reibungsverluste“, die trotz guter allgemein- und fach-

¹⁸⁶ Also die Kommunikation mit Fachexperten als auch mit fachlich interessierten und oftmals versierten Laien bis hin zu völligen Laien.

sprachlicher Kenntnisse bei der Integration von Sprachkursteilnehmern in den betrieblichen Alltag häufig auftraten (vgl. Braunert 1999, S. 102), zu vermeiden.

Obwohl die Sprache die fachliche Ausdifferenzierung der Arbeitswelt begleitet, erfolgt die Verständigung über Inhalte letztlich zwischen Menschen, die sich in der Arbeitswelt und darüber hinaus nicht nur in unterschiedlichen sozialen Kontexten und auf sozial und fachlich unterschiedlichen Niveaus bewegen, sondern auch zunehmend in mehreren Sprachen kommunizieren. Inwieweit Letzteres bereits Gegenstand der Fachsprachenlinguistik und ihrer Didaktik ist, wird im Folgenden untersucht, um daraus Konsequenzen für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht abzuleiten.

3.1.4 Fachsprachenlinguistische Typologisierungen und Fachsprachendidaktik

Obwohl Fachsprachen ein in erster Linie linguistisches Thema sind, hat sich im deutschsprachigen Raum eine spezielle Fachsprachendidaktik neben und beeinflusst von der Fachsprachenlinguistik entwickelt. Sie beschäftigt sich vor allem damit,

„welche Ausschnitte fachlicher Kommunikation und welche sprachlichen Mittel für die Vermittlung fachlicher Inhalte und die Produktion und Rezeption von Fachtexten relevant sind, welche Rolle diese beim Lernen und Lehren spielen und wie die einzelnen fachsprachlichen Elemente im Hinblick auf bestimmte unterrichtliche Bedingungsgefüge zu vermitteln sind“ (Fluck 1992, S. 26).

Ihr Ziel besteht u.a. darin, die Lehrenden zu einer reflektierten und effektiven Vermittlung von Fachsprachen zu befähigen und sie für die möglicherweise bei der Vermittlung fachlicher Inhalte auftretenden sprachlichen Probleme zu sensibilisieren (vgl. Fluck 1992, S. 26). Die Fachsprachendidaktik konzentrierte sich damit bisher hauptsächlich auf die Aspekte des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Fluck 1992, S. 21).

Der berufsbezogene Unterricht - in einer Typologie von Schröder (1988, S. 33, in Fluck 1992, S. 22) dem Fachfremdsprachenunterricht untergeordnet und dem wissenschaftsbezogenen Unterricht gleichgeordnet – spielte hier eher eine untergeordnete Rolle¹⁸⁷, wird aber dennoch von Fluck (1992, S. 176) als wichtig erachtet. Auch Fluck zieht pragmatische Kategorien heran und stellt fest, dass

¹⁸⁷ In seiner Didaktik der Fachsprachen berücksichtigt Fluck vor allem den akademischen Bereich und die Fachsprachen im engeren Sinne, dem berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht ist ein 5-seitiges Unterkapitel gewidmet (vgl. Fluck 1992, S. VIII).

„die berufliche Verständigung nicht allein auf fachlicher Kommunikation beruht, sondern immer auch in einem bestimmten kulturellen, sozialen und humanen Kontext stattfindet. Dieser Kontext kann – etwa bei Vertragsverhandlungen – zum ausschlaggebenden Faktor für das Gelingen werden“ (Fluck 1992, S. 176).

Letztlich erfolgt also auch die Verständigung über fachliche Inhalte zwischen Menschen und muss an deren kommunikative Bedürfnisse angepasst sein. Fluck empfiehlt zunächst den Aufbau einer „gemeinsprachlichen Sprachfähigkeit“ (Fluck 1992, S. 176), bevor spezielle berufsbildende und fachsprachliche Sprachfähigkeiten entwickelt werden. Dennoch sollen vor allem die Fertigkeiten, „die zur Bewältigung der unterschiedlichen beruflichen Handlungsrollen in der jeweiligen Fremdsprache geeignet sind“ (Beneke 1989, S. 322f, zit. nach Fluck 1992, S. 176) trainiert werden, da sie offensichtlich berufsnotwendig sind. Der Sprachunterricht verfolgt dabei praxisorientierte Lernziele und verbindet sprachliches, berufliches und kulturelles Wissen und Können, indem er z.B. Argumentations-, Verhandlungs- oder Marketingstrategien thematisiert (vgl. Fluck 1992, S. 177).

„Durch eine solche Akzentuierung beruflicher Kommunikationsfähigkeit wird die in den 70er Jahren vorherrschende fachinhaltliche Zielgruppenorientierung und fachlexikalische Akzentuierung berufsspezifischer Kurse, [...], aufgegeben bzw. in ein umfassenderes berufsbezogenes Sprachlernkonzept integriert“ (Fluck 1992, S. 177).

Es lassen sich also verschiedene Tendenzen der Fachsprachendiskussion unterscheiden, die zunehmend von sozio-ökonomischen Faktoren beeinflusst werden bzw. diese berücksichtigen (vgl. Kap. 2.9, Tab. 3).

Zeitraum	Entwicklungen
~ 1970	Konzentration auf lexikalische Merkmale (berufliche bzw. fachliche Terminologie) und formale Aspekte (Grammatik) der Fachsprachen.
ab 70er Jahre/ Soziolinguistik	Exklusivität der Fachsprachen bestimmt die Fachsprachendiskussion (u.a. Konzentration auf Kommunikaten und Kommunikationsradius, Denk- und Mitteilungsstrukturen des jeweiligen Faches, exklusive Gruppenbildungsprozesse durch Fachsprachen).
80er Jahre	pragmatisch-kommunikative Wende, Hinwendung zur mündlichen Fachkommunikation ¹⁸⁸ .
90er Jahre bis heute	weltweite Kontaktnetze (z.B. direkte Kundenkontakte via E-Mail, Internet), Öffnung der Fachsprachen auch für Nichtexperten (Spezialisierungsgrad abhängig von Kommunikanten), Abnahme der Exklusivität; Mündlichkeit, Interaktion und Interkulturalität als wichtige Fragestellungen der Fachsprachendiskussion.

Tabelle 4 Tendenzen der Fachsprachendiskussion

Der Unterscheidungsversuch zwischen Fach-, Berufs- und Alltagssprache auf der Basis pragmatischer Kategorien sowie unter Einbeziehung und Differenzierung von Kommunikationszielen findet sich auch bezogen auf das Englische in der englischsprachigen Forschungsliteratur wieder. Anders als in deutschsprachigen Arbeiten, die sich, wie oben aufgezeigt, lange Zeit vor allem mit der fachsprachlichen Kommunikationswelt in ihren Bedingungen und Ausprägungen beschäftigte, wurde die angelsächsische Fachsprachenforschung von Beginn an stark durch das Unterrichtsinteresse geprägt. Kohn (1988, S. 39) stellt fest, dass hier „Fachsprache und fachsprachliche Kommunikation [...] modelliert und untersucht [werden], um einen erfolgreichen Fachsprachenunterricht zu ermöglichen“.

Im *English Language Teaching* (ELT) geht man von der Unterscheidung zwischen *English for Specific Purposes* (ESP) und einem *General English* (GE) aus (vgl. Hutchinson/Waters 1987, S. 17) und differenziert zweckbezogen ESP je nach Fachdisziplin und professionellem Bereich in *English for Academic Purposes* (EAP) und *English for Occupational Purposes* (EOP).

¹⁸⁸ Siehe dazu auch mit weiteren Literaturhinweisen Kalverkämper 2000, S. 75.

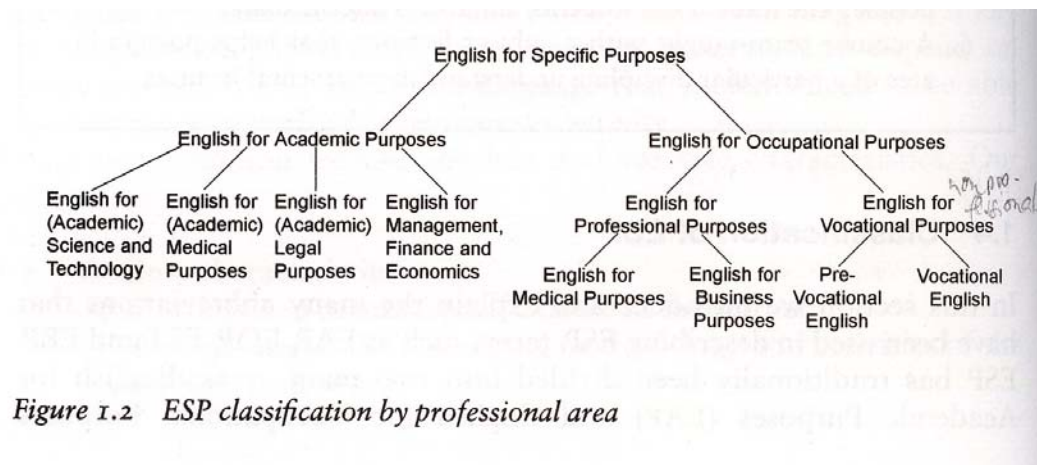


Figure 1.2 ESP classification by professional area

Abbildung 18 ESP-Klassifikation (Dudley-Evans/St John 1998, S. 6)

Dudley-Evans/St. John unterscheiden dabei

„The term EOP refers to English that is not for academic purposes; it includes professional purposes in administration, medicine, law and business, and vocational purposes for non-professionals in work or pre-work situations. [...] Within English for Vocational Purposes (EVP) there are two subsections: Vocational English, which is concerned with the language of training for specific trades or occupations, and Pre-Vocational English, which is concerned with finding a job and interview skills. It also deals with succeeding in a job through an understanding of employer expectations and policies“ (Dudley-Evans/St. John 1998, S. 7).

English for Vocational Purposes oder auch VOLL (*vocationally-oriented language learning*) entspricht am ehesten dem deutschen Begriff des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts. Egloff/Fitzpatrick definieren VOLL auf eine gegenwärtige und zukünftige Verwendung am Arbeitsplatz und darüber hinaus bezogen als

„oriented towards the vocational aspects of learners' lives, but it is not limited to the immediate occupational demands of the workplace. Its aim is to embrace the interest and the motivation arising from language needs in vocational training or at work and transform them into a general concern for communicating in a foreign language at work and in private life. [...] VOLL took up the challenge to provide young people and adults [...] with the languages they need to improve their occupational chances and, at the same time, to lay the foundations for their participation in political, social and cultural life“ (Egloff/Fitzpatrick 1997, S. 2).

Mit der Definition wird deutlich, dass nicht nur die Pragmatik über die Kursinhalte bestimmen sollte, sondern dass diese auch bezogen auf mögliche kommunikative Anwendungssituationen im Beruf und im sonstigen soziokulturellen und politischen Leben, also handlungsorientiert, trainiert werden sollten. VOLL bzw. der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht nimmt damit eine wichtige Brückenfunktion wahr, wie Egloff/Fitzpatrick feststellen:

„Vocationally oriented language learning in secondary education thus bridges the gap between general language learning in secondary education and occupation-specific instruction by specialist providers in companies” (Egloff/Fitzpatrick 1997, S. 2).

Nachdem die Pragmatik also von verschiedenen Seiten zu einem Leitprinzip des Fremdsprachenunterrichts erklärt worden ist und damit die Versuche einer Differenzierung nach Fach-, Berufs- und Alltagssprache als obsolet gelten können, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht ergeben, der zum einen unterschiedlichen sprachlichem Handlungszielen folgend verschiedenste kommunikative Anforderungen integriert, und der zum anderen den in Kap. 2 aufgezeigten Anforderungen an die kommunikativ Kompetenz der im Arbeitsprozess stehenden Menschen entspricht. Folgt der berufsorientierte Unterricht der Pragmatik im oben beschriebenen Sinne, dann vermittelt er die Fremdsprache in möglichst realen arbeitsweltbezogenen Handlungssituationen (vgl. Funk 2003a, S. 175), um so die Lernenden in die Lage zu versetzen, die kommunikative Funktion von Äußerungen in möglichst vielen unterschiedlichen Situationen zu erkennen und selber als mit der Fremdsprache Handelnde erfolgreich tätig zu werden. Dies hat Einfluss auf die Grundformen des berufsorientierten Unterrichts, etwa auf die Aufgaben allgemein oder auf den Umgang mit Wortschatz, mit Texten und grammatischen Strukturen, und wirft die Frage nach den in die Unterrichtsplanung einzubeziehenden Variablen auf, die sich einerseits aus den Veränderungen der Arbeitswelt ergeben, die andererseits aber auch Lernende flexibel auf die kommunikativen Anforderungen einer sich beständig und immer rascher wandelnden Arbeitswelt vorbereiten sollen.

3.2 Grundformen und Planungsvariablen des berufsorientierten DaF-Unterrichts

Mit der Globalisierung und Technisierung sind, wie in Kap. 2 zu zeigen war, nicht nur die fremdsprachlichen kommunikativen Anforderungen an die Beschäftigten auf allen Hierarchieebenen gestiegen. Neben der beruflichen Sachkompetenz werden darüber hinaus auch die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und die Entwicklung flexibel einsetzbarer berufsübergreifender Schlüsselqualifikationen verlangt. Die veränderten Anforderungen spiegeln sich zum einen quantitativ in einem wachsenden Fremdsprachenbedarf der Unternehmen und der Beschäftigten. Zum anderen haben sich auch die qualitativen Anforderungen an die fremdsprachlichen und interkulturellen Handlungskompetenzen erweitert, vor allem bedingt durch die technologische Erweiterung

des Kommunikationsraums und der damit einher gehenden Ausweitung der Themen und Szenarien, über die und in denen kommuniziert wird. Fremdsprachen und interkulturelle Kompetenzen wirken zudem nachhaltig als Service- bzw. Querschnittskompetenzen in anderen Schlüsselqualifikationsbereichen, wie etwa der Informationsverarbeitungskompetenz, ohne die heute die im Erwerbsprozess stehenden Menschen kaum noch auskommen. Auf die veränderten Kompetenzanforderungen muss auch der Bildungsbereich reagieren. Es stellt sich daher die Frage, wie ein den unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Bedarfen entsprechender Fremdsprachenunterricht gestaltet sein muss, der eine mögliche berufliche Verwendung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten von Beginn des Sprachenlernens an berücksichtigt.

Basierend auf den in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigten Bedarfen, den unterschiedlichen Verwendungskontexten und der Pragmatik werden im Folgenden Grundformen und Planungsvariablen für einen berufsorientierten Fremdsprachenunterricht aufgezeigt, der von Beginn an die Arbeitswelt in Themen, Situationen und Sprachhandlungen integriert. Dazu werden zunächst auf einer allgemein didaktischen Ebene unterschiedliche Lernziele und mögliche Zielgruppen des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts beschrieben, um daraus spezifische lernerbezogene Aspekte ableiten zu können, die wiederum für die Aufgabengestaltung und den Aufbau der kommunikativen Handlungskompetenz grundlegend sind. Da hier nicht alle im Fremdsprachenunterricht zu entwickelnden Kompetenzen detailliert betrachtet werden können, muss exemplarisch und orientiert an den in der Arbeitswelt verwendeten Medien, Informations- und Lernwerkzeugen vorgegangen werden. Auf der Kompetenzebene wird deshalb die Querschnittsfunktion der fremdsprachlichen wie der interkulturellen Handlungskompetenz am Beispiel der in der Arbeitswelt unerlässlichen Schlüsselqualifikation „Informationsverarbeitungskompetenz“ aufgezeigt, die u.a. durch den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann. Welche Konsequenzen sich aus den auf der didaktischen Ebene aufgezeigten Orientierungen für die Komponenten Wortschatz-, Text- und Grammatikarbeit und das interkulturelle Training ergeben, ist ebenso der eingehenden Betrachtung zu unterziehen, wie die Konsequenzen auf das methodische Lernen. Dieses soll am Beispiel des Lernens auf Lernoberflächen, das in der Arbeitswelt eine immer größere Rolle spielt¹⁸⁹, untersucht werden.

¹⁸⁹ Mit einem verstärkten Einsatz von E-Learning wird gerechnet. Nach einer Studie der webacad beabsichtigen 79 % der Unternehmen, die elektronische Weiterbildung nutzen, den Einsatz auszubauen, zu meist als Baustein in *blended learning*-Angeboten, vgl. Newsletter E-Learning 3/2007, Learning Center Universität St. Gallen.

Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht			
allgemein- didaktische Ebene	Lerner und Lernziele	Rahmenbedingungen	
	Lernziele und Zielgruppen, Motivation und Zielorientierung Aufgaben- und Handlungsorientierung	an den Beispielen schulischer vs. außerschulischer Fremdsprachenunterricht DaF vs. DaZ	
Ebene spezi- fischer Lernziele	Kompetenzen	Methoden	Komponenten
	am Beispiel der Schlüsselqualifikation Informationsverarbeitungs- kompetenz	am Beispiel des Lernens mit Lernoberflächen	an den Beispielen Wortschatz, Grammatik, Textarbeit, Interkulturelles Lernen

Tabelle 5 *Planungsvariablen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts*

3.2.1 Die allgemein-didaktische Ebene

3.2.1.1 Allgemeine Lernziele

Die Ausführungen zu fachsprachlichen Verwendungskontexten analog aufgreifend (vgl. Kap. 3.1.2ff), unterscheidet sich der fachsprachliche vom berufsorientierten Unterricht durch den Grad der Abstraktion und vor allem durch die Adressaten bzw. die Exklusivität des Kontextes, in dem Sprache verwendet wird, nicht jedoch primär durch den vermittelten Wortschatz. Der Unterschied liegt also nicht in der kaum zu vollziehenden Abgrenzung sprachlicher Korpora, sondern in den unterschiedlichen Zielgruppen und Lernzielen.

Während sich der fachsprachliche Unterricht an z.T. sehr enge, fachlich homogene Gruppen richtet, die mindestens ein Mittelstufenniveau in der Fremdsprache erreicht haben sollten (vgl. Fearn 2003, S. 170), und neben dem Wissen um Terminologie und spezifische Kommunikationsverfahren auch die Denkstrukturen eines Faches vermittelt

werden sollen¹⁹⁰, zielt der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht in erster Linie auf die Vermittlung der Sprache, die die verschiedenen sozialen¹⁹¹ Handlungsfelder am Arbeitsplatz erfordern. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung einer ganzheitlichen kommunikativen Handlungskompetenz der Lernenden in unterschiedlichen, auf die Arbeitswelt bezogenen Kontexten und darüber hinaus. Die Auswahl der Kontexte erfolgt unter pragmatischen Aspekten, d.h. sie richtet sich nach den spezifischen Verwendungszwecken, Zielen und Bedürfnissen der Lernenden. Funk (2001a, S. 962) sieht gerade in dieser Zweckorientierung „das wesentlichste Element der Definition des berufsbezogenen Deutschunterrichts“, sie ist entscheidend sowohl für die Unterrichtsplanung als auch für die Teilnehmermotivation (vgl. Kap. 3.2.1.3).

Dabei ist der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht primär Fremdsprachenunterricht, und als solcher folgt er den Forschungen und Entwicklungen im Bereich der Methodik und Didaktik fremdsprachlichen Lehrens und Lernens. Indem er die Lernenden auf die fremdsprachliche Kommunikation und das Erleben der fremden Kultur im weitesten Sinne vorbereitet, teilt er die Lernziele des allgemeinen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Funk 1999a, S. 345)¹⁹².

Bezieht man außerdem in die Überlegungen mit ein, dass viele Lernende zum Zeitpunkt des Lernens einen genauen Zweck des Besuchs berufssprachlichen Unterrichts (noch) nicht benennen können, was zum Teil auch in der sich rasch verändernden Arbeitswelt mit ihren jeweils unterschiedlichen und je nach Arbeitsstelle bzw. Anforderungsprofil wechselnden kommunikativen Anforderungen begründet ist, dann bereitet jeder Fremdsprachenunterricht potenziell auch auf die Arbeitswelt vor. Indem er auf die Bewältigung gegenwärtiger, aber mehr noch zukünftiger kommunikativer Anforderungen gerichtet ist, entspricht der Fremdsprachenunterricht *per se* und vor allem, wenn er auch gezielt eine berufsbezogene Sprachverwendung vermittelt, in besonderem Maße der Forderung nach Nachhaltigkeit in der Aus- und Weiterbildung¹⁹³. Der berufsorien-

¹⁹⁰ Da auf die Ziele des fachsprachlichen Unterrichts hier nicht detaillierter eingegangen werden kann, sei auf Buhlmann/Fearns 2000, S. 87ff und Fearns 2003, S. 170f verwiesen.

¹⁹¹ Kommunikation bzw. Sprechen als sinnbezogene Aktivitäten können als soziales Handeln qualifiziert werden kann (vgl. Reuter 1997, S. 90). „Sozial“ ist dabei nach einer Definition von Weber (1976, S. 1) „ein solches Handeln [...], welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“.

¹⁹² Dies beantwortet auch die häufig von Lehrenden zur Diskussion gestellte Frage, über wie viel fachliches Wissen die Fremdsprachenlehrenden verfügen müssen und ob es nicht besser sei, berufsorientierten Fremdsprachenunterricht von Expertinnen und Experten der jeweiligen Berufsfelder durchführen zu lassen.

¹⁹³ Nachhaltigkeit im Sinne der gebräuchlichen Übersetzungsvariante des von der Brundtland-Kommission geprägten Begriffs *sustainable development* als zukunftsfähige Entwicklung bzw. Zukunftsfähigkeit

tierte Unterricht erweitert die kommunikativen Grundfertigkeiten in beruflichen Situationen, die nicht speziell im Sinne von arbeitsplatz- oder branchenspezifisch, sondern übertragbar auf unterschiedliche kommunikative Situationen sind, oder wie Tamchina formuliert:

„In Anlehnung an die Diskussion um Schlüsselqualifikationen erfüllt beruflich orientierte Sprache deutlicher die Anforderungen an allgemeine Kommunikationsfertigkeiten in beruflichen Situationen – wie sie von Wirtschaftsbetrieben gerade auch unter Gesichtspunkten vielseitiger Verwertbarkeit und von ArbeitnehmerInnen unter dem Aspekt eigener Flexibilität und Mobilität immer häufiger gestellt werden“ (Tamchina 1995, S. 55).

Für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht heißt das, dass die Trennungsversuche entlang der Linie „Fremdsprachenlernen für den Beruf“ und „Fremdsprachenlernen für die Freizeit“ ebenso obsolet sind wie der Versuch, die Alltagskommunikation auf Themen und Situationen wie Sport, Reisen, Umwelt und zwischenmenschliche Beziehungen zu reduzieren (vgl. Funk 1999a, S. 345; Tamchina 1995, S. 55). Funk stellt deshalb für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache fest, dass

„eine generelle definitorische Abgrenzung von berufsbezogenem und allgemeinsprachlichem DaF-Unterricht [...] auf dieser Ebene, ohne die konkreten Lernerbedürfnisse im Einzelnen einzubeziehen, weder möglich noch sinnvoll“ (Funk 1999a, S. 345) ist.

Seine Unterrichtsziele unter pragmatischen Aspekten aus einer Vielzahl möglicher kommunikativer Handlungen der Arbeitswelt ziehend, ist der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht auch nicht auf der Basis von Abgrenzungen zum allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Unterricht definierbar. Er bestimmt sich vielmehr zweckorientiert aus der Motivations-, Bedarfs- und Bedürfnislage der Lernenden. Auf dieser Basis werden curriculare Entscheidungen getroffen und Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und den Materialeinsatz abgeleitet (vgl. Funk 1999a, S. 346; Kap. 4.5.2.1). Indem der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht auf die Entwicklung und Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit im Beruf und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zielt, integriert er allgemeinsprachliche wie berufsspezifische und berufsübergreifende Aspekte kommunikativer Kompetenz (vgl. Funk 1999a, S. 346). Dieses Vorgehen wird durch Wortschatz- und Diskursanalysen bestätigt.

So haben Funk/Ohm (1991) vorbereitend für die „Handreichung Fachsprache“ den Wortschatz in zwei Berufsschullehrwerken des ersten Lernjahres aus dem Metallbe-

reich und für Arzthelferinnen ausgezählt¹⁹⁴. Der Wortartenvergleich ergab - abgesehen von dem mit 34.000 Wörtern großen Wortschatzumfang der Lehrwerke - ein hohes Maß an Übereinstimmung in beiden Wortschatzbereichen, und dies trotz der Unterschiedlichkeit der Wortfelder (vgl. Funk 1999a, S. 346). Auch unterschiedliche Diskursanalysen, die sich mit der Sprachverwendung am Arbeitsplatz beschäftigen (vgl. u.a. Grünhage-Monetti et al. 2003)¹⁹⁵, bestätigen nicht nur das hohe Maß an Übereinstimmung in unterschiedlichen Wortfeldern, sie zeigen auch, dass die sprachlichen Anforderungen der einzelnen Berufsfelder, sowohl in Bezug auf die sprachlichen Handlungen und die beruflichen Szenarien als auch in Bezug auf die verwendete Grammatik mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen (vgl. Funk 1999a, S. 346), so dass sprachlich erfolgreiches Handeln nicht notwendigerweise auf spezialisierten Kenntnissen basiert, sondern auch etwa mit Hilfe umgangssprachlicher Handlungsmuster erreicht werden kann (vgl. Funk 1999a, S. 347).

Das bedeutet, dass das Modell der Fachsprache mit seiner horizontalen und vertikalen Schichtung (vgl. Kap. 3.1.2) die berufsbezogene Fremdsprachenverwendung nur begrenzt erfasst, bzw. dass die auf der horizontalen und vertikalen Ebene erkennbaren berufsfeldübergreifenden Gemeinsamkeiten (vgl. Abb. 16), etwa bezogen auf die Wortschatzverwendung, im Mittelpunkt des berufsbezogenen Unterrichts stehen (vgl. Hoffmann 1976, S. 187ff; Kap. 3.1.2). Es wird also der Wortschatz trainiert, der in unterschiedlichen Berufsfeldern und in verschiedenen Verwendungszusammenhängen und sprachlichen Handlungen breit anwendbar ist. So müssen beispielsweise in fast allen Berufsfeldern Stoffe, Produkte oder Vorgänge beschrieben oder mit anderen verglichen werden, so dass etwa Formen des Vergleichs und der Reihung oder die chronologische Darstellung von Arbeitsabläufen im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht thematisiert werden sollten (vgl. Beispiele in Kap. 3.2.1.5, bes. Tab. 12).

Gerade in dieser Handlungsbreite liegt ein weiterer Unterschied zum Fachsprachenunterricht, denn während dieser im Rahmen der horizontalen Schichtung zumeist auf eine hochspezialisierte Sprachverwendung konzentriert ist und bei den Lernenden fachliche (Spezial)Kenntnisse und einen abgeschlossenen Berufsfindungsprozess voraussetzt,

¹⁹⁴ Dazu wurde jede vierte Seite mit dem Computer erfasst, so dass die Wortschatzliste 25% des Gesamtwortschatzes enthielt. Die Wortartenvergleiche konnten dann auf der Basis der Markierungen für Verben, Adjektive und Nomen vorgenommen werden. Mit heutigen Programmen wäre sicher eine präzisere Auswertung möglich, was aber die von Funk/Ohm 1991 festgestellte Tendenz nur bestätigen dürfte.

¹⁹⁵ Vgl. auch die homepage des TRIM-Projekts unter <http://web1.norskinteraktiv.no/Login/TRIM/login.asp> (12.05.2005).

findet der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht auch parallel zu oder sogar vor dem Erwerb beruflicher Kenntnisse, also berufsvorbereitend oder –begleitend (vgl. Kap. 3.2.1.2), statt. Er muss deshalb breit auf eine zukünftige, noch nicht bestimmbare berufliche Sprachverwendung ausgerichtet sein und ganzheitlich verfahren:

„In most workplaces throughout Europe, communicative competences are demanded from all employees (mothertongue speakers and speakers of other languages) at all hierarchical levels. This requires a holistic approach to the issue of workplace communications and not an isolated intervention in the needs of particular groups” (Grünhage-Monetti/Halewijn/Holland 2003, S. 12).

Das bedeutet nicht, dass fachsprachliche Kenntnisse keine Rolle mehr spielen sollen. Der notwendige fachsprachliche Anteil an der beruflichen Sprachkompetenz ist jedoch nur lernerbezogen und mit Hilfe einer Einzelfall-Analyse, etwa durch eine Bedarfs- oder Bedürfnisanalyse, zu eruieren (vgl. Funk 1999a, S. 348; Kap. 4.5.1.2ff), wobei davon ausgegangen werden kann, dass Fachsprachenkenntnisse z.B.

- eher im rezeptiven als im produktiven Bereich eine Rolle spielen,
- mit der technischen Entwicklung sowie fachlicher Forschung schnell veralten können,
- mögliche mehrfache Berufswechsel eine frühe fachsprachliche Spezialisierung als nicht sinnvoll erscheinen lassen.

Fachsprache kann im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen, sofern sie, bezogen auf unterschiedliche kommunikative Handlungen, von hoher Frequenz und Anwendungsbreite ist und mit Lernerbezug unterrichtet wird. Wie die Diskussion des besonderen Stellenwerts der Pragmatik und hier vor allem der Zweckrationalität im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht gezeigt hat (vgl. Kap. 3.1.3.2), sollten jedoch immer die Lernenden mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Im Folgenden werden deshalb zunächst die unterschiedlichen Zielgruppen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts eingehender betrachtet, um verschiedene Unterrichtsformen zu differenzieren.

3.2.1.2 Zielgruppenspezifisch differenzierte Unterrichtsformen

Abhängig von den Lernenden, ihren beruflichen Vorkenntnissen und Bedürfnissen, lassen sich unterschiedliche Zielgruppen und Formen des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts differenzieren. So findet in den Klassen der beruflichen Schulen¹⁹⁶

¹⁹⁶ Und hier vor allem in den berufsvorbereitenden Klassen oder in der berufsvorbereitenden Grundbildung.

sowie vor allem in außerschulischen Fremdsprachenkursen der Erwachsenenbildung im Zielsprachenland oder im Ausland der Fremdsprachenunterricht berufsvorbereitend statt, wenn die Lernenden noch nicht über weitere fachliche bzw. berufsspezifische Kenntnisse verfügen, also z.B., wenn junge Migranten im Zuge der Familienzusammenführung in die Bundesrepublik kommen und nach dem Erwerb von Deutschkenntnissen planen, eine Ausbildung zu beginnen. Es ist Sprachunterricht für Anfänger bzw. für Lernende mit Defiziten im sprachlichen Grundlagenbereich, der von Beginn des Spracherwerbs an die spätere Verwendung der fremdsprachlichen Kenntnisse in beruflichen Kontexten berücksichtigt, z.B. indem Grundsituationen, die in jedem allgemesprachlichen Lehrwerk vorkommen, mit geringfügigen lexikalischen Erweiterungen in berufliche Situationen transferiert werden (vgl. Tamchina 1995, S. 59).

Grundsituation (Beispiele)	berufliche Situation (Beispiele)
sich vorstellen (Name, Wohnort, Beruf, Interessen etc.)	sich vorstellen (Name, Funktion, Firma, Arbeitsort etc.)
eine Urlaubsreise planen (Verkehrsmittel, Fahrpläne, Unterkunft, Besichtigungen etc.)	eine Geschäftsreise planen (Anlass, Verkehrsmittel, Fahrpläne, Unterkunft, Termine, Ansprechpartner etc.)
sich mit Freunden verabreden (Anlass, Datum, Uhrzeit, Ort, Teilnehmer etc. nennen, dabei verschiedene Möglichkeiten diskutieren)	einen geschäftlichen Termin vereinbaren (Anlass, Datum, Uhrzeit, Ort, Teilnehmer etc. nennen, dabei verschiedene Möglichkeiten diskutieren)
ein Telefongespräch führen (Begrüßung, Namen nennen, Anliegen sagen/nach Anliegen fragen, Nachricht hinterlassen, sich verabschieden etc.)	ein Telefongespräch führen (Begrüßung, Namen und Firma nennen, Anliegen sagen/nach Anliegen fragen, sich verbinden lassen, Nachricht hinterlassen, Gesprächsergebnisse notieren, sich verabschieden etc.)
Freizeitkleidung (Kleidung, Farben etc., private Anlässe bestimmte Kleidung zu tragen)	Kleidung am Arbeitsplatz (Kleidung, Farben etc., Bekleidungsvorschriften, Sicherheitskleidung)

Tabelle 6 Transfer von Grundsituationen in berufliche Situationen

Da der größte Teil der beruflichen Kommunikation in Sprachhandlungen stattfindet, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind, sondern auch im allgemesprachlichen Bereich auftreten und hier die gleichen Anforderungen an die Lernenden stellen kann (vgl. Bach 2003, S. 280), trägt der berufsvorbereitende Fremdsprachenunterricht der Tatsache Rechnung, dass sich die kommunikative Kompetenz nicht in einen beruflichen und einen allgemeinen Bereich differenzieren lässt (vgl. Funk 2003a, S.175) und auch nicht differenziert entwickelt werden kann. Es werden vielmehr auf konkrete

kommunikative Kontexte bezogene Sprachhandlungsfertigkeiten entwickelt und trainiert, die einen Bezug zur Berufswelt haben, ohne jedoch berufsspezifisch zu sein. Bach sieht es aufgrund mehrerer Untersuchungen für erwiesen an, dass die Berufswelt gerade diese generellen kommunikativen Fertigkeiten verlangt:

„Daher deckt sich auch das Sprachkompetenzprofil im beruflichen Bereich weitgehend mit dem des Alltagsbereichs. Zu den gemeinsamen *communicative essentials* gehören einerseits sprachliche Fertigkeiten, kulturell determinierte Verhaltensweisen und sozial-affektive Zielperspektiven – alle drei Faktoren sind am Kommunikationserfolg beteiligt“ (Bach 2003, S. 280).

Das Sprachtraining sollte deshalb bereits im Anfangsunterricht sprachhandlungsbezogen sein, indem die Arbeitswelt die Folie darstellt, auf der z.B. die Themenwahl und die Sprachhandlungsplanung erfolgen. Da der Fremdsprachenunterricht zeitlich vor oder parallel zur eigentlichen Berufswahl, d.h. *pre-experience* (Strevens 1977), stattfindet und weder fachliche noch auf konkrete berufliche Anwendungssituationen bezogene Kenntnisse der Lernenden vorausgesetzt werden können, hat dieser Unterricht eine sprachliche Vorbereitung der Lernenden auf die allgemeinen kommunikativen Anforderungen im Berufsleben zum Ziel (vgl. Funk 2003a, S. 176). Dazu zählen etwa die Kontaktaufnahme, die Informationsweitergabe oder die unterschiedlichen Formen der Handlungsregulierung wie etwa Anweisungen verstehen oder (Nach)fragen stellen. Allgemeine und berufsorientierte Teile sind in einem solchen berufsvorbereitenden Unterricht nicht zu trennen. Im Verlauf des Kurses ist es jedoch möglich, immer mehr im engeren Sinne berufsorientierte Themen und Szenarien aufzunehmen, wobei die Spezifik jedoch durch die mangelnde berufliche Erfahrung und fachliche Kompetenz der Lernenden und oft auch durch die Heterogenität¹⁹⁷ der Kursteilnehmenden eingeschränkt sein kann, wie Dudley-Evans/St.John feststellen:

„If the group is heterogeneous, it is difficult to introduce much specific work, and it is again more appropriate to look for topics and activities that are common to the various interests in the group. If the group is homogeneous, it is possible to undertake more specific work“ (Dudley-Evans/St.John 1998, S. 152).

Anders als der berufsvorbereitende kann der berufsbegleitende Sprachunterricht, der in der oder parallel zur Ausbildung in berufsbildenden Institutionen oder als Qualifikation am oder für einen Arbeitsplatz stattfindet, auf (erste) berufliche Erfahrungen der Lernenden zurückgreifen. Er hat die Bewältigung der konkreten sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Berufsfelds zum Ziel und kann stärker auf spezifische berufliche

¹⁹⁷ Etwa bezüglich der Ausgangssprachen, Lernerfahrungen, beruflichen Ziele und Erfahrungen oder des Alters der Teilnehmenden.

Kommunikationsanforderungen eingehen, als dies im berufsvorbereitenden DaF-Unterricht möglich wäre. Im berufsbegleitenden Unterricht ist gegenüber dem berufsvorbereitenden Unterricht ein höherer Anteil berufssprachlicher Aspekte bei der Themen- und Textauswahl¹⁹⁸ sowie bei der Wortschatz- und Sprachhandlungsplanung einzubeziehen. Durch das konkrete berufliche Handeln am Arbeitsplatz bzw. die parallel stattfindende Fachausbildung der Lernenden fällt fachliches und sprachliches Lernen und Handeln zusammen, was sich als besonders motivierend und auch herausfordernd für die Lernenden gestalten kann (vgl. Kap. 3.2.1.3).

Ungeachtet jedoch, ob es sich um Auszubildende in Berufsschulklassen oder um Beschäftigte in Unternehmen im Zielsprachenland oder im Ausland handelt, den unterschiedlichen Lerngruppen im berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht ist gemeinsam, dass sie aus einem anderen Umfeld kommen als etwa Lernende an allgemeinbildenden Schulen. Sie lernen die Fremdsprache oftmals eher freiwillig und in Kursen, die meistens vor oder nach der Arbeitszeit stattfinden. Da die zur Verfügung stehende Lernzeit begrenzt ist, müssen die Lehrenden bei Überlegungen zur ökonomischen Gestaltung des Unterrichts immer und vor allem auch den Faktor Zeit im Sinne der eigentlichen Unterrichtszeit sowie die außerunterrichtliche Lernzeit der Kursteilnehmenden berücksichtigen (vgl. Kap. 4.5.2.1; 4.5.2.4). Zudem findet das Fremdsprachenlernen im Kontext des beruflichen Umfelds der Lernenden statt. Sie lernen zwar eine Fremdsprache¹⁹⁹, aber in einem ihnen vertrauten Kontext, im beruflichen Zusammenhang. In der Auseinandersetzung mit der neuen Sprache werden die Lernenden auf diese Weise besonders mit Fremdheit und Nähe, mit Bekanntem und Unbekanntem konfrontiert, was für den Einzelnen zu neuen Erfahrungen und einer veränderten Sichtweise auf die eigene Arbeitswelt und somit auf das eigene Lebensumfeld führen kann. Da auch der Aufbau formaler Fertigkeiten, wie der kommunikativen Kompetenz, der Teamfähigkeit oder der Problemlösefähigkeit, nicht inhaltsneutral stattfinden kann, sondern nur in Verbindung mit berufsbezogenen Inhalten, erschließen die Lernenden durch die Sprache Themen und Inhalte, die sie – je nach Vertrautheitsgrad – u.U. (neu) bewerten. Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten werden somit durch die und mit der Durcharbeitung in inhaltlicher und formaler Hinsicht aufgebaut (vgl. Stübiger 2002, S. 99f; Kap. 3.2.1.5).

¹⁹⁸ Von Themen mit universeller Bedeutung (für Anfänger), z.B. einen Termin vereinbaren; über Themen mit spezifisch beruflicher Bedeutung, z.B. Tätigkeiten beschreiben, bis zu Themen mit berufsspezifischer Bedeutung, wie z.B. eine Produktpräsentation vorbereiten.

¹⁹⁹ Hier im Sinne einer fremden, d.h. mit allen Aspekten des Fremdseins verbundenen Sprache.

Vom berufsvorbereitenden und berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht weicht der berufsqualifizierende ab, da er die Lernenden auf spezifische Prüfungsinhalte und -formate vorbereiten soll, die von den oben aufgezeigten Lernzielen abweichen können. So findet im berufsqualifizierenden Fremdsprachenunterricht z.B. die Vorbereitung auf international anerkannte Sprachprüfungen wie das *Zertifikat Deutsch für den Beruf* (ZDfB), das *Certificate in English for Business Purposes - intermediate* oder *le certificat Français pour la profession* und für alle sprachlichen Prüfungen, die eine Voraussetzung für den erfolgreichen Berufsabschluss darstellen, statt (vgl. Funk 1999a, S. 344). Die drei Formen berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts sind in Abb. 19 noch einmal zusammengefasst.

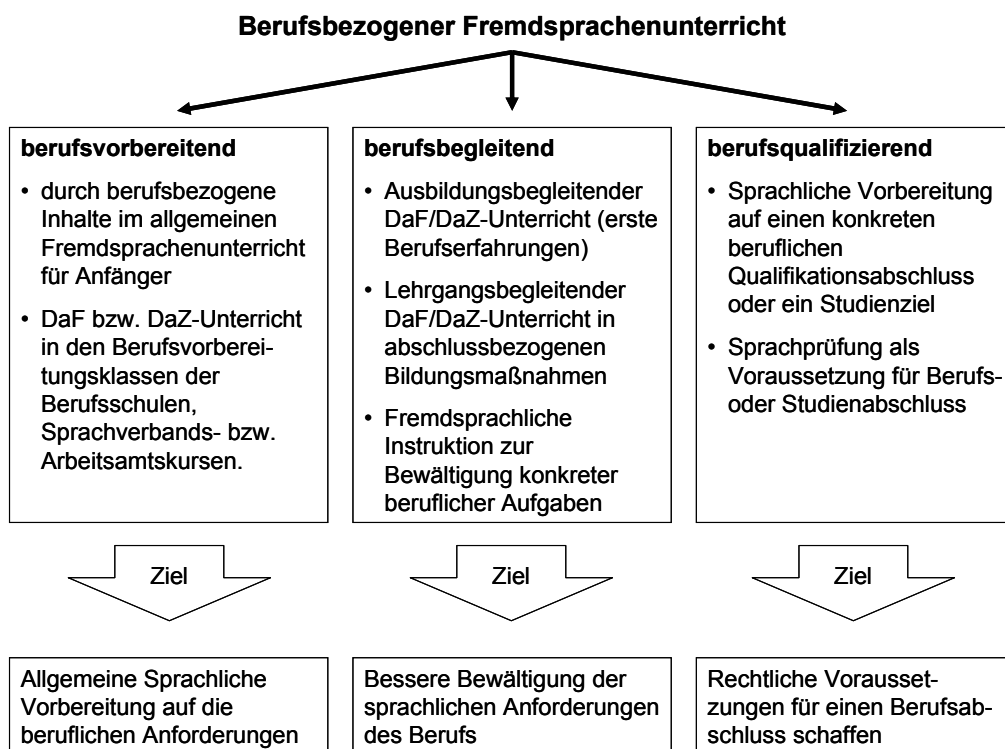


Abbildung 19 Formen und Ziele berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts
(nach Funk 1999a, S. 344)

Da ein prüfungsorientierter Unterricht in der Auswahl von Themen, Strukturen und Sprachhandlungen stark eingeschränkt sein kann, liegt der Schwerpunkt der weiteren Argumentation auf dem berufsvorbereitenden und – begleitenden Unterricht. Beiden Formen berufsbezogenen Sprachunterrichts gemeinsam ist, dass die berufsfeldübergreifende Spracharbeit - und nicht etwa fachsprachliche Aspekte - im Vordergrund stehen sollte. Dies ist zum einen darin begründet, dass die Sprachkursteilnehmenden entweder die Phase der Berufswahl noch nicht abgeschlossen haben bzw. noch

keinen konkreten Arbeitsplatz haben, oder die Wahrscheinlichkeit mehrmaliger Berufswechsel auch bei bereits in Unternehmen angestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ziemlich hoch ist (vgl. Funk/Ohm 1991, S. 178f, Bach 2003, S. 275). Zum anderen liegen die oftmals als „fachsprachlich“ identifizierten Probleme weniger im Bereich der Fachsprache bzw. im Aufbau von Fachwortschatz als vielmehr im Bereich der allgemeinen und der interkulturellen Kommunikation oder auch der Lernmethodik und der Anwendung von Lern- bzw. Erschließungsstrategien.

Im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass die Berufsausübung bzw. die Berufsausbildung häufig einen Sprachgebrauch verlangen, der durch fachliche Normen und Kriterien gesteuert wird (vgl. Funk/Ohm 1991, S. 179). Dies dürfte Lernende im Anfängerbereich, also auf den Niveaustufen A1, A2 des GER und auch noch auf B1, vor große sprachliche - weniger vielleicht vor fachliche - Probleme stellen. Je weiter die Teilnehmenden sprachlich fortgeschritten sind, umso eher ist es möglich, spezifischere berufliche und fachliche Inhalte und komplexere Kommunikationssituationen in den Unterricht aufzunehmen. Funk/Ohm (1991, S. 179f) gehen für das Training beruflicher Sprachkompetenz von einem dreistufigen Modell aus, bei dem berufsbezogene Sprachhandlungen von Beginn an eine Rolle spielen²⁰⁰.

²⁰⁰ Die dritte Phase kann allerdings von geringerer Relevanz in beruflichen Alltagssituationen sein.

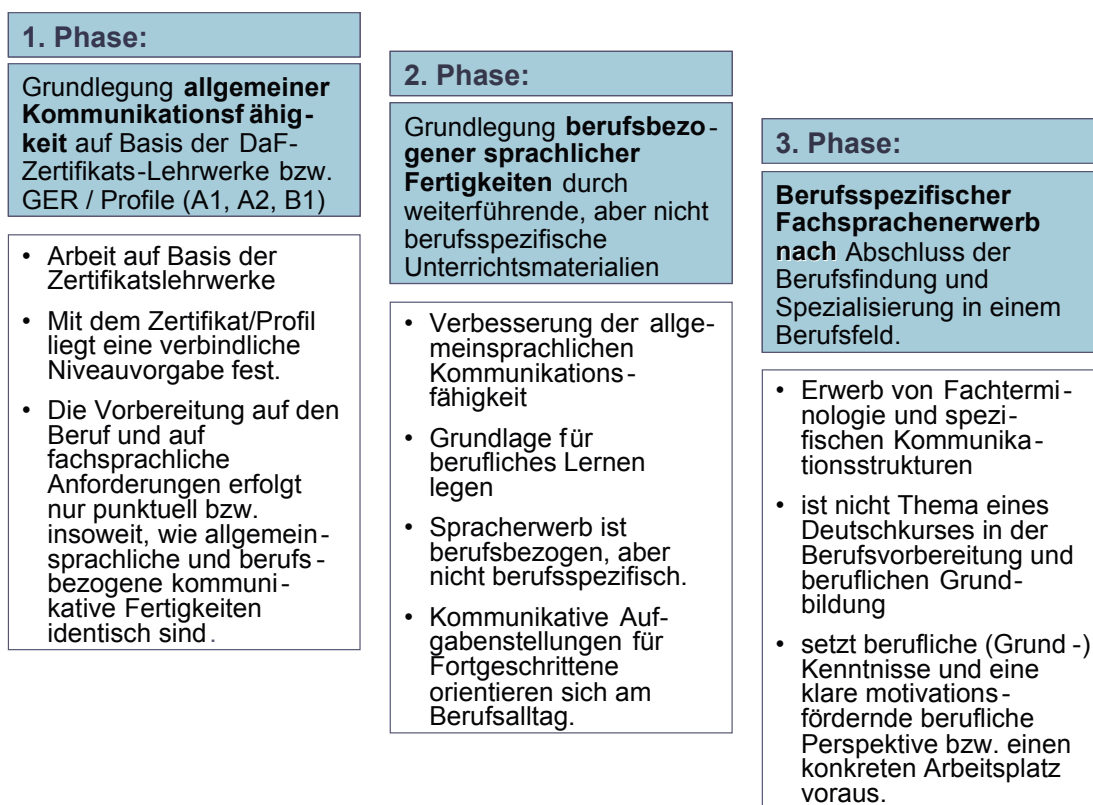


Abbildung 20 Spracherwerbphasen im berufsbezogenen DaF-Unterricht (Funk/Ohm 1991, S. 180)

In der Praxis können sich die Phasen durchaus überschneiden. Eine klare Abgrenzung ist kaum möglich. Da die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten, die auf den Niveaus A1 – B1 erworben werden, überwiegend berufsbezogene Relevanz haben, entscheidet einmal mehr der pragmatische Anwendungskontext über Themen und Sprachhandlungen sowie ihre Integration in die einzelnen curricularen Phasen. Ähnlich verfahren auch Dudley-Evans/St. John (1998, S. 8f), die für *ELT (English Language Teaching)* unterschiedliche Kurstypen von *General* bis *Specific* auf einem *Continuum* anordnen, das jedoch keine Abfolge der zu durchlaufenden Sprachkurse darstellt, sondern pragmatisch auf eine Abstufung der Kursinhalte zielt: „It is only the overall context of the programme that decides whether a given course is classified as ESP or not“ (Dudley-Evans/St. John 1998, S. 8).

In einem solchen Phasenmodell können Themen und Sprachhandlungen zyklisch wieder aufgegriffen und vertieft werden, z.B.

- a) einen Termin am Telefon verstehen und notieren können,
- b) einen Termin schriftlich bestätigen oder absagen und um einen neuen Termin bitten können (schriftlich oder mündlich),

- c) einen Tagungstermin im Internet recherchieren, einem Kollegen mitteilen und das *online*-Anmeldeformular zur Tagung ausfüllen können.

Oder

- a) ein Produkt benennen können,
 b) Eigenschaften des Produkts nennen können,
 c) Punkte zur Präsentationsgliederung und Redemittel zur Strukturierung kennen und anwenden können,
 d) eine Produktpräsentation vorbereiten und durchführen können.

Oder

- a) Sicherheitshinweise verstehen können,
 b) Kollegen auf Gefahrenquellen am Arbeitsplatz aufmerksam machen können,
 c) schriftlich Vorschläge zur Beseitigung von Gefahrenquellen am Arbeitsplatz machen können.

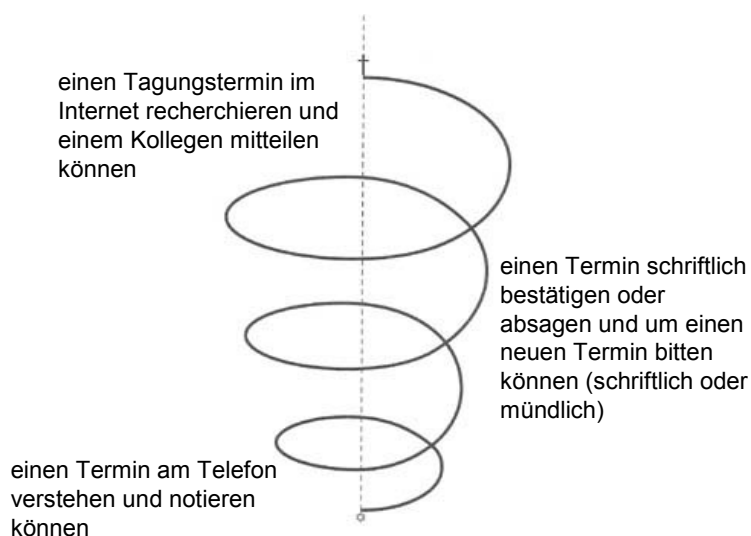


Abbildung 21 Wiederholung und Erweiterung von Sprachhandlungen

Das Modell macht einmal mehr deutlich, dass im Fremdsprachenunterricht von Beginn an berufsbezogene Themen und Sprachhandlungen präsentiert werden können²⁰¹ und sich die Mehrzahl der im Anfängerbereich typischen Sprachhandlungen, wie z.B. „Beim Arzt“, sich in beruflichen Zusammenhängen darstellen lässt, etwa durch die Thematik-

²⁰¹ Und nach den Vorgaben des GER auch Berücksichtigung finden sollten (vgl. Kap. 3.2.3).

sierung der krankheitsbedingten Arbeitsunfähigkeit im Arzt-Patienten-Gespräch und dem Ausstellen einer Krankmeldung für den Arbeitgeber²⁰².

Berufsbezug von Beginn an ist, wie zu zeigen war, nicht nur möglich, er ist auch notwendig für Lernende, die mit dem Erlernen der Fremdsprache ein ganz konkretes Ziel, nämlich die Sprache in aktuellen oder zukünftigen beruflichen Kontexten anzuwenden, verfolgen. Die Integration der Arbeitswelt in die im Unterricht thematisierten Sprachhandlungen vermittelt den Lernenden das Gefühl, dass sie – auch schon im Anfangsunterricht – in ihrem Ziel, die Sprache in beruflichen Kontexten verwenden zu können, unterstützt werden, was sich möglicherweise positiv auf die Leistungen und die Motivation auswirken kann²⁰³. Im Folgenden soll deshalb der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit die Zielorientierung der Lernenden und ein diesen Zielen entsprechender Unterricht zur Motivation beitragen kann und ob es weitere Faktoren gibt, die im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht motivationsförderlich wirken können und die es bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen gilt.

3.2.1.3 Lernermotivation und Zielorientierung

Motivation gilt als einer der wichtigsten bestimmenden Faktoren im Fremdsprachenlehr- und –lernprozess (vgl. Kleppin 2001, S. 219). Ihr wird nicht nur eine wichtige Rolle bei der Sprachenwahl zuerkannt, in der Fremdsprachenliteratur wird auch ihr Einfluss auf die Einstellung gegenüber der Sprache, auf das Verhalten im Unterricht und darüber hinaus, auf den Einsatz von Lernstrategien wiederholt konstatiert (vgl. u.a. Dörnyei 1994; Gardner/Tremblay 1994; Oxford/Shearin 1994). Motivation gilt neben der Fremdsprachenlerneignung als Prädiktor für den Lernerfolg (vgl. Grotjahn 2004, S. 6, Ellis 1996, S. 523).

Nach Zimbardo/Gerrig (2004, S. 503) ist Motivation „der allgemeine Begriff für alle Prozesse, die der Initiierung, der Richtungsgebung und der Aufrechterhaltung physischer und psychischer Aktivitäten dienen“. Das Wort *Motivation* leitet sich aus dem lateinischen Wort *movere* ab, was mit *bewegen*, aber auch, und für unsere Zwecke vielleicht

²⁰² Es gibt inzwischen einige Grundstufenlehrwerke, die diese Themen gezielt aufgreifen, z.B. Funk/Kuhn/Demme (2005): studio d, A1, S. 193. Unmittelbaren Berufsbezug findet man in diesem Lehrwerk in Situationen wie z.B. Orientierung am Arbeitsplatz und auf dem Weg zur Arbeit; geschäftliche Termine machen und absagen; sich vorstellen und Visitenkarte übergeben etc., sowie in den „Berufsbildern“, die Berufe vorstellen und entsprechend dem Sprachniveau berufsbezogenen Wortschatz von hoher Frequenz und Anwendungsbreite anbieten.

²⁰³ Während im Umkehrschluss ein Unterricht, der diese spezifischen Lernziele nicht berücksichtigt, eher demotivierend wirken kann.

treffender, mit *anregen*, *antreiben*, *reizen*, *verursachen* oder auch *begeistern* übersetzt werden kann²⁰⁴. Organismen reagieren auf Reize, bewegen sich auf sie zu oder von ihnen weg, je nachdem, wie ausgeprägt ihre Vorlieben und Abneigungen sind (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 503). Während die Motivationspsychologie mit Hilfe von Motivationstheorien die allgemeinen Muster der Bewegungen einer Spezies und die individuellen, persönlichen Vorlieben und Verhaltensweisen einzelner Mitglieder der Spezies erklären möchte (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 503), ist es nach Kleppin (2001, S. 219) für die Fremdsprachendidaktik zusätzlich von Interesse, „wie durch unterrichtliche Steuerung Menschen – um es einfach mal böse zu formulieren – dahin gebracht werden können, das zu tun, was sie eigentlich nicht unbedingt von sich aus tun möchten“, d.h. wie Unterricht förderlich auf die Motivation der Lernenden wirken kann.

Dörnyei (1998, S. 118) und Williams/Burden (1997, S. 120) betonen die Rolle der Zielgerichtetheit des Lernprozesses für die Motivation, indem sie Motivation im Fremdsprachenunterricht definieren als, wie Düwell zusammenfasst,

„zeitlich begrenzter, zielgerichteter Prozess, der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrecht erhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind. Die zielgerichtete Handlung kann auch vorzeitig durch andere ins Spiel kommende Kräfte in ihrer Intensität abgeschwächt oder ohne Zielerreichung ganz zum Stillstand gebracht werden“ (Düwell 2003, S. 348).

Dass die Motivation bei Zielerreichung nicht unbedingt erlöschen muss, weist Schumann (1997, S. 173ff) nach, der die neurobiologischen Grundlagen des Motivationsprozesses untersucht hat und den Prozessverlauf betont. Dabei werden aus Erfolgen und Misserfolgen Erfahrungen²⁰⁵ gewonnen, die in Anpassung münden können (vgl. Bröckermann 2003, S. 363). Die Anpassung wiederum formt Motive oder verändert sie. Henzte/Brose (1990, S. 40ff) charakterisieren Motivation als Prozess, der eine Abfolge von Anreizen, Motiven, Zielen und Anpassung umfasst.

²⁰⁴ Vgl. dazu die weiteren Übersetzungsmöglichkeiten in gängigen Lateinisch-Deutsch-Wörterbüchern wie z.B. von Langenscheidt.

²⁰⁵ Auf die in den Unterricht eingebrachten Spracherfahrungen der Lernenden kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, es sei daher z.B. auf List 2002, S. 7 verwiesen.

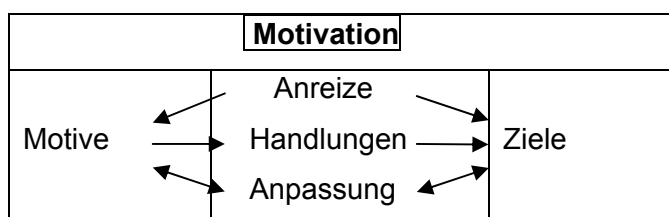


Abbildung 22 Motivation als Prozess (nach Bröckermann 2003, S. 364)

Es existiert eine Reihe von für den Fremdsprachenunterricht relevanten Motivationskonzeptionen (z.B. Kleppin 2001, S. 221ff; Ellis 1994, S. 506ff; Dörnyei 2001, S. 6ff; Oxford 1996; Dörnyei/Schmidt 2001, Dörnyei 2002). Besonders bekannt und für den Zusammenhang des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts relevant ist die sich auf Gardners *socio-educational model* beziehende Konzeption, die zwischen integrativer und instrumenteller Orientierung unterscheidet (vgl. Gardner/Tremblay 1994, S. 364). Die integrative Orientierung ist gekennzeichnet durch ein starkes persönliches Interesse des Lernenden an den durch die Fremdsprache repräsentierten Menschen und ihrer Kultur. Im Unterschied dazu wird von instrumenteller Orientierung gesprochen, wenn der Lernende im Fremdsprachenlernen eher einen praktischen Nutzwert sieht, wie z.B. eine finanzielle Belohnung oder auch Vorteile im Berufsleben. Orientierung ist dabei nicht gleichzusetzen mit Motivation. Orientierungen beziehen sich auf die Gründe oder Motive für das Fremdsprachenlernen, also etwa die in diesem Sinne 'instrumentell' auf einen gegenwärtigen oder zukünftigen Vorteil oder Bedarf im Job gerichtete Fremdsprachenlernmotiv, wie z.B. das prospektive Motiv „um Chancen auf einen besseren Job zu haben“. Es besteht jedoch keine Dichotomie zwischen integrativer und instrumenteller Orientierung²⁰⁶, beide können sich in einer Person verbinden, wie Oxford/Shearin (1994, S. 12) darlegen²⁰⁷, d.h. Lernende können neben beruflichen Motiven auch ein persönliches Interesse für die Menschen und die Kultur des Zielsprachenlandes haben²⁰⁸ bzw. im Verlauf des Sprachkurses entwickeln. Gardner definiert denn auch Motivation über die bloßen Motive hinausgehend und unter Berücksichtigung der Zielorientierung als „the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes towards learning the language“ (Gardner 1985, S. 10, zit. nach Ellis 1994, S. 509).

²⁰⁶ Auch zwischen extrinsischer Motivation (zur Handlung durch äußere Belohnungen und Anreize motiviert) und intrinsischer Motivation (Handlung erfolgt aus sich heraus spontan, die Aufgabe und ihre Bewältigung sind Motivation) zu unterscheiden, ist nicht immer möglich (vgl. Kleppin 2001, S. 222 mit Kritik an den Konzepten).

²⁰⁷ Zur Kritik an Gardners Modell siehe z.B. Kleppin 2001, S. 221.

²⁰⁸ Siehe dazu List 2002, S. 7f.

Befragt man erwachsene Lerner zu ihren Gründen, Deutsch zu lernen, geben sie häufig ökonomisch-pragmatische Motive an (vgl. Stassen o.J., S. 6), die von einem etwas diffusen „weil ich mal in einer deutschen Firma oder in Deutschland arbeiten möchte“, über ein aus den Tätigkeiten am Arbeitsplatz resultierendes „Ich brauche es für die Arbeit, zum Schreiben und Telefonieren“ bis hin zu einer aus dem Arbeitsalltag gewonnenen Erkenntnis „Weil ich mit Kollegen sprechen will“ reichen können. Dass nicht immer nur ein, sondern mehrere, mehr oder weniger auf den Beruf bezogene Motive ausschlaggebend sein können, zeigen auch die Ergebnisse einer Fragebogenbefragung in zwei berufsbegleitenden DaF-Kursen auf dem Niveau B1 bei ATEC²⁰⁹. Befragt wurden insgesamt 10 bei Siemens oder VW angestellte Lernende. Die Antworten wurden geclustert²¹⁰ und ergaben, dass neben beruflichen auch andere Motive, wie z.B. der Spaß, die Atmosphäre in der Lerngruppe sowie Erfolgserlebnisse entscheidend für den Kursbesuch sein können.

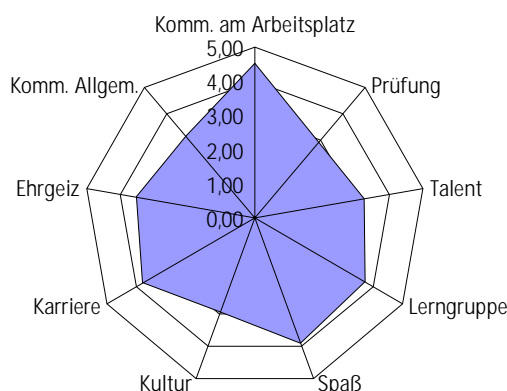


Abbildung 23 Antwort-Cluster ‚Motive für den Besuch eines berufsbegleitenden DaF-Kurses‘

Motive sind relativ konstante Wertdispositionen, die Handlungen in Gang bringen, aufrechterhalten oder beenden. Sie sind ohne Situationen, in denen sie wirksam werden, und zu Handlungen führen, nicht denkbar (vgl. Kleppin 2002, S. 26). Allen Lerner Aussagen gemeinsam ist die Zielorientierung, wobei die Ziele in berufsvorbereitenden Kursen noch ziemlich unkonkret sein können. Der Grad der Zielorientierung steigt jedoch

²⁰⁹ Academia de Formação (ATEC), Porto, Portugal, Befragung im Februar 2006. Ich danke meiner Kollegin Stefanie Höfel für ihre Unterstützung bei der Durchführung der Umfrage.

²¹⁰ Vgl. den Fragebogen im Anhang. Die Fragen wurden den Clustern wie folgt zugeordnet: *Kommunikation am Arbeitsplatz* (Wert 4,52; Fragen 4, 13, 27, 38, 39), *Prüfung* (Wert 2,90; Fragen 2, 25, 28); *Talent* (Wert 3,25; Fragen 3, 23); *Lerngruppe* (Wert 3,74; Fragen 1, 5, 6, 14, 19, 21, 22, 26, 34, 36), *Spaß* (Wert 3,90; Fragen 7, 17, 35), *Kultur* (Wert 2,94; Fragen 8, 11, 18, 31, 37), *Karriere* (Wert 3,78; Fragen 10, 12, 20, 24, 29), *Ehrgeiz* (Wert 3,53; Fragen 16, 30, 33), *Kommunikation allgemein* (Wert 3,13; Fragen 9, 15, 32).

in berufsbegleitenden Kursen und hier besonders mit dem konkret am Arbeitsplatz erfahrenen fremdsprachlichen Defizit. Die Orientierung auf konkrete Ziele, die mit der Fremdsprache erreicht werden sollen, wirkt also auf die Motivation²¹¹ und *vice versa*, wie Dudley-Evans/St. John feststellen:

„[...] motivation in ESP has a profound effect on the question of how specific the course is. High motivation on the part of the learners generally enables more subject specific work to be undertaken; low motivation, however, is likely to lead to a concentration on less specific work. Specialists in either academic or occupational contexts who need English for specific tasks will be impatient with an ESP course that does not address their difficulties with those tasks. Other students who are studying English because it is on the timetable of their institution or who have been sent on a course by their company and who do not have specific, immediate and clearly definable needs may be demotivated by more specific work” (Dudley-Evans/St. John 1998, S. 10).

Berufsbezug ist also ein Motivationsfaktor, wobei die inhaltliche Spezifik des Kurses bei gemeinsamen Zielen und Interessen innerhalb der Lerngruppe größer sein kann und in heterogenen Gruppen breiter sein muss, um motivierend zu wirken.

Zielorientierung, Bedarf und Nützlichkeitsabwägungen sind denn auch Größen, die in einer Reihe weiterer *frameworks for L2 motivation* eine wichtige Rolle spielen²¹². So zählt Dörnyei (1994) *interest in the course*, *relevance of the course to one's needs*, *expectancy of success* und *satisfaction one has in the outcomes* zu den kursspezifischen motivationalen Komponenten, während er die Zielorientierung (*goal-orientedness*) zu den gruppenspezifischen Komponenten zählt (vgl. Dörnyei 2001, S. 18). Demnach kann sich nicht nur eine gute Gruppenatmosphäre insgesamt positiv auf die Motivation auswirken (vgl. Kleppin 2002, S. 28), sondern auch gemeinsame Ziele, die es im Kurs zu erreichen gilt. Je homogener der berufsorientierte Kurs zusammengesetzt ist, umso vorteilhafter ist es für die Motivation, wobei sich die Homogenität nicht allein auf das Sprachniveau, sondern laut Dudley-Evans/St. John vor allem auf die inhaltlichen Ziele der Lernenden beziehen kann:

„Most [learners, C.K.] will be enthusiastic about ESP work that relates directly to their needs, helps them with writing assignments or reports that they are actually having to write at the time of the ESP course [...]. In ESP work, especially if we are trying to run the ESP course with groups homogeneous from a study or work point of view, it may be very difficult to ensure that groups are also homogeneous in their language level. It is gener-

²¹¹ Siehe dazu auch die Untersuchung von Schmidt/Boraie/Kassabgy 1996, S. 38ff.

²¹² Vgl. dazu z.B. das Modell von Williams/Burden (1997), das zwischen internalen und externalen Einflüssen auf die Motivation differenziert. Hierbei werden *personal relevance* und *anticipated value of outcomes* zu den internalen Faktoren gezählt (vgl. Dörnyei 2001, S. 20).

ally advantageous in language learning to divide groups by level – but in ESP homogeneity in the learner’s specific purposes is more important” (Dudley-Evans/St.John 2001, S. 153).

Die Planung von Lerngruppen bzw. Kursen sollte also soweit wie möglich die Ziele und Motive der Lernenden berücksichtigen, da diese unterschiedliche Motivationen in Bezug auf ihre je variierenden Bedürfnisse haben können (vgl. Oxford/Shearin 1996, S. 124).

Bedürfnisse lassen sich nach Maslow (1970) progressiv von den biologischen bis zu den psychologischen Bedürfnissen hierarchisieren (vgl. Oxford/Shearin 1996, S. 124). Auch die Arbeitszufriedenheit ist Bestandteil der Bedürfnishierarchie. Untersuchungen haben ergeben, dass Arbeit besonders dann motivieren kann (vgl. Oxford/Shearin 1996, S. 125), wenn sie

1. besonders abwechslungsreich ist und unterschiedliche Fähigkeiten erfordert,
2. die Aufgaben klar definiert und bedeutungsvoll sind,
3. der Arbeitende dabei autonom tätig werden kann und
4. Feedback zu seiner Tätigkeit erhält²¹³.

Die Faktoren für die Arbeitszufriedenheit wirken sich auch auf das berufsbezogene Fremdsprachenlernen aus. Lernende mit einem hohen beruflich motivierten Lernzuwachsbedürfnis werden (mindestens) so lange motiviert sein, die Zielsprache zu lernen, wie der Lernprozess diese für sie wichtigen *enrichment qualities* einbezieht (vgl. Oxford/Shearin 1996, S. 125), und es obliegt den Lehrenden, entsprechende Lernsituationen anzubieten (vgl. Oxford/Shearin 1996, S. 125).

Zwei andere Theorien, die *VIE theory* (vgl. Vroom 1964) und die *goal-setting theory*, beschäftigen sich vor allem mit instrumentell orientierten Lernenden²¹⁴. Diese verfolgen klare berufsbezogene Ziele und fragen zunächst nach dem Wert (*valence*), dem Ergebnis (*instrumentality*) und den Erfolgsaussichten (*expectancy*) des Lernens bzw. der Lernanstrengungen (vgl. Oxford/Shearin 1996, S. 127; List 2002, S. 8ff). Ziele, Leis-

²¹³ Vgl. ausführlicher dazu auch die Zwei-Faktoren-Theorie bei Bröckermann 2003, S. 273f.

²¹⁴ Die *VIE theory* erfasst zunächst die Leistungsmotivation in der Arbeitswelt. Vroom geht davon aus, dass die Leistungsmotivation der Beschäftigten davon abhängt, inwieweit sie eine hohe Arbeitsleistung oder eine gute Arbeitsqualität als Mittel zur Realisierung persönlicher Zwecke erachten. Er unterscheidet zwischen Handlungen und Handlungsergebnissen, die der Erreichung persönlicher Ziele dienen. Handlungen sind auf Handlungsergebnisse gerichtet, die der Beschäftigte in und für das Unternehmen, in dem er angestellt ist, erreichen möchte. Handlungsergebnisse und persönliche Ziele können differieren. Motivation ist nach Vroom die Stärke der Handlungstendenz, die er errechnet, indem er *valence*, *instrumentality* und *expectancy* mit konkreten Werten belegt; siehe ausführlicher dazu Bröckermann 2003, S. 371.

tung und Motivation sind dabei voneinander abhängige Größen, d.h. Zielsetzung und Leistung sind aufeinander bezogen. Ziele bewirken Leistung (vgl. Dörnyei 2001, S. 82), indem sie die Aufmerksamkeit und das (Lern-)Handeln fokussieren, Energien freisetzen, die Ausdauer stärken und die Entwicklung relevanter Strategien zur Ziel- oder Teilzielerreichung fördern. Je klarer und spezifischer ein Ziel definiert ist, umso höhere Leistung kann im Rahmen der individuellen Leistungsfähigkeit gezeigt werden. Die Motivation bzw. das Engagement für ein selbst gestecktes oder auch von außen übertragenes Ziel kann z.B. durch Belohnungen, etwa in Form finanzieller Anreize, verstärkt werden. Die Ziele der Lernenden in Verbindung mit dem entsprechenden Feedback durch die Lehrenden bedingen die Freisetzung von Lernenergien und steigern die Motivation. Lehrende müssen also die Ziele der Lernenden, die sie mit dem Fremdsprachenunterricht verfolgen, kennen und ebenso wie ihre Bedürfnisse bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen, um motivierenden Unterricht zu gestalten.

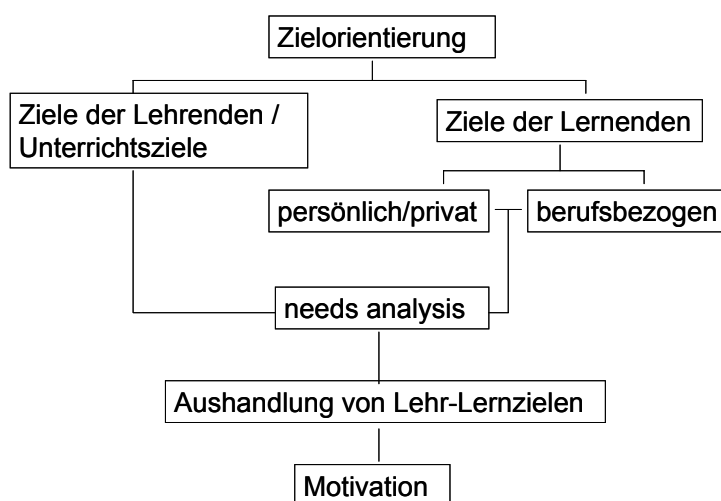


Abbildung 24 Zielorientierung und Motivation

Die Relevanz konkreter Ziele für den Fremdsprachenunterricht betonen Oxford / Shearin:

„Goal-setting can have exceptional importance in stimulating L2 learning motivation, and it is therefore rather shocking that so little time and energy are spent in the L2 classroom on goal-setting“ (Oxford/Shearin 1996, S. 128).

Lehrende müssen die Frage nach der Motivation der Lernenden insgesamt in einem erweiterten Rahmen betrachten. Zunächst geht es darum, die Gründe für die Sprachwahl zu Beginn des Sprachkurses herauszufinden, oder wie Oxford/Shearin

(1994, S. 15) zusammenfassen, „without knowing where the roots of motivation lie, how can teachers water those roots?“

Integrative und instrumentelle Gründe, aber auch der konkret vorhandene Sprachbedarf am Arbeitsplatz können hier z.B. eine Rolle spielen. Da sich Sprachlernmotivationen verändern können, kann es durchaus sinnvoll sein, die Motivation der Lernenden von Zeit zu Zeit zu thematisieren und evtl. in einem Portfolio festzuhalten, um nachfolgenden Lehrenden die Kursplanung zu erleichtern (vgl. Oxford/Shearin 1996, S. 139). Nicht nur unterschiedliche Motivationstheorien, sondern auch geeignete Erhebungs- und Dokumentationsverfahren, wie z.B. mittels Fragebogenerhebungen im Rahmen einer Bedarfsanalyse oder Diskussionen, sollten in den Lehrerqualifizierungsphasen curricular verankert werden (vgl. Kap. 4.5.3). Gerade in heterogenen Kursen ist die Akzeptanz und Berücksichtigung durchaus unterschiedlicher Ziele wichtig und bei der inhaltlichen Gestaltung, bei der Materialauswahl und vor allem bei der Gruppenzusammensetzung zu berücksichtigen. Ziele können auch von Lehrenden und Lernenden gemeinsam festgelegt werden. Dies erfordert oftmals Aushandlungsprozesse (*negotiation*) zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden.

Der Begriff *negotiation* wurde erstmals in der Gesprächsforschung verwendet (Garfinkel 1967). Aushandlung wird dabei als ein sozialer Prozess verstanden, in dem Menschen z.B. Sprache gebrauchen, um Verstehen oder Missverstehen anzuzeigen oder in dem sie ihre Sprache modifizieren und restrukturieren, um Sachverhalte verständlich für andere darzustellen (vgl. Breen/Littlejohn 2000, S. 7). Lernen findet nach Hatch (1978) statt, wenn Lernende in diese interaktiven Aushandlungsprozesse einbezogen werden²¹⁵. Breen/Littlejohn (2000, S. 6ff) unterscheiden zwischen *personal negotiation*, *interactive negotiation* und *procedural negotiation*. *Personal negotiation* erfasst dabei alle mental und psychisch ablaufenden Prozesse, mit denen der Einzelne versucht, Sinneseindrücken auf der Basis von Wissen und persönlichen Erfahrungen Bedeutung zu verleihen, etwa indem er einem Text interpretiert oder nach der richtigen Formulierung sucht, um etwas präzise auszudrücken²¹⁶ (Breen/Littlejohn 2000, S. 6). *Interactive*

²¹⁵ Diese Erkenntnis fiel mit Krashens *input*-Hypothese zusammen (vgl. Breen/Littlejohn 2000, S. 7), nach der das Verstehen der Sprachproduktion vorausgeht (vgl. Weskamp 2001, S. 28) und Lernen stattfindet, wenn Lernende reichem *comprehensible input* ausgesetzt sind. Zur Aushandlung von *comprehensible input* siehe ausführlicher u.a. Long 1983.

²¹⁶ Er muss dabei mental zwischen dem, was er zu sagen beabsichtigt und der Kenntnis möglicher Ausdrucksformen vermitteln. „Negotiation in this sense therefore refers to the unobservable and complex mental processing that occurs in our search for understanding the negotiating we do. Meaning is made in our heads, although, of course, the meanings we interpret and express are likely to have been learned

negotiation beruht auf sozialen Interaktionen zwischen unterschiedlichen Gesprächsteilnehmern, also etwa zwischen den Lehrenden und Lernenden. Long (1981) sieht gerade diese interaktiven Prozesse im Sinne einer Aushandlung von Bedeutung (*negotiation of meaning*) als zentral für das Fremdsprachenlernen an (vgl. den Überblick bei Pica 1994). Während *personal* und *interactive negotiation* auf Bedeutung zielen, die es zu entdecken und zu teilen gilt, soll mit *procedural negotiation* in erster Linie eine Übereinkunft zwischen Menschen mit unterschiedlichen Interessen und Standpunkten erreicht werden. *Procedural negotiation* ist besonders relevant für das Fremdsprachenlernen im sozialen Kontext „Sprachkurs“. Lehren und Lernen finden hier als Prozess innerhalb einer Gruppe statt, in der in Bezug auf die Unterrichtsziele, -inhalte und -abläufe eine Vielzahl von Entscheidungen getroffen werden muss, z.B. über Wege, wie ein Problem zu lösen ist, mit welchem Ziel und wie Ergebnisse evaluiert werden sollen oder wie die Zusammenarbeit zu gestalten ist, so dass alle Gruppenmitglieder, Lernende wie Lehrende, diese Vorgehensweise akzeptieren können (vgl. Breen/Littlejohn 2000, S. 8).

Ähnliche Aushandlungsprozesse finden im beruflichen wie privaten Alltag ständig statt und sind den Lernenden im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht nicht neu. Ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre persönlichen Ziele, Prioritäten, Bedürfnisse, ihre Lernstrategien und Werte als Teil ihrer *learning agenda* treffen im Kurs auf die Entscheidungen der Lehrenden hinsichtlich der Lehrplanvorgaben, der Unterrichtsziele und des allgemeinen *classroom managements*.

„A major purpose of procedural negotiation in the classroom is, therefore, to reach a shared understanding at appropriate moments in classroom work of both the requirements that may be implicit in, for example, an external syllabus or the teacher’s experientially informed view of efficient ways of working and the different learning agendas in the class” (Breen/Littlejohn 2000, S. 9).

Durch den Aushandlungsprozess, in dem unterschiedliche Ziele, Präferenzen und Arbeitsweisen etc., von einer Aufgabe (*task*) bis hin zum Curriculum im Sinne von *syllabus negotiation* offen gelegt, ausgewählt und verhandelt werden²¹⁷, kann der Lehr-Lernprozess nicht nur effektiviert werden, die Beteiligung der Lernenden an der Kon-

in previous social activities and can be regarded as having their roots in the cultural and social worlds which we inhabit” (Breen/Littlejohn 2000, S. 6).

²¹⁷ Vgl. Breen/Littlejohn 2000, S. 35ff, die von einem *negotiation cycle* (negotiated decisions – actions – evaluation), der auf allen Stufen der Curriculum-Pyramide, von *task* bis *wider educational curriculum*, Anwendung finden kann, sprechen.

zeption der Lehr-Lernziele²¹⁸ ist außerdem ein Teil der Lernerorientierung und kann wiederum zur Steigerung der Motivation und Leistung beitragen sowie die Schlüsselqualifikation „Teamfähigkeit“ fördern.

Die Lernenden stärker in die Organisation des Lehr-Lernprozesses einzubeziehen, und dies nicht nur in Bezug auf die Ziele, sondern z.B. auch bei der Auswahl von Themen, Aufgaben und vor allem bei der Materialauswahl²¹⁹, heißt, dass sie einen Teil der Verantwortung für die Unterrichtsprozesse übernehmen und sich selber dabei handelnd einbringen können. Die Selbstbestimmungstheorie (*self-determination theory*), nach der Menschen eher motiviert sind, wenn sie etwas aus eigenem Willen, auf der Basis ihrer eigenen Entscheidungen tun (vgl. Dörnyei, 2001, S. 12, S. 103), unterstützt die These, dass autonomes Handeln zur Motivationsförderung beitragen kann. Holec hat Autonomie als die „Fähigkeit, die Verantwortung für seine eigenen Angelegenheiten zu übernehmen“ (Holec 1980, zit. nach Nodari 1996, S. 4) definiert. Bezogen auf das Lernen in formalen Bildungskontexten bedeutet Autonomie für die Lernenden folglich die Akzeptanz der Verantwortlichkeit für den eigenen Lernprozess. Nach Little muss Lernerautonomie zwar geübt werden, sie weist jedoch über den Kursraum und das formale Lernen hinaus:

“The development of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what one is learning, why one is learning, how one is learning and with what degree of success; and the effect of learner autonomy is to remove the barriers that so easily erect themselves between formal learning and the wider environment in which the learner lives” (Little 1997, S. 236).

Für die Lehrenden bedeutet Lernerautonomie, „the gradual handing over of control to the learner“ (Little 1997, S. 233), d.h. die Lernenden müssen bei der Planung, Beobachtung, Kontrolle und Evaluation von Lernaktivitäten zunehmend beteiligt werden, so dass auch die Reflexion über das eigene Lernen und die Optimierung des Lernverhaltens zur Lernerautonomie gehören (vgl. Nodari 1996, S. 8). Maßgeblich für autonomes Fremdsprachenlernen als Weg zur schrittweisen Entwicklung von Selbsttätigkeit – bis hin zum Selbstlernen als wichtiger Teil des beruflichen Anpassungslernens - ist die *zone of proximal development*, die Vygotsky definiert als

„the distance between the actual developmental level by independent problem solving and the level of potential development as determined through

²¹⁸ Ellis (2001, S. 78) schränkt dabei jedoch ein: „Learners do not negotiate learning, but can negotiate the data they need for learning“; vgl. auch Ohm 2007, S. 26.

²¹⁹ Die Beteiligung an der Materialauswahl und –beschaffung ist besonders für den berufsbegleitenden Unterricht wichtig, da die Lernenden authentische Materialien aus ihrer Arbeitsumgebung in den Unterricht einbringen können, vgl. dazu auch Ellis 2003, S. 253.

problem solving under adult [hier besser: teacher/Lehrender, C.K.] guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky 1978, S. 86).

Obwohl Vygotskys Theorie ursprünglich auf den kindlichen Erstsprachenerwerb bezogen und hier zur Klärung der Frage, wie Menschen die sprachliche Umgebung gestalten, um dem Kind den entwicklungsbedingten schrittweisen Fortschritt von einem Sprachlevel zum nächsten zu ermöglichen, entwickelt wurde (vgl. Little 1999, S. 23), kann sie auch auf Aspekte des Fremdsprachenlernens Anwendung finden. So ist es z.B. durch *negotiation* für Lehrende und Lernende möglich, auf bestimmte Formen im *In-* und *Output* verstärkt zu achten, so dass eventuell bestehender Lernbedarf ermittelt werden und durch *scaffolding*, also dem Bereitstellen sprachlich adäquater Hilfen durch den Lehrenden oder fortgeschrittenere Lernende, der nächste Level fremdsprachlicher Entwicklung²²⁰ erreicht und damit der Spracherwerbsprozess insgesamt gefördert werden kann²²¹ (vgl. Weskamp 2001, S. 25, 31).

Wie schon mehrfach angedeutet, ist die Entwicklung von Lernerautonomie in formalen Bildungskontexten wiederum mit der Dynamik von Lerngruppen verbunden. So geht die Gruppenentwicklung Hand in Hand mit der Entwicklung der Gruppenmitglieder, die in zunehmendem Maße Verantwortung und Kontrolle über ihren eigenen Lernprozess und den der Gruppe insgesamt übernehmen. Dörnyei (2001, S. 103) folgert: „involved students are increasingly autonomous students“, und Ushioda sieht in autonomen, d.h. selbsttätigen Lernenden „*per definitionem* motivierte Lerner“ (Ushioda 1996, S. 2).

Die Förderung von Lernerautonomie wird oftmals zusammen mit der Entwicklung von Lernstrategien, also dem „Lernen wie man lernt“ (vgl. u.a. Edelhoff/Weskamp 1999, S. 5; Bimmel/Rampillon 2000) genannt. Auch das „Wissen wie“ kann zur Motivation beitragen, z.B. indem ein bestimmter Lernerfolg auf die erfolgreiche Anwendung von Lernstrategien zurückgeführt bzw. mit diesen attribuiert wird²²² und ein positives Selbstkonzept und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickelt werden. Sowohl die Förderung der Lernerautonomie, als auch die Entwicklung von Lernstrategien sind in ihrem Charakter prospektiv, d.h. sie können zur Lernermotivation beitragen und dies nicht nur bezogen auf den formalen Lehr-Lernprozess, sondern darüber hinaus bezo-

²²⁰ Da hier nicht weiter auf die Erwerbsprozesse im Einzelnen eingegangen werden kann, sei auf die Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch von Diehl et al. 2000 verwiesen.

²²¹ Dieser Prozess ist ähnlich den Hilfen beim Erstspracherwerb des Kindes, bei dem sich Erwachsene mittels z.B. Selektion und Simplifizierung an den sprachlichen Level des Kindes einerseits anpassen, andererseits ihm aber auch helfen, den nächsten Level zu erreichen.

²²² Ausführlicher zu Attributionen als Urteile über die Ursachen von Ergebnissen vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 533ff.

gen auf die Arbeitswelt. Wer gelernt hat, seinen fremdsprachlichen Lernprozess autonom zu gestalten, ist in der Lage, dies auch auf weitere Lernprozesse im Sinne des lebenslangen Lernens zu transferieren.

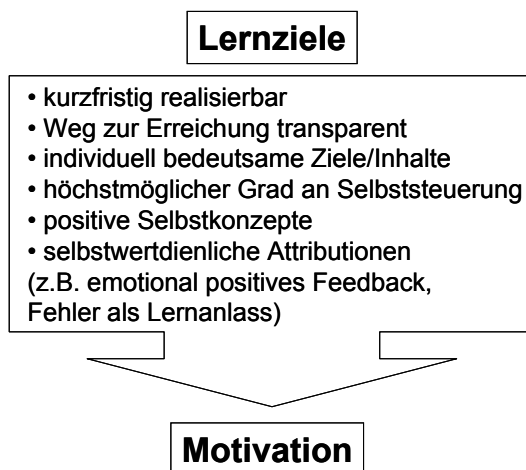


Abbildung 25

Motivationsförderliche Lernzielgestaltung

Den Kursraum zu einem Ort zu machen, der Lernerbedürfnisse und –ziele ernst nimmt, Lernängste minimiert, die Lernenden vor abwechslungsreiche, für sie bedeutungsvolle Aufgaben stellt, und der eine Balance findet zwischen der Förderung der Lernerautonomie und Lernverantwortung und angemessenem Feedback und Lernhilfen (im Sinne von *scaffolding*), obliegt den Lehrenden und ist Teil des Kursmanagements (vgl. Kap. 4.4.3).

Wenn Lernende im Kurs erfahren, dass ihre Lernanstrengungen sie nicht nur den beruflichen Zielen näher bringen, sondern auch zu persönlichen Erfolgserlebnissen führen, entwickeln sie ein größeres Bewusstsein für ihre Selbstwirksamkeit, was wiederum zu einer Fortsetzung des Sprachlernprozesses über die auf den Beruf bezogenen Ziele hinaus führen kann (vgl. Oxford/Shearin 1996, S. 140, Riemer 2006, S. 45). Im Umkehrschluss heißt das, dass Lernende eher demotiviert werden, wenn sie im Fremdsprachenunterricht mit Aufgaben und Inhalten handeln müssen, die für sie nicht einmal einen mittelbaren Bezug zu ihren (beruflichen) Zielen bzw. zu ihrer Arbeitswelt aufweisen. Für die Planung berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts erscheinen deshalb die Konzepte der Aufgaben – und der Handlungsorientierung besonders geeignet und werden im Folgenden als zwei weitere wichtige Planungsgrößen eingehender betrachtet.

3.2.1.4 Aufgaben und Aufgabenorientierung

Die Aufgabenorientierung ist als Konzept bereits in den 1950er Jahren im sozio-technischen Bereich entstanden, also an der Schnittstelle von menschlicher Qualifikation und dem Einsatz von Technik. Nach Volpert (1987, S. 14, zit. nach Rauterberg/Strohm/Ulich 1993, S. 163) macht "der Charakter eines 'Schnittpunktes' zwischen Organisation und Individuum [...] die Arbeitsaufgabe zum psychologisch relevantesten Teil der vorgegebenen Arbeitsbedingungen". Die Arbeitsaufgabe stellt also den primären Ansatzpunkt der Arbeitsgestaltung dar (vgl. Rauterberg/Strohm/Ulich 1993, S. 163). Im Rahmen der sozio-technischen Systemkonzeption bezeichnet der Begriff der Aufgabenorientierung (*task orientation*) einen Zustand des Interesses und des Engagements, der durch bestimmte Merkmale der Aufgabe hervorgerufen wird. Emery (1959, S. 53, zit. nach Rauterberg/Strohm/Ulich 1993, S. 163) beschreibt zwei Bedingungen für eine Aufgabenorientierung:

1. Die arbeitende Person muss Kontrolle über die Arbeitsabläufe und die dafür benötigten Hilfsmittel haben.
2. Die strukturellen Merkmale der Aufgabe müssen so beschaffen sein, dass sie in der arbeitenden Person Kräfte zur Vollendung oder Fortführung der Arbeit auslösen.

Ganzheitlichkeit, Anforderungsvielfalt, Möglichkeiten der sozialen Interaktion, Autonomie, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sind außerdem Merkmale von Arbeitsaufgaben, die - wie Emery (1959; Emery/Thorsrud 1982) herausarbeitet – zur Aufgabenorientierung beitragen können. Emery weist außerdem auf die besonders motivationale Bedeutung der Ganzheitlichkeit bzw. Vollständigkeit (*wholeness*) von Aufgaben hin. Rauterberg/Strohm/Ulich (1993, S. 164, mit weiterer Literatur) fassen die Merkmale vollständiger Aufgaben zusammen und betonen dabei wiederum die Zielorientierung sowie die Autonomie, die zur Motivation, sich mit der Aufgabe auseinanderzusetzen, beitragen (vgl. Kap. 3.2.1.3):

1. selbstständiges Setzen von Zielen, die in übergeordnete Ziele eingebettet werden können,
2. selbstständige Handlungsvorbereitungen im Sinne der Wahrnehmung von Planungsfunktionen,
3. Auswahl der Mittel und der erforderlichen Interaktionen zur Zielerreichung,
4. Ausführungsfunktionen mit Ablauffeedback zur Handlungskorrektur,
5. Kontrolle mit Resultatfeedback und der Möglichkeit, Ergebnisse der Handlungen auf Übereinstimmung mit den gesetzten Zielen zu überprüfen.

Die Entwicklung des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts ist eng verbunden mit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren²²³. Funk (2006, S. 52) zählt die Aufgabenorientierung zu ihrem „didaktisch- methodischen Inventar“. Das Konzept des aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens basiert auf der Idee, die unterrichtliche Welt für den außerunterrichtlichen Sprachgebrauch zu öffnen und beide stärker aufeinander zu beziehen²²⁴. Die im Fremdsprachenunterricht gestellten Aufgaben (*tasks*) sollen deshalb an realen sprachlichen Herausforderungen orientiert werden. „Aufgabe“ meint dabei eine zweckgerichtete Aktivität, bei der der Fokus weniger auf der Form als auf der Bedeutung der kommunikativen Handlung bzw. der Handlung an sich liegt (vgl. Ellis 2003, S. 9; Willis 1996, S. 23ff). Widdowson konstatiert zwei zentrale, aus der kommunikativen Didaktik resultierende Bedingungen für alle Kursraumaktivitäten, an denen sich auch Aufgaben messen lassen müssen:

„One is that the problem that is set has to be such as to engage learners in what they will take as a purposeful activity; in other words, it has to be appropriate for their reality. The second is that it has to be effective in activating their learning, which means that it has to develop their knowledge of the possible as a semantic resource for making meaning“ (Widdowson 2003, S.124).

Im aufgabenorientierten Unterricht setzen sich die Lernenden also vor allem mit Inhalten auseinander, wobei die Fremdsprache mit Blick auf ein kommunikatives Handlungsziel verwendet wird. Während mit Hilfe von Übungen vor allem die korrekte Verwendung ausgewählter sprachlicher Mittel trainiert werden soll und folglich formale Aspekte von Sprache im Zentrum stehen²²⁵, kann bei der Bearbeitung von Aufgaben die Sprache nicht auf den Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel beschränkt werden, sondern erfordert kreative Eigenleistung (vgl. Schart 2005, S. 126). Der Sprachgebrauch soll authentisch und vor allem auf die gegenwärtigen kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden gerichtet sein. Ziel ist, die Lernenden in die Lage zu versetzen, als „sie selbst“ sprachlich zu agieren, also z. B. Bedeutung (*meaning*) in der Auseinandersetzung mit anderen auszuhandeln²²⁶ (*negotiation of meaning*), Informationen zu sammeln oder Ideen auszutauschen (vgl. Ellis 2003, S. 253)²²⁷.

²²³ Zur Geschichte des Ansatzes siehe u.a. Müller-Hartmann/Schocker-v.Ditfurth 2005, S. 4ff und Funk 2006.

²²⁴ Zur Notwendigkeit der Unterrichtsöffnung siehe auch Bach 2003, S. 269f.

²²⁵ Zur Abgrenzung von Aufgaben und Übungen gibt es unterschiedliche Auffassungen. Da an dieser Stelle nicht ausführlicher auf die Diskussionen eingegangen werden kann, sei grundsätzlich auf Ellis 2003, S. 1ff sowie in Bezug auf die lerntheoretischen Begründungen auf Eckerth 2003, S. 34f verwiesen.

²²⁶ Zu Aushandlungsprozessen vgl. ausführlicher Kap. 3.2.1.3.

²²⁷ Zur Kritik wegen mangelnder Beachtung der Lernenden vgl. Königs 2005, S. 69f.

Aufgaben haben einen „Sitz im Leben“, d.h. sie sind in der Form, in der sie im Kursraum durchgeführt werden, auch außerhalb des Kursraums existent. Sie führen in ihren Ergebnissen zu Produkten, eben zu den innerhalb und außerhalb des Kursraums realen Kommunikaten (vgl. Funk 2006). Bei der Arbeit an Aufgaben wenden die Lernenden nicht nur die Sprache „wie in der realen Welt“ an, sondern bringen sich auch als Personen ein, indem sie mit Sprache handeln und Verhalten üben, wie Nunan feststellt: „Tasks with a real-world rationale require learners to approximate, in class, the sorts of behaviours required of them in the world beyond the classroom“ (Nunan 1989, S. 40). Die Aufmerksamkeit der Lernenden liegt auf dem, was gesagt und sprachlich verhandelt wird. Für Fremdsprachenlehrende ist vor allem von Bedeutung, ob es z. B. mit der Aufgabenstellung gelingt, die Lernenden sprachlich zu aktivieren, und ob die Lernenden ihr Welt- oder Vorwissen, ihre Gefühle, Ziele und Interessen sowie ihre fremdsprachlichen Kompetenzen einbringen können.

Wie im Kapitel 3.2.1.3 bereits erwähnt ist die Beschäftigung mit bedeutungsvollen Aufgaben (*meaningful input*)²²⁸ besonders motivierend für Lernende im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. Dies sind vor allem die Aufgaben, die - ersichtlich für Lernende - einen Bezug zur Arbeitswelt sowie zu in der Fremdsprache zu tätigen Handlungen oder zu lösenden Problemen herstellen. Aufgabenorientierung erfordert dabei von den Lehrenden zumindest grundlegende Kenntnisse der Kommunikations- und Kooperationskonstellationen im jeweiligen Anwendungsfeld. Im berufsvorbereitenden Unterricht lassen sich die Aufgaben jedoch nur allgemein auf die Arbeitswelt beziehen (vgl. Kap. 3.2.1.2). Abb. 26 zeigt, wie beispielsweise das Thema „Begrüßung“ im Anfangsunterricht auch in Formeln und Routinen arbeitsweltbezogen erweitert werden kann.



Abbildung 26 Aufgabenorientierung von Beginn an (Beispiel) (Funk/Kuhn/Demme 2005;S. 115)

²²⁸ Zum Problem des *meaningful input* vgl. auch Funk 2006, S. 55..

Im berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht kann konkreter mit auf bestimmte sprachliche Handlungen gerichteten Aufgaben gearbeitet werden, die den Zielen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, wie z.B. die Aufgabe, mit Hilfe unterschiedlicher Informationstexte eine Unternehmenspräsentation vorzubereiten.

Das ist 3 M.

3M Innovation

<http://www.3M.com/de>

3M weltweit

1 Unternehmenspräsentation

In seinem Unternehmensleitbild definiert 3M Vision, Werte und Ziele des Unternehmens.

1.1 Lesen Sie die Unterlagen zur Unternehmenspräsentation von 3M (S. 116/117). Welche Informationen ergänzen oder belegen die im Leitbild genannten Ziele und Werte?

1.2 Sie sehen ein Unternehmensvideo von 3M. Welche Angaben werden bestätigt? Markieren Sie in den Unterlagen. Notieren Sie weitere Informationen zum Unternehmen.

1.3 Bereiten Sie auf der Grundlage der Ihnen zur Verfügung stehenden Informationen eine kurze Präsentation von 3M vor. Präsentieren Sie das Unternehmen.

3M Vision, Werte, Ziele

Unsere Vision
Wir möchten für unsere Kunden das innovativste Unternehmen und bevorzugter Lieferant sein.

Unsere Werte

- Wir stellen unsere Kunden durch höchste Qualität und hervorragenden Service zufrieden.
- Wir sichern unseren Investoren eine attraktive Rendite durch ein fortwährendes, qualitativ hochwertiges Wachstum.
- Wir respektieren die gesellschaftliche Umgebung und unsere Umwelt.
- Wir wollen ein Unternehmen sein, auf das die Mitarbeiter stolz sind und bei dem sie gerne arbeiten.

Unsere Ziele

- Wachstum
- Produktivität
- Zufriedene Kunden
- Zufriedene Mitarbeiter
- Schutz / Pflege 3 M Image

3M Innovation

Das Unternehmen auf einen Blick.

Weltweit Europa Deutschland

Unsere Zentralen

St. Paul, Minnesota, USA	Brüssel	Neuss
--------------------------	---------	-------

Unsere Präsenz

in über 60 Ländern	in über 20 Ländern	
--------------------	--------------------	--

Fertigungsstätten

in 41 Ländern	in 7 Ländern	an 5 Standorten:
		Borken
		Hamburg
		Hilden
		Kamen
		Puchheim (Inter-Unitex GmbH)

Unser Umsatz 1998

15,0 Mrd. US \$	3,8 Mrd. US \$	1,8 Mrd. DM
-----------------	----------------	-------------

Unsere Mitarbeiter

73.564	17.321	3.321
--------	--------	-------

Aufwendungen für Forschung und Entwicklung

1,0 Mrd. US \$		
----------------	--	--

Stand 31.12.1998

Abbildung 27 Beispiel für Aufgabenorientierung im berufsbegleitenden Unterricht (Eismann 2001, S. 116)

Beim aufgabenorientierten Lernen lassen sich also – vor allem im berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht – die Lebenswelt der Lernenden, zu der auch der Kursraum mit seinen Aktivitäten zählt, und die Arbeitswelt zusammenführen. Lehrende brauchen dazu wiederum Informationen über die Lernerbedürfnisse, -ziele und –interessen, die z.B. mit Hilfe einer *needs analysis* und einer – zumindest für den berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht sinnvollen – Kommunikationsanalyse zur Sprachverwendung am Arbeitsplatz erhoben werden können (vgl. Kap. 4.5.2.1).

Doch im aufgabenorientierten Unterricht geben nicht nur die Lehrenden die *tasks* vor, denkbar ist vielmehr auch, dass sich Lernende selbst Aufgaben stellen, z.B. wenn sich aus der Bearbeitung einer ersten Aufgabe weitere kommunikative Aufgaben stellen.

Außerdem haben sie nach Ellis (2003, S. 253) zumindest Einflussmöglichkeiten auf die Auswahl und die Entwicklung der Inhalte, indem sie nicht nur Ziele aushandeln, sondern auch Materialien der Arbeitswelt in den Kursraum bringen und so an der Beschaffung und Bereitstellung von authentischen Lehr-Lernmaterialien beteiligt sind, mit denen im Unterricht berufsbezogene Sprachhandlungen trainiert werden können²²⁹.

Weskamp (1995, S. 122) zeigt die Stufen der Autonomie der Lernenden im Unterricht am Beispiel der Entwicklung von Übungen, an der die Lernenden zunehmend beteiligt werden, so dass aus den Konsumenten von Übungen Produzenten werden (vgl. Koenig 1999b, S. 77).

	Typ 1 Vom Lehrer/ Lehrbuch vorgegebene Übungen	Typ 2 Übungsaus- wahl / Freiar- beitsmaterial	Typ 3 Eigenprodukti- on von Übun- gen für sich selbst	Typ 4 Eigenproduktion von Übungen für andere
Verfügungs- monopol	Lehrer	Schüler	Schüler	Schüler
Art bzw. Struktur der Übung	vorgegeben	vorgegeben	nicht vorgege- ben	durch andere Schüler entwickelt
Lösungsweg	vorgegeben	vorgegeben	nicht vorgege- ben	durch andere Schüler entwickelt
Bearbeitung der Übung	unselbstän- dig	selbständig	selbständig	selbständig
Instanz der Lernkontrolle	Lehrer	Schüler	Schüler	Schüler
Abstimmung auf den Ler- nertyp	zufällig	zufällig	individuell	lernergruppenorientiert
Reflexion von Übungen und Üben	in der Regel keine Refle- xion	in der Regel keine Reflexion	über das selb- ständige Ent- werfen der Übungen	Kennenlernen von Ver- fahrenswegen, die Schüler selbst als opti- mal empfunden haben. Erweiterung des eigen- en Methodenwissens
	→ Zufälliges Methodenlernen		→ Systematisches Methodenlernen	

Tabelle 7 Stufen der Lernerautonomie am Beispiel der Übungsgestaltung (Weskamp 1995, S. 122)

²²⁹ Dies stellt Anforderungen sowohl an die unterrichtliche Planungskompetenz als auch an die Flexibilität der Lehrenden (vgl. Kap. 4.5.2.1), denn ihnen obliegt die Didaktisierung des Materials.

Da sich im berufsorientierten Unterricht die Aufgaben auf die Realisierung von Sprachhandlungen beziehen, die aus dem Kontext der Arbeitswelt entnommen sind oder auch in diesem verwendet werden können, ist bei der Bearbeitung von *tasks* ein deutliches handlungsorientiertes Moment hervorzuheben.

Die Handlungsorientierung soll im Folgenden als weitere unterrichtliche Planungsgröße untersucht werden. Indem er auf eine lebensweltbezogene Sprachverwendung rekurriert, ist der aufgabenorientierte Unterricht *per se* auch handlungsorientiert und versucht, so Schart, „die einfache, aber keineswegs triviale Idee umzusetzen, dass das eigenständige, aktive Handeln mit der Fremdsprache die entscheidende Voraussetzung für deren Erlernen ist“ (Schart 2005, S. 127).

3.2.1.5 Handlungsorientierung und der Aufbau kommunikativer Handlungskompetenz in sprachlichen Handlungsfeldern

Dem Konzept des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts liegt eine lange theoretische Diskussion zugrunde. Diese reicht bis ins 17. Jhd. zurück und beginnt mit Comenius (Komensky) und seiner Forderung, das Prinzip des Lernens durch Auswendiglernen/Memorisation durch das Prinzip des Lernens durch Anschauung zu ersetzen (vgl. Meyer, 1991, S. 218). Er definierte Bildung (*eruditio*) als „kunstreiche Anweisung, mit deren Hilfe dem Geist, der Sprache, dem Herzen und den Händen der Menschen Weisheit einzupflanzen ist“ (Komensky 1970, S. 237, zit. nach Meyer 1992, S. 34). Die für die Handlungsorientierung bestimmende Formel „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ findet sich erstmals bei Pestalozzi²³⁰. Seine These war: „Man lernt das Handeln nicht, indem man über das Handeln anderer redet, sondern indem man selbst handelt“ (vgl. Meyer 1992, S. 34).

Der handlungsorientierte Unterricht will die subjektiven Interessen und Ziele der Lernenden zum Ausgangspunkt des Unterrichts machen, indem er die Lernenden von Beginn an sowohl an der Planung als auch an der Durchführung und Evaluation des Unterrichts beteiligt. Im handlungsorientierten Unterricht ist das Lernen ein aktiver, eigenverantwortlicher und – oben erwähnten Traditionen folgend – ein ganzheitlicher Prozess, in dem, wie Jank/Meyer definieren,

²³⁰ Weitere reformpädagogische Ansätze, die für die Entwicklung des Konzepts des handlungsorientierten Unterrichts eine Rolle gespielt haben, bei Jank/Meyer 1991, S. 346ff. Außerdem lassen sich Reformansätze, die vor allem die Lernerautonomie fördern wollen, wie etwa Freinet-Pädagogik oder die „Jena-Plan-Schule“ von Peter Petersen, nennen, siehe dazu Jank/Meyer 1991, S. 298.

„die zwischen dem Lehrer/der Lehrerin und den SchülerInnen vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der SchülerInnen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden“ (Jank/Meyer 1991, S. 354).

Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht trägt den Erfordernissen der außerunterrichtlichen Lebenswelt der Lernenden Rechnung, indem er durch die Öffnung des Unterrichts für lebensnahe, und damit auch arbeitsweltnahe, Kommunikations- und Lernprozesse in realen oder als „echt“ akzeptierbaren Situationen und Aufgabenstellungen die notwendigen sprachlichen und sozial-affektiven Qualifikationen anbahnt (vgl. Bach/Timm 2003, S. vii ff), oder mit Dewey: „Education is not a preparation for life; education is life itself“ (Dewey, zit. nach Bach/Timm 2003, S. vii). Das heißt, dass nicht nur reale unterrichtliche und außerunterrichtliche Handlungssituationen und Kommunikationsanlässe arrangiert werden müssen, ebenso müssen auch die kognitiven Prozesse des handelnden Lernens berücksichtigt und Fähigkeiten und Strategien gefördert werden, die die Lernenden zur Kommunikation in der Fremdsprache brauchen (vgl. Bach/Timm 2003, S. 5). Erfolgreiche Kommunikationsteilnahme hängt u.a. davon ab, ob das sprachliche Vermögen den Intentionen des Sprechers entspricht, ob er also das sagen kann, was er sagen will. Die Sprachhandlungsfähigkeit muss demnach eine integrierte sein, die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation im Hinblick auf eine angemessene sprachliche Realisierung einbezieht (vgl. Watzlawik et. all 1973; Bach/Timm 2003, S. 11). Definiert man sprachliche Handlungskompetenz als Fähigkeit, im lebensweltlichen Kontext situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über Inhalte zu verständigen und Ziele zu verfolgen, und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht als Unterrichtsform, die den Lernenden eine ziel- und partneradäquate Kommunikation in realen oder als real akzeptierten Situationen ermöglicht, um fremdsprachliche Handlungskompetenz zu entwickeln, dann wird deutlich, dass Handlungsorientierung unter einem Ziel- und einem Methodenaspekt zu betrachten ist (vgl. Bach/Timm 2003, S. 12).

Handlungsorientierung	
Zielsaspekt	Methodenaspekt
Handlungskompetenz für die außerunterrichtliche Lebenswelt	aufgaben-, ergebnis- und partnerorientiertes (sozial-affektives) Lernen in einer reichen Lernumgebung

Tabelle 8 Ziel- und Methodenaspekt der Handlungsorientierung

Die handlungsorientierte Arbeit und der Versuch, echte Sprachhandlungen aus der und für die Arbeitswelt umzusetzen, sind in institutionalisierten Lehr-Lernprozessen jedoch nicht ganz unproblematisch. Das Konzept der Handlungsorientierung wäre missverstanden, wollte man einer vermeintlichen Kopflastigkeit des Unterrichts bloß aktivere Arbeitsformen entgegensetzen (vgl. Schart 2005, S. 127). Betrachtet man das Handeln im Alltag, so ist diesem die Zielgerichtetheit der Aktivität auf einen gewünschten Zustand hin inhärent²³¹. Menschen beginnen zu handeln, wenn sie sich mit Störungen, Hemmnissen oder Irritationen in ihrer Umgebung konfrontiert sehen, die sie nicht ignorieren können. Sie müssen, so Schart, „die wahrgenommenen Diskrepanzen in Denk- und Reflexionsprozesse überführen, die Handlungszusammenhänge neu arrangieren und Alternativen für ein anderes Vorgehen abwägen“ (Schart 2005, S. 128). Lernen im Sinne eines Wissens- oder Fertigkeitenaufbaus findet dann statt, wenn Probleme mit dem aktuell zur Verfügung stehenden Wissen bzw. Mitteln nicht gelöst werden können. Im handlungsorientierten Unterricht werden die Lernenden deshalb systematisch mit unterschiedlichen Diskrepanzen konfrontiert, um Handlungen und mit ihnen Lernprozesse auszulösen²³².

Die wesentlichen Merkmale handlungsorientierten berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts sind (vgl. Linthout 2004, S. 13 f):

a) Ganzheitlichkeit

Das „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ hat kognitive, emotionale und praktische Dimensionen. Denken und Handeln sind miteinander verknüpft und aufeinander bezogen. Nicht eine einseitige Fachsystematik oder grammatische Progression, sondern die Bearbeitung eines komplexen Themas aus der Berufswelt bestimmt die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts.

b) Lernerorientierung

Lerner werden bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts einbezogen; an ihren Erfahrungen, Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen knüpft der Unterricht an. Um ihnen jedoch wirkliche Mitsprache einzuräumen, sind Transparenz und Aushandlungsprozesse notwendig, d.h. Lehrende und Lernende müssen sich über Ziele und Inhalte des Unterrichts, über Bedürfnisse und Absichten sowie über Metho-

²³¹ Nach Aebli sind Handlungen „zielgerichtete, in ihrem inneren Aufbau verstandene Vollzüge, die ein fassbares Ergebnis erzeugen“ (Aebli 1985, S. 182, zit. nach Ott 2000, S. 40).

²³² Löst der ausgewählte Lerngegenstand diese aus, so gilt aus der Sicht der Lehrenden der Lernprozess als erfolgreich initiiert, während es aus der Sicht der Lernenden auch zumindest möglich sein kann, dass nicht der Lerngegenstand, sondern der Wunsch nach sanktionsfreier Bewältigung der sozialen Situation Unterricht handlungsauslösend wirkt (vgl. Schart 2005, S. 128).

den, Medien und Evaluationsmöglichkeiten austauschen bzw. diese aushandeln (vgl. Breen/Littlejohn 2000, S. 19ff). Ziel ist es, die Lernenden im Sinne eines über den Unterricht hinausreichenden, lebenslangen Lernens zur selbstständigen Wissensaneignung sowie zur Lösung von Problemen und zur Entscheidungsfindung zu befähigen.

c) Produktorientierung

Ein von der Lerngruppe vereinbartes und erstelltes Handlungsprodukt steht im Mittelpunkt des Unterrichts, wobei das Handlungsergebnis nicht allein den Erkenntnisgewinn bestimmt, sondern auch der Weg und die angewendeten Lösungsmethoden im Sinne der Handlungsregulierung eine zentrale Rolle spielen (vgl. Ott 2000, S. 40).

d) Prozessorientierung

Für die Arbeitswelt relevante fachliche, methodische und soziale Kompetenzen werden im Lehr-Lernprozess aufgebaut. Die Beherrschung operativer Handlungsrouninen bildet die Voraussetzung für die Ausführung komplexer Handlungen (vgl. Ott 2000, S. 40). Im Fremdsprachenunterricht lassen sich vor allem die zu den Handlungsrouninen zählenden Arbeitstechniken wie z.B. das Nachschlagen, Recherchieren, Strukturieren und Planen oder auch kognitive Basisfertigkeiten wie das Vergleichen, Ordnen und Analysieren trainieren. Da einmal aufgebaute Handlungsrouninen insgesamt als Ganzes gespeichert, reproduzierbar und auf andere Situationen übertragbar sind, bilden sie eine flexibel nutzbare Basis für berufliche Anwendungssituationen und darüber hinaus.

e) Arbeitsweltorientierung

Die Lernenden erfahren sich selbst als sprachlich Handelnde in realen oder als real akzeptierten Handlungssituationen mit Bezug zur Arbeitswelt (*meaningful interactions*). Grundlage der Interaktions- und Lernprozesse ist ein reichhaltiges authentisches mündliches und schriftliches Textangebot, das entsprechend mit verschiedenen Medien unterstützt wird (*rich learning environment*). Im Sinne des lebenslangen Lernens unterstützt und fördert der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht autonome Lernformen und die Verantwortung für das eigene Lernen. Erwachsene Lerner erwarten ein selbstbestimmtes, selbstverantwortetes, sinnvolles und anwendungsgerechtes Lernen, dem die außerschulischen Bildungsinstitutionen nachkommen müssen. Ein handlungsorientiertes Lernen, das sich an Unterrichtsgegenständen der beruflichen Praxis orientiert, entspricht diesen Erwartungen wohl am ehesten.

Handlungsorientiertes Kommunikationstraining kann je nach Kursrahmen mehr oder weniger komplexe berufssprachliche Elemente integrieren, aber auch noch weiter darüber hinaus weisen, denn auch die Realisierung überfachlicher Leistungen erfolgt zu einem großen Teil sprachgebunden, aber eben nicht fachsprachengebunden. Wenn, wie bereits dargestellt (vgl. z.B. Kap.2.7.1.3), berufliches und sprachliches Handeln

untrennbar verbunden sind und der Berufsbezug die Motivation und den Lernerfolg erhöhen können, dann müssen in den Kursen "Handlungssituationen geschaffen werden, in denen handelnd gelernt und lernend gehandelt wird, in denen die Lernenden vor praktische Aufgaben gestellt werden, die sie praktisch handelnd lösen müssen" (Ballin/Brater 1996, S. 33).

Zu den sprachlich zu bewältigenden Anforderungen im Berufsalltag gehören grundlegende Formen der Kommunikation, vor allem die der Informationsverarbeitung sowie der aktiven Teilnahme an Gesprächen²³³. Dazu zählen u.a. die folgenden berufsübergreifenden Kompetenzen, die mit bestimmten Handlungen und Situationen in der Arbeitswelt verbunden sein können und sich gezielt schon im berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterricht trainieren lassen:

Kompetenz	Trainingsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht
Information	sammeln, ordnen, systematisieren von Informationen, Informationen weitergeben (z.B. Sachverhalte darlegen bei Dienstübergabe im Pflegebereich)
Partizipation	argumentieren, den eigenen Standpunkt oder die eigenen Interessen vertreten, jemanden überzeugen (z.B. bei einer Diskussion während einer Teambesprechung)
Gesprächsführung	Gespräche einleiten, in Gang halten, zu einem Ziel zu führen, Ergebnisse zusammenfassen (z.B. in einer Besprechung, aber auch bei Kontaktaufnahme/Kennenlernen oder beim small talk)
(Selbst)Evaluation	über das eigene Handeln (auch Lernen!) nachdenken, das Handeln ggf. anpassen (z.B. mit dem Ziel der Handlungsregulierung bei Missverständnissen)
Perspektivwechsel	aktives Zuhören, Körpersprache interpretieren, Empathie und Rollendistanz (z.B. in face-to-face-Situationen)

Tabelle 9 Kommunikative Anforderungen im Berufsalltag

Als Gegenstand des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts sollten jedoch nicht nur isolierte sprachliche Handlungen gewählt werden, es sollte nach Möglichkeit in sprachlichen Handlungsfeldern gearbeitet werden, so dass die Sprache in *real-life*-Aktivitäten eingebettet wird (vgl. Egloff/Fitzpatrick 1997, S. 16). Egloff/Fitzpatrick betonen dabei die Authentizität der Kommunikation:

²³³ Dass die hier aufgeführten Kompetenzen zu den grundlegenden kommunikativen gehören, sieht man schon an den unterschiedlichen Fortbildungsangeboten im Bereich der muttersprachlichen Kommunikation, die diese ebenfalls immer wieder thematisieren, vgl. z.B. http://www.camino-werkstatt.de/content_files/Camino-Fortbildung-Januar2004.pdf (03.08.2006).

„Language is no longer acquired in isolated units, but as a means to cope with situations which make communication necessary. In vocational learning authentic communication in a foreign language is a normal part of work: Letters, faxes and e-mails to foreign business-partners, instructions on handling goods and machines, or the joint planning of projects constantly demand foreign language competence“ (Egloff/Fitzpatrick 1997, S. 16).

Während dies sicherlich im berufsvorbereitenden Unterricht nur in Ansätzen möglich ist, kann vor allem im berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht verstärkt in und mit berufsbezogenen sprachlichen Handlungsfeldern gearbeitet werden.

Die Arbeitswelt stellt eine Vielzahl kommunikativer Anforderungen in unterschiedlichen sprachlichen Handlungsfeldern an die Erwerbstätigen. Ein sprachliches Handlungsfeld sei hier definiert als Zusammensetzung alternativer und korrespondierender Sprachhandlungen, die von einer bestimmten Situation ausgehen, und den Beziehungen zwischen diesen sprachlichen Handlungen. Die Sprachhandlung ist dabei die situationsangemessene, gezielte, auf einen Zweck hin ausgerichtete Sprachverwendung²³⁴. Da sprachliches Handeln soziales Handeln ist, sind die Folgen nicht nur von den Intentionen des Sprechenden oder Schreibenden, sondern auch von den Intentionen, Erfahrungen und Erwartungen des jeweiligen Handlungspartners abhängig, so dass das Gelingen der sprachlichen Handlungen auch aus den kooperativen Bemühungen der Handlungspartner resultiert (vgl. Grice 1979, S. 248 ff; Kap. 3.1.3.2f).

Berufsbezogene sprachliche Handlungsfelder lassen sich z.B. mit Hilfe von Diskursanalysen bestimmen²³⁵, die sprachverwendungsorientierte Korpora, etwa zur Sprache am Arbeitsplatz, zusammenstellen. Als Diskursanalyse wird eine heterogene Vielfalt von Verfahren, die sich mit Diskursen befassen, bezeichnet. Es lassen sich für unseren Zweck die linguistische und die psycholinguistisch orientierte Diskursanalyse unterscheiden. Erstere ist die durch linguistische Theorien und Verfahren motivierte Analyse von Texten, die in erster Linie an Wohlgeformtheitsbedingungen (z. B. Kohärenz, Kohäsion) und deduktiven Regeln interessiert ist. Der Text wird vornehmlich als statisches Produkt angesehen (Textgrammatik, Textlinguistik). Beeinflusst durch funktionale Sprachmodelle und Fragestellungen der Kognitionswissenschaft, betont die psycholinguistisch orientierte Diskursanalyse dagegen den dynamischen Charakter des Diskur-

²³⁴ Vgl. Bußmann 1990, S. 301 mit weiteren Literaturhinweisen.

²³⁵ Vgl. die Projekte für den Bereich „Deutsch am Arbeitsplatz“ von Grünhage-Monetti et al. 2003 und Grünhage-Monetti et al 2005 sowie Material unter <http://web1.norskinteraktiv.no/Login/TRIM/login.asp>, 21.06.2005.

ses als von Sprecher/Schreiber bzw. Hörer/Leser ausgehenden Konstruktions- und Interpretationsprozess. Der Begriff "Diskurs" verweist darauf, dass es um gesellschaftliche Praktiken der Kommunikation geht. Es interessiert hier also weniger der reine Text als vielmehr das "diskursive Feld" kommunikativer Praktiken als gesellschaftlicher, d.h. auch berufsbezogener Aktivität (vgl. Bußmann 1990, S. 189f).

Heute wird der Begriff *Diskurs* häufig im Sinne der Diskurstheorie von Foucault (1991) verwendet. Die Regeln des Diskurses definieren für einen bestimmten Zusammenhang oder ein bestimmtes Wissensgebiet, was gesagt werden kann, was gesagt werden soll und was nicht gesagt werden darf, und welcher Sprecher was und wann sagen darf. Der Diskurs ist dabei nur der sprachliche Teil einer "diskursiven Praxis", die auch nichtsprachliche Aspekte mit einschließt²³⁶. Je nach Ziel der auf berufsbezogene Diskurse gerichteten Analyse können linguistische Aspekte wichtig sein, meistens jedoch werden eher ganzheitlich angelegte psycholinguistisch orientierte Analyseverfahren gewählt²³⁷.

Braunert (1999, S. 102) hat für ein Lehrwerkprojekt²³⁸ folgende „typische“ berufsbezogene Sprachhandlungsfelder, die aus Diskursanalysen in Klein-, Mittel- und Großbetrieben resultieren, zusammengestellt, auf deren Basis sich unterrichtliche Szenarien gestalten lassen:

²³⁶ Vgl. dazu „Diskurs“ unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Diskurs>, 20.06.2005.

²³⁷ Vgl. TRIM-Projekt unter <http://web1.norskinteraktiv.no/Login/TRIM/login.asp>, 21.06.2005.

²³⁸ Vgl. Becker/Braunert/Eisfeld (1997ff): Dialog Beruf 1. Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. München: Hueber

Handlungsfeld	„übergreifendes Umfeld“
1. Vorbereitung des beruflichen Einsatzes	1-3 „Weg in den Betrieb“
2. Anreise/Dienstreise, Ankunft am Dienort	
3. Begrüßung, Einführung in den Betrieb	3-8 sprachliche Handlungsfähigkeit in betrieblichen Situationen im engeren Sinne
4. Einweisung in den Arbeitsplatz	
5. Arbeitsabläufe	
6. Unterweisung	
7. Störungen, Defekte	
8. Sicherheit, Regelungen und Vorschriften	
9. Soziale Kontakte, Freizeit	9-10 soziale Handlungsfähigkeit
10. Betriebliches Leben	

Tabelle 10 Beispiele für sprachliche Handlungsfelder (nach Braunert 1999, S. 102)

In der von der Diskursanalyse beeinflussten Sprachbetrachtung und -analyse bilden Szenarien die Grundlage für die Analyse und den Ausgangspunkt für die Darstellung der sprachlichen Inhalte. Dies sei hier am Beispiel einer semiauthentischen Audioaufnahme in einem metallverarbeitenden Betrieb exemplarisch dargestellt²³⁹. Das Szenario ist hinsichtlich seiner Diskursphasen und –strategien sowie nach Aspekten einer Handlungsgrammatik und nach Sprech- bzw. Sprachintentionen analysiert. Dabei wird einmal mehr deutlich, dass Gespräche am Arbeitsplatz weder hinsichtlich Wortschatz und Grammatik, noch hinsichtlich der Strategien fachsprachenspezifisch sind. Es wird vielmehr die vom berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht intendierte berufsfeldübergreifende Sprachverwendung verwiesen, indem etwa Begrüßungsroutinen, Höflichkeitsstrategien und Strategien zur Klärung eingesetzt und allgemeine Sprachhandlungen wie z.B. „jemanden ansprechen“ oder „sich beschweren“ realisiert werden²⁴⁰, wie das Beispiel zeigt:

²³⁹ Semiauthentisch heißt im Falle dieser Aufnahmen, dass die Personen zwar authentisch in ihren Rollen bzw. in ihrer Identität (also "echte" Arbeiter bzw. Vorgesetzte oder Betriebsräte) sind. Die Gespräche wurden jedoch "rekonstruiert", teilweise aus akustischen Gründen, weil eine Aufnahme in der tatsächlichen Umgebung technisch unmöglich war, z.B. wg. Lärm, oder auch, weil die Diskussion wirklicher Probleme der Protagonisten, wie etwa der Angst vor Versetzung, vertraulich sind und nicht unter Zeugen stattfinden konnte.

²⁴⁰ Und deshalb Gegenstand des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts sein sollten.

DaA-Metallverarbeitende Industrie /Szenario: Jemanden zu einer Handlung bewegen				
(zweite) Beratung, Quelle: (Semi) Authentische Audioaufnahme				
Gesprächstext	Diskursphase	Diskursstrategie	Handlungsgrammatik	Sprachintention
S2 : Herein ... Aha,.. guten Tach, Herr ..Kollege	Begrüßung	Höflichkeitsstrategie Klärung der Anrede („du“/“Sie“)		jemanden ansprechen
S1 : Guten Tach, Herr T...		Höflichkeitsstrategie Anredeklärung ignorieren		als Angesprochener reagieren
S2 : Ich grüße dich		Höflichkeitstrategie erneutes Du-Angebot		jemanden grüßen
S1: Ich hab en kleines Problem.	Eröffnung, Themendarstellung	ein Gespräch einleiten Abschwächung (Das Anliegen ist gering)		sich beschweren
S2 : Ja		den/die Gesprächspartner/in auffordern, weiter zu reden		als Angesprochener reagieren
S1 : Mein Vorgesetzter will mich ... auf en annern Arbeitsplatz setzen, in ne andere Abteilung,	Problemdarstellung		Modalverb: wollen als Modalität (Absicht) einer Handlung	etwas berichten

Tabelle 11 Datenauszug aus einer semiauthentischen Aufnahme im TRIM-Projekt²⁴¹

Mit handlungsbezogenen Szenarien wird in ganz unterschiedlichen Bereichen und Branchen gearbeitet, wie etwa in der Ausbildung von Betriebswirten und Kaufleuten (vgl. Piepho 2003, S. 42) oder im Software-Engineering²⁴², so dass es eine Vielzahl von Definitionen für Szenarien gibt²⁴³. Kontext und Handlung sind für Szenarien konstituierend, denn

„Szenarien spielen immer in einem klar definierten Kontext, einer festgelegten Umgebung, die einleitend vorgestellt (oder mit den Lernenden besprochen, C.K.) wird. Im Zentrum eines Szenarios steht generell mindestens ei-

²⁴¹ TRIM: Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and Local Community. Projektbeschreibung in Grünhage-Monetti/Holland/Szablewski-Cavus (Hrsg.) (2005). Ich danke Frau Szablewski-Cavus für die zur Verfügung gestellten Datenblätter.

²⁴² Vgl. u.a. die Definition von Szenarien unter <http://www.software-kompetenz.de/?2913> (02.08.2006), wonach Szenarien „Beschreibungen, die Situationen antizipieren, in denen Menschen informationstechnische Systeme nutzen“, sind.

²⁴³ Siehe z.B. die unterschiedlichen Szenariendefinitionen bei Piepho 2003, S. 43 und 107, im ZDfB 1995, S. 51 und den davon abweichenden erweiterten Szenariensbegriff von Funk o.J., S. 28 mit Kritik am ZDfB.

ne handelnde Person, die ein Ziel anstrebt oder eine Aufgabe zu lösen hat. Vielfach wird allerdings von den Tätigkeiten einer konkreten Person abstrahiert und nur deren funktionale Rolle dargestellt. Szenarien beschreiben einen möglichen Handlungsstrang, der aus Sequenzen von Aktionen und Ereignissen besteht. Eine derartige Sequenz kann sowohl eine Normalsituation als auch eine Ausnahmesituation zum Inhalt haben²⁴⁴.

Die von der Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (WBT) wegen ihrer Anwendungsbreite als Arbeitsgrundlage gewählte Definition beschreibt sprachhandlungsbezogene Szenarien als "predictable sequences of communication which acquire their coherence from shared schematic knowledge" (WBT 1998, S. 23). Szenarien sind also erwartbare Abfolgen kommunikativer Handlungen, die ihre Kohärenz durch den "gewussten sozialen Sinn" (Zertifikat Deutsch (ZD) 1999, S. 25; vgl. auch ZDfB 1995, S. 51) erhalten. Zu den Vorteilen von Szenarien zählen, dass sie (vgl. ZD, 1999, S.25)

- nach einer gesellschaftlich und kulturell konventionalisierten Abfolge verlaufen. Der sozio- bzw. interkulturelle Aspekt konstituiert hier das kommunikative Handeln,
- authentisches kommunikatives Handeln in authentischen Kontexten zeigen. Sie haben damit größere Nähe zur sprachlichen Wirklichkeit als etwa einzelne Sprechintentionen (*functions*). Neben den Intentionen können in den Szenarien Einzelkomponenten kommunikativen Handelns, (Strategien, Diskurs- und Gliederungssignale) kontextualisiert veranschaulicht werden,
- können sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen umfassen,
- bieten den Vorteil, dass sich von ihren Handlungsebenen Verbindungslinien zu Taskebenen und damit auch zu Prüfungsaufgaben ziehen lassen.

Und nicht zuletzt sind Texte Bestandteile von Szenarien, die je nach didaktischen Möglichkeiten und Zielen kommunikativ unterschiedlich gebraucht werden können (vgl. Kap. 3.2.4.1).

Piepho stellt den Szenariobegriff in Beziehung zum allgemeinen Umfeld, in dem er benutzt wird: „Szenario taucht heutzutage ständig auf, wenn die Handlungsbedingungen eines Vorhabens und die absehbaren Folgen eines realen Wirkungszusammenhangs und -verlaufs durchgespielt werden können“ (Piepho 2003, S. 42). Szenarien kommen zum Einsatz, wenn es darum geht, reale Situationen zu simulieren, also z.B. Vorgänge oder handlungsleitende Bedingungen zu erkennen, zu bewältigen und zu evaluieren (vgl. Piepho 2003, S. 42). In und mit Szenarien muss also auf der Basis

²⁴⁴ Diese Definition unter <http://www.software-kompetenz.de/?2913>, 02.08.2006.

möglichst realer Vorgaben gehandelt werden. Im Fremdsprachenunterricht kann dies jedoch nicht ohne Vorbereitung, Vertiefung und Reflexion geschehen. So geht es nach Piepho im didaktischen Szenario darum,

„eine Lehrwerkseinheit oder thematischen Komplex in handlungsleitende Impulse und ggf. Aufgaben aufzulösen und so die Klasse zu motivieren, unterschiedliche Aspekte des Themas zu bedenken, zu erkunden und Informationen zu sammeln, auszuwerten und zu präsentieren, deren Addition sowohl mündliche und schriftliche Äußerungen erfordert, die in der Erörterung, Prüfung und Vertiefung dazu führen, dass man Sachverhalte, die Bedeutungen und die Relevanz von Sprache und Inhalt besser versteht und formulieren kann“ (Piepho 2003, S. 42).

Folgt man diesen Definitionen, dann konstituiert sich ein Szenario aus mehreren unterschiedlichen Handlungssituationen. Dagegen erscheint der Szenarienbegriff im ZDfB (vgl. 1995, S. 51ff) zu eng gefasst, denn hier kann schon eine Begrüßung ein Szenario sein²⁴⁵. Eine Erweiterung erfolgt erst, wenn einzelne Szenarien zu Handlungsketten²⁴⁶ zusammengefasst werden, „in denen relativ weitreichende soziale oder berufliche Zielsetzungen verwirklicht werden“ (ZDfB 1995, S. 52).

Folgt man einem erweiterten Szenarienbegriff (vgl. Funk o.J. S. 28ff), so spiegeln Szenarien im berufsorientierten Unterricht fremdsprachliche Situationen im beruflichen Alltag wider. Denkbar wären hier eine Vielzahl von Szenarien, in denen verschiedene Personen in unterschiedlichen Rollen und Situationen agieren, wie z.B. „den Besuch von Geschäftspartnern organisieren“, „eine Dienstreise planen“, oder „der erste Tag einer neuen Kollegin“.

Die folgende Grafik verdeutlicht den Zusammenhang von kommunikativem Handeln und von sprachlicher Reflexion sowie das Ineinandergreifen und Zusammenwirken der einzelnen Aspekte von Sprachkönnen und –wissen in Szenarien. Zur Realisierung einer sprachlichen Handlung benötigen die Lernenden Kompetenzen in den sich überschneidenden Bereichen (vgl. ZD 1999, S. 22):

- Soziokulturelle Kompetenz (Sprachrahmen)
Dazu gehören die Themen, Notionen und Handlungsfelder.
- Kommunikative Kompetenz (Sprachhandeln)

²⁴⁵ Auch das Zertifikat Deutsch (ZD) folgt dem engen Szenarienbegriff (um einen Gefallen bitten, etwas erklären etc.). Die Szenarien werden in vier Gruppen eingeteilt und mit „sprachliche Handlungsmuster“ überschrieben, wobei offen bleibt, was Handlungsmuster sind und worin der Unterschied zu Szenarien besteht, siehe ZD 1999, S. 26

²⁴⁶ Der Begriff „Handlungsketten“ wird jedoch im ZDfB nicht näher ausgeführt oder belegt.

Diese setzen sich aus den Sprechintentionen sowie den Diskurs- und Kompen-sationsstrategien zusammen.

- Sprachstrukturelle Kompetenz (Sprachsystem)

Dazu zählen Wortschatz und Grammatik sowie Phonetik und Orthografie.

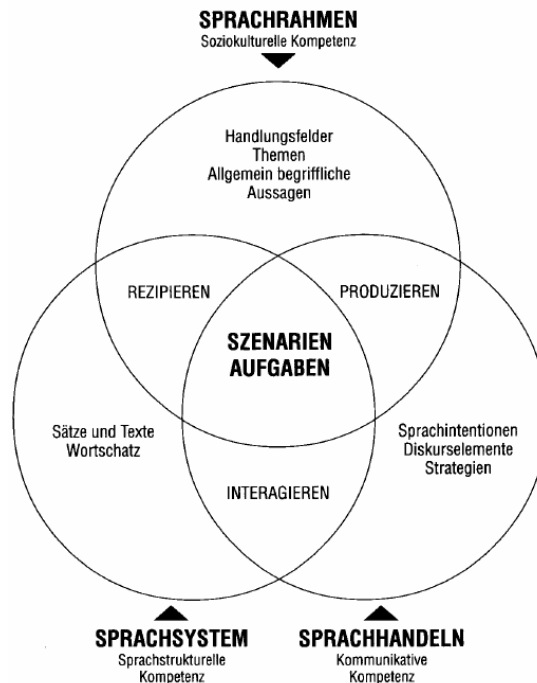


Abbildung 28 Handlungsbedingungen fremdsprachlichen Lernens in Szenarien
(Piepho 2003, S. 96; Zertifikat Deutsch 1999, S. 23)

Die Integration der Sprachhandlungen in Szenarien eröffnet eine Vielzahl von sprachlichen Trainingsmöglichkeiten vor allem im berufsbegleitenden Unterricht. Erforderlich ist dazu aber Planungskompetenz auf Seiten der Lehrenden²⁴⁷. Wichtige Determinanten bei der Planung beruflicher Sprachhandlungsszenarien sind:

²⁴⁷ Zu weiteren Kompetenzen von DaF- und DaZ-Lehrenden siehe Funk 2001b, S. 77 und Kap. 4.4.

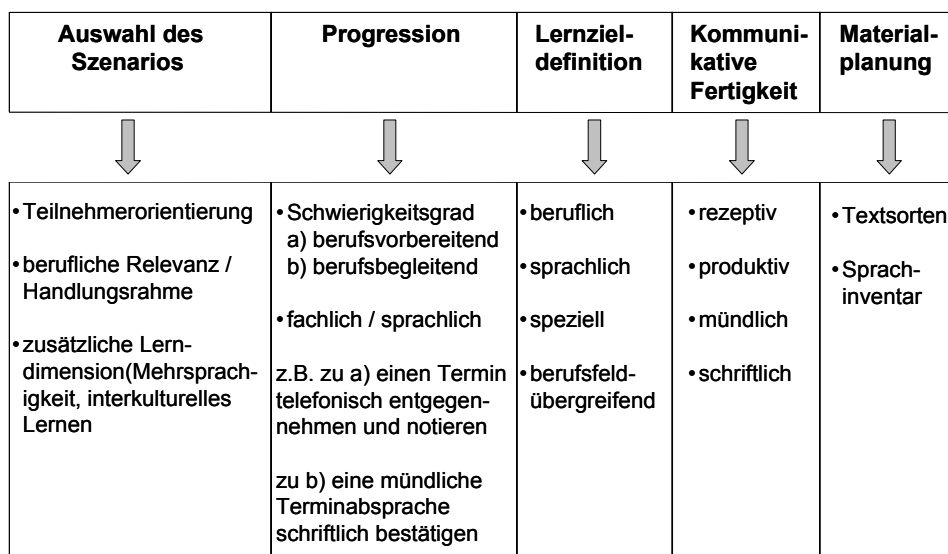


Abbildung 29 Szenarienplanungsmodell

Die im Anfangsunterricht eingesetzten allgemein-kommunikativen Handlungen, wie z.B. „einen Termin am Telefon vereinbaren“, bilden eine Basis für den Einsatz berufsbezogener Szenarien. Das Training spezifischer Szenarien einzelner Berufe kann jedoch wegen der dazu notwendigen Fach- und Berufsspezifika des Wortschatzes nicht Gegenstand des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts sein (vgl. Funk 2003a, S. 178). Stattdessen kann z.B. ein berufsfeldübergreifender fachsprachlicher Corpus thematisiert werden. Da Sprachstrukturen häufig auch mit bestimmten Mitteilungsfunktionen verbunden sind, ist es möglich, berufsübergreifende und zumindest für einige Berufsfelder spezifische Sprachstrukturen im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln. So wurden für die „Handreichung Fachsprache“ (Funk/Ohm 1991, S. 173) Fachbücher aus den technisch-handwerklichen Berufsfeldern „Metall“, „Textil“ und „Bau“ hinsichtlich ihrer Themen ausgewertet. Drei Grundthemen kamen dabei immer wieder vor (vgl. Funk/Ohm 1991, S. 173):

1. Werkstoffe, Arbeitsmaterialien und Produkte
2. Werkzeuge, ihr Aufbau und ihre Wirkungsweise
3. Arbeitsverläufe, Arbeitsanweisungen und Produktionsverfahren.

Die Untersuchung der fachsprachlichen Mitteilungsfunktionen ergab, dass in Bezug auf die Grundthemen folgende Mitteilungsfunktionen gehäuft auftraten (vgl. Funk/Ohm 1991, S. 173):

1. Charakterisieren – d.h. etwas beschreiben,
2. Diskriminieren – im Sinne von etwas unterscheiden,
3. Generalisieren – im Sinne von Verallgemeinern bzw. als Regel formulieren.

Auffällig ist, dass alle drei Mitteilungsfunktionen zu den Inhalten eines jeden Berufsfeldes gehören, also berufsübergreifend anwendbar sind. Funk/Ohm (1991, S. 174) haben daraufhin untersucht, welche grammatischen Strukturen häufig zusammen mit diesen Funktionen und Themen verwendet werden. In einem weiteren Schritt haben sie diese den Themen und Mitteilungsfunktionen gegenüber gestellt und somit zentrale sprachliche Handlungen benannt, die in unterschiedliche berufsbezogene Szenarios integriert werden können²⁴⁸.

Themen / notionaler Bezug (<i>Worum es geht</i>)	Textfunktionen / Mitteilungsfunktionen (<i>Was man mit Sprache tut</i>)	Sprachstrukturen (Schwerpunkte) (<i>Was man dazu braucht</i>)
	<ul style="list-style-type: none"> - charakterisierend - diskriminierend - generalisierend 	
Produkte Rohstoffe Arbeitsmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> - Qualitäts- und Produktvergleiche - Beschreibung der Eigenschaft eines Rohstoffes - Zustandsbeschreibungen - Vergleich von Werkstoffen usw. miteinander (Vergleich von x_1 mit x_2) - Zuordnungen/Konstatierung von Oberbegriffen und Ableitungen 	Adjektive; Vergleiche mit "wie und als" Adjektivbildung; Verb + Suffix; Determinativ-Komposita, Komparation; Verben ohne aktiv handelndes Subjekt; Verben mit untrennbarem Präfix; Konjunktionen (Zugehörigkeit, Abgrenzung)
Werkzeuge/ technische Anlage - Aufbau und Wirkungsweise	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung von Aufbau und Funktionsweise eines Werkzeugs, eines Gerätes oder einer Anlage - Unterscheidung bau- bzw. funktionsähnlicher bzw. -gleicher Werkzeuge bzw. Geräte - Zuordnungen nach Aufbau und Funktionsweise (Oberbegriffe/Ableitungen) - Darstellung von Aufbau- und Anwendungsregeln 	(s. o.); Komposita; Dativ- und Wechselpräpositionen; Nominalisierung; Klassifizierung von Nomen; Verben mit trennbaren Präfixen; Konjunktionen (Kausalität); Genitivattribute
Arbeitsverläufe Produktionsverfahren	<ul style="list-style-type: none"> - Chronologische Darstellung von Arbeitsverläufen bzw. Produktionsverfahren - Zusammenfassung von Prozessen und Verfahren - Abgrenzung von Arbeitsverfahren und Produktionsverläufen - Konstatierung von Verfahrensregeln und -normen - Herstellung vergleichender Bezüge zwischen einzelnen Verfahren 	(s. o.) Reihung ausdrücken; semantische Imperativ- und Passivformen; Konjunktionen (Kausalität, Folgen, Nach-/Vorzeitigkeit); Attribute, Partizip I und II

Tabelle 12 Berufsübergreifende Themen, Mitteilungsfunktionen und Strukturen in technisch-fachsprachlichen Texten (Funk/Ohm 1991, S. 175)

²⁴⁸ Zur Erarbeitung der grammatischen Strukturen vgl. Kap. 3.2.4.3.

Die Handlungsorientierung, und hier vor allem die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in kommunikativen Handlungsfeldern, ist eng mit der Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz verbunden. Diese bezieht sich auf die Fähigkeit der Lernenden, sich im Kontext der Lebenswelt, zu der auch die Arbeitswelt gehört, gemäß der jeweiligen Kommunikationssituation zu verständigen und zu handeln, um bestimmte Ziele zu erreichen. Die Handlungskompetenz als übergeordnetes Lernziel im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht gliedert sich nach dem so genannten „Mercedes-Benz-Lernkonzept“ (Lévy-Hillerich o.J., S. 9) in die Bereiche, Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Das Lernkonzept zeigt, wie sich die Kompetenzbereiche überschneiden bzw. ergänzen, denn in konkreten Handlungssituationen werden meist alle Teilkompetenzen tangiert.

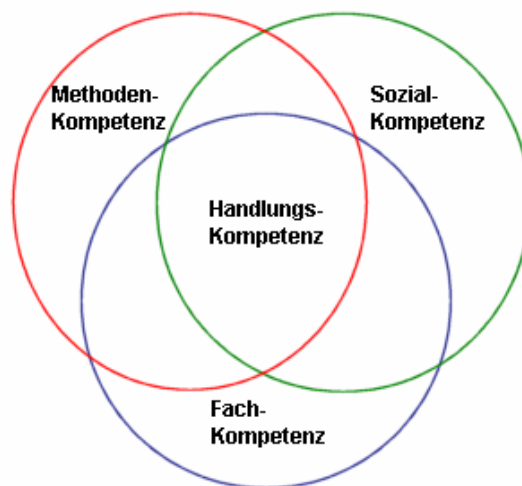


Abbildung 30 Mercedes-Benz-Lernkonzept (Lévy-Hillerich o.J., S. 9)²⁴⁹

Bezogen auf den berufsorientierten DaF-Unterricht seien hier einige handlungsorientierte Lernzielbeispiele genannt, die sich bereits auf sprachlich niedrigem Niveau trainieren lassen:

²⁴⁹ Dabei liegen folgende Begriffsdefinitionen zu Grunde: Fachkompetenz: Fachwissen, das zur Berufsausübung notwendig ist; Methodenkompetenz: Strategien, Lern- und Arbeitstechniken; Sozialkompetenz: z.B. Teamfähigkeit, interkulturelle Kompetenzen; vgl. ausführlicher dazu u.a. Lévy-Hillerich o.J..

Lernzielbeispiele Handlungskompetenz im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht (Zielsprache Deutsch)		
Fachkompetenz z.B.	Methodenkompetenz z.B.	Sozialkompetenz z.B.
<ul style="list-style-type: none"> • situationsadäquaten Wortschatz anwenden können (z.B. bei Begrüßung/Vorstellung, am Telefon etc.) • Grundstrukturen der Fremdsprache verwenden können, • Redewendungen/<i>chunks</i>, Phrasen und linguistische Routinen in Gesprächen verwenden können, • Formeln und Textbausteine für die schriftliche Kommunikation verwenden können, • phonetische Grundregeln anwenden können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterbücher nutzen können, • Informationen in Enzyklopädien und im Internet recherchieren können, • kompensatorische Strategien in Gesprächen anwenden können, • Lese- und Texterschließungsstrategien aktiv nutzen können, • Gespräche vorbereiten, führen, nachbereiten können, • Mediation zwischen Mutter- und Fremdsprache. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlertoleranz in der Interaktion wahren können, • aktiv zuhören können, • körpersprachliche Signale interpretieren können, • kulturspezifische Kommunikationsformen verstehen/akzeptieren können.

Tabelle 13 Lernzielbeispiele zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im DaF-Unterricht

Die Entscheidung, welche konkreten aufgaben- und handlungsorientierten Lernziele in einer Unterrichtssequenz letztlich realisiert werden können bzw. sollen, ist jedoch nicht nur von den Lernenden, ihren jeweils spezifischen Lernzielen und ihrer Motivationslage abhängig. Vielmehr spielen auch z.B. evtl. vorhandene curriculare Vorgaben, zumindest im schulischen Fremdsprachenunterricht, oder auch unternehmensbezogene Vorgaben eine Rolle, etwa wenn in firmeninternen Sprachtrainings Personalverantwortliche einen Bedarf des Unternehmens an spezifischen Kenntnissen vorgeben (vgl. Kap. 4.5.2.1). Letzteres macht deutlich, dass eben auch die Rahmenbedingungen, unter denen der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht jeweils stattfindet, eine wichtige Rolle spielen und bei der Planung von Unterricht einbezogen werden müssen. Im Folgenden werden exemplarisch einige Rahmenbedingungen aufgezeigt und diskutiert, die auf der allgemein didaktischen Ebene vor allem die jeweiligen Situationen beeinflussen bzw. determinieren, unter denen gelernt werden kann. Dazu gehört, dass der Unterricht in der Fremd- und in der Zweitsprachensituation stattfinden kann und hier möglicherweise genauso jeweils spezifischen Bedingungen unterliegt, wie der schulische im Gegensatz zum außerschulischen Unterricht.

3.2.1.6 Schulischer und außerschulischer berufsorientierter Fremdsprachenunterricht

Die weitaus größte Zahl der Fremdsprachenlernenden in Europa ist, wie z.B. die in den Jahren 2001²⁵⁰ und 2005²⁵¹ durchgeführten Eurobarometer-Erhebungen ergaben, im schulischen Umfeld und hier besonders in den weiterführenden Schulen zu finden.

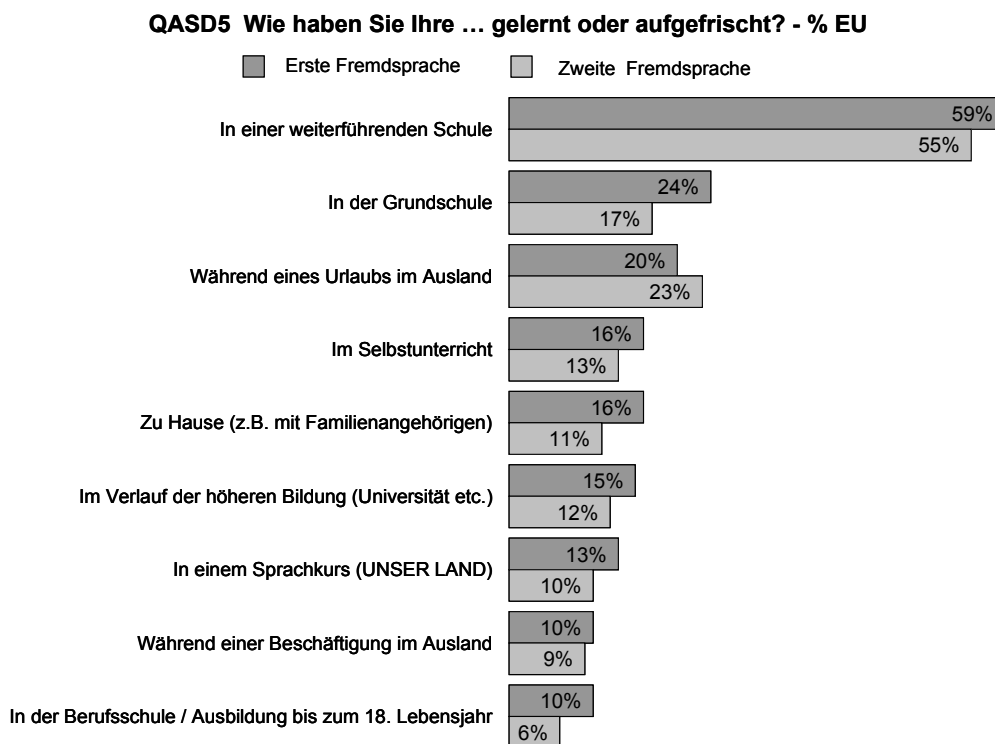


Abbildung 31 Wie und wo Fremdsprachen gelernt werden (Eurobarometer 243, S. 22)

Für das Deutsche als Fremdsprache bestätigen dies die Erhebungen der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF). Es wird in der Regel als zweite Fremdsprache und hauptsächlich an Schulen (vgl. StADaF 2003, S. 2) sowie in studienbegleitenden Deutschkursen der Universitäten gelernt (vgl. StADaF 2006, S. 5). Für den berufsorientierten DaF-Unterricht fehlen aktuelle welt- oder europaweit erhobene Lernerzahlen²⁵² (vgl. auch Schröder/Boehm 2001, S. 1)²⁵³. So sind zwar einige

²⁵⁰ Die 2001 veröffentlichte Erhebung Eurobarometer Report 54 wurde zwischen dem 6. Dezember und dem 23. Dezember 2000 in den damaligen 15 EU-Mitgliedstaaten durchgeführt. Es wurde eine repräsentative Stichprobe der Bevölkerung befragt. Insgesamt äußerten sich über 15.900 Personen zu ihren Ansichten zu bzw. Erfahrungen mit dem Thema Sprachen, siehe http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/ebs_147_summ_en.pdf (20.06.2006).

²⁵¹ In der 2006 veröffentlichten Eurobarometer-Umfrage wurden zwischen dem 5. November und 7. Dezember 2005 insgesamt 28.694 Bürgerinnen und Bürger in den 25 EU-Mitgliedstaaten sowie in Bulgarien, Rumänien, Kroatien und der Türkei zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen von Mehrsprachigkeit befragt. Siehe ausführlicher dazu den Gesamtreport unter http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometerreport_de.pdf (20.06.2006).

regionale Studien in Europa durchgeführt worden²⁵⁴, dabei handelt es sich jedoch um eher explorative Arbeiten mit begrenzter Aussagekraft²⁵⁵, wie Schröder/Boehm (2001, S. 1 ff) kritisieren.

Geht man davon aus, dass Deutsch im Ausland als erste und vor allem zweite Fremdsprache²⁵⁶ auch im Rahmen der beruflichen Erstausbildung gelernt wird, so ist hier, wie Funk schon 1992 feststellte (vgl. Funk 1992a, S. 5), berufsorientierter DaF-Unterricht immer noch - zahlenmäßig gesehen - im Wesentlichen Unterricht mit Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, die Fremdsprachenkenntnisse erstmals erwerben oder schulische Vorkenntnisse vertiefen²⁵⁷. Deutsch wird etwa in beruflichen Zweigen von Gymnasien wie dem *lycée professionnel* in Frankreich, das auf das *bac professionnel* vorbereitet²⁵⁸, oder der technischen Berufsschule in Polen gelernt²⁵⁹. Es wird in den unterschiedlichen Schulformen als Wahlfach (als meist freiwillig zu besuchendes Angebot), als Wahlpflichtfach (nach Auswahl aus mehreren Sprachen verpflichtend zu besuchen) oder als Pflichtfach (als fester Bestandteil des Lehrplans) angeboten (vgl. Funk 1992a, S. 4), wobei der Grad der Freiwilligkeit der Sprachwahl zur Motivation der Lernenden beitragen kann (vgl. Kap. 3.2.1.3).

Im außerschulischen Bereich wird DaF im In- und Ausland an Sprachinstituten oder von privaten Sprachtrainern in Gruppen- oder Einzelunterricht berufsorientiert gelehrt.

²⁵² So greift z.B. Spillner (2005, S. 286) auf eine nicht näher belegte interne Analyse des Goethe-Instituts für das Unterrichtsjahr 1986/87 (sic!) zurück, um den Bedarf an deutscher Wirtschaftsfachsprache statistisch zu belegen.

²⁵³ Auch die von EURYDICE erhobenen Zahlen differenzieren nicht zwischen berufsvorbereitendem und allgemein bildendem Sekundarbereich, Deutsch ist neben Französisch die am häufigsten unterrichtete zweite Fremdsprache. Beide Sprachen stellen gemeinsam mit Englisch, Spanisch und Russisch 95% der in Europa gelernten Schulsprachen, vgl. Zahlen unter <http://www.eurydice.org/Documents/KDLANG/2005/DE/FrameSet.htm> (20.06.2006).

²⁵⁴ Nach Schröder/Boehm (2001, S.1) waren dies z.B. Studien des Goethe-Instituts zu Irland, Polen, Tschechische Republik, allgemeiner Ostmittel- und Osteuropa.

²⁵⁵ Z.B. Fehlen eines repräsentativen Querschnitts, Fehlen teilnehmender Beobachtung, Beantwortung des Fragebogenmaterials durch unterschiedliche Instanzen, usw.. Die von Schröder/Boehm exemplarisch vorgestellten Ergebnisse zweier Erhebungen in Betrieben in der Tschechischen Republik in den 90er Jahren sind für die heutige Sprachensituation nur noch bedingt gültig, da z.B. das Englische als internationale Verkehrssprache etwa gegenüber dem Russischen und dem Deutschen an Bedeutung gewonnen hat.

²⁵⁶ Auch in den MOE Ländern wird zunehmend Englisch und nicht mehr Deutsch als erste Fremdsprache gelernt. Zur *de facto* Stützung des Englischen gegenüber dem Deutschen in den Schulen der Tschechischen Republik vgl. Nekula 2004, der jedoch auch auf die Bedeutung des Deutschen im Beruf hinweist.

²⁵⁷ Vgl. die Beispiele bei Funk 1992, S.4.

²⁵⁸ Zum Schulsystem in Frankreich vgl. <http://www.investinfrance.org/Germany/Living/Education/> (02.11.2006). „Le baccalauréat professionnel est un diplôme d’insertion professionnelle. Son but: préparer des jeunes à intégrer le monde du travail en toute efficacité dès la sortie du lycée. Il s’adresse donc à des jeunes qui ne souhaitent pas faire des études longues, mais qui veulent apprendre un métier et être rapidement opérationnels“ (http://www.studyrama.com/article.php3?id_article=13255, 02.11.2006).

²⁵⁹ Zum Schulsystem in Polen vgl. <http://www.info-polen.com/portal/bildung/> (02.11.2006).

Es ist in der Regel Unterricht mit Erwachsenen, die gezielt einen Sprachkurs besuchen, um bestimmte zukünftige berufliche Erwartungen oder aktuelle Bedürfnisse realisieren zu können. Gerade im Bereich der Erwachsenenbildung²⁶⁰ im Ausland kann ein Anstieg bzw. eine Konsolidierung der Lernerzahlen verzeichnet werden. Laut StADaF (2003, S. 3) wird „im Trend zur beruflichen Zusatzqualifikation das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache als attraktive Wahl für eine zweite Fremdsprache neben dem Englischen wahrgenommen“²⁶¹. Dieser Trend hat sich in der neuesten StADaF-Erhebung aus dem Jahre 2005, wenn auch auf einem etwas niedrigerem Niveau, für Deutsch als Fremdsprache im Ausland bestätigt²⁶². Er gilt aber auch für das Fremdsprachenlernen allgemein. So gaben in der Eurobarometer-Umfrage 2006 (S. 36f) 32% der Europäer an, dass sie zum Lernen einer weiteren Sprache motiviert wären, wenn sie sie am Arbeitsplatz verwenden könnten, 27% wollten Fremdsprachen „für die eigene Zufriedenheit“ lernen oder um im Ausland arbeiten zu können. Weitere häufig genannte Gründe waren z.B. um im eigenen Land einen besseren Arbeitsplatz zu finden (23%) oder um Menschen aus anderen Kulturen verstehen zu können (21%)²⁶³.

Kennzeichnend für außerschulische Fremdsprachenkurse ist - und das gilt grundsätzlich für alle Kurse in der Erwachsenenbildung -, dass sie mindestens in Bezug auf die Lernbiografien, auf das soziale Umfeld, das Vorwissen und die sprachlichen Vorkenntnisse der Teilnehmenden sehr heterogen sein können (vgl. Raasch 2003, S. 219). Die Heterogenität ist auch in Bezug auf die Kursleitenden, z.B. hinsichtlich ihrer Muttersprache, Ausbildung, Erfahrung oder ihrer methodisch-didaktischen Fähigkeiten und

²⁶⁰ Unter Erwachsenenbildung werden sowohl Fortbildungsmaßnahmen zur Auffrischung vorhandener Kenntnisse, als auch Weiterbildungsmaßnahmen zum Neuerwerb von auf vorhandenen Kompetenzen aufbauenden Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten der allgemeinen und beruflichen Bildung verstanden. Zur Abgrenzung vom schulischen Unterricht werden Kriterien wie das Alter der Qualifikationsteilnehmenden sowie die eigenständige Lebensführung herangezogen (zur Abgrenzungsproblematik vgl. Raasch 2003, S. 218).

²⁶¹ So z.B. auch in der Tschechischen Republik, wie Nekula 2004 feststellt.

²⁶² Vgl. StADaF 2003: in der Erwachsenenbildung 529.424 Lernende im Ausland (ohne Goethe-Institute); StADaF 2005: in der Erwachsenenbildung 424.084 Lernende. Wie einer Pressemitteilung vom 14.07.2005 zum Jahresbericht 2004 zu entnehmen ist (vgl. <http://www.goethe.de/prs/prm/a05/de801988.htm>, 30.04.2007), konnte die Zahl der Kurse der Goethe-Institute im Ausland zwischen 2000 und 2004 gesteigert werden, die Zahl der Deutschlerner stieg von 143.000 auf mehr als 154.000 pro Jahr. Hinzu kamen 2004 ca. 21.000 Teilnehmer an Deutschkursen in den 16 Goethe-Instituten in Deutschland. Leider unterscheidet das Goethe-Jahrbuch nicht nach Kurstypen und Zielgruppen, so dass für den Erwachsenenbildungsbereich bzw. für berufsorientierte Kurse keine differenzierten Aussagen gemacht werden können.

²⁶³ In der Eurobarometer-Umfrage 2001 nach den Gründen befragt, weshalb sie das Erlernen anderer europäischer Sprachen durch ihr(e) Kind(er) in der Schule oder Hochschule für wichtig halten, antworten die Eltern im Allgemeinen als erstes, weil sie deren berufliche Möglichkeiten verbessern möchten (74 %). Dies gilt insbesondere für die Eltern in Luxemburg (91 %) und in Deutschland (88 %) sowie etwa für 80 % der Eltern in Portugal, Spanien und Griechenland (vgl. Eurobarometer 2001, S. 4).

subjektiven Einstellungen zum Fremdsprachenlernen, gegeben ²⁶⁴, und sie setzt sich im Kursumfeld fort, z.B. in Bezug auf das – meist sehr begrenzte - Zeitbudget der Lernenden.

Während der schulische Sprachunterricht in der Regel an Curricula und Lehrpläne gebunden ist, die neben den inhaltlichen Aspekten auch den Zeitrahmen des Unterrichts festlegen, kann die Dauer der einzelnen Sprachkurse im außerschulischen Bereich äußerst unterschiedlich sein und von 45 bzw. 60 Minuten pro Woche bis zum 40-Stunden-Intensivkurs über mehrere Wochen oder Monate im Zielsprachenland reichen. Ähnlich unterschiedlich fallen dann auch die Ergebnisse dieser Kurse aus. Huhta, die verschiedene Kursmodelle untersucht hat (vgl. Huhta 1997a, 1997b, 2002), wendet sich entschieden gegen den vorherrschenden wöchentlich stattfindenden 60-Minuten-Kurs:

“Research on course types has shown that language consultants prefer to offer the weekly courses and organisations like to realise them, because little planning is needed, the course is inexpensive and ‘at least we can say we offered language training’, as one personnel manager put it (Huhta, 1997). Research also indicates that a one hour a week course cannot really improve a learner’s language skills; it can only prevent the skills from deteriorating further - unless the course is supported by frequent contacts with a target language communication. The convenient system of weekly teaching appears to have minimal problems: declining attendance, turnover of teachers and minimal learning. But as soon as the real urge of organisations for efficient communication becomes a necessity in the multicultural, multi-language business environment, companies will have to reconsider how to invest their training resources in a more productive way“ (Huhta 2002, S. 10f).

Im Ergebnis heißt das: “Much more than an hour a week is needed for improving language skills” (Huhta, 1997b, S. 131).

Eine Variationsbreite, die sich ebenfalls auf die Lernerleistungen auswirken kann, aber nicht zwangsläufig negativ auswirken muss, besteht hinsichtlich der Gruppengröße. Diese kann vom Einzeltraining, z.B. für einen in eine ausländische Tochterfirma entsandten Manager, bis zum Großgruppenunterricht, z.B. an universitären Einrichtungen, reichen. Auch die Sprachkursanbieter und ihr wirtschaftlicher Hintergrund²⁶⁵, sowie die ihrem Unterricht zugrunde liegende Philosophie können stark variieren. Die Anbieter

²⁶⁴ Ausführlicher und mit weiterer Literatur vgl. z.B. De Florio-Hansen 1998, Caspari 2003a.

²⁶⁵ Der Unterschied zwischen marktwirtschaftlich handelnden kommerziellen Anbietern im Gegensatz zu staatlich geförderten Bildungsinstituten verwischt jedoch zusehends, angesichts der Kürzungen im Bildungsbereich und der Verpflichtung zu einer mindestens kostendeckenden Arbeit staatlich geförderter Bildungsträger.

haben jedoch die Möglichkeit, bei entsprechender Nachfrage mit einem spezifischen Angebot zu reagieren²⁶⁶ und können damit die Heterogenität wenigstens in Bezug auf die Lernziele z.T. einschränken (vgl. Dudley-Evans/St.John 1998, S. 152; Kap. 3.2.1.2).

Auch hinsichtlich weiterer Ausbildungsziele und fachlicher Orientierungen der Kursteilnehmenden können Unterschiede zwischen den Kursen in der Erwachsenenbildung bestehen. So kann berufsorientierter Fremdsprachenunterricht z.B. an den beruflichen Schulen oder den beruflichen Zweigen von Gymnasien von anderen Fächern isoliert unterrichtet werden, er muss es aber nicht. Unterschiedliche Modelle sind hier denkbar und reichen von einer vom gleichzeitig stattfindenden Fachunterricht unabhängigen Vermittlung bis zum bilingualen Sach-Fachunterricht, in dem auch die fachliche Qualifizierung in der Fremdsprache stattfindet. Im berufsvorbereitenden Bereich, etwa in Sprachkursen der Volkshochschulen in Deutschland, wird hingegen weitgehend ohne Bezug auf eine (spätere) fachliche Orientierung unterrichtet (vgl. Kap. 3.2.1.1f).

Da im Gegensatz zum Ausland - mit einem zahlenmäßig hohen Anteil an DaF-Lernenden in (berufs)schulischen Kontexten - im deutschsprachigen Raum die meisten Lernenden im berufsbezogenen Bereich in außerschulischen Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Träger, wie den Volkshochschulen, dem Internationalen Bund für Jugendsozialarbeit (IB) und weiteren privaten Sprachkursanbietern zu finden sind, stellt sich die Frage, ob sich das im Zielsprachenland stattfindende berufsorientierte Fremdsprachenlernen im Hinblick auf Lernziele, Motive und Inhalte von dem im Ausland unterscheidet. Dies soll im Folgenden durch einen Vergleich berufsorientierter Lernziele für das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache untersucht werden.

3.2.1.7 Zur Problematik der Abgrenzung Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache im berufsorientierten Kontext

Die Unterscheidung zwischen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) erfolgt im Wesentlichen über sprachsoziologische Merkmale²⁶⁷. Der Begriff *Fremdsprache* wird im deutschen Sprachraum oft als Oberbegriff verwen-

²⁶⁶ So richtet beispielsweise das Goethe-Institut Schwäbisch-Hall Sprachkurse ein, die mit Betriebspraktika verbunden sind, vgl. <http://www.goethe.de/ins/de/ort/swh/kur/deindex.htm> (30.04.2007) oder Betriebe organisieren Kurse mit freiberuflichen Trägern. Ich danke Peter Panes für die Informationen.

²⁶⁷ Da hier auf weitere soziologische Merkmale nicht weiter eingegangen werden kann, sei auf den immer noch interessanten Aspekt der Zweitsozialisation und ihrer Bedingungen bei Barkowski/Harnisch/Kumm (1986) verwiesen.

det. Von einer Fremdsprache (L2) spricht man, wenn ihr Erwerb nach Abschluss des Muttersprachen(L1)-Erwerbs einsetzt. Die Fremdsprache wird von der Zweitsprache auf der Basis von Rolle und Funktion der L2 für die Lernenden unterschieden (vgl. Edmondson/House 2000, S. 10). Ist die L2 für das Leben (und Überleben) der Lernenden im Zielsprachenraum unverzichtbar, dann spricht man von einer Zweitsprache, also etwa wenn Arbeitsmigranten Deutsch in Deutschland lernen, weil sie eine Arbeitsaufnahme und einen langfristigen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum planen. Bedingt durch die vielfältigen Möglichkeiten zum Kontakt mit der Zielsprache wird die neue Sprache nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch in unterschiedlichen Begegnungssituationen, wie z.B. am Arbeitsplatz, gelernt. Neben, aber oftmals auch vor dem gesteuerten Aneignen der Sprache im DaZ-Unterricht bestand und besteht für die Lernenden also die soziale Notwendigkeit, L2-Kenntnisse im und durch den Kontakt mit Zielsprachensprechenden zu erwerben²⁶⁸. Als „Umgebungssprache“ kann die L2 eine wichtige Rolle für das soziale und damit auch das berufliche Leben spielen²⁶⁹. Lernende im Zielsprachenland machen in der Regel wichtige Sprach(lern)erfahrungen „auf der Straße“ und nicht im Klassenzimmer (vgl. Barkowski 2003b, S. 158). Da sie jedoch höchst unterschiedlich mit dem an sie in außerunterrichtlichen Begegnungen herangetragenen Sprachinput²⁷⁰ umgehen, kann das Sprachniveau erheblich variieren.

Unter Fremdsprachenerwerb wird hingegen im Allgemeinen die Aneignung der L2 außerhalb des Zielsprachenraumes verstanden, z.B. wenn Lernende im Ausland in Bildungseinrichtungen Deutsch als Fremdsprache lernen²⁷¹. Im Unterschied zur Zweitsprache wird somit eine Fremdsprache in der Regel fast ausschließlich unterrichtlich gestützt gelernt²⁷², denn Kontakte mit der L2 über den Unterrichtszusammenhang hinaus entstehen nicht notwendigerweise. E-Mail und Internet bieten zwar eine Vielzahl von authentischen Kontaktmöglichkeiten in und mit der Fremdsprache, die jedoch von

²⁶⁸ Was nicht selten zu einer wenig normgerechten Kommunikation führt (vgl. Barkowski 2003b, S. 158).

²⁶⁹ Ausnahmen hiervon sind möglich, z.B. wenn man Ghettoisierungstendenzen einbezieht, wie etwa in überwiegend türkischsprachigen Stadtteilen bundesdeutscher Städte, in denen man – allerdings oft auf die eigene Herkunftsgruppe beschränkt – auch mit rudimentärsten Deutschkenntnissen den Alltag bewältigen kann, da z.B. die Einrichtungen im Bereich Handel, Medizin und Banken ebenfalls türkischen Ursprungs sind oder türkischsprachige Beschäftigte haben.

²⁷⁰ Weder der gesteuerte unterrichtliche *input* in Form von Texten, Dialogen, Übungen, Korrekturen etc. noch der ungesteuerte außerunterrichtliche *input* durch alle lebensweltlichen Einflüsse kann mit dem *intake*, also mit dem was der Lernende aus dem Angebot wirklich aufnimmt und verarbeitet, gleichgesetzt werden.

²⁷¹ Während im Englischen nach denselben Kriterien zwischen *second* und *foreign language acquisition* differenziert wird, ist der Oberbegriff jedoch *second language acquisition* (vgl. Ellis 1994, S. 11f).

²⁷² Auf die problematische Unterscheidung zwischen „im Unterricht (bewusst) lernen“ und „auf der Straße (unbewusst) erwerben“ wird hier verzichtet und der Begriff „lernen“ mit Edmondson/House (2000, S. 11) theorienneutral verwendet.

den Lernenden bewusst genutzt werden müssen. Die Bewältigung lebensweltlicher, alltäglicher Aufgaben findet in der L1 statt, es sei denn, z.B. in der Arbeitswelt kommt es zu Begegnungssituationen, in denen L2-Kenntnisse erforderlich sind. Oftmals sind diese Begegnungen mit der Fremdsprache medial vermittelt, etwa wenn bei Telefongesprächen Deutschkenntnisse erforderlich sind oder Informationen auf deutschsprachigen *homepages* im Internet gesucht und E-Mails beantwortet werden müssen (vgl. Kap.3.2.2.1).

Das Lernumfeld und die lebensweltlichen Bedingungen, unter denen das Sprachenlernen erfolgt, bilden also bisher die wesentlichen Kriterien zur Differenzierung von Fremd- und Zweitsprachenlernen. Die Unterscheidung ist jedoch relativ unscharf, denn wenn beispielsweise ausländische Auszubildende oder Studierende Deutsch im deutschsprachigen Raum für die Ausbildung oder das Studium lernen, um danach wieder in ihre Heimatländer zurückzukehren, der Aufenthalt also nicht langfristig geplant ist, dann ist Deutsch für sie eine Fremdsprache, die in einer zweitsprachlichen Umgebung gelernt wurde (vgl. Edmondson/House 2000, S. 10).

Dass die Grenzen fließend sind und eine Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kaum mehr zu treffen ist, wird noch deutlicher, wenn man die Prognosen einbezieht, wonach die reale und virtuelle Mobilität in der Arbeitswelt eher zunehmen wird (vgl. Kap. 2.6.4), der feste Arbeitsplatz in einer Vielzahl von Branchen angesichts der Globalisierungs- und Technisierungstendenzen als ein „Auslaufmodell“ gilt, und, zumindest nach Meinung einiger Ökonomen und Arbeitsmarktexperten, „kein Berufsbild mehr sicher und stabil sein“ wird (vgl. Locke, zit. in Hönicke 2006, S. 37)²⁷³. Indem die Arbeit immer häufiger von global operierenden Projektteams erledigt wird²⁷⁴ bzw. ökonomische und politische Entscheidungen, wie die Freizügigkeitsregelungen innerhalb der EU oder die „Greencard“ für Computerspezialisten, nationale Arbeitsmärkte öffnen, nimmt auch die Mobilität und damit die Arbeitsmigration zu. Der arbeitsbedingte Aufenthalt im Ausland kann für einen kurzen, aber ebenso auch für einen mittel- oder langfristigen Zeitraum geplant sein. In jedem Fall erfordert die Migration eine Anpassung der Beschäftigten an die berufliche und somit an die kulturelle und

²⁷³ Globale und virtuelle Teams werden nicht nur in der Softwarebranche, sondern in allen Bereichen zunehmend eingesetzt und „mit neuen Arbeitsformen wie Telearbeit, Zeitarbeit und Freelancing werden sich alle in diesem Land auseinandersetzen müssen“, so jedenfalls Lothar Späth (zit. In Hönicke 2006, S. 37).

²⁷⁴ In der IT-Branche ist es bereits Realität, dass die Ergebnisse einer Entwicklergruppe in London kurz vor Feierabend nach Los Angeles übermittelt werden, damit der andere Teil des Teams, dessen Arbeitstag gerade beginnt, mit den Ergebnissen weiterarbeiten kann.

soziale Umwelt des jeweiligen Landes bzw. Sprachraumes. Müller kommt, die zunehmende länderübergreifende Arbeitsmigration als Bestandteil der normalen Berufsbiografie einbeziehend, für die Differenzierung zwischen DaF und DaZ zu dem Schluss:

„Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit entwickelt sich zu Bestandteilen internationaler Schlüsselqualifikation. Nicht zuletzt ergibt sich aus diesen sprachsoziologischen Gegebenheiten die Forderung nach Gestaltung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, verstanden als eine forcierte Annäherung zwischen „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ und „muttersprachlicher Didaktik“ (Müller 2003, S. 38).

Noch deutlicher spricht sich Rösler (1995) für eine Auflösung der Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache aus. Er plädiert für eine Konzentrationsverlagerung weg von der Einteilung in prototypische Lernergruppen und hin zu den „Mischformen des Sprachenlernens“, die durch die Mischformen der Lebensumstände gestaltet werden, er setzt also an die Stelle von DaF oder DaZ eine konsequente Orientierung an den sich jeweils aus den Lebensumständen der Lernenden ergebenden Lernzielen:

„Die veränderte politische Lage und die wachsende Mobilität in Europa bringen nicht nur klassische Arbeitsmigranten in die jeweiligen Länder; längere Lebensabschnitte werden freiwillig aus beruflichen oder privaten Gründen zunehmend in verschiedenen Kulturen und Sprachen verbracht, [...] Diese Mischungen der Lebensumstände bringen eine Vielfalt von Lernzielen mit sich, die über unsere klassische Zweiteilung [in Zweit- oder Fremdsprachenlernen, C.K.] hinausgehen. Wer wann mit welchem Ziel und aus welchem Interesse wie intensiv eine andere Sprache lernt, muß jedes Mal klar bestimmt werden“ (Rösler 1995, S. 153).

Die Kategorisierung DaF/DaZ führt also hinsichtlich einer Differenzierung der Lerngruppen und Lernziele nicht weiter. Untersucht man die von Rösler angesprochenen Sprachlernziele im Hinblick auf die Vorbereitung der Lernenden auf eine gegenwärtige oder zukünftige Verwendung der Fremdsprache(n) in der Arbeitswelt, dann kann – zumindest in Bezug auf das berufsorientierte Fremdsprachenlernen - aus mehreren Gründen auf die Differenzierung zwischen fremd- und zweitsprachlichem Unterricht verzichtet werden. So muss der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht den Geboten des Handlungsbezugs und der Lernerorientierung folgen. Danach sind Lernende im berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterricht allgemein auf die sprachlichen Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten, während der berufsbegleitende Unterricht auf die Bewältigung der jeweils aktuellen sprachlichen Anforderungen konkreter Berufe zielt (vgl. Funk 2003a, S. 176; Kap. 3.2.1.2). Im Mittelpunkt stehen also die jeweiligen kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt, die sich in der Fremd- und der Zeitsprachensituation nicht zwangsläufig unterscheiden müssen. Hinsichtlich der Aufgaben und Instruktionsmaterialien (z.B. *task-based approach*) sowie in Bezug auf die basalen Sprachhandlungen (z.B. argumentieren, präsentieren etc.) und Lernverfahren (z.B.

kognitives Lernen, Lernstrategien) ist kein Unterschied feststellbar. Der Unterricht zielt auf die Entwicklung von Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen beruflichen Kontexten und die sprachlichen Anforderungen können sich an Lernende in der Migrationssituation wie an Fremdsprachenlernende gleichermaßen stellen, sind also identisch²⁷⁵.

Auch die Auswahl der Themen muss sich nach den Lernerbedürfnissen richten. Die Beschäftigung mit einem vermeintlich „typischen DaZ-Thema“ wie den institutionellen Gegebenheiten der Arbeitswelt, z.B. mit dem Betriebsrat und seinen Einflussmöglichkeiten, mit der Lohn- und Gehaltsabrechnung oder mit der Sozialversicherung²⁷⁶, kann für Lernende, die im Zielsprachenraum sind, bereits arbeiten oder eine längerfristige Arbeitsaufnahme planen, sinnvoll sein. Dieselbe Relevanz erhalten solche Themen für Lernende im Ausland jedoch vor allem dann, wenn sie eine Beschäftigung im deutschsprachigen Raum planen und die gezielte sprachliche Vorbereitung schon vor Ankunft im Zielsprachenraum beginnen. Auch das bisher vor allem für Lernende im Zielsprachenland eingeforderte qualifizierungsorientierte Deutsch, das darauf zielt, sich z.B. in Qualifizierungsmaßnahmen Fachkenntnisse auf Deutsch anzueignen, wird spätestens in dem Moment für Lernende im Ausland gleichermaßen relevant, wenn es um fachliche Informationsrecherchen in der Fremdsprache, etwa mit Hilfe des Internets, geht. Berufsbezogenes bzw. fachliches Lernen findet dann für alle Lernenden in einer u.U. nur unzureichend beherrschten Fremdsprache statt bzw. fällt mit dem Fremdsprachenlernen zusammen.

Für alle Lerngruppen gilt die Maßgabe, dass sich die Verfahren des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts auch am Bildungshintergrund und hier vor allem an den vorgelesenen Fremdsprachen orientieren müssen. Mangelnde vorherige Sprachlernerfahrungen können dazu führen, dass Lernende im Unterricht oft zum ersten Mal mit ihnen bis dato unbekanntem Übungs- und Testformen, wie z.B. Multiple Choice oder Lückentexten, konfrontiert werden und Lernstrategien erst aufgebaut bzw. bewusst gemacht werden müssen. Ebenso können der Gebrauch einer Metasprache und das Sprechen über die Sprache sowie kommunikative Übungsformen wie Rollenspiele als

²⁷⁵ Zur Unterscheidung wird auch angeführt, dass vor allem DaZ-Lernende Strategien entwickeln müssen, um durch Beobachtung und Wahrnehmung im zielsprachlichen Umfeld in vielen unterschiedlichen Kontexten zu lernen. Dies kann aber für DaF-Lernende ebenfalls gelten. Ein mögliches Unterscheidungsmerkmal könnte allenfalls die gegenwärtig für den DaZ-Unterricht diskutierte gezielte Befähigung zur Partizipation in der deutschen Gesellschaft sein, die u.a. durch stärker landeskundlich bezogene Eingliederungskurse erreicht werden soll. Dies weist aber über berufsorientierte Sprachhandlungen, die hier im Mittelpunkt stehen, hinaus.

²⁷⁶ Das Themenspektrum kann sich möglicherweise durch die Einführung von Einbürgerungsprüfungen, die politische, kulturelle und historische Kenntnisse verlangen, erweitern.

sprachliches Probehandeln mehr oder weniger fremd sein²⁷⁷, was z.B. eine Einführung in die Übungsformen und die grundlegende Grammatik-Terminologie notwendig macht. Während vor allem Lerngruppen im Zielsprachenland häufig in Bezug auf den Bildungshintergrund äußerst heterogen zusammengesetzt sein können²⁷⁸, findet z.B. der DaF-Unterricht im Ausland zunehmend auf der Basis des Englischen als vorgelernter Fremdsprache statt, d.h. dass die Lernenden mit den wichtigsten Grammatikbegriffen und dem Gebrauch einer Metasprache mehr oder weniger vertraut sind und der Unterricht stärker auf metasprachlichen Kategorien aufbauen kann.

Die Beispiele zeigen, dass die Frage nach dem Berufsbezug, und hier vor allem nach den z.T. sehr differenzierten Bedürfnissen und Zielen der Lernenden im berufsvorbereitenden, -begleitenden und –qualifizierenden Unterricht auf verschiedenen sprachlichen Niveaustufen sowie nach den kommunikativen (und interkulturellen) Anforderungen der Arbeitswelt bzw. des konkreten Arbeitsplatzes, eine wesentlich produktivere Kategorisierung zur Bestimmung von Lernzielen und zur Curriculum- bzw. Unterrichtsplanung ist, als die prototypische Einteilung nach dem Lernort in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprachenlernende.

Wie bereits dargestellt (vgl. Kap. 3.2.1.1) geht der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht von einem ganzheitlichen Ansatz aus, der sowohl den spezifischen Anforderungen der berufs- und arbeitsplatzbezogenen Kommunikation Rechnung trägt, als auch die Lernenden über den betrieblichen Kontext hinaus diskursfähig machen will und dem übergreifenden Ziel des *empowerment* im Sinne einer Anpassungsqualifizierung an wechselnde kommunikative Anforderungen und einer überfachlichen Kompetenzentwicklung verpflichtet ist. Dazu muss neben der Fremdsprache auch die Entwicklung von „*literacy, numeracy and IT literacy*“ berücksichtigt werden²⁷⁹ (vgl. Holland/Hunter/Kell 2002, zit. nach Grünhage-Monetti/Klepp 2002, S. 39), also von Qualifikationen, die im Sinne der Förderung von Schlüsselqualifikationen ihren Platz nicht nur im explizit berufsorientierten, sondern auch im Fremdsprachenunterricht allgemein haben sollten (vgl. auch Rösler 1995, S. 154f). Die Integration des Berufsbezugs *ab*

²⁷⁷ Allgemeine curriculare Forderungen für den DaZ-Unterricht, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, bei Barkowski 2003b, S. 158f.

²⁷⁸ Die Zahl der Muttersprachen richtet sich z.B. in Volkshochschulkursen nach den im Kurs vertretenen Nationalitäten, die Spannbreite des Bildungshintergrunds kann von einer nur wenige Jahre umfassenden Grundschulbildung bis zur Hochschuldozentur oder ärztlichen Approbation reichen und auch die Lernerfahrungen, die „auf der Straße“ gemacht wurden, führen häufiger zu fossilen Fehlern als zu normgerechter Sprache.

²⁷⁹ Siehe dazu ausführlicher Kap. 3.2.2.1.

*in*itiis erfüllt dabei nicht nur die Erwartungen von Lernenden, sondern auch besonders die von Arbeitgebern. So zitieren Busse/Paul-Kohlhoff/ Wordelmann (1997, S. 62) die Aussage eines Personalentwicklers, der den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen in der Ausbildung nur dann für sinnvoll hält, wenn sie einen Berufsbezug aufweisen. Indem berufsbezogene Sprachhandlungen und das Training von Schlüsselqualifikationen von Beginn des Fremdsprachenlernens an integriert werden, kann der fremdsprachliche Unterricht der Forderung nach Bildungs- und Lernökonomie, und hier vor allem nach Effektivität und Effizienz entsprechen (vgl. Kap. 4.5.2.4), da z.B. der häufig als Eingangsqualifikation für berufsorientierte Sprachkurse vorausgesetzte allgemesprachliche Kurs ersetzt und Lern- und Lebenszeit gespart werden können.

Wie das Training von Schlüsselqualifikationen in den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht integriert werden kann, soll im Folgenden gezeigt werden. Dazu wird die allgemeindidaktische Ebene verlassen und spezifische Lernziele auf der Kompetenz- sowie - im Anschluss - auf der Methoden- und Komponentenebene rücken in den Mittelpunkt der Betrachtung. Eine Vielzahl unterschiedlicher Schlüsselqualifikationen wie z.B. Teamfähigkeit oder die Fähigkeit, Arbeitsschritte selbstständig zu planen und Probleme zu lösen, können im Fremdsprachenunterricht trainiert werden, so dass unterschiedliche Möglichkeiten zum Schlüsselqualifikationstraining hier nur exemplarisch und zwar am Beispiel der Informationsverarbeitungskompetenz diskutiert werden können.

Die Konzentration auf die Kompetenz, Informationen in mündlicher oder schriftlicher Form, selbstständig verarbeiten zu können, ist zum einen darin begründet, dass der Fremdsprachenunterricht am meisten zu ihrem Training beitragen kann (vgl. Funk 2003a, S. 177), und dies sowohl im produktiven Bereich, etwa durch das Training von Notiztechniken, als auch im rezeptiven Bereich, wie z.B. durch die Anwendung von Wortschließungsstrategien. Zum anderen bildet die Verarbeitung von Informationen, die aus unterschiedlichsten Quellen (z.B. Büchern, Magazinen oder dem Internet) stammen und in verschiedenen Textsorten (z.B. als Protokolle, Fachartikel, E-Mails oder Weblogs) und Sprachen vorliegen können, nicht nur eine Schnittstelle zur (fremdsprachlichen) Kommunikationsfähigkeit, sie bindet vielmehr eine Reihe im Berufsleben notwendiger Kompetenzen wie die Medienkompetenz und das Informationsmanagement ein und ist damit eine zentrale Kompetenz der Wissensgesellschaft (vgl. Kap. 2.6.3). Angesichts der Tatsache, dass der Computer das primäre Arbeitsmittel in einer wachsenden Zahl von Berufsfeldern darstellt, liegt dabei im Folgenden der Schwer-

punkt besonders auf der Entwicklung der digitalen Informationsverarbeitungskompetenz.

3.2.2 Die Kompetenzebene

Wie der einzelne Arbeitnehmer, so muss sich auch das berufsorientierte Fremdsprachenlehren und -lernen im Hinblick auf Flexibilität, Mobilität und vor allem Effektivität und Effizienz messen lassen (vgl. Kap. 4.5.2.4). Das berufspädagogische Konzept der Schlüsselqualifikationen stellt dabei einen theoretischen Rahmen für die gesamte berufsbezogene Didaktik dar (vgl. Funk 1999a, S. 349). Bis in die 1990er Jahre stand der Fachtext als Medium der Informationsweitergabe unter Experten im Mittelpunkt des fach- bzw. berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Auch wenn z.T. bereits zugunsten der Entwicklung einer fächerübergreifenden Handlungsfähigkeit von der einzelfachlichen Textarbeit abgewichen worden war²⁸⁰, brachte erst die „Handreichung Fachsprache“ (Funk/Ohm 1991)²⁸¹ die Erweiterung des Modells in Richtung einer berufsfeldübergreifenden Lern- und Handlungskompetenz (vgl. Funk 1999a, S. 351), so dass der berufsbezogene Lernprozess und nicht mehr der Fachtext das Zentrum des Unterrichts bildete.

Als primäres Lernziel des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts kann heute die sprachhandlungsbezogene Vorbereitung der Lernenden auf die fremdsprachliche Kultur und Kommunikation (vgl. Funk 2001a, S. 963) im Beruf und darüber hinaus gelten (vgl. Grünhage-Monetti/Holland/ Szablewski-Çavuş 2005, S. 9ff), wozu neben der Wortschatz- und Grammatikarbeit auch das gezielte Training von berufsfeldübergreifenden Schlüsselqualifikationen (vgl. Kap. 2.7.2) gehört. Ähnlich wie das Lernstrategientraining kann im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht auch das Training von Schlüsselqualifikationen nur integriert und nicht etwa losgelöst von Themen und Sprachhandlungen erfolgen. Die Integrationsmöglichkeiten des Schlüsselqualifikationstrainings sind angesichts der Bandbreite von Qualifikationen und ihrer unterrichtlichen Berücksichtigung vielfältig, z.B.

²⁸⁰ Vgl. dazu z.B. die Arbeit mit didaktisierten Wirtschaftstexten bei Herrmann 1990.

²⁸¹ Die Neubearbeitung der Handreichung thematisiert als Print- und *online*-Fassung noch stärker Strategien und Lernprozesse und bezieht erstmals auch die digitalen Medien ein (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007 und www.sprachtraining-beruf.de, 01.05.2007).

Schlüsselqualifikationen (Beispiele)	mögliche Beiträge des Fremdsprachenunterrichts (Beispiele)
Kommunikation und Kooperation	Lernziel: Kommunikationskompetenz <ul style="list-style-type: none"> • z.B. gemeinsames Lösen von Übungsaufgaben / partnerschaftliches Lernen
Anwenden von Lern-techniken und Arbeitstechniken	Lernziel: bewusstes Anwenden von Lernstrategien und Lern-techniken <ul style="list-style-type: none"> • z.B. Wortschatzlernen mit Wörternetzen, Wortfeldern, Wortfamilien • metakognitives Training und Reflexion z.B. durch Aufstellen eines eigenen Lernplans
Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit	Lernziel: Autonomie <ul style="list-style-type: none"> • z.B. eigenständige Durchführung und Evaluation von Aufgabensequenzen

Tabelle 14 Möglichkeiten zum SQ-Training im Fremdsprachenunterricht (Beispiele)

Im Folgenden sollen die Integrationsmöglichkeiten am Beispiel des Trainings der digitalen Informationsverarbeitungskompetenz untersucht werden.

Mit der Technologisierung ist der Computer in einer Vielzahl von Berufsfeldern zum zentralen Arbeitsmittel avanciert, das ganz unterschiedliche Funktionen, vom Schreibwerkzeug und Kommunikationsmittel bis hin zum Lern- und Informationsmanagementsystem, erfüllen kann. Da Information und Kommunikation in zunehmendem Maße an digitale Medien gebunden sind, stellt die Informationsverarbeitungskompetenz neben der Sprachbeherrschung und der Medienkompetenz eine Voraussetzung zur Partizipation dar. Sie ist eine wesentliche Kompetenz in der Arbeitswelt, zu deren Training der Fremdsprachenunterricht am meisten beitragen kann (vgl. Funk 2003a, S. 177). Indem Schnittstellen etwa zur Medienkompetenz und zum Informationsmanagement, d.h. zu weiteren zentralen und ihr z.T. übergeordneten²⁸² berufsfeldübergreifenden Kompetenzbereichen genutzt werden, ermöglicht das Training der Informationsverarbeitungskompetenz die Integration kommunikativer Handlungen und Aufgaben aus der Arbeitswelt in den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, und dies unter Verwendung unterschiedlicher authentischer Medien, wie im Folgenden gezeigt wird.

²⁸² Die digitale Informationsverarbeitungskompetenz ist ein Teil der Informationsverarbeitungskompetenz.

3.2.2.1 Die Entwicklung der Informationsverarbeitungskompetenz als Beispiel für das Training von Schlüsselqualifikationen

Kommunikation und die Generierung, Aufnahme und Weitergabe von Informationen spielen in der Arbeitswelt eine zentrale Rolle (vgl. Kap. 2.4ff). Bedingt durch die zunehmende Menge an Informationen, die vor allem durch die digitalen Medien - und hier in erster Linie durch das Internet - zugänglich sind²⁸³, müssen Lernende im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht in die Lage versetzt werden, die Medien so zu nutzen, dass sie sich die Informationen aus unterschiedlichen Quellen wie Büchern und Zeitschriften oder aus dem worldwide web, aus Chats, Wikis²⁸⁴, Weblogs²⁸⁵ und (Video-)Podcasts²⁸⁶ auch in den Fremdsprachen erschließen, bzw. dass sie selber Informationen generieren und weitergeben können²⁸⁷, also eine rezeptive und produktive Textsortenkompetenz entwickeln. Dazu gehört auch, dass sie Informationen aus unterschiedlichen Quellen hinsichtlich ihrer Authentizität, Anwendbarkeit, Relevanz, Aktualität und Objektivität kritisch beurteilen können, wie Schrock (2006) betont: „The ability to critically evaluate information is an important skill in this information age“.

Die Informationsverarbeitungskompetenz ist ein zentraler Teilbereich der *digital literacy*, die die *literacy* im Sinne des „Lesen- und Schreibenkönnens“ um die Aspekte der kritischen Auseinandersetzung mit und der technischen Beherrschung von digitalen Medien erweitert²⁸⁸. Zu den digitalen Medien zählen dabei nicht nur der Multimedia-Computer, sondern auch z.B. die in der Arbeitswelt häufig verwendeten Medien wie Handys oder *mobile managers* wie *Palm* oder *Blackberry* und ihre jeweiligen Informationsprogramme wie SMS (*short message service*) und weitere *Messenger*-Programme,

²⁸³ Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Wette auf <http://www.longbets.org> (20.04.2007), einer Website, auf der man langfristige Wetten vorschlagen oder auf laufende Wetten einsteigen kann, vorausgesetzt diese betreffen Visionen mit Relevanz für Gesellschaft oder Wissenschaft (der Wettgewinn geht an gemeinnützige Einrichtungen). Eine unter Prediction Nr. 179 zu findende Prognose (bisher ohne Gegenwette) des Internet-Miterfinders Vinton Cerf ist, dass im Jahr 2010 die Hälfte aller Bücher auf „digital devices“ statt als Druckerzeugnis gelesen wird. Diese Wette spiegelt nicht nur die Erwartung, dass immer mehr Informationen in digitaler Form vorliegen werden, sondern auch dass eine entsprechend kompetente Informationsverarbeitung stattfinden kann.

²⁸⁴ Definition Wiki siehe Fußnote 29.

²⁸⁵ Definition Blog siehe Fußnote 29.

²⁸⁶ Mit *Podcasting* wird das Bereitstellen von selbst produzierten Audiodateien (Podcasts) über das Internet im Format eines Weblogs bezeichnet. Der Begriff leitet sich vom englischen Wort "*broadcasting*" ("senden", "Rundfunk") und dem Namen des weit verbreiteten MP3-Players iPod ab. Die meisten *podcasts* sind private Sendungen, ähnlich Radioshows, die sich einem bestimmten Thema widmen.

²⁸⁷ Mögliche Übungsformen im Fremdsprachenunterricht wären beispielsweise das telekooperative Erstellen und Überarbeiten eines themenbezogenen Wikis oder die Produktion von Podcasts zu unterschiedlichen Themen, die zuvor recherchiert worden sind.

²⁸⁸ Mit *digital literacy* wird der Bildungskanon der Kulturtechniken Rechnen, Schreiben und Lesen insgesamt erweitert. Häufig wird im Deutschen auch der Begriff der Medienkompetenz synonym verwendet.

so dass Gilsters Definition der *digital literacy* als "the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers" (Gilster 1997, S. 1) entsprechend zu erweitern wäre.

Der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht beschränkt sich jedoch gegenwärtig noch weitgehend auf den Einsatz des Computers auf verschiedenen Ebenen²⁸⁹. Als Arbeitsmittel wird z.B. der Computer bei der Informationsrecherche im Internet und bei der anschließenden Informationssammlung und –aufarbeitung in Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen genutzt. Das Training des Umgangs mit dem Computer sowie die kritische Reflexion über die Medienverwendung im Alltag und in der Berufswelt können Lernziele des Unterrichts sein. Als Lerngegenstand dient der Computer z.B. dem Training globaler und selektiver Lesestrategien bei einer Informationsrecherche.

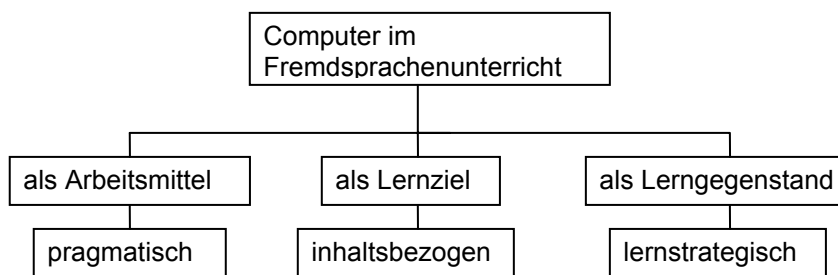


Abbildung 32 Ebenen des Computereinsatzes im FSU

Da der Computer das wichtigste Arbeitsmittel in vielen Berufen ist, sollte er schon aus diesem Grund im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht lernzieladäquat zum Einsatz kommen. Ein Kriterium wäre z.B., dass er bei denjenigen Aufgaben eingesetzt werden sollte, bei denen auch in der Arbeitswelt der Computer genutzt wird, wie etwa bei Recherchen oder zum Schreiben von Briefen und E-Mails. Ansonsten steht bei der Planung des Medieneinsatzes im Unterricht nicht das Medium, sondern die Erreichung der Lernziele im Vordergrund und es gilt der von Funk formulierte Grundsatz: „Frage nicht, was die neuen Medien alles für den Unterricht leisten können, sondern frage, was Lehrende und Lernende am nötigsten brauchen, um ihre Ziele zu erreichen“ (Funk 1999b, S. 6). Sofern die Ziele mit dem Computer am ehesten erreichbar sind und ein Handlungsbezug zur Arbeitswelt hergestellt werden kann, spricht alles für den Compu-

²⁸⁹ So gaben alle Fremdsprachenlehrenden, die ich während mehrerer Weiterbildungsveranstaltungen nach der realen Nutzung und potenziellen Nutzungsmöglichkeiten des Handys im Fremdsprachenunterricht befragt hatte, an, das Handy – das zwar zahlreich im Kursraum vorhanden sei - aus Kostengründen nicht zu nutzen, obwohl sich daraus eine Vielzahl von Möglichkeiten etwa zum Telefonkompetenztraining ergeben würden. Zum Telefontraining allgemein vgl. Jung 1997.

tereinsatz im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, d.h. im Kurs bzw. in der „Peripherie“, etwa als Selbstlernmedium²⁹⁰ – natürlich immer vorausgesetzt, dass die technische Infrastruktur vorhanden ist.

So können z.B. lehrwerkabhängige oder -unabhängige Sprachlernprogramme auf CD-ROM vor allem in Selbstlernphasen genutzt werden. Die Lernprogramme bieten Übungen zur Wiederholung und Vertiefung des Lernstoffs, sie sind jedoch als ‚*dedicated programs*‘ (Rüschhoff/Wolff 1999, S. 90) in der Regel nicht an die spezifischen Bedürfnisse einer Lerngruppe anpassbar. Kreativ und vor allem bedürfnisorientiert kann hingegen mit sprachlernbezogenen Autorenprogrammen gearbeitet werden. Diese bieten Programmschablonen für unterschiedliche Übungstypen, die je nach Lernziel und Lerngruppe mit Inhalten gefüllt werden (vgl. Rüschhoff/Wolff 1999, S. 91; Kuhn 2006, S. 329ff). Lehrende können dabei weitgehend auf die technischen Aspekte des Programms verzichten und sich auf die Umsetzung der inhaltlichen und methodisch-didaktischen Aspekte des computergestützten Sprachenlernens konzentrieren. Da auch Lernende relativ schnell Übungen mit Autorenprogrammen erstellen können und somit an der Produktion von Lehr-Lernmaterialien beteiligt werden, übernehmen sie im Sinne der Entwicklung von Lernerautonomie einen Teil der Verantwortung für den Lernprozess, und sie trainieren den Umgang mit medial unterschiedlichen Informationen, die z.B. als Text, Bild oder Video etc. vorliegen und in die Übungen integriert werden können²⁹¹. Neben den Autorenprogrammen können auch die in der Berufswelt verwendeten Textverarbeitungs- und Präsentationsprogramme²⁹² und das Internet je nach Unterrichtserfordernissen sinnvoll und effektiv genutzt werden²⁹³, vor allem bei der Strukturierung und Aufbereitung von Informationen im Prozess einer Text- bzw. Präsentationserstellung.

Je nachdem also, wie der Computer im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird, kann seine Leistungsbreite unterschiedlich ausgeschöpft werden. Das Leistungspotenzial erfasst dabei sechs zentrale Zielbereiche des Fremdsprachenunterrichts sowie poten-

²⁹⁰ Die Wichtigkeit des Computers als Selbstlernmedium in der Arbeitswelt spiegelt die Aufnahme der Konzeption von *blended learning*-Maßnahmen in außeruniversitäre Lehrerbildungsprogramme wie z.B. in das *Corporate Communication and Language Trainer Certificate* (CLTC), vgl. dazu Kap. 4.5.1.2.

²⁹¹ Da an dieser Stelle nicht ausführlicher auf Autorenprogramme und ihren Einsatz in Fremdsprachenunterricht und besonders auf die veränderten Rollen von Lehrenden und Lernenden bei der Produktion von Übungen eingegangen werden kann, sei auf Koenig 1999a, 1999b und Kuhn 2006 verwiesen.

²⁹² Z.B. Microsoft-Word und Microsoft-PowerPoint.

²⁹³ Etwa zum Schreiben von Hypertexten oder zur Präsentation von Ergebnissen einer Internetrecherche, s.u..

ziell alle Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben)²⁹⁴, die Landeskunde, die Grammatik und das Lern- und Lesestrategietraining (vgl. Funk 1999b, S. 5).







Be-reich	Training	Kommuni-kation	Kognition	Information	Textver-arbeitung	Präsen-tation
						
Medien	Lernpro-gramme auf CD-ROM ²⁹⁵ oder im Internet (CBT, WBT)	E-Mail, Chat, Weblogs	Lernprogram-me auf CD-ROM oder im Internet mit qualifiziertem Feedback	Internet, En-zyklopädien, wikis, Lern-materialien auf Lernober-flächen	Textver-arbeitungspro-gramme	Präsen-tationspro-gram-me
Anwen-dung	vom Drill bis zur Simulation / Problemlö-sen	z.B. Kurs-raum über-greifende Kontakte zwischen Lernenden und mit Lehrenden	Hilfen beim Verstehen von Grammatik, Lese- und Hörtexten	z.B. landes-kundliche Informatio-nen, themen-oder sachbe-zogene In-formationen	Computer als Schreib-maschine mit Hilfefunk-tionen (Recht-schreibung, Thesaurus etc.)	Computer als Präsen-tationswerk-zeug

Tabelle 15 Leistungspotenziale digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht (nach Funk 1999b, S. 5, erweitertes Modell)

Die Informationen, die im beruflichen wie privaten Alltag durch die digitalen Medien auf die Lernenden einströmen, werden zum großen Teil durch Texte mit nicht sequentieller Textstruktur vermittelt, z.B. durch Texte im Internet. Diese sind oft als Hypertexte in Verweisstrukturen eingebunden und integrieren Bilder, Grafiken, Tabellen, Listen, Diagramme, schematische Zeichnungen etc. Der *digital literacy* muss damit ein erweiterter Textbegriff zugrunde liegen²⁹⁶. Dieser setzt voraus, dass die Lernenden nicht nur Wörter oder Satzstrukturen in der Fremdsprache entschlüsseln können, sondern auch über ein Repertoire an Zeichenstrukturen verfügen müssen, mit denen die Texte gelesen werden können. Durch ihre Mediennutzung im beruflichen und/oder privaten Alltag haben die Lernenden möglicherweise bereits Teilfertigkeiten entwickelt, kennen beispielsweise unterschiedliche Suchmaschinen und können sie zur Recherche einsetzen, jedoch ist es sinnvoll, die sachbezogene Nutzung auch in der Fremdsprache zu

²⁹⁴ Und in besonderem Maße auch das Sehverstehen.

²⁹⁵ Vor allem in den speziell für das Fremdsprachenlernen entwickelten Programmen spiegeln sich lern-theoretische und lernpsychologische Theorien wider. Kritisch zur derzeitigen Umsetzung Rüschoff/Lund 2003, S. 13.

²⁹⁶ Natürlich hat jedes Buch ein Verweissystem, z.B. durch sein Inhaltsverzeichnis. Jedoch verändern Hypertexte die Formen der Informationspräsentation und -aufnahme, s.u.

reflektieren und ggfs. um weitere relevante Kompetenzen, wie z.B. Lesestrategien, zu ergänzen.

Das Lesen als Basiskompetenz der *digital literacy* spielt eine zentrale Rolle²⁹⁷. Da neue Inhalte mit dem bereits vorhandenen Wissen verknüpft werden sollen, um Denkstrukturen zu bilden, sind das Lesen und die Lesekompetenz eher instrumentell geprägt. In der Muttersprache wie in den Fremdsprachen bestimmen globale und selektive Leseverfahren häufig die Informationsaufnahme. Dabei steht das Lesen von Hypertexten zunehmend gleichberechtigt neben dem linearen Wort-für-Wort-Lesen, das einer auf Printwerke gestützten Informationskultur und Lesetradition entstammt. In einem Hypertext werden die Informationen in nicht-sequenzieller Form dargestellt. Dazu werden sie in einzelne Informationseinheiten unterteilt und miteinander verknüpft. Auf diese Weise entsteht ein Netz von Informationen, die in unterschiedlicher medialer Form, etwa als Text, Grafik oder Video, vorliegen können (*Hypermedia*)²⁹⁸. Markierte Kernbegriffe, die so genannten *Hyperlinks*, verweisen auf die Informationen innerhalb oder außerhalb des aktuell betrachteten Textdokuments. Hypertexte liest man (noch) mit der Mouse, d.h. einzelne Wörter werden im angezeigten Text in der Regel farbig als Sprungpunkt zu einer neuen Informationsquelle angezeigt, die per Mouse-Klick aufrufbar ist. Die Abfolge der Informationssichtung wird durch den Lesenden und sein individuelles Vorwissen, Interesse und Informationsbedürfnis bestimmt (vgl. Kerres 1998, S. 236ff). Einige wesentliche Unterschiede zwischen Print- und Hypertexten, die sich vor allem auf das Wissen und die Art und Weise der Informationserschließung auswirken, können wie folgt zusammengefasst werden²⁹⁹:

Printtext	Hypertext
lineare Abfolge der Darstellung	nicht lineare Darstellung
lineare Leserichtung	Progression legen die Lesenden fest
Autor/in definiert Verarbeitungsschritte und Progression	Lesende legen Informationsreihenfolge fest

²⁹⁷ Wie zentral die Lesekompetenz heute eingeschätzt wird, spiegeln die Diskussionen rund um das Thema PISA.

²⁹⁸ Das Modell des Hypertextes als „Netzwerk“ hat auch Überlegungen zur Kulturvermittlung beeinflusst, siehe dazu Altmayer 2004.

²⁹⁹ Da an dieser Stelle nicht weiter auf die Spezifik von Hypertexten und die umfangreiche Literatur dazu eingegangen werden kann, sei auf den Überblick von Münz unter <http://neue-medien.fh-joanneum.at/praktikum/hypertext/hxt003.htm> (12.08.2006) sowie auf Groß 2000 verwiesen.

Wissensinhalte von den Grundlagen ausgehend vermittelt	als Links vorliegende Wissensinhalte erfordern komplexe kognitive Aktivitäten der Lesenden; dynamische Wissensverarbeitung
Frage: Was will der/die Autor/in sagen?	Frage: Was will ich wissen? Wo finde ich die Informationen? Navigation als Lernziel (Fragestellungen, Suchstrategien, Problemanalysen, Hypothesen bilden/ testen)
Wissensangebot beschränkt	Wissensangebot offen
Text ist wenig oder nur bedingt offen	Hypertext ist bedingungslos offen
→ fast nur deklaratives Wissen notwendig	→ deklaratives, prozedurales und kontextuelles ³⁰⁰ Wissen notwendig

Tabelle 16 Informationserschließung in Print- und Hypertexten

Die Verarbeitung des in unterschiedlichen Medien und medialen Formen repräsentierten Wissens erfordert spezifische Fertigkeiten, die neben den allgemeinen Techniken des Wissensmanagements³⁰¹ (vgl. Kap. 2.6.3) eine Erweiterung der sprachhandlungs- und strategienbezogenen Lernziele bedingen, d.h. dass u.a. ein Repertoire von Lese- und Lernstrategien notwendig ist, um etwa eine flexible Adaption der Strategien nicht nur an verschiedene inhaltliche Fragestellungen, sondern auch an unterschiedliche Informationsquellen und deren mediale Aufbereitung zu ermöglichen. Da die Lesefähigkeit primäres Werkzeug beim Wissenserwerb in Hypertexten und darüber hinaus in hypermedialen Lernumgebungen ist, müssen folgende Fertigkeiten zur Orientierung in Hypertextstrukturen auch in der Fremdsprache trainiert werden, um die Informationsverarbeitungskompetenz zu fördern:

- das schnelle Wahrnehmen von Informationen bei der Suche bestimmter Zusammenhänge³⁰²,

³⁰⁰ Das kontextuelle Wissen determiniert die Art der Organisation und den Zugriff auf deklaratives und prozedurales Wissen in Anwendungssituationen (ausführlicher vgl. http://www.uni-mainz.de/FB/Philologie-II/fb1413/web_learning/contextual.htm, 21.07.2006). Zu den Wissenstypen vgl. Kap. 3.2.3.1.

³⁰¹ Z.B. wie Wissen sowohl sprachlich als auch technisch dokumentiert, präsentiert und weiter gegeben werden kann.

³⁰² Der alltägliche Computergebrauch, etwa beim Spielen von Computerspielen mit hochauflösender Grafik, prägt zunehmend die Formen der Rezeption von Kindern und Jugendlichen. Diese sind wahrnehmungspsychologisch gesehen sogar oft besser als Erwachsene in der Lage, Text/Bild-Kombinationen zu entschlüsseln oder Farben und grafische Elemente wie z.B. Logos, Signets als informationsstrukturierende Elemente zu erfassen. Der Vorgang des ganzseitigen Wahrnehmens von Textseiten und der oft oberflächlichen Selektion ihrer Inhalte wirkt sich jedoch auf die Qualität des Lernens aus und erfordert vor allem in der Regelschule neue Herangehensweisen der Sprach- und Literaturdidaktik an das

- das Identifizieren von Schlüsselwörtern,
- die Erschließung von Kernaussagen,
- die Anwendung von Strategien zur Informationsentnahme, –zusammenfassung und -präsentation,
- die Navigation und Recherche im Internet.

Vor allem das Recherchieren im Internet fördert und fordert das globale und selektive Lesen. Es basiert jedoch auf der Übung, sich im Wissensraum Internet orientieren zu können, etwa indem unterschiedliche Suchmaschinen und Hypertexte mit ihrer Verweisstruktur genutzt werden. Da zentrale Wörter in Hypertexten als Links gekennzeichnet sind (z.B. durch Unterstreichung oder Farbänderung) und den Ursprungstext mit weiteren Dokumenten verbinden, fördert das Lesen in Hypertexten gleichzeitig die Fähigkeit, Kernaussagen zu ermitteln oder Schlüsselwörter zu finden. Gezielt trainiert werden sollte im Fremdsprachenunterricht deshalb das Ausnutzen

- bekannter Wörter und Wortteile auf der Wortebene,
- syntaktischer Begrenzungen auf der Satzebene,
- von „Sinnstützen“ auf der Textebene (Hervorhebungen, Überschriften etc.)³⁰³.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts muss es also sein, die Lernenden beim Aufbau eines lerntypengerechten Strategienrepertoires zu unterstützen (vgl. u.a. O'Malley/Chamot 1990; Rampillon/Zimmermann 1997; Bimmel/Rampillon 2000), damit sie zieladäquat mit Lernstoffen und Wissen umgehen können. Daneben spielen Techniken und Strategien zur effizienten „Navigation im Wissensraum“ eine wichtige Rolle in der Arbeitswelt, etwa die Formulierung gezielter Fragestellungen und die Eingabe von Schlüsselbegriffen während einer Recherche mit Internetsuchmaschinen. Dies lässt sich ebenfalls im Fremdsprachenunterricht gezielt trainieren, etwa indem ein Fragenraster zur Recherche eingesetzt wird (vgl. Raster bei Ohm/Kuhn/Funk 2007, S. 30).

Um jedoch Informationen nicht nur zu recherchieren³⁰⁴, sondern auch die Ergebnisse im Sinne von Wissensaufbau nachvollziehbar präsentieren bzw. dokumentieren zu können, brauchen die Lernenden neben Lese- und Recherchestrategien vor allem Schreibfertigkeiten und Textsortenkenntnisse, wie Dudley-Evans/St John betonen: „We

Thema „Text“ bzw. „Lesen“, worauf jedoch hier nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. <http://www.medienberatung.nrw.de/FachThema/schule/unterrichtsentwicklung/hypertexte+lesen.htm>, 21.07.2006).

³⁰³ Siehe ausführlicher dazu Groß 2000.

³⁰⁴ Zu unterschiedlichen Möglichkeiten, Internetrecherchen schon im Anfangsunterricht durchzuführen, vgl. Rösler 2004, S. 161ff.

believe that knowledge of genre is a key element in all communication and especially significant in writing academic or professional texts“ (Dudley-Evans/St John 1998, S. 115). Nicht alle in der Arbeitswelt relevanten Textsorten müssen auch von allen Lernenden in der Fremdsprache produziert werden können³⁰⁵, aber zumindest die Kenntnis grundlegender mündlicher und schriftlicher Textsorten³⁰⁶ und die Entwicklung basaler Fertigkeiten wie Textplanung (Ideen/ Informationen sammeln, ordnen und in eine Abfolge bringen), Entwurf und Überarbeitung sind zu fördern. Diese sind zum einen notwendig, um überhaupt Informationen präsentieren zu können, zum anderen aber auch, um bei Bedarf die Schreibfertigkeit in der Fremdsprache ausbauen zu können.

Richtet sich die fremdsprachliche Unterrichtsplanung nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) und *Profile Deutsch*³⁰⁷, so werden die Entwicklung produktiver und rezeptiver Fertigkeiten sowie entsprechende Textsorten und Sprachhandlungen den sechs Niveaustufen von A1 – C2 jeweils zugeordnet. Damit wird schrittweise eine produktive und rezeptive Textsortenkompetenz aufgebaut, wie das mit Hilfe von *Profile Deutsch* zusammengestellte Beispiel „Informationen zusammenfassen“ für die Niveaustufen zeigt:

³⁰⁵ Vgl. dazu die Ausführungen zum GER und zu Profile Deutsch als Planungsinstrumente für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht in Kap. 3.3.2. GER und Profile sehen einen nach Niveaustufen differenzierten Aufbau produktiver und rezeptiver Textkompetenzen vor und machen Vorschläge zu den jeweiligen Textsorten, die im Unterricht auf der entsprechenden Niveaustufe verwendet werden können.

³⁰⁶ Vgl. ausführlicher dazu Kap. 3.2.4.1 und das allgemeine Textmodell in Tab. 19 mit Beispielen berufsbezogenen Textgebrauchs.

³⁰⁷ Beides sind auch Planungsinstrumente für den berufsorientierten Unterricht (vgl. Kap. 3.3.2) und können mit Stellenbeschreibungen korreliert werden (vgl. Kap. 3.3.3).

Niveau	Kannbeschreibung	Kategorie	Aktivität
A1	Kann in sehr vertrauten Bereichen einfache Notizen für sich machen, die Zeit- und Ortsangaben enthalten.	Produktion schriftlich - Informationen zusammenfassen	Produktion schriftlich
	Beispiele Kann sich den Termin und die Uhrzeiten für den Betriebsausflug notieren.		
	Textsorte: Notiz		
A2	Kann in vertrauten Situationen wichtige Informationen für sich notieren.	Produktion schriftlich - Informationen zusammenfassen	Produktion schriftlich
	Beispiele Kann als Grundlage für eine Besprechung die in der letzten Woche erledigten Arbeiten notieren.		
	Textsorten: Notiz; Bericht		
B1	Kann zu einem ihm/ihr vertrauten Thema Notizen machen, die für seinen/ihren späteren Gebrauch ausreichend genau sind.	Produktion schriftlich - Informationen zusammenfassen	Produktion schriftlich
	Beispiele Kann als Vertreter einer Firma zur Vorbereitung einer Präsentation die wichtigsten Informationen stichwortartig auf Folien festhalten. / Kann die wichtigsten Ergebnisse einer Besprechung in Stichworten festhalten. / Kann zur Vorbereitung eines Referats die wichtigsten Informationen aus einem Text notieren.		
	Textsorten: Mitschrift; Notiz		
B2	Kann sich während eines Gesprächs oder einer Präsentation im eigenen Fach- oder Interessengebiet Notizen machen.	Produktion schriftlich - Informationen zusammenfassen	Produktion schriftlich
	Beispiele Kann bei einer Produktpräsentation wesentliche Merkmale mitschreiben, die dieses Produkt von ähnlichen Produkten unterscheiden. / Kann in einer Besprechung Notizen machen, die die wesentlichen Absprachen enthalten.		
	Textsorten: Mitschrift; Notiz		
C1 / C2	Kann während eines Vortrags zu Themen des eigenen Fachgebiets so detaillierte Notizen machen, dass diese auch für andere nützlich sind.	Produktion schriftlich - Informationen zusammenfassen	Produktion schriftlich
	Beispiele Kann als EDV-Verantwortlicher bei einer Präsentation eines neuen Systems zur Datensicherheit in Betrieben die wichtigsten Punkte und Konsequenzen für das Vorgehen im eigenen Betrieb notieren.		
	Textsorten: Mitschrift; Notiz		

Tabelle 17 Entwicklung der Teilfertigkeit „Informationen schriftlich zusammenfassen“ in GER und Profile Deutsch

Wie das Beispiel zeigt, sollte die Entwicklung von Textsortenkompetenz und Schreibfertigkeit schrittweise und an den in der Arbeitswelt vorherrschenden Textsorten und jeweiligen Schreibanlässen orientiert erfolgen³⁰⁸: „So the teacher of writing needs to seek a balance between talking about writing and setting up tasks where students actually write, singly, or in pairs or groups, while in class“ (Dudley-Evans/St John 1998, S. 119). Nicht nur beim Recherchieren von Informationen, sondern auch bei der Umsetzung der Informationen in Texte können z.B. kooperative Arbeitstechniken genutzt werden, denn je nach Komplexität der Aufgabe muss oftmals – wie in der Arbeitswelt ebenfalls üblich – arbeitsteilig vorgegangen werden. Findet die Arbeit am Text und mit dem Computer in einer Arbeitsgruppe statt, kann die Teamfähigkeit in vielfältigen Aushandlungsprozessen trainiert werden, z.B. wenn es um die Auswahl des recherchierten Materials und die Möglichkeiten der Textgestaltung geht. Ein Beispiel für die kooperative Textarbeit am Computer wäre etwa die Erstellung einer Präsentation in Partner- oder Gruppenarbeit.

In der Arbeitswelt ist die Verwendung von z.B. *PowerPoint* oder ähnlichen Programmen zur Präsentation von Informationen weit verbreitet. Mit dem Einsatz dieser Programme ist eine hybride Textform entstanden³⁰⁹, die überwiegend mündlich, jedoch durch die Texte auf den Folien auch in Teilen schriftlich dargeboten wird. Da zur Erstellung einer Präsentation Informationen in der Regel auf zentrale Begriffe reduziert und zusammengefasst werden müssen, sollten die Lernenden durch entsprechende Übungen vorbereitet werden, z.B. durch Stichworteinträge in Tabellen, was schon im Anfangsunterricht trainiert werden kann. Die Informationen auf den einzelnen Präsentationsfolien können dabei so strukturiert werden, dass sie ein „Gerüst“ aus Stichwörtern und Formulierungshilfen bei der mündlichen Präsentation liefern. Parallel dazu sollten aber auch entsprechend des Lernniveaus Redemittel zur Präsentation geübt werden. Präsentationsprogramme eröffnen außerdem eine Vielzahl von Möglichkeiten, durch grafische Animationselemente Zusammenhänge zu visualisieren und dadurch sowie durch die Verwendung von Bildern die Wirkung der Information multimodal und multimedial zu verstärken. Formen und Möglichkeiten der Visualisierung von Informationen zu trainieren³¹⁰ ist vor allem deshalb sinnvoll, weil es sich positiv auf die Behaltensleis-

³⁰⁸ Was auch verhindert, dass das Schreiben von den Lernenden als Selbstzweck empfunden wird.

³⁰⁹ Unter „hybrid“ sei hier ein aus unterschiedlichen Arten oder Prozessen zusammengesetztes Ganzes verstanden, dessen Besonderheit darin besteht, dass die zusammengebrachten Elemente für sich schon Lösungen darstellen, durch das Zusammenbringen aber neue erwünschte Eigenschaften, also hier eine halb mündliche – halb schriftliche Textform, entstehen.

³¹⁰ Ausführlicher und mit Unterrichtsideen siehe hierzu Borrmann/Gerdzen 1999 und Donath 2000.

tung der Adressaten der Präsentation auswirken kann (vgl. ausführlicher Weidenmann 1997, S. 65ff)³¹¹. Dabei ist jedoch auch die kritische Reflexion der Menge und Art der Informationen und ihrer medialen Aufbereitung etwa durch Animationen etc. unbedingt notwendig, denn Animationen, die von den Informationen eher ablenken, sind in einer Präsentation ebenso kontraproduktiv wie zu viele Informationen auf einer Folie oder zu viele Folien für eine zeitlich begrenzte Präsentation.

Die zu erwerbenden Kompetenzen lassen sich bezogen auf die Informationsverarbeitung zu insgesamt fünf Lernzieldimensionen zusammenfassen:

Die Lernenden können

- Informationen *recherchieren*,
- diese *strukturieren*,
- dabei mit anderen Lernenden *kooperieren*,
- selbst Informationen *produzieren* und
- diese *präsentieren* bzw. *dokumentieren*.

Da Informationen direkt oder indirekt (Handy vs. E-Mail), synchron oder asynchron (Telefonat/Chat vs. SMS/E-Mail), meistens aber an bestimmte Medien gebunden vermittelt und verarbeitet werden müssen, sollten nach Möglichkeit diese spezifischen Textsorten von Beginn an trainiert werden³¹². Derzeit spielt vor allem die Rezeption und Produktion von E-Mails eine wichtige Rolle, da die E-Mail die in klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) noch am häufigsten verwendete Textform zur Weitergabe von Informationen und damit Bestandteil des Wissensmanagements innerhalb der Unternehmen ist.

„Many workers in SMEs³¹³ use e-mail every day as part of their work to exchange information about work progress. In this way, e-mail may be the most prevalent learning tool for sharing information within the workplace, leading to knowledge creation” (Attwell 2003, S. 7).

Die mit der Informationsverarbeitung entwickelbaren Kompetenzen lassen sich in einer Matrix darstellen. Dabei kategorisiert die horizontale Achse die verschiedenen Typen der Kompetenzentwicklung, die vertikale Achse repräsentiert die Ebenen von Fähigkei-

³¹¹ Zum Training des Sehverständnisses vgl. Kap. 3.2.4.1.

³¹² In Lehrwerken werden gegenwärtig allenfalls Hinweise auf Internetseiten (z.B. in Berliner Platz 1 (Lemcke/Rohrman/Scherling 2002, S. 57, S. 77)) oder Aufgaben zur Internetrecherche (z.B. auf der *homepage* von Passwort-Deutsch A1 (Albrecht et al. 2005)) vorgeschlagen. Übungen mit Handy und SMS in DaF-Lehrwerken findet man z.B. in studio d A2 (Funk/Kuhn/Demme 2006, S. 77, S. 83).

³¹³ SME = small and medium-sized enterprises.

ten und Kompetenzen, die auch im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht trainiert werden können (vgl. Kikis-Papadakis 2005, S. 1). Auf der horizontalen Achse werden drei Kompetenzebenen dargestellt:

- Operative Fähigkeiten: Das Erlernen der effizienten Nutzung der Werkzeuge und der Technologie.
- Integrierende Fähigkeiten: Die Anwendung der Technologien z.B. bei der Informationsweitergabe oder Lernorganisation.
- Transfer: Anwendung der Kompetenzen in unterschiedlichen Zusammenhängen.

Die vertikale Achse unterteilt die mit der Nutzung digitaler Technologien verbundenen Aktivitäten in vier Untergruppen bzw. Metakompetenzen:

- Ideen entwickeln und umsetzen,
- Recherche,
- Kommunikation und Kooperation,
- Einstellungen entwickeln.

Aus diesen Achsen ergibt sich eine Matrix mit den wichtigsten Kompetenzen, die die Lernenden im Umgang mit dem Computer und weiteren Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht entwickeln sollen:

	operativ	integrierend	Transfer
Ideen entwickeln und umsetzen	Ideen sammeln und ordnen	Planung der weiteren Arbeitsschritte	Planungskompetenz
Recherche	Verwendung von Suchmaschinen und Datenbanken etc.	Analyse und Bewertung der Informationsquellen, z.B. auf Zuverlässigkeit, Aktualität, Brauchbarkeit	Entwicklung eines eigenen Suchsystems zur raschen Bewertung unterschiedlicher Informationsquellen
Kommunikation und Kooperation	Verwendung von E-Mail, Chat, SMS, Wikis, Blogs, Präsentations- und Textbearbeitungsprogrammen; Aufbau grundlegender IKT-Wortschatzkenntnisse in der Fremdsprache	Erkennen von Informationen in verschiedenen Formaten; Kenntnis (und Verwendung) unterschiedlicher Textsorten und Kommunikationsstile	Kooperationskompetenz; Präsentations- und Dokumentationskompetenz; Wissensmanagement
Einstellungen	Kenntnis der Vor- und Nachteile der Nutzung unterschiedlicher IKT	für gleichberechtigten Zugang zu Informationen sorgen	Reflexion, welche und wie sich Informationen auf die Meinungsbildung auswirken; Reflexion gesellschaftlicher und individueller Folgen der IKT-Nutzung

Tabelle 18 Kompetenzmatrix IKT im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht

Wird der Computer mit seinen vielfältigen Möglichkeiten zum Training der Informationsverarbeitungskompetenz genutzt, so erhält der Umgang mit digitalen Medien – neben allen anderen Unterrichtsmedien (!) – im Fremdsprachenunterricht die Selbstverständlichkeit in der Anwendung, die er in der Arbeitswelt bereits hat, und sein Einsatz ist dann auch kein singuläres und daher besonderes Ereignis mehr. Die Medienverwendung und die Aufgaben (vgl. Kap. 3.2.1.4) an aktuellen beruflichen Kontexten zu orientieren bedeutet aber auch, dass die Veränderungen der Arbeitswelt – oftmals zeitlich etwas versetzt – Einfluss haben auf die Lernwelt. So sind – neben dem Auf- und Ausbau technischer Fertigkeiten seitens der Lernenden wie der Lehrenden – zum einen immer wieder neue didaktisch-methodische Überlegungen zum lernerbezogenen und lernzieladäquaten Unterrichtseinsatz notwendig. Zum anderen ist auch das Modell von Lernen und Lehren innerhalb der so genannten „Wissensgesellschaft“ zu hinterfragen.

„Education and teaching in the knowledge society can no longer be reduced to ‘the act, process, or art of imparting knowledge and skill’ [...], but

learning must be recognised as an act in which the learner plays the role of an active constructor of knowledge” (Rüschhoff 2003, S. 71).

Die Öffnung des Kursraums durch den Computer und hier vor allem durch das Internet ermöglicht durch authentisches Handeln mit authentischen Materialien das entdeckende Lernen und den Aufbau von Wissen im Sinne des Konstruktivismus, der davon ausgeht, dass Wissen durch subjektive Interpretation und Konstruktion entsteht. Lernen als selbst gesteuerter, aktiver Prozess (vgl. Gräsel et al. 1997; Wolf 1994), kann so in einer reich gestalteten Lernumgebung stattfinden und multiple Kontexte eröffnen, die die Lernenden zur Wissenskonstruktion anregen³¹⁴.

Die medialen Bedingungen der Kommunikation in der Arbeitswelt und darüber hinaus machen die Integration digitaler Medien in den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, vor allem im Hinblick auf die Förderung der Informationsverarbeitungskompetenz, erforderlich. Ziel des Fremdsprachenlernens – *per se* ein interaktiver, dynamischer Informationsverarbeitungsprozess – ist, dass die Lernenden aktiv und bewusst die Zielsprache sowie unterschiedliche Formen des Lernens, der Lernstrategien und des Zugangs zur Sprache einsetzen können, um flexibel und selbstständig Wissen aufzubauen. Für diese Art des Wissensaufbaus spricht auch noch ein weiteres, aus aktuellen Entwicklungen der Arbeitswelt resultierendes Argument: Während die gezielte berufsbegleitende Wissensvermittlung bis Ende der 1990er Jahre weitgehend als Fortbildung in seminarähnlichen Veranstaltungen stattfand, verlagert sich im Moment nicht nur der Ort, sondern auch die Methode der Bildung. Quasi als didaktisch-methodisches Pendant zur allgemeinen medialen Entwicklung erfolgt die Verbreitung von Lehr-Lernmaterialien in zunehmendem Maße gestützt auf digitale Medien, nämlich als so genanntes *e-learning*. *E-learning* steht für sämtliche elektronisch gestützten Formen des Lernens. Als entscheidender Vorteil gilt, dass der Anwender den Lehrstoff selbstständig erarbeitet, ohne dabei zeitlich oder örtlich gebunden zu sein. Es lassen sich zwei Formen des *e-learning*s unterscheiden, die in der Arbeitswelt häufig genutzt werden. Es kann als *computer based training* (CBT) mit Hilfe von CD-ROMs oder als *web based training* (WBT)³¹⁵ und hier z.B. mit Kursen im Internet stattfinden, die zumeist spezifische Lernoberflächen nutzen. Durch die Nutzung von Lernoberflächen eröffnen sich methodisch neue Wissenszugänge, die auch im berufsorientierten Fremdspra-

³¹⁴ Ausführlicher dazu vgl. Kap. 3.2.3.1.

³¹⁵ Die CBT-WBT-Grenzen sind allerdings zunehmend fließend, da auch CD-ROM-Programme Links in Internet vorsehen können und der Stoff in der Regel auf spezifisch für das Programm erstellten Lernoberflächen vermittelt wird.

chenunterricht genutzt werden können, wie im Folgenden exemplarisch gezeigt werden soll. Da der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht in didaktischer und methodischer Hinsicht der allgemeinen Fremdsprachendidaktik folgt (vgl. Funk 2003a, S. 175), soll hier auf die allgemeinen Aspekte nur verwiesen werden (vgl. u.a. Neuner/Hunfeld 1993; Bausch/Christ/Krumm 2003), und die Nutzung von Lernoberflächen als ein aktuelles Beispiel für eine z.T. von der Arbeitswelt beeinflusste Entwicklung in der Methodik fremdsprachlichen Lehrens herausgegriffen und im Folgenden eingehender untersucht werden.

3.2.3 Die methodische Ebene

Im Unterschied zur Didaktik, die sich mit den Lehrinhalten (was gelehrt wird) beschäftigt, befasst sich die Methodik (von griech. ἡ μέθοδος, Verfahren) mit den Lehrverfahren (wie gelehrt wird). Idealerweise ergibt sich das *Wie* des Lehrens aus dem *Was*, weshalb Methodik auch als Teilgebiet der Didaktik aufgefasst wird bzw. beide unter dem Begriff Lehrmethoden zusammengefasst werden³¹⁶.

Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts werden durch vielfältige Faktoren, wie gesellschaftliche und kulturelle Faktoren (z.B. Lerntraditionen), institutionelle Faktoren (z.B. Stundenumfang für den Fremdsprachenunterricht) und durch fachwissenschaftliche Faktoren (z.B. Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften wie etwa der Gedächtnispsychologie) beeinflusst (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, S. 8ff) bzw. passen sich an diese Faktoren jeweils an. Die Nutzung der digitalen Medien in beruflichen wie privaten Bereichen beeinflusst nicht nur das informelle Lernen, „das sich in mittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Dohmen 2001, zit. nach Michel 2006, S. 17) und 70-80% aller Lernaktivitäten umfasst (vgl. Cross 2003). Es beeinflusst auch die Gestaltung formeller, d.h. unterrichtlich vermittelter Lehr-Lernprozesse und damit die Methodik des Fremdsprachenunterrichts.

Bezogen auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien wird ebenfalls zwischen formellem und informellem *e-learning* unterschieden. Während informelles *e-learning* „als Hilfsmittel für jene Lernprozesse [...], die an wissensintensiven Arbeitsplätzen immer schon stattfinden, ohne dass die Akteure in eine explizite Lernsituation eintreten“

³¹⁶ Vgl. dazu ausführlicher Neuner/Hunfeld 1993, S. 14.

(Reglin 2004, S. 127) verstanden wird, stellt das formelle *e-learning* das arbeitsplatznahe, aber eben oftmals nicht arbeitsintegrierte Lernen dar. Es findet in der Regel außerhalb der Arbeitsprozesse in formellen Lernsituationen statt, aber gleichwohl auf den Arbeitsplatz bezogen (vgl. Michel 2006, S. 17). *E-learning* Oberflächen werden in der Arbeitswelt in zunehmendem Maße zur Unterstützung des formellen Lernens genutzt, z.B. um die Beschäftigten über technologische Veränderungen (etwa an Maschinen, Computerprogrammen, Produkten etc.) oder auch marketing-strategische Veränderungen (z.B. neue Zielgruppen für ein Produkt) zu informieren. Wenn *e-learning* allgemein bzw. spezifische Lernoberflächen auch im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht genutzt werden, verändert sich das Lehren wie das Lernen in qualitativer und quantitativer Hinsicht, da sich – wie in der Arbeitswelt - neue Möglichkeiten zur didaktischen und vor allem methodischen Gestaltung formeller Lernprozesse eröffnen, wie im Folgenden untersucht werden soll.

3.2.3.1 E-learning und die Nutzung von Lernoberflächen als Beispiel für methodische und qualitative Veränderungen des berufsorientierten Lehrens und Lernens

Erfolgt die Vermittlung von Lerninhalten *online* auf Lernoberflächen, so ist dies sicherlich noch keine eigene Methode, jedoch ein methodisches Vorgehen, dass zum einen von den technischen Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie, andererseits aber auch von gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusst ist, wie etwa dem Einzug digitaler Medien in den beruflichen und privaten Alltag, der wachsenden Akzeptanz der *online*-Lernangebote seitens der Lernenden und der Bereitschaft, mit den auf diese spezielle Art und Weise aufbereiteten Materialien zu lehren und zu lernen. Daneben spielen vor allem die jeweiligen Theorien, wie gelernt wird, d.h. wie Lernprozesse verlaufen und wie sie angeregt werden können, bei methodischen Überlegungen eine wichtige Rolle.

So rückten mit dem Paradigmenwechsel zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht (vgl. Kap. 2.7.1.2ff) die Lernenden und die Frage nach den kognitiven Vermittlungs- und Aneignungsprozessen im Lehr-Lerndialog stärker ins Zentrum lerntheoretischer und -psychologischer Überlegungen³¹⁷. Der Kognitivismus geht von der Annah-

³¹⁷ Dagegen wurde die audiolinguale/visuelle Methode durch den Behaviorismus beeinflusst. Dieser geht bei der Verhaltensanalyse von einem Reiz-Reaktionsschema aus. Verhalten resultiert aus Konsequenzen (Lob/Bestrafung) auf ein bestimmtes Verhalten (operantes Konditionieren) (vgl. Kerres 2001, S. 57). Daraus wurde für das Fremdsprachenlernen geschlossen, dass die Lernenden als passive Rezipienten

me aus, dass die menschliche Wahrnehmung und das Lernen aktive Informationsaufnahme- und -verarbeitungsprozesse sind. Lernende integrieren aktiv neu angebotene Informationen in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen (vgl. Schmitz 1998, S. 201), das Gehirn verarbeitet dabei die Eingaben und generiert - analog zu einem technischen System - Ausgaben (vgl. Blumstengel 1998, S. 3). Der Kognitivismus unterscheidet drei "Wissenstypen" (vgl. u.a. Kerres 2001, S. 67):

- deklaratives Wissen (Wissen "über"; Faktenwissen),
- prozedurales Wissen (Wissen "wie"; Strategien),
- kontextuelles Wissen (fallbezogenes, situatives Wissen).

Er geht von der Existenz eines externen objektiven Wissens aus und versteht Lernen als Wechselwirkung des externen Angebots mit den internen individuellen Wissensstrukturen. Auch das entdeckende Lernen wird betont mit dem Ziel, die Problemlösefähigkeit der Lernenden zu fördern³¹⁸ und eine dem Gegenstandsbereich adäquate mentale Repräsentation beim Lernenden aufzubauen. Lernprogramme, die auf kognitivistischen Theorien basieren, sind flexibler als reine behavioristische "*drill and practice*"-Programme. Das Programm agiert als Tutor, der den Lernenden z.B. mit qualifizierten Rückmeldungen hilft, durch das Anwenden von Strategien und Methoden Lösungen für ein Problem zu finden, d.h. die Lernenden treten als aktive Rezipienten des Programmangebots auf.

Im Gegensatz dazu sieht der Konstruktivismus den Lernenden als aktiven Konstrukteur. Er geht davon aus, dass die menschliche Wahrnehmung und das Erkennen auf Konstruktionsprozessen basieren. Die Grundidee fasst Peshl zusammen, indem er sagt, dass Menschen

"als lebende und denkende Organismen niemals mit der Wirklichkeit an sich umgehen, sondern es ausschließlich mit jener Wirklichkeit zu tun haben, die wir über unsere Sinnesorgane erfahren, also unsere kognitive Realität, die wir aus den "Perturbationen" der Wirklichkeit (re)konstruieren" (Peshl 1990, S.11, zit. nach Wolff 1994, S. 410).

des Lernstoffs im Lernprozess zu (kleinschrittigen) Aktivitäten angeregt werden müssen, auf die die Umwelt schnell reagiert. Die Optimierung des Lernprozesses erfolgt durch regelmäßiges Prüfen des Lernfortschritts. Der Behaviorismus manifestiert sich vor allem in drill&practice-Übungen, die ein bestimmtes Sprachverhalten durch z.B. Einsetzen immer der gleichen Wendungen "einschleifen". Die Anwendung der Theorien des Behaviorismus auf das Lernen mit Medien wird als programmierte Instruktion bezeichnet (vgl. Kerres 2001, S. 58) und ist bis heute ein Modell für die Konzeption von computerunterstützten Lernmaterialien. Die Art der Anwendung lässt jedoch kein aktives, tieferes Durchdringen des Lernstoffs zu. So ist etwa das Verstehen, Anwenden und Bewerten komplexer Zusammenhänge mit Übungen, die dem behavioristisch-instruktionalen Muster folgen und die sämtliche intern ablaufenden Prozesse der Lernenden ausblenden, kaum möglich (vgl. Euler 1992, S. 45).

³¹⁸ Schmitz zählt Kognitivismus und Konstruktivismus zum Problemlöse-Paradigma, während der Behaviorismus dem Instruktionparadigma folgt (Schmitz 1998, S. 200f).

In Bezug auf Sprache postuliert Wolff (1994, S. 411), dass Menschen Sprache benutzen, um die Umwelt aus ihrer Sicht bzw. Wahrnehmung, also subjektabhängig, zu beschreiben. Mit Sprache werden keine Informationen übertragen, sondern Kognitionsveränderungen bewirkt (vgl. Wolff 1994, S. 412). Gesellschaftliche Konventionen und die Sozialisationsprozesse des Einzelnen tragen zur Ausbildung "gesellschaftlich normierter Wirklichkeitsmodelle" (Schmidt 1986, S.7, zit. nach Wolff 1994, S. 412) bei, woran die Sprache stark beteiligt ist.

Konstruktivistische Lerntheorien sind Wissenserwerbtheorien, die dem Grundmuster Lernen = Wissenserwerb = Konstruktion folgen (vgl. Wolff 1994, S. 414), d.h. die Lernenden konstruieren ihr Wissen in einem individuellen Konstruktions- und Assimilierungsprozess. Die Aufnahme neuen Wissens bewirkt immer die Restrukturierung des vorhandenen Wissens, wobei nur das, was sich mit bereits vorhandenem Wissen verbinden lässt, verstanden bzw. gelernt werden kann. Jede Form des Wissens ist individuell, jeder Mensch konstruiert aktiv seine eigene Welt im Lernprozess. Der Lehrende hilft dem Lernenden "durch sein Tun, durch Hinweise, Fragen und Informationen, selbst Wissen zu konstruieren" (Thissen 1997, S. 75). Die Konstruktion von Wissen soll gemeinschaftlich als "*socially-constructed (negotiated) meaning*" (Jonassen 1991, S. 31, zit. nach Wolff 1999, S. 32) erfolgen, in einem Prozess also, in dem die Lernenden unter Zuhilfenahme ihrer Sprache ihre individuellen Konstrukte in einem Aushandlungsprozess verallgemeinern und sich so verständlich für andere machen. Da Sachverhalte und Konzepte immer verbunden sind mit den sozialen und physischen Kontexten, in denen sie gelernt wurden, sollte das Lernen situiert sein, d.h. sich inhaltlich und in den Sozialformen an realen Anwendungssituationen orientieren (vgl. Kap. 3.2.1.5).

Eine nach konstruktivistischen Prinzipien gestaltete Lernumgebung muss deshalb "reich" sein, d.h. authentische, lernrelevante und komplexe Anregungen bieten und multiple Kontexte und Perspektiven eröffnen, die Konstruktionsprozesse bei den Lernenden auslösen. Der Einsatz des Computers und weiterer IKTs bietet mit Internet, E-Mail, Wikis und Blogs eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Gestaltung reicher Lernumgebungen, etwa indem allgemein arbeitsweltrelevante oder auch, je nach Lerngruppe und -bedürfnissen, berufsfeldspezifische Themen, Texte und Programme Eingang in den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht finden.

Der unterrichtsbegleitende Computereinsatz kann dabei nicht nur die effektive und effiziente Informationsrecherche und -verarbeitung in der Fremdsprache trainieren, er kann auch das qualifizierungsbezogene Lernen unterstützen, denn in zunehmendem

Maße werden Qualifikationsmaßnahmen in der Arbeitswelt als *e-learning* oder in Verbindung von *online*- und Präsenzunterricht als *blended learning*-Maßnahmen gestaltet. So setzen beispielsweise nach der von Webacad durchgeführten Studie „E-Learner 2006“ derzeit bereits über zwei Drittel der Unternehmen in Deutschland (67 %) *e-learning* in der betrieblichen Weiterbildung ein. 2002 waren es nur 52 %. Auch die Akzeptanz von *e-learning* ist bei den Beschäftigten gestiegen³¹⁹. 70 % nutzen die *e-learning*-Angebote, die ihr Unternehmen über das Internet oder das firmeneigene Intranet zur Verfügung stellt. Nach der Studie absolvierte der *e-learner* 2006 durchschnittlich 3,2 Trainings. Gelernt wurde meist von zu Hause aus (43 %), aber auch am Arbeitsplatz während der Arbeitszeit (34 %).

Neben der fachlichen Qualifizierung können auch Teilbereiche des fremdsprachlichen Lernens als *online*-Module oder -Kurse gestaltet werden³²⁰. Durch einen zeit- und ortsunabhängigen Zugang zu Lehr-Lernmaterialien soll mit Hilfe von *e-learning* das Lernen individualisiert und insgesamt eine Qualitätsverbesserung erreicht werden³²¹. So definiert denn auch die Europäische Kommission im „eLearning-Aktionsplan“ *e-learning* als

„die Nutzung der neuen Multimedia- und Internet-Technologien zur Verbesserung der Qualität des Lernens durch Erleichterung des Zugangs zu Ressourcen und Dienstleistungen sowie des Gedankenaustauschs und der Zusammenarbeit in Echtzeit“ (Europäische Kommission 2003, S. 3).

Zu diesem Zweck werden meistens Lernoberflächen bzw. *Learning Management Systeme* (LMS) als Grundlage für *web-based training* (WBT) genutzt, die als spezifisch eingerichtete virtuelle Lehr-Lernumgebungen vielfältige informations- und kommunika-

³¹⁹ Nach der Studie hat sich aus Sicht der Lernenden die Qualität der *e-learning*-Angebote gegenüber 2002 verbessert. 69 % bewerten die Trainings, die sie absolviert haben, mit „gut“ bis „sehr gut“. Moniert wurden aber konzeptionelle Mängel bei der Aufbereitung der Lerninhalte, wie zum Beispiel Textwüsten, schlechte Navigation, fehlender Überblick oder Überfrachtung. (vgl. http://www.webacad.de/index.cfm?web_nav=p_6100&web_nav=p_6128&web_nav2=form_pdf, 25.08.2006).

³²⁰ Je nach Lernziel sowie Interaktivität des Sprachmaterials und Formen der Kooperation und Interaktion mit Lehrenden und Lernenden kann möglicherweise sogar der Gesamtprozess mit online-Modulen erfolgen. Vgl. z.B. die drei verschiedenen *online*-Kursmodelle mit und ohne tutorielle Unterstützung wie „Redaktion d“ des Goethe-Instituts (http://www.redaktion-d.de/lang_deutsch/1_0_kombikurs.shtml, (25.08.2006) zum Deutschlernen ab dem Niveau A1, „uni-deutsch“ (www.uni-deutsch.de, (25.08.2006) für den Unterricht in der Wissenschaftssprache Deutsch, das gezielt auf Hochschulzugangsprüfungen wie DSH oder TestDaF vorbereiten soll, und „deutsch-online“ (www.e-teaching.org/referenzbeispiele/online_sprachk, (25.08.2006), ein studienbegleitendes *online*-Angebot für ausländische Studierende an der FH Reutlingen, das im wöchentlichen Kurstakt auf einer Lernplattform Kursmaterialien zur Verfügung stellt. Zusätzlich wird einmal wöchentlich von einer Tutorin im synchronen virtuellen Klassenraum Vitero ein *online*-Seminar durchgeführt.

³²¹ Die erwartete Einsparung von Kosten (und Bildungspersonal) ließ sich jedoch nicht realisieren, wie Attwell feststellt: „Neither is there significant evidence that the cost of e-learning is substantially less than more traditional methods of learning (Attwell 2003, S. 14).

tionstechnische Möglichkeiten bündeln können (z.B. Funktionen wie E-Mail, Wikis oder Blogs, inhaltsbezogene Lernobjekte wie WORD- oder PowerPoint-Dateien, Videos etc.). Wichtig ist dabei jedoch, dass der Einsatz unterschiedlicher Informations- und Kommunikationstechnologien nicht selbst Ziel des *e-learning* ist;

„vielmehr hat sich eLearning zum Leitwort einer Vision entwickelt, in der das IKT-gestützte Lernen als unmittelbarer Bestandteil der Bildungs- und Berufsbildungssysteme verstanden wird. In einem solchen Szenario erhält die Fähigkeit zur Nutzung von IKT und Internet – die „digitale Kompetenz“ – den Stellenwert einer neuen Grundkompetenz“ (Europäische Kommission 2003, S. 3).

Dabei geht es auch um die Verschränkung von Medien, um einen optimalen Lernerfolg zu erreichen, so dass *e-learning* „may encompass multiple formats and hybrid methodologies, in particular, the use of software, internet, CD-ROM, online learning or any other electronic or interactive media“ (Cedefop 2002, S. 5f). Da diese Einbeziehung der digitalen Medien in Lehr-Lernprozesse jedoch oft mit erheblichem Kostenaufwand für die Lernenden und die Bildungsanbieter (z.B. Volkshochschulen oder private Sprachkursanbieter) verbunden ist³²², wurde die Wirksamkeit digitaler Medien im Lehr-Lernprozess immer wieder kritisch hinterfragt. Als unbestritten gilt heute jedoch, dass das Lernen unter Einbeziehung neuer IKT und mit einer medial veränderten Lernprozessgestaltung zwar nicht zwangsläufig zu besseren Ergebnissen führt als das Lernen mit und in klassischen Schulungsformen (vgl. Terfehr o.J., S. 8), doch gilt auch die Frage nach der Wirksamkeit bzw. nach dem Mehrwert inzwischen als überholt, denn zum einen kann der Bedarf gerade an berufsbegleitender Qualifizierung nicht mehr allein auf klassischem Wege gedeckt werden, und zum anderen haben sich die Anforderungen an die Bildungsangebote hinsichtlich ihres didaktischen Mehrwerts verändert, wie Terfehr ausführt:

„Mit der Einbeziehung der durch eLearning gegebenen Möglichkeiten können ergänzende Angebote gemacht werden, die einen didaktischen Mehrwert dahingehend bieten können, dass mehr Methoden zum Einsatz kommen, unterschiedliche Lernkonzepte berücksichtigt und mehr Lernressourcen zur Verfügung gestellt werden können“ (Terfehr (o.J., S. 8).

Damit stellt sich die Frage nach Erfolg versprechenden Lernkonzepten, etwa hinsichtlich des Aufbaus der Lernoberfläche, der Didaktisierung des Lehr-Lernmaterials und der Interaktivität zwischen Mensch und Computer, z.B. beim Abrufen unterschiedlicher gestufter Hilfsfunktionen etc.. Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass e-

³²² Etwa für die Anschaffung von Computern und Peripheriegeräten, Internetzugang etc.

learning erst dann wirklich erfolgreich sein kann, wenn es interaktiv nutzbar ist³²³, d.h. die Lernenden durch Tutoren individuell betreut werden, und vor allem, wenn sie mit anderen Teilnehmenden kommunizieren und kooperieren können³²⁴. Dass dies in besonderem Maße auch für das Erlernen einer Fremdsprache gilt, dürfte seit der kommunikativen Wende unstrittig sein. Eine Lernoberfläche sollte also entsprechende Funktionen für das kooperative Telelernen, wie z.B. *shared-text*-Funktionen oder Wikis und Blogs zur gemeinsamen Texterstellung und –bearbeitung, zur Verfügung stellen.

Die Mischung unterschiedlicher Lernformen wirkt sich auch beim *e-learning* auf die Teilnahmemotivation und den Lernerfolg aus, so dass derzeit eine gezielte Kombination von Präsenz- und *online*-Lernen, im allgemein als *blended learning*, als "gemischtes" Lernen, bezeichnet, als die Erfolg versprechendste Lernform gilt. Dabei werden Präsenzseminare, die nach wie vor beliebteste und motivierendste Lernform³²⁵, durch *e-learning*-Einheiten ergänzt und erweitert. In solchen Kursen gehören der Informationsaustausch und der Mediengebrauch zum Lernalltag, besonders wenn die Lernenden z.B. einen „virtuellen Schreibtisch“ als Bestandteil eines Lern- und Content-Management-Systems (LCMS) nutzen können, auf dem sie Teile der Lehr-Lernmaterialien vorfinden und downloaden können (vgl. Bettermann/Koreik/Kuhn 2003, S. 411ff; Lermen 2006) bzw. eigene Arbeitsergebnisse mit Hilfe dieser Lernoberfläche anderen Kursteilnehmenden zur Verfügung stellen können³²⁶.

Blended learning-Kurse können flexibel und modular aufgebaut werden. Unterschiedliche Kursmodelle sind je nach Zielgruppe, Vorkenntnissen und Lernbedingungen denkbar. So kann z.B. die Präsenzveranstaltung in Blockform zu Kursbeginn der Einführung in die fremdsprachlichen Themen und Texte, dem Kennenlernen der Mitlernenden und der technischen Einweisung in die *e-learning*-Oberfläche dienen ("*warming up*"). Weiteres Lernmaterial wird *online* zur Verfügung gestellt und medial unterschiedlich präsentiert. Es kann z.B. je nach gewählten Medien (Audio, Video, schriftliche Texte etc.), Übungstypen, Interaktivitätsgrad bzw. Formen der Mensch-Maschine-Interaktion dem

³²³ Siehe dazu die Studie „Gemeinsam Online-Lernen: Technologie, Lernszenarien, Qualitätssicherung“ des Fraunhofer IPSI 2003.

³²⁴ Ausführlicher zu kooperativen Lernformen s. Rösler 2004, S. 48ff.

³²⁵ Vgl. die Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse einer von Cognos und Innotec durchgeführten Studie zur Akzeptanz von eLearning durch die Anwender unter www.support.cognos1.de/schulung/studie_ueberblick.pdf (25.01.2003).

³²⁶ An der Universität Jena kommen in der Lehre z.Z. zwei LCMS zum Einsatz, die in ähnlicher Form auch in der Arbeitswelt verwendet werden, vgl. das Lotus-Notes-basierte *dt-workspace* (<http://www.dt-workspace.de/>, 01.05.2007) und *metacoön* auf einer XML-Basis (<http://www.metacoön.de/>, 01.05.2007).

Aufbau und der Vertiefung sprachlichen Wissens sowie dem sprachlichen Training³²⁷ dienen und Möglichkeiten zu Selbsttests und zur Evaluation des eigenen Lernfortschritts bieten. Während die Lernenden in den *online*-Phasen das Lernmaterial bearbeiten und untereinander (oder mit den Lehrenden) via Diskussionsforum, per E-mail oder Chat etc. kooperieren, indem sie z.B. gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten, bieten die weiteren Präsenzveranstaltungen sprachliches Training durch kommunikative Interaktionsformen im Kurs und Möglichkeiten zur Anwendung und Reflexion der Lernergebnisse³²⁸.

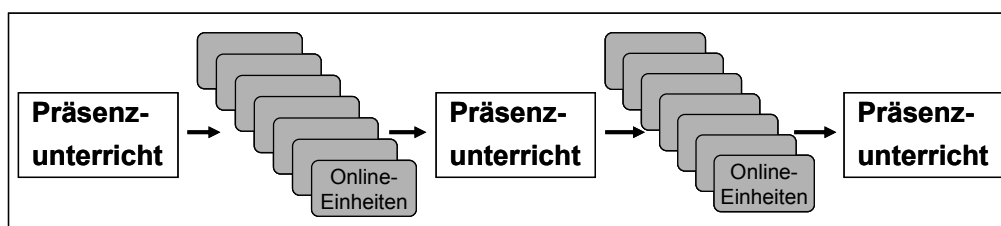


Abbildung 33 Modell für einen blended learning Kurs

In *blended learning*-Kursen findet das Fremdsprachenlernen in einer multimedialen Lernumgebung statt, die die Vorteile beider Lernwelten nutzt und Synergiepotenziale freisetzt:

- Die Kombination von *e-learning* und klassischen Lehr-Lernmethoden eröffnet eine Vielzahl unterschiedlicher Lern- und Kommunikationswege,
- *e-learning* ergänzt durch Medienintegration (z.B. Text, Video, Audiodateien) die mediale Präsentation der Lernmaterialien und erhöht ihre Authentizität und den Arbeitsweltbezug,
- die *online* angebotenen Lerneinheiten können je nach individuellem Lernstil und Lerngeschwindigkeit bearbeitet werden,
- das zeit- und ortsunabhängige *online*-Lernen mit tutorieller Lernbegleitung unterstützt den Lernprozess,
- die Präsenzseminare sowie die Phasen des kooperativen Tele-Lernens fördern das gegenseitige Kennenlernen der Kursteilnehmenden und befreien das *online*-Lernen von seiner häufig gefürchteten Anonymität,

³²⁷ Eine Auswahl berufsorientierter online-Trainings bietet das FöRMIG-Projekt „Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf“ unter <http://www.daf.uni-jena.de/sprachtraining/index2.htm>, 19.05.2007.

³²⁸ Im Sinne von Rückfluss und Sicherung der *online* erarbeiteten Ergebnisse.

- die synchrone und asynchrone Interaktion und Kommunikation zwischen den Lernenden mittels E-Mail, Chat oder Diskussionsforum wird durch die Distanz authentisch,
- *e-learning* kann zur inhaltlichen und vor allem zur sprachlichen Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen eingesetzt werden und zusätzliches Trainingsmaterial zur Vertiefung oder Erweiterung bieten,
- *e-learning* kann unterschiedliche Wissensstände der Teilnehmer im Vorfeld oder im Kursverlauf ausgleichen,
- *online*-Tests, Lernerfolgskontrollen, explizit formulierte Lernziele und individuelle Lernwege in den *e-learning*-Programmen helfen, den eigenen Lernfortschritt zu evaluieren und fördern somit die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess,
- die Präsenzseminare dienen vor allem der Kommunikation über Inhalte, die in den *e-learning*-Einheiten eingeführt wurden, sowie dem Training von sprachlicher Flüssigkeit. Indem auch ein persönlicher Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden stattfinden kann, erhalten die Präsenzseminare sozialen Charakter und stellen unverzichtbare Motivationsfaktoren dar.

Durch *blended-learning*-Kursmodelle lassen sich evtl. auch Lernende für den Fremdsprachenunterricht gewinnen, die bisher aus beruflichen Gründen nicht regelmäßig an den üblichen Präsenzveranstaltungen teilnehmen konnten, bzw. das fremdsprachliche Lernen lässt sich auch am Arbeitsplatz durchführen, sofern es einen Computer mit Internetanschluss gibt.

Vor allem die auf der Kompetenz- und der methodischen Ebene angeführten Beispiele machen nicht nur ein weiteres Mal die pragmatische Dimension des berufsorientierten Fremdsprachenlernens deutlich. Durch die Vorbereitung der Lernenden auf die unterschiedlichen kommunikativen Handlungen in und mit verschiedenen in der Arbeitswelt zum Einsatz kommenden Medien wird auch sein Nachhaltigkeitsaspekt (*sustainability*) betont. Dieser meint nicht nur das Wirtschaften mit knappen Ressourcen, sondern bezieht sich auch auf den „Humanfaktor“³²⁹, der auf die Anforderungen und Risiken des Arbeitsmarktes in fachlicher, aber vor allem auch in kommunikativer Hinsicht und bezogen auf die Nutzung unterschiedlicher Medien etwa zu Informations- und Bildungszwecken reagieren können muss. D.h., dass alles, was den Aufbau von berufsfeldüber-

³²⁹ Zum eher schwierigen Begriff und dessen Verwendung siehe Zapke-Schauer 2003.

reifenden Kompetenzen unterstützt, auch der Nachhaltigkeit des Lernens und dem lebenslangen Lernen dient.

Unter dem Nachhaltigkeitsaspekt lassen sich jedoch nicht nur Lernziele, Unterrichtsinhalte und didaktisch-methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts betrachten, sondern auch seine einzelnen Komponenten, die Planungsvariablen im engeren Sinne darstellen, wie etwa die Text- und die Wortschatzarbeit, die die Lernenden durch die Vermittlung entsprechender Strategien auf den Umgang mit einer Vielzahl medial unterschiedlich vermittelter Textsorten und großen Wortschatzmengen vorbereiten sollen. Da Informationen im Wesentlichen in Texten vermittelt werden, stellt die Auseinandersetzung mit verschiedenen Textsorten und medial unterschiedlich präsentierten Texten in der Arbeitswelt eine Notwendigkeit für die Beschäftigten dar. Im Folgenden soll deshalb die Kompetenzebene verlassen und an den Beispielen Text- und Wortschatzarbeit, Grammatikarbeit sowie interkulturelles Lernen auf einzelne zentrale Komponenten berufsorientierten Unterrichts eingegangen werden, die als kurskonstituierende Variablen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden müssen.

3.2.4 Die Komponentenebene

Die Planung berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts muss neben den allgemeinen und teilnehmerabhängigen Lernzielen, den Rahmenbedingungen des Unterrichts, den zu entwickelnden Kompetenzen und den dabei anzuwendenden Methoden auch die Text-, Wortschatz- und Grammatikarbeit sowie das interkulturelle Lernen als die den Sprachkurs im engeren Sinne konstituierenden Komponenten und Variable einbeziehen. Diese Komponenten sollen in ihrer Spezifik für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht eingehender betrachtet werden. Da im Vorhergehenden schon mehrfach Aspekte der Textarbeit als Teilbereiche der Informationsverarbeitung angesprochen worden sind, sollen sie im Folgenden in ihren weiteren Funktionen in der Arbeitswelt und im Fremdsprachenunterricht untersucht werden, bevor auf die weiteren Komponenten eingegangen wird.

3.2.4.1 Formen der Textarbeit

Da die Kommunikation durch Sprache auf der Produktion, der Rezeption und dem Austausch von mündlichen und schriftlichen Texten basiert, erfüllen Texte im sozialen Leben und damit auch in der Arbeitswelt eine Vielzahl von Funktionen und unterscheiden sich in Form und Inhalt.

Textgebrauch	rezeptiv (Beispiele)	produktiv (Beispiele)
mündlich	mdl. Handlungsanweisungen / Sicherheitshinweise verstehen	ein Telefonat wegen Lieferschwierigkeiten führen
schriftlich	Informationen über potenzielle Vertriebspartner auswerten (Geschäftsberichte, <i>homepages</i> lesen etc.)	einen Lebenslauf schreiben, eine Produktbeschreibung verfassen

Tabelle 19 Allgemeines Textmodell mit Beispielen berufsorientierten Textgebrauchs

Je nach Verwendungszweck, Mitteilungsabsicht und medialer Gestaltung werden Texte unterschiedlich - und vor allem auch kulturell unterschiedlich - präsentiert und organisiert (vgl. GER 2001, S. 95; Eßer 1997)³³⁰. Aus diesen Gründen spielt die Arbeit mit Texten eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht. Mit Texten können je nach Textsorte und Unterrichtsziel sowohl sach-fachliche oder literarische Inhalte als auch Wortschatz und sprachliche Strukturen erarbeitet und Lese- bzw. Hör- und Texterschließungsstrategien geübt werden.

Für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht gelten hinsichtlich der Textarbeit grundsätzlich dieselben Ziele und Arbeitsformen wie für den allgemeinsprachlichen Unterricht. Beide setzen text-didaktische Verfahren zur stufenweisen Annäherung vom globalen über das selektive zum detaillierten Verstehen ein (vgl. Funk 1992, S. 11) und nutzen z.B. die verschiedenen Möglichkeiten der Textvorentlastung³³¹ und der fragengeleiteten Textauswertung, so dass hier auf die breite Fachliteratur zum Thema verwiesen werden kann³³². Im Folgenden soll nur auf einige Unterschiede und Besonderheiten der Arbeit mit schriftlichen Texten eingegangen werden, die zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt relevant sind bzw. in unterschiedlichen Situationen in der Arbeitswelt verwendet werden und somit sprachliches als auch berufliches Handlungswissen vermitteln können.

³³⁰ Vgl. auch Bungarten 1994a, S. 27ff, der die Grice'schen Konversationsmaximen aufgreift und auf interkulturelle Kommunikationssituationen bezieht.

³³¹ Zu Übungen zur Textvorentlastung, zur Unterstützung des Leseprozesses selber und zur Textauswertung und Informationsverarbeitung, die im berufsbezogenen wie allgemeinsprachlichen Unterricht angewendet werden können, siehe Ohm/Kuhn/Funk 2007, S. 25ff.

³³² Für Übungen zum Leseverstehen, zur Textvorentlastung etc. vgl. z.B. Neuner/Krüger/Grewer 1981, für die Arbeit mit literarischen Texten vgl. z.B. Bredella 1990, 1996; Caspari 1994; zur Arbeit mit authentischen Hörtexten im Fachsprachenunterricht vgl. Schmitz 1992.

Es stellt sich zunächst die Frage, welche Texte überhaupt für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Ziel vieler Lehrender ist es, möglichst schon auf dem A1/A2-Niveau authentische Texte³³³ im Unterricht einzusetzen. Die Auswahl wird jedoch dadurch erschwert, dass die Texte nicht nur sprachlich am Niveau der Lernenden orientiert, sondern auch inhaltlich z.B. für Lernende ohne fachliche Vorkenntnisse verständlich sein müssen, d.h. es ist einmal mehr zwischen sprachlichem und fachlichem Niveau und den entsprechenden Lernzielen im berufsvorbereitenden, -begleitenden und -qualifizierenden Fremdsprachenunterricht zu differenzieren (vgl. Kap. 3.2.1.2), wobei die sprachlichen Lernziele im Vordergrund stehen müssen (vgl. Lattaro 1992, S. 53).

Vor allem Sprachanfänger im berufsvorbereitenden Sprachunterricht sollten, - da sie mangels beruflicher Fachkenntnisse nur allgemein auf die sprachlichen Anforderungen von Berufen vorbereitet werden können -, zuerst den Umgang mit den Textsorten erlernen, die auch die Textsortenbasis im allgemeinsprachlichen Unterricht bilden. Ziel ist es, dass die Lernenden ein Repertoire an Lese- und Erschließungsstrategien auf der Wort-, Satz- und Textebene aufbauen, das sie später beim Lesen von unterschiedlichen Sach- und Fachtexten³³⁴ der Arbeitswelt und darüber hinaus einsetzen können. Dabei sollte jedoch schon möglichst bald und auch im Hinblick auf die berufsbezogene Lerner motivation ein Schwerpunkt auf Gebrauchs- und Sachtexte gelegt werden (vgl. Funk 1992, S. 10), was besonders Lernenden in der beruflichen Orientierungsphase³³⁵ entgegen kommt.

Im berufsbegleitenden Unterricht, der auf die Bewältigung konkreter sprachlicher Anforderungen des Berufs zielt, kann hingegen spezifischer gearbeitet werden. Indem die Lernenden authentische Texte aus ihrem Arbeitsumfeld mit in den Unterricht bringen,

³³³ Also Texte, die nicht für den Fremdsprachenunterricht bearbeitet wurden und sich folglich an der Sprachverwendung der Muttersprachensprecher orientieren.

³³⁴ Die Unterscheidung zwischen Sach- und Fachtext bzw. zwischen Fach- und allgemeinsprachlichen Texten ist kaum möglich, obwohl es immer wieder Versuche gab, funktionale Unterscheidungskriterien zu formulieren, etwa wie Möhn/Pelka (1984) informative, instruktive und direktive Texte als Grundtypen von Fachtexten unterscheiden. Da jedoch diese linguistischen Kategorien auch in Kombination in einem Text vorliegen können und in allen Texten zudem noch Fachtermini auftreten können, hilft diese Differenzierung kaum. Texte können somit fachsprachliche ebenso wie nicht fachsprachenspezifische Merkmale aufweisen (vgl. Göpferich 1995, S. 58). Vielmehr bestimmen die Funktion und Intention des Textes sowie seine Zielgruppe und die Verwendungssituationen darüber, ob ein Fachtext vorliegt. Differenzierungskriterium ist also einmal mehr die Pragmatik und die kommunikative Funktion des Textes. Fachinformationen lassen sich nach unterschiedlichem Fachlichkeitsgrad staffeln und in Kombination mit unterschiedlichen Kommunikationssituationen vermitteln. Gerade diese Kombination ist für methodisch-didaktische Zwecke von Bedeutung (vgl. Steinmetz 2000, S. 145).

³³⁵ Also Lernenden, die sich noch für einen Beruf oder eine Ausbildung entscheiden müssen.

kann z.B. auf individuelle Probleme im Umgang mit diesen Texten eingegangen werden. Die Textarbeit erfolgt dann im Sinne der Aufgabenorientierung (vgl. Kap. 3.2.1.4) mit Bezug auf den konkreten beruflichen Handlungskontext, in dem der Text Verwendung findet. Zu differenzieren ist dabei, ob und in welcher Weise die Lernenden die fremdsprachlichen Texte nicht nur rezipieren, sondern auch produzieren können müssen. Eine Erhebung und Analyse der kommunikativen Handlungen ist zu Kursbeginn also notwendig, um die Textarbeit bedarfs- und teilnehmerorientiert planen zu können. Bereits auf A1/A2-Niveau des GER lassen sich z.B. die Produktion einfacherer berufsbezogener Texte, wie etwa das Verfassen von Memos, die schriftliche Terminbestätigung per E-Mail oder die Eintragung in das während der Ausbildung zu führende Berichtsheft üben (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007, S. 95). Zu den textproduktiven Lernzielen im berufsbegleitenden Unterricht können abhängig vom Sprachniveau der Lernenden und ihrer Lernziele z.B. das Verfassen von Briefen, E-mails oder Faxen unter Verwendung von Standardphrasen der Korrespondenz³³⁶ oder das Schreiben von Kurzberichten und einfachen Produkt- oder Vorgangsbeschreibungen gehören³³⁷. Dabei sollten die Inhalte und die Textform entsprechend der jeweiligen Textsorte aufbereitet und nach Möglichkeit unter Verwendung des in der Arbeitswelt vorkommenden technischen Gestaltungsmittels, also etwa des Computers, verfasst werden.

Grundsätzlich gilt für die Textauswahl, dass die Texte eine Verbindung zur Lebenswelt der Lernenden herstellen und durch fachlich adäquate Anforderungen beruflich motivierend wirken sollen. So sind im berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterricht z.B. Texte relevant, die grundlegend über verschiedene Berufe und Tätigkeiten informieren, während im berufsbegleitenden Unterricht etwa konkrete Beschreibungen von Arbeitsvorgängen eine Rolle spielen können³³⁸, d.h. die im Berufsfeld vorkommenden Textsorten und Mitteilungsabsichten müssen im berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht thematisiert werden.

³³⁶ Weitere Beispiele bei Brieger 1997, S. 63ff.

³³⁷ Profile Deutsch 2.0 bietet in den Gruppenprofilen und Szenarien eine Vielzahl von berufsbezogenen Kannbeschreibungen etwa für Angestellte in Unternehmen. Die Textproduktion wird niveauspezifisch unterschieden und es werden Beispiele zu den jeweiligen Kannbeschreibungen und Textsorten gegeben, so z.B. im Szenario 6 „Kundenbetreuung“ auf A2 „Kann per E-Mail ein Hotelzimmer reservieren“, im Szenario 2 „An einer Verhandlung teilnehmen“ auf B1 „Kann als Angestellte in einem Reisebüro für einen Kunden per E-Mail die Stornobedingungen eines bestimmten Reiseveranstalters erfragen“, im Szenario 5 „eine Betriebsbesichtigung durchführen“ auf B2 „Kann einen wichtigen Geschäftspartner aus dem Mutterhaus zu einer Betriebsbesichtigung einladen und in der Korrespondenz Fragen des Besuches klären“, im Szenario 4 „An einer Messe teilnehmen“ auf C1 „Kann in einem Messedossier die Produkte ihrer Firma für das Messepublikum einfach und klar beschreiben“.

³³⁸ So z.B. bei Audits am Arbeitsplatz im Rahmen von Zertifizierungsverfahren wie etwa ISO (vgl. Szablewski-Cavus 2000, S. 17ff und Kap. 2.8.2)

Neben den fachlichen und sprachlichen Lernzielen stellen die Arbeitsformen der Textarbeit, die erlernt und angewendet werden müssen, weitere Lernziele dar, die abhängig von den Lernenden und ihren konkreten Bedürfnissen bestimmt werden, d.h. die Arbeit mit Texten erfolgt orientiert an ihrer jeweiligen Verwendung in der Arbeitswelt. Mögliche Textsorten und Aufgaben wären z.B.³³⁹:

Textsorte	pragmatisch relevante Aufgaben zur Textarbeit
Job-Anzeigen	Arbeitsanforderungen notieren, beschreiben und vergleichen, Nachfragen formulieren
Grafiken, Tabellen und Statistiken, mit und ohne Begleittexte	Visuelle Informationen versprachlichen, Textinformationen und visuelle Informationen vergleichen, redundante/neue Informationen erkennen, Informationen aus Grafik oder Begleittext ergänzen, Informationen aus Tabellen/Grafiken schriftlich oder mündlich zusammenfassen
Produktbeschreibungen	typische Elemente von Beschreibungen erarbeiten
Kataloge/Preislisten	Kataloge anfordern, Präferenzen nennen und begründen, Produkte beschreiben und vergleichen
Zeitungstexte	Informationen sammeln, zwischen Bericht und Kommentar unterscheiden, globales und selektives Lesen üben
Gebrauchsanweisungen und Fertigungsvorschriften	Handlungsschritte notieren und erklären
Fragebögen	unterschiedliche Fragetechniken kennen, Kurzantworten formulieren
E-Mail	unterschiedliche Stufen von Formalität kennen, Antworten auf Kurzanfragen formulieren, gebräuchliche Abkürzungen und „Nettikette“ erarbeiten
Internetseiten	sich auf Internetseiten orientieren, Seiten überfliegen und Relevanz für Fragestellung beurteilen, im Netz präsentierte Textsorten unterscheiden, Informationsgehalt hinsichtlich Herkunft, Wahrheit und Aktualität prüfen
Texte in Fachlehrwerken	Kernaussagen und Zusatzinformationen unterscheiden, themenbezogene Wortschatzlisten erstellen, Arbeitsanweisungen schriftlich bearbeiten
Protokolle	Argumentationslinien verfolgen, den typischen Sitzungsverlauf erarbeiten
Prospekte und Werbetexte	Fakten und Werbeargumente erkennen und trennen
Unternehmensporträts	fragengeleitet Informationen sammeln

Tabelle 20 Beispiele für Textsorten und Aufgaben zur Textarbeit im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht (nach Funk 1992, S. 11, mit weiteren Beispielen)

³³⁹ Die Arbeit mit den Textsorten kann z.T. bereits auf A1/A2 beginnen, z.B. einen Katalog per Postkarte anfordern, Präferenzen nennen (ich mag, mir gefällt, lieber als) und die Produkte beschreiben (teurer, praktischer als ...).

Die Mitteilungsabsicht eines Sprechers bzw. eines Textes bestimmt die Wahl der sprachlichen Mittel (vgl. Funk/Ohm 1991, S. 142). Vergleicht man die oben genannten Textsorten, so fällt auf, dass die meisten Texte im wesentlichen informative oder instruktive Funktionen erfüllen (vgl. Steinmetz 2000, S. 135, S. 142ff) und dass die Mitteilungsabsichten für eine Vielzahl von Berufsfeldern relevant sind, da überall z.B. etwas definiert, verglichen oder beschrieben werden muss (vgl. Kap. 3.2.1.5, Tab. 12). Die Zahl der häufigsten Mitteilungsabsichten ist somit überschaubar, und auch die im Text gewählten Strukturen und sprachlichen Mittel wiederholen sich. Will man z.B. die Eigenschaften eines Produkts beschreiben, so werden passende Adjektive verwendet, und zur Schilderung von Handlungsabläufen wird häufig das Passiv gewählt. Einer der Schwerpunkte der Textarbeit kann also auf dem Verstehen von Grammatik in Texten (vgl. Funk 1992, S. 13) sowie auf der Erarbeitung von Strukturmerkmalen liegen (vgl. Ohm 1992, S. 18). Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung bei den oben genannten Textsorten deutlich sichtbar, d.h. ein Fragebogen sieht anders aus als ein Protokoll und Job-Anzeigen in Deutschland sind auch immer ähnlich aufgebaut, so dass über die Bewusstmachung von Form und Struktur der Texte ein erster Zugang zum Inhalt erleichtert werden kann. Es ist also sinnvoll, das Erkennen von Aufbau und Funktion unterschiedlicher Texte anhand äußerer Merkmale zu üben.

Visualisierungen zählen ebenfalls zu den äußeren Merkmalen von Texten. Grafiken, Diagramme, Tabellen oder auch Fotos, die oftmals Bestandteile von berufsbezogenen Sach- und Fachtexten sind, können ebenso zur Textvorentlastung genutzt werden³⁴⁰ wie die in den Texten häufig vorkommenden Hervorhebungen oder Unterstreichungen (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007, S. 35ff). Die Interpretation und das Versprachlichen der in Grafiken und Diagrammen enthaltenen Informationen, die oft sehr dicht sind und über den Textinhalt hinausweisen können, stellen ein weiteres Ziel der Textarbeit dar. Visualisierungen können kulturspezifisch gestaltet sein und sich erheblich in Darstellungsweise und Informationsdichte unterscheiden, so dass die Interpretation auch ein Training des Sehverstehens notwendig machen kann.

Die Arbeit mit Texten stellt an die Lernenden besondere Anforderungen, wenn neben dem Textaufbau auch die Inhalte und der Wortschatz neu sind und die Informationen etwa durch Nominalisierungen stark verdichtet präsentiert werden. Die aus Gründen der Textökonomie und im Bemühen um eine präzise und knappe Sprache verwendete

³⁴⁰ Übungen dazu z.B. bei Herrmann 1990.

ten sprachlichen Mittel der Informationsverdichtung werden jedoch ebenfalls in einer Vielzahl von Texten in unterschiedlichen Berufsfeldern angewendet, so dass es sinnvoll ist, das Erkennen dieser frequenten Formen, die zudem noch Bestandteil der Grammatik auf den Niveaus A1-B1 sind, zu üben. Ziel ist es, die Lernenden zu befähigen, durch Ableitung im Sinne eines AuflöSENS und Ersetzens dieser Formen den „schweren“ Text leichter zu machen (vgl. Funk 1992, S. 12; Beispiele bei Ohm/Kuhn/Funk 2007, S. 49ff) und ihn selbstständig erschließen zu können. Das bedeutet, dass Textarbeit auch immer eng verknüpft ist mit Wortschatz- und Grammatikarbeit, die im Folgenden eingehender betrachtet werden.

3.2.4.2 Wortschatztraining unter Nachhaltigkeitsaspekten

Wenn man eine neue Sprache lernt, ist das Lernen von neuen Wörtern eine der wichtigsten Aufgaben. Erst der zur Verfügung stehende Wortschatz ermöglicht das Kommunizieren und Verstehen, auch wenn man die entsprechenden Satzkonstruktionen noch nicht gelernt hat. Man kann dann zwar nicht alles sagen oder verstehen, was man möchte, aber schon sehr viel mehr, als wenn man nur syntaktische Regeln theoretisch gelernt hat und kaum Wörter kennt. Die menschliche Fähigkeit, Wörter in einer Art Speicher, dem mentalen Lexikon, aufzunehmen, zu strukturieren und (re-)organisieren und bei Bedarf abzurufen³⁴¹, ist eine beachtliche Leistung, wie der Neurologe Marin feststellt:

„Ich muß gestehen, daß ich stets mehr beeindruckt war von der Fähigkeit des menschlichen Gehirns, die über 30000 aktiv genutzten arbiträren Wörter zu unterscheiden, zu identifizieren und im Gedächtnis zu verankern, als von der angeblich großen Kunst, einige Dutzend syntaktische algorithmische Regeln zu lernen“ (Marin 1982, S. 64, zit. nach Aitchison 1997, S. 302).

Da sich das Wortschatzlernen in der Fremdsprache noch komplexer gestaltet als in der Muttersprache³⁴², muss die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht die lexikalischen Strukturbereiche thematisieren und sie lernbar machen, d.h. Anleitung zu ihrer Systematisierung und Gruppierung geben und Lernstrategien zur Verfügung stellen, um den neuen Wortschatz im mentalen Lexikon zu fixieren und abrufbar zu machen.

³⁴¹ Da hier nicht weiter auf das mentale Lexikon eingegangen werden kann, sei u.a. auf Aitchison 1997 und Nation 2001 verwiesen.

³⁴² In der Muttersprache müssen für jedes Lexem z.B. die Aussprache, die Morphologie, die lexikalische Kategorie, die Bedeutung und situationsangemessene Verwendung (Register) sowie sein Gebrauch im Kontext mit anderen Lexemen (Valenzeigenschaften, Kollokationen etc.) gelernt werden. Beim Fremdsprachenlernen potenziert sich die Komplexität, da die Lernenden die neuen lexikalischen Einheiten und Strukturen in das bereits vorhandene lexikalische Wissen integrieren und abrufbereit fixieren müssen (vgl. Scherfer 2003, S. 280).

„Selbst wenn man annimmt, dass sich die mentalen Strukturen weitgehend unabhängig von der Form des *Inputs* nach eigenen Regeln des Lernprozesses herausbilden, sind die Schüler für ihre eigenen Lernaktivitäten auf Anregungen aus dem existierenden Übungsrepertoire angewiesen“ (Scherfer 2003, S. 281).

Angesichts der Tatsache, dass nahezu alle Teilnehmenden an berufsorientierten Fremdsprachenkursen mit hoher Wahrscheinlichkeit später mit der Notwendigkeit zu mehrmaligen Berufswechseln konfrontiert werden (vgl. Kap. 2.6.4) und flexibel mit dem Wortschatz aus neuen beruflichen Zusammenhängen umgehen müssen, gilt dies entsprechend für das Wortschatztraining im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen.

Die traditionelle sprachliche Vorbereitung auf einen Beruf durch das ausschließliche Lesen von Fachtexten und das Training des Fachwortschatzes ist deshalb heute als eher problematisch anzusehen (vgl. Funk 2001a, S. 965), denn - neben dem hohen Obsoleszenztempo, dem Fachwortschatzbestände, wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 2.7.2), ausgesetzt sind³⁴³ - ist

1. eine begründete Auswahl aus den teilweise sehr ausdifferenzierten Fachwortschatzbeständen - auch angesichts der Heterogenität der Lernergruppen - kaum möglich (welche Fachsprache bzw. welchen Wortschatz sollte man lehren?),
2. bisher nicht bewiesen, dass präzise Fachwortschatzkenntnisse gegenüber guten allgemeinsprachlichen Kenntnissen in der Fremdsprache, die zudem situationsgerecht angewendet werden können, bei Berufsanfängern von Vorteil wären,
3. die soziale Interaktion die Grundlage fachlicher Verständigung³⁴⁴. Plakativ ausgedrückt heißt das: Das „Sprechen über“ ist dem „Reden mit“ nachgeordnet. Fachwortschatzkenntnisse spielen im produktiven Bereich eine geringere Rolle als im rezeptiven.

Vor allem die Lernzeit, die für die - zumeist wenig auf konkrete berufliche Sprachhandlungen bezogene - Anhäufung von Fachwortschatz aufgewendet werden muss, widerspricht dem Effizienzziel (vgl. Kap. 4.5.2.4). Dies ist allenfalls im berufsbegleitenden Sprachunterricht zu rechtfertigen, wenn es um die Bewältigung konkreter sprachlicher

³⁴³ Fachwortschatzbestände verfügen nur noch über eine geringe "Halbwertszeit".

³⁴⁴ Besonders für Berufsanfänger.

Anforderungen eines definierten Berufs geht und Wortschatz und Sprachhandlungen aus dem Arbeitsumfeld der Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Sofern die Lernenden also bereits über fachliche bzw. berufliche Kompetenzen verfügen, wie etwa medizinisches Personal, das im Zielsprachenland eine Zusatzausbildung absolvieren möchte, kann sich eine größere Spezifik der beruflichen Kommunikationsanforderungen und damit auch des Wortschatzes ergeben (vgl. Funk 2003a, S. 176). Jedoch ist auch hier zu analysieren, ob die von den Lernenden als fachsprachlich identifizierten Kommunikationsprobleme oder –bedürfnisse nicht doch eher im allgemein-kommunikativen oder interkulturellen Bereich zu suchen sind.

Während für die Wortschatzarbeit im berufsqualifizierenden Fremdsprachenunterricht oftmals (Fach-)Wortschatzlisten und spezifische Prüfungsanforderungen vorgegeben sind, die für eine erfolgreiche Prüfung unbedingt erarbeitet werden müssen³⁴⁵, kann das Wortschatztraining im berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterricht nur berufsfeldübergreifend erfolgen und auf die allgemeinen Anforderungen der Arbeitswelt vorbereiten.

Berücksichtigt man, wie bereits dargestellt (vgl. u.a. Kap.3.2.1.2), dass die meisten Gespräche am Arbeitsplatz nicht fachsprachenspezifisch sind, sondern die vom berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht intendierte berufsfeldübergreifende Sprachverwendung überwiegt, dann müssen im Sprachtraining auch der berufsfeldübergreifende Wortschatz und vor allem Strategien zur Vorbereitung der Lernenden auf den autonomen Umgang mit großen Wortschatzmengen und mit berufssprachlichen, aber nicht ausschließlich berufsspezifischen Wörtern und Texten im Vordergrund stehen. Ziel ist es, die Lernenden nachhaltig zum selbstständigen systematischen Erarbeiten von Wortschatz zu befähigen³⁴⁶. Für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht erscheint deshalb die Erarbeitung von

- unterschiedlichen Erschließungsstrategien auf der Wort-, Satz- und Textebene,
- grundlegende Wortbildungsregeln,
- Strategien der Wortschatzverarbeitung/Memorisierung und
- Korrekturstrategien

³⁴⁵ Als einzige Ausnahme wären also hier thematisch und sprachlich eng umrissene Zertifikats- oder sonstige prüfungsvorbereitende Kurse denkbar, zur Kritik am Zertifikat Deutsch für den Beruf siehe Funk 1999a.

³⁴⁶ So trägt beispielsweise eine gehirngerechte Wortschatzarbeit zur Steigerung der Behaltensleistung bei und übt den anwendungsbezogenen Transfer in unterschiedliche kommunikative Kontexte und Szenarien.

besonders sinnvoll.

Als Übungsbeispiele wären hier u.a. zu nennen (vgl. Funk 1999a, S. 354f; Ohm/Kuhn/Funk 2007, S. 37ff)

- das Erschließen und Überprüfen von Wörtern im Kontext,
- die Erschließung von Wortformen (Endungen, Ableitungen, Tempora etc.),
- das explizite Training von Wortbildungsregeln (Adjektivendungen, Nominalisierung etc.),
- die produktive Wortschatzerweiterung (Wortfamilien und -felder, Homonyme, Synonyme, Ableitungen etc.),
- der systematische Gebrauch von Print- und *online*-Nachschlagewerken und von Thesauri der Textverarbeitungsprogramme,
- die Arbeit mit Paraphrasierungen, Definitionen, *chunks* und Redemitteln
- die Anwendung verschiedener Memorisierungstechniken wie z.B. Wortassoziationen oder Visualisierungen (vgl. Dudley-Evans/St John 1998, S. 83)

Wird die Wortschatzarbeit auf dieser Basis gestaltet, können die Schwerpunkte inhalt-

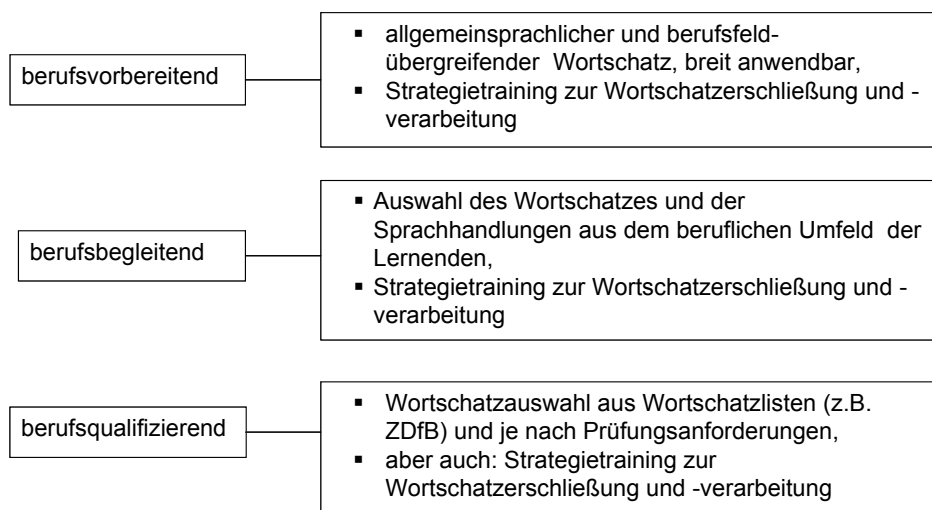


Abbildung 34 Beispiele für eine lernzielorientierte Wortschatzarbeit

lich adaptiert und in die sprachhandlungsbezogene Arbeit integriert werden.

Berücksichtigt man die sprachlichen Gemeinsamkeiten zwischen den Berufen und Berufsfeldern, so ist nach Funk (vgl. 2001a, S. 971) auch eher auf die Verben und Adjek-

tive, die mit hoher Frequenz und mit einer großen Variationsbreite in unterschiedlichen Berufsfeldern Anwendung finden³⁴⁷, einzugehen, als auf den fachbezogenen Nomengebrauch³⁴⁸. Dies bestätigen auch die Aussagen von Lehrenden, wonach Übungsbeispiele, die sich etwa auf die Beschreibung von Quantitäten und Qualitäten beziehen und bei allen Produkt- und Vorgangsbeschreibungen sowie bei Vergleichen und Relationen berufsfeldübergreifend hoch frequent sind, von großer Relevanz sind³⁴⁹.

Ähnliches gilt auch für den wichtigen Bereich der mündlichen und schriftlichen Arbeitsanweisungen. Da diese nicht nur durch den Wortschatz, sondern auch unterschiedlich je nach Sprachhandlung als Imperative bzw. mit Höflichkeitsformen ausgedrückt werden können, gilt es hier, das Hauptaugenmerk - neben inhaltlichen Aussagen - auf die Register, Nuancen und Abstufungen zu legen, die die Lernenden verstehen und verwenden³⁵⁰ und auf die sie adäquat reagieren können sollen³⁵¹.

Für den berufsorientierten Sprachunterricht bedeutet dies einmal mehr, dass der Weg vom fachsprachlichen Spezialwissen weg- und zu einem lerner- und handlungsorientierten Kommunikationstraining hinführt, das je nach Kursrahmen mehr oder weniger komplexe berufssprachliche Elemente integriert bzw. darüber hinaus weist, denn auch die Realisierung überfachlicher Leistungen erfolgt zu einem großen Teil sprachgebunden, aber eben nicht fachsprachengebunden. So hängt, wie Funk (2005b, S. 129) feststellt, der tatsächlich benötigte Wortschatz von den Domänen ab, in denen die Lernenden in der Fremdsprache agieren. Für Lernende in der Migrationssituation kann es z.B. sinnvoll sein, „den Bereich eines generellen berufsübergreifenden Grundwortschatzes besonders zu differenzieren, im Einzelfall aber auch den Grundwortschatz eines bestimmten Berufsfeldes“ (Funk 2005b, S. 129).

Dass neben dem Anwendungsbezug vor allem die Frequenz eine zunehmend wichtige Rolle beim Wortschatzerwerb spielt, zeigt auch die aktuelle Forschungsdiskussion (vgl. Tschirner 2005, 2006; Tschirner/Jones 2005; Jones/Tschirner 2006). So plädiert Tschirner (2005) für eine auf aktuellen Häufigkeitsverteilungen aufbauende systemati-

³⁴⁷ Vgl. die Ausführungen zu einer Wortschatzzählung von Funk/Ohm in Funk 1999a, S. 346f.

³⁴⁸ Vgl. auch die Untersuchungen zu Wortschatz und Häufigkeit von Tschirner 2005 und 2006.

³⁴⁹ So das Ergebnis einer Fragebogenumfrage im Vorfeld der Überarbeitung der Handreichung Fachsprache (neu: „Sprachtraining in Fachunterricht und Beruf“) und mehrerer Diskussionen mit Lehrenden in Sektionen des FMF/GMF-Kongresses 2006 in Nürnberg.

³⁵⁰ Weitere Beispiele bei Müller 1998, bes. S. 117f.

³⁵¹ Da damit auch schon Bereiche der Grammatik tangiert sind, wird somit einmal mehr der Zusammenhang zwischen Lexikon und Grammatik deutlich.

sche Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht, insbesondere für die Entwicklung rezeptiver Fertigkeiten. Für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht ist jedoch die textliche Basis, auf der die Häufigkeitsuntersuchungen basieren, zu hinterfragen. So sind Frequenzanalysen, die auf einem Korpus von Zeitungstexten basieren, allenfalls für den berufsvorbereitenden Unterricht nutzbar, nämlich wenn es darum geht, einen berufsfeldübergreifenden Grundwortschatz aufzubauen. Dabei muss jedoch auf eine sprachhandlungsorientierte Wortfeldarbeit geachtet werden, auch wenn dann mit weniger frequenten Wörtern gearbeitet wird³⁵². Dies gilt entsprechend für eine an *Profile Deutsch* orientierte Wortschatzarbeit, für die im Interesse des Aufbaus von Wortfeldern ebenfalls die kaum nachzuvollziehenden Stufungsvorgaben im Wortschatzbereich oftmals übergangen werden müssen³⁵³.

Im Zweifelsfall muss bei der Wortschatzauswahl also wiederum lernerorientiert entschieden werden. Korpusbasierte Analysen, die sich mit Häufigkeitsverteilungen auseinandersetzen, sind dabei nicht zwangsläufig auszuschließen. Sie können z.B. für das Sprechen und Schreiben wichtiger werden, wenn, wie Tschirner vorschlägt, der enge Zusammenhang von Wortschatz- und Grammatikerwerb genutzt wird:

„Wenn man beim produktiven Lernen von einem Einheitenlernen (*chunk learning*) ausgeht, also einem Speichern von Wortketten, die bei einer genügend hohen Zahl gleicher oder ähnlicher Wortketten Anlass zur Grammatikkonstruktion geben, [...], dann könnte man solche im natürlichen Sprachgebrauch häufig vorkommenden Einheiten nutzen, um durch ihren Einsatz [...] im Unterricht diesen Grammatikerwerb zu fördern bzw. zu beschleunigen“ (Tschirner 2005, S. 144).

Welche Kriterien außerdem für die Grammatikarbeit im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen, wird im Folgenden gezeigt.

3.2.4.3 Kriterien für die Grammatikarbeit im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht

Seit der kommunikativen Wende gilt die Grammatik als Werkzeug für sprachliches Handeln, d.h. grammatische Strukturen werden eingeführt, indem nicht nur ihre Bildungsregeln erklärt, sondern auch ihr kommunikativer Verwendungskontext aufgezeigt wird. Ziel ist es, den Lernenden zu vermitteln, wozu man eine gelernte Struktur braucht

³⁵² Denn es nutzt wenig, das hochfrequente Wort „Gerät“ gelernt zu haben, wenn man auf einer Dienstreise unter der Dusche steht und feststellt, dass man kein Handtuch hat, das Wort für „Handtuch“ aber nicht kennt. Auf „Gerät“ wird das Hotelpersonal kaum sofort reagieren.

³⁵³ Vgl. die Beispiele bei Funk 2005, S. 124ff zum Wortfeld „Gegenstände im Kursraum“, hier zitiert in Kap. 3.3.1., Tab. 27.

und wie man mit ihr sprachlich etwas tun kann (vgl. Funk/Koenig 1991, S. 52), z.B. *jemanden um etwas bitten, ein Produkt beschreiben* oder *Diskussionsergebnisse zusammenfassen*. Wenn Funk/Koenig feststellen „Grammatik ist auf diese Weise nicht nur Selbstzweck, sondern ein Mittel zum Zweck: ein ‚Werkzeug‘ zur Sprachproduktion“ (Funk/Koenig 1991, S. 52), dann sind die grammatische Analyse und die Sprachbeschreibung nicht auf die Wort- und Satzebene beschränkt, sondern beziehen auch Äußerungen und Texte mit ein (vgl. Funk/Koenig 1991, S. 52). Wichtig dabei ist, dass die Lernenden auf Intentionen von Äußerungen aufmerksam gemacht werden und wissen, zu welchem kommunikativen Zweck sie die jeweiligen Grammatikstrukturen verwenden können bzw. welche sprachhandlungsbezogenen Alternativen es gibt. Als besonderes Anliegen der kommunikativen Grammatikarbeit gilt, dass die Lernenden in einem sinnvollen Kontext sprechen und handeln sollen und zwar nicht als beliebige Lehrwerkperson, sondern als sie selbst, z.B. als Auszubildende, die die Fachlehrenden um weitere Erklärungen bitten oder als Krankenschwester, die bei der Schichtübergabe auf der Pflegestation Informationen erfragt

Der Handlungsbezug steht auch bei der Grammatikarbeit im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht im Vordergrund. Es sind grundsätzlich grammatische Strukturen und Verbalisierungsmuster aufzugreifen und zu systematisieren, sofern sie (vgl. Funk 2003a, S. 178)

- zur Bewältigung einer konkreten Handlung unerlässlich sind, z.B. wenn die Strukturkenntnis bei der Bearbeitung eines schriftlichen Textes oder bei der Bewältigung einer beruflichen kommunikativen Handlung notwendig bzw. nützlich ist,
- in weiteren berufssprachlichen Zusammenhängen mit hoher Frequenz erscheinen, d.h. grammatische „Spezialitäten“ und Ausnahmen werden nicht thematisiert,
- in multiplen Kontexten anwendbar sind.

Grammatikarbeit erfolgt also dann, wenn sie die produktive oder rezeptive Verwendung von Strukturen und Kommunikaten in beruflichen Sprachhandlungsfeldern unterstützt, d.h. die Grammatik ist funktional und an den inhaltlich-semantischen Bereichen orientiert.

Bei der Grammatikarbeit muss sprachliches Lernen mit konkreten beruflichen Anforderungen und kommunikativen Situationen verbunden werden. Einmal mehr bilden die Bedürfnisse, Kenntnisse und Voraussetzungen der Lernenden die Grundlage, auf der Teilbereiche der Grammatik ausgewählt und beschrieben werden, die für den Sprach-

gebrauch der Lernenden relevant sind (vgl. Funk/Koenig 1991, S. 13; Müller 2003, S. 132). Da sich die situative Spracharbeit aus individuellen oder gruppenbezogenen Bedarfsanalysen ergibt, ist eine kontinuierliche Dokumentation und Evaluation der Lernentwicklung erforderlich (vgl. Müller 2003, S. 132; Kap. 4.5.2.1)³⁵⁴.

Auch in Bezug auf die sprachsystematische Arbeit ist zwischen den unterschiedlichen Formen berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts zu differenzieren. So müssen im berufsvorbereitenden Anfangsunterricht zunächst grundlegende Regeln und Strukturen erstmals eingeführt oder wiederholt werden (vgl. Funk 2001, S. 971). Dabei kann die Grammatikprogression den Niveaustufen des GER folgen (vgl. Kap. 3.3.2). In Kursen höherer Sprachniveaus, also etwa ab dem Niveau B1/B2 GER, kann man von grammatischen Vorkenntnissen der Lernenden ausgehen, die jedoch, was die Grundgrammatik angeht, gefestigt und handlungsbezogen erweitert werden sollten.

„Dabei gilt: Je selbstverständlicher Grammatik den Lernenden als Mittel präsentiert wird, sprachliche Ausdrücke angemessen zu verstehen und Gedanken differenziert auszudrücken, um so geringer werden auch die Angst und die Vorbehalte gegenüber Grammatik sein“ (Müller 2003, S. 132).

Im berufsbegleitenden Unterricht besonders ab dem Niveau B1 GER kann die Grammatikarbeit stärker mit der Arbeit am Text verbunden werden, wobei Lehrbuchtexte³⁵⁵, aber auch Zeitungstexte oder Gebrauchsanweisungen sowie vor allem berufsbezogene Gebrauchstexte wie Protokolle, Rundschreiben, Berichte etc. verwendet werden können. Das sprachsystematische Training erfolgt weitgehend auf der Grundlage dieser Texte, die die Lernenden aus ihren Berufsfeldern mit in den Unterricht bringen können. Auch bei der Arbeit am Text werden Strukturen nur dann aufgegriffen und trainiert, wenn sie bei der Bearbeitung des Textes oder bei der Bewältigung einer beruflichen kommunikativen Handlung notwendig sind, d.h. im berufsbegleitenden Sprachunterricht erfolgt die sprachsystematische Arbeit vor allem *on demand*, auf Nachfrage der Lernenden. Indem Strukturen dann in ihrem funktionalen Umfeld thematisiert werden, wird auch das situationsbezogene Sprachbewusstsein der Lernenden gefördert.

Im Anfangsunterricht auf A1/A2 GER müssen jedoch auch zunächst die allgemeinen sprachlichen Grundlagen gelegt werden (vgl. Braunert 2000, S. 426), wobei von Be-

³⁵⁴ In Kursen, die z.B. auf das Zertifikat Deutsch (ZDaF) oder das Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) vorbereiten, folgt die Lernprogression dem Referenzrahmen bzw. den Anforderungen des ZDfB, für Kurse mit Nullanfängern kann der Referenzrahmen ebenfalls eine Orientierung bei der Progressionsgestaltung bieten.

³⁵⁵ Vgl. dazu Funk/Ohm 1991 und Ohm/Kuhn/Funk 2007.

ginn an die Bedürfnisse und Sprachverwendungssituationen der Lernenden bei der Sprachhandlungsplanung zu berücksichtigen sind³⁵⁶.

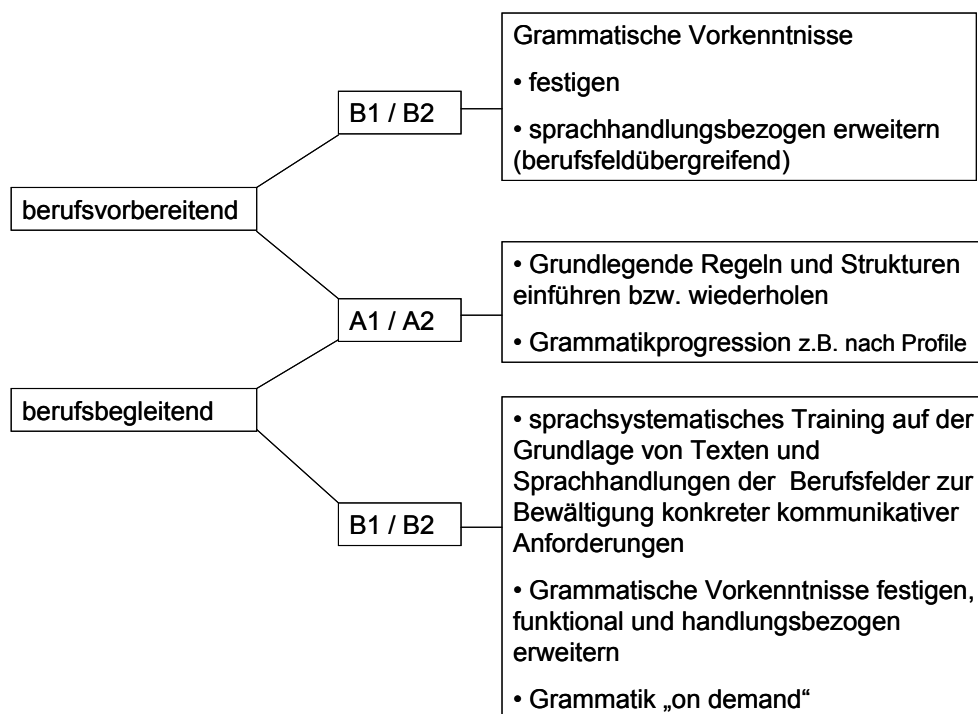


Abbildung 35 Grammatikarbeit im berufsvorbereitenden und -begleitenden Fremdsprachenunterricht

Visualisierungen können, indem sie zur sprachfreien Präsentation von Regeln und Strukturen eingesetzt werden, als Lernhilfe dienen, und die Integration spielerischer und sinnlich-anschaulicher Elemente kann das grammatische Lernen unterstützen³⁵⁷. Auch die extra- und paraverbalen Mitteilungformen wie Körpersprache, Stimmlage oder emotionale Expressivität sollten einbezogen werden. Letzteres wäre z.B. von Bedeutung, wenn es um die Differenzierung von Höflichkeitsformen und Registern geht³⁵⁸.

³⁵⁶ Vgl. das Konzept von *einFach gut* (Pilsen 2000ff), einem dreiteiligen Lehrwerk für den Deutschunterricht an Fachschulen und Fachmittelschulen, das auf das Zertifikat Deutsch vorbereitet.

³⁵⁷ So kann z.B. das Lernen in und mit Bewegung, z.B. durch Übungen wie „der bewegte Satz“ (vgl. Tselikas 1999, S. 75f) die Behaltensleistung steigern und zur sprachlichen Reflexion und Sensibilisierung im Sinne der *language awareness* und der *language learning awareness* beitragen (vgl. Müller 2003, S. 130).

³⁵⁸ Z.B. So ist die Unterscheidung nach der höflicheren Form zwischen *Machst du das Fenster zu?* und *Könntest du das Fenster zumachen?* nicht unbedingt in der Verwendung des Konjunktivs zu suchen, sondern in erster Linie in der Stimmlage begründet.

Bei der näheren Betrachtung der grammatischen Strukturen, die in den meisten der in der Arbeitswelt gebräuchlichen Texten vorkommen und demnach im berufsorientierten DaF-Unterricht thematisiert werden sollten, zählt Funk (2001, S. 971) Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene auf, wie etwa verschiedene Formen passivischer Bedeutung, die Informationsverdichtung durch Nominalisierungen³⁵⁹ und Satz und Textverbindungen durch Konnektoren. Berücksichtigt man zudem noch die von Funk/Ohm (1991) beschriebenen grundlegenden berufsübergreifend anwendbaren Mitteilungsfunktionen (vgl. Kap. 3.2.1.5, Tab 12) charakterisieren (etwas beschreiben), diskriminieren (etwas unterscheiden) und generalisieren (etwas verallgemeinern, Regeln formulieren), dann stellen außerdem Adjektive und verschiedene Formen zusammengesetzter Adjektive sowie unterschiedliche Möglichkeiten des Vergleichs die im Zusammenhang mit diesen Funktionen am häufigsten gebrauchten grammatischen Strukturen dar (vgl. Funk/Ohm 1991, S. 173).

Das fachsprachliche Gebot der Präzision, Generalisierung und Kürze der schriftlichen Informationsvermittlung wird zwar durch die genannten Strukturen erfüllt. Doch zeigen die Beispiele auch, dass die Versuche, eine spezielle „Grammatik der Fachsprache“ oder ein berufsbezogenes Grammatikinventar definieren zu wollen, obsolet sind, da die Strukturen mehrheitlich bereits in der Grammatik der Niveaustufen A1 – B1 GER thematisiert sind. Auch Brieger diskutiert die häufig aufgeworfene Frage nach der Existenz einer spezifischen Fachsprachengrammatik am Beispiel des *Business English* und kommt zu einem ähnlichen Schluss, der sich auf die gesamte berufsorientierte Fremdsprachenverwendung übertragen lässt:

„With regard to the question about the existence of a grammar of Business English, I do not think that there are any language categories specific to Business English. Business English can utilise all the language forms which exist in General English: the nouns, verbs, adjectives, adverbs, prepositions and determiners; none are excluded. Similarly there are no new categories which have been created for Business English. What one may find, however, is that certain grammatical forms are more prevalent or less prevalent in Business English discourse patterns or genres” (Brieger 1997, S. 36).

Ähnlich wie im Wortschatzbereich folgt auch die Grammatikarbeit im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht den Kriterien der Frequenz und Anwendungsbreite sowie den Lernerbedürfnissen. Gerade im berufsbegleitenden Unterricht auf sprachlich höherem Niveau spielt die Nachfrage eine wesentliche Rolle. Indem grammatische Formen vor

³⁵⁹ Vgl. dazu auch die Beispiele bei Müller 2003, S. 138ff.

allem dann systematisiert werden, wenn die Lernenden sie nachfragen³⁶⁰, folgt der Unterricht keinem vorher festgelegten Curriculum und damit dem Prinzip *focus on form*.

Ellis unterscheidet das Prinzip *focus on form* von *focus on forms*:

„Focus on forms refers to instruction that seeks to isolate linguistic forms in order to teach and test them one at a time. It is found when language teaching is based on a structural syllabus. Focus on form involves ‘alternating in some principled way between a focus on meaning and a focus on form’ (Long 1991). It occurs when teachers follow a task-based syllabus, but focus learners’ attention on specific linguistic properties in the course of carrying out communicative activities” (Ellis 1994, S. 639).

Die Unterschiede in den Übungsabläufen werden in der direkten Gegenüberstellung deutlich:

Traditionelle Grammatikarbeit im Unterricht <i>focus-on-forms</i>	Lerner- und Aufgabenorientierung <i>focus on form</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Einführungstext mit vorgegebenem Fokus auf eine bestimmte Struktur im Text, <i>Fokus auf Formen, Trennung von Inhalt und Form,</i> 2. Lehrende erklären die Struktur, Tafelbild, <i>rezeptiv/passives Lernen, Aufbau eines eigenkategorialen Netzes wird behindert,</i> 3. Übungssätze, die Lernenden tragen, z. B. korrekte Formen in Lücken ein, 4. Transfer auf andere Kontexte. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kooperativ festgelegte kommunikative Aufgabenstellung, 2. Individuelle und kooperative Arbeit an der gemeinsamen Aufgabe, 3. Fokus auf Form im Rahmen und zur besseren Bewältigung der kommunikativen Aufgabenstellung („kognitive Schleifen“), die Bezug zur Arbeitswelt hat bzw. aus ihr resultiert, 4. individueller Bedarf (Nachfrage) und Aufgabenstellung entscheiden über Thematisierung, 5. Präsentation / Produkt / Kommunikat und Anwendung unter Verwendung neuer Strukturen.

Tabelle 21 Gegenüberstellung *focus on forms* vs. *focus on form* (nach Funk 2006, S. 59.)

Im Umkehrschluss unterliegt die Grammatikarbeit im berufs begleitenden Fremdsprachenunterricht keiner wie auch immer fachlich oder fachsprachlich zu begründenden Beschränkung und Briegers Feststellung zur Funktion der Grammatik für Business-English lässt sich analog übertragen: „Business English, as a wide-ranging area encompassing all communication activities used in business interactions has no limits as far as grammar is concerned“ (Brieger 1997, S. 37). Als Konsequenz folgt daraus, dass auch die Grammatikarbeit an den spezifischen Lernerbedürfnissen orientiert sein muss

³⁶⁰ Z.B. indem sie Texte aus ihren Berufsfeldern mit in den Unterricht bringen, die für sie sprachliche Probleme aufwerfen. Die Texts didaktisierung und die Progressionsregulierung obliegen der Lehrkraft.

und besonders auf die induktive und selbstständige Erarbeitung der Strukturen durch die Lernenden zielen sollte³⁶¹, so dass sie zum lebenslangen Lernen beitragen kann.

Doch Wortschatz- und Grammatiktraining allein gewährleisten noch nicht das Verstehen und die Verständigung in der Fremdsprache. Ein Mangel – weniger vielleicht an fachlicher und fremdsprachlicher, als vielmehr an interkultureller Kompetenz –, vor allem im Bereich der Empathiefähigkeit, der Toleranz oder auch der Registerkenntnisse³⁶², lässt nicht nur Vertragsverhandlungen zwischen Vertretern unterschiedlicher Sprachen und Kulturen scheitern, sondern wirkt sich ganz konkret für den einzelnen Arbeitnehmer aus. Interkulturelle Kompetenz kann sogar entscheidend für das Erreichen oder den Erhalt des Arbeitsplatzes sein, wie folgendes Beispiel deutlich macht:

„Nina E., 31, vor gut zwei Jahren aus Kasachstan nach Deutschland gekommen, von wo sie eine Ausbildung und Berufspraxis als Verkäuferin mitgebracht hat. Aufgrund ihres Status als Aussiedlerin bekommt sie einen sechsmonatigen Deutschkurs, in dem sie viel lernt. Danach findet sie aber keinen Arbeitsplatz und nimmt an einem Projekt zur Berufsintegration teil. Dort macht sie einige Monate ein Praktikum in einem großen Bekleidungsgeschäft, lernt schnell alle dazugehörigen Arbeitsabläufe, viele neue Fachwörter, ist pünktlich und fleißig. Gegen Ende des Praktikums wird sie vom Betrieb nicht übernommen. Begründung: Sie gehe nicht genügend auf die Kunden zu, vermeide sogar das Gespräch mit den Kolleginnen, sitze in der Pause statt im Pausenraum schweigend in einer Ecke, gebe einsilbige Antworten und pflege keinen Small-Talk“ (Grünhage-Monetti 2000, S. 6).

Offensichtlich waren die im Betrieb üblichen kommunikativen Regeln und Erwartungen, die kulturell geprägt sind und sich von Kultur zu Kultur unterscheiden können, der Praktikantin fremd³⁶³. Angesichts der wachsenden Multikulturalität des beruflichen wie privaten Alltags ist die Entwicklung und Förderung der kommunikativen *und* interkulturellen Kompetenz der Beschäftigten notwendig, so dass das interkulturelle Lernen einen weiteren zentralen Bereich des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts darstellt, wie im Folgenden zu zeigen ist.

³⁶¹ Z.B. Erkennen von Regelmäßigkeiten und Regelformulierung durch die Lernenden nach dem S-O-S-Prinzip. Mit einer Vielzahl weiterer Anregungen siehe Funk/Koenig 1991, S. 124ff.

³⁶² Unter Register sei hier eine für einen bestimmten Kommunikationsbereich charakteristische Rede- oder Schreibweise verstanden. Im Register können Hierarchien sprachlich abgebildet werden. So benutzt ein Angestellter im Gespräch mit seinem Vorgesetzten eine andere Sprechweise als unter gleichrangigen Kollegen oder unter Freunden.

³⁶³ Daneben können auch individuelle Faktoren wie z.B. Sprachangst eine Rolle gespielt haben.

3.2.4.4 Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen

Die Begegnung mit kultureller Fremdheit erfordert die Beschäftigung mit kulturellen Einflussfaktoren, da sie nicht *per se* zur Analyse der kulturell bedingten Ursachen für erwartungswidriges und abweichendes Verhalten und zur Bereitschaft, kulturelle Hintergründe zu verstehen, führt (vgl. Thomas 2005, S. 12). In der Begegnung mit Kollegen und Kunden wird, so Thomas, „ein gewisses Maß an interkultureller Sensibilität, interkulturellem Verstehen und Bereitschaft, sich auf die besonderen kulturellen Regeln, Normen, Sitten und Gebräuche des Einsatzlandes einzustellen, verlangt“ (Thomas 2005, S. 12).

Indem länderübergreifende Kooperationen, die Arbeit in internationalen Projektteams, das Internet und nicht zuletzt die Migration zu einer Potenzierung interkultureller Begegnungssituationen und –möglichkeiten führen und sowohl fremdsprachliche als auch interkulturelle Handlungskompetenzen von den Beschäftigten erfordern (vgl. Kap. 2.7.4), steht der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht - als ein möglicher Ort³⁶⁴ zum Training interkultureller kommunikativer Kompetenz – vor der Aufgabe, die Lernenden auf die Sprache und auf interkulturelle Kontakte vorzubereiten (vgl. Neuner 2003b, S. 232). Krumm stellt das interkulturelle Lernen ins Zentrum des DaF-Unterrichts, denn "Fremdsprachenlernen heißt: Zugang zu einer anderen Kultur suchen" (Krumm 1994a, S. 27f). Barkowski/Eßer konkretisieren dies im Hinblick auf die Begegnungssituation:

„Der Lernort Fremdsprachenunterricht ist ein Ort interkultureller Begegnung, wobei sich mindestens und in jedem konkreten Fall zwei verschiedene Sprachen in ihrer komplexen Kulturhaftigkeit (Formseite; Inhalte; Handlungskontexte; Sprachhandlungsroutinen u.a.) begegnen“ (Barkowski/Eßer 2005, S. 95).

Obwohl bereits Lado betonte, dass es Ziel des Fremdsprachenunterrichts sei, die zu lernende Sprache im „kulturellen Gefüge der Zielsprache“ zu verwenden (Lado 1967, S. 43ff, zit. nach Krumm 2003, S. 138) und der Terminus interkulturelle Kommunikation in den 70er Jahren des 20. Jhds. in der einschlägigen Fachliteratur zu finden ist³⁶⁵, hat sich der Begriff „interkulturell“ erst seit den 80er Jahren in der (bildungs)wissenschaftlichen wie öffentlichen Diskussion etabliert. Am Diskurs sind dabei ganz unterschiedli-

³⁶⁴ Weitere „Orte“ wären etwa länderspezifische oder auch sprachübergreifende interkulturelle Trainings, die oftmals von privaten Bildungsinstituten zur Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt unabhängig vom Erlernen der Fremdsprache angeboten werden. Auf diese Form des interkulturellen Trainings kann in diesem Zusammenhang nicht weiter eingegangen werden, es sei aber auf das interkulturelle Portal verwiesen (www.interkulturelles-portal.de, 01.05.2007).

³⁶⁵ Vgl. Müller-Jaquier 2000, der Samovar/Porter 1972 anführt.

che Disziplinen und Praxisfelder beteiligt (vgl. Krumm 2003a, S. 138), so z.B. neben den Auslandsgermanisten vor allem Sozialpsychologen, Soziologen, Anthropologen, Kulturwissenschaftler, Pädagogen, Philosophen, Linguisten und Wirtschaftswissenschaftler, die in der Praxis u.a. von Sozialarbeitern, Lehrern, Kommunikationstrainern, Personalberatern oder HR-Managern ergänzt werden. Begriffe wie „Kulturspezifik“, „Kulturgeprägtheit“, „Interkulturalität“ oder „interkultureller Ansatz“ (vgl. Eßer 2006, S. 2) oder auch „Trans-“ und „Multikultur“ spiegeln ebenso die Disparität des Diskurses wie die zahlreichen unterschiedlichen Definitionen des Begriffs *Kultur*³⁶⁶. Da hier nur exemplarisch gearbeitet werden kann, seien vier Kulturdefinitionen aus dem Kontext des interkulturellen Lernens zitiert, die im Hinblick auf Lernzieldefinitionen operationalisierbar sind und auf die sich unterrichtliche Handlungskonzepte beziehen lassen:

	Definition	Kernpunkte
(Goodenough 1964, S. 36) ³⁶⁷	A society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and to do so in any role that they accept for any one of themselves.	gesellschaftliche Rollen und Verhalten
(Knapp / Knapp-Potthoff 1990, S. 65) ³⁶⁸	Eine Kultur stellt ein Ensemble von in symbolischem Handeln manifestierten Wissensbeständen dar, die sich in den verschiedenen soziohistorischen Domänen und Entwicklungsphasen einer Gesellschaft unterscheiden oder für diese Domänen spezifisch sind, die aber durch den Bezug auf die gleiche Gesellschaft einen mehr oder weniger gemeinsamen Kern an Weltbildern, Wertvorstellungen, Denkweisen, Normen und Konventionen aufweisen und die sich deshalb – vor allem aus der homogenisierenden Perspektive von außen – als solche einer bestimmten Kultur darstellen.	Normen, Werte, Weltbilder
(Bolten 2001, S. 15)	Mit der Definition von Kulturen als Netzwerken von „subkulturellen“ Lebenswelten wird man am ehesten der Offenheit, Dynamik und Vielschichtigkeit von Gesellschaften gerecht: Randgruppen können ebenso wie „fremde“ Einflüsse berücksichtigt und kleinschrittige Wandlungsprozesse in ihren Auswirkungen auf die Veränderungen umgreifender Lebensweltsysteme beschrieben werden. Die in den anderen Definitionen z.T. stillschweigend mitgedachte Vorgabe von der weitgehend „geschlossenen“ Homogenität einer Kultur lässt sich hier freilich nicht mehr aufrechterhalten.	dynamische Netzwerke von Lebenswelten
(Barkowski/ Eßer 2005, S. 89)	Kultur ist die begriffliche Abstraktion für das Gesamt der Eingriffe der Menschen in ihre Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung ihrer materiellen und ideellen Bedürfnisse [...].	bedürfnisgesteuerte Eingriffe in Lebenswelt

Tabelle 22 Kulturdefinitionen (Beispiele)

³⁶⁶ So weist z.B. Bolten (2001, S. 10) auf 250 unterschiedliche Kulturbedeutungen hin, die amerikanische Forscher bereits in den 60er Jahren des 20. Jhds. gefunden haben. Als Schlüsselbegriff in Kombination mit „Deutsch als Fremdsprache“ erhielt Eßer bei einer Internetrecherche im Sommer 2006 knapp 750.000 Einträge (vgl. Eßer 2006, S. 2).

³⁶⁷ Zit. nach Heringer 2004, S. 106.

³⁶⁸ Zit. nach Heringer 2004, S. 107.

Den Versuch, eine Kerndefinition für einen im und für den DaF-Unterricht operationalisierbaren Kulturbegriff zu finden, die stark an der Lebenswelt orientiert ist, hat Eßer unternommen: „Kultur ist ein abstrakter Begriff für die ganz spezifische Art und Weise, wie die Menschen einer gesellschaftlichen Gruppe leben, d.h. wie sie ihre Lebenswelt jeweils organisieren“ (Eßer 2006, S. 4). Diesen Kulturbegriff spezifiziert und relativiert sie in Form eines „Kultur-ABCs“, wobei sie z.B. die für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht relevanten Funktionen wie

- die Wahrnehmungsspezifik („Fremdkulturelle Phänomene werden auf der Folie er Eigenkultur wahrgenommen und bewertet“),
- die Orientierungs- und Schutzfunktion für ihre Mitglieder („Die konventionalisierten Umgangsweisen eines Kollektivs [...] haben alle zwei Funktionen: 1. Realisierung materieller und ideeller Bedürfnisse sowie 2. Sicherung des Fortbestands des Kollektivs“) und
- die Dynamik von Kulturen („Kulturen beeinflussen sich gegenseitig und verändern sich auch dadurch“)

anführt (Eßer 2006, S. 4ff). Bezogen auf den konzeptionellen Zusammenhang zwischen Sprach- und Kulturvermittlung sowie auf die Rolle der Kultur beim fremdsprachlichen Lehren und Lernen folgert Eßer nicht nur, dass Kultur immer auch Lerninhalt sei, sondern diese auch die Spezifik des Lehrens und Lernens präge (vgl. Eßer 2006, S. 8). Dies bedeutet, dass Lernen wie Lehren, Lernende und Lehrende der kulturellen Prägung als Resultat der jeweils eigenen Sozialisationsprozesses im Sinne der Enkulturation unterliegen und in jede Interaktion – sei sie unterrichtlich oder außerunterrichtlich – neben ihrem Weltwissen auch ihre soziale Identität und ihren kulturellen Hintergrund einbringen. Letzteres ist von besonderer Relevanz für das interkulturelle Lernen, das den Aufbau interkultureller Kompetenz zum Ziel hat.

Analog zum Kulturbegriff existiert auch für die Beschreibung interkultureller Kompetenz eine Vielzahl von Definitionen und Modellen aus unterschiedlichen Fachrichtungen³⁶⁹. „Inter-kulturell“ kann für unseren Zusammenhang im weitesten Sinne als etwas, das sich zwischen (lat. *inter*) unterschiedlichen Lebenswelten ereignet, definiert werden, wobei hier der Begriff *Interkultur* auf zwei verschiedene Kulturräume im Sinne von Kommunikationsgemeinschaften (vgl. Knapp-Potthoff 1997, Boeckmann 2006, S. 2),

³⁶⁹ Es sei exemplarisch auf die in der Zeitschrift *Erwägen-Wissen-Ethik* 14/2003 geführte Diskussion verwiesen. Hier werden die von Thomas in seinem Hauptartikel vertretenen Thesen zur interkulturellen Kompetenz zum Teil heftig in einer Reihe von Repliken kritisiert. Die Unterschiede der Diskussion verdeutlicht Rathje 2006.

also etwa Deutschland und Kasachstan, und ihre unterschiedlichen Sprachen bezogen werden soll³⁷⁰. Als *interkulturelle kommunikative* Kompetenz (Byram 1997) erweitert der Interkulturalitätsaspekt den Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Wahrnehmung und Thematisierung kultureller Differenz. Interkulturelle Kompetenz sei hier im weitesten Sinne als Fähigkeit mit Menschen zu interagieren verstanden, die erkennbar einer anderen als der eigenen Kultur angehören (vgl. Kap. 2.7.4).

Die Liste der im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht relevanten und zu vermittelnden Wissensbestände bzw. Lernziele reicht von landeskundlichem Wissen über die jeweils andere Kultur bis zu einer Vielzahl von zu entwickelnden Fähigkeiten wie etwa Empathie, Rollendistanz oder Ambiguitätstoleranz³⁷¹. Empathiefähigkeit und Toleranz zählt z.B. Knapp-Potthoff (1997) zu den affektiven Lernzielen des interkulturellen Lernens. Diese bilden in ihrem Lernzielmodell die Grundlage zur Kommunikation mit Angehörigen anderer Kulturen und vor allem zur Aushandlung einer gemeinsamen Kommunikationsbasis. Außerdem stellen

- das allgemeine Wissen über Kultur und Kommunikation,
- das kulturspezifische Wissen zur Deutung von kommunikativen Akten und zur Prävention und Reparatur von Missverständnissen und
- die Kenntnis von Strategien im Sinne sprachlicher und nichtsprachlicher Verfahren zur Bewältigung von Kommunikationssituationen mit Angehörigen einer anderen Sprach- und Kulturgemeinschaft

weitere Ziele des interkulturellen Lernens dar.

³⁷⁰ Das, was sich zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten innerhalb eines Kulturraumes, also den subkulturellen Gruppierungen wie z.B. Generationen oder Geschlechtern abspielt, fasst Bolten 2001, S. 19 zur Abgrenzung unter dem Begriff intra-kulturell zusammen.

³⁷¹ Als Fähigkeit, die Interaktion auch dann aufrecht zu erhalten, wenn Widersprüche vorliegen oder Erwartungen nicht erfüllt werden.

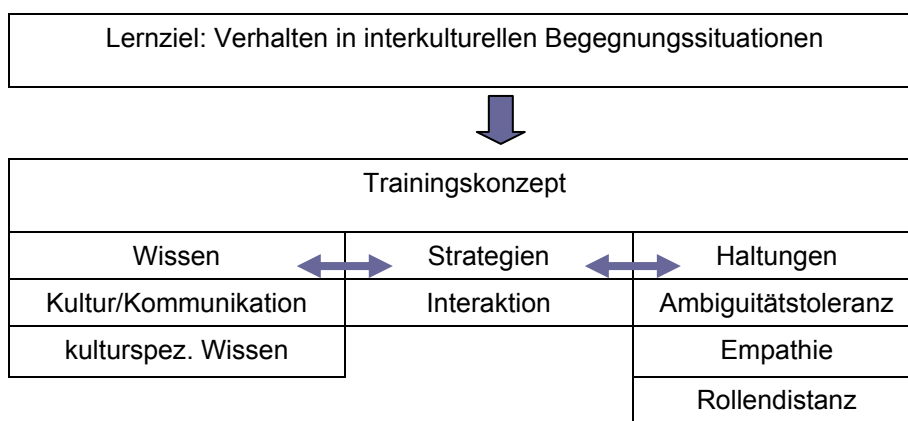


Abbildung 36 Ziele interkulturellen Lernens

Byram (1997) hat die Ziele aufgegriffen und ein Strukturmodell entworfen, das den Erwerb bestimmter Betrachtungsweisen, Haltungen, kultureller Kenntnisse und interkultureller Umgangsformen in fünf *savoirs* als Faktoren interkultureller Kommunikation differenziert:

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Tabelle 23 Faktoren interkultureller Kommunikation (Byram 1997, S. 34)

Das Modell zielt auf die Entwicklung eines interkulturellen Sprechers (intercultural speaker), der kulturelle Grenzen überschreiten kann und die Fähigkeit besitzt, mit „anderen“ im Sinne von „Fremden“ zu interagieren, andere Perspektiven und Wahrnehmungen der Welt zu akzeptieren, und der zwischen zwei oder mehreren kulturellen Identitäten vermitteln kann (vgl. Byram/Zarate 1997). Der interkulturelle Sprecher

„begnügt sich weder mit einem außenperspektivistischen Betrachten der Dinge, noch mit einem freibleibenden Staunen über das, was schön, exotisch oder fesselnd ist in der anderen Kultur. Die interkulturelle Person möchte verstehen. Sie will eine Innenansicht der Kultur ihres Gesprächspartners gewinnen. Gleichzeitig möchte sie auch, dass ihr Gesprächspartner ein besseres Verständnis der eigenen Kultur und kulturellen Identität(en) gewinnt. Sie ist dazu bereit, sich der anderen Kultur zu öffnen und die eigene Identität zu befragen“ (Sercu 2002, S. 3).

Die fünf Faktoren können als integrierte, mit kommunikativer Kompetenz verflochtene Dimensionen interkultureller Fähigkeit betrachtet werden.

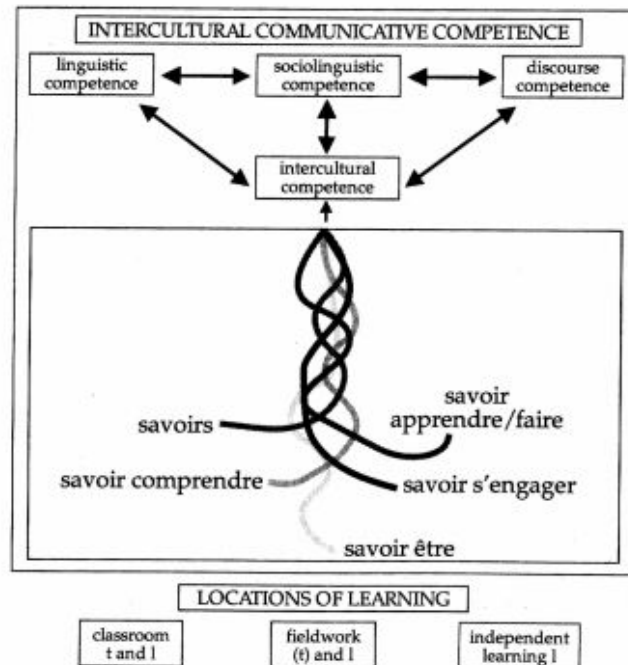


Abbildung 37 Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz nach Byram (1997, S. 73)

Damit interkulturelles Lernen überhaupt stattfinden kann, muss es, wie Barkowski fordert,

„zu Begegnungen zwischen den Kulturen kommen[...], und diese Kulturen müssen sich, wenn das Paradigma Interkulturalität überhaupt einen Sinn machen soll, so prägnant voneinander unterscheiden, dass die darin jeweils sozialisierten Individuen sich aller Wahrscheinlichkeit nach ebenfalls in ihrer kulturellen Prägung unterscheiden, und zwar in einer Weise, dass diese Unterschiede für den Verlauf einer Begegnung dieser Individuen handlungswirksam sind (Barkowski 2001, S. 298).

„Begegnung“ als grundlegendes Konzept interkulturellen Lernens kann grundsätzlich über Sprache, über die Menschen und ihr Handeln sowie über exemplarische Manifestationen, d.h. über das Aufsuchen „derjenigen institutionellen, historischen, kulturellen Gegebenheiten, die das Beziehungsgefüge für unsere Alltagskultur herstellen“ (Krumm 1998, S. 537) erfolgen. Für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht heißt das, dass in und mit Themen und Materialien spezifische auf die Arbeitswelt bezogene Begegnungssituationen geschaffen werden müssen, die die Lernenden sowohl mit dem „anderen“, dem „Fremden“, als auch mit sich selbst, ihren Erfahrungen und ihrer eigenkulturellen Prägung konfrontieren.

Aus den didaktischen Argumenten ergeben sich methodische Konsequenzen. Da das interkulturelle Lernen in den Fremdsprachenunterricht integriert ist, spielen grundsätzlich alle Methoden des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts eine Rolle. Einige spezielle methodische Möglichkeiten zum Erreichen interkultureller Lernziele, die auch für den berufsorientierten DaF-Unterricht relevant sind, hat Krumm (1992, S. 19) zusammengefasst:

- a) gezieltes Wahrnehmungstraining und Sensibilisierung für eigenkulturelle Prägungen,
- b) bewusste Konfrontation / bewusster Vergleich eigenkultureller Prägungen und Manifestationen mit den kulturellen Manifestationen der deutschsprachigen Länder, zu denen auch die Arbeitswelt mit ihren Strukturen, Hierarchien und peripheren Institutionen wie Arbeitsagentur oder Berufsschule zählt,
- c) Bedeutungsrecherchen und Bedeutungscollagen,
- d) kulturkontrastive Erfahrungen sammeln: eigene Erfahrungsberichte,
- e) Vorwissen aktivieren: Assoziogramme; Recherchen.

So kann im berufsorientierten DaF-Unterricht bereits in der Berufsvorbereitung zum einen deklaratives Wissen über die Arbeitswelt vermittelt werden, z.B. über Arbeitsorte (wo arbeiten Menschen?), Arbeitszeiten (wann arbeiten sie?) oder über Kleidung am Arbeitsplatz (wer trägt wann was?). Zum anderen können die Lernenden aber auch z.B. durch Texte, vor allem jedoch durch Fotos oder Videosequenzen für kulturelle Unterschiede etwa im Umgang mit Hierarchien, im Verhältnis von Männern und Frauen am Arbeitsplatz und in Bezug auf körperliche Nähe und Distanz sensibilisiert werden. Dabei geht es im Sinne des Aufbaus prozeduralen Wissens zuerst um die Wahrnehmung und Beobachtung des kommunikativen Verhaltens der Angehörigen der Zielkultur. Zu thematisieren wären dabei z.B. Begrüßungssituationen (Wer begrüßt wen zuerst auf welche Weise?), Verabredungen/Einladungen (Wer geht mit wem in die Kantine? Wie drückt man Bedauern aus, dass man einen Termin nicht einhalten kann), Register und Formen von Höflichkeit sowie körpersprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Wie wird Interesse/Zustimmung signalisiert? Wie groß ist der Abstand der Gesprächspartner voneinander?). Indem Lernende über die Sprache Zugang zu einer neuen Welt finden, ändern sich vertraute Begriffe und Konzepte in ihrer Bedeutung und Wirkung. Lernende sollen diese Veränderungen auf der Basis ihrer eigenkulturellen Prägung

- a) identifizieren,
- b) differenzieren, z.B. Unterschiede wahrnehmen und

- c) vergleichen, d.h. Verschiedenheit messen und in Bezug auf „das Eigene“ reflektieren.

Um möglicherweise daraus entstehenden Gefühlen wie Angst oder Abwehr, der unreflektierten Identifikation oder der Vorurteilsbildung zu begegnen, ist es Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, dass die Lernenden Ambiguitätstoleranz entwickeln. Außerdem sollen sie in der Lage sein, eigenkulturelle Normen und Werte in Frage zu stellen sowie sensibilisiert werden für andere kulturelle Prägungen, die sich in Sprache und Verhalten manifestieren (vgl. Krumm 2003a, S. 141).

Neben den Strategien zur Aushandlung von Bedeutung ist deshalb auch das Hinterfragen von Bedeutung eine wichtige Strategie für interkulturelle Prozesse in der Arbeitswelt. Dabei sollen die Lernenden mit Hilfe von Fragen den kulturellen Hintergrund von Wörtern oder Dingen in einer fremden Kultur erschließen (vgl. Zeuner 2001, S. 60). Für das Hinterfragen der Bedeutung eines Wortes oder einer Sache, hat Müller am Beispiel „Café“ ein Fragenraster vorgestellt, das sich auf andere Bedeutungsrecherchen übertragen lässt:

- I. Innen-/Außenperspektive** : Ist X (= Café) eher ein privater oder öffentlicher Ort? Ist X eher ein geschlossener oder öffentlicher Raum? Ist man dort allein oder in der Gruppe?
- II. Soziologische Perspektive**: Welchen sozialen Schichten gehören die Menschen an, die in X gehen? Ist der Inhaber Angestellter oder Besitzer? Gehen eher junge oder ältere Menschen dorthin?
- III. Distributionsperspektive**: Wann, zu welcher Tageszeit geht man dorthin? Was isst/trinkt man? Wie häufig? Wo liegt X (in einer Stadt/im Land?) Wie lange hält man sich dort auf?
- IV. Historische Perspektive**: Gab es X schon immer? Ist X gerade in Mode? Als was hat es X früher gegeben? Wie entwickelt sich X?
- V. Emotionsperspektive**: Löst X positive oder negative Emotionen aus? Kann man mit X solche Emotionen auslösen?
- VI. Intrakulturelle Vergleichsperspektive**: Wie grenzt sich X von Y ab, das eine ähnliche Bedeutung hat?
- VII. Interessenperspektive**: Welche Ziele /sekundären Ziele haben die Personen, die sich in X aufhalten?
- VIII. Symbolperspektive**: Wie wird X angesehen? Wofür steht es, X zu benutzen? Welcher sozialen Gruppe wird X zugeordnet?

Abbildung 38 Fragenraster Bedeutungsrecherchen (Müller, zit nach Zeuner 2001, S. 60)

Die Lernenden sollen das Fragenraster nicht starr anwenden, sondern die Art des Fragens flexibel als Strategie anwenden, um sich den Gegebenheiten in der fremden Kultur zu nähern. Damit wird das Hinterfragen ebenso wie das reflektierende Vergleichen selbst zum Lerngegenstand (vgl. Zeuner 2001, S. 60).

Kommt es zu Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikationssituation, stellt die Metakommunikation eine Kompetenz dar, die dazu dient, Verständigung über Äu-

ßerungen oder Verhaltensweisen zu suchen. Um über Missverstandenes sprechen zu können, müssen die Lernenden,

- a) wissen, dass es aufgrund unterschiedlicher kulturell geprägter Vorstellungen, die mit Wörtern, Situationen oder Verhaltensweisen verknüpft sind, zu Missverständnissen kommen kann;
- b) sensibilisiert sein für derartige Missverständnisse, d.h. sie müssen sie erwarten und erkennen;
- c) sprachliche Mittel und Abläufe von Metakommunikation zur Bewältigung und Analyse kommunikativer Situationen kennen und verwenden können (vgl. Zeuner 2001, S. 61).

Diese Kenntnisse und Fähigkeiten können durch gezielte Übungen entwickelt werden.

Übungsformen, die sich für das interkulturelle Lernen eignen, sind vor allem das Rollenspiel bzw. die Simulation und die Arbeit mit Fallbeispielen und *critical incidents*, die thematisch in der Arbeitswelt verortet sind. Mit Hilfe von Rollenspielen lassen sich Fähigkeiten fördern wie Empathie, Rollendistanz und Toleranz, weil es im Rollenspiel in erster Linie um Einfühlen, Probehandeln und Reflexion über das Erlebte geht:

„Durch seinen Modellcharakter wird das Rollenspiel zur Lernhilfe. Es soll nicht eine Reproduktion der Wirklichkeit sein, es ist vielmehr eine Rekonstruktion der Wirklichkeit unter reduzierten Bedingungen. Die Spieler sind 'Herr der Situation', sie sind ihr nicht ausgeliefert. Die Spielsituation ist im Gegensatz zur Wirklichkeit machbar, veränderbar, wiederholbar. Dadurch wird im Rollenspiel Probehandeln möglich. Nicht der Erfolg, die Bedürfnisbefriedigung oder eine Leistung werden angestrebt, sondern die Erfahrung, wie etwas geschieht. Nicht, was ich esse und dass ich satt werde, ist wichtig, sondern wie Essen vor sich geht, wie ich mich dabei verhalte und wie ich mich auf den Mitspieler beziehe. Im Rollenspiel kann Selbstwahrnehmung ebenso gelernt und geübt werden wie Fremdwahrnehmung, d.h., dass ich den andern sehe und auf ihn eingehe. Der Modellcharakter des Rollenspiels erlaubt es auch, dass ich mich meiner Eindrücke und meiner Erfahrungen vergewissere. Ich kann den anderen fragen: 'Hast du verstanden, was ich dir sagen wollte?' - 'Habe ich dich richtig verstanden?' - 'Wie hast du mich in meiner Rolle gesehen?'" (Freudenreich et al. 1980, S. 24; zitiert nach Nodari 1995, S. 179).

Während sich Rollenspiele meist auf ein spezifisches Problem konzentrieren, wie z.B. ein Vorstellungsgespräch zu führen oder einen eigenen Standpunkt in einer Mitarbeiterbesprechung zu vertreten, sind Simulationen komplexer. Die Lernenden handeln hier in größeren thematischen Zusammenhängen, wie etwa „Der erste Tag im Betrieb“ oder „Einen Messebesuch organisieren“. Buddensiek beschreibt beide Formen

"als modellhafte, spielerische und sanktionsfreie Scheinwelt, die von den Spielteilnehmern dynamisiert und ausgestaltet wird, indem diese versuchen, in übernommenen Rollen innerhalb eines mehr oder weniger vor-

strukturierten Spielrahmens durch Spielhandeln zu einer Lösung zu bringen“ (Buddensiek 1985, 609; zitiert nach Nodari 1995, 180).

D.h. es muss jeweils klar sein, wer in welcher Rolle agiert und wie Gesprächsabläufe in der Regel strukturiert sind.

Als weitere Methode bietet sich die Fallmethode vor allem im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht auf sprachlich höherem Niveau an. Sie unterstützt neben dem interkulturellen auch das handlungsorientierte Lernen (vgl. Kap. 3.2.1.5). „Fälle“ sind nach Flechsig

„im Zusammenhang interkulturellen Trainings zeitlich und räumlich zumeist eng begrenzte Ereignisse, an denen zwei oder mehrere Personen aus mindestens zwei verschiedenen Ländern beteiligt sind oder die mindestens zwei unterschiedlichen Kulturgemeinschaften angehören. Es kann sich um problematische, konflikthafte oder auch erfreuliche Ereignisse handeln. Sie können in der Öffentlichkeit oder im privaten Bereich angesiedelt sein, in beruflichen oder touristischen Kontexten, sie können offiziellen und inoffiziellen Charakter haben. Sie sollten jedoch wichtige Lernerfahrungen der Autoren oder der am Fall beteiligten Personen widerspiegeln“ (Flechsig 2006, S. 7).

Die Ereignisse sollten in ein Szenario eingebettet sein, das kurz beschrieben wird. Kern der Fallmethode sind die Fallbeschreibungen, die sich auf Ereignisse beziehen, die tatsächlich stattgefunden haben. Sie sollten typische Situationen zum Inhalt haben. Die Lernenden werden durch Fragen, Problemstellungen oder Aufgaben aufgefordert, Hypothesen zum Fall bzw. zur Konfliktlösung zu entwickeln.

Die Arbeit mit *critical incidents* ist eine Variante der Fallmethode. Sie kann als die Arbeit mit Situationen beschrieben werden, die entweder als problematisch oder besonders gelungen angesehen werden. Critical Incidents beschreiben, was passiert, nicht aber warum es passiert. Oft liegen diesen „Fällen“ kulturelle Differenzen zugrunde, unterschiedliche Auffassungen von Zeit und Raum, Gesten und Verhaltensweisen, die von Kultur zu Kultur unterschiedlich besetzt sind oder auch Bedeutungsfehler, die durch wortgetreue Übersetzungen entstehen können³⁷². Erst in der nachfolgenden Be-

³⁷² Vertreter eines deutschen Unternehmens könnten glauben, dass sie auf dem richtigen Weg sind, wenn die japanischen Verhandlungspartner ein ihnen angebotenes Geschäft als „interessant“ bezeichnen. Der Ausdruck „interessant“ hat in Japan jedoch eine andere Konnotation und drückt hier eher Belustigung oder Skepsis der japanischen Seite aus, was aber dem deutschen Betrachter zunächst möglicherweise verborgen bleibt und zu Missverständnissen führen kann (vgl. Biesterfeldt 2002).

sprechung wird den möglichen Konfliktursachen nachgegangen. So schließt sich an die Lektüre der Geschichte eine Diskussion an mit dem Ziel, die entscheidenden kulturellen Faktoren, die zum Konflikt geführt haben können, zu ergründen. Sprachlich Fortgeschrittene können diese Diskussionen auch in der Zielsprache führen. Durch Analyse und Diskussion der Situationsbeschreibungen sollen praktische Probleme zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen gelöst und interkulturelle Bewusstheit gefördert werden, die sich am besten mit Hilfe von tatsächlichen oder vorgestellten interkulturellen Konflikten aktualisieren lässt, wie Untersuchungen zur Erfassung interkultureller Kompetenz ergeben haben (vgl. Thomas/Wagner 2002). Die Methode wird vor allem zur gezielten Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte eingesetzt.

Eine weitere Variante der Fallmethode ist die Kulturassimilator-Methode. Dabei bilden die Lernenden die Hypothesen zur Interpretation des Falles nicht selbst, sondern der Autor des Fallbeispiels gibt in der Regel vier mögliche Interpretationen vor. Die Lernenden wählen die Interpretation aus, die sie für die wahrscheinlichste halten. Nachdem sie ihre Entscheidung begründet haben, wird ihnen die Interpretation des Autors des Fallbeispiels genannt und ausführlich begründet, warum diese wahrscheinlicher ist als andere Alternativen (vgl. Flechsig 2006, S. 9)³⁷³.

Wenn es um die Lösung nicht nur simulierter, sondern realer Kommunikationsaufgaben geht, kann im berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht auch das Prinzip des *action learning* eingesetzt werden (vgl. Funk 2003a, S. 177). Dabei arbeitet ein Team an einem konkreten, für ein Unternehmen relevanten Problem oder Projekt und reflektiert den Lernprozess. Gemeinsam werden z.B. interkulturelle kommunikative Probleme identifiziert und Ziele definiert, dann Lern- bzw. Aktionspläne ausgearbeitet und lernhemmende und -fördernde Faktoren identifiziert und abschließend das Vorgehen evaluiert (vgl. Donnerberg 1999, S. 60; Lazeron/Donnerberg 1999, S. 137ff). Zum Theoriewissen kommt beim *action learning* das Praxis- oder Erfahrungslernen dazu, wenn es darum geht, eine kritische, z.B. interkulturelle Situation zu erforschen (vgl. Donnerberg 1999, S. 64ff). Revans (1982), auf den das *action learning* zurückgeht, stellt folgende Lerngleichung auf: $L = P + Q$. Lernen ($L = learning$) erfordert Expertenwissen ($P = programmed knowledge$) und Fragenstellen ($Q = questioning insight$). Wesentlich

³⁷³ Vgl. das Kulturassimilator-Beispiel bei Biesterfeldt 2002. Beide Varianten der Fallmethode können je nach Lernziel auch länder- und sprachenunspezifisch angewendet werden, dann dienen Sie in erster Linie dem interkulturellen Training, weniger jedoch dem fremdsprachlichen Lernen.

ist also das Stellen von kritischen Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven³⁷⁴ sowie das Feedback der Lernpartner (vgl. Donnenberg 1999, S. 65).

Allen hier vorgestellten Methoden interkulturellen Lernens ist gemeinsam, dass die Lernenden mit authentischen Situationen interkultureller Begegnung in der Arbeitswelt konfrontiert werden, in denen sie dann selbst handelnd tätig werden müssen. Auf diese Art für unterschiedliche Probleme interkultureller Kommunikation sensibilisiert, sollen sie in die Lage versetzt werden, real erlebte Situationen in der Arbeitswelt entsprechend zu analysieren und konstruktiv zu handeln. Damit leistet der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht nicht nur einen Beitrag zur Entwicklung der „Fähigkeit zur aktiven Gestaltung der Kommunikationsprozesse unter Einbeziehung der kulturspezifischen Variation in Bezug auf Kommunikationsregeln, Arbeitsstile, Wertvorstellungen u.ä. mit dem Ziel, möglichst große Synergie-Effekte in der internationalen Zusammenarbeit zu erreichen“ (Beneke 1996, S. 40, zit. nach Krumm 2003a, S. 140). Vielmehr machen die Lernenden Plurikulturalitätserfahrungen und lernen Sprache als „Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten“ (GER, S. 18) kennen. Dies ist vor allem in Hinblick auf die durch die Globalisierung ausgelöste kulturelle Heterogenität der Gesellschaften von Bedeutung, die zunehmend berufliche wie private Kontaktmöglichkeiten zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung eröffnet. Deshalb zählt der konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt in Zukunft nicht nur zu den Schlüsselqualifikationen von Managern in transnationalen Unternehmen, sondern wird sich zum allgemeinen Bildungsziel einer jeden Persönlichkeitsentwicklung und zum Erfolgsfaktor für das produktive Erleben kultureller Vielfalt herausbilden (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2006, S. 5).

Indem sich die Erfahrungen eines Menschen in den unterschiedlichen kulturellen Kontexten, in denen er sich bewegt, erweitern, wird die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz gefördert, die alle sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Erfahrungen integriert. Dies greift das Mehrsprachigkeitskonzept des GER (vgl. GER, S. 17) auf. Das Erlernen einer Fremdsprache stellt nach diesem Konzept eine Verbindung zu den in der Vergangenheit erlernten Fremdsprachen (z.B. Englisch, Regionalsprache) her und eröffnet gleichzeitig eine (Lern-) Brücke, eine Schnittstelle bzw. ein Fenster zu

³⁷⁴ Z.B. Was ist das Problem? Warum ist es ein Problem? Inwieweit stimme ich mit Meinung oder Verhalten der handelnden Personen überein oder nicht überein? Wie kann man das Problem in Zukunft vermeiden? Was kann man tun, um das Problem zu lösen? Wie kann man sich selbst auf den Umgang mit solchen Problemen vorbereiten?

weiteren, in der Zukunft zu erlernenden Fremdsprachen (vgl. Hufeisen 1993). Auf der Grundlage der vorgelernten Fremdsprache(n) und des dabei erworbenen deklarativen und prozeduralen Wissens, der Strategien und Erfahrungen vollzieht sich das Erlernen weiterer Fremdsprachen. Da jedes Fremdsprachenlernen potenziell weitere Sprachlernprozesse vorbereitet, muss den Lernenden gezeigt werden, wie sie Wissen, Erfahrungen und Strategien aus den vorgelernten Sprachen bewusst aktivieren und einsetzen können, um die "neue Welt" zu entdecken und sich bewusst mit der oder den schon "bekannten Welten" auseinanderzusetzen.

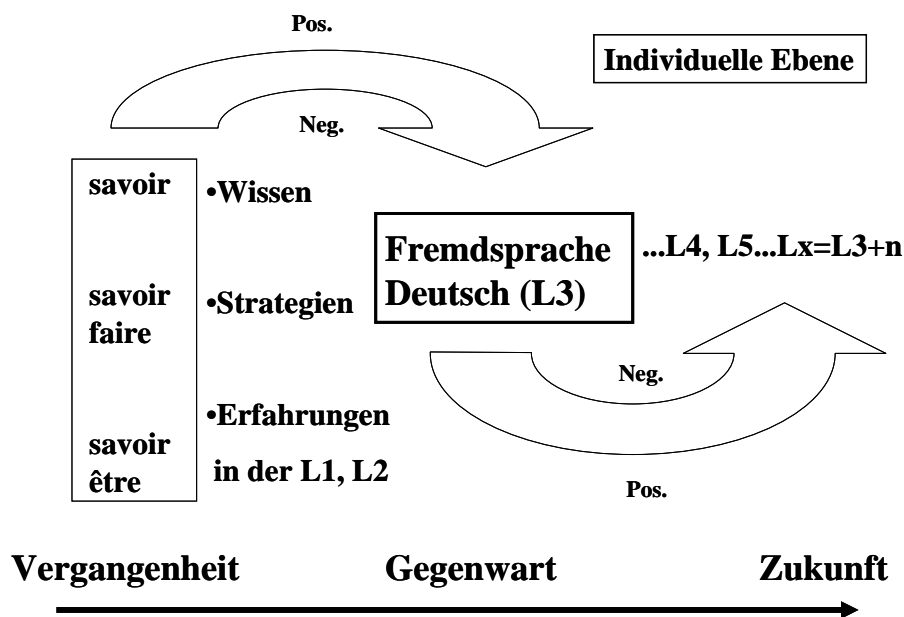


Abbildung 39 Wissensaufbau im Kontext von Mehrsprachigkeit

Der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht kann somit dazu beitragen, die Flexibilität der Lernenden und ihre Fähigkeit zu kompetenten Reaktionen auf vielfältige berufliche (Lern)Anforderungen zu trainieren, was angesichts der raschen Veränderung von Berufsbildern, fachlichem Wissen und sozialen Anforderungen notwendig ist. Er kann - wie der fremdsprachliche Unterricht überhaupt - eine Schlüsselfunktion innerhalb des berufsqualifizierenden Lernens einnehmen. Nicht nur das Training der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen in der Fremdsprache, sondern auch das systematische Training von metakognitiven Kompetenzen, die aktive Beteiligung der Lernenden an unterrichtlichen Planungs- und Evaluationsprozessen und die Vermittlung von Lernstrategien kann zu einer positiven Einstellung zum lebenslangen Lernen allgemein und zum Erlernen von Fremdsprachen beitragen. Das dabei erworbene Vertrauen in das eigene "Know-how", in die eigenen Strategien kann Lernenden letztlich eher helfen,

berufliche Veränderungen und Brüche zu überstehen, als die Anhäufung von Fachwortschatz.

Die bei der Planung berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts einzubeziehenden Grundkonstituenten und Variablen sind, wie zu zeigen war, äußerst vielfältig und verlangen ein hohes Maß an Planungskompetenz von den Lehrenden, vor allem im Hinblick auf die lernerorientierte und bedarfsgerechte Gestaltung des Angebots (Servicequalität), die Qualität des Curriculums und der Lehrmaterialien (Programmqualität), die Lernziel- und Teilnehmerorientierung (Durchführungsqualität) und die Qualität des Ergebnisses (vgl. Kap. 4.4.3; 4.5.2.1). Für die Planung allgemeinsprachlicher Kurse bieten der GER und *Profile Deutsch* einen Orientierungsrahmen, der Transparenz und Vergleichbarkeit der Unterrichtsergebnisse herstellen soll. Bevor im Einzelnen auf die Kompetenzen, über die Fremdsprachenlehrende im berufsorientierten Unterricht verfügen müssen, eingegangen wird (vgl. Kap. 4), sollen zunächst die Verwendungsmöglichkeiten dieser beiden Planungsinstrumente im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht untersucht werden.

3.3 Planungsinstrumente für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) und *Profile Deutsch*

Wie bereits mehrfach erwähnt, werden – zumindest für die europäischen Sprachen - zunehmend Kursniveaus nach den Rahmenvorgaben des GER differenziert³⁷⁵. Der im Auftrag des Europarats entwickelte GER bildet dabei mit *Profile Deutsch* und dem Europäischen Sprachenportfolio die Trias der europäischen Sprachenpolitik. Im Folgenden sollen zum einen die Rolle und Funktion, die der GER und *Profile Deutsch* bei der Planung berufsorientierter Fremdsprachenkurse spielen können, aufgezeigt werden. Zum anderen soll an konkreten Beispielen untersucht werden, ob und inwieweit die

³⁷⁵ Bisher ist der GER in 34 europäische und nicht europäische Sprachen übersetzt worden (so z.B. ins Japanische, vgl. <http://www.coe.int/Portfolio>, 08.12.2006), d.h. er findet auch über Europas Grenzen hinaus Verwendung bei der Planung von Curricula, Unterricht und Lehr-Lernmaterialien. Dies zeigt auch eine durch den Europarat 2005 durchgeführte Studie zur Verbreitung und Nutzung des Referenzrahmens. Dabei wurden nicht nur Institutionen in Europa, sondern auch in Ägypten und Mexiko befragt (111 Institutionen aus 37 Ländern) und insgesamt hohe Werte in der Bekanntheit (3,16 Punkte auf einer Skala von 0-4) und Verwendung (2,24 Punkte auf einer Skala von 0-4) ermittelt (vgl. Council of Europe 2005, S. 3).

Rahmenvorgaben bereits in den Lernzielbeschreibungen und in der Planung berufsorientierter Sprachkurse im schulischen und außerschulischen Bereich Berücksichtigung gefunden haben.

3.3.1 Die Trias der europäischen Sprachenpolitik: der GER, *Profile Deutsch* und das Europäische Sprachenportfolio

Der GER wurde vom Europarat mit dem Ziel erarbeitet, die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern³⁷⁶, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern unterschiedlicher Muttersprachen zu verbessern und die Mobilität in Europa zu unterstützen. Konzipiert zur Überwindung von Barrieren, die nicht nur durch die Vielzahl von Sprachen in Europa, sondern auch durch die Unterschiedlichkeit der europäischen Bildungssysteme entstanden sind (vgl. GER, S. 14), dient der GER der Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden fremdsprachlichen Lehrens, Lernens und Beurteilens. Durch eine gemeinsame Basis „für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (GER, S. 14)³⁷⁷ sollen Transparenz und Vergleichbarkeit von Kursen, Lehrplänen und Qualifikationsnachweisen für die europäischen Sprachen erreicht werden (vgl. GER, S. 17).

Wie bereits das in den 70er und 80er Jahren des 20. Jhds. durchgeführte *Modern Languages*-Projekt des Europarats soll der GER das Lernen von Sprachen in Europa für Lernende, Lehrende, Planer und Tester in seinen didaktischen Entscheidungen und Ergebnissen vergleichbarer und effektiver machen. Während das GER-Vorgängerprojekt pragmatisch-kommunikative Beschreibungen der europäischen Sprachen für Lernende, differenziert nach Sprachfunktionen, Notionen und grammatischen Mitteln lieferte, die 1980 für Deutsch in der so genannten *Kontaktschwelle* (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 1981) festgehalten wurden, geht der 1996 zuerst in englischer Fassung vorgelegte GER noch einen Schritt weiter. Er beschreibt - ebenfalls auf pragmatisch-funktional-notionaler Basis - Lernniveaus in sechs Stufen von A1 bis C2. Auf der Grundlage von empirisch abgesicherten Skalen bzw. Niveaustufenbeschrei-

³⁷⁶ Im 1995 veröffentlichten „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ strebt die EU-Kommission das Erlernen dreier europäischer Sprachen an (vgl. EU-Kommission 1995, S. 2).

³⁷⁷ Im Folgenden wird der GER mit den Seitenangaben der deutschen Übersetzung in der Printfassung von 2001 zitiert. Der GER ist online auf Englisch und Deutsch unter <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (25.04.2007) abrufbar.

bungen³⁷⁸ wird vor allem die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel differenziert beschrieben (vgl. Bausch 2003, S. 30). Indem der GER in positiven Kannbeschreibungen (*can do statements*) formuliert, was Lernende auf einem bestimmten Niveau tun können, ist er output- und handlungsorientiert konzipiert³⁷⁹.

Kompetente Sprachverwendung	C 2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben [...].
	C 1	Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. [...]
Selbst-ständige Sprachverwendung	B 2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. [...] Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. [...]
	B 1	
Elementare Sprachverwendung	A 2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. [...] Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen [...]
	A 1	

Tabelle 24 Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (GER, S. 35, Auszug)

Nicht nur durch die Niveaus, sondern auch durch die Differenzierung nach kommunikativen Aktivitäten (vgl. GER, S. 62ff) ist es z.B. möglich zu bestimmen, über welche auf einzelne Fertigkeiten bezogene Fähigkeiten die Lernenden verfügen. Da diese auf den Niveaus durchaus unterschiedlich entwickelt sein können – wenn etwa Lernende in der mündlichen Sprachproduktion bereits das Niveau A2 erreicht haben, während sie in der schriftlichen erst auf dem Niveau A1 sind – so können mit Hilfe des GER individuelle Sprachprofile der Lernenden beschrieben werden (vgl. Königs 2004, S. 11).

³⁷⁸ Ausführlicher zur Erstellung der Skalen siehe u.a. Schneider 1999; Schneider/North 2000a, 2000b und die Dokumentationen unter <http://commonweb.unifr.ch/cerle/pub/cerleweb/portfolio/hintergrund/dokumentation/default.htm> (15.01.2007).

³⁷⁹ Anders als viele Lehrpläne in der Vergangenheit gehen die Kannbeschreibungen nicht von den Lernerdefiziten aus. Sie beschreiben, was Lernende können und nicht, was sie erst noch lernen sollen.

Fertigkeiten		Niveaustufen					
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Sprechen	(Interaktion mündlich)	■	■				
Schreiben	(Interaktion schriftlich)	■					
Hören	(Rezeption mündlich)	■	■	■	■		
Lesen	(Rezeption schriftlich)	■	■	■			

Abbildung 40 Beispiel für ein Lernerprofil nach GER-Niveaustufen

Mit *Profile Deutsch* liegt die Umsetzung des GER für das Deutsche vor³⁸⁰. In *Profile* werden die globalen durch detaillierte Kannbeschreibungen sowie Beispiele erweitert und konkretisiert, funktionale und systematische Grammatikelemente zugeordnet, Sprachlernstrategien benannt und Wortschatz und Grammatik auf den verschiedenen Niveaustufen skaliert und differenziert nach Fertigkeiten den Kompetenzbeschreibungen zugeordnet, so z.B.:

Niveau	Kannbeschreibung	Kategorie	Aktivität
A1	Kann mit einfachen, meist unverbundenen Ausdrücken sich selbst beschreiben, was er/sie macht und wo er/sie wohnt.	Produktion mündlich - Zustände, Ereignisse und Erfahrungen beschreiben	Produktion mündlich
	Beispiele Kann im Sprachkurs sagen, woher sie kommt und wo sie jetzt wohnt. Kann Kolleginnen sagen, was sie beruflich macht und was ihr liebstes Hobby ist. Kann einem Kollegen sagen, was sie derzeit an einem normalen Tag macht.		
	Textsorten: Biografie		
A2	Kann ihm/ihr vertraute Dinge oder Personen in einfacher Form beschreiben und vergleichen.	Produktion mündlich - Zustände, Ereignisse und Erfahrungen beschreiben	Produktion mündlich
	Beispiele Kann seine frühere Arbeitsstelle beschreiben und mit der jetzigen vergleichen. Kann sich selbst und die eigene Familie beschreiben. Kann beschreiben, wo und wie sie wohnt.		
	Textsorten: Biografie; Referat		

Tabelle 25 Detaillierte Kannbeschreibungen, A1/A2, Produktion, mündlich (*Profile Deutsch CD-ROM-Recherchebeispiel*)

³⁸⁰ *Profile Deutsch* liegt als CD-ROM mit Handbuch vor, was die Zusammenstellung von Kannbeschreibungen, Grammatik oder Wortschatz, etwa Kurs- oder Materialplanung, erheblich erleichtert.

Im Unterschied zu den globalen sind die detaillierten Kannbeschreibungen an bestimmte Situationen oder Themenbereiche gebunden, die in den Beispielen genannt werden. Wie Glaboniat et al. (2005, S. 57) ausführen, sind die detaillierten Kannbeschreibungen eher lernerorientiert und sollen das wahrscheinliche Verhalten von Lernenden auf den verschiedenen Niveaus beschreiben. Die Beispiele verdeutlichen dabei,

„in welcher Situation und welcher Rolle eine bestimmte sprachliche Handlung zur Lösung einer Aufgabe erwartet werden kann. Für Lernende und Lehrende wird transparent gemacht, welche sprachlichen Handlungen auf einem bestimmten Niveau gebraucht werden“ (Glaboniat et al. 2005, S. 57).

Indem sie die Aspekte der Qualität der erwarteten sprachlichen Leistung betonen, sollen die globalen Kannbeschreibungen eher die Beurteilungsprozesse lenken, d.h. dass sie der Diagnose der Lernerleistung dienen und z.B. auch bei der Erstellung von Testmaterialien helfen sollen (vgl. Glaboniat et al. 2005, S. 57). Das eigentliche Planungsinstrument für Curricula, Unterricht und Lehr-Lernmaterialien ist also nicht der GER, sondern - bezogen auf Deutsch als Fremdsprache - *Profile Deutsch*³⁸¹. Die Vorteile liegen vor allem in vier Bereichen (vgl. Funk 2005a, S. 155):

1. Transparenz: Lern- und Unterrichtsziele im Sinne des Referenzrahmens sind für Lernende und Lehrende klar erkennbar.
2. Kohärenz: Anforderungen von Tests und Prüfungen sind auf gemeinsame Niveau- und Lernzielbestimmungen abgestimmt.
3. Flexibilität: Lehr-Lernmaterialien lassen sich für spezifische Bedürfnisse einzelner Lerner oder ganzer Klassen flexibel ergänzen und erweitern.
4. Vergleichbarkeit: über nationale Grenzen und Einzelsprachen hinaus sind Sprachniveaus, Leistungen, Kurse und Lehr-Lernmaterialien vergleichbar.

Die Anwendungsfelder sehen die Autorinnen und Autoren von *Profile Deutsch* in ganz unterschiedlichen Bereichen (vgl. Müller/Wertenschlag o.J.), z.B. zur

- Testerstellung: Zusammenstellung von Material für Tests und Prüfungen auf einer bestimmten Niveaustufe³⁸²,
- Kursplanung: Erstellung von Unterrichtsmaterial, zur Wiederholung (z.B. von Wortschatz und sprachlichen Mitteln) und zum Einbauen von Strategietraining in den Unterricht,

³⁸¹ Recherchefreundliche Umsetzungen für weitere Sprachen sind derzeit in Planung.

³⁸² Zu den Auswirkungen des GER bzw. Profile Deutsch auf Tests und Prüfungen vgl. Glaboniat/Müller 2006.

- Selbstevaluation: Erstellung von Checklisten für Lernende zur Evaluation der Fortschritte,
- Curriculumplanung: Arbeitshilfe zur curricularen Planung für Lehrkräfte,
- Sprachstandsdiagnose und Beratung: Erstellung von Kompetenz-Profilen der Lernenden.

Neben GER und *Profile Deutsch* ist das Europäische Sprachenportfolio (ESP) die dritte Säule der Sprachenpolitik des Europarats. Das ESP dient der (Selbst)Einschätzung und Dokumentation von Sprachkenntnissen (vgl. Perlmann-Balme 2006, S. 9f). Es liegt in zahlreichen verschiedenen Fassungen vor, z.B. für unterschiedliche Altersgruppen, für unterschiedliche Regionen und z.B. auch für spezifisch berufsbezogene Zwecke, wie etwa das *UK adult/vocational European Language Portfolio* (ELP), das zuerst 2002 veröffentlicht und bis jetzt für ca. 13.000 Lernende in der Erwachsenen-, der Weiter- und der Hochschulbildung sowie der Wirtschaftskommunikation ausgestellt wurde³⁸³. Das UK ELP, das derzeit überarbeitet wird (bis Frühjahr 2007), kann als Nachweis in vielen Bereichen dienen:

“The UK adult ELP follows the format, specified by the Council of Europe, of all European Language Portfolios, but has been tailored to be particularly relevant to adult or work-related language learning in the UK. It is currently the UK’s sole model for use by adults. Like other ELPs, the adult ELP is not designed to replace existing courses or qualifications, but to complement these by enhancing the learning process and providing a single collection point for evidence of all an individual’s linguistic and intercultural skills. It can also be used for benchmarking skills levels, setting objectives and charting progress”³⁸⁴.

Auch wenn es unterschiedliche Ausführungen gibt, um den Titel „Europäisches Sprachenportfolio“ tragen zu können, müssen die Formate jeweils akkreditiert werden (vgl. Funk/Kuhn 2003, S. 188)³⁸⁵. Wie der Referenzrahmen zielen die ESPs im Allgemeinen darauf,

- die Mehrsprachigkeit und den Dialog zwischen den Kulturen zu fördern,
- die Mobilität in Europa zu erleichtern,
- die kulturellen Vielfalt zu stärken und zu bewahren,
- das autonome Lernen zu fördern sowie
- zum lebenslangen Sprachenlernen zu motivieren.

³⁸³ Vgl. die Angaben unter <http://www.cilt.org.uk/qualifications/elp/adultelp.htm> (09.12.2006).

³⁸⁴ Zit. nach <http://www.cilt.org.uk/qualifications/elp/adultelp.htm>, (09.12.2006).

³⁸⁵ Bis Ende 2006 waren 80 Portfolios akkreditiert (vgl. <http://www.coe.int/Portfolio>, 15.01.2007), weitere Informationen zu den ESPs unter <http://www.sprachenportfolio.ch/> (15.01.2007).

Alle ESPs beziehen sich auf die Referenzniveaus, um Sprachkompetenz zu beschreiben und einzustufen und damit sprachliche Qualifikationen transparent und international vergleichbar zu machen. Mit Sprachenpass, Sprachbiografie und Dossier umfasst jedes ESP drei Teile:

1. Der Sprachenpass gibt einen Überblick über den Stand der Sprachkenntnisse und informiert zusammenfassend über Sprachlernerfahrungen und interkulturelle Erfahrungen.
2. Die Sprachbiografie dokumentiert nicht nur die persönliche „Geschichte“ des Sprachenlernens, also etwa wann und wo Fremdsprachenkenntnisse erworben worden sind. Sie enthält außerdem mit positiv formulierten „Ich kann“-Beschreibungen ein Instrument zur Selbstbeurteilung von Sprachkenntnissen sowie Hilfen zur Reflexion und Planung des Lernens.
3. Im Dossier werden Arbeiten unterschiedlicher Art gesammelt, die exemplarisch veranschaulichen, was man in den verschiedenen Sprachen kann und schon gemacht hat.

Indem sie die Lernprozesse nicht nur für eine Einzelsprache, sondern für alle gelernten Fremdsprachen dokumentieren, erfüllen die ESPs als eine Art Lernbegleiter auch eine pädagogisch-didaktische Funktion (vgl. Permann-Balme 2006, S. 9).

Mit Hilfe des ESP haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre Kenntnissen in verschiedenen, schulisch oder außerschulisch erworbenen Sprachen sowie ihre interkulturellen Erfahrungen darzustellen. Wird ein ESP z.B. bei Bewerbungen vorgelegt, können Unternehmen bzw. die Personalverantwortlichen die sprachlichen Ressourcen von Stellenbewerbern oder Beschäftigten kennen lernen, einschätzen und ggf. bedarfsgerecht fördern.

Eine weitere Möglichkeit des Nachweises von Sprachkenntnissen in beruflichen Zusammenhängen ist seit kurzem³⁸⁶ durch den *Europass* gegeben. Der Europass soll dem Einzelnen helfen,

³⁸⁶ Der Europass wurde durch die Entscheidung Nr. 2241/2004/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen eingeführt. Zur Unterstützung und Flankierung des Europass wird ein Netz von Nationalen Europass-Zentralstellen aufgebaut. Weitere Informationen unter <http://europass.cedefop.europa.eu> (09.12.2006).

- europaweit die eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen in klar verständlicher und allgemein nachvollziehbarer Form auszuweisen und zu präsentieren und
- europaweite Mobilität zu erreichen.

Er umfasst fünf Dokumente:

- die Europass-Zeugniserläuterung, den Europass-Diplomzusatz und den Europass-Mobilitätsnachweis, die von den jeweils zuständigen Organisationen ausgefüllt und ausgestellt werden sowie
- den Europass-Lebenslauf und den Europass-Sprachenpass, der auch ein Bestandteil des ESP ist. Beide Dokumente können die Passinhaber selbst ausfüllen.

Inwieweit sich der Europass als Nachweis von beruflichen Kenntnissen durchsetzen wird, ist sicher erst in einigen Jahren feststellbar. Dass aber die Möglichkeit, eigene regionale oder auf spezifische Gruppen zugeschnittene ESPs zu erstellen und akkreditieren zu lassen, bereits von unterschiedlichen Institutionen genutzt wurde³⁸⁷, lässt auf eine breite Akzeptanz des Instruments an sich schließen.

Im Gegensatz dazu sind der GER und *Profile Deutsch* als Grundlage der europäischen Sprachenpolitik nicht unumstritten. Obwohl bereits 1996 der erste Entwurf des *Common European Framework* (CEF) als „graues“ Material erschien, hat erst die Übertragung des GER ins Deutsche im Jahre 2001 und das Erscheinen von *Profile Deutsch* 2002 einen breiteren Diskussionsprozess in der deutschsprachigen Fachdidaktik und europäischen Fachöffentlichkeit ausgelöst (vgl. Funk/Kuhn 2003, S. 189f). Die Reaktionen der Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und der schulischen Bildungsplanung sind unterschiedlich und reichen von heftiger Ablehnung der Sprachenpolitik des Europarats, über fundierte Kritik an der Terminologie des GER, bis hin zu einer vorsichtig positiven Einschätzung und Würdigung seines Beitrags zur fachdidaktischen und sprachpolitischen Diskussion (vgl. Bausch et al. 2003) und seiner Einordnung in einen aufgabenorientierten (*task based*) Fremdsprachenunterricht (vgl. Müller-Hartmann/Schocker-v. Ditfurth 2005). Funk sieht in der Diskussion Parallelen zur ersten Pragmatisierung des Fremdsprachenunterrichts und spricht von der zweiten Pragmatisierung, bei der sich Befürworter und Gegner z.T. der gleichen Argumente bedienen (vgl. Funk 2005a, S. 150). Die Kritiker sehen in einer Referenzrahmen-basierten standardisierten

³⁸⁷ Vgl. die Vielzahl der akkreditierten Portfolios unter <http://www.coe.int/Portfolio> (01.05.2007).

Aufgabenorientierung „eine grundsätzliche Gefährdung einer spezifischen Lernkultur“ (so z.B. Krumm 2005a, S. 105)³⁸⁸.

Die Autoren und Befürworter hingegen verweisen auf die Transparenz der Deskriptoren als innovatives und Qualität generierendes Element (vgl. Schneider/North 2000a, 2000b) sowie auf die Flexibilität des Systems, das als Rahmen und nicht als normierendes Element der Curriculum-, Material- und Unterrichtsplanung zugrunde liegen soll (vgl. Glaboniat et al. 2002). Darin ist wohl auch die Begründung zu sehen, weshalb der GER an keiner Stelle explizit für einen bestimmten Sprach(en)begriff Stellung bezieht (vgl. Barkowski 2003a, S. 22ff; Bausch 2003, S. 33). So wird denn auch weniger die Skalierung als Instrument kritisiert, als vielmehr die Kannbeschreibungen als solche, die – wie Barkowski (2003a, S. 26ff) herausarbeitet – oft intersubjektiv und unpräzise formuliert sind und z.T. Kompetenzbereiche benennen, die weder die Verstehensebene ansprechen³⁸⁹, noch „mit dem Grad der Sprachbeherrschung zu tun haben und wohl kaum in Lehrwerken und Curricula systematisch aufgebaut werden können“ (Barkowski 2003a, S. 28)³⁹⁰. Neben der „skalierten Vagheit“ (Barkowski) ist vor allem auch der Versuch, Wortschatz niveaustufenspezifisch zuzuordnen, kritisiert worden (vgl. Funk 2005b, S. 123ff). Betrachtet man z.B. das Wortfeld „Gegenstände im Kursraum“, so ist eine Stufung nach dem Muster (vgl. Funk 2005b, S. 125)

A1	A2	B1	B2
Papier	CD-Player (B1)	Tafel	Kreide
Stuhl	Lampe	Schwamm	Tageslichtprojektor

Tabelle 26 Beispiel Wortschatzzuordnung „Gegenstände im Kursraum“
(Profile Deutsch CD-ROM Recherchebeispiel)

doch ziemlich arbiträr und hieße, dass die Lernenden erst auf B2-Niveau ihr unmittelbares Lernumfeld benennen und die zur alltäglichen Unterrichtskommunikation gehörenden Fragen oder Bitten wie „Können Sie das bitte an die Tafel schreiben?“ erst auf B1-Niveau geäußert werden könnten. Kriterien, die plausibel machen würden, warum diese Stufung so erfolgt ist, werden in *Profile Deutsch* nicht genannt und sind auch nicht erkennbar.

³⁸⁸ Vgl. auch Krumm 2006, S. 30ff.

³⁸⁹ Z.B. lässt die Formulierung „Kann einzelne Wörter und kurze Texte, die in gedruckter Form vorliegen, abschreiben“ (GER, S. 98: Texte verarbeiten, A1) einen Bezug zur Verstehensebene vermissen.

³⁹⁰ Z.B. wenn auf B2 nicht nur die Zusammenfassung von Texten, sondern auch deren Kommentierung und Diskussion verlangt wird (vgl. GER, S. 98: Texte verarbeiten, B2).

Eine wie auch immer durch den GER bzw. *Profile Deutsch* provozierte „lexikalische Planwirtschaft“ (Funk) dürfte auch regelmäßig durch die Vielzahl von Lerner- und Kursfaktoren und die kaum zu regulierenden Lernmöglichkeiten im Alltag - etwa durch die digitalen Medien oder den Aufenthalt in fremdsprachlicher Umgebung – unterlaufen werden. Beeinflussbar ist allenfalls das unterrichtliche Angebot im Sinne von sprachlichem *input*, nicht jedoch die Nachfrage als *intake* (vgl. Funk 2005b, S. 125). Auch die Stufung von Grammatik nach pragmatischen Gesichtspunkten erscheint bisweilen problematisch, da hier neben kursspezifischen Faktoren vor allem auch der muttersprachliche Sprach- und Kulturhintergrund sowie mögliche spezifische Erwerbssequenzen berücksichtigt werden müssen (vgl. Funk 2005b, S. 124; Neuner 2003a, S. 141).

Die Kritik am Referenzrahmen erfasst auch Bereiche, wie etwa das interkulturelle Lernen oder den literarisch-kulturellen Bereich, die nicht skaliert und in Kannbeschreibungen gefasst worden sind (vgl. z.B. Christ 2003, S. 65; Bredella 2003, S. 54ff). Diese wären jedoch kaum mit befriedigenden Ergebnissen skalierbar³⁹¹ und verdeutlichen noch einmal, dass der GER eben kein umfassendes Curriculum abbildet (vgl. Little 2006, S. 187), sondern wichtige Teilbereiche fremdsprachlichen Unterrichts beschreibt, wie Funk auch in Bezug auf weitere „Auslassungen“ feststellt:

„Die völlige Abwesenheit der ebenso wenig skalierbaren Lernziele unterstreicht ebenfalls diesen Punkt. Sicher haben sich die Verfasser keinen Fremdsprachenunterricht ohne diese beiden curricularen Schwerpunkte vorgestellt. Gleiches gilt wohl auch für den Bereich des kreativen Schreibens für die Nutzung der Medien der Informations- und Kommunikationstechnologie und für vieles andere“ (Funk 2005a, S. 152).

Die Kritik lässt sich nach thematischen Bezugspunkten und drei Grundpositionen ordnen (vgl. Funk/Kuhn 2003, S. 191):

- Grundposition 1

Die generelle Ablehnung von Zielen und Vorgehensweise der Fremdsprachenpolitik des Europarats. Diese Position sieht im GER den Vollzug der Globalisierung durch die Ökonomisierung des Sprachunterrichts, den Versuch, Effektivität, durch mundgerechtes Portionieren und Verabreichen von Sprache zu erreichen und den Versuch der „McDonaldisierung“ (Schwerdtfeger 2003) des Fremdsprachenunterrichts.

³⁹¹ Zur Folgerichtigkeit der fehlenden Skalierung sprachenübergreifender und interkultureller Kompetenzen vgl. Barkowski 2003a, S. 23.

- Grundposition 2
Die inhaltliche, z. T. grundsätzliche Kritik an den zentralen Kategorien und der Art und Weise der Sprachbeschreibung des GER, bei grundsätzlicher Anerkennung seines sprachpolitischen Beitrags und seiner Intentionen und Grundsätze, Vergleichbarkeit, Transparenz und curriculare Planungshilfen zu geben.
- Grundposition 3
Die generelle Zustimmung zu Zielen und Vorgehensweise verbunden mit dem Hinweis auf Unzulänglichkeiten und blinde Flecken in der Beschreibung und im wissenschaftlichen Apparat.

Durch eine europapolitische sowie eine ökonomische Dimension erfährt der kritische Diskurs derzeit eine zusätzliche qualitative Ausweitung³⁹². Im zusammenwachsenden Europa ist die Entwicklung von europaweit einsetzbaren Planungsinstrumenten politisch opportun, ganz besonders dann, wenn sie der Förderung der Fremdsprachenkompetenz und damit der Mobilität der Bürgerinnen und Bürger Europas dienen. Auch wenn Schlagworte wie Effizienz und Effektivität, Ergebnisorientierung und Qualitätssteigerung (vgl. Kap. 4.5.2.4) sowie Transparenz und Überprüfbarkeit unterrichtlichen Handelns z.T. bereits die gesellschaftlichen Diskurse und die pädagogische Theorie der 70er Jahre und mit diesen die erste Pragmatisierung des Fremdsprachenunterrichts geprägt haben, so liegt der Unterschied zur gegenwärtigen Diskussion in der fast ausschließlich ökonomischen Konnotation, mit der die Schlagworte verwendet werden (vgl. Funk 2005a, S. 151). So wird beispielsweise jede Niveaustufe mit einer Richtstundenzahl von 120 Stunden angegeben und damit pekuniär kalkulierbar gemacht, ungeachtet der möglichen Unterschiede der Lernenden etwa in Alter, Herkunft, vorgelesenen Sprachen und allgemeiner sprachlicher Lernfähigkeit.

Auch wenn Kritiker die konstruktiv-kreativen und ganzheitlichen Prozesse des Fremdsprachenlernens im GER vermissen bzw. durch einen normativ ausgelegten GER in Gefahr sehen (vgl. U.a. Krumm 2006, S. 32), so lässt doch der Erfolg des GER auf eine Lücke schließen, die hinsichtlich Vergleichbarkeit, Transparenz und curricularer Planungssicherheit vorher im Sprach- bzw. DaF-Bereich bestanden haben muss (vgl. Funk 2005a, S. 151). Ökonomische Argumente für eine breite Orientierung am GER können auch von der Nachfrageseite angeführt werden, denn für Lernende stellt ein Sprachkurs eine finanzielle Investition dar und erfordert den Einsatz von Lebenszeit,

³⁹² Zum Einfluss technischer und ökonomischer Metaphern auf Sprache, *literacy* und pädagogische Modelle siehe Gee/Hull/Lankshear 1996 und Zotzmann 2004.

d.h. sie haben einen Anspruch auf ein bedürfnisgerechtes und –strukturiertes Angebot (vgl. Funk 2005a, S. 152) und eine international vergleichbare Dokumentation ihrer sprachlichen Entwicklung, um Mobilitätschancen privat und beruflich adäquat nutzen zu können. Dabei kann die Trias der europäischen Sprachenpolitik helfen.

Im Folgenden soll nun gezeigt werden, ob und inwieweit der GER und *Profile Deutsch* – angesichts bzw. trotz der berechtigten Kritik –zur Planung berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden können.

3.3.2 Der GER und *Profile Deutsch* als Planungsinstrumente für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht

Die Möglichkeit, den GER bzw. *Profile Deutsch* zur Planung berufsorientierten Deutschunterrichts ebenso heranzuziehen, wie zur Bestimmung von Fremdsprachenkenntnissen in quantitativer und vor allem qualitativer Hinsicht und ihn so zu einem Teilbereich des *human resource*- und Qualitätsmanagements in Unternehmen zu machen, ist auch von der Arbeitswelt erkannt worden. So war der GER bereits mehrfach Thema von Tagungen des ERFA-Kreises, eines Arbeitskreises von Unternehmen im deutschsprachigen Raum, die eigene Sprachabteilungen unterhalten, und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHT) hat mit *Arbeitsplatz Europa* eine eigene, an den Anforderungen der Berufswelt orientierte Broschüre zum GER herausgegeben (vgl. DIHT 2003).

Dieses Engagement ist zum einen in der Globalisierung und Technisierung und in der damit verbundenen Notwendigkeit zur Bewältigung fremdsprachlicher Kommunikationsprozesse zwischen den international kooperierenden Branchen und auf allen Hierarchie- und Organisationsebenen der Unternehmen begründet, denn die Fremdsprachenkenntnisse der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen stellen für immer mehr Unternehmen einen wichtigen Wettbewerbsfaktor dar (vgl. Kap.2.10.1ff). Zum anderen müssen Fremdsprachenkenntnisse, die von der Mehrzahl der Unternehmen immer noch als eine Bringschuld der Beschäftigten angesehen werden (vgl. Schöpfer-Grabe/Weiß 2000, S. 260), beurteilt und bedarfsgerecht gefördert werden, d.h. Fremdsprachen und die Fremdsprachenplanung gehören zum *human resource*-Management.

"Englisch fließend", "Italienisch gut", "Grundkenntnisse in Spanisch " – aus diesen in Bewerbungen häufig gebrauchten und recht willkürlich gewählten Formulierungen konnten Personalverantwortliche bisher nur vermuten, ob und inwieweit Bewerberinnen

und Bewerber den fremdsprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz gewachsen sein würden. Umgekehrt sind auch die in Stelleninseraten häufig gebrauchten Formulierungen wie „Russisch in Wort und Schrift“ oder „perfektes/verhandlungssicheres Englisch“ sehr unkonkret und geben den Bewerberinnen und Bewerbern kaum weitere Anhaltspunkte zu den tatsächlich vorausgesetzten Kenntnissen. Der GER, der Sprachkompetenz europaweit mess-, vergleich- und planbar macht, bietet sich nun auch und gerade im Hinblick auf den gesamteuropäischen und globalen Arbeitsmarkt als Instrument zur differenzierten Planung, Beschreibung und Bestimmung der (fremd)sprachlichen Handlungskompetenz am Arbeitsplatz an, zumal er nicht nur in den Kannbeschreibungen explizit und implizit Bezug auf die berufliche Verwendung der Fremdsprache nimmt, sondern auch in den die Sprachverwendung beschreibenden Kapiteln.

So wird etwa bei der Bestimmung der einzelnen Lebensbereiche (Domänen), in denen Sprache im Kontext einer bestimmten sozialen Situation verwendet wird (GER, S. 52f), neben dem privaten und dem öffentlichen Bereich sowie dem Bildungswesen auch der berufliche Bereich berücksichtigt, der alles "umfasst, was mit den beruflichen Aktivitäten eines Menschen zu tun hat" (GER, S. 26). Indem er gleichberechtigt neben den drei anderen steht, ist er auch bei der Auswahl der Bereiche, auf die die Lernenden vorbereitet werden sollen, einzubeziehen und muss, wie alle anderen Domänen auch, hinsichtlich seiner gegenwärtigen und zukünftigen Relevanz für die Lernenden sowie seines Motivationspotenzials beurteilt werden (vgl. Kap. 3.2.1.3). Da jede Fremdsprache auch potenziell in beruflichen Kontexten Verwendung finden kann, ist kaum ein Unterricht denkbar, in dem berufsbezogene Themen, Texte, Aufgaben und Lernziele überhaupt keine Rolle spielen, d.h. die Integration des Berufsbezugs von Beginn des Fremdsprachenlernens an ist im GER angelegt. So gesehen müsste sich also der Fremdsprachenunterricht legitimieren, der keinen Berufsbezug herstellt, nicht der, der ihn einbringt.

Die Kommunikation über den Themenbereich „Arbeit/Beruf“ ist bereits in den Kannbeschreibungen auf dem Niveau A1 und A2 vielfach explizit genannt, wie die Beispiele zeigen:

	Zusammenhängendes monologische Sprechen: Erfahrungen beschreiben
A1	Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/sie beruflich tut und wo er/sie wohnt

Tabelle 27 Beispiel Kannbeschreibung (GER, S. 64)

	Informationsaustausch
A2	„...kann fragen, was jemand bei der Arbeit und in der Freizeit macht und kann entsprechende Fragen anderer beantworten ...“

Tabelle 28 Beispiel Kannbeschreibung (GER, S. 84)

Darauf bauen die folgenden Niveaus auf, denn ein - wenn auch mit einfachen Worten - stattfindender Erfahrungsaustausch über die Themen *Beruf* und *Ausbildung* gehört u.a. zu den Lernzielen auf dem Niveau A2+, also der starken Variante der Performanz auf A2, und wird auf B1 erweitert z.B. „Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z.B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen ...) (GER, S. 79). Außerdem werden immer wieder kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten genannt, die auch auf berufliche Situationen bezogen werden können oder die explizit in der Arbeitswelt verortet sind, z.B.:

	Formelle Diskussion und Besprechungen
B1	„Kann an routinemäßigen formellen Diskussionen über vertraute Themen teilnehmen, bei denen es darum geht, Sachinformationen auszutauschen, Anweisungen entgegenzunehmen oder Lösungsmöglichkeiten für praktische Probleme zu diskutieren ...“

Tabelle 29 Beispiel Kannbeschreibung (GER, S. 82)

B2	„...kann ein Problem erläutern, das aufgetreten ist und klar machen, dass der betreffende Anbieter der Dienstleistung oder der Kunde Zugeständnisse machen müssen...“
-----------	---

Tabelle 30 Beispiel Kannbeschreibung (GER, S. 43)

In *Profile Deutsch* gehen die detaillierten Kannbeschreibungen und die Beispiele ebenfalls implizit und explizit auf eine berufsbezogene Sprachverwendung ein, was hier an zwei Recherchebeispielen verdeutlicht sei:

Niveau	Kannbeschreibung	Kategorie	Aktivität
A1	Kann ganz einfache Mitteilungen schreiben.	Interaktion schriftlich - Notizen und Mitteilungen schreiben	Interaktion schriftlich
	Beispiele Kann eine Notiz schreiben, in der sie sich bei einer Kollegin für die Blumen zum Geburtstag bedankt. Kann einen Arbeitskollegen mit einer kurzen Notiz um einen Termin bitten. Kann in einer einfachen schriftlichen Notiz der Kursleiterin mitteilen, dass er in der nächsten Woche nicht da ist.		
	Textsorten Absage; Anfrage; Bestätigung		

Tabelle 31 Detaillierte Kannbeschreibung: A1; Interaktion; schriftlich
(Profile Deutsch CD-ROM-Recherchebeispiel 1)

Niveau	Kannbeschreibung	Kategorie	Aktivität
B1	Kann Informationen über bekannte Themen oder Themen aus seinem/ihrer Fach- oder Interessengebiet austauschen.	Interaktion mündlich - Informationen austauschen	Interaktion mündlich
	Beispiele Kann einen Besucher am Flughafen abholen und mit dem Gast auf dem Weg ins Hotel Informationen zur Stadt und zu aktuellen Ereignissen in der Firma austauschen. Kann kurze telefonische Anfragen zu Produkten oder Arbeitsschritten stellen und beantworten. Kann im Unterricht seine Ausbildung beschreiben und andere dazu befragen. Kann einem neuen Mitarbeiter seine Ausbildung beschreiben und ihn dazu befragen. [...]		
	Textsorten Absage; Anfrage; Bestätigung; Offerte		

Tabelle 32 Detaillierte Kannbeschreibung: B1; Interaktion; mündlich
(Profile Deutsch CD-ROM-Recherchebeispiel 2)

Mit dem ersten Beispiel wird besonders deutlich, dass eine berufsbezogene Verwendung der Fremdsprache von Beginn des Sprachunterrichts an thematisiert und trainiert werden kann³⁹³ und im Prinzip weniger von der Sprachhandlung, als von der Wahl des kommunikativen Kontextes, in dem in und mit der Fremdsprache „gehandelt“ werden soll, abhängig ist.

Wie für den allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht auch, stellt *Profile Deutsch* als Umsetzung des GER für eine Einzelsprache mit seinen Komfortabel auf der CD-ROM recherchierbaren detaillierten Kannbeschreibungen und den Beispielen

³⁹³ Königs sieht vor allem durch die Skalierung und Fertigkeiten- bzw. Profildifferenzierung Möglichkeiten gegeben, „berufsfeldbezogene Spezialisierungen zu einem Maßstab für das Kursangebot zu machen“ (Königs 2004, S. 12) (Hervorhebung im Original, C.K.) neben anderen, denkbaren.

für Lehrende ein wichtiges Planungsinstrument für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht auf dem Niveau A1 – C2 zur Verfügung. Von der curricularen Konzeption eines berufsorientierten Kurses bis zur Planung einer einzelnen Unterrichtsstunde, bei der berufsbezogene Aspekte berücksichtigt werden sollen, lassen sich niveau- und lerngruppenspezifisch gezielte Recherchen nach den entsprechenden globalen und detaillierten Lernzielen sowie nach Textsorten, Wortschatz und Redemitteln auf der CD-ROM durchführen. „Arbeit und Beruf“ und „Ausbildung und Schule“ sind eigens ausgewiesene thematische Wortschatzbereiche, die noch weiter untergliedert werden, etwa in die Bereiche „Beruf“, „Arbeitsplatz“, „Arbeitsbedingungen“, „Lohn, Versicherungen, Soziales“ etc. Auch wenn ein Kurs nicht nach GER-Niveaus differenziert geplant ist, was vor allem im berufsbegleitenden Sprachbereich der Fall sein dürfte, kann *Profile Deutsch* zur Unterrichtsplanung eingesetzt werden. Zwar entscheiden hier die konkret zu bewältigenden sprachlichen Anforderungen der Berufe weitgehend über die Lerninhalte, jedoch können die dazu gehörenden Sprachhandlungen, Redemittel und Lernstrategien etc. mit Hilfe der CD-ROM zusammengestellt werden. Da auch nicht alle funktional-notionalen Sprachbereiche durch den GER bzw. *Profile Deutsch* abgedeckt werden (vgl. Starr Keddle 2004, S. 51) bzw. abgedeckt werden können - besonders nicht nach dem Anspruch des GER bzw. *Profile Deutsch*, ein offener, flexibler Rahmen und kein Curriculum zu sein (vgl. Glaboniat/Müller 2006, S. 16) - haben Lehrende die Möglichkeit, die jeweiligen Bereiche in *Profile Deutsch* bedarfsgerecht zu erweitern. Starr Keddle sieht hierbei jedoch Probleme, die z.T. in der mangelnden Ausbildung der Lehrenden begründet sind:

„Although Framework practitioners can add their own descriptors to the lists, the average teacher is neither aware of this, nor inclined to do the work needed, especially as the CEF gives the impression of being exhaustive in relation to functional areas“ (Starr Keddle 2004, S. 51).

D.h., dass die Nutzung von Planungsinstrumenten wie dem Referenzrahmen bzw. *Profile Deutsch* auch Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung sein müssen, und dies nicht nur hinsichtlich ihrer Anwendung oder Handhabung, sondern auch in Bezug auf das Treffen von begründete Entscheidungen zur bedarfsgerechten Nutzung, Erweiterung oder auch zur Abweichung vom GER und von *Profile Deutsch*. Dies ist vor allem im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht notwendig, da hier in der Regel Lehrpläne und Curricula fehlen und der Unterricht stark an den Lernerbedürfnissen und an den Bedarfen von Unternehmen orientiert geplant werden muss. Hier kann *Profile Deutsch* z.B. zur Sprachhandlungsplanung eingesetzt werden.

In der erweiterten Version 2.0 hat *Profile Deutsch* gerade die Notwendigkeit zur spezifischen Planung aufgegriffen und bietet mit den „Gruppenprofilen“ ein neues Instrument zur Abweicheung, Veränderung und bedarfsgerechten Anpassung des Sprachmaterials. Das Anlegen von Gruppenprofilen dürfte besonders für den berufsbegleitenden Unterricht interessant sein, denn diese werden individuell für Lerngruppen erstellt und beschreiben Handlungsziele in der Fremdsprache auf einem bestimmten sprachlichen Niveau. Ein Gruppenprofil besteht aus „mehreren Szenarien und dazugehörigen Elementen, die mit Kannbeschreibungen festhalten, was eine Person in einem bestimmten Kontext tun können sollte“ (*Profile Deutsch 2.0*). Mit ihrer Hilfe können Lehrende

- Angebote transparent planen und gestalten,
- den Unterricht transparent und effektiv durchführen und
- Handlungsziele im Hinblick auf die GER-Niveaus evaluieren.

Mit „Deutsch für Angestellte in Unternehmen“, „Deutsch für Studierende: Germanistik“, „Deutsch für DaF-Lehrer in der Fortbildung“ und „Deutsch für Bahnpersonal“ sind vier im Grunde berufsorientierte Gruppenprofile als Beispiele auf der *Profile*-CD-ROM vorgegeben, die je nach Lerngruppen und –zielen erweitert oder angepasst werden können. Außerdem besteht die Möglichkeit, gänzlich neue Gruppenprofile zusammenzustellen. Den vier Beispiel-Gruppenprofilen sind jeweils Szenarien, wie z.B. „Kunden betreuen (A2-B1)“ oder „eine Präsentation machen (B1)“, und entsprechende Kannbeschreibungen zugeordnet, zu letzterem Szenario heißt es z.B.:

Niveau	Kannbeschreibung	Kategorie	Aktivität
B1	Kann verständlich beschreiben, wie man etwas macht.	Produktion mündlich – Zustände, Ereignisse und Erfahrungen beschreiben	Produktion mündlich
	Beispiele Kann in einer kurzen Präsentation über verschiedene Küchengeräte den Kunden die Funktion und Bedienung der Geräte erklären. Kann erklären, wie man seinen Fotoapparat bedient. Kann in einer kurzen Präsentation ihren Arbeitskolleginnen die Bedienung eines ihr bekannten Kopierers erklären. Kann einem Freund die Zubereitung einer Speise erklären, die sie schon öfter zubereitet hat.		
	Textsorten: Kochrezept; Produktinformation; Referat; Spielregel; Versuchsbeschreibung		

Tabelle 33 Beispiel für eine Kannbeschreibung im Profile-Szenario „Eine Präsentation machen“ (*Profile Deutsch 2.0 CD-ROM-Recherchebeispiel*)

Der Vorteil der Beispiel-Szenarien ist, dass sie exemplarisch Handlungsabläufe strukturieren und somit gleichzeitig als eine Art Handlungsanleitung gelesen werden kön-

nen. Sie geben z.B. mit den Elementen „einen Überblick über die Präsentation geben“, „ein Produkt präsentieren“ und „Fragen zum Produkt beantworten“ den Ablauf einer Präsentation mit den entsprechenden Kannbeschreibungen vor. Lehrende haben die Möglichkeit, weitere lerngruppenspezifische Szenarien zusammenzustellen, entsprechend als Gruppenprofil und basierend auf den Kannbeschreibungen, Textsorten, Redemittel und Grammatik etc. von *Profile Deutsch* einzubinden sowie Gruppenprofile mit spezifischen Szenarien und Handlungsabläufen nach eigenen Eingaben zu gestalten und zur Unterrichtsplanung einzusetzen³⁹⁴.

Weniger als Planungsinstrument für Lehrende, sondern eher für Arbeitgeber zur Bestimmung und zum Vergleich von Fremdsprachenkenntnissen hat der DIHT die von ihm herausgegebene Broschüre „Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar“ (DIHT 2003) konzipiert. Hierzu werden typische Kommunikationssituationen aus dem Berufsleben, wie z.B. telefonieren / an Besprechungen teilnehmen / Präsentationen durchführen / Geschäftskorrespondenz erledigen, exemplarisch ausgewählt und den Niveaustufen A1 – C2 des GER jeweils differenziert nach den sprachlichen Fertigkeiten zugeordnet. In einer Auswahl detaillierter Kannbeschreibungen macht die Broschüre für Arbeitgeber bzw. Personalverantwortliche transparent, welche berufsbezogenen sprachlichen Verwendungssituationen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf den einzelnen Niveaustufen bewältigen können sollten, so z.B.

³⁹⁴ Die optimale Nutzung der CD-ROM erfordert zwar ein wenig Einarbeitungszeit in das Planungsinstrument, jedoch kann die Einarbeitung immer schon bezogen auf die eigenen Gruppenbedürfnisse erfolgen.

Fokus: Lesen

A2 GER	Einfache Informationen verstehen/ergänzen	Einfache Briefe, z.B. Terminabsprachen/Einladungen verstehen. Informationen von kurzen Texten/Anweisungen nach bekannten Sprachmustern, z.B. Fahrpläne, Anzeigen/Prospekte aufnehmen.
-------------------	---	--



Der Mitarbeiter kann folgende Aufgaben bewältigen:	Kann einfache schriftliche Mitteilungen und Briefe, z.B. zu Terminabsprachen verstehen. Kann Informationen über firmeneigene Produkte verstehen. Kann einfachen Texten die wichtigsten Informationen entnehmen (was, wo, wann).
--	---

Tabelle 34 Bestimmung von Sprachkenntnissen nach dem CEF-Beruf (DIHT 2003, S. 10f)

Der Vorteil liegt für Personalverantwortliche darin,

„dass sich das tatsächliche fremdsprachliche Kompetenzprofil eines Bewerbers oder Mitarbeiters genauer beschreiben, mit der Stellenbeschreibung verglichen und das Anforderungsprofil in eine Soll/Ist-Evaluation übertragen lässt. Auch können Ergebnisse eines Einstufungstests entsprechenden Sprachniveaufeldern des CEF-Beruf³⁹⁵ zugeordnet werden und erlangen damit ein höheres Maß an Aussagekraft über die konkrete fremdsprachliche Einsatzmöglichkeit des Teilnehmers an seinem Arbeitsplatz“ (IHK Düsseldorf 2003, S. 13).

Die bedarfsgerechte Planung der sprachlichen Entwicklung und Förderung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird also durch den GER und seine jeweiligen sprachenbezogenen Umsetzungen erleichtert. Sobald sich das *Europäische Sprachenportfolio* bzw. der *Europass* als Sprachkompetenz-Bescheinigungen in Bewerbungsschreiben etabliert haben, wird einerseits den Unternehmen ein weiteres auf dem GER basierendes Instrument zur Verfügung stehen, das ihnen hilft, sich ein differenziertes Bild über die Sprachkenntnisse der Beschäftigten oder der Bewerberinnen zu verschaffen, sowie deren sprachliche Ressourcen besser zu nutzen und die Qualifizierung sowie die innerbetriebliche fremdsprachliche Aus- und Weiterbildung bedarfsgerecht und längerfristig zu planen. Andererseits erhalten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch diese Dokumente eine in Europa einheitliche und gültige Bestätigung über ihre Fähigkeit zur Verwendung von Fremdsprachen am Arbeitsplatz, über die erfolgreiche Teilnahme an Fortbildungsangeboten und über Arbeits- oder Weiterbildungsauf-

³⁹⁵ Gemeint ist hier die Broschüre „Arbeitsplatz Europa“ (DIHT et al. 2003).

enthalte im Zielsprachenland³⁹⁶. Da der Sprachenpass immer nur einen Ist-Zustand zu einem bestimmten Zeitpunkt dokumentiert, die Fremdsprachenkenntnisse jedoch der dauernden Pflege, Erneuerung und Erweiterung bedürfen, muss der Sprachenpass regelmäßig fortgeschrieben und – zumindest ein Arbeitsleben lang - aktualisiert werden, so dass eine Akzeptanz der Trias *GER – Profile Deutsch* (oder entsprechende Umsetzungen des GER für andere Fremdsprachen) – *Europäisches Sprachenportfolio* auf dem globalisierten Arbeitsmarkt einen wichtigen Meilenstein auf dem Weg zum lebenslangen (Fremdsprachen)Lernen markieren und die Forderung des GER nach Mehrsprachigkeit nachhaltig unterstützen.

Es ist zu hoffen, dass sich die Einschätzung der fremdsprachlichen und der - untrennbar damit verbundenen - allgemeinen kommunikativen Kompetenz der Lernenden nicht in rein funktionalistischen Kategorien erschöpft, wie von Kritikern des GER befürchtet wird (vgl. Krumm 2006, S. 31f). Dies widerspräche vor allem dem in Schlüsselqualifikationslisten der Industrie genannten Qualifikationsmerkmal der Flexibilität wie der Intention des GER, einen gemeinschaftlichen Rahmen zu bieten, den es bedarfs- und bedürfnisorientiert zu füllen gilt. Inwieweit der GER bereits in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen und hier vor allem in berufsbezogenen Kontexten umgesetzt worden ist, soll im Folgenden an einigen für ihre Bereiche charakteristischen Beispielen gezeigt werden.

3.3.3 Beispiele für die Umsetzung des GER in den Sprachprogrammen von Unternehmen und in schulischen Bildungseinrichtungen

Mit der Übertragung des *Common European Framework of Reference* (CEF bzw. CEFR) ins Deutsche und in weitere Sprachen hat der GER nicht nur Eingang in die fremdsprachendidaktische, sondern auch in die nach dem „PISA-Schock“ forcierte Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards in der Bundesrepublik Deutschland gefunden. In der im Auftrag des Bundesbildungsministeriums (BMBF), der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erstellten Expertise „Zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et.al. 2003) nimmt der GER in Bezug auf die Sprachen breiten Raum ein und wird als mustergültige Umsetzung der geforderten Standards und Kompetenzbeschreibung für den Sprachunterricht vorgestellt.

³⁹⁶ Vermutlich werden sich ESP bzw. Europass mittelfristig als Standards etablieren.

Der GER bildet denn auch eine Grundlage für die auf die Schulstufen bezogenen „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch)“ in Deutschland³⁹⁷. So ist z.B. für den Mittleren Schulabschluss das Erreichen des Niveaus B1 vorgesehen, wobei - die Bedingungen schulischen Fremdsprachenlernens einbeziehend - in einigen Kompetenzbereichen höhere oder niedrigere Anforderungsniveaus berücksichtigt werden (z.B. mit der Ausweisung von B1+ oder A2). Auch die Formulierungen der Kannbeschreibungen wurden angepasst und können berufsbezogen ausgestaltet werden, z.B. heißt es zum Hör- und Hör-/Sehverstehen in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Bildungsabschluss (S. 13):

„Die Schülerinnen und Schüler können unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache gesprochen wird (B1+).

Die Schülerinnen und Schüler können (Englisch und Französisch)

- im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in ihrer Gegenwart geführt werden (B1),
- Vorträge verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist (B1+),
- Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten Themen verstehen, die in normaler Geschwindigkeit in Standardsprache gesprochen werden (B2),
- vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird (B1)³⁹⁸.

Auch in andere nationale Fremdsprachencurricula für die Schulen hat der GER Eingang gefunden. So ist etwa die *National Language Strategy* des britischen *Department for Education and Skills* am GER ausgerichtet bzw. integriert ihn in bestehende Bildungssysteme:

„One of the three overarching objectives of The National Languages Strategy is to introduce a voluntary recognition scheme to complement existing national qualification frameworks and the Common European Framework. This would give people credit for their language skills and form a ladder of recognition from beginner level to a standard which sits alongside GCSE, A Level and NVQs. This scheme is designed to endorse competence in foreign language learning. It will allow learners to progress in one or more of the 4 skills (Listening, Speaking, Reading, Writing) in one or more languages and also offers the opportunity for people to assess their own levels of language competence. Each stage can be externally assessed but the

³⁹⁷ Die nationalen Bildungsstandards werden somit jeweils für die Einzelfächer und Schulstufen umgesetzt, vgl. KMK 2003, S. 3ff. Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache sind u.a. von der DIHK sehr begrüßt worden, vgl. http://www.braunschweig.ihk.de/aus_und_weiterbildung/bildungspolitik/?view=Meldung=meldung_1072801693.11 (22.05.2007). Ausführlicher zur Entwicklung der Bildungsstandards siehe <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/nbs/> (22.05.2007).

³⁹⁸ Vgl. auch die Aufgabenbeispiele in den KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2003, S. 19).

"cando" statements within each stage may also be used for formative assessment and can be formally endorsed by the teacher /tutor.

eg: *Speaking grade 5: I can give a short prepared talk, on a topic of my choice including expressing simple opinions*

The Languages Ladder is made up of 6 stages: Breakthrough, Preliminary, Intermediate, Advanced, Proficiency and Mastery.

Each of the first four stages - Breakthrough to Advanced - is made up of 3 smaller "steps" or grades. The final two stages - Proficiency and Mastery – are being developed in liaison with the Higher Education sector“ (*Department for Education and Skills*)³⁹⁹.

Der GER liegt auch an französischen Schulen bzw. Collèges generell dem Sprachprogramm zugrunde, wobei nach Schulstufe und erster und zweiter Fremdsprache differenziert wird:

"Le dispositif général, qui s'inscrit désormais dans le cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe, propose à tous les élèves un parcours d'apprentissage qui vise à les conduire à la fin de la scolarité obligatoire :

- au niveau B1 pour la première langue vivante étudiée,
- au niveau A2 pour la seconde langue vivante étudiée et à la fin des études du second degré,
- au niveau B2 pour la première langue vivante étudiée,
- et au niveau B1 pour la seconde langue vivante étudiée“⁴⁰⁰.

In Mittel-Osteuropa (MOE) werden ebenfalls Lehrpläne der allgemein bildenden und beruflichen Schulen sowie der Universitäten zunehmend am GER orientiert, so etwa in Polen (vgl. Komorowska/Luczak-Lomza/Szpotowicz 2000), Bulgarien, Slowenien und Rumänien (vgl. Europäische Kommission AG Sprachen 2004). Kursbeschreibungen unterschiedlicher Anbieter⁴⁰¹ machen deutlich, dass auch immer mehr außerschulische Bildungseinrichtungen, wie etwa das Goethe-Institut, die Volkshochschulen und private Sprachkursanbieter, ihre Programme auch im berufsbezogenen Bereich weitgehend am GER orientieren. Zu fragen wäre deshalb, ob und inwieweit der GER bereits Eingang in die Sprachkursplanungen der Unternehmen gefunden hat. Hier wäre eher zu vermuten, dass berufsbegleitende Gruppen- und Einzeltrainings in erster Linie am Bedarf des Unternehmens ausgerichtet, d.h. „maßgeschneidert“, werden und der GER mit

³⁹⁹ Pdf-online <http://www.dfes.gov.uk/languages/languagesladder.cfm> (09.12.2006). Das *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) ist ein Test in Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen, den *secondary school students* im Alter von 14-16 Jahren in England, Wales und Nord-Irland ablegen müssen. Darauf folgt das A Level am Ende der Sekundarstufe (Hochschulzugang). Die *National Vocational Qualifications* (NVQs) sind berufsorientierte Qualifikationen, die auf fünf Levels erworben werden können (Level 1=basic work activities, Level 5= for senior management).

⁴⁰⁰ Zit. nach <http://eduscol.education.fr/D0067/college-introduction.htm> (09.12.2006).

⁴⁰¹ Vgl. z.B. für DaF: <http://www.sdi-muenchen.de>, <http://www.kapito.com/>, <http://www.vhs-hamburg.de> (alle 17.01.2007) sowie die berufsbezogenen Kurse der Goethe-Institute Düsseldorf und Schwäbisch-Hall.

seiner Niveaustufung und output-Orientierung, sofern er angewendet wird, entsprechend an die Kursziele angepasst wird.

Im Frühjahr 2006 wurde eine Kurzumfrage im Erfahrungskreis Fremdsprachen in der Wirtschaft (ERFA) durchgeführt, dem Unternehmen im deutschsprachigen Raum mit eigenen Sprachabteilungen bzw. mit Einheiten zur Organisation von Sprachprogrammen angehören⁴⁰². Es wurde nach in den Unternehmen publizierten Materialien

- zum aktuellen Kursprogramm,
- zur Umsetzung des CEF in den Programmen und
- zur "Unternehmensphilosophie" hinsichtlich des Fremdsprachenlernens

gefragt. Bei 58 angeschriebenen Unternehmen ergab sich ein Rücklauf von nur 4 Unternehmen (6,9%). Dies ist zum einen darin begründet, dass das Weiterbildungsprogramm, zu dem auch die Fremdsprachenausbildung gehört, nur im unternehmensinternen Intranet zur Verfügung steht und nicht nach außen gegeben werden soll, zum anderen kennen nach Aussagen der ERFA-Vorsitzenden Frau Eilert-Ebke zwar viele Unternehmen den GER, haben ihn aber noch nicht eingeführt oder führen ihn gerade ein⁴⁰³. Im Folgenden können deshalb nur die Programme von

- DaimlerChrysler,
- VW Coaching Wolfsburg,
- der EnBW Akademie sowie
- der Henkel KGaA⁴⁰⁴

als Beispiele für die GER-Umsetzung in Unternehmen verglichen werden. Dabei sind vor allem folgende Punkte von Interesse:

- Findet sich der GER in den allgemeinen Kurszielen und -beschreibungen bzw. in der „Philosophie“ des Anbieters?
- Wird das Vorgehen nach dem GER explizit genannt und der GER in seinen grundsätzlichen Zielen erklärt, d.h. für die Lerner transparent gemacht?
- Sofern es Kannbeschreibungen gibt, sind diese aus dem GER übernommen oder orientiert daran, aber durch den Anbieter selbst formuliert?
- Gibt es am GER ausgerichtete Tests?
- Werden Zertifikate/Nachweise nach dem GER ausgestellt?

⁴⁰² Vgl. ausführlicher www.daf.uni-jena.de/erfa (17.01.2007).

⁴⁰³ Ich danke Frau Eilert-Ebke (Henkel KGaA, ERFA-Vorsitzende) für die Auskünfte.

⁴⁰⁴ Ich danke Frau Rahmlow (VW Coaching), Frau Boßler (DaimlerCrysler), Frau Neff (EnBW-Akademie) und Frau Eilert-Ebke (Henkel) für die freundliche Überlassung der unternehmensinternen Materialien.

DaimlerChrysler bietet Kurse für Englisch, Deutsch als Fremdsprache und bei Bedarf für weitere Fremdsprachen an und geht dabei wie folgt vor:

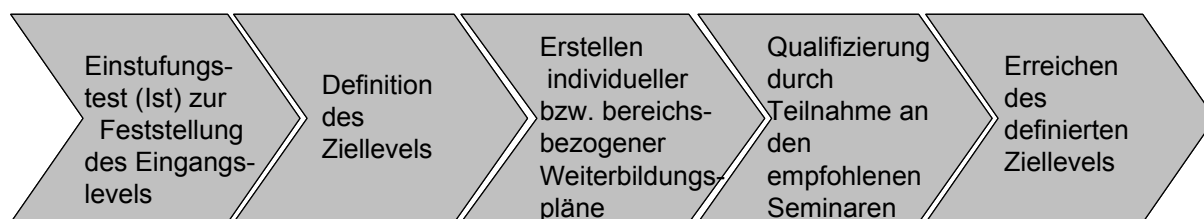


Abbildung 41 Lernzielorientierte Planung der Qualifizierungsschritte (DaimlerChrysler, internes Material)

Im Gruppenunterricht erhalten die Sprachkursteilnehmenden zunächst eine Basisqualifizierung, die durch Bausteine ergänzt werden kann. Diese thematisieren gezielt Spezialgebiete der Geschäftskommunikation (z.B. „Doing Business with the Asians“, DC-Level 6). Außerdem werden bereichs- und projektspezifische Sprachtrainings mit individuell zugeschnittenen Kursinhalten angeboten. DaimlerChrysler verwendet ein eigenes Kompetenzstufensystem, das den Grundstufenbereich (A1 – B1) stärker gliedert als der GER:

GER	DaimlerChrysler Sprachkompetenzstufen
C2	Level 8 – very advanced
C1	Level 7 – advanced
B2	Level 6 – upper intermediate
B1	Level 5 – intermediate Level 4 – lower intermediate
A2	Level 4 – lower intermediate Level 3 – post elementary Level 2 – elementary
A1	Level 2 – elementary Level 1 - beginner

Tabelle 35 Gegenüberstellung DC Sprachkompetenzstufen und GER (DaimlerChrysler, internes Material)

Wie die GER-Niveaus sind die einzelnen Sprachkompetenzstufen *output*-orientiert als Kannbeschreibungen formuliert.

Aktuelle Sprachkompetenz	Entsprechende Sprachkompetenzstufe	Inhaltliche Schwerpunkte der Seminare in dieser Stufe	Sprachkompetenz nach Abschluss der aktuellen Stufe
Sie haben keinerlei Vorkenntnisse	Beginner (Level 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Erstes Vertrautmachen mit der Fremdsprache • Begrüßungsfloskeln im Geschäftsalltag • Sich und seine Arbeit kurz vorstellen • Zahlen, Uhrzeit, Wochentage, Monate • Einfache Wegbeschreibungen 	Sie können einzelne Informationen und sehr einfache Fragen aus dem alltäglichen Sprachgebrauch verstehen, sofern Ihr Gesprächspartner sehr langsam und deutlich spricht. Sie kennen die einfachsten Regeln der Sprache und verfügen über einen kleinen Grundwortschatz.
Sie können einzelne Informationen und sehr einfache Fragen aus dem alltäglichen Sprachgebrauch verstehen, sofern Ihr Gesprächspartner sehr langsam und deutlich spricht. Sie kennen die einfachsten Regeln der Sprache und verfügen über einen kleinen Grundlagenwortschatz.	Elementary (Level 2)	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung der Inhalt der Vorstufe • Beschreibung einer Firma • Termine vereinbaren • Sehr einfache Telefongespräche • Kurze und sehr einfache E-Mails • Einfache Situationen während Geschäftsreisen 	Sie können einzelne Aussagen und einfache Fragen aus dem alltäglichen Sprachgebrauch verstehen, sofern Ihr Gesprächspartner langsam und deutlich spricht. Sie kennen die grundlegendsten Regeln der Sprache und verfügen über einen überschaubaren Grundwortschatz.
Sie können einzelne Aussagen und einfache Fragen aus dem alltäglichen Sprachgebrauch verstehen, sofern Ihr Gesprächspartner langsam und deutlich spricht. Sie kennen die grundlegendsten Regeln der Sprache und verfügen über einen überschaubaren Grundwortschatz.	Post elementary (Level 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung der Inhalte der Vorstufen • Betreuung eines Geschäftspartners • Beschreibung routinierter Abläufe • Verkaufszahlen und Trends • Einfache Telefongespräche • Einfache Geschäftskorrespondenz • Mehr zu Geschäftsreisen 	Sie können zu vertrauten Themen aus dem Alltag und der Arbeit mit mäßiger Flüssigkeit kommunizieren, sofern Ihr Gesprächspartner in Geschwindigkeit und Deutlichkeit der Aussprache entgegenkommend ist. Sie kennen die wichtigsten geläufigen Regeln der Sprache, verfügen über das wesentliche Grundlagenvokabular und sind so in einfachen Situationen in der Lage, die Sprache aktiv einzusetzen.

Tabelle 36 Beschreibung der DC-Sprachkompetenzstufen (Auszug)
(DaimlerChrysler, internes Material)

Im Englischbereich können Cambridge-, IHK- und Business English-Zertifikate entsprechend den Stufen abgelegt werden, so z.B. auf Level 5- *intermediate* das *Business English Certificate* (BEC1) und der *Cambridge Preliminary English Test* (PET)⁴⁰⁵. Das Deutschprogramm sieht für die Angestellten nach einem Kurs „Basiskommunikation Deutsch“ (DC-Level 1, Vollzeit, 3x3 Tage) und den Kursen „Wirtschaftsdeutsch für Einsteiger I und II“ (DC-Level 2 und 3, jeweils Vollzeit, 3x3 Tage) auf den Levels 4-7 (Wirtschaftsdeutsch für Einsteiger III / für Fortgeschrittene I und II / für Profis) jeweils 30-60 Stunden pro Kurs vor⁴⁰⁶. D.h. auch bei DaimlerChrysler wird z.B. das Niveau B1 GER in ca. 120 Stunden (Level 4+5) erreicht, während für die höheren Niveaus weniger Stunden vorgesehen sind⁴⁰⁷, was möglicherweise auf eine Ausweitung des Selbststu-

⁴⁰⁵ Für Deutsch liegen dazu keine Informationen vor.

⁴⁰⁶ Entspricht den DC-Levels 4 und 5 mit jeweils 2x3 Stunden pro Woche, 10 Wochen; DC-Level 6 mit 1x3 Stunden pro Woche, 20 Wochen; DC-Level 7 mit 1x2 Stunden, 15 Wochen lang.

⁴⁰⁷ Für die Levels 4-7 wird jedoch zusätzlich ein spezifisches Aussprachetraining im Deutschprogramm angeboten (DC-Level 4-7, 1x2 Stunden pro Woche, 7 Wochen lang). Außerdem werden Individualtrai-

diums hindeutet. Das Unternehmen bietet im Deutschprogramm auch Kurse für Familienangehörige an. Sie nehmen ebenfalls an dem Kurs Basiskommunikation teil und können dann die Kurse „Deutsch in Alltagssituationen I und II“ (DC-Level 2 und 3 mit jeweils 2x10 Tagen, halbtags) besuchen, so dass das Niveau A1/A2 erreicht wird.

Insgesamt wird den Lernenden bei DaimlerChrysler ein transparentes Kompetenzstufen- und Prüfungssystem angeboten. Sie kennen die Stufungen und können ihre sprachliche Qualifizierung planen. Die Kompetenzstufen können zwar auf den GER bezogen werden und die Kannbeschreibungen lassen den GER als Grundlage vermuten, jedoch wird der GER in den über Mitarbeiterportal zugänglichen Informationen zu den Sprachkursen⁴⁰⁸ nicht explizit erwähnt.

Ein eigenes Stufungssystem hat auch Volkswagen Coaching entwickelt. Für die Gruppenkurse (Englisch, Deutsch, weitere Fremdsprachen) wird eine Kursstufensystematik, die sich am GER bzw. an seiner Umsetzung im CEF-Beruf (vgl. DIHT 2003) orientiert, genutzt. Eigene Kannbeschreibungen wurden bisher nicht formuliert. Auch zur Planung von Einzeltrainings orientieren sich die Trainer an der Globalskala des europäischen Referenzrahmens.

nings sowie bereichsspezifische Qualifizierungsprogramme für Projekte mit regelmäßigem Sprachkontakt in unterschiedlichen Sprachen und Englisch als *lingua franca* angeboten.

⁴⁰⁸ Jedenfalls sofern sie für diese Untersuchung vorlagen.

		HÖREN	LESEN
VW CG	CEF -Beruf-	Informationen aufnehmen/einordnen	Informationen aufnehmen/einordnen
	Komplexe Informationen steuern/ moderieren C2	Verstehen aller Aspekte des Arbeitsbereichs.	Komplexe umfassende Berichte, z. B. in Sachbüchern und Fachartikeln verstehen. Verständnis von Texten aller Art.
6 b 6 a 5 b 5 a	- competent user - C1	Präsentationen/Berichte/ Erläuterungen im Detail verstehen.	Komplexe Fachartikel, technische Anleitungen, detaillierte Informationen von Aufzeichnungen jeglicher Art verstehen.
4 b 4 a	umfangreiche Informationen bearbeiten/ vermitteln B2	Komplexere Informationen zum Arbeitsbereich in Besprechungen/ Präsentationen im Ganzen verstehen.	Hauptinhalte von umfassenden Berichten/Schriftstücken/Vorträgen/ Verhandlungen/Verträgen etc. mit firmenspezifischem Inhalt erfassen.
3 b 3 a	- independent user - B1	Standardinformationen aus dem Arbeitsbereich aufnehmen.	Standardbriefe verstehen. Standardtexte (Informationen über Arbeitsprozesse/ Produktbeschreibungen etc.) aufnehmen .
2 b 2 a	einfache Informationen verstehen/ ergänzen A2	Einfache Informationen zu Person/Arbeit verstehen.	Einfache Briefe (Terminabsprachen/ Ein- ladungen) verstehen. Informationen von kurzen Texten/Anweisungen nach bekannten Sprachmustern (Fahrpläne/ Anzeigen/ Prospekte) aufnehmen.
1 b 1 a	- basic user - A1	Fragen und Anweisungen auf der Grundlage einfacher sprachlicher Strukturen verstehen.	Einzelne Wörter oder ganze Sätze in einfachen Satzkonstruktionen erfassen. Informationen von Wegweisern/Schildern/ Plakaten aufnehmen.

Tabelle 37 VW Coaching Stufenübersicht (Ausschnitt) (VW Coaching, internes Material)

Vor Kursbeginn müssen die Teilnehmenden ihre Sprachkenntnisse für die jeweilige VW-Sprachstufe in einem Einstufungstest nachweisen. Zusätzlich kann ein mündlicher Einstufungstest, z.B. als telefonischer Vorabtest, erforderlich sein⁴⁰⁹. Die Teilnehmer in Gruppenkursen absolvieren nach jeder Stufe (1a, 1b etc.) einen von den Trainern eigens entwickelten Abschlusstest. Es gibt jedoch Überlegungen, in nächster Zeit auch international anerkannte Prüfungen, wie etwa das ebenfalls in *preliminary, vantage* und *higher* gestufte *Business English Certificate (BEC)*⁴¹⁰, anzubieten. Bisher werden die in den Sprachkursen erreichten Kenntnisse nach der VW-eigenen Stufung ausgewiesen. Die erfolgreiche Teilnahme an einem Gruppenkurs nach Kursstufensystematik wird mit

⁴⁰⁹ Vgl. unter www.vw-coaching.de (23.12.2006).

⁴¹⁰ Weitere Informationen zum BEC z.B. unter <http://www.cambridgeesol.org/exams/bec.htm> (23.12.2006).

einem Aufkleber in den VW-eigenen Qualifizierungspässen bestätigt⁴¹¹, über die alle VW-Mitarbeiter zum Nachweis der besuchten VW-Seminare⁴¹² verfügen.

Während auf der *homepage* von VW-Coaching⁴¹³ nur kurz auf die Orientierung der Kurse an der Kursstufensystematik des GER hingewiesen, jedoch der GER nicht weiter erklärt wird, nimmt die EnBW-Akademie bereits im jährlich erscheinenden Seminarprogramm auf den GER Bezug (vgl. EnBW 2006, S. 18). Die EnBW-Akademie bietet Sprachkurse mit Schwerpunkt Englisch und Französisch ab dem Niveau A2 in *inhouse*-Kursen an (vgl. EnBW 2006, S. 18). Das Sprachkursangebot ist am GER orientiert und in der Trainingsbroschüre werden die Kursteilnehmenden kurz über den GER und seine Ziele informiert, wobei explizit auf

- die Messbarkeit/Vergleichbarkeit von Sprachkompetenz,
- die Anerkennung von Abschlüssen,
- die einheitliche Definition von Lernzielen,
- die Standardisierung und Transparenz von Lernangeboten

hingewiesen wird (vgl. EnBW 2006, S. 18). Auch die GER-Globalskala ist abgedruckt, so dass die in den Kursbeschreibungen angegebenen Niveaus für die Teilnehmenden transparent sind. In den Kursen *Communication für business I – III* wird ab dem Niveau A2 die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmenden schrittweise aufgebaut. Die drei Kurse haben mit *focus on meetings*, *focus on presentations* und *focus on negotiations* jeweils unterschiedliche Schwerpunkte, wobei die typischen Kommunikationssituationen, die z.B. durch Rollenspiele mit Beispielen aus den EnBW-Arbeitsfeldern trainiert werden, im Mittelpunkt stehen. Daneben können spezielle bzw. fachbezogene Kurse gebucht werden wie z.B. *Financial Accounting* (ab B1) oder *English for secretaries I-II*. Die Kurse für Französisch folgen einem ähnlichen Muster, wobei mit *L'art d'engager la conversation I-II* und *Pour discuter affaires I-II* (B1-B2) ausgewählte Gesprächsthemen und typische Kommunikationssituationen aus dem beruflichen, aber auch aus dem politisch-kulturellen Bereich Unterrichtsgegenstände sind (vgl. EnBW 2006, S. 23). Die Möglichkeit international anerkannte Zertifikate abzulegen, wird zwar angeboten, aber bisher von den Teilnehmenden kaum wahrgenommen⁴¹⁴. Die in den

⁴¹¹ Bei erfolgreicher Teilnahme an einem VW-Seminar erhält der Mitarbeiter einen Aufkleber (mit Veranstaltungsnamen, Datum, Angabe und Unterschrift des Trainers) für seinen persönlichen Qualifizierungspass. Außerdem wird die Teilnahme im SAP System dokumentiert.

⁴¹² So werden auch Seminare zur interkulturellen Sensibilisierung für spezifische Kulturräume wie China oder Russland angeboten.

⁴¹³ <http://www.volkswagen-coaching.de> (17.05.2007).

⁴¹⁴ Nach Angaben von EnBW nur zwei Teilnehmer für 2006.

Sprachkursen erreichten Kenntnisse werden nach den GER-Niveaus bestätigt und derzeit wird diskutiert, das Europäische Sprachenportfolio zur Personalentwicklungsplanung einzuführen.

In ihrem jährlich neu erscheinenden Seminarprogramm geht die Henkel KGaA (2005, S. 10f) ebenfalls auf den GER ein, wenn auch weniger ausführlich seine Ziele erklärend als EnBW. Der Bereich *Business Communication* bietet eine Reihe von unterschiedlichen Fortbildungsmaßnahmen, differenziert nach Kommunikation (allgemeines Fertigkeitentraining z.B. zu Präsentation/ Verhandlung/ Gesprächsführung), *International Business Communication* und *Business Languages* (Fremdsprachentraining z.B. in Englisch, Spanisch, Deutsch als Fremdsprache).

Das gesamte Fremdsprachentraining des Unternehmens orientiert sich am GER. Die Inhalte der Fremdsprachenkurse, die Methoden und Ziele werden auf die Bedarfssituation der Teilnehmenden abgestimmt und als *skills* in Kannbeschreibungen formuliert, z.B. „Ich kann Ergebnisse einer Arbeitsgruppe zusammenfassen und Dritten verständlich machen“ (Henkel 2005, S. 11). Ziel ist, dass die Teilnehmer und ihre Vorgesetzten die Seminaerauswahl möglichst bedarfsgerecht treffen können. Dazu wird eine Bedarfserhebung in Zusammenarbeit mit dem Kursteilnehmer und dem Vorgesetzten bzw. HR-Manager zu den gegenwärtigen und zukünftigen kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz durchgeführt. So können sich etwa die Kursteilnehmenden mit Hilfe einer Checkliste selbst einschätzen und Ziele bzw. Prioritäten festlegen. Die Checkliste bietet eigenformulierte Kannbeschreibungen, die bereits den GER-Niveaus zugeordnet sind, z.B.

Level	Selbsteinschätzung: sehr gut – gut – nicht so gut LZ/Priorität: nicht relevant / wichtig /sehr wichtig	Selbsteinschätzung	Ziel / Priorität
B1	Kann Auskunft geben über Tätigkeiten/Abteilung/Firma/Produkte.		
	Kann Fragen zu Arbeitsprozessen/ Vereinbarungen/ Entscheidungen stellen, um sich Klarheit zu verschaffen.		
	Kann kurze Passagen aus arbeitsrelevanten Texten/Präsentationen auf einfache Weise wiedergeben.		
A2	Kann einfache Fragen zu Person/Arbeitsplatz stellen und beantworten.		
	Kommt mit Zahlen/Mengen/Preisen/Größen zurecht und kann Angaben zu Zeit/Datum machen.		
	Kann auf klar, deutlich und langsam formulierte Anweisungen sprachlich in knappen Worten reagieren.		

Tabelle 38 Checkliste zur Selbsteinschätzung (Auszug) (Henkel, internes Material)

Bei der Bedarfserhebung sind vor allem die Kommunikationssituationen, „aus denen sich klar zu definierende Anforderungen an die Mitarbeiter ergeben und die der Trainer zur Sicherung des Lernzuwachses zu adäquaten Lernszenarien ausarbeiten kann“ (Henkel 2005, S. 11), wie z.B. „Termine telefonisch vereinbaren“ oder „in Präsentationen einen Sachverhalt und Lösungsansätze vorstellen und erörtern“ von Bedeutung. Zur Einstufung und Kursplanung wird orientiert am GER und ausgehend von den kommunikativen Anforderungen eine Soll-Ist-Analyse erstellt.

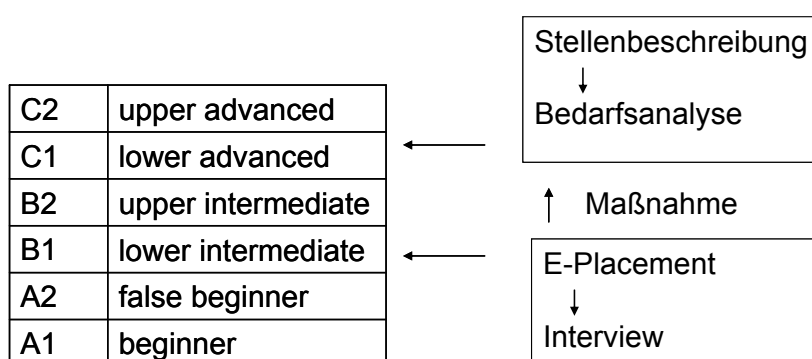


Abbildung 42 Modell Soll / Ist-Festlegung (Henkel 2005, S. 13)

Die arbeitsplatzrelevanten Sprachhandlungen werden dabei in eine nach GER-Niveaus und Fertigkeiten differenzierende Matrix eingetragen und der GER bzw. CEF-Beruf wird als exemplarischer Überblick über typische Kommunikationssituationen genutzt. Auf dieser Grundlage werden der gegenwärtige Sprachstand (Ist) und die sprachlichen Anforderungen des Arbeitsplatzes (Soll) festgelegt, d.h. Ist und Soll werden den jeweiligen CEF-Feldern zugewiesen. So erhält man ein spezifisches Anforderungsprofil, das entsprechend zur Kursplanung verwendet werden kann.

Die Kurse für Deutsch als Fremdsprache finden bei Henkel auf allen Niveaus und in unterschiedlichen Formaten statt, etwa als Einzeltrainings bzw. als modular aufgebaute Gruppenworkshops. Jeder Kurs umfasst 40 Kontaktstunden. Außerdem werden Sprachtandems zwischen Teilnehmenden unterschiedlicher Muttersprachen und regelmäßig stattfindende *get-togethers*, d.h. Gruppentreffen zum Kennenlernen und zum Erfahrungsaustausch oder auch zu spezifischen Themen, angeboten. Noch bevor die Kursteilnehmer die Präsenzkurse in Düsseldorf besuchen, wird Nullanfängern ein Erst-

kontakt mit der deutschen Sprache, z.B. mit einem *e-learning*-Kurs⁴¹⁵, und die Kontaktaufnahme zur späteren Sprachkursleitung empfohlen.

Während die Kurse A1 (*beginner: language orientation*, meist über *e-learning*-Kurse) und A2 (*false beginner: language basics*) allgemeine Grundlagen legen, steht auf dem Niveau B1 die *contact language* mit Themen wie *shopping, banking, dining out at restaurants, neighbourhood, basic small talk, first days in the office (getting to know people, etc), communication with colleagues* im Mittelpunkt. Die Mehrheit der Kursteilnehmer hat mit dem B1-Kurs das Sprachziel (Soll) erreicht. Nur wer Managementaufgaben auf Deutsch wahrnehmen soll, besucht auch den B2-Kurs mit dem Schwerpunkt *working language* und Themen wie *telephoning, e-mail writing, socializing, report writing, meetings, presentations*. Parallel zu den Kursen A2-B2 werden jeweils vier modular aufgebaute vertiefende Workshops zu spezifischen Themen angeboten, wie z.B.⁴¹⁶

Module 1:	Making short statements / Answering questions (A2)
Targets	Participants can: <ul style="list-style-type: none"> • use learning and memory techniques in a target-oriented way • learn vocabulary and phrases independently • use communication and feedback strategies • positively assess his/her own linguistic competences
Contents	Communication in daily office work 1: <ul style="list-style-type: none"> • Appropriate reaction to enquiries/requests • Asking follow-up questions for clarification • Contact with colleagues / superiors 1 • Appropriate reaction to personal wishes/requests
Module 2:	Answering questions / describing (B1.1)
Targets	Participants can: <ul style="list-style-type: none"> • describe simple work-related processes • arrange/confirm appointments by e-mail/phone • answer personal questions and give information about oneself
Contents	Communication in daily office work 2 <ul style="list-style-type: none"> • Telephoning 1 - Fixing appointments / Making enquiries • Writing / Answering e-mails 1 – Appointments / Enquiries Contact with colleagues / supervisors 2 <ul style="list-style-type: none"> • Describing one's own wishes/requests • Asking follow-up questions and passing on information

Tabelle 39 Ziele und Inhalte von Workshops (Beispiele)

⁴¹⁵ Der online-Kurs "Deutsch für Anfänger" umfasst Themen wie introducing myself, my family, jobs, at home, shopping and countries.

⁴¹⁶ Beispiele und Informationen zum Kurssystem aus einer Powerpoint-Präsentation von Eilert-Ebke/Heiligental: German Business Language Training for Transfers, HRC-LW / Business Communication, January 2007, die mir von Frau Eilert-Ebke zur Verfügung gestellt wurde.

Henkel hat zudem ein eigenes Zertifizierungssystem entwickelt, das ebenfalls am GER orientiert ist und folgenden GER-Niveaus zugeordnet werden kann.

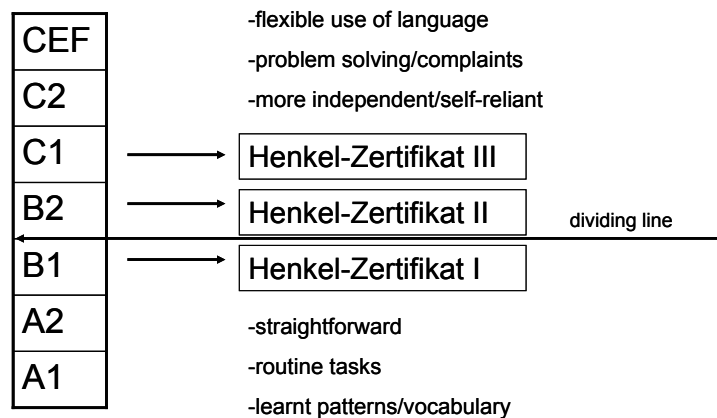
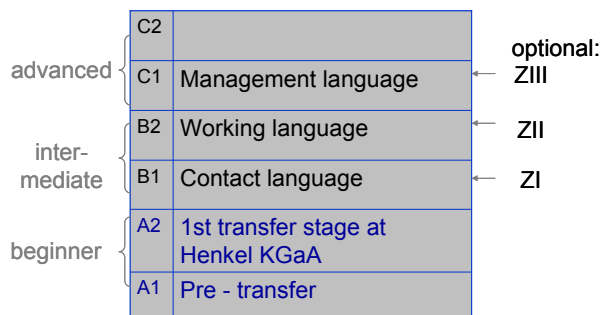


Abbildung 43 Zertifikatssystem Henkel (Henkel, internes Material)

Die Aufgaben für die mündlichen und schriftlichen Zertifikatsprüfungen kommen aus Bereichen wie z.B. *formal / informal e-mail* oder *telephone message* oder *welcoming visitors, telephoning, presentations* und werden als Handlungsketten erstellt, ein Modell, das sich auch in einem weiteren, unten beschriebenen Fremdsprachenprojekt wiederfindet.

Da sich Henkel wohl am differenziertesten von allen hier vorgestellten Unternehmen mit dem GER auseinandergesetzt und ihn von der Bedarfserhebung über die Kursplanung bis zur Zertifizierung berücksichtigt, sei hier das Kursmodell noch einmal als Überblick gegeben:

Course progression



Evaluation at the end of course or after every 40 lessons

Abbildung 44 Überblick über Kursprogression und Zertifikate der Henkel KGaA (Henkel, intern)

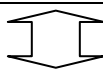
Die Erfahrungen mit dem GER und vor allem die Idee, mit Handlungsketten zu arbeiten, wurden in ein unternehmensübergreifendes Fremdsprachenprojekt eingebracht. Zusammen mit der Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, der Bezirksregierung Düsseldorf, Vertretern der Bildungswerkes der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft e.V., Vertretern Düsseldorfer Realschulen, Gymnasien und Berufskollegs und der IHK zu Düsseldorf war die Henkel KGaA an dem von der IHK initiierten Projekt „Schule und Wirtschaft – Partner für Fremdsprachen“ beteiligt. Dabei wurden der Schulunterricht, die Schulabschlüsse und die fachlichen Qualifikationen in Bezug auf die fremdsprachlichen Anforderungen der Wirtschaft analysiert. Ergebnis war, dass sich die in der Schule vermittelten fremdsprachlichen Fähigkeiten von denen am Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz geforderten deutlich unterscheiden (vgl. IHK 2003, S. 4). Ausgehend von der Auffassung, dass die Schulen ihren allgemeinen Bildungsauftrag im Fremdsprachenunterricht mit den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems vereinbaren können –

„nicht zuletzt weil Wirtschaftssprache zu einem sehr hohen Prozentsatz mit der Allgemeinsprache übereinstimmt und weil darüber hinaus ein nennenswerter Teil der Schülerinnen und Schüler schließlich eine Ausbildung im Bereich der Wirtschaft aufnehmen und dort dann auch Chancen wahrnehmen will“ (IHK 2003, S. 5) -

hat die Projektgruppe unter Federführung der IHK zu Düsseldorf den Versuch unternommen, die in *Arbeitsplatz Europa* (CEF-Beruf) aufgelisteten Kompetenzraster für die vier Fertigkeiten Hören/Lesen/Schreiben/Sprechen auf die Schule, d.h. auf die Sek.I und II und von A1 – B2, zu übertragen (CEF-Schule) (IHK 2003, S. 13 ff). Ziel ist es, an Beispielen zu verdeutlichen, wie komplexe Alltags- und Anwendungssituationen im Fremdsprachenunterricht in Handlungsketten, die diese komplexen Situationen sprachlich abbilden, umgesetzt werden können, und dies – ganz explizit - in Übereinstimmung mit den in den schulischen Lehrplänen ausgewiesenen Zielen und Rahmenbedingungen (vgl. HK 2003, S. 5). Die Lernenden sollen in einem handlungsorientiert gestalteten Fremdsprachenunterricht mit einer nachhaltigen, etwa bei Bewerbungen Erfolg versprechenden, anwendungsbezogenen Fremdsprachenkompetenz ausgestattet werden.

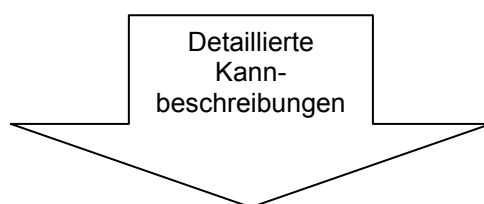
Die Projektgruppe hat dazu die Raster des CEF-Beruf und des CEF-Schule einander gegenüber gestellt, um eine Übersicht über die wesentlichen Sprechanlässe zu erhalten und im Anschluss detaillierte Kannbeschreibungen für den schulischen Fremdsprachenunterricht zu formulieren. Dies sei hier am Beispiel der Fertigkeit „Sprechen“ gezeigt (vgl. IHK 2003, S. 14 ff):

CEF Beruf (Auszug)	Sprechen Gespräch/Telefonat - Präsentation/Besprechung	
umfangreiche Informationen bearbeiten/ vermitteln - independent user -	Arbeitsabläufe/Vorgänge/Versuche/Projekte beschreiben und erläutern. Hauptinhalte von Besprechungen/Präsentationen wiedergeben. Standpunkte darlegen und Missverständnisse/Differenzen beseitigen.	B2
	Informationen über Tätigkeiten/Abteilung/Firma/Produkte und Prozesse im persönlichen Gespräch oder am Telefon geben. Entscheidungen/Vereinbarungen auf der Grundlage vertrauter Sprachstrukturen treffen.	B1
einfache Informationen verstehen/ ergänzen - basic user -	Einfache Fragen zum Tätigkeitsbereich auf der Grundlage bekannter Sprachstrukturen beantworten und Fragen dazu stellen.	A2
	Kurze und einfache Aussagen auf der Grundlage vorgegebener Sprachstrukturen zu Personen/Arbeitsplatz machen.	A1



CEF Schule (Auszug)	Sprechen Informationsaustausch/Telefonat/ Gespräch/Diskussion/Kurzpräsentation	
umfangreiche Informationen bearbeiten/ vermitteln - independent user -	Beschreiben, Erläutern von und Reagieren in nicht-routinemäßig verlaufenden Situationen ohne nennenswerte sprachliche Schwierigkeiten. Erörterung von Film/Literatur/Musik/aktuellen Themen. Darlegung des eigenen Standpunkts und Beseitigung von Missverständnissen und Differenzen mit zunehmender sprachlicher Flexibilität.	B2
	Erläutern von einfachen, routinemäßigen Aufgaben. Informationsaustausch über vorhersehbare Situationen des persönlichen Umfelds, u.U. mit Hilfe eines sich klar artikulierenden Gesprächspartners. Treffen von Entscheidungen/Vereinbarungen für klar strukturierte Aufgaben auf der Grundlage relativ bekannter Sprachstrukturen.	B1
einfache Informationen verstehen/ ergänzen - basic user -	Erfragen von einfachen Informationen zu routinemäßigen Situationen und Beantworten entsprechender Fragen zur Person/Familie/Ausbildung/Freizeit auf der Grundlage bekannter Sprachstrukturen.	A2
	Geben oder Erfragen von kurzen und einfachen Informationen auf der Grundlage vorgegebener Sprachstrukturen zu Personen/zu ertrauten Themen, sofern vom Gesprächspartner Entgegenkommen signalisiert wird.	A1

*Tabelle 40 Fertigkeit Sprechen in den Rastern CEF-Beruf vs. CEF-Schule
(Auszug aus IHK 2003, S. 14f)*



CEF-Schule: Sprechen (Auszug) Der Schüler kann folgende Aufgaben bewältigen:	
Kann in Entscheidungsprozessen Vorschläge machen/beurteilen, Vermutungen aufstellen, Alternativen aufzeigen, Vor- und nachteile darlegen. Kann Vorgänge/Projekte/Aufgaben/Ergebnisse klar, detailliert, situations- und sachgerecht beschreiben und erläutern. Kann Informationen größeren Umfangs, z.B. Hauptinhalte von Filmen/fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten verdichten und wiedergeben.[...]	B2
Kann Fragen zu Aufgaben/Vereinbarungen/Entscheidungen stellen, um sich Klarheit zu verschaffen. Kann Ansichten/Handlungen/Entscheidungen (z.B. zur Organisation von Projekten/Freizeit) sach- und situationsgerecht begründen. Kann Alltagssituationen/Gewohnheiten beschreiben und über dabei gemachte Erfahrungen berichten. [...]	B1
Kann einfache Telefonate annehmen und verbinden. Kann im Servicebereich (Geschäft/Post/Bahn/Hotel/Restaurant) Wünsche klar und knapp äußern. Kann sprachlich kurz und knapp gehaltene Absprachen bezüglich Treffpunkt/Datum/Uhrzeit treffen. Kann einfache Höflichkeitsformeln austauschen, z.B. übliche Reaktionen auf Einladungen/Entschuldigungen. [...]	A2
Kann Gäste/Lehrer/Mitschüler/Freunde begrüßen/verabschieden und einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen. Kann einfache Fragen zur Person/Schule/Freizeit stellen und beantworten, z.B. Name/Wohnort/Schulart/Schwerpunkte. Kann sagen, dass man etwas nicht verstanden hat. [...]	A1

Tabelle 41 *Detaillierte Kannbeschreibungen zur Fertigkeit Sprechen*
(Auszug aus IHK 2003, S. 16)

Die Projektgruppe schlägt für den schulischen Fremdsprachenunterricht vor, die Szenariotechnik zu nutzen⁴¹⁷, um prozessorientierte Redeanlässe zu erstellen. Da viele für den Berufsalltag typische Situationen und Sprechanlässe einen hohen allgemeinsprachlichen Anteil aufweisen und nach Kommunikationsmustern ablaufen, die auch in Alltagssituationen eine Rolle spielen, geht die Projektgruppe davon aus, dass sie als Handlungsketten bzw. Skripte beschrieben und auf den schulischen Bereich übertragen werden können, so z.B. zielgerichtet Telefonate führen, ein Produkt präsentieren oder sich für ein Schülerpraktikum bewerben (vgl. Aufgabenstellungen in IHK 2003, S. 22). Die Sprachhandlungen müssen dabei immer in einem situativen Kontext stehen und zu einem Handlungsziel führen. „Auf diese Weise lernen Schüler, Sprache mit den jeweils relevanten Handlungs- und Prozessabläufen zu verbinden und für ein zu erreichendes Ziel einzusetzen“ (IHK 2003, S. 17). Ein nach Schulstufen differenziertes Vorgehen sieht für die Sekundarstufe I (B1 GER) vor allem Situationen der Kontaktauf-

⁴¹⁷ Zu Szenarien und zur Szenariotechnik vgl. Kap. 3.2.1.5.

nahme und des Informationsaustausches in Standard- und Routinesituationen vor, in der Sekundarstufe II (B2/C1 GER) geht es um das Diskutieren, umfangreichere Präsentieren und um Möglichkeiten zur Beseitigung von Missverständnissen (vgl. IHK 2003, S. 17), also im Wesentlichen um eine Sprachverwendung in Aushandlungs- und Problemlösungsprozessen. In der 10.Klasse soll dann die Sprachkompetenz der Schüler schriftlich getestet werden. Diese Tests führen die von der Weiterbildungs-Testsystem GmbH (WBT) zu Testkonstrukteuren ausgebildeten Lehrer durch. Nachdem die Schüler auch noch auf freiwilliger Basis eine externe mündliche B1-Prüfung in einer zertifizierten Institution wie z.B. der Volkshochschule abgelegt haben, bekommen sie das B1-Sprachenzertifikat (vgl. IHK 2003, S. 20).

Man könnte vermuten, dass die Wirtschaft mit diesem Projekt den Versuch unternimmt, das Schulcurriculum zu definieren, und dass durch die Funktionalisierung des Fremdsprachenlernens der Bildungsauftrag der Schulen konterkariert wird. Dies ist jedoch nicht der Fall, da dieses Projekt ganz explizit *nicht* auf eine passgenaue sprachliche Ausbildung *für* die Wirtschaft zielt, sondern die Integration und Bewusstmachung von *auch* in der Wirtschaft relevanten sprachlichen Handlungen in den schulischen Fremdsprachenunterricht beabsichtigt⁴¹⁸. Dadurch wird der Bildungsauftrag der Schulen *nicht* in Frage gestellt. Vielmehr kann ein wie beschrieben durchgeführter Fremdsprachenunterricht durch seinen Handlungsbezug und die Perspektiverweiterung auf den Lebensbereich *Arbeitswelt* gerade auf Lernende im Übergang von der Schule in den Beruf motivierend wirken und letztlich zur Erleichterung des Übergangs beitragen⁴¹⁹ (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007, S. 129ff). Das B1-Zertifikat markiert dabei einen Abschnitt des Fremdsprachenlernens und macht den Lernstand in erster Linie für die Schüler transparent. Außerdem kann es zur Dokumentation fremdsprachlicher Kenntnisse bei Bewerbungen eingesetzt werden. Das einmal erworbene Zertifikat entbindet jedoch nicht von der dauernden Verpflichtung, Fremdsprachenkenntnisse zukünftig und u.a. auch bezogen auf berufliche Anforderungen zu pflegen und zu erweitern.

⁴¹⁸ Das Projekt entspricht damit dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnis von Berufsorientierung im Fremdsprachenunterricht und der gleichberechtigten Behandlung aller sprachlichen Domänen des GER, also auch der beruflichen. Es unterstreicht zudem noch einmal den hohen Allgemeinheitsgrad der in beruflichen Alltagssituationen verwendeten Sprache sowie die soziale Funktion von Sprache zur Herstellung von Handlungsfähigkeit innerhalb der Arbeitswelt und darüber hinaus.

⁴¹⁹ Es findet explizit keine Verkürzung des Fremdsprachenlernens auf pragmatische Elemente statt, vielmehr eine Erweiterung um berufsorientierte Bereiche, die gerade für Jugendliche mit der Zielperspektive ‚Berufsausbildung‘ sinnvoll erscheinen.

Dass diese Bemühungen von den Unternehmen auch im eigenen Interesse unterstützt werden, beweist die fortschreitende Integration des GER in die Kurssystematik und damit in die Personalplanung und das *human resource*-Management der einzelnen Unternehmen. Angesichts unterschiedlicher Anforderungen an die fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenzen der Beschäftigten erscheint es nur folgerichtig, dass dabei nicht einer einzigen Systematik gefolgt werden kann, sondern unterschiedlich ausdifferenzierte, auf dem GER basierende Kursangebote entwickelt werden, wie an dem Beispiel der vier Großunternehmen gezeigt werden konnte. Der jeweilige Fremdsprachenbedarf wird entscheiden, inwieweit auch kleine und mittlere Unternehmen (KMU) ihrem Beispiel folgen werden. Interessengemeinschaften wie die ERFA können dabei unterstützend wirken.

Das IHK-Projekt zeigt ebenso wie die Umsetzung des GER in den Unternehmen, dass

1. der GER nicht normativ ist, sondern einen flexiblen Rahmen bietet, den es bedarfsgerecht zu füllen gilt; er lebt quasi von den Akteuren, die ihn in immer wieder neu interpretieren und weiterentwickeln und ihn so in einer Vielzahl kommunikativer Kontexte wirksam werden lassen;
2. der GER und seine Ziele zumindest auf Handelskammerebene bzw. in einzelnen Großunternehmen schon auf Resonanz und Akzeptanz gestoßen sind. Es bleibt abzuwarten, ob und inwieweit auch die Peripherie-Instrumente wie der Europass bzw. das Sprachenportfolio in den Unternehmen zur Anwendung kommen und seitens der Beschäftigten nachgefragt werden;
3. der GER als Planungsinstrument nicht nur zur Beurteilung und Förderung gegenwärtiger Fremdsprachenkenntnisse, sondern unter Nachhaltigkeitsaspekten auch zur bedarfs- und bedürfnisorientierten Förderung der nachfolgenden Generationen eingesetzt werden kann.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist von der IHK-Projektgruppe herausgearbeitet worden, nämlich dass ein derartig handlungsorientiert gestalteter Unterricht „nicht zum Nulltarif zu haben“ (IHK 2003, S. 5) ist⁴²⁰. Er erfordert vielmehr - wie jeder berufsorientierte Fremdsprachenunterricht - hinsichtlich einer lernerorientierten und bedarfsgerechten

⁴²⁰ Die Broschüre macht nur Vorschläge, wie die Ausbildung der Lehrenden zu WBT-zertifizierten Testkonstrukteuren kostenneutral bzw. finanziert durch bisherige Lehrerbildungsangebote zu haben sein kann, nicht jedoch wie das Vorhaben finanziell, personell oder durch Unterstützung bei der Erstellung von Materialien von Seiten der Wirtschaft gestützt werden könnte.

Planung, Materialgestaltung, Umsetzung und qualitativen Weiterentwicklung des Unterrichts spezifische Fähigkeiten und methodisch-didaktische Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden, die Gegenstand der Lehreraus- und Weiterbildung sein müssen. Da mit den Anforderungen an die kommunikativen Kompetenzen der Erwerbstätigen auch die qualitativen Anforderungen an den Unterricht gestiegen sind, sollen im Folgenden die methodisch-didaktischen Kompetenzen, über die Lehrende im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht verfügen sollten, untersucht und in eine curriculare Rahmenplanung am Beispiel der Lehrerbildung für den berufsorientierten DaF-Unterricht eingebunden werden.

4 Lehrerbildung für den berufsorientierten DaF-Unterricht: Profilbildung zwischen Marktanforderungen und Lernerorientierung

Wie aus dem Vorangegangenen ersichtlich, ziehen Forderungen nach Innovationen im Bildungsbereich Forderungen an die Lehrerbildung nach sich. Die universitäre Lehrerbildung ist ein wichtiger Teilbereich des Bildungswesens⁴²¹, nicht zuletzt, weil die Qualifikation der Lehrenden ein Schlüsselement für die Bereitstellung eines anspruchsvollen Lernangebots und die Voraussetzung für eine hochwertige Schulqualität ist (vgl. Merzyn 2002, S. 3; ICC 1999, S. 3; BDA 2003, S. 5). Sie bestimmt ebenfalls – wie zu zeigen sein wird – die Qualität darüber hinaus reichender Bildungsbereiche, wie etwa den der Erwachsenenbildung. Die Frage, über welche Qualifikationen Lehrende verfügen bzw. was sie können müssen, um zu unterrichten⁴²², und wie diese Qualifikationen zu erreichen sind, ist in Deutschland spätestens seit der Einführung der sich an das Universitätsstudium anschließenden zweiten Phase der Gymnasiallehrerbildung in Preußen in den Jahren 1890 und 1917 immer wieder Gegenstand der Fachdiskussion (vgl. Merzyn 2002, S. 5). Auf europäischer Ebene erhält die Diskussion derzeit durch den so genannten „Bologna-Prozess“ und die damit einhergehende Modularisierung des Studienangebots und die Umstellung der Studiensysteme auf Bachelor- und Masterformate eine neue Dimension.

Im Folgenden sollen am Beispiel der in Deutschland geführten Diskussion die wichtigsten Aspekte zur allgemeinen sowie zur fremdsprachlichen Lehrerbildung aufgegriffen und auf ihre Relevanz für die Lehrerbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht hin überprüft werden, um daraus und aus den bereits aufgezeigten qualitativen Anforderungen an den Unterricht die in der Ausbildung zu entwickelnden Kompetenzen ableiten und ein Trainingsmodul für die Lehrerbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache entwickeln zu können.

⁴²¹ Dies gilt auch für das universitäre Bildungswesen, so sind z.B. an der Universität Jena mehr als die Hälfte aller Studierenden in Philologischen Studiengängen für das Lehramt eingeschrieben.

⁴²² In diesem Zusammenhang ist dann meistens auch die Rede von „gutem“ Unterricht, vgl. ausführlich dazu u.a. Meyer 2004.

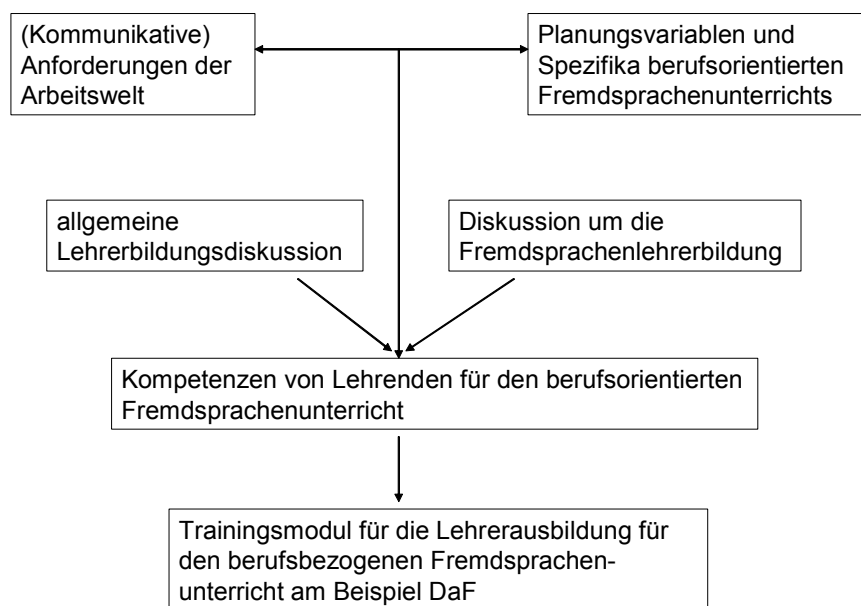


Abbildung 45 Bedingungsgefüge zur Ableitung von Kompetenzen

Da wichtige, in den letzten 100 Jahren geführte Diskussionslinien zur Lehrerbildung sich bis in die Gegenwart fortsetzen, werden zunächst in einem kurzen historischen Überblick die wichtigsten Punkte der allgemeinen Diskussion aufgezeigt.

4.1 Die allgemeine Lehrerbildungsdiskussion bis 1995

Während es 1890/1917 in Preußen im Wesentlichen um die Schaffung von Ausbildungsstrukturen ging - wobei das 1890 angelegte Grundkonzept einer Zweiteilung der Lehrerausbildung in die wissenschaftliche Ausbildung an der Hochschule und die pädagogische Ausbildung und Berufsvorbereitung an den Studienseminaren bis heute existiert - zielten die bis 1945 geführten Reformdiskussionen zur (Gymnasial-) Lehrerbildung in erster Linie auf die Integration des Berufsbezugs in das wissenschaftliche Studium und eine frühe Vorbereitung der Studierenden auf den Lehrberuf. So wurden verschiedentlich bereits Anfang der 20er Jahre des 20. Jhds. die Einrichtung fachdidaktischer Professuren und der Ausbau der Lehrerfortbildung gefordert⁴²³.

⁴²³ So z.B. seit 1921 vom Deutschen Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (MNU) (ausführlicher vgl. Merzyn 2002, S. 7).

Obwohl nach dem 2. Weltkrieg zunächst grundsätzlich die Verortung der 1. Phase der Lehrerbildung an den Hochschulen hinterfragt wurde (Rektorenkonferenz 1946, vgl. Merzyn 2002, S. 9), änderte sich an dem immer stärker zur Diskussion stehenden Grundkonzept der Zweiteilung nichts. Auch als das Philosophicum, ursprünglich als ein wenige Semesterwochenstunden dauerndes Begleitstudium in Philosophie konzipiert, um die Pädagogik erweitert wurde, nahmen die kritischen Stimmen zur Lehrerbildung nicht ab. Es wurde vor allem gefordert, dass Inhalte und Methoden der wissenschaftlichen Ausbildung an den Hochschulen das Berufsziel der Lehramtsstudierenden stärker berücksichtigen sollten und die Gymnasiallehrerbildung⁴²⁴ im Hinblick auf die späteren beruflichen Anforderungen zu modifizieren sei (vgl. Merzyn 2002, S. 15).

Erst in den 1960er und 1970er Jahren gewann die Reformdiskussion bedingt durch die sozio-politischen Veränderungen an Schärfe⁴²⁵. Gefordert wurden u.a.

- die Entwicklung einer eigenen Hochschuldidaktik,
- neue Formen von Studienveranstaltungen,
- die Ergänzung der Fachstudien der zukünftigen Lehrenden durch die korrespondierenden Fachdidaktiken sowie
- die Einführung schul- und fachbezogener Praktika⁴²⁶.

Ziel war die Überwindung des unverbundenen Nebeneinanders von fachlicher und pädagogischer Ausbildung durch eine frühe, d.h. bereits in der ersten Phase beginnende Ausrichtung am Beruf (vgl. Merzyn 2002, S. 22). Nach Untersuchungen von Jenne/Krüger/Müller-Plantenberg Ende der 1960er Jahre erwarteten Lehramtsstudierende mehrheitlich auch eine Berufsorientierung bereits im Studium. Jedoch konfigurierte diese Erwartung oftmals mit dem Universitätsverständnis der Professoren (vgl. Jenne/Krüger/Müller-Plantenberg 1969, S. 158, zit. bei Merzyn 2002, S. 23f), die die traditionelle Einheit von Forschung und Lehre vor allem in der fachlichen Ausbildung von Diplomanden und Doktoranden, nicht aber in der von Lehramtsstudierenden realisiert sahen. Das Fachstudium und die Pädagogik sah denn auch eine Mehrheit der ebenfalls Ende der 1960er Jahre von Krumm/Vollmer befragten Philologie-Studierenden (vgl. Krumm/Vollmer 1970) als reformbedürftig an, wobei in erster Linie das Fachstudium als traditionsgebunden, veraltet, abstrakt und überbetont charakterisiert wurde. Im Gegensatz dazu bewerteten die Lehramtsstudierenden die Pädagogik als wertvoll,

⁴²⁴ Die Diskussion beschränkte sich auf die Gymnasiallehrerbildung, weil nur diese an den Hochschulen stattfand.

⁴²⁵ Vgl. die Zusammenfassungen der Diskussion bei Merzyn 2002, S. 16ff.

⁴²⁶ Vgl. dazu die Zusammenfassungen der Stellungnahmen von WRK, Wissenschaftsrat, KMK, Assessorinnen und Referendaren und Studenten bei Merzyn 2002, S. 18ff.

sinnvoll und erforderlich und sahen einen Studienanteil von 30% als adäquat an. Dieser sollte vor allem mit Themen wie Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie und Fachdidaktik, weniger jedoch mit der an vielen Universitäten angebotenen „Geschichte der Erziehung“ gefüllt werden (vgl. Krumm/Vollmer 1970, zit. bei Merzyn 2002, S. 24).

Ebenso wie Jenne/Krüger/Müller-Plantenberg (1969) kamen Krumm/Vollmer (1970) zu dem Ergebnis, dass die anfangs positive Einstellung zur Pädagogik im Studienverlauf jedoch zurückgeht. Sie schlossen daraus: „Je länger also der zukünftige Lehrer studiert, desto mehr wird er einer seiner Berufsaufgaben entfremdet“ (Krumm/Vollmer 1970, S. 453, zit. nach Merzyn 2002, S. 24), d.h. dass eine frühe Berufsorientierung, die pädagogische, fachdidaktische und schulpraktische Anteile umfasst⁴²⁷, in besonderem Maße zur Motivation der Lehramtsstudierenden beiträgt. Obwohl die Berufsorientierung im Lehramtsstudium seit den 1970er Jahren immer wieder gefordert wurde, konnte die Einrichtung einschlägiger fachdidaktischer Professuren und der Aufbau und die Organisation eines Netzwerks von Mentoren, die die Studierenden während der schulpraktischen Studien begleiten sollten, bis heute nicht an allen Hochschulen und für alle Fächer durchgesetzt werden bzw. war in der jüngsten Vergangenheit aus unterschiedlichen Gründen von Stellenstreichungen besonders betroffen⁴²⁸. Merzyn fasst die Entwicklungen zusammen:

„Die Jahre um 1968 waren durch einen drängenden Reformwillen charakterisiert. Viele Stellungnahmen in schneller Folge hatten weitreichende Änderungen verlangt. Etwa ab 1975 ließ der Schwung stark nach, obwohl kaum eine der angestrebten Veränderungen ausgeführt war, geschweige denn sich schon bewährt hatte“ (Merzyn 2002, S. 33).

4.2 Zum Stand der gegenwärtigen Fachdiskussion

Angesichts der wenigen umgesetzten Forderungen verwundert es also nicht, wenn die Hochschulrektoren-Konferenz (HRK) 1995 erneut die Stärkung des Berufsbezugs und die Verknüpfung zwischen Studium und beruflichen Anforderungen (Verbindung der 1. und 2. Phase, d.h. von Hochschule und Schule) in einem Positionspapier zum Abitur als besonderen Problembereich der Lehrerbildung auflistet. Eine kaum zu überblicken-

⁴²⁷ Im Unterschied zu Kap. 3ff ist *Berufsorientierung* hier also gemeint als frühe Professionalisierung und Ausrichtung an den konkreten Anforderungen des Lehrberufs (vgl. Kap. 4.2.1). Zur Berufsorientierung der Lehrerbildung im Unterschied zum (und für einen) berufsorientierten Fremdsprachenunterricht vgl. Kap. 4.2.3 und Abb. 46.

⁴²⁸ Zum Problem der Fachdidaktiken und der an sie gestellten Forderungen nach Profilschärfung und Forschungsintensivierung siehe Merzyn 2002, S. 95ff.

de Anzahl von Stellungnahmen und Expertisen zur Lehrerbildung⁴²⁹ sind seitdem erschienen (vgl. u.a. Oser 1997, 1999; Wissenschaftsrat 2001; DGfE 2001, 2002; Terhart 2000, 2002a, 2002b). Nicht zuletzt die PISA-Studie 2000⁴³⁰ über "Schülerleistungen im internationalen Vergleich", die ergeben hat, dass das deutsche Bildungssystem insgesamt sowie speziell die Prozesse des Lehrens und Lernens in den Klassenzimmern zu in vielerlei Hinsicht inakzeptablen Ergebnissen führen, ist Anlass für einen „kontinuierlichen und unabschließbaren öffentlichen Dauerdiskurs“ (Terhart 2003, S. 163) über Schule, Bildung und letztlich auch über die Lehrerbildung. Einschränkend wird jedoch immer wieder darauf hingewiesen, dass empirische Beweise für eine den Anforderungen nicht genügende Lehrerbildung fehlen und eine Evaluation der Lehrerbildung bisher nicht stattgefunden hat (vgl. Merckens 2003, S. 12).

Aus den Diskussionsprozessen ist eine Vielzahl unterschiedlicher Ideen und Reformkonzepte hervorgegangen (vgl. Schützenmeister 2002) mit z.T. unterschiedlichen Problemdiagnosen und daraus resultierenden Forderungen zur Lehrerbildung. Betrachtet man die wesentlichen Kritikpunkte an der Lehrerbildung, dann lassen sich im Vergleich zu den Diskussionen der 1960er/70er Jahre nur wenige argumentative Fortschritte (vgl. dazu Rotermund 2001), etwa in den Überlegungen zur Qualität und Qualitätssicherung, erkennen:

- die Wertigkeit des Lehramtsstudiums an den Universitäten: Die Lehrerbildung wird immer noch als nicht gleichwertig zur fachwissenschaftlichen Ausbildung angesehen;
- das Theorie-Praxis-Problem: Der Schwerpunkt der universitären Lehrerbildung liegt auf der fachwissenschaftlichen Ausbildung und lässt einer frühen Berufsorientierung wenig Raum;
- die mangelnde Verbundenheit und Kooperation der drei Phasen der Lehrerbildung: Es besteht nach wie vor kaum eine inhaltliche Verbindung zwischen der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der ersten, der universitären Phase und dem Vorbereitungsdienst

⁴²⁹ Auswahlbibliografie unter www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Auswahlbibliografie-Lehrerbildung.2.pdf (10.01.2007).

⁴³⁰ Ziel der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) ist die zyklische, Länder vergleichende Erhebung der Kompetenzen von 15-jährigen Jugendlichen in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Außerdem werden die Bedingungen von Schulleistungen in Unterricht, Elternhaus und Freundeskreis erfasst, die Einfluss auf die Kompetenzentwicklung haben. Auf Basis vergleichender Forschung soll eine Verbesserung der Bildungssysteme erfolgen können. Die PISA-Studie wird im Auftrag der OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) durchgeführt, vgl. <http://www.pisa.oecd.org>. Die Datenerhebung erfolgt zyklisch, bisher 2000, 2003 und 2006, vgl. <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/> und <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa> (10.01.2007).

zur Entwicklung einer praxisorientierten Professionalität in der zweiten Phase. Auch die Fortbildung nach dem Berufseintritt, also die dritte Phase der Lehrerbildung, steht weder inhaltlich noch institutionell in einem Zusammenhang zu den vorangegangenen Phasen, Kerncurricula, die u.a. die Phasen aufeinander beziehen sollen, sind erst in der Entwicklung;

- die fehlende Qualitätssicherung: Bedingt etwa durch die föderalen Strukturen im Bildungsbereich gibt es keine einheitlichen Mindeststandards für die gesamte Ausbildung, berufsbezogene Standards für die Lehrerbildung werden gegenwärtig erst entwickelt (vgl. KMK 2004a).

Qualitativ neue Aspekte erhält die Diskussion derzeit allerdings durch die Umstellung der Studiengänge auf die internationalen Studienformate Bachelor (BA) als erstem berufsqualifizierenden Hochschulabschluss und Master (MA) als Vertiefung und Spezialisierung. Mit der Studienstrukturreform sind Überlegungen zu einer auf Modularisierung basierenden Konzentration der Inhalte mit dem Ziel der Studienstraffung und Studienzeitverkürzung sowie zu einer früheren Berufsorientierung etwa in den Bachelorstudiengängen verbunden (vgl. HRK 2006). Da vor allem Letzteres besonders einer Forderung der Arbeitgeber entspricht, wird deutlich, dass die tief greifenden Veränderungen im Hochschulbereich heute, im Gegensatz zur Situation Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre⁴³¹, von einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragen werden (vgl. BDA 2001, 2003)⁴³².

Die mit der BAMA-Umstellung⁴³³ und der Modularisierung des Studienangebots einhergehende Einführung des *European Credit Transfer and Accumulation Systems* (ECTS) und des *Diploma Supplements* (DS) dient der Transparenz und Anerkennung von Studienleistungen⁴³⁴ und soll die studentische Mobilität fördern. Auch wenn die Lehramts-

⁴³¹ Hier gingen die Impulse zu Hochschulreformen von politisch links stehenden Kräften aus und mussten gegen konservativere Kräfte durchgesetzt werden. Indem gegenwärtig Reformforderungen im Hochschulbereich z.T. von den Arbeitgebern kommen, findet auch hier eine Art Paradigmenverschiebung statt.

⁴³² Die BDA fordert allerdings den Masterabschluss für eine Lehrbefähigung (vgl. BDA 2003, S. 13ff).

⁴³³ Also der Einführung der BA- und MA-Formate.

⁴³⁴ Die am Bologna-Prozess beteiligten Länder Europas haben sich auf das Modell „3+2“ geeinigt, d.h. der Bachelor dauert sechs, der Master vier Semester. Im Bachelor müssen insgesamt 180 *credit points* bzw. Leistungspunkte, im Master 120 gesammelt werden. Dazu werden alle Module und jede Prüfungsleistung mit *credit points* ausgewiesen. Neu ist, dass für eine Anerkennung von Studienleistungen nicht mehr einzelne Veranstaltungen, sondern *credit points* bzw. Leistungspunkte nachgewiesen werden müssen.

studiengänge z.Z. in unterschiedlichem Maße die BAMA-Struktur realisieren⁴³⁵, so wird doch das Studienangebot mindestens modularisiert und damit die Lehrerbildung zu einem Teil des Bologna-Prozesses⁴³⁶, durch den Europa im Hochschulbereich bis 2010 zu einem Raum zusammenwachsen und so eine bessere Nutzung des vorhandenen Wissenspotentials erreicht werden soll.

Der Bologna-Prozess ist wiederum eingebettet in das durch den Europäischen Rat auf seiner Tagung im März 2000 in Lissabon verabschiedete wirtschaftliche Reformprogramm mit dem Ziel, die EU - ebenfalls bis zum Jahr 2010 - zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen⁴³⁷. Es verwundert deshalb nicht, wenn auch (bildungs)ökonomische Argumente eine Rolle in der Diskussion um die Lehrerbildung spielen. Verschärft werden diese Argumente durch die Tatsache, dass sich der Staat gegenüber den Universitäten zunehmend aus seiner traditionellen Aufsichts- und Geldgeberfunktion zurückzieht. Indem er die Hochschulen „in die Autonomie entlässt“, d.h. ihre Grundversorgung kürzt und damit in immer beschränkterem Umfang finanzielle Ressourcen für die Bildung zur Verfügung stellt, werden auch die Hochschulen zu einem möglichst effizienten Einsatz der Mittel gezwungen. So hat denn auch – wie in fast allen Bildungsbereichen und bis in die curriculare Planung hinein - die Frage nach dem *outcome* und die *outcome*-Steuerung die den Bereich bisher prägende *input*-Steuerung abgelöst⁴³⁸, und mit der Frage nach „Effizienz“, „Verwendbarkeit“ und „Qualität“ sind neue bildungsökonomische Begrifflichkeiten und aus der Wirtschaft stammende Instrumente für die Effizienzkontrolle in die Diskussion gebracht worden (vgl. Sonderegger 2006, S. 6). Funk sieht diese Entwicklung eher kritisch:

⁴³⁵ Die Länder modularisieren zwar alle die Studienangebote, doch werden jeweils unterschiedliche strukturelle Rahmenvorgaben gemacht. So geben z.B. Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz für das Lehramtsstudium eine BAMA-Struktur vor, während Hessen und Thüringen dies nicht tun und je nach Lehramt an der Regelstudienzeit und dem Staatsexamen festhalten. Deshalb sieht beispielsweise das Modell der Universität Jena nach den Vorgaben des Landes Thüringen für die erste Phase der Lehrerausbildung zwar eine Modularisierung der Angebote, jedoch einen ca.10 semestrigen Studiengang ohne BAMA-Zuschnitt vor (s.u.), während z.B. die Universität Bielefeld, gemäß der NRW-Vorgabe, die Lehrerbildung in Bachelor- und Masterstudiengänge unterteilt, wobei jedoch erst im Master die Spezialisierung auf die Anforderungen im Berufsfeld Schule stattfindet (vgl. Informationen unter http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/bachelor/informationen_lehramtsstudium.htm (24.01.2007)).

⁴³⁶ Über die verschiedenen Deklarationen und den Stand der Umsetzung im Hochschulbereich informiert die Seite des BMBF <http://www.bmbf.de/de/3336.php>, (25.01.2007).

⁴³⁷ Vgl. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52004DC0083:DE:HTML> (25.01.2007).

⁴³⁸ Ein Beispiel für *outcome*-Steuerung ist auch der GER, der in Deutschland stark in die für den schulischen Fremdsprachenunterricht entwickelten Bildungsstandards eingeflossen ist, z.B. in die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (vgl. unter http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf (02.02.2007)).

“Der Wert von Bildung wird von Bildungspolitikern mehr und mehr mit ihrem Marktwert gleichgesetzt und auf die Frage zugespitzt: Was kostet uns ein Geisteswissenschaftler und was können wir mit ihm auf dem Arbeitsmarkt anfangen?“ (Funk 2005c, S. 27).

Da auch die Ausbildung der Lehrenden für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht zur Lehrerbildung gehört, ist sie, zumindest was die universitäre Phase angeht, von den Strukturreformprozessen ebenso betroffen wie von den sich in den Curricula der Lehrerbildung niederschlagenden Diskussionsergebnissen. Im Folgenden sollen deshalb zwei, im Hinblick auf die Lehrerbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht interessant erscheinende Diskussionsstränge untersucht werden, nämlich zum einen die mit der Schaffung eines europäischen Hochschulraums verbundene Diskussion zur Polyvalenz, Professionalisierung und Flexibilisierung und zum anderen die Diskussion zur Qualitätssicherung der Lehrerbildung mittels Kerncurricula und Bildungsstandards.

4.2.1 Ziele der Modularisierung: Polyvalenz und Flexibilisierung

Die Diskussion um Polyvalenz und Professionalisierung in der Lehrerausbildung kam bedingt durch die Situation auf dem Lehrerarbeitsmarkt bereits Ende der 70er und in den 80er Jahren des 20. Jhds. auf. In dieser Zeit hatten Lehramtsabsolventen nur geringe Aussichten, in den Schuldienst eingestellt zu werden. Um der wachsenden Lehrerarbeitslosigkeit zu begegnen, wurde über eine Umgestaltung der Lehrerbildung nachgedacht, die den Absolventen ermöglichen sollte, in Berufe außerhalb des öffentlichen Schulwesens zu wechseln. Kernpunkt der Diskussion war die Frage, in welchem Verhältnis Polyvalenz und Professionalisierung in der Lehrerausbildung stehen sollten (vgl. Schützenmeister 2002, S. 21). Professionstheoretische Ansätze und Flexibilitätskonzepte noch außer Acht lassend, verstand man zu Beginn der Diskussion unter Professionalisierung die Ausrichtung und Spezialisierung der Ausbildung auf den Lehrerberuf, was mit einer Einengung des Beschäftigungsspektrums verbunden war. Der Professionalisierung stand die Polyvalenz als Entspezialisierung und Ausrichtung der Lehrerausbildung auf weitere mögliche Berufe außerhalb des staatlichen Schulwesens gegenüber.

Gegenwärtig werden beide Begriffe differenzierter betrachtet⁴³⁹ und aufeinander bezogen. Unter Professionalisierung sei hier der Prozess der berufsspezifischen Sozialisation und die Entwicklung des für die Ausübung eines Berufs notwendigen Wissens verstanden⁴⁴⁰. Während die Analyse der in der Öffentlichkeit breit geführten Diskussion um die Professionalisierung der Lehrerbildung und die zu entwickelnden Qualifikationen auf makrosoziologischer Ebene stattfindet (vgl. Schützenmeister 2002, S. 26), umfasst die Professionalisierung auf mikrosoziologischer Ebene u.a. berufsbiografisch-individuelle Entwicklungsprozesse wie z.B. die Ausbildung beruflich normativer Muster, die Sozialorientierung oder die Gewichtung und Ausprägung von Expertise bzw. Qualifikationsmustern. Mit der Professionalisierung ist sowohl die Frage nach dem Zeitpunkt der Berufsorientierung innerhalb des Lehramtsstudiums verbunden, d.h. ob und ggf. wie viel Raum die Professionalisierung bereits in der universitären Ausbildung haben sollte, als auch die grundsätzliche Frage, ob das Lehramtsstudium angesichts einer zyklisch schwankenden Bedarfslage nicht eher polyvalent angelegt sein und eine Orientierung auf das Berufsfeld Schule erst in höheren Fachsemestern bzw. erst im Masterstudiengang stattfinden sollte.

Im Gegensatz zur Professionalisierung kennzeichnet der Begriff der Polyvalenz (griech. poly = viel; lat. valere = Erfolg haben, geeignet sein für) keinen Prozess, sondern einen Zustand. Übertragen auf die Qualifizierungsdiskussion im Lehrerbildungsbereich vermitteln polyvalent angelegte Studiengänge ein breites Qualifikationspotential, das Berufsperspektiven in unterschiedlichen Handlungsfeldern, wie z.B. innerhalb und außerhalb der Schule, bietet (vgl. Wissenschaftsrat 2001, S. 46). Vor allem in Bezug auf das zyklisch auftretende Überangebot an Lehramtsabsolventen ist, wie die HRK in ihren „Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen“ feststellt und definiert,

„Polyvalenz nicht nur wegen der Logik der Studienreform geboten, sie ist auch ein notwendiges Ventil zum Schutz der Studierenden. Polyvalenz wird deshalb von der HRK umfassend verstanden, nicht nur als Flexibilität und Offenheit zwischen den Lehramtsausbildungsgängen, sondern auch als

⁴³⁹ Ausführlicher zu den Begriffsherleitungen vgl. Schützenmacher 2002 und Radtke 2000.

⁴⁴⁰ Differenzierter dazu z.B. Radtke (2000), der Profession als wissenschaftlich fundierte Tätigkeit in gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen (Gesundheit, Recht, Erziehung) sieht, mit der ein lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die individuelle Lebenspraxis verbunden ist. Als hermeneutische Fähigkeit ist Professionalität die Fähigkeit zu individuellem Fallverstehen und an umfassende, methodologisch fundierte Theoriekenntnisse gebunden. Der Theorieerwerb findet in einem Hochschulstudium und in der Verbindung von Forschung und Lehre statt.

Anschlussfähigkeit an andere Berufsfelder als das Lehramt sowie auch als Übergang in einen fachwissenschaftlichen Master“ (HRK 2006, S. 9)⁴⁴¹.

Polyvalenz ist dabei nicht etwa, wie Merzyn kritisiert (vgl. 2002, S. 126), als „unspezifisch“ zu verstehen und auch nicht gleichzusetzen mit fehlender Abstimmung und mangelnder innerer Verknüpfung von Ausbildungsteilen bzw. Modulen⁴⁴². Auch wenn mit der Studienstrukturreform in Modulen studiert werden soll, heißt das nicht, dass diese Module beliebig oder unspezifisch aufgebaut sind. Sie sind vielmehr inhaltlich und zeitlich aufeinander bezogene oder aufeinander aufbauende Studieneinheiten, in denen jeweils definierte Teilqualifikationen erworben werden und die fach- und fachbereichsbezogen oder auch fachübergreifend angelegt sein können (vgl. §9,2 Hess. Lehrerbildungsgesetz). Das von Merzyn kritisierte „Hineinpassen“ von Modulen in unterschiedliche Studiengänge, das seiner Meinung nach „auf die spezifischen Ziele des einzelnen Studiengangs kaum Rücksicht nehmen kann“ (Merzyn 2002, S.126), bietet im Gegenteil eine Vielzahl von Chancen. Studierende können durch die Auswahl und Kombination von Modulen ein individuelles Qualifikationsprofil entwickeln. In der Lehrerbildung bieten Module die Möglichkeit, (endlich) zwischen den Fächern, Fachdidaktiken und den Erziehungswissenschaften Bezüge herzustellen, thematische Netzwerke zu gestalten, d.h. sie fördern letztlich interdisziplinäres Arbeiten. So könnte beispielsweise ein in Deutsch als Fremdsprache angebotenes Modul „Sprache und Beruf“ auch von weiteren philologischen Studiengängen, wie etwa der Anglistik oder der Romanistik genutzt werden. Ziel könnte es dabei u.a. sein, nicht nur methodisch-didaktisches Wissen zu vermitteln, sondern auch im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik sprachenspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede der berufsbezogenen Sprachvermittlung herauszuarbeiten. Wird auch die Germanistik einbezogen, so könnten neben den Bedingungen und Formen von Sprache und Kommunikation in der Arbeitswelt zusätzlich ihre muttersprachliche Vermittlungsperspektive aufgegriffen werden. Radtke fasst die Vorteile von Modulen als Organisationsprinzip in der Lehrerbildung zusammen:

⁴⁴¹ Anders als manche Bundesländer in ihren Strukturmodellen geht die HRK von einer konsekutiven Studienstruktur mit Bachelor und Master aus, wobei der Bachelor vorwiegend dem Aufbau fachwissenschaftlichen Wissens dienen soll und nur eine erste Heranführung an das Berufsfeld vorgesehen ist, während im Master die Lehrbefähigung erreicht werden soll. „Die Polyvalenz im Bachelorbereich kann auch als Öffnung zu Berufsfeldern im wachsenden außerschulischen Bildungsbereich sowie zu einem fachwissenschaftlichen Masterprogramm im pädagogisch-psychologischen Bereich gefasst werden“ (HRK 2006, S.10).

⁴⁴² Königs (2002a, S. 31f) steht ebenfalls einem Anstieg polyvalenter Lehrveranstaltungen kritisch gegenüber. Er geht von einem obligatorischen und einem optionalen Modulangebot aus und spricht sich für eine Verschiebung Polyvalenz fördernder Ausbildungsteile in optionale Module aus, die zwar nicht Teil einer obligatorischen Lehrerbildung sind, jedoch zur Profilbildung der Studierenden beitragen sollen. Inwieweit eine sicherlich wünschenswerte Ausweisung optionaler Angebote in größerem Maße angesichts knapper Kassen und mangelnder Personalausstattung der Hochschulen allerdings tatsächlich stattfinden kann, wird die Modularisierung der Studiengänge erst zeigen.

„Module scheinen in besonderer Weise geeignet zu sein, die Zersplitterung und Fragmentierung von Studiengängen [...] durch sachbezogene und gegenstandsbezogene Organisationsformen zu ersetzen und die Studierbarkeit zu erhöhen, aber auch Interdisziplinarität und damit einen verstärkten Gegenstandsbezug zu ermöglichen. Dies gilt in ganz besonderer Weise für die immer wieder als ‚ortlos‘ beschriebene, über die verschiedensten Fachbereiche verteilte, an ganz unterschiedlichen Wissenskulturen orientierte Lehrerbildung“ (Radke 2000, S.7).

Auch wenn fachübergreifende Veranstaltungen schnell in den Verdacht geraten, bildungsökonomischen Forderungen zu entsprechen, spricht allenfalls die Effektivität für eine solche „Zusammenlegung“ von Bereichen. Einsparungen etwa an universitärem Lehrpersonal sind jedoch nicht zu erwarten, da die Seminargrößen und damit die Anzahl der zu betreuenden Studierenden pro Dozent nicht einfach erhöht werden können.

Die Modularisierung eröffnet so die Chance auf eine flexiblere Planung des Studienangebots, sowohl von Seiten der Hochschulen als auch von Seiten der Studierenden. Denkt man die Modularisierung zu Ende, dann ist zu erwarten, dass diese und vor allem die Vergabe von Leistungspunkten nach ECTS in einem gewissen Umfang die Flexibilisierung des Lehrangebots über die universitären, länderspezifischen und nationalen Grenzen hinaus mittelfristig unterstützen werden⁴⁴³. Indem Studierende auch die Möglichkeit haben, einzelne Module an unterschiedlichen Hochschulen zu studieren und sich ihr Studienprogramm interessengeleitet selbst zusammen zu stellen, kann nicht nur die arbeitsmarktrelevante Profilbildung der Absolventen gestärkt werden⁴⁴⁴. Sie beweisen mit der Auswahl von Modulen außerdem Flexibilität, Anpassungsbereitschaft und oft auch Mobilität, um weitere, über den eigenen „Fachhorizont“ hinausreichende Studieninhalte in das individuelle Studienprofil integrieren zu können⁴⁴⁵ - insgesamt also Eigenschaften, die zunehmend in der Arbeitswelt innerhalb und außerhalb der Schulen von ihnen erwartet werden. Die Modularisierung trägt damit potenziell Polyvalenzaspekten Rechnung. Diese sind jedoch ebenso auf die Professionalisierung bezogen, denn die Flexibilität im jeweiligen Tätigkeitsbereich ist genauso wie die notwendige Anpassung an Veränderungen und die ständige autonome Weiterentwicklung des berufsbezogenen Wissens, wie in Kap. 2.6.4ff zu zeigen war, ein zunehmend wich-

⁴⁴³ Auch wenn es gegenwärtig noch z.T. nach einer Verschulung des Angebots aussieht. Dieser kann aber entgegengewirkt werden, indem z.B. verstärkt Auslandssemester an Partnerhochschulen mit jeweils spezifischen Profilen angeboten werden und der Erwerb von Doppeldiplomen gefördert wird.

⁴⁴⁴ Der Ausbau von e- oder *blended-learning*-Angeboten der Hochschulen könnte hier ebenfalls zu einer Förderung beitragen.

⁴⁴⁵ Die Modulauswahl an einer einzelnen Hochschule wird durch die Festlegung der Veranstaltungen derzeit tendenziell eher eingengt, so dass die Profilbildung mit Hochschulwechsellern verbunden sein wird.

tiger Bestandteil beruflicher Professionalität (vgl. Schützenmeister 2002, S. 469, 484). Die der Polyvalenz in der Lehrerbildung inhärente berufliche Mobilität innerhalb der Bildungsbereiche an sich, wie etwa zwischen unterschiedlichen Schulformen und –stufen, aber auch innerhalb der bildungsnahen und –fernen Bereiche, wie z.B. der Wechsel in den privaten Bildungssektor oder in die Erwachsenenbildung oder die Aufnahme einer Tätigkeit gänzlich außerhalb des Bildungsbereichs, ist ohne eine auf Professionalisierung zielende Lehrerausbildung, die sowohl fachliches wie fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen und Handlungswissen integriert, kaum denkbar. Die Dichotomie zwischen Polyvalenz und Professionalisierung und damit auch die Diskussion zweier sich scheinbar ausschließender Modelle ist somit obsolet. Das folgende Modell fasst die Bezüge noch einmal zusammen.

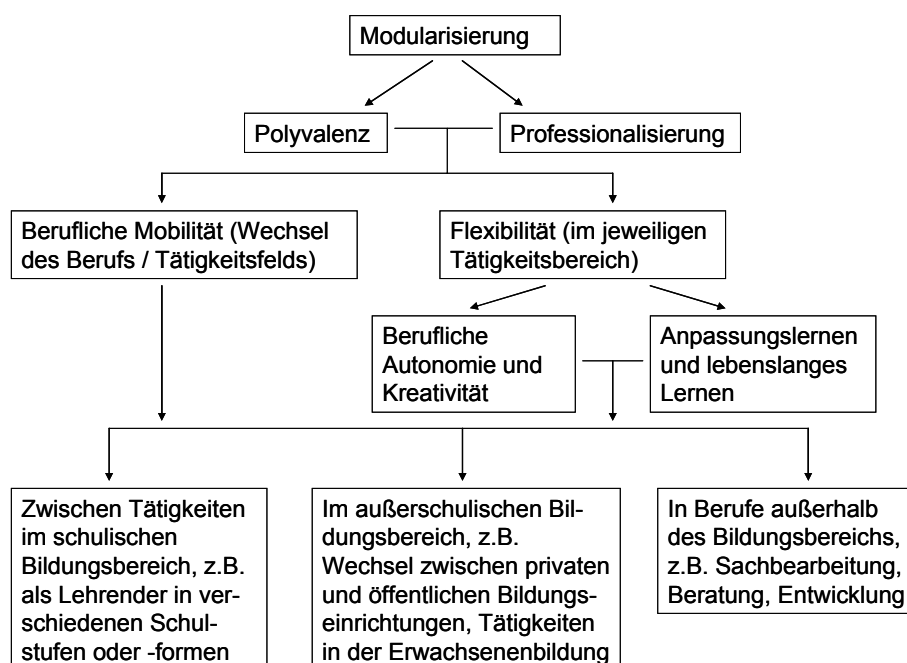


Abbildung 46 Aspekte des Zusammenhangs von Modularisierung, Polyvalenz, Professionalisierung

Die Frage stellt sich vielmehr für die gesamte Lehrerausbildung dahingehend, wie viel Professionalisierung in der universitären Phase stattfinden kann, welche Qualifikationen die Studierenden dabei entwickeln sollen und wie die Professionalisierung der ersten mit weiteren Phasen verbunden werden kann. Denn es erscheint auch angesichts der unterschiedlichen Zielsetzungen der Phasen der Lehrerbildung logisch, dass der Prozess der Professionalisierung mit dem Studium nicht beendet, sondern hier allen-

falls vorbereitet werden kann⁴⁴⁶. Worin die Professionalisierung in der universitären Phase bestehen kann und wie sie sich zur fachwissenschaftlichen Ausbildung verhält, wird gegenwärtig im Hinblick auf die Formulierung einheitlicher und verbindlicher Standards für die Lehrerbildung und die Entwicklung von Kerncurricula in Fachverbänden, Kommissionen und Universitäten diskutiert.

4.2.2 Standards und Kerncurricula

Die gesellschaftlichen, kulturellen sowie die ökonomischen Wandlungsprozesse (vgl. Kap. 2.1ff) stellen neue Anforderungen an das Bildungssystem und an den Beruf des Lehrers. Sicherlich wirken sich nicht zwingend alle gesellschaftlichen Veränderungen auf das Bildungswesen aus - so bedarf es auch in Zukunft einer etwa auf Empirie oder normativen Aspekten basierenden Entscheidung, auf welche z.B. gesellschaftlichen Entwicklungen in welcher Art und Weise reagiert werden soll (vgl. Terhart 2000, S. 34). Es lassen sich jedoch einige zentrale Wandlungsprozesse, die auf das Bildungswesen und die Lehrerbildung Einfluss haben oder an diesem in naher Zukunft gewinnen werden, zusammenfassen (vgl. u.a. Terhart 2000, S. 34ff; Lange 1990, S. 254ff; Kap. 2):

1. Der Wandel von Kindheit und Jugend, etwa durch die Pluralisierung der Familienformen und die tendenziell steigende Individualisierung von Lebensformen, die Allgegenwärtigkeit und differenzierte Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien und das Erleben einer immer früher auf Leistung orientierenden Gesellschaft etc., hat die Sozialisationsbedingungen nachhaltig verändert. Die Bewältigung dieser und der sich aus gesamtgesellschaftlichen Bedingungen wie Arbeitslosigkeit, Multikulturalität oder spezifischen Gender-Definitionen ergebenden Probleme stellt das Bildungssystem und die Lehrenden vor neue Aufgaben, die vor allem in den Bereichen der Bewältigung und Kompensation von Unsicherheiten durch Pluralität sowie in der Beratung und Orientierung der Lernenden liegen.
2. Die breite Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie im privaten wie beruflichen Bereich sowie die immer schnellere Zunahme und die größere Ausdifferenzierung des Wissens erfordern die Entwicklung von Informationsverarbeitungs- und Wissensmanagementkompetenzen und den kompetenten Umgang mit und die Anpassung an immer neue Technologien. Lehrende als Experten für die Initiierung von Lehr-Lernprozessen müssen

⁴⁴⁶ Radtke (2000, S. 3) sieht es sogar als Merkmal einer Profession an, dass sich Professionalität nur in einem Prozess über mehrere Phasen entwickeln lässt.

- gezielt diese Kompetenzen bei den Lernenden aufbauen und fördern, was voraussetzt, dass sie selber über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, d.h. sie müssen selbst Wissensmanager und zumindest kompetente „user“ neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sein.
3. Die Veränderungen der Arbeitswelt machen sich vor allem durch den Globalisierungsdruck, durch gestiegene Qualifikationsansprüche, die Computerisierung weiter beruflicher und privater Tätigkeitsbereiche, und durch die geringe Halbwertszeit des Wissens und den Zwang zur marktgerechten lebenslangen Bildung bemerkbar. Angesichts der Auflösung traditioneller gesellschaftlicher Leitsysteme wie Schulabschluss, Berufsausbildung und dementsprechende berufliche und soziale Positionierung und infolge der zunehmenden Unberechenbarkeit des Wechsels von Phasen der Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit, gewinnt der Aufbau von Schlüsselqualifikationen, die Entwicklung der Fähigkeit zur (Selbst)Motivation und einer Haltung, die Bildung als Wert an sich anerkennt, zunehmend an Bedeutung. Der Zwang zur lebenslangen Bildung stellt neue Ansprüche an die Qualität der Lehre und der Lehrenden auf allen Ebenen der Bildung, etwa im Hinblick auf die Initiierung von Lernprozessen, die Förderung des autonomen Lernens und der Lernbereitschaft.
 4. Angesichts der oben genannten Veränderungen wächst die Bedeutung von kontinuierlicher, lebensbegleitender Bildung. Wenn Lernen nicht mehr auf das erste Lebensdrittel beschränkt ist und die Tätigkeitsfelder und Berufe im Laufe des Arbeitslebens ebenso mehrfach wechseln, wie die Phasen innerhalb- und außerhalb der Erwerbsarbeit, kann man von einer institutionellen wie individualbiografischen Dekonzentration von Bildung ausgehen. Da Bildung potenziell ubiquitär stattfinden kann und muss, wird sich das Bildungssystem weiter ausdifferenzieren. Einerseits werden neue Zielgruppen mit spezifischen Ansprüchen an Bildungsinhalte und Präsentationsformen und damit an die Lehrenden und ihre Kompetenzen entstehen, andererseits wird es auch um die Integration der Bildungsverlierer bzw. –verweigerer gehen. D.h. das professionelle Handlungswissen der Lehrenden muss z.B. die differenzierten Bedingungen des Lernens, die Förderung und Regelung von Lernprozessen sowie deren Diagnostik, Evaluation und Beratung ebenso umfassen wie die Interaktion in und mit Gruppen oder im Einzeltraining und gegenüber schulischen und – zukünftig eher zunehmend - außerschulischen Organisationen.

Die Lösung aller Probleme einer sich im Umbruch befindenden Gesellschaft auf die Lehrenden übertragen zu wollen, würde diese bei weitem überfordern. Die Lehrerbildungsdiskussion konzentriert sich deshalb auf den eigentlichen Kernbereich einer professionellen Lehrkompetenz: auf die Initiierung und Organisation von Lehr-Lernprozessen und die dafür notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen der Lehrenden. Wie in anderen Bildungsbereichen⁴⁴⁷, wird auch für die Lehrerbildung gegenwärtig der Versuch unternommen, einheitliche Kerne und Grundlagen als Qualitätsstandards zu definieren.

Standards gehören in den Kontext der im privaten wie im öffentlichen Bereich wirksam werdenden neueren Steuerungsmodelle. Auffällig ist derzeit, dass zwar einerseits immer mehr Entscheidungskompetenzen von der Management- auf die Mitarbeiterbene verlagert werden, andererseits jedoch zunehmend Standards entweder durch den Staat, durch supranationale Zusammenschlüsse wie die EU oder die Unterzeichnerstaaten der Bologna-Deklaration oder auch durch Unternehmensleitungen für die zu leistende Arbeit, ihre Wirkung oder auch für *Return-on-Investment*-Relationen vorgegeben werden⁴⁴⁸. In der Industrieproduktion und im Dienstleistungsbereich gewährleisten Standards⁴⁴⁹, dass an verschiedenen Orten erbrachte Leistungen einer Norm entsprechen und dieselbe Qualität aufweisen, eine Sichtweise, die der Bildungsbereich seit relativ kurzer Zeit ebenfalls für sich adaptiert. Mit Standards werden hier erreichbare Kompetenzen in einem Fach oder einem Lernfeld beschrieben.

Die Festlegung von Standards und die Entwicklung von Kerncurricula erscheint gegenwärtig als ein probates Mittel der Weiterentwicklung und vor allem der Qualitätssicherung bzw. des Qualitätsmanagements von (schulischer) Bildung (vgl. KMK-Beschluss 2004, S. 3). Oelkers konstatiert sogar:

„Standards‘ scheinen zu einer Art Lebensretter für das Bildungssystem zu werden. Wenigstens ist auffällig, dass vom Kindergarten bis zur neuen Lehrerbildung seit kurzem immer von Standards die Rede ist, wenn notwendige und unverzichtbare Reformen vorgeschlagen werden“ (Oelkers 2003, S. 10).

⁴⁴⁷ Vgl. etwa die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache in Kap. 3.3.3, d.h. die Standardisierung erfasst unterschiedliche Ebenen, hier die des Unterrichts und der Lehrerbildung.

⁴⁴⁸ Wie Terhart betont, ist speziell der öffentliche Bildungsbereich verfassungsrechtlich sogar auf staatliche Vorgaben und Rahmensetzungen angewiesen (vgl. Terhart 2002a, S. 7).

⁴⁴⁹ Z.B. Deutsche Industrie-Norm (DIN) oder ISO (vgl. Kap. 2.8.2).

Im Lehrerbildungsbereich versucht man damit der zentralen Frage näher zu kommen, „Was sind Qualitätskriterien für eine gute Lehrerbildung“? (vgl. Terhart 2002a, S. 3), eine Fragestellung also, die weder überraschend noch neu ist, wie Terhart festhält:

„Durch die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung wird expliziert und empirisch kontrollierbar gemacht, was schon immer Bestandteil der Lehrerbildungsdiskussion war: Vorstellungen über den gut ausgebildeten Lehrer, Vorstellungen über geeignete Ausbildungsorganisationen und -inhalte, Vorstellungen über Prüfungsverfahren etc.“ (Terhart 2002a, S. 5).

Standards sind jedoch nicht etwa gleichzusetzen mit Qualität, sie sind vielmehr ein erster Schritt zu ihrer Evaluation (vgl. Terhart 2002a, S. 7). Dabei ist einerseits zu beachten, dass Standards als Teilbereiche des Qualitätsmanagements operationalisierbar, sachgemäß und plausibel sein müssen, damit evaluiert werden kann. Andererseits ist auch von Beginn an zu bedenken, wofür die Evaluationsergebnisse verwendet werden sollen. Standards dienen in der Regel der – möglicherweise zu unerwarteten Ergebnissen führenden - Diagnose und der Weiterentwicklung des Systems (vgl. Terhart 2002a, S. 7). Sie sind Entwicklungsaufgaben, „die am Ende zu unterschiedlichen Qualitäten führen können“ (Oelkers 2005, S. 10).

Bezogen auf die Lehrerbildung geht der Begriff der Standards auf Oser (1997) zurück:

„Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten, nennen wir Standards. Standards sollten in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen. Nur Experten verfügen über Standards, und insofern ein Laie ohne jegliche Voraussetzung das Gleiche in gleich guter Weise tun kann wie ein Professioneller, kann man nicht von Standards sprechen“ (Oser 1997, zit. nach Sonderegger 2006, S. 8).

Oser legt vier Kriterien für professionelle Standards fest:

1. Kriterium der Theorie: Abstützung auf Theorien (nicht-falsifizierte Hypothesensysteme);
2. Kriterium der Empirie: Vorliegen zumindest einzelner empirischer Forschungsergebnisse zu komplexen Handlungsformen;
3. Kriterium der Qualität: Einhalten von Qualitätskriterien bei der Handlung;
4. Kriterium der Ausführbarkeit: Einsetzbarkeit in der Praxis = Praxisrelevanz.

Dazu hat er einen mit 88 Standards, aufgeteilt in 12 Gruppen⁴⁵⁰, äußerst umfangreichen Katalog entwickelt (vgl. Achtenhagen 2003, S. 67), der zumindest in der Schweiz stark rezipiert wurde (vgl. Sonderegger 2006, S. 9).

In Deutschland hat die KMK die zentralen Begrifflichkeiten definiert und dabei nicht die Standards, sondern die zu entwickelnden Kompetenzen der Lehrenden betont:

„Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis“ (KMK 2004a, S. 4).

Outcome-orientiert werden dann in vier Kompetenzbereichen⁴⁵¹ insgesamt elf Kompetenzen von Lehrenden und entsprechende Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte formuliert, die einander gegenüber gestellt werden, z.B.:

Kompetenzbereich: Unterrichten Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.	
Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none"> • kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. • kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und 	Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht. • wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus. • integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen

⁴⁵⁰ Lehrer-Schüler-Beziehungen, schülerunterstützendes Handeln und Diagnose, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Leistungsmessung, Medien, Zusammenarbeit in der Schule, Schule und Öffentlichkeit, Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft, allgemein didaktische und fachdidaktische Kompetenzen.

⁴⁵¹ ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘, ‚Beurteilen‘ und ‚Innovieren‘.

<p>Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht.</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität. 	<p>Medieneinsatz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens.
---	--

Tabelle 42 Kompetenz 1 Unterrichtsplanung (KMK 2004a, S. 7)

Neben dem Kompetenzbereich „Unterrichten“, zu dem weitere Kompetenzen wie

- „Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen“

oder

- „Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten“ (KMK 2004a, S. 8)

gehören, werden für die Bereiche „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ ebenfalls Kompetenzen ausgewiesen, z.B.

- „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ (Erziehen, KMK 2004a, S. 9)

oder

- „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe“ (Innovieren, KMK 2004a, S. 12).

Der Bereich „Beurteilen“ beinhaltet nicht nur die (schul)lehrertypische Kompetenz zur Erfassung von Schülerleistungen, sondern auch die Entwicklung von Diagnose- und Beratungskompetenzen, die auch in der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle spielen (vgl. Kap. 4.5.2.2):

- „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (KMK 2004a, S. 11).

Von einer Zuordnung der Standards zu einer spezifischen Phase der Lehrerbildung sieht die KMK auf der einen Seite explizit ab, da alle Phasen, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung, Theorie- und Praxisanteile haben können (vgl. KMK 2004a, S. 4). Auffällig ist jedoch, dass - mit Ausnahme des Kompetenzbereichs „Unterrichten“ - die in den weiteren Bereichen definierten Kompetenzen zum großen Teil stark auf die schulische Bildungssituation bezogen sind. Die Bildungsstandards berücksichtigen hier aber auch nur die erste und zweite Phase der Lehrerbildung, weder die Phase der be-

ruflichen Weiterbildung noch z.B. das lebenslange Lernen werden aufgegriffen⁴⁵². Die KMK-Standards fallen u.a. dadurch z.B. hinter die Forderungen der von der KMK eingesetzten Kommission zu „Perspektiven der Lehrerbildung“ (Terhart 2000) zurück⁴⁵³. Offen ist auch weiterhin die Frage nach der Operationalisierung und Überprüfung der Standards und damit die Frage nach der Qualitätssicherung, aber auch nach der Taxonomie von Bildungszielen, der Zuordnung von Zielen und Inhalten usw. Zu fragen wäre deshalb, ob die parallel geführte Diskussion zur Entwicklung von Kerncurricula zu einem Instrument zur Gewährleistung einer zukunftsgerichteten Lehrerbildung, die schulische *und* außerschulische Bildungssituationen berücksichtigt, verhilft.

Auch in Bezug auf die allgemeine Kerncurriculum-Diskussion existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Vorschläge, wie z.B. die „Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE, 2001), die „Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen“ der HRK (2006) und das „Kerncurriculum Fachdidaktik“ der Gesellschaft für Didaktik e.V. (GfD) aus dem Jahr 2004⁴⁵⁴.

Während Standards nach Empfehlung der HRK (2006, S. 12) in gemeinsamen Kommissionen von Hochschulen, Fachgesellschaften und Kultusministerien erarbeitet werden sollten, liegt ihre Umsetzung in Form von Kerncurricula und entsprechenden Modulkonzeptionen in der Kompetenz der Hochschulen (vgl. HRK 2006, S. 12). Kerncurricula beschreiben die Ausbildungsziele im Hinblick auf die berufsbezogenen Kompetenzen und Inhalte und berücksichtigen dabei Fach- sowie Methodenkompetenzen. Ziel ist die Entwicklung zusammenhängenden und berufsbezogenen Wissens. Bezugspunkte der Kerncurricula sind die Systematik und Erkenntnisweisen der jeweiligen Disziplinen und die Bildungsansprüche der Schule und Hochschule (vgl. HRK 2006, S. 13). Für die Fachdidaktiken liegt bereits ein gemeinsamer Orientierungsrahmen für die erste Phase mit drei Modulen vor:

Modul 1a Grundlagen fachbezogenen Lernens und Lehrens

Modul 1b Grundlagen fachbezogenen Reflektierens und Kommunizierens⁴⁵⁵

Modul 2 Fachunterricht — Konzeptionen und Gestaltung (FKG)

⁴⁵² Weitere Kritik bei Sonderegger 2006, S. 10f und Blömeke 2006.

⁴⁵³ Hier wird die Verbindung aller drei Phasen gefordert.

⁴⁵⁴ Zu den fachbezogenen Stellungnahmen etwa durch die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) siehe Kap. 4.3.

⁴⁵⁵ Modul 1 a und b sind alternativ je nach Studienaufbau. 1b gilt für Bachelorstudiengänge, in denen die Entscheidung für das Lehramt erst später gefällt werden muss.

Modul 3 Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis (UFW).

Den Modulen werden jeweils fünf bis sieben zu vermittelnde Kompetenzen sowie entsprechende Lerninhalte und Vorschläge für ECTS-Credits zugeordnet. Indem die unterschiedlichen Vorstellungen der Fachdidaktiken im Interesse einer koordinierten Gesamtentwicklung zusammengeführt werden, will das Kerncurriculum Fachdidaktik zwar eine Diskussionsgrundlage für die weiteren Phasen zur Verfügung stellen (vgl. GFD 2004, S.1), bestimmt aber damit auch gleichzeitig wieder den Rahmen für die universitäre Phase der Lehrerbildung, an den die nachfolgenden Phasen anschließen sollen (vgl. Kritik bei Sonderegger 2006, S. 13). Dies steht ein wenig der Absicht, mit Hilfe von Kerncurricula die erste und zweite Phase besser verbinden zu können, entgegen. Das Kerncurriculum Fachdidaktik sieht aber in einem späteren Schritt vor, beide Phasen stärker aufeinander zu beziehen und durch entsprechende Standardbeschreibungen zu konkretisieren, „was zukünftige Lehrerinnen und Lehrer am Ende tatsächlich können sollten“ (GFD 2004, S. 1).

Indem die Fächer, die Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaften curriculare Kerne ausweisen und an der Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen bereits in der ersten Phase beteiligt sind, bietet sich die Chance, Fachgrenzen zu überschreiten und interdisziplinär zusammenzuarbeiten, etwa wenn übergeordnete Themenfelder definiert und unterschiedliche Perspektiven eingebracht werden sollen oder wenn das Berufs- und Handlungsfeld der Lehrenden zum zentralen Punkt der Kerncurriculum-Diskussion gemacht wird, was kurz am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung vertieft werden soll.

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena ist das Lehramtsangebot zwar modularisiert⁴⁵⁶, doch wurde ein nicht-konsekutives Studiengangmodell für Lehramter beibehalten, um weitere Segmentierungen der Lehrerbildung zu vermeiden und um

„den für die Lehrertätigkeit konstitutiven Zusammenhang von wissenschaftlichen und praktischen Kompetenzen *frühzeitig* im Studium zu verankern. Studierende können so Erfahrungen sammeln und erkennen, ob sie fähig und gewillt sind, aus dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen einen Beruf zu machen“ (ZfD Jena 2006, S. 2, Hervorhebung im Original, C.K.).

⁴⁵⁶ Entsprechend den Vorgaben des Landes Thüringen im Lehrerbildungsgesetz, vgl. auch Fußnote 435.

Um bessere Voraussetzungen für die Ausbildung von Lehrerkompetenzen zu schaffen, steht die starke konzeptuell und personale Verknüpfung aller drei Bildungsphasen im Zentrum des Jenaer Modells, jedoch ausdrücklich ohne den fachlichen Studienanteil zu reduzieren (vgl. ZfD Jena 2006, S. 2). Das Modell bestimmt durch die Modularisierung und die Vergabe von ECTS-Credits⁴⁵⁷ das Verhältnis von fachlicher und überfachlicher Ausbildung und professionellem Handlungswissen neu⁴⁵⁸. So werden im ersten und zweiten Fach jeweils 110 Leistungspunkte (LP) vergeben, wobei je 10 LP aus den Fachdidaktiken kommen. Für die Module in den Erziehungswissenschaften und für das Praxissemester werden je 30 LP vergeben. Die Abschlussarbeit zählt 20 LP. Die Inhalte der so genannten Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken) und die stärkere Verschränkung der drei Phasen der Lehrerbildung kommen vor allem zum Tragen durch

- ein Eingangspraktikum;
- ein Praxissemester, das kooperativ mit der 2. Phase durchgeführt wird;
- die Öffnung der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung für berufswissenschaftliche Inhalte.

Da das Praxissemester auf die Ausbildungszeit des Referendariats angerechnet werden soll⁴⁵⁹, verlängert sich die Ausbildungszeit insgesamt, also bezogen auf die erste und zweite Phase, nicht. Flexibilität beweist das nicht-konsequente Modell darin, dass Umstiege zu fachnahen BA-Studiengängen bis nach dem 4. Semester möglich sind. Das bis spätestens zum vierten Semester zu absolvierende Eingangspraktikum soll 320 Stunden umfassen und findet in außerschulischen, jedoch pädagogischen Feldern statt. Die Studierenden sollen dabei lernen,

„einen pädagogischen Bezug zu Kindern aufzubauen und über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten. Sie sollen handelnd erfahren, welche Aufgaben ein Erwachsener hat, der erzieherische (Teil-) Verantwortung für ein Kind oder für einen Jugendlichen übernimmt“ (ZfD Jena 2006, S. 2).

Das Praxissemester im 5. bzw. 6. Semester dient der Einführung der Studierenden in die Schulwirklichkeit. Indem die Studierenden praktische Erfahrungen sammeln und reflektieren, unterstützt das Praxissemester die bewusste und begründete Entscheidung für oder gegen das Lehramt. Außerdem sollen die Studierenden befähigt werden,

⁴⁵⁷ Hier Leistungspunkte (LP) genannt.

⁴⁵⁸ Insgesamt geht man also von 300 LP und fünf Studienjahren aus, was zeitlich und von der Arbeitsbelastung, dem *workload*, her gesehen, dem konsekutiven BAMA-Modell entspricht (1 LP mit 30 Stunden *workload*).

⁴⁵⁹ D.h. eine Verkürzung von 24 auf 18 Monate soll möglich sein.

Erfahrungen zu theoretisieren und exemplarisch in Handlungsmodelle zu übersetzen, so dass die praktischen und theoretischen Anteile des Praxissemesters eng aufeinander bezogen sind (vgl. ZfD Jena 2006, S. 3). Das Jenaer Modell integriert somit die von der KMK in den Bildungsstandards definierten Kompetenzbereiche „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen/Diagnostizieren“ und „Innovieren“ in der theoretischen wie praktischen Ausbildung der ersten Phase, wie in der folgenden Tabelle deutlich wird:

Beispiel: Kerncurricula Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken	
Erziehungswissenschaft <i>Grundstudium</i> <ul style="list-style-type: none"> • Modul 1: Erziehen – Bilden • Modul 2: Lernen – Motivieren • Modul 3: Grundlagen der Schulpädagogik 	Fachdidaktiken <ul style="list-style-type: none"> • Modul 1: Fachdidaktische Grundlagen des Unterrichts
<i>Praxissemester</i> <ul style="list-style-type: none"> • Modul 4: Diagnostizieren – Beraten – Beurteilen • Modul 5: Evaluieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Modul 2: Schulpraktische Übungen
<i>Hauptstudium</i> <ul style="list-style-type: none"> • Module 6 + 7: Wahlmodule • Modul 8: Innovieren – Schulentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Modul 3: Unterricht planen und auswerten

Tabelle 43 Berufswissenschaftliche Grundlagen in den Kerncurricula des Jenaer Modells der Lehrerbildung (Gebhard/Gröschner 2006)⁴⁶⁰

Angesichts der vorliegenden Modelle und Überlegungen wäre nun zu fragen, welche Konsequenzen sich aus den Diskussionen um Professionalisierung und Kerncurricula für die Lehrerbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht ergeben und welche Paradigmen der schulbezogenen Lehrerbildung entsprechend modifiziert und erweitert werden müssten.

⁴⁶⁰ Das Modell wird im Entwurf des neuen Thüringischen Lehrerbildungsgesetzes bestätigt, zum Stand vgl. auch die kleine Anfrage im Landtag unter www.vlw-thueringen.de/?download=Anfrage%20zu%20Lehrerbildungsgesetz.pdf (23.05.2007).

4.2.3 Forderungen und Modifizierungen für die Lehrerbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht

Die Mehrzahl der Veröffentlichungen zu den Bildungsstandards geht zwar regelmäßig auf den Aspekt des lebenslangen Lernens, zumindest als Schlagwort, ein, thematisiert dann jedoch als einziges Berufsfeld die Schule und will - bereits in der ersten Phase beginnend - die Studierenden für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen professionalisieren. Andere Berufsfelder und Zielgruppen, etwa im Bereich der Erwachsenenbildung, und damit weitere mögliche Arbeitgeber, werden, wie im Hinblick auf die Polyvalenzdiskussion zu erwarten gewesen wäre (vgl. Kap. 4.2.1), nicht weiter ins Auge gefasst. Doch gerade hier erschließt sich angesichts der demografischen Entwicklung ein wachsender Arbeitsmarkt vor allem auch für Fremdsprachenlehrende, wenn man bedenkt, dass Fremdsprachen zunehmend aus beruflichen Gründen und dann oft erst berufs- oder zumindest ausbildungsbegleitend, also im tertiären und quartären Bildungssektor gelernt werden. Die Studierenden in den Lehramtsstudiengängen werden jedoch in der Regel auf Spezifika des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen kaum vorbereitet. Nominell sind die KMK-„Standards für die Lehrerbildung“ zwar auf die Bildungswissenschaften bezogen, *de facto* berücksichtigen sie jedoch nur die Erziehungswissenschaften und nicht den gesamten Bildungsbereich.

Die Professionalisierungsbestrebungen, die einhergehen mit der Aufwertung der Fachdidaktiken und der Einführung bzw. Vermehrung der Praktika in allen Phasen der universitären Ausbildung, sind zweckdienlich, jedoch sollte dabei keine Einschränkung allein auf die Schule stattfinden⁴⁶¹. In der ersten Phase müsste sich vielmehr den Studierenden die Gelegenheit bieten, möglichst viele Lernergruppen in unterschiedlichen Bildungszusammenhängen und somit in verschiedenen Lehr-Lernszenarios kennen zu lernen und über die Erfahrungen zu reflektieren. Die Frage, ob die Studierenden später im Schuldienst arbeiten möchten oder nicht, die beim Verneinen bisher eher zu einer Konzentration auf die Fachstudien geführt hat, würde dann durch die Frage „Schule oder - zumindest zeitweise - Erwachsenenbildung?“ erweitert werden.

⁴⁶¹ Eine Ausnahme bildet z.B. das Hessische Lehrerbildungsgesetz. Anders als etwa das Jenaer Modell sieht es in §15, Abs. 2 für Lehramtsstudierende vor Studienbeginn ein achtwöchiges Betriebspraktikum in einem Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetrieb vor. Durch das Betriebspraktikum, das auch im Ausland absolviert werden kann, sollen Lehramtsstudierende, die mehrheitlich nach dem Abitur das Studium beginnen und nur die Schule als Arbeitsfeld kennen, auch außerschulische Arbeitsbereiche kennen lernen. Soweit eine berufliche Ausbildung nachgewiesen wird oder wenn eine dem Betriebspraktikum vergleichbare Tätigkeit ausgeübt worden ist, entfällt die Praktikumsverpflichtung. Die Ableistung des Betriebspraktikums wird in einem Studienportfolio dokumentiert.

Diese bewusste Entscheidung wurde den Studierenden bisher ohnehin angesichts der zyklisch schwankenden Einstellungspolitik im Schulwesen meistens abgenommen, mit der Einschränkung, dass sie, wenn sie als Fremdsprachenlehrende in der Erwachsenenbildung tätig wurden, mit einem völlig unbekanntem Arbeitsmarkt, mit Lerngruppen mit spezifischen Bedürfnissen und Ansprüchen (vgl. Kap. 3.2.1ff) und einer anderen Art und Weise der Unterrichtsplanung konfrontiert wurden. So müssen beispielsweise methodisch-didaktische Entscheidungen in der Erwachsenenbildung oft allein basierend auf den zu erwerbenden Lernerbedürfnissen und nicht in Abhängigkeit von und orientiert an Lehrplänen bzw. Bildungsstandards für die Unterrichtsfächer getroffen werden. Damit steigen die Ansprüche vor allem an die Planungskompetenz der Lehrenden. Es wird deutlich, dass die mit der Professionalisierung und Polyvalenz angestrebte Flexibilisierung in der ersten Phase auch weitere Bildungsbereiche neben der Schule berücksichtigen sollte, etwa indem Grundbegriffe zur Planung und Evaluation von bedarfs- und lernerorientiertem Unterricht außerhalb von schulischen Bildungseinrichtungen inklusive der verschiedenen Instrumente der Bedarfserhebung thematisiert werden. Erweiterte Einsichten in den Prozess und die Bedingungen des lebenslangen Lernens werden die Lehrenden vor neue Aufgaben vor allem in den Bereichen Beratung, Organisation, Steuerung und Evaluation von Lehr-Lernprozessen in unterschiedlichen Zielgruppen stellen.

Notwendig ist dazu eine differentielle Didaktik, die die Vermittlung von Kompetenzen im Kontext von unterschiedlichen Lernbereichen, Aufgabenfeldern und Problemlösungsbereichen ins Zentrum der Lehrertätigkeit rückt. Ein Beispiel dafür ist der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht, der gerade diese Kompetenzen in besonderem Maße erfordert.

Die Modularisierung des universitären Lehrangebots ist im Hinblick auf den Bologna-Prozess und das Zusammenwachsen des europäischen Hochschulraums notwendig. Sie eröffnet für die Hochschulen die Chance, das fachliche Angebot zu erweitern und spezifische Module, die zum Profil der jeweiligen Studiengänge gehören, anzubieten. So kann die Integration von Modulen, die sich mit der Kommunikation im Beruf und der Vermittlung von Fremdsprache(n) in der Arbeitswelt beschäftigen, die Spezifika des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts thematisieren und gleichzeitig zu einer Berufsorientierung der Studierenden beitragen (vgl. Königs 2004, S. 9f). Diese erhalten mit solchen Modulen eine weitere berufsspezifische Grundlagenkompetenz, um später auch außerhalb des schulischen Bereichs, etwa als Fremdsprachentrainer in Unternehmen, tätig zu werden. Entsprechende Module tragen also, wie Abb. 46 verdeutlichen soll, gewissermaßen zur „berufsorientierten Lehrerbildung für den berufsorien-

tierten Fremdsprachenunterricht“ bei und ermöglichen den Studierenden durch die Wahl der entsprechenden Module oder durch die bewusste Entscheidung für eine Hochschule, die diese Module im Lehrangebot hat, eine frühe Profilbildung. Der Nachweis entsprechender Qualifikationen kann dann z.B. über das *diploma supplement* erfolgen (vgl. Kap. 2.6.4, Fußnote 39). Da eine „berufsorientierte Lehrerausbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht“ neben dem schulischen Arbeitsmarkt auch Chancen auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt eröffnet⁴⁶², entspricht sie in besonderem Maße den Forderungen nach Professionalisierung *und* Polyvalenz in der Lehrerbildung (vgl. Kap. 4.2.1).

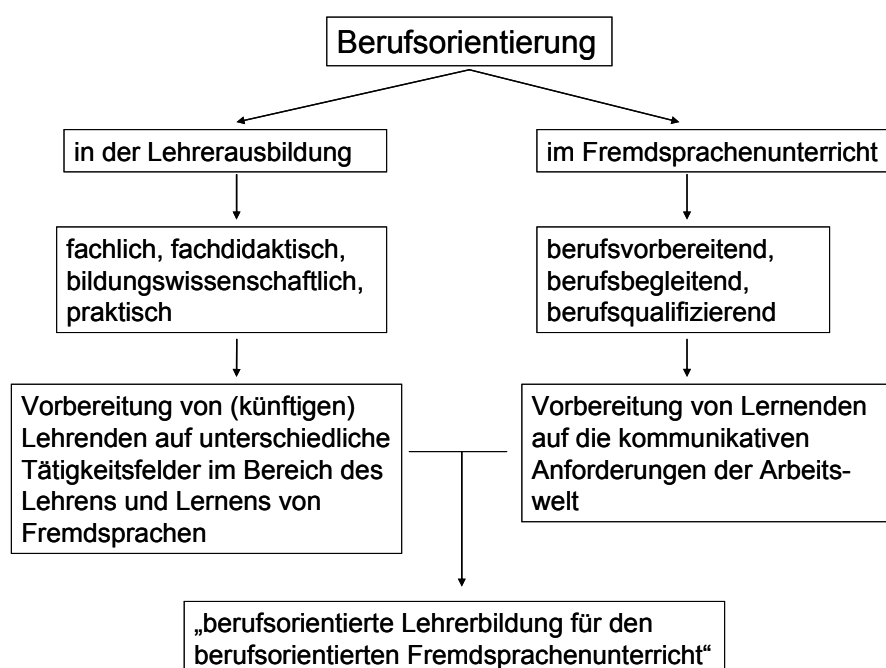


Abbildung 47 Berufsorientierung in der Lehrerbildung und im Fremdsprachenunterricht

Die Lehrenden für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht sind in erster Linie Lehrende (vgl. Funk 2003a, S. 175), d.h. auch für sie gelten alle fachlichen und berufswissenschaftlichen Grundlagenkompetenzen, die z.B. die Vorlagen und Empfehlungen von KMK (2004), die HRK (2006) und die DGF (2004) nennen. Die Kerncurriculum-Diskussion ist deshalb auch für sie insofern eine wichtige, als dass hier Kernbereiche des Lehrens und Lehrerkompetenzen definiert und transparent gemacht und in

⁴⁶² Also z.B. als Lehrende im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht der beruflichen Schulen oder als Trainer in Unternehmen (vgl. Kap. 3.2.1.2; 4.5.1ff)

Studienformate umgesetzt werden⁴⁶³. So erscheint u.a. die Ausweisung des Kompetenzbereichs „Innovieren“ vielleicht zunächst neu⁴⁶⁴. Aber angesichts von rapidem Wissenszuwachs, Globalisierung, IKT-Entwicklungen und Veränderungen in der Arbeitswelt, zu der auch die Lehrenden gehören, spiegelt gerade dieser Kompetenzbereich die Notwendigkeit, den beruflichen Auftrag kontinuierlich neu bestimmen und daraus Folgerungen für die eigene Arbeit ableiten zu können (vgl. Kap. 4.4.1.ff). Die Fähigkeit zur Innovation, d.h. zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Veränderungen und zu eigenständigen Folgerungen für die berufliche Arbeit, also die Evaluationskompetenz, wird daher in Zukunft für alle Lehrpersonen grundlegend.

Ähnlich wie für Studierende mit dem Berufsziel „Schule“ ist auch für Studierende mit dem Studienprofil „berufsorientierte Fremdsprachenvermittlung“⁴⁶⁵ die Ausbildung mit der Verleihung des Hochschulzeugnisses nicht abgeschlossen, sondern kann sich, um sich evtl. das Arbeitsfeld Schule potenziell zu erhalten, in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, die traditionell nur das schulbezogenen Referendariat umfasst, fortsetzen. Denkbar ist aber auch die direkte Tätigkeitsaufnahme etwa als Sprachtrainer und die (berufsbegleitende) Nutzung spezifischer Fortbildungsangebote (vgl. Kap. 4.5.1.2). Dabei wäre z.B. eine Spezialisierung auf bestimmte Lernergruppen (z.B. an Volkshochschulen) oder Lernformen (z.B. Einzeltraining, vgl. Kap. 4.5.2.3) denkbar.

In jedem Falle ist es notwendig, den Grundstein für das Weiterlernen im Beruf bereits in der Ausbildung zu legen, etwa indem Studierende sich in eine reflexive Haltung gegenüber ihrer Tätigkeit einüben. Schöns *reflective practitioner* (vgl. Schön 1983, 1987) aufgreifend, hält Wallace dazu fest: „Such ‘reflective practitioners’ will be able to continue to develop their professional expertise not *away* from classroom practice into academic theory, but by using theory mediated *within* their continuing practice” (Wallace 1996, S. 281, Hervorhebungen im Original, C.K.). Lernen im Beruf findet damit also nicht nur in ausgewiesenen Fortbildungen der dritten Phase, sondern auch im Kursraum selbst statt. Das weitergehende Modell will mit *action research* Lehrende zu Forschern im Kursraum machen. So ist z.B. Nunan der Ansicht, „through action research projects [...] professional development programmes can feed into a constant

⁴⁶³ Die dem Lehramtsstudium bisher anhaftende Beliebigkeit, gerade im fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Bereich, weicht nicht etwa einer Gleichmacherei, vielmehr findet auch in diesen Bereichen eine Orientierung an transparenten Standards statt.

⁴⁶⁴ Und steht möglicherweise im Gegensatz zu bisherigen Berufsverständnis von Lehrenden an Regelschulen.

⁴⁶⁵ Die auf den (berufs)schulischen und außerschulischen Fremdsprachenunterricht gleichermaßen bezogen werden kann, vgl. zum Bedarf an Berufsschulen Kap. 4.5.1.

cycle of intervention, monitoring, and modification to classroom practice“ (Nunan 1990, S. 62), womit z.B. der Kompetenzbereich „Innovieren“, aber auch die Sorge und Verantwortung für die Qualität des Unterrichts angesprochen wäre, auf die die KMK (2004) im Kompetenzbereich „Unterrichten“ eingeht. Ziel ist es, dass Absolventinnen und Absolventen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität kennen und die Qualität des eigenen Lehrens überprüfen können (vgl. Kap. 4.5.2.1).

Aus der allgemeinen Lehrerbildungsdiskussion lassen sich bezogen auf Polyvalenz, Professionalisierung, Modularisierung und die Entwicklung von Kerncurricula also eine Reihe von Konsequenzen und Forderungen für die berufsorientierte Fremdsprachenlehrerbildung ableiten. Im Folgenden soll speziell die Fremdsprachenlehrerbildung und die dazu geführte Diskussion im Hinblick auf weitere Konsequenzen untersucht werden. Sofern sich dabei sprachenspezifische Aspekte herausarbeiten lassen, liegt der Schwerpunkt auf dem Deutschen als Fremdsprache.

4.3 Spezifika der Fremdsprachenlehrerbildung

Während die Debatte um die Lehrerbildung und die Professionalisierung der Lehrenden in der Erziehungswissenschaft seit langem geführt wird, findet in der Fremdsprachendidaktik erst in den letzten Jahren eine stärkere und wissenschaftlich fundierte Beschäftigung mit den Lehrenden und ihrer Aus- und Fortbildung statt (vgl. u.a. Christ 1990; Caspari 1997; Duxa 2001, 2002; Schocker-v. Dittfurth 2001). Da sich an die Fremdsprachenlehrenden dieselben aus den soziokulturellen Veränderungen erwachsenden Anforderungen stellen wie an alle Lehrenden (vgl. Zydatiś 1998a, S. 1ff; Kap. 4.2.2), erscheint vor allem eine rein philologisch begründete Fremdsprachenlehrerbildung nicht mehr zeitgemäß (vgl. Zydatiś 1998a, S. 3; Roggausch 1997, S. 473ff). Gefordert wird deshalb auch hier eine stärkere Berufsorientierung bereits in der universitären Ausbildungsphase, wobei ebenfalls „von den problembezogenen und inhaltlichen Ansprüchen der inzwischen höchst differenzierten Berufs- und Aufgabengebiete der Fremdsprachenlehrer her argumentiert“ (Zydatiś 1998a, S. 4) wird, d.h. „die Fähigkeiten, Haltungen und Kenntnisse von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern leiten sich aus ihrer Rolle im künftigen Berufsfeld ab“ (DGFF 2003, S. 2).

Modelle der Berufsorientierung von angehenden Fremdsprachenlehrenden haben Eingang in eine Vielzahl von Entwürfen, Stellungnahmen und Memoranden gefunden (vgl. u.a. Bausch/Königs/Krumm 2003; Königs/Zöfgen 2002; Königs 2001b; Zydatiś 1998;

DGFF 2003). So formuliert Zydati zur Begründung und notwendigen Aufnahme des Berufsbezugs in Ausbildungscurricula:

„Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium ist nicht nur eine Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach (oder auch zwei), sondern eine *Berufswahl*. Von daher muß eine zukunftsfähige universitäre Lehrerausbildung *berufsbezogen* sein, d.h. sie muß den tätigkeitsfeld- und aufgabenorientierten Qualifikationsprofilen der jeweiligen Lehrkräfte gerecht zu werden versuchen“ (Zydati 1998a, S. 3).

Die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) stellt in den „Leitlinien für eine Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung“ (DGFF 2003) ebenfalls die Entwicklung von „Handlungskompetenz im Berufsfeld“ ins Zentrum und hebt die Bedeutung von Praxisanteilen in der Ausbildung von Beginn an hervor. Das Berufsfeld sieht die DGFF dabei jedoch nicht auf die Schule beschränkt und fordert:

„Angesichts der Tatsache, dass Fremdsprachenerwerb im Sinne lebenslangen Lernens über die Schulzeit hinaus reicht, sind insbesondere Möglichkeiten zu fördern, Fremdsprachenlehrer zu Experten für den Unterricht in allen Altersgruppen und Institutionen zu qualifizieren“ (DGFF 2003, S. 2)⁴⁶⁶.

Folglich soll sich die Polyvalenz der Ausbildungsstrukturen auf das Berufsfeld ‚Fremdsprachenvermittlung‘ beschränken (DGFF 2003, S. 4). Auch an dem wiederholt diskutierten (vgl. u.a. Krumm 2001; Schröder 2002, Königs 2001a, 2002) und scheinbar immer wieder zur Disposition stehenden Prinzip der Wissenschaftlichkeit und damit an der notwendigen Verzahnung der an der Lehrerbildung beteiligten Fachwissenschaften mit z.B. der Sprachlehrforschung und der Fremdsprachendidaktik hält die DGFF fest und sieht in der Modularisierung die Möglichkeit, berufsrelevante Inhalte integriert und professionsbezogen bereit zu stellen, so dass die angehenden Fremdsprachenlehrenden daraus Handlungskompetenzen entwickeln können. Die Definition von Kompetenzen und Standards im Sinne eines Kerncurriculums muss deshalb, so die Forderung der DGFF (2003, S. 5) in enger Kooperation der verschiedenen Fachwissenschaften erfolgen.

Die Diskussion um Kompetenzen der Fremdsprachenlehrenden ist sehr breit (vgl. u.a. Zydati 1998; Bausch/Königs/Krumm 2003; Richards/Nunan 1990; Freeman/Richards 1996) und mit dem Schwerpunkt auf jeweils unterschiedlichen Kompetenzen geführt worden. Eine Zusammenfassung und Konzentration der Diskussion haben z.B. Kel-

⁴⁶⁶ Da die Forderung (die sich auf andere Lehrämter übertragen lässt) doch verschiedentlich gestellt wurde (vgl. u.a. Christ 2002, S. 45), verwundert es, dass Bildungsstandards für die Lehrerbildung nicht stärker darauf Bezug nehmen.

ly/Grenfell (2004) versucht, indem sie im Auftrag der EU-Kommission ein „Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften“ entwickelt haben. Dieses Profil-Modell, das auch als Referenzrahmen fungieren soll, beschreibt in 40 Punkten die für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften in Europa wichtigen Elemente. Das Profil ist in vier Abschnitte gegliedert, die als Grundbestandteile der Lehrerbildung und als Einheit gesehen werden:

<p>Struktur In diesem Abschnitt werden die einzelnen Bausteine der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften beschrieben und dargelegt, wie sie zusammengefügt werden könnten.</p>	<p>Strategien und Fähigkeiten Dieser Abschnitt befasst sich mit der <i>Handlungskompetenz</i>, über die angehende Sprachenlehrkräfte als Ergebnis ihrer Ausbildung und berufsbegleitenden Fortbildung in Lehr- und Lernsituationen im Berufsalltag verfügen sollten.</p>
<p>Wissen und Verstehen Dieser Abschnitt erläutert, welche Kenntnisse über das Lehren und Lernen von Sprachen und <i>welches</i> Verständnis davon angehende Sprachenlehrkräfte als Ergebnis ihrer Aus- und berufsbegleitenden Fortbildung haben sollten.</p>	<p>Werte In diesem Abschnitt geht es um die Frage, wie den angehenden Lehrkräften vermittelt wird, welche Werte sie in ihrem und durch ihren Sprachunterricht fördern sollen.</p>

Tabelle 44 Grundbestandteile der Lehrerbildung (Kelly/Grenfell 2004, S. 4).

Den vier Abschnitten werden aus den 40 Punkten jeweils entsprechende Punkte zugeordnet, die bei der Erstellung eines Lehrbildungscurriculums zu beachten sind. Der Referenzrahmen begründet die Punkte kurz und nennt Strategien zur Implementation und zum Einsatz des Profils. So beschreibt z.B. der 18. der insgesamt 40 Punkte die „Informations- und Kommunikationstechnologien in der persönlichen Planung, Organisation und beim Recherchieren von Ressourcen“ und ist dem Abschnitt „Wissen und Verstehen“ zugeordnet:

18. Informations- und Kommunikationstechnologien in der persönlichen Planung, Organisation und beim Recherchieren von Ressourcen
<p>Die angehenden Lehrkräfte schätzen IKT als Hilfsmittel für die Planung ihres eigenen Arbeitspensums und ihrer Zeitpläne, für das Auffinden und Entwickeln von Ressourcen sowie die Archivierung von Unterlagen.</p> <p>IKT sind für folgende Bereiche ein wertvolles Instrument:</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Arbeitsorganisation, ii. Erstellen und Archivieren von Stundenbildern, iii. Verfolgen von Fortschritten im Rahmen reflexiver Praxis, iv. Kommunikation und Gedankenaustausch mit KollegInnen.
<p>IKT lassen sich am besten als Teil eines kontinuierlichen Prozesses in die LehrerInnenbildung integrieren. Dieses Instrument erleichtert die Kommunikation und den Austausch von Informationen und Ideen.</p> <p>IKT geben den angehenden Lehrkräften Zugang zu einer breiten Palette von Ressourcen und Informationen, und während der Ausbildung sollten Lehrbeauftragte und MentorInnen die angehenden Lehrkräfte auf hilfreiche Sites für verschiedene Unterrichtsniveaus hinweisen.</p> <p>Die angehenden Lehrkräfte können Fertigkeiten im Umgang mit Text- und Datenverarbeitungsprogrammen entwickeln. Sie wissen, wie man Online-Agenden und E-Mail, Suchmaschinen, Bildungs-Websites, interaktive Web-Foren, Ressourcen und Datenbanken nutzt.</p>
<p>Strategien für die Implementierung und den Einsatz des Profils:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die angehenden Lehrkräfte lernen, ihre Arbeit mit Hilfe verschiedener Computerprogramme zu verwalten. • Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, Online-Foren für den Gedankenaustausch mit KollegInnen auf nationaler und internationaler Ebene zu nutzen. • Persönliche Planung und berufliche Entwicklung sind zentrale Einsatzmöglichkeiten für IKT. Angehende Lehrkräfte, die ihre Arbeit mit Hilfe von IKT verwalten, können ihre eigenen und die Fortschritte der Lernenden effizienter verfolgen und Bewertungs- und Forschungsergebnisse wirkungsvoller verbreiten. Mit Hilfe von IKT können die Lehrkräfte mit den Entwicklungen im Bereich der LehrerInnenbildung und des Sprachenlernens auf europäischem Niveau Schritt halten.

Tabelle 45 Beispiel für die Beschreibung eines Lehrerprofils (Kelly/Grenfell 2004, S. 22)

Es wird in Kelly/Grenfells Modell nicht ganz klar, wie die Gliederung zustande kommt und warum z.B. gerade der Bereich der IKT-gestützten Planung, Organisation und Ressourcenrecherche unter „Wissen und Verstehen“ und nicht etwa unter „Strategien und Fähigkeiten“ eingeordnet wurde. Möglicherweise ist das Problem der Zuordnung auch dem Instrument „Referenzrahmen“ inhärent, denn weitere Zuordnungen ließen sich, ähnlich wie etwa die Wortschatzzuordnungen des GER (vgl. Kap. 3.3.1), diskutieren⁴⁶⁷. Das Beispiel aus Kelly/Grenfell (2004, S. 22) zeigt aber, dass neben den fach- und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (vgl. u.a. Zydati 1998a, S. 4f; Abel

⁴⁶⁷ Und die Zuordnungsprobleme deuten auf möglicherweise bestehende Schnittmengen hin, d.h. auch die von Kelly/Grenfell aufgezählten Kompetenzen sind nicht eindeutig Abschnitten zuzuordnen, sondern bilden ein „Kompetenznetz“.

2003, S. 9f; Christ 2002, S. 50ff) vor allem auch fach- und berufsfeldübergreifende didaktische Grundkompetenzen zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz beitragen können. Im Folgenden sollen deshalb die drei Felder beruflicher Handlungskompetenz von Fremdsprachenlehrenden untersucht werden, um Kernbereiche der Ausbildung zu benennen und Möglichkeiten der Implementierung berufsorientierter Handlungsfelder in Studiengängen aufzuzeigen.

4.4 Kernbereiche der Fremdsprachenlehrerbildung

4.4.1 Didaktische Grundkompetenzen als berufliche Schlüsselqualifikationen für Lehrende

Fremdsprachenlehrende sind, wie alle anderen Beschäftigten auch, in einer Arbeitswelt tätig, die angesichts der sich ständig vervielfachenden Wissensbestände und der Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien von raschen Veränderungen geprägt ist. D.h. auch für Fremdsprachenlehrende spielt die Entwicklung fachübergreifender Schlüsselqualifikationen, die helfen, berufliche Veränderungen und Brüche zu bewältigen, von Beginn der Ausbildung an eine zentrale Rolle (vgl. Kap. 2.6.4). Diese sind vor allem dann von Bedeutung, wenn die Laufbahn-Karriere im staatlichen Schuldienst entfällt oder bewusst nicht gewählt wurde und mit berufsbiografischen Brüchen zu rechnen ist oder - wie im Falle von Deutsch als Fremdsprache - die Absolventen „nur bedingt in definierte Berufsfelder ‚einmünden‘“ und „immer nur Teilkompetenzen ihres Studienfaches zur Anwendung kommen bzw. aus Sicht der ausschreibenden/einstellenden Branche von Interesse sind“ (Barkowski 2003c, S. 21). Schlüsselqualifikationen sind also unerlässlich, damit Fremdsprachenlehrende im außerschulischen Bereich tätig werden und sich auf einem globalisierten Arbeitsmarkt durchsetzen können. Sie bilden quasi eine Klammer für eine Tätigkeit in schulischen wie in außerschulischen Arbeitsbereichen.

Neben den allgemeinen Schlüsselqualifikationen, über die alle in der Arbeitswelt Tätigen, und somit auch die Lehrenden, verfügen sollten (vgl. Kap. 2.6.3ff.), eröffnen die didaktischen Grundkompetenzen den Fremdsprachenlehrenden eine gute Ausgangsposition im globalen Wettbewerb um Arbeitsmöglichkeiten. Denn mit der Zunahme spezialisierten und differenzierten Wissens ist zwar das Interesse an Partizipation und Kontrolle des Wissens gewachsen, doch damit potenzieren sich gegenwärtig auch, wie Funk feststellt,

„die Vermittlungsprobleme an der Schnittstelle der Kommunikation zwischen Experten und Laien in jeder Wissenschaft, aber auch in jedem Berufsfeld, in Industrieunternehmen, öffentlichen Körperschaften, bei politischen Akteuren und in Bildungsinstitutionen“ (Funk 2005c, S. 32).

Didaktische Grundkompetenzen, die als Schlüsselqualifikationen speziell zur Kommunikation bzw. Vermittlung beitragen, sind also nicht nur im Fremdsprachenunterricht relevant. Funk (2005c, S. 31f) arbeitet acht Schlüsselqualifikationen heraus, die noch um die Diagnosekompetenz⁴⁶⁸ erweitert werden können. Die Fähigkeiten sind handlungsorientiert und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen und beschreiben⁴⁶⁹:

1. Präsentationskompetenz

Die Absolventen können fachliche Inhalte adressatengerecht aufbereiten und in geeigneter methodisch-didaktischer und medialer Form zur Initiierung von Lernprozessen zur Verfügung zu stellen.

2. Moderationskompetenz

Die Absolventen können einen sozialen Lernprozess adressaten- und sachgerecht sowie ergebnisorientiert steuern und Partizipationsmöglichkeiten für alle Teilhaber am Lernprozess organisieren.

3. Organisations- und Planungskompetenz

Die Absolventen können Vermittlungsprozesse für spezifische Adressatengruppen in unterschiedlichen institutionellen (Bildungs-)Kontexten⁴⁷⁰ auf der Mikro- und Makroebene ergebnisorientiert planen und organisieren.

4. Diagnose- und Beratungskompetenz

Die Absolventen können sich mit Lernenden systematisch über den Verlauf von Lernprozessen austauschen mit dem Ziel, die Lern- und Selbstmanagementkompetenzen der Lernenden zu aktivieren und zu unterstützen und Handlungsräume für die individuelle Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und Lebensperspektiven zu eröffnen. Die Absolventen können dabei Lernvoraussetzungen, Lernerkompetenzen, Verständnis- und Aufgabenschwierigkeiten als Voraussetzung für adaptives und wirksames Handeln in Lehr-Lernprozessen einschätzen.

⁴⁶⁸ Zur Diagnosekompetenz vgl. ausführlicher Helmke 2003.

⁴⁶⁹ Dem in Form von Kannbeschreibungen dargestellten Handlungswissen liegt selbstverständlich auch ein breites Referenzwissen zugrunde, z.B. über unterschiedliche Adressatengruppen, Medien, Lernprozesse und Bildungskontexte, das hier im einzelnen nicht ausgeführt werden kann.

⁴⁷⁰ Z.B. in Kursen, aber zunehmend auch im Einzeltraining. Dazu gehören auch die Spezifika der Institutionen wie Leitbilder, Bildungsziele sowie organisatorische und vor allem wirtschaftliche Rahmenbedingungen, aber auch die Eingebundenheit in Team- und Führungsstrukturen (vgl. Ortner 2002, S. 309).

5. Medienkompetenz

Die Absolventen können unterschiedliche Medien adressatengerecht, begründet und technisch sowie methodisch-didaktisch kompetent in Lehr-Lernprozessen einsetzen.

6. Kooperationskompetenz

Die Absolventen können mit Experten und Laien im eigenen Berufsfeld zur Definition und Lösung gemeinsamer Aufgaben zusammenarbeiten.

7. Evaluationskompetenz

Die Absolventen können eigenes und fremdes berufliches Handeln und seine Ergebnisse bewerten.

8. Forschungskompetenz

Die Absolventen können praktisches pädagogisches Handeln auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes sowie unter Bezugnahme auf eigenbiografisches (Erfahrungswissen) reflektieren (vgl. Schocker-v. Ditfurth 2001, S. 105ff) und entsprechend verändern.

Präsentationskompetenz	Medienkompetenz	Moderationskompetenz
Organisations- und Planungskompetenz	didaktische Grundkompetenzen	Diagnose- und Beratungskompetenz
Evaluationskompetenz	Forschungskompetenz	Kooperationskompetenz

Tabelle 46 Didaktische Grundkompetenzen (nach Funk 2005c, S. 31f)

Wie alle Schlüsselqualifikationen lassen sich auch die didaktischen nicht isoliert, sondern nur im Kontext berufsbezogener Inhalte entwickeln, trainieren und reflektieren, d.h. dass die künftigen Sprachlehrenden in den (Modul-)Veranstaltungen z.B.

- Referate und Materialien präsentieren,
- Moderationsaufgaben übernehmen,
- den Einsatz von Medien in unterschiedlichen Lehr-Lernprozessen kennen und anwenden lernen,
- (interaktive) Lehr-Lernmaterialien selbst ausprobieren, für spezifische Lerngruppen erstellen und evaluieren,
- Instrumente zur Selbstevaluation und zur Lehrveranstaltungsevaluation kennen und anwenden lernen,

- Projekte planen und gemeinsam mit anderen durchführen.

Dies bedeutet auch, dass die angehenden Lehrenden, die später die Schlüsselqualifikationen ihrer Lernenden fördern sollen, diese zunächst selbst in den Veranstaltungen entwickeln müssen und zwar durch ein entsprechendes Angebot an aktiven Lehr- und Lernformen und durch Reflexion (vgl. Kap. 4.4.2). Andernfalls bleibt die hinter dem Konzept stehende Idee abstrakt und wird wohl kaum in bewusstes Unterrichtshandeln umgesetzt werden⁴⁷¹, da Lehrende häufig auf Rollenerfahrungen und Arbeitsformen zurückgreifen, die sie selbst als Lernende erfahren haben (vgl. Krumm 1994b, S. 9). So fordert Krumm: „Die Arbeits- und Lernformen des Studiums müssen denjenigen entsprechen, die von den Deutschlehrern in ihrer zukünftigen Berufspraxis erwartet werden“ (Krumm 1994b, S. 9).

Auf reflektierter Selbsterfahrung beruht auch die Entwicklung persönlichkeitsbezogener Kompetenzen, wobei die didaktischen Grundkompetenzen in vielen Bereichen ebenfalls eine Rolle spielen. Eine Trennung der Kompetenzbereiche ist also kaum möglich und auch im Sinne der ganzheitlichen Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und der angestrebten integrativen Verschränkung der Vermittlung fachwissenschaftlicher, berufsfeldübergreifender und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen (vgl. Barkowski 2003c, S. 21) gar nicht beabsichtigt.

4.4.2 Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen umfassen die Selbstkompetenz, die soziale Kompetenz und die interkulturelle Kompetenz. Geht man von einem engen Zusammenhang zwischen Einstellungen und Handlungen aus (vgl. Schocker-v. Dittfurth 2001, S. 160), dann gehören zur Selbstkompetenz vor allem die Fähigkeit zur Reflexion, besonders über persönliche Voraussetzungen, wie etwa die eigenen Lernerfahrungen und die Annahmen über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen (Schocker-v. Dittfurth 2001, S. 212), sowie über Rollen von Lehrenden im Lehr-Lernprozess. Dazu gehören außerdem noch die Fähigkeit zur (Selbst)Beobachtung und Selbsteinschätzung (s.o.) sowie die Entwicklung von Rollensensibilität auf der Basis der Analyse der eigenen Voraussetzungen. Ziel der Fremdsprachenlehrerbildung ist es deshalb, dass die Absolventen u.a.

⁴⁷¹ „Teachers don't necessarily teach the way they were taught to teach. Rather, they teach the way they were taught“ (Dewey).

- für ihr berufliches Selbstverständnis prägende (Fremdsprachenlern)Erfahrungen analysieren können,
- die eigene Rolle als Lehrende reflektieren können,
- unterschiedliche (Lehrer)Rollen im Kursraum wahrnehmen und flexibel in unterschiedlichen Rollen z.B. als Berater oder Coach, Moderator oder Entwickler in Lehr-Lernprozessen agieren können,
- die Praxis des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen in unterschiedlichen Lehr-Lernkontexten auf der Basis (neuerer) wissenschaftlicher Kenntnisse⁴⁷² reflektieren und Schlüsse für die eigene Praxis ableiten können.

Zu den sozialen Kompetenzen gehört, dass die Absolventen u.a.

- kooperativ handeln, auf unterschiedliche Partner eingehen und sich an wechselnde Teams anpassen können,
- Gruppenprozesse erkennen und bewerten können und geeignete Interventionsinstrumente unter Berücksichtigung des jeweiligen Lernumfeldes auswählen können (vgl. Ortner 2002, S. 308), aber auch, dass sie
- eigene Interessen klar artikulieren können,
- Konflikte bzw. Interessengegensätze erkennen und Ursachen von Konflikten erkennen können,
- abweichende Meinungen anderer auch dann zulassen können, wenn sie den eigenen Vorstellungen widersprechen,
- Konflikte durch einen fair herbeigeführten Interessensausgleich lösen können,
- konstruktive Kritik üben, sich aber auch kritisieren lassen können.

Interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Erziehung sind, so Krumm, „Themen der Ausbildung, die eine Brücke bilden zwischen sprachlichen und pädagogischen Fragestellungen, die daher im Studium interdisziplinär verankert sein sollten“ (Krumm 2001, S. 15). Wenn es Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist, die Menschen für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren (vgl. GER S. 17) und zur interkulturellen Kommunikation zu befähigen, dann müssen auch die Lehrenden interkulturelle Sensibilität entwickeln und in der Lage sein, als kulturelle Mittler tätig zu werden (vgl. Krumm 2001, S. 15).

Über interkulturelle Kompetenz verfügen Absolventen, die u.a.

- kulturelle Unterschiede wahrnehmen können,

⁴⁷² Z.B. auch über subjektive Theorien, die dem Einzelnen dazu dienen, Bereiche seines Erlebens zu erklären (vgl. Groeben/Scheele 1977, 1982), und die prägende Wirkung der eigenen Lernerfahrungen für das berufliche Selbstverständnis (vgl. Caspari 2003a).

- darauf z.B. mit Toleranz, Empathie und Rollendistanz reagieren können (vgl. Kap. 2.7.4),
- über den Vergleich eigener- und fremdkultureller Inhalte neues (Handlungs)Wissen erschließen und
- Fremdperspektiven vermitteln und als kulturelle Mittler auftreten können.

Da interkulturelle Kompetenz vor allem in konkreten Begegnungssituationen entwickelt wird (vgl. Kap. 3.2.4.4), dienen die oftmals geforderten Aufenthalte im Zielsprachenland nicht nur zur sprachpraktischen, sondern auch zur interkulturellen Kompetenzentwicklung und tragen zu einer frühen Berufsorientierung bei. Praktika und vor allem auch Auslandspraktika oder –semester, sind damit, wie Funk (2003c, S. 72) fordert, „elementare Module des Praxisbezugs in jedem Curriculum“. Die unterschiedlichen Praxisphasen, wie etwa die Hospitations- oder Unterrichtspraktika im In- und Ausland, müssen betreut (vgl. Kleppin 2003b, S. 108) und in einer Vor- und Nachbereitungsphase reflektiert werden. Ihre Ergebnisse sollten in die individuelle Studienplanung, etwa bei der Auswahl von Schwerpunkten oder Wahlpflicht- bzw. Wahlbereichen, einfließen können.

Die Modularisierung der Studienangebote eröffnet Möglichkeiten, durch eine angemessene Ausweisung mit ECTS-Credits bzw. Leistungspunkten die Praktika als gleichberechtigte obligatorische Studienbestandteile aufzuwerten. Dass dieses genutzt wird, zeigen u.a. die bereits modularisierten DaF-Studiengänge in Bochum, Bielefeld und Jena in ihren BA- und MA-Formaten⁴⁷³, sowie das Jenaer Modell für die Lehrerbildung, das dem Praxissemester beispielsweise 30 LP zuweist und es damit den Fachsemestern gleichstellt (vgl. Kap. 4.2.2). Der Nachweis von Praktika kann z.B. durch Lehr- oder Praktikumsportfolios oder durch das *diploma supplement* erfolgen, in dem auch die fachwissenschaftlichen Inhalte bzw. Module verzeichnet sind, die – wie im Folgenden aufgezeigt wird – immer wieder Gegenstand der Fachdiskussion sind.

⁴⁷³ So entspricht z.B. in Jena das Praktikum im DaF-Master mit 10 LP einem Modul. Vgl. ausführlicher <http://www.ruhr-uni-bochum.de/slf/studium/sg/slf/>; <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/bachelor/daf/module-kf.pdf>; www.master-daf.de (10.02.2007).

4.4.3 Die Diskussion um Fachkompetenzen und die Ausweisung von Kernbereichen am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache

Die Diskussion um die fachwissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung und die zu entwickelnden Fachkompetenzen ist wohl die am breitesten geführte und wird auch nie als abgeschlossen gelten können, denn angesichts der Veränderungen in den verschiedenen Berufsfeldern stellt sich die Frage, welche Kompetenzen den Anforderungen an Fremdsprachenlehrende gerecht werden, immer wieder neu. In der Vergangenheit gab es z.B. für das Fach Deutsch als Fremdsprache mehrere Versuche, fachliche Kernbereiche im Sinne eines hochschulübergreifenden Ausbildungskonsenses auszuweisen (vgl. Funk 2003c, 69), die jedoch zumindest als bewusst herbeigeführtes Konzept mit freiwilliger Selbstverpflichtung fehlschlügen⁴⁷⁴. Vergleicht man aber die Angebote der größeren DaF-Standorte (vgl. Baur/Kis 2002, S. 137), so finden sich für die Vergangenheit doch gewisse, fast schon „traditionelle“ Kernbereiche, die in den meisten Studiengängen angeboten wurden:

- Linguistik und /oder Grammatik,
- Literaturwissenschaft und/oder Literaturdidaktik,
- Landeskunde und/oder interkulturelle Kommunikation und
- Spracherwerbstheorie und/oder Sprachlehr- und Lernforschung.

Auch wenn die Einigung auf Kerne des Faches längere Zeit als zumindest „wünschenswert“ (Barkowski 2003c, S. 21) betrachtet wurde, erscheint sie mittlerweile durch die Studiengangsreform, und hier vor allem durch die Modularisierung, als überholt. Die ausbildenden Institutionen sind derzeit vielmehr aufgerufen, verstärkt eigene Profile zu entwickeln⁴⁷⁵. Die Profilbildung bringt zwei wesentliche Verpflichtungen für die Studiengänge mit sich:

- die Profile müssen den Studienbewerbern bereits vor der Studienaufnahme transparent gemacht werden,
- die neuen Studiengänge müssen kontinuierlich die Qualität des Angebots überwachen.

Den Geboten der Transparenz und der Qualitätssicherung folgen die Studiengänge aus eigenem Interesse. Ein attraktives Angebot muss zukünftig nach außen „verkauft“

⁴⁷⁴ So konnten etwa die jährlich stattfindenden Konvente der DaF-Studiengänge im deutschsprachigen Raum diese Kerne in den letzten fünf Jahren nicht definieren.

⁴⁷⁵ Die Profilbildung setzt sich im Bildungsbereich fort, indem auch die ebenfalls zunehmend „in die Autonomie entlassenen“ Regelschulen eigene Profile bilden können, die wiederum zur frühen Profilbildung der Lernenden beitragen sollen.

werden, denn durch die unterschiedliche Profilierung sind die Studiengänge keine „Selbstläufer“ mehr, die man nur höchst allgemein „etikettieren“ muss, um Studierende anzuziehen. Sie stehen vielmehr in Konkurrenz um Bewerber aus dem Inland und angesichts der demografischen Entwicklung auch zunehmend aus dem Ausland. Die Bewerber entscheiden sich in Zukunft nicht mehr nur nach der Attraktivität des Hochschulortes, sondern auch je nach Profil und der dahinter stehenden beruflichen Orientierung⁴⁷⁶. Ein Entscheidungskriterium wird dabei die Transparenz der Studieninhalte und des Studienaufbaus sein, d.h. dass die wesentlichen Informationen zum Studium bereits im Vorfeld „offen gelegt“ werden müssen⁴⁷⁷.

Doch nicht nur das Profil, sondern auch die extern bestätigte grundsätzliche „Studierbarkeit“ des Angebots spielt eine Rolle bei der Studienwahl. Bewerber hinterfragen zunehmend die Qualität und die externe, über die Hochschule hinaus wirkende Anerkennung des Studienprofils. Dabei spielen Akkreditierungssiegel als Ausweise der Studierbarkeit möglicherweise eine Rolle. Die Aufnahme in Rankings oder Top-10-Listen⁴⁷⁸ wird außerdem als Qualitäts- bzw. Exzellenz-Kriterium des Studienangebots angesehen und kann für die Wahl des Studienprofils und des Studienortes entscheidend sein⁴⁷⁹.

Die Studiengänge müssen also in Zukunft ein Qualitätsmanagement etablieren, das die Produktqualität durch eine Reihe fortwährender qualitätssichernder Maßnahmen garantiert. Dazu zählen

- externe Maßnahmen, z.B. die alle fünf Jahre stattfindende Akkreditierung der Studiengänge durch Akkreditierungsagenturen⁴⁸⁰ und die Teilnahme an Exzellenz-Wettbewerben und Rankings⁴⁸¹,

⁴⁷⁶ Zumindest für den MA ist dies zu erwarten.

⁴⁷⁷ Z.B. durch die Veröffentlichung der Studien- und Prüfungsordnungen und besonders der Modulbeschreibungen.

⁴⁷⁸ So hat der DAAD zusammen mit dem Stifterverband der deutschen Wirtschaft eine Exzellenzinitiative gestartet und 2006 erstmals die deutschen Top-10 der Masterstudiengänge ausgezeichnet. Neben Masterstudiengängen aus Bereichen wie der Molekularbiologie, der Informationstechnik, der Business Administration und der Raumplanung wurde als einziger Fremdsprachenstudiengang der internationale DaF-Masterstudiengang der Friedrich-Schiller-Universität Jena ausgezeichnet.

⁴⁷⁹ Einzelne Motivationsbriefe zur Bewerbung für den DaF-Masterstudiengang in Jena deuten jedenfalls darauf hin.

⁴⁸⁰ Eine Akkreditierung bzw. Zertifizierung von Bildungskonzepten kann dabei auch immer nur den Rahmen, d.h. die Planung des Bildungsprozesses, erfassen, nicht aber die Qualität seiner Durchführung garantieren.

⁴⁸¹ Diese dürften nicht nur Einfluss auf die Zahl der Studienbewerber haben, sondern auch besonders auf potenzielle Drittmittelgeber, auf die die Studiengänge durch die schlechte finanzielle Ausstattung der Hochschulen zunehmend angewiesen sind, um überhaupt Forschungsprojekte zu realisieren und Studiengänge auf- und ausbauen zu können.

- fachinterne Maßnahmen, z.B. die fachliche und fachdidaktische Qualitätskontrolle durch eine „peer-group“⁴⁸²,
- hochschulinterne Maßnahmen, z.B. die regelmäßige Evaluation der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden oder die Evaluation des Gesamtangebots der Hochschule in einem hochschulweit eingesetzten fachunabhängigen Evaluationsprojekt⁴⁸³,
- studienganginterne Maßnahmen, z.B. regelmäßige „Institutsdialoge“ zwischen Lehrenden und Studierenden oder die Durchführung und Auswertung von Absolventenbefragungen, etwa in Bezug auf ihren Verbleib und ihre Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt⁴⁸⁴, um dadurch die Profile und Modulhalte an die (möglichen) Arbeitsfelder anpassen zu können.

Das einzelne Studienprofil als „Produkt“ ist dabei in mindestens vierfacher Hinsicht zu beurteilen (vgl. Funk 2005c, S. 38), nämlich hinsichtlich seiner

- Servicequalität, d.h. inwieweit das Studien- und Betreuungsangebot bedarfsgerecht gestaltet ist (z.B. spezifische Bedürfnisse ausländischer Studierender berücksichtigt);
- Programmqualität, d.h. in Bezug auf die Qualität des Curriculums und der Lehr-Lernmaterialien (z.B. Aktualität in Forschung und Lehre und in der Lehr-Lernmethodik aufweist);
- Durchführungsqualität, d.h. inwieweit die Lernziele tatsächlich Gegenstand des Programms sind (z.B. der Lernzielorientierung und Lernerorientierung entspricht);
- Ergebnisqualität, d.h. inwieweit die Lernziele tatsächlich erreicht werden und in Handlungssituationen umgesetzt werden können (Indikatoren dafür sind z.B. Prüfungsergebnisse, Veranstaltungsevaluationen durch die Studierenden, Arbeitsmarktakzeptanz der Profile).

⁴⁸² Dies hätte im Falle Deutsch als Fremdsprache der DaF-Konvent sein können, der sich aus den universitären Anbietern von DaF-Studiengängen zusammensetzte. Eine entsprechende Funktion war angestrebt, wurde aber mangels einer einvernehmlichen Kerncurriculumentwicklung nicht realisiert.

⁴⁸³ An der Universität Jena ist z.B. das hochschulübergreifende Universitätsprojekt Lehrevaluation (ULE) angesiedelt, das zum einen die Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen durchführt, zum anderen aber auch im Sinne eines umfassenden Qualitätsmanagements das Gesamtangebot der Hochschule im Kontext der individuellen Studienorganisation durch die Studierenden und Lehrenden evaluieren lässt (z.B. Studiengang- und Absolventenbefragung, Lehrendenbefragung) und fachspezifische Konzepte für das Qualitätsmanagement entwickelt, ausführlicher siehe <http://www.ule.uni-jena.de> (16.03.2007).

⁴⁸⁴ Der Aufbau von Alumninetzwerken zum regelmäßigen Informationsaustausch erscheint schon aus diesen Gründen sinnvoll.

Wie bereits bei der Entwicklung des GER und weiterer Referenzrahmen (vgl. z.B. Kelly/Grenfell 2004) setzt sich auch bei der Einrichtung neuer Studienangebote eine sozio-ökonomische Tendenz fort, bei der die gleichen Ziele im Vordergrund stehen (vgl. Funk 2005c, S. 30), nämlich die weitgehender

- Transparenz,
- Vergleichbarkeit,
- Qualitätskontrolle,
- Mobilität,
- Profilbildung und
- Berufsorientierung.

In diesem Spannungsfeld sind die fachwissenschaftlichen, fremdsprachendidaktischen und sprachpraktischen Kompetenzen der Studierenden zu definieren und zu entwickeln.

Da es das primäre Ziel der Ausbildung ist, die Studierenden zu Fachleuten für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu qualifizieren, bildet die sprachliche Kompetenz die Basis der Fachkompetenzen. Für die zukünftigen Fremdsprachenlehrenden heißt das, dass sie den Gegenstand ihrer Vermittlungstätigkeit, die Fremdsprache, beherrschen müssen (vgl. Königs 2001a, S. 26). Unerlässlich sind dabei ein erweitertes und funktional differenziertes Sprachkönnen sowie Fähigkeiten zur Sprachbeschreibung und –erklärung. Königs macht dies am Beispiel „Wer Bäcker werden will, lernt backen!“ deutlich⁴⁸⁵:

„D.h. er lernt, unterschiedliche Teigsorten seinen Absichten und seiner Zielsetzung entsprechend herzustellen. Folglich müsste der Fremdsprachenlehrer lernen, ‚seine‘ Fremdsprache seinen Intentionen entsprechend zu beherrschen und sie seinen ‚Kunden‘ – den Lernenden – möglichst adressatengemäß zu vermitteln“ (Königs 2001a, S. 26).

Die sprachpraktische Ausbildung muss eine entsprechende Kursstruktur und ein am GER orientiertes Zertifizierungssystem etablieren, die zur Entwicklung einer differenzierten Sprachkompetenz in allen vier Fertigkeiten führen und die auch die Beherrschung unterschiedlicher Register in verschiedenen Domänen einschließen (vgl. Königs 2002b, S. 401).

⁴⁸⁵ Und wendet sich gegen fremdsprachenphilologische Wissenschafts- und Ausbildungskonzepte, die dies nicht berücksichtigen oder davon ausgehen, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Fremdsprache auch zur Entwicklung einer differenzierten Sprachkompetenz beitragen wird (vgl. Königs 2001a, S. 26).

Nicht minder komplex gestaltet sich die Ausbildung von Muttersprachlern, die ihre eigene Sprache als Fremdsprache unterrichten sollen, wie etwa im Falle deutscher DaF-Studierender. Diese müssen zwar nicht die Sprache lernen, jedoch u.a. linguistische und lexikalische Formen, Strukturen und Register ihrer Muttersprache kennen sowie analysieren, reflektieren und erklären können. Da muttersprachliche Prozesse in der Regel unbewusst ablaufen, steht dabei neben Kenntnissen zur linguistischen Analyse vor allem auch die Entwicklung von Sprachbewusstheit im Vordergrund.

Die Ausbildung sollte sich jedoch nicht nur auf die Zielsprache beschränken, denn das im GER vertretene Mehrsprachigkeitskonzept (vgl. GER, S. 17f) verlangt auch von den Lehrenden, dass sie die jeweils unterrichtete Fremdsprache, also z.B. Deutsch, im Zusammenhang mit anderen Fremdsprachen sehen und unterrichten können (vgl. Krumm 2001)⁴⁸⁶. Dazu gehört, dass die angehenden Lehrenden bereit sind, weitere Fremdsprachen zu erlernen, damit sie einerseits die Sprachlernsituation reflektieren, andererseits mit dem eigenen Sprachlernprozess zentrale Erkenntnisse der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung verbinden und ein theoretisch fundiertes Erfahrungswissen aufbauen können (vgl. Caspari 2003b, S. 56). Außerdem sollten sich die Lehrenden in der fachdidaktischen Ausbildung mit Fragen und Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinandersetzen mit dem Ziel, durch die Berücksichtigung der vorgelesenen Sprachen im Unterricht zur Mehrsprachigkeitsentwicklung der Lernenden beizutragen⁴⁸⁷. Da das Leitziel „Mehrsprachigkeit“ der Förderung des lebenslangen (Fremdsprachen)Lernens – auch durch Lehrende - Rechnung trägt, kann es ihnen helfen, das Fächerdenken zu überwinden (vgl. Meißner 2001, S. 112ff) und sich als Sprachlehrende zu definieren⁴⁸⁸.

Neben der Mehrsprachigkeit ist vor allem die Multikulturalität der Lebensbedingungen bei der Konzeption berufsorientierter Lern- und Qualifikationsangebote zu berücksichtigen. So stellt der Fremdsprachenunterricht in einer mehrsprachigen und multikulturellen Welt spezifische Anforderungen an zukünftige Lehrende, etwa hinsichtlich einer Sensibilisierung für Spezifika von Interkulturalität (vgl. Kap. 3.2.4.4) und der Einbezie-

⁴⁸⁶ Vgl. das Modell zum mehrsprachigen Kompetenzaufbau in Kap. 3.2.4.4, Abb. 38.

⁴⁸⁷ Ein kontrastives Vorgehen, z.B. durch den Vergleich Deutsch – Englisch, bietet sich u.a. dabei an. Ausführlicher zu Mehrsprachigkeitskonzepten, vgl. u.a. Hufeisen/Neuner 2003.

⁴⁸⁸ Ein gemeinsames Selbstverständnis aller Sprachlehrenden kann z.B. zur Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzepts (vgl. Caspari 2003b, S. 57) sowie zum Aufbau einer breiteren Interessenvertretung der Fremdsprachenlehrenden beitragen. Eine sprachübergreifende fachpolitische Vertretung der Fremdsprachenlehrenden existiert in der Bundesrepublik bereits mit dem 2006 gegründeten Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF).

hung vorgelernter Fremdsprachen als Lernstrategie und zur Sprachreflexion, die in der fachwissenschaftlichen wie fachdidaktischen Ausbildung berücksichtigt werden müssen⁴⁸⁹. Diese werden ergänzt durch landeskundliche und kulturwissenschaftliche Kenntnisse⁴⁹⁰ sowie durch eine themen-, funktions- bzw. gattungsorientierte Auseinandersetzung mit fiktionalen und non-fiktionalen Texten.

Da Lehrende in erster Linie Experten für die Fremdsprachenvermittlung sind, die Lernarrangements zum Erwerb von Kenntnissen, Einsichten, Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten gestalten und Lehr-Lernprozesse lernerorientiert in anwendungsbezogenen bzw. handlungsorientierten Lernszenarien planen, organisieren und begleiten, ist die Entwicklung weiterer didaktischer Kompetenzen, neben den didaktischen Grundkompetenzen, ein zentraler Aspekt einer berufsorientierten Fremdsprachenlehrerausbildung. Die oben genannten tätigkeitsfeldbezogenen Qualifikationen von Lehrenden als Ergebnisse der Ausbildung sind allein nicht ausreichend (vgl. Vollmer/Butzkamm 1998, S. 36). So listet z.B. Zydati eine Reihe von seiner Ansicht nach konstitutiven Elementen in einem Ausbildungsprofil auf, wie z.B. fachspezifische und fachübergreifende Leitvorstellungen des Unterrichts in einer bestimmten Einzelsprache (Intentionen, Richt- und Grobziele, Richtlinien, Lehrpläne), curriculare Konzeptionen (Curriculumtheorie und –entwicklung), Lehrverfahren und Lehrerverhaltenstraining, der Fremdsprachenlehrer als Sprachlernberater bzw. Kulturmittler etc. (vgl. Zydati 1998b, S. 297 ff; außerdem Reinfried 1998, S. 256; Neuner 1995, S. 88ff). Dergleichen Listen sind berechtigt, sollten jedoch angesichts der Forschungen und Entwicklungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik und ihrer Bezugswissenschaften als offene Listen betrachtet werden.

Berücksichtigt man, dass die Lerner- und Handlungsorientierung für den schulischen wie außerschulischen Fremdsprachenunterricht zentrale Konzepte darstellen (vgl. Kap. 3.2.1.5), so müssen Lehrende vor allem in der Lage sein, Bedürfnisse und Lernziele der Lernenden zu erkennen, diese in sprachliche Handlungen umzusetzen und in die Unterrichtsplanung zu integrieren, außerdem müssen sie Autonomieprozesse unterstützen und Strategien vermitteln können. Fremdsprachenlehrende müssen also vor allem fachdidaktische Kompetenzen entwickeln, damit sie

⁴⁸⁹ Vgl. die weiteren Beispiele bei Zydati 1998, S. 274.

⁴⁹⁰ Sprachkönnen und kulturwissenschaftlich-landeskundliche Kenntnisse sind nicht nur innerhalb der Ausbildungsmodule, sondern vor allem durch Auslandspraktika und damit durch eine auf längerer eigener Erfahrung beruhende Kenntnis der fremden Sprache und der Sprachgemeinschaft aufzubauen, universitäre Veranstaltungen können hierzu oftmals nur die Basis legen.

- die Zielsprache mit unterschiedlichen Zielperspektiven (der Lernenden), unter verschiedenen Lern- und Lehrbedingungen angemessen vermitteln und sie mit der Erstsprache sowie weiteren Fremdsprachen in Beziehung setzen können,
- bei sich selbst und den Lernenden Selbstständigkeit im (Fremdsprachen)Lernprozess und lebenslanges Weiterlernen anbahnen können,
- die Fähigkeit zu einer theoretischen Reflexion der Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen entwickeln (vgl. Zydati 1998e, S. 4; Kleppin 2003b, S. 107).

Vor allem Letzteres spricht für eine zugleich fachwissenschaftliche wie berufsbezogene Ausbildung der Fremdsprachenlehrenden (vgl. Neuner 1995, S. 88), die Forschungsergebnisse, Theorien, Reflexion und Praxis integriert, aufeinander bezieht und dazu beiträgt, auf neuen Erkenntnissen basierende Lernarrangements zu gestalten, denn, wie Krashen feststellt:

„We cannot go directly from research results to practice. To be sure, attempts have been made to apply research directly to the classroom. I made this error several years ago when I suggested that the natural order of acquisition become the new grammatical syllabus. . . . But research results first need to be integrated or fitted into a theory—only in this way can the relationship and potential conflicts between experimental results and hypotheses be determined. To go directly from theoretical research to application misses an important step” (Krashen 1983, S. 258, zit nach Ellis 1996, S. 76).

Mit am weitesten von allen Fremdsprachen scheint nach wie vor die Diskussion um fremdsprachendidaktische Anteile und die Berücksichtigung der Sprachlehrforschung in den grundständigen Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache fortgeschritten zu sein (vgl. Zydati 1998b, S. 280)⁴⁹¹. Entstanden in den 1970er Jahren als „Kind der Praxis“ (vgl. Krumm 1994a, S. 13f), d.h. aus der Notwendigkeit heraus, Migranten Deutschkenntnisse zu vermitteln und die entsprechenden Lehrenden dafür auszubilden, stand von Beginn an die Verzahnung von Theorie und Praxis im Vordergrund der DaF-Lehrerbildung. Die Auswahl der fach- und bezugswissenschaftlichen Inhalte des Faches leitet sich aus der Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen her, so dass die Professionalisierung der angehenden Lehrenden im Mittelpunkt der curricularen Konzeption von Ausbildungsprofilen stand - und auch angesichts der laufenden BAMA-Reformdiskussion steht⁴⁹².

⁴⁹¹ Auch mit den wie z.B. im Jenaer Modell vorgesehenen 10 von 110 Leistungspunkten im Bereich der Fachdidaktik erreichen die „klassischen“ Lehramtsfcher bei weitem noch nicht eine ähnliche „fachdidaktische Durchdringung“ wie in DaF.

⁴⁹² Dies mag auch darin begründet sein, dass die DaF-Lehrerbildung in Deutschland nicht ohne weitere Zusatzprüfungen in den Schuldienst mündet, sondern einphasig ist und weitgehend auf ein Tätigkeits-

Bildet die unterrichtliche Praxis, wie in der Mehrzahl der DaF-Studiengänge, den Kern fremdsprachendidaktischer Zusammenhänge, so können nicht nur Gegenstände und Inhalte des Lehrens und Lernens im Vordergrund stehen, sondern auch die Vermittlungs- und vor allem die Aushandlungsprozesse im Kursraum (vgl. Kap. 3.2.1.3) und damit alle „prozessualen Kompetenzen der Wissensvermittlung und der Entfaltung fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit“ (Zydatiř 1998b, S. 284), wie z.B. das Management der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen Lernenden zur Aushandlung von Bedeutung und Rollen, aber auch Lern- und Behaltensstrategien, Motivationsaspekte etc.. Das bedeutet, dass der lerner-, handlungs- und zielorientierte kommunikative Fremdsprachenunterricht den Ausgangspunkt der Diskussion um zu vermittelnde Wissens- und Könnensbereiche, um Haltungen und Einstellungen, Kompetenzen und fachliche Kerne darstellen muss, ein Fremdsprachenunterricht also, der zudem der interkulturellen Pädagogik verpflichtet ist und der einen Beitrag zum autonomen und lebenslangen Lernen sowie - zumindest innerhalb Europas - zur Entwicklung des mündigen europäischen Bürgers (*European citizen*) leisten soll (vgl. Bach 2003, S. 270).

Die Lehrerausbildung muss die veränderte Rolle der Lehrenden in einem solchen Unterricht anerkennen und ihr Rechnung tragen. Denn im Vergleich zur Lehrerbildung⁴⁹³ in der Vergangenheit, in der der Aufbau der fremdsprachlichen Lehrkompetenz im Mittelpunkt stand, hat sich die Funktion von Lehrpersonen grundlegend geändert: Lehrende sind heute verantwortlich für das *classroom management* im Sinne der Initiierung, Planung und Organisation von Lehr-Lernprozessen (vgl. Nunan/Lamb 1996, S. 112ff; Breen/Littlejohn 2000, S. 5ff), wie die folgende Abbildung zeigt.

feld außerhalb der Schulen vorbereitet (Ausnahmen sind Länder mit DaZ als drittem Schulfach wie z.B. Hessen). Inwieweit Germanistikstudiengänge DaF- oder DaZ-Module in die Lehrerausbildung integrieren werden, um der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit der schulischen Klassenzimmer endlich Rechnung zu tragen, wird die Modularisierung und Profilbildung der Studiengänge zeigen.

⁴⁹³ Hier bezogen auf alle drei Phasen.

Funktionswandel für Lehrpersonen

Lehrkompetenz	<i>classroom management</i> - Lehr-/Lernorganisation
<ul style="list-style-type: none"> • Lernzieldefinition • Aufbereitung und Bereitstellung von Lerninhalten • Testen und Prüfen • Kontrolle des Unterrichtsgeschehens • Anschauliche Vermittlung von Lernstoff • Wissensvermittlung und Wissensmonopol 	<ul style="list-style-type: none"> • Aushandlung von Lernzielen • Strukturvorgaben für inhaltliches Arbeiten • Evaluation und Anleitung zur Selbstevaluation • Organisation von Lernprozessen und Gruppenprozessen • Hilfen beim Strukturieren von Lernergebnissen und deren Präsentation • Rechercheprozesse und Lernprozesse initiieren und moderieren

Abbildung 48 Funktionswandel von Lehrenden

Den angehenden Lehrenden sollten zumindest Grundbegriffe des *classroom managements* bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung vermittelt werden. Der Praxisbezug weist jedoch darüber hinaus, wie Zydati feststellt:

„Praxisbezug in einer akademischen Ausbildung für berufliche Tätigkeiten in einer Welt von morgen kann nicht nur das Unterrichten im engeren Sinne fokussieren, sondern muß auch die Tätigkeiten des Erziehens und Beraters (z.B. als Sprachlernberater für Eltern und Schüler) thematisieren. Dazu gehören ferner der Wille und die Fähigkeit zu Innovationen im Rahmen erwartbarer Veränderungen und Entwicklungen unseres Bildungswesens“ (Zydati 1998, S. 303).

Zur Beschreibung dieser spezifischen Anforderungen an die Lehrenden und an die Lehrerbildung könnte man wiederum *termini* aus dem Wirtschaftsbereich nutzen, etwa indem man Lehrende als *change agents* beschreibt (vgl. Bedynska/Kowalczyk o.J., S. 22). *Change agents* sind Berater, die eine Organisation während eines Wandlungsprozesses durch professionelle Hilfe unterstützen⁴⁹⁴. Dabei nehmen *change agents* jeweils

⁴⁹⁴ Interessant ist, dass die Umsetzung von Veränderungsvorhaben in Unternehmen weitgehend von der Einstellung der Organisationsmitglieder zum Wandlungsprozess und von ihrer emotionalen Einstimmung auf die Veränderung abhängig ist. Einstellungen, Verhalten und Bedürfnisse der Organisationsmitglieder müssen also in das Management der Veränderungsprozesse einbezogen werden, um den Wandel erfolgreich zu gestalten (vgl. Aebi et al. 2004, S. 2).

situationsbezogen verschiedene Rollen als Motivatoren, Initiatoren, Entwickler oder *coaches* ein⁴⁹⁵. Für Fremdsprachenlehrende heißt dies:

„The modern languages teacher therefore becomes an agent of change, constantly innovative and aware of the evolution of students and their environment.

A teacher's responsibility is, therefore:

- to make sure that students – as users of modern languages – achieve an ability to communicate which goes beyond simple linguistic capacity;
- to raise the awareness of students as to the diversity of languages and cultures, to provide a key for them to discover other cultures and to convey the values of their own culture;
- to demonstrate the necessity to see their opinions and value system as relative in order to go beyond superficial views and stereotypes;
- to educate European citizens in the spirit of understanding and respect for diversity and tolerance in order to combat prejudice and xenophobia” (Bedynska/Kowalczyk o.J., S. 22).

Es gilt also in der Lehrerbildung gleichermaßen fachliches Wissen und Können sowie Erfahrungen und Handlungskompetenzen in berufsbezogenen Tätigkeitsfeldern zu entwickeln, die der Realität und der Vielfalt der Lehr-Lernprozesse entsprechen. Die Frage bleibt, wie man Lehrende dahin führen kann.

Der im Studium wie im Kursraum notwendige flexible und produktive Umgang mit Erfahrungs- und Handlungswissen wird erst durch ein hohes Maß an theoretisch abgesicherter Reflexion erreicht, umgekehrt kann Handlungswissen in erster Linie durch wissenschaftliche Reflexion verändert werden. Außerdem belegen verschiedene Lehrerbildungsstudien,

„dass die eigene lernbiografische Prägung (vor allem die eigenen Sprachlernerfahrungen) das berufliche Selbstverständnis und die Vorstellungen vom Unterricht maßgeblich beeinflusst (vgl. Schocker-v. Dittfurth 2001, Quetz 1998). Da sich diese Sprachlernerfahrungen oft von den Zielperspektiven eines kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts unterscheiden, sind die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen sowie die Entwicklung eines dem Berufsfeld angemessenen Selbstverständnisses und einer entsprechenden Handlungskompetenz im Rahmen der Ausbildung unverzichtbar“ (DGFF 2003, S. 6, Quellenzitate im Original, C.K.).

Daneben ist die Reflexion von Haltungen und Einstellungen in Bezug auf das fremdsprachliche Lehren und Lernen und vor allem in Bezug auf den Umgang mit „dem

⁴⁹⁵ Ausführlicher zu *change management* und der Rolle des *change agents* siehe z.B. Aebi et al (2004).

Fremden“, mit eigen- und fremdkulturellen Wahrnehmungen notwendig, so dass die DGFF festhält:

„Das berufsfeldbezogene Wissen der (angehenden) Lehrenden erfordert folglich in der Ausbildung (aber auch in der Fort- und Weiterbildung) eine integrierte Sichtweise (Appel 2000, Woods 1996, Schön 1983), bei der alle Wissensbestände sinnvoll genutzt, reflektiert und erweitert werden müssen (DGFF 2003, S. 6, Quellenzitate im Original, C.K.)

Zur Integration von Theorie und Praxis bieten sich die Ansätze der didaktischen Handlungsforschung und des forschenden Lernens an, die in der Lehrerausbildung in der Regel mit Unterrichts- oder Hospitationspraktika verbunden sind. Die Studierenden suchen unter einer bestimmten Fragestellung, wie etwa zu spezifischen Interaktionsformen, zur Lernaltersprache oder zur Wirkung von Kleingruppenarbeit, einen forschenden Zugang zu Fremdsprachenklassenzimmern und sammeln, analysieren, bearbeiten und interpretieren Daten (vgl. Legutke 2003, S. 214ff) und/oder nehmen Lehrfunktionen wahr und reflektieren diese in universitären Begleitveranstaltungen. In der reflektierenden Lehrerbildung (vgl. Altrichter/Lobenwein 1999, S. 172) ist das Praktikum kein „Anhängsel“ der Lehrerausbildung, es ist vielmehr, wie Altrichter/Lobenwein sich auf Schön (1983, 1987) beziehend formulieren,

„der Ort, an dem die Fähigkeit zur ‚Forschung im Kontext der Praxis‘ erworben werden kann. Es ist der Ort, an dem man die Auswirkungen seiner Handlungen und Vorstellungen erfahren kann und an dem aus Erfahrungen gelernt werden kann. Es ist der Ort, an dem neue Fragen entstehen, der Ort, an dem Theorie manchmal schmerzvoll mit Praxis vermittelt werden muss“ (Altrichter/Lobenwein 1999, S. 176).

Christ (2003, S. 64) führt zwar einige Argumente gegen das Fachpraktikum an – so könne es nur punktuelle Einblicke in berufliche Tätigkeitsfelder von Fremdsprachenlehrenden eröffnen und demnach auch nur exemplarische Einsichten vermitteln und systematische Zugänge kaum zulassen - jedoch kann auch die derzeitige Studienorganisation nicht für sich in Anspruch nehmen, lehr-lernbezogene Inhalte umfassend zu vermitteln (vgl. Christ 2003, S. 64). Betreute Praktika können hingegen einen forschenden Zugang zur Praxis eröffnen, vor allem im Hinblick auf

- die Möglichkeit zur Erfahrung und Reflexion der Lehrerrolle⁴⁹⁶,
- die Verbindung von Wissen mit Praxiserfahrungen,

⁴⁹⁶ Etwa im Hinblick auf die Rollenzuweisungen im Unterricht und die Lerneraktivierung, vgl. dazu Koenig 1999b, S. 72ff, der ein Analysemodell von Littlejohn 1997 aufgreift.

- die Reflexion der eigenen (Fremdsprachen)Lernerfahrungen (vgl. Schocker-v. Dithfurt 2001, S. 105,) und
- die Reflexion der prägenden Wirkung biografischer Erfahrungen auf das berufliche Selbstverständnis, auf Haltungen und Einstellungen im Sinne der bewussten Aktualisierung der *apprenticeship of observation*⁴⁹⁷ (vgl. Schocker-v. Dithfurt 2001, S. 72).

Schocker-v. Dithfurt hat ein Studienkonzept für das Lehramtsstudium Englisch entwickelt und erprobt, in der das Praktikum die „organisierende Mitte“ der Fremdsprachenlehrerausbildung darstellt und in der das Prinzip des forschenden, aktiven und reflexiven Erfahrungslernens umgesetzt wurde. Sie konnte zeigen, dass die Studierenden im Ergebnis ein angemessenes berufliches Selbstverständnis aufgebaut und damit korrespondierende Handlungsdispositionen entwickelt haben, was jedoch der gezielten Anleitung bedurfte (vgl. Schocker-v. Dithfurt 2001, S. 397). Die DGFF hat das Prinzip des forschenden Lernens als Forderung für die Lehrerbildung an den Hochschulen in die „Leitlinien für eine Reform der Lehrerbildung“ aufgenommen. Mit diesem ist das Prinzip des reflektierten Modelllernens zu verbinden, d.h. Modelle des Lehrens und Lernens, die in der Fremdsprachendidaktik entworfen wurden, sollen in der Universitätslehre eingesetzt werden, um so den Studierenden die Vorstellung davon zu vermitteln, wie neue erfolgreiche Prinzipien und Konzepte in ein praktisches Lehr-Lernarrangement übertragen werden können (vgl. DGFF 2003, S. 7):

„Je anschaulicher diese Lehrangebote sind, desto glaubwürdiger und damit handlungsrelevanter werden sie sein. Die Ebene abstrakter Begriffe enthält für die Studierenden oft nur Leerformeln, da sie damit keine entsprechenden Vorstellungen einer Realisation verbinden könnten. Fachdidaktisches Wissen und dessen Übernahme durch die Studierenden ist oft an die Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft von Personen gebunden, die in der Lage sind, Vorschläge auch selbst praktisch umzusetzen (Appel 2000). Die derzeitige Fokussierung der Lehrerausbildung auf eine reflexive Auseinandersetzung mit Wissensbeständen verkennt, wie wichtig positive Rollenvorbilder für die berufliche Entwicklung sind“ (DGFF 2003, S. 7).

Die Theorie- und Praxisverbindung kann am besten in teilnehmerorientierten Veranstaltungsformen, z.B. in Seminaren, Übungen oder Projekten gelingen, in denen handlungsorientierte Verfahren und Arbeitsformen eingesetzt werden. Die Veranstaltungen sind so anzulegen, dass nicht nur Wissen erworben wird, sondern auch gleich Erfah-

⁴⁹⁷ Ausbildung durch Beobachtung, d.h. da schulische Lernerfahrungen maßgeblich die Vorstellung der Studierenden über Lernmöglichkeiten im Klassenzimmer prägen, müssen sich die Studierenden der Geprägtheit der eigenen Wahrnehmungen bewusst werden und diese einer kritischen Reflexion unterziehen, vgl. dazu auch Koenig 1999b.

rungen in der praktischen Umsetzung, im Handeln gesammelt werden können. Gleichzeitig müssen die Studierenden die Möglichkeit haben, die Erfahrungen zu reflektieren, sie auf bestehende Wissens- und Erfahrungsbestände zu beziehen⁴⁹⁸ und aus fremdsprachendidaktischer Sicht zu interpretieren.

Der reflexive Praxisbezug stellt die Klammer zwischen Fach- und Erfahrungswissen dar. Weitere Erkenntnisse im Hinblick auf das reflexive Erfahrungslernen und auf die notwendige Betreuung und Organisation wird die Integration von Praxissemestern bzw. von Praxismodulen z.B. in DaF-Masterstudiengänge bringen. Wie beispielsweise im DaF-Master in Jena geplant ist, müssen Praxiserfahrungen nicht unbedingt nur in Sprachkursen stattfinden, sondern können weitere Bildungszusammenhänge mit einbeziehen und Raum geben für kleinere forschungsbezogene Projekte und die Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in Forschungs- bzw. Praxisfeldern des Faches⁴⁹⁹. Die Präsentation der Ergebnisse einschließlich einer Evaluation der eigenen Lernerfahrungen bildet den Modulabschluss. Zu den Lern- und Qualifikationszielen im Praxismodul des Jenaer DaF-Masters gehört, dass die Studierenden

- die in einem Wahlprofil erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Forschungs- bzw. Praxisfeld des Faches anwenden können;
- die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit bzw. Mitarbeit im Praxisfeld wissenschaftlich auswerten und gegenstandsadäquat präsentieren können;
- die im Forschungs- bzw. Praxisfeld gemachten Erfahrungen kritisch reflektieren können (vgl. Institut für Auslandsgermanistik 2007, S. 16).

Das Anforderungsprofil an Fremdsprachenlehrende ist, wie die folgende Abbildung zusammenfassend zeigt, immens und Berufsorientierung heißt dabei – wie am Beispiel des DaF-Masters in Jena deutlich wird – nicht immer zwangsläufig Schulorientierung:

„Eine zukunftsfähige Fremdsprachenlehrerbildung, die theoretische Fundierung und praktische Erfahrung wechselseitig aufeinander bezieht, wird zunehmend auch Praxisfelder über den Bereich der allgemeinbildenden Schulen hinaus erschließen. Dies wird vor allem die berufsbildenden Schulen, die Erwachsenenbildung (VHS) sowie die Fremdsprachenvermittlung in den Hochschulen, in kommerziellen Sprachschulen und in Betrieben betreffen“ (Zydatiś 1998b, S. 302).

⁴⁹⁸ Dieses Verfahren bietet sich auch für Veranstaltungen in der Weiterbildung an, vgl. Legutke 1999, S. 9

⁴⁹⁹ Denkbar sind hier z.B. Praktika im Kulturbereich oder im Personal- bzw. Human Resources-Bereich (HR) von Unternehmen.

In jedem Fall ist jedoch sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf die Studienorganisation die Umsetzung der aufgezeigten Ansätze der berufsorientierten Lehrerbildung erforderlich.

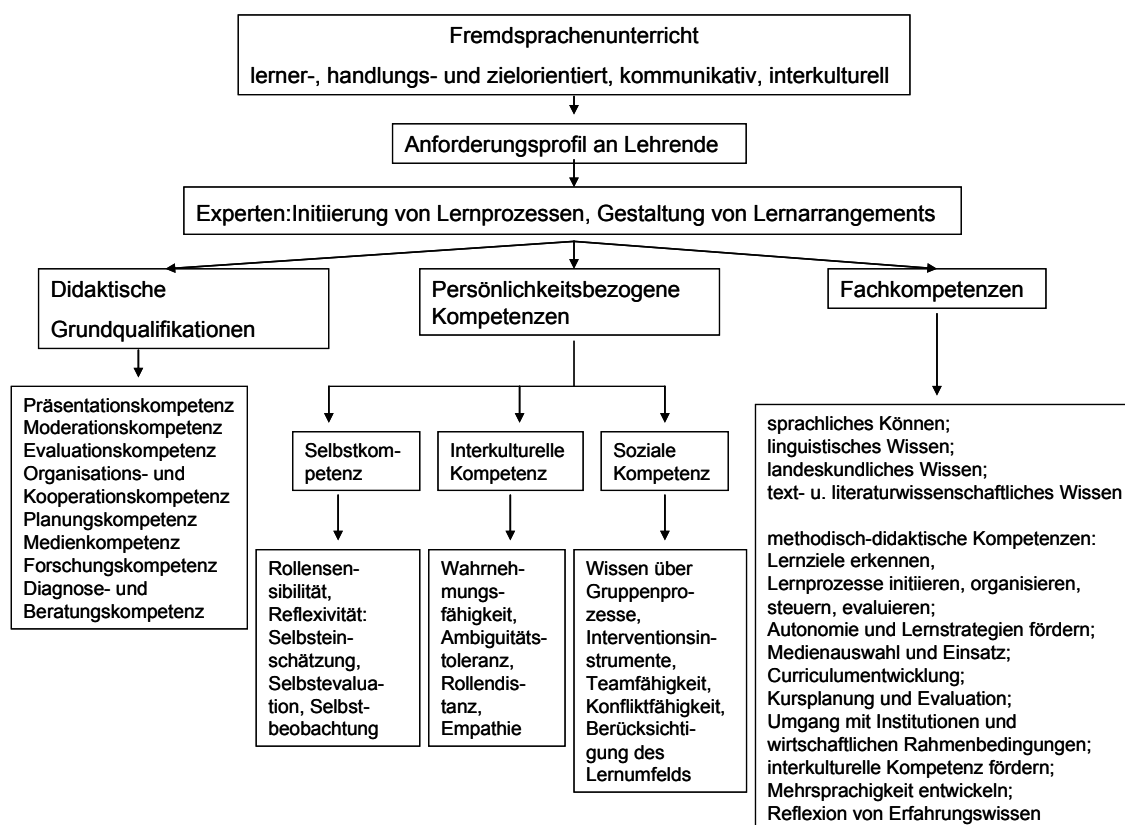


Abbildung 49 Anforderungsprofil für Fremdsprachenlehrende

Angesichts der Ausweitung des Profils sieht Königs jedoch berechtigterweise eine Einschränkung:

„dabei ist es wahrscheinlich, dass wir von *dem* Fremdsprachenlehrer in Zukunft Abschied nehmen und Ausbildungsmodule entwerfen, die angehende Fremdsprachenlehrer mit spezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen versehen, die sie dann dazu befähigen, in komplexen fremdsprachlichen Ausbildungszusammenhängen Spezialisten für bestimmte Module – aber eben nur für sie – zu sein“ (Königs 2002b, S. 405)⁵⁰⁰.

Die Modularisierung und Profilbildung bieten damit Chancen, Bereiche in die Fremdsprachenlehrerbildung zu integrieren, deren Notwendigkeit zwar festgestellt, deren Umsetzung bisher jedoch nicht oder nur unzureichend vollzogen wurde, wie etwa die Integration der spezifischen Anforderungen, die der berufsorientierte Fremdsprachen-

⁵⁰⁰ Die von Königs außerdem angeführte Notwendigkeit zur Internationalisierung und Vergleichbarkeit der Lehrerprofile wird heute durch die Verpflichtung zur Modularisierung der Studiengänge und Ausweisung von ECTS erfüllt.

unterricht an die Lehrerausbildung stellt. Auf der Basis des bisher zur allgemeinen Lehrerausbildung und Fremdsprachenlehrerausbildung Gesagten, soll im Folgenden die Perspektive auf die Anforderungen einer „berufsorientierten Lehrerausbildung für den *berufsorientierten* Fremdsprachenunterricht“ (vgl. Kap.4.2.3) gerichtet werden und ein den spezifischen Anforderungen entsprechendes modularisiertes Studienprofil am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache entwickelt werden.

4.5 Profil für die Lehrerausbildung für den berufsorientierten DaF-Unterricht

Wie u.a. im Kap. 2.10.3ff dargestellt, ist der Bedarf an Fremdsprachenunterricht vor allem im außerschulischen Bildungsbereich gestiegen und hat sich ausdifferenziert. Mit der Bedarfsentwicklung in unterschiedlichen Gruppen (vgl. Kap. 3.2.1.2) hat sich die berufliche Perspektive vieler Lehrender über den schulischen Rahmen hinaus grundlegend erweitert. Im Folgenden soll zunächst kurz der Bedarf an Fremdsprachenlehrenden im außerschulischen Bereich begründet und der Frage nachgegangen werden, welche Ausbildungsmodelle es bisher für die Lehrerausbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht gibt bzw. inwieweit die universitäre Lehrerausbildung den außerschulischen Bildungsbereich überhaupt berücksichtigt hat. Danach werden die Anforderungen des außerschulischen Arbeitsmarktes und speziell des berufsorientierten Unterrichts an die Lehrenden untersucht, um daraus ein spezifisches Studienprofil für den berufsorientierten DaF-Unterricht entwickeln zu können.

4.5.1 Bedarf an Lehrenden und bisherige Ausbildungsmodelle

In Deutschland sinken angesichts der demografischen Entwicklung die Schülerzahlen. Gleichzeitig scheiden bedingt durch die Einstellungspolitik der Bundesländer in den vergangenen Jahrzehnten bis zum Jahr 2010 ca. 60% der Lehrer aus Altersgründen aus dem Schuldienst aus und es ist ungeklärt, ob und in welcher Form freie Stellen wiederbesetzt werden (vgl. Zydati 1998c, S. 245)⁵⁰¹. Mit dem Abschluss der zweiten Phase der Lehrerausbildung ist also nicht unbedingt eine Arbeitsplatzperspektive im Schuldienst verbunden. Es gibt vielmehr Versuche der Bundesländer, flexibler auf die

⁵⁰¹ Während der Schülerzahlen in den westlichen Bundesländern derzeit noch steigen und Länder wie NRW Lehrende suchen (und u.a. auf Schnellqualifizierung und Seiteneinsteiger bauen), haben sie in den östlichen Bundesländern bereits einen Tiefpunkt erreicht.

Schwankungen zu reagieren, d.h. auch Lehrende an Schulen nur bei Bedarf anzustellen. So werden beispielsweise in Sachsen Lehrende nicht mehr als Beamte, sondern nur noch als Angestellte und in Teilzeit beschäftigt, was für den Einzelnen zu Einkommenseinbußen führt, die es z.T. notwendig machen, eine zweite Stelle außerhalb des Schuldienstes anzunehmen. Vergleicht man die Situation mit Lehrenden im Ausland, so führen ähnliche Tendenzen auch zu ähnlichen Ergebnissen:

- in den meisten osteuropäischen und den GUS-Staaten ist mit dem Lehrerstatus häufig zwar Ansehen, aber nur wenig Einkommen zu erzielen, außerdem dominiert Englisch an den Schulen gegenüber anderen Fremdsprachen, d.h. es werden weniger DaF-Lehrer beschäftigt,
- in den westeuropäischen Staaten stehen Sprachen an Schulen in Konkurrenz zu anderen Sachfächern und werden weniger häufig gewählt, so dass die Schülerzahlen im Fremdsprachenbereich sinken⁵⁰² oder sich das Interesse auf spezielle Sprachen begrenzt, wie z.B. Englisch als erste und oftmals einzige Fremdsprache oder Spanisch als erste oder zweite Fremdsprache (z.B. in den USA, Frankreich).

D.h. im In- und Ausland werden Lehrende in z.T. besser bezahlten Feldern der Wirtschaft tätig, sobald sich eine Chance dazu ergibt⁵⁰³.

Während der schulische Arbeitsmarkt immer unsicherer wird, steigt der Bedarf an Fort- und Weiterbildung auch in Bezug auf Fremdsprachen (vgl. Kap. 2.10.3ff). Diese werden zunehmend und vor allem mit berufsbezogener Motivation außerhalb der allgemein bildenden Schulen, etwa an Volkshochschulen, privaten Sprachschulen oder in betrieblichen Zusammenhängen gelernt (vgl. Kap. 3.2.1.6). Parallel zum schulischen eröffnet sich damit in einer Vielzahl außerschulischer Bildungseinrichtungen ein neuer, sich ständig ausdifferenzierender Arbeitsmarkt (vgl. Vollmer/Butzkamm 1998, S. 33) vor allem auch für Lehrende für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. Den beruflichen Werdegang einer wachsenden Zahl von Fremdsprachenlehrenden bestimmen also nicht mehr die Schule und die (beamtenrechtliche) Laufbahn allein, sondern er kann sich auch als eine *Patchwork*-Karriere aus Tätigkeiten außerhalb und evtl.

⁵⁰² Vgl. z.B. die Situation in Frankreich, dargestellt in Kap. 2.10.5.1.

⁵⁰³ Und nicht immer haben diese Felder etwas mit Fremdsprachenunterricht zu tun.

auch innerhalb des Schuldienstes gestalten⁵⁰⁴, die im günstigsten Fall immer mit Lehrertätigkeiten verbunden sind.

Durch den Wegfall der Karriereperspektiven innerhalb des Schuldienstes werden Fremdsprachenlehrende zu einem Teil der globalisierten Arbeitswelt mit allen Konsequenzen und Notwendigkeiten hinsichtlich ihrer Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Mobilität sowie ihrer Lernbereitschaft und Konkurrenzfähigkeit. Wie für alle anderen Erwerbstätigen auch, kann sich aus der Tätigkeit auf dem freien Arbeitsmarkt eine Reihe berufsbiografischer Übergänge und Brüche (vgl. Kap. 2.6.4) ergeben, die von den Einzelnen kompensiert werden müssen. Da die einseitige Vorbereitung auf das Arbeitsfeld Schule für eine steigende Zahl von Studierenden zu kurz greift, sollten angehende Lehrende deshalb bereits in den Phasen der Ausbildung auf die Anforderungen eines sich ausdifferenzierenden Arbeitsmarktes u.a. durch zusätzliche Ausbildungsmodule und unterschiedliche Profilierungsmöglichkeiten vorbereitet werden (vgl. Kap. 4.2.1).

Die Veränderungen des Arbeitsmarktes einbeziehend, wird von verschiedenen Seiten für die Lehrerbildung gefordert, „daß auch Fremdsprachenlehrer für die Erwachsenenbildung (nicht nur für Volkshochschulen) spezifisch auszubilden sind“ (Christ 2002, S. 45) und dass „auch die Arbeit als Sprachtrainer im freien Sprachenmarkt und in Einrichtungen der tertiären und quartären Bildungsbereiche [...] mit einer angemessenen Ausbildung möglich sein“ soll (DGFF 2003, S. 4). Vollmer/Butzkamm wehren sich jedoch auch gleich gegen den möglichen Vorwurf einer arbeitsmarktkonformen Ausbildung⁵⁰⁵ an den Hochschulen:

„Wir reden damit nicht nur einer Flexibilität gegenüber dem Arbeitsmarkt das Wort, sondern auch und gerade einer breiteren beruflichen Selbsterprobung und einer damit einhergehenden größeren Berufszufriedenheit zukünftiger Sprachlehrer“ (Vollmer/Butzkamm 1998, S. 33f),

und bestätigen die Notwendigkeit und Universalität didaktischer Grundkompetenzen in außerschulischen Arbeitsfeldern, indem sie feststellen, dass

„ein gut ausgebildeter, qualifizierter und flexibler Sprachlehrer mehr Berufschancen haben wird denn je, weil er in vielfältiger Weise, etwa auch als selbständiger Unternehmer [...] tätig werden kann und gefragt ist. Dieses ‚Modell‘ kann natürlich nur funktionieren, wenn die einmal erworbenen Ba-

⁵⁰⁴ Zumindest zeitweise kann sich auch eine Beschäftigung im Schuldienst ergeben, etwa indem der Schuldienst durch die Öffnung für Seiteneinsteiger und den Wegfall des Beamtenstatus durchlässiger wird.

⁵⁰⁵ Vgl. dazu die Kritik bei Barkowski 2005, S. 17ff, besonders S. 19.

siskompetenzen schöpferisch auf die jeweiligen Verhältnisse angewendet und übertragen werden können und wenn diese Kompetenzen ständig erweitert und spezialisiert werden“ (Vollmer/Butzkamm 1998, S. 33f).

Die Integration des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts in die Lehrerbildung bereitet nicht nur auf den außerschulischen Arbeitsmarkt vor, vielmehr besteht auch innerhalb der Schulen Bedarf an berufsorientiertem Unterricht. So wird schon seit einiger Zeit argumentiert, dass das Fremdsprachenangebot z.B. der beruflichen Schulen der berufs- und branchenbezogenen Spezifik der Sprachverwendung sowohl in curricularer Hinsicht (z.B. durch die Berücksichtigung der Fremdsprachen in den Stundentafeln) als auch im Hinblick auf die Professionalisierung der Lehrkräfte Rechnung tragen muss:

„Was die Berufsschulen brauchen, sind nicht so sehr reduzierte Fremdsprachenangebote, sondern eine Perspektivierung der Texte, Inhalte und Unterrichtsaktivitäten auf ein ziel-, situations- und adressatengerechtes Sprachkönnen. Fremdsprachenlehrer an allgemeinbildenden Schulen verfügen in der Regel weder über die dafür notwendigen sprachlichen (d.h. pragmatisch-diskursiven) Qualifikationen noch über die entsprechenden Fach- oder Branchenkenntnisse“ (Zydati 1998d, S. 188).

Auch wenn man nicht mit der Forderung nach Fachkenntnissen konform gehen mag, so zielt Zydati doch ziemlich genau auf den dieser Arbeit zu Grunde liegenden Begriff von berufsorientiertem Fremdsprachenunterricht.

Dasselbe gilt auch für einen lebensweltbezogenen schulischen Fremdsprachenunterricht. Dieser sollte, auch nach Maßgabe des GER (vgl. S. 52), die Berufswelt als eine gleichberechtigte kommunikative Domäne berücksichtigen, und zwar nicht berufsspezifisch, sondern durch Berufsweltbezug (vgl. Bach 2003, S. 280; Kap. 3.2.1ff). Vor allem in der Phase des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung gewinnt die Berufsorientierung an Bedeutung (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007, S. 131). Schüler der allgemein bildenden Schulen sollten in der Lage sein, in komplexeren Lebenssituationen, zu denen auch berufliche Kontexte gehören, sprachhandlungssicher agieren und reagieren zu können. Bezieht man die von Mitarbeitern in der Wirtschaft geforderten Sprachhandlungen ein, zeigen sich parallele Sprachhandlungen (vgl. Eilert-Ebke/Hartmann-Scheer 2006, S. 9)⁵⁰⁶, denn bereits Schüler sollten z.B.

⁵⁰⁶ Siehe dazu auch das in Kap. 3.3.3 beschriebene Projekt „Schule und Wirtschaft“.

- in Diskussionen den eigenen Standpunkt durch Erklärungen, Argumente und Kommentare begründen und verteidigen und bei Differenzen zur Klärung beitragen können,
- Vorgänge, Projekte, Aufgaben und Ergebnisse klar, detailliert, situations- und sachgerecht beschreiben und erläutern können,
- unterschiedliche Handlungen, wie z.B. das Erfragen und Weiterleiten von Informationen, sprachlich handlungssicher steuern und bewältigen können.

Bei der Entwicklung einer anwendungsbezogenen Fremdsprachenkompetenz geht es nach Eilert-Ebke/Hartmann-Scheer (2006, S. 8) vor allem darum, dass "Schüler [...] die Brauchbarkeit der erworbenen Kompetenz für private und berufliche Zwecke im späteren Leben erfahren können und neue Motivation für lebenslanges Lernen gewinnen", auch wenn die Kontexte, Inhalte und Situationen eher schul- als arbeits(platz)spezifisch sein müssen. Da die Kommunikation am Arbeitsplatz zu einem hohen Prozentsatz mit der Allgemeinsprache übereinstimmt und vergleichbare Kommunikationsformen bietet (vgl. Kap. 3.1.2ff; Kap. 3.3.3), ist für beide Bereiche ein ähnliches methodisches Vorgehen im Sinne des kommunikativen, interaktiven und handlungsorientierten Unterrichts sinnvoll. Lehrende für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht sind für diese Zusammenhänge besonders sensibilisiert und können komplexe Alltags- und Anwendungssituationen für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts in entsprechenden Szenarien umsetzen⁵⁰⁷.

Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen muss schon *per se* diesen Berufsweltbezug herstellen, denn die Arbeitswelt macht einen Großteil der „Ich-Definition“ von Erwachsenen aus und kann in besonderem Maße zur Motivation beitragen (vgl. Kap. 3.2.1.3). Die Konsequenz für die bisher schulbezogene Ausbildung von Lehrenden stellen Baur et al. im DGFF Memorandum 1998 dar:

„Denn viele Aspekte der schulisch orientierten Fremdsprachendidaktik lassen sich auf den Sprachunterricht mit Erwachsenen transferieren oder bedürfen nur der Erweiterung oder Präzisierung für den anderen institutionellen Kontext“ (Baur et al. 1998, S. 74).

Es ist deshalb zunächst zu fragen, ob die aus mehreren Gründen notwendige berufsorientierte Erweiterung bisher schon Gegenstand der Lehrerbildung war bzw. wie die Ausbildung der Lehrenden für den berufsorientierten DaF-Unterricht derzeit aussieht.

⁵⁰⁷ Z.B. für die Sek. I Standard- und Routinesituationen wie Kontaktaufnahme und Informationsaustausch, für die Sek. II Diskutieren, Präsentieren etc..

4.5.1.1 Universitäre Ausbildung

Baur/Kis (2002, S. 137ff) haben Studienangebote verglichen und basierend auf Angaben im Internet eine Übersicht über Studiengänge für Deutsch als Fremdsprache erstellt. Dabei wurde u.a. auch nach Ausbildungsinhalten differenziert. 18 von 45 Standorten geben als Ausbildungsinhalt „Fachkommunikation/Fachsprache“ an, worunter der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht wohl am ehesten zu fassen wäre. Da nicht ganz klar wird, ob die Übersicht bei Baur/Kis auf den Studienordnungen beruht oder auf den allgemeinen Studiengangsbeschreibungen, in denen das Unterrichten in betrieblichen Zusammenhängen z. T. als ein mögliches Berufsziel genannt wird, ist es sinnvoll, nach entsprechenden Veranstaltungsangeboten zu recherchieren. Für die bundesdeutschen DaF-Studiengänge ergab sich für das Sommersemester 2007 folgendes Bild:

SoSe 07	Veranstaltungstitel
TU Berlin	Fachsprachen und Fachkommunikation / Fachsprache der Wirtschaft
Uni Essen	Fachsprache und ihre Vermittlung
Uni Greifswald	Fachsprachliche Verständigung
Uni Trier	DaF in berufsbezogenen Kontexten
Uni Jena	Berufs- und fachbezogener DaF-Unterricht
Uni Mainz	Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht
Uni Potsdam	Fachsprache: Textrezeption - Textproduktion (für Fortgeschrittene)

Tabelle 47 Unterrichtsliche Berufs- und Fachorientierung in DaF-Studiengängen 2007

Das Veranstaltungsangebot im Sommersemester 2007 ist angesichts der mehr als 40 DaF-Studienstandorte und der Vielzahl unterschiedlicher Studiengänge ziemlich gering. Dass dies keine „Momentaufnahme“ ist, zeigt der Vergleich mit dem Wintersemester 2004/05. Hier wurden nur wenige Veranstaltungen mehr angeboten:

WS 2004/2005	Veranstaltungstitel
TU Berlin	Videoeinsatz im fachsprachlichen DaF-Unterricht; Linguistik und Didaktik von Fachsprachen
Uni Essen	Fachunterricht in der Fremdsprache Deutsch
Uni Gießen	Fachsprachen
Uni Heidelberg	Fachsprache / Fachsprachenforschung
Uni Jena	Grundlagen des fach- und berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterrichts
Uni Kassel	Fachsprachen und ihre Didaktik
Uni Mainz	Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht
Uni Duisburg	Fachunterricht in der Fremdsprache Deutsch
Uni München	Theorie und Didaktik der Fachsprachen

Tabelle 48 Unterrichtsliche Berufs- und Fachorientierung in DaF-Studiengängen 2004

Da zur Zeit die Studiengänge auf Bachelor- und Master-Formate (BAMA) umgestellt werden und noch nicht alle DaF-Studiengänge modularisiert sind, bleibt abzuwarten, inwieweit die Didaktik des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts zum eigenständigen Modulthema innerhalb von Bachelor- oder Masterstudiengängen werden wird. In den Magisterhaupt- und –nebenfächern zählt sie - angesichts der wenigen Angebote - nicht zum Kernbereich des Faches an sich, sondern lediglich zum spezifischen Angebot einzelner Studiengänge.

Als bisher einziger Studiengang bundesweit hat der seit dem Wintersemester 2002 bestehende Internationale Master Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ein Pflichtmodul „Berufs- und fachbezogener Deutschunterricht - Theorie und Empirie“ aufgenommen, für das 10 Leistungspunkte vergeben werden und zu dem zwei Veranstaltungen gehören. Derzeit läuft in Jena die Planung zum konsekutiven BA/MA-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“. Vorgesehen ist, dass das Thema auch einen Teil des BA-Moduls „Deutsch als Zweitsprache in Schule und Beruf“ abdecken und im MA mit einem eigenen Kernbereichs-Modul „Fremdsprachen im Beruf und Planungskompetenz“ vertreten sein soll. Der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht wird also zumindest zu einem Teil in das in Jena zu erwerbende Studienprofil einfließen. Andere BA/MA-Studiengänge der größeren DaF-Standorte⁵⁰⁸ mit einem differenzierten Profilangebot lassen ähnliches im Moment noch nicht erkennen. Jena verfügt zwar derzeit auch nicht über ein eigenes Studienprofil mit einer entsprechenden

⁵⁰⁸ Z.B. in Bielefeld, Bochum, Leipzig oder München.

Vertiefung in mehreren Modulen, doch hat die Aufnahme des Themas in den Kernbereich zumindest den Vorteil, dass alle Absolventen des Studiengangs entsprechende grundlegende Kenntnisse im Bereich der Planung und Durchführung berufs- und fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts aufbauen können.

Eine DaF-Ausbildung für den berufsorientierten Unterricht und damit die Vorbereitung für eine Tätigkeit z.B. als Trainer⁵⁰⁹ für berufsorientierte Kurse im außerschulischen Arbeitsmarkt, findet, wie die Zusammenstellung der Veranstaltungen zeigt, an den DaF-Hochschulstandorten bisher kaum statt. Zu fragen ist deshalb, welche Möglichkeiten der Trainerqualifizierung für DaF außerhalb der Hochschulen existieren.

4.5.1.2 Außeruniversitäre Weiterbildungsprogramme

Während es für den Englischbereich u.a. mit dem „*Certificate in Teaching International English for Business*“ (Cert TIEB, awarded by *London Metropolitan University*) oder den Zertifikaten der *London Chamber of Commerce and Industry (LCCI)*⁵¹⁰ eine Reihe von spezifischen Weiterbildungsmöglichkeiten gibt, fehlt ein solches Angebot für Deutsch als Fremdsprache, jedoch können verschiedene sprachenübergreifende Zertifikate erworben werden, von denen zwei unterschiedliche Modelle im Folgenden kurz beschrieben werden⁵¹¹.

Die *International Certificate Conference (ICC)*⁵¹² hat 1998 das *European Certificate in Language Teaching to Adults (EUROLTA)* entwickelt (vgl. ICC Teacher Training Framework 1998). Es richtet sich an Lehrende in der Praxis und definiert Mindestanforderungen zu den Lerninhalten, Lernzielen und Ausbildungsmethoden, setzt Beurteilungskriterien für die Zertifizierung der Absolventen fest und enthält Rahmenrichtlinien und Qualitätsstandards für die Sprachlehrerausbildung, die jedoch flexibel anwendbar auf die jeweiligen regionalen Bedürfnisse und Gegebenheiten sein sollen. Die Lernziele gliedern sich in fünf Themenbereiche:

⁵⁰⁹ Zum Trainerbegriff in der Weiterbildung siehe Kap. 4.5.2, Fußnote 521.

⁵¹⁰ Das LCCI bietet je nach Ausbildungsstand der Lehrenden unterschiedliche Zertifikate an: das Basiszertifikat für Dozenten für Geschäftsenglisch (FTBE), das *Certificate in Teaching English for Business* (CertTEB) und das *Diploma in Teaching Business English* (DTBE), vgl. <http://www.lccieb-germany.com/> (12.01.2007).

⁵¹¹ Neben den beiden vorgestellten Zertifikaten gibt es u.a. auch einzelne Seminarangebote z. B. des Instituts für Interkulturelle Kommunikation e.V. (IIK) Düsseldorf <http://www.iik-duesseldorf.de> und des Goethe-Instituts. Das von der Universität Trier konzipierte Weiterbildungsstudium Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht ist zum Ende des Sommersemesters 2005 eingestellt worden (vgl. unter <http://www.uni-trier.de/bofu> (12.01.2007)).

⁵¹² Zur Zusammensetzung der ICC siehe die Ausführungen unter <http://www.icc-europe.com> (02.05.2007).

- Sprache und Kultur (linguistische, soziokulturelle und interkulturelle Faktoren des Sprachgebrauchs),
- Spracherwerb (Grundzüge der Lernpsychologie, von der Theorie zur Praxis),
- Sprachunterricht (Methoden, Strategien, Unterrichtsmaterialien, Medien),
- Planung und Auswertung (didaktische Gestaltung und Evaluation von Lektionen),
- Selbsteinschätzung und Weiterentwicklung (Reflexion der eigenen Stärken, Schwächen und Entwicklungspotentiale).

Die Sensibilisierung und die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrpraxis⁵¹³ gehören zu den wesentlichen Merkmalen des EUROLTA-Ansatzes. Während der Weiterbildung, die in Intensivkursen, Tutorien oder auch als *blended learning* angeboten werden kann, sollen die Lehrenden neue Ideen zur Erweiterung der eigenen Unterrichtsmethoden ausprobieren, unterschiedliche Evaluationsmethoden kennen lernen und die Ausbildungsinhalte auf die eigene Unterrichtssituation übertragen⁵¹⁴. Formal gliedert sich die Weiterbildung in die Bereiche (vgl. ICC Teacher Training Framework 1998, S. 14ff):

1. *Level One Training* bzw. *Certificate* und
2. *Level Two Training* bzw. *Diploma*, das entweder für den allgemeinsprachlichen Unterricht für Erwachsene (*General*) oder spezifischer als *Training for Vocationally Oriented Language Learning* (VOLL) absolviert werden kann.

Ein *Basic Level* ist derzeit in Planung.

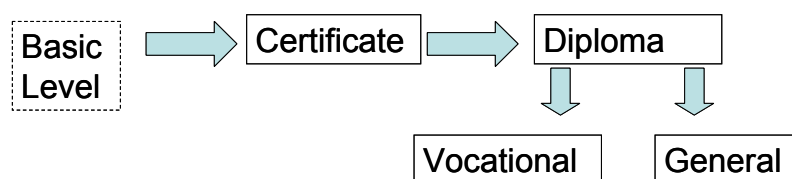


Abbildung 50 EUROLTA Zertifikate⁵¹⁵

In den Trainings dokumentieren die Lehrenden ihre Aufgaben und Tätigkeiten in einem Portfolio, so geht es z.B. im *Level One Training* um

- gezielte Unterrichtsbeobachtungen,
- die Beobachtung und Analyse von Lerngruppen,

⁵¹³ Gefasst unter die Schlagwörter *Awareness*, *Experimentation*, *Reflection* und *Adaption and Integration* (vgl. ICC Teacher Training Framework 1998, S. 8).

⁵¹⁴ Deshalb ist impliziert, dass die Lehrenden während der Maßnahme alles in und mit Kursen erproben können, ein Anschluss an die Praxis muss also vorhanden sein.

⁵¹⁵ Abb. aus http://icc-languages.eu/what_is_eurolta.php (15.01.2007).

- Lehr-Lernmaterialanalysen,
- die Entwicklung neuer Unterrichtsaktivitäten,
- die Entwicklung von Unterrichtseinheiten und einzelner Stunden,
- die Auswertung von Gruppen- bzw. Projektarbeiten etc..

Im VOLL-Training werden die im *Level One Training* erworbenen Fähigkeiten vertieft und im Hinblick auf die Beobachtung, Planung und Evaluation von Kursen in berufsorientierten Kontexten ausgebaut (vgl. ICC Teacher Training Framework 1998, S. 16), z.B. in den Bereichen

- Analyse von Texten und Sprachhandlungen in arbeitsbezogenen Kontexten (formale, soziolinguistische, (inter)kulturelle Aspekte),
- spezifische Planung von VOLL-Kursen und Kursdokumentation (needs analysis, Zieldefinitionen, Materialien, Evaluation etc.),
- Vorbereitung und Evaluation von Lehreinheiten,
- Erprobung und Evaluation von Aufgaben zur Autonomieförderung der Lernenden,
- lernerorientierte Materialsammlung,
- Sprachkompetenzfeststellung und –bewertung etc..

Die Zertifikate werden von den ICC-Mitgliedsorganisationen in Europa anerkannt. Die ICC, die auch für andere Projekte als Akkreditierungsinstanz tätig wird, hat mit EUROLTA den Anspruch, einen Referenzrahmen für Lehrerprofile anzubieten, der europaweit gültig sein soll. Mit einem EUROLTA-Zertifikat sollen Fremdsprachenlehrende nachweisen können, dass ihre Lehrkompetenz europäischen Standards entspricht⁵¹⁶.

Arbeitgeber orientieren sich jedoch nicht nur an Standards für Lehrkompetenzen, wenn es darum geht, Lehrende mit der Durchführung berufsorientierter Sprachkurse bzw. Trainings zu beauftragen. Sie fordern auch zunehmend die Integration betrieblicher Bezugsgrößen in die Planung, Durchführung und Evaluation des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Dies nahmen die Firmen Henkel, Robert Bosch, 3M Deutschland und Skylight zum Ausgangspunkt für die Entwicklung des *Corporate*

⁵¹⁶ Den *workload* gibt der Verband der Wiener Volkshochschulen (vgl. unter <http://fachgruppen.vvw.at/sprue/newsItems/departments/veranstaltungen> (15.01.2007)), der Level 1 und 2 Lehrgänge für FremdsprachenkursleiterInnen anbietet, mit 110 Stunden für Level 1 und 300 Stunden für Level 2 an. Verglichen mit den Anforderungen an universitäre Module entspricht der *workload* für beide Levels nicht einmal dem eines Semesters (30 ECTS) und wäre mit weniger als 15 ECTS (30 Stunden = 1 ECTS-Punkt) zu bewerten. Die Intensität der inhaltlichen Auseinandersetzung ist also in der universitären Lehrerausbildung um ein Vielfaches höher.

Communication and Language Trainer Certificate (CLTC), einer sprachenübergreifenden Weiterqualifizierungs- und Zertifizierungsmöglichkeit speziell für freiberufliche Fremdsprachentrainer in der Wirtschaft. Durch die Professionalisierung von Sprachlehrenden zu Beratern und Bildungsmanagern will die Zertifizierung ihrer veränderten Rolle im Lehr-Lernprozess Rechnung (vgl. Kap. 4.4.3) tragen, außerdem soll das CLTC ein bei Kunden und Personalverantwortlichen anerkannter spezifischer Nachweis der Expertise werden.

Die im CLTC vermittelten Inhalte entsprechen vor allem den betrieblichen Forderungen nach Bedarfsanalyse, Bildungszielvarianz, Steuerung der Trainingsmaßnahmen mit Pre- und Postphasen, Transfersicherung und Evaluation (vgl. Eilert-Ebke/Hartmann-Scheer 2006, S. 11). Das CLTC bezieht den GER bzw. den CEF-Beruf (*Arbeitsplatz Europa*) als zentrales Instrument zur Planung von Kursen und Sprachhandlungen ein (vgl. Eilert-Ebke/ Hartmann-Scheer 2006, S. 17). Ziel ist es, Trainer zu qualifizieren, die die Sprachvermittlung an den beruflichen Handlungssituationen und speziellen Unternehmensinhalten ihrer Kursteilnehmenden ausrichten und sie auf eine optimale Anwendung der Fremdsprache am Arbeitsplatz z.B. am Telefon, in Besprechungen oder bei Präsentationen vorbereiten können. Mit dem Konzept wird

- zum einen auf die veränderten Anforderungen international agierender Unternehmen an die Sprachkompetenz ihrer Beschäftigten reagiert,
- zum anderen aber auch auf den Mangel an Trainern, die die Inhalte der Sprachkurse an den konkreten Bedürfnissen der Praxis orientieren können.

Anders als bei EUROLTA, das auf der Durchführung von Unterrichtsversuchen in realen Kursen basiert, werden im CLTC am Beispiel eines gestellten Bedarfsfalls, dem *Business Case*, die Anforderungen an Lehrende bzw. Trainer bei der Planung, Durchführung und Evaluation eines komplexen Trainingszyklus mit einer fiktiven Lerngruppe durchgespielt. Als Gesamtergebnis steht am Ende die Erstellung eines Trainingsangebots, das vor einem „Abnehmer“, in diesem Falle der Prüfungskommission, präsentiert werden muss (vgl. Eilert-Ebke/Hertmann-Scheer 2006, S. 12). Da die Sprachtrainerausbildung darauf fokussiert ist, bei den künftigen Lernenden kommunikationsbezogene *skills*, die am Arbeitsplatz notwendig sind, zu entwickeln, sollen die Trainer durch das CLTC in die Lage versetzt werden, u.a. (vgl. Eilert-Ebke/Hartmann-Scheer 2006, S. 17)

- die für den Arbeitsplatz eines Teilnehmers relevanten Sprachhandlungen von der Stellenbeschreibung oder dem Jobprofil abzuleiten (Sollanalyse),

- Bedarfsanalysen durchzuführen und die gegenwärtigen Kenntnisse und Fertigkeiten dem GER zuzuordnen (Ist-Analyse),
- aus dem Soll-Ist-Vergleich bedarfsbezogene Maßnahmen zur Überbrückung des Defizits auf der Basis des GER zu planen, durchzuführen und zu evaluieren⁵¹⁷ und das Ergebnis den Kursteilnehmenden und den Kunden in transparenter Weise mitzuteilen und
- die Kommunikationstrainings unter Kosten-Nutzengesichtspunkten effektiv und für die Firmenkunden effizient umzusetzen⁵¹⁸.

Die an der CLTC-Entwicklung beteiligten Firmen haben nicht nur den GER als Planungsinstrument in das Konzept einbezogen, sondern auch *blended learning* als für eine moderne Firmenfortbildung notwendige Lehr- und Lernform in das CLTC integriert. In erster Linie ging es darum, dass

„Trainer Elemente des Blended Learning verstehen, ihre Vor- und Nachteile bewerten und den adäquaten Einsatz der möglichen Mittel sowohl in der Weiterbildungslandschaft der jeweiligen Firma als auch für ihre konkrete Trainingssituation richtig beurteilen und einsetzen können“ (Eilert-Ebke/Hartmann-Scheer 2006, S. 17f).

Indem auch die Weiterbildung z.T. *online* stattfindet, machen die Trainer eigene Erfahrungen mit *online* und *offline* stattfindenden Lerneinheiten, außerdem werden sie an die Nutzung digitaler Medien im Lehr-Lernprozess herangeführt und können diese später im Unterricht einsetzen, um die Medienkompetenz der Lernenden zu stärken sowie das selbstständige Lernen mit digitalen Medien zu fördern. In das CLTC wurden deshalb die Grundlagen des Lehrens und Lernens mit *blended learning* als Modulinhalt aufgenommen. Das Zertifikat umfasst somit insgesamt drei Module:

- Modul 1 „Kurs- und Stundenplanung“
- Modul 2 „Blended Learning“
- Modul 3 „Evaluation und Präsentation“.

Die Module 1 und 2 werden jeweils mit einer praktischen Arbeit (*assignment*), das Modul 3 mit einer Präsentation des gesamten Planungs- und Durchführungsprozesses abgeschlossen. Das CLTC ist durch die ICC akkreditiert worden und wird seit 2005 als offene Maßnahme einem externen Trainerkreis im Rahmen der Sommeruniversität der

⁵¹⁷ Wie Eilert-Ebke/Hartmann-Scheer (2006, S. 17) betonen, steht dabei die bedarfsgerechte effiziente Schulung für die unterschiedlichen Kommunikationserfordernisse am Arbeitsplatz im Vordergrund und nicht eine generelle Sprachbeherrschung.

⁵¹⁸ Vgl. dazu den CLTC-Information flyer unter <http://www.iik-duesseldorf.de/fortbildungen/pdf/CLTC-Flyer2006-04-12b.pdf> (23.04.2007).

Universität Düsseldorf angeboten⁵¹⁹. Über ein entsprechendes gesondertes Angebot für Lehrende allgemein bildender Schulen wird derzeit innerhalb des CLTC-Boards nachgedacht.

Beide hier vorgestellten Zertifikatsmodelle, EUROLTA und CLTC, reagieren auf spezifische Anforderungen, die zwar der außerschulische Arbeitsmarkt an das Fremdsprachentraining und die Trainerkompetenzen stellt, die jedoch in der universitären Lehrerausbildung bisher kaum berücksichtigt werden, d.h. die Weiterbildungsmodelle treffen auf einen Markt, der keine entsprechenden Ausbildungskomponenten vorsieht. Die Beteiligung der Wirtschaft und weiterer außerschulischer bzw. außeruniversitärer Verbände an der Diskussion um innovative Modelle zur Lehrerbildung macht zudem deutlich, dass neue Bildungsmodelle nicht mehr von den Hochschulen allein entwickelt und getragen werden. Während die Hochschulen in den 1970er Jahren noch die Bildungsreformen gegen den z.T. erheblichen Widerstand einer mehrheitlich konservativ ausgerichteten Wirtschaft durchsetzen mussten, treten gegenwärtig Wirtschaft und Verbände als Innovationsagenten auf, die mit ihren Modellen einem durch neue, erweiterte Anforderungen generierten Bildungsbedarf begegnen wollen.

Obwohl sich Möglichkeiten zur Vernetzung der auf den außerschulischen Bereich bezogenen Lehrerbildung bieten können⁵²⁰, deutet die Existenz solcher Weiterbildungsprogramme bzw. ihre inhaltliche Ausgestaltung zunächst einmal auf Defizite in der universitären Lehrerausbildung hin. Im Folgenden soll deshalb basierend auf dem aufgezeigten Ausbildungsbedarf (vgl. Kap. 4.2.1ff, 4.5.1) untersucht werden, welche spezifischen Anforderungen der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht im Vergleich zum schulischen an die Lehrenden und damit auch an die Lehrerausbildung stellt; um daraus am Beispiel Deutsch als Fremdsprache Möglichkeiten zur Integration des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts in die universitäre Lehrerausbildung ableiten zu können.

⁵¹⁹ Vgl. das Programm unter <http://www.iik-duesseldorf.de> (22.04.2007).

⁵²⁰ Eine Konkurrenzsituation ist ebenfalls denkbar, in der der Arbeitsmarkt dann letztlich über die Wertigkeit von Hochschul- im Vergleich zu Weiterbildungszertifikaten entscheidet.

4.5.2 Spezifische Anforderungen an die Lehrerausbildung für den berufsorientierten DaF-Unterricht

Da der berufsorientierte DaF-Unterricht in erster Linie Fremdsprachenunterricht ist, kann davon ausgegangen werden, dass die aufgezeigten Paradigmata der schulischen Lehrerausbildung auch Gültigkeit für die Ausbildung für den weitgehend außerschulischen Unterricht haben. Sie bedürfen jedoch einer Erweiterung im Hinblick auf die Arbeit mit den spezifischen Zielgruppen, ihrem Bedarf und ihren Bedürfnissen.

So steht außer Frage, dass auch Lehrende im berufsorientierten DaF-Unterricht über didaktische Grundqualifikationen und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen verfügen müssen, wobei sich vor allem die in der Wirtschaft tätigen freien Trainer⁵²¹ auf immer wieder neue Gruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und auf wechselnde Unternehmen und ihre spezifische Unternehmenskommunikation nach innen und außen einstellen und somit einen sehr hohen Grad an Flexibilität und Mobilität entwickeln müssen.

Das sprachliche Können stellt einen weiteren Kernbereich dar und muss bei den angehenden Trainern in allen Domänen (vgl. GER, S. 52) und kommunikativen Fertigkeiten gleichermaßen hoch entwickelt sein sowie entsprechende Registerkenntnisse umfassen. Die Lehrenden müssen formelle und informelle berufsbezogene Kommunikationssituationen beherrschen⁵²², nicht jedoch, wie schon ausgeführt, über einen berufs- bzw. fachspezifischen Wortschatz verfügen⁵²³. Bedingt durch die Heterogenität der möglichen Lerngruppen sollten Sprachtrainer jedoch in der Lage sein, sich in jeweils typische berufsfeldbezogene Diskurse einzuarbeiten. Die Trainer müssen also darauf vorbereitet werden, ihre Zielsprachenkompetenz selbstständig entsprechend zu erweitern.

⁵²¹ Die Lehrenden für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht werden in der betrieblichen Weiterbildung üblicherweise als „Trainer“ bezeichnet. Dies hat zum einen sprachökonomische Gründe, zum anderen spiegelt diese Bezeichnung jedoch auch die veränderte Rolle der Lehrenden in der Erwachsenenbildung, in der im Unterschied zur Schule erzieherische Aspekte weitgehend wegfallen, wider. Das Verhältnis zwischen den Lehrenden als Dienstleistungsanbietern und den Lernenden (oder ihren HR-Abteilungen) als den Kunden steht im Vordergrund und beruht auf einer eher partnerschaftlich-beratenden Basis.

⁵²² Während zu den informellen Situationen z.B. Formen der sozialen Kontaktaufnahme wie Begrüßungen, Vorstellung der Person, des Arbeitsgebiets, des Unternehmens sowie Smalltalk zählen, beziehen sich die formellen Kommunikationssituationen auf allgemeine berufliche Szenarien wie Bewerbung, Präsentation oder Besprechung. Die Beherrschung formeller und informeller Kommunikationssituationen schließt Kenntnisse über non- und paraverbales sowie körpersprachliches Verhalten in der Zielsprache sowie deren Interpretation mit ein.

⁵²³ Eine zu starke Spezialisierung der Fremdsprachenlehrenden auf bestimmte Berufsbereiche würde auch ihre Arbeitsmöglichkeiten beschneiden.

Die Notwendigkeit zu einer hoch entwickelten Zielsprachen- und Kommunikationskompetenz bestätigt auch eine von der ICC durchgeführte Umfrage zum Bedarf und der Qualität von Lehrerkompetenzen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. Es wurden Trainer, Fremdspracheninstitute, Unternehmen mit fest angestellten Trainern und Lehrerweiterbildungsinstitute bzw. -experten in Deutschland, der Tschechischen Republik, Ungarn und Schweden per Fragebogen befragt⁵²⁴. Danach bewerteten 83% der Befragten „*high competence in the target language*“ und 75% „*communicative language skills*“ als *high relevant* (vgl. ICC o.J., S. 3f) und außerdem:

„It has been stated several times that VOLL trainers require additional knowledge with regard to the language used in the different vocational fields as well as to knowledge about the respective vocational contexts and milieus. As a minimum requirement, knowledge of key concepts within the relevant area is expected, as a maximum previous work experience is considered a must. Nevertheless, characteristic for vocationally oriented language teaching (VOLT) is to teach how to use the language required effectively, not to teach subject matters in the foreign language“ (ICC o.J., S. 5f).

Vor allem der letzte Satz hebt noch einmal hervor, dass es im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht nicht um die Vermittlung von Sachwissen in der Fremdsprache geht⁵²⁵. Im Vordergrund des berufsvorbereitenden wie des berufsbegleitenden Unterrichts steht vielmehr der effektive Gebrauch der Fremdsprache, um kommunikative Ziele in berufsbezogenen Kontexten zu realisieren. Deshalb ist die Kenntnis der grundlegenden Formen berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts und ihrer Ziele und Merkmale ebenso notwendig, wie die Kenntnis grundlegender Modelle zur Beschreibung beruflicher Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz) und Schlüsselqualifikationen. Wie alle Fremdsprachenlehrenden müssen auch die angehenden Trainer Kenntnisse über Theorien des Spracherwerbs und der Zweitspracherwerbsforschung haben. Diese müssen sie auf die unterschiedlichen Lerngruppen und die berufsbezogenen Kontexte beziehen können.

Während in der Berufsvorbereitung nur allgemein auf kommunikative Anforderungen in der Arbeitswelt vorbereitet werden kann und der Kurs lediglich auf einen vermuteten Bedarf hin ausgerichtet werden kann, besteht im berufsbegleitenden Bereich, z.B. in der betrieblichen Weiterbildung, zunehmend Bedarf an Kursangeboten, die sich auf die spezifischen aktuellen Bedürfnisse der Kursteilnehmenden am Arbeitsplatz und den fremdsprachlichen Kommunikationsbedarf des Unternehmens beziehen (vgl. We-

⁵²⁴ Ausgewertet wurden 106 Fragebögen.

⁵²⁵ Er ist eben kein bilingualer Sach-Fachunterricht.

ber/Becker/Laue 2000, S. 4). Damit zählt vor allem die Fähigkeit, einen spezifischen Fremdsprachenbedarf zu erfassen und zu analysieren sowie die für die Kursplanung relevanten Informationen zu sammeln und unter Einbeziehung der betrieblichen Rahmenbedingungen einen Kurs zu planen und im Hinblick auf die Qualitätssicherung und Verantwortung gegenüber Teilnehmenden und Kunden zu evaluieren, zu den wesentlichen Kompetenzen, die angehende Trainer speziell für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht entwickeln müssen. Im Folgenden wird deshalb die Kompetenz zur berufsorientierten Kurs- und Unterrichtsplanung spezifiziert.

4.5.2.1 Kurs- und Unterrichtsplanung

Anders als der schulische Fremdsprachenunterricht, der sich an vorgegebenen Lehrplänen und Curricula bzw. Bildungsstandards orientiert, entfällt die Lehrplanperspektive in berufsorientierten Kursen weitgehend. Maßgebliche Bezugsgrößen für die Kursplanung sind das berufsbezogene Fremdsprachenbedürfnis der Lernenden sowie der Fremdsprachenbedarf der Unternehmen (vgl. Kap. 2.10.1). Obwohl der Sprachbedarf auch im schulischen Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielt, gibt es einen wesentlichen Unterschied zum berufsorientierten Unterricht, den bereits Hutchinson/Waters herausarbeiten: "What distinguishes ESP from General English is not the *existence* of a need as such but rather an *awareness* of the need" (Hutchinson/Waters 1987, S. 53, Hervorhebungen original, C.K.)⁵²⁶.

Bedarfsanalysen als „empirische Verfahren zur Identifizierung relevanter Lebenssituationen und der zu ihrer Bewältigung notwendigen Qualifikationen“ (Weber/Becker/Laue 2000, S. 9) stellen deshalb einen Kernpunkt didaktischen Handelns im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht dar, d.h. die Trainer müssen über differenzierte Instrumente zur Bedarfserhebung und –analyse⁵²⁷ verfügen, um informierte Entscheidungen hinsichtlich der Kursplanung treffen zu können. Dabei kann sich die Analyse auf den Fremdsprachenbedarf einzelner Personen oder auch z.B. auf den eines ganzen Unternehmens beziehen.

⁵²⁶ Diese *awareness* kann im berufsbegleitenden Unterricht stärker zum Tragen kommen als im berufsvorbereitenden, jedoch kann bereits der freiwillige Besuch eines entsprechenden Kurses schon auf *awareness* hindeuten, denn „it is not so much the nature of the need which distinguishes the ESP from General course but rather the awareness of a need“ (Hutchinson/Waters 1987, S. 53).

⁵²⁷ Graves (1996, S. 12, Fußnote 1) weist auf den Unterschied von *needs assessment* als Prozess der Datengewinnung und *needs analysis* als Bewertung der erhobenen Daten hin. Im Folgenden wird jedoch allgemein gebräuchlichen Begriff Analyse ausgegangen.

Bedarfserhebungen können mit Hilfe von Checklisten, Fragebögen⁵²⁸, strukturierten Interviews, Tests, Diskussionen, Beobachtungen oder in einer Kombination dieser Elemente erstellt werden (vgl. Huhta 2002, S. 21; Dudley-Evans/St. John 1998, S. 133ff). Bei der Auswahl des geeigneten Instruments ist nicht nur zu bedenken, dass Daten gesammelt, sondern auch entsprechend zielgerichtet aufbereitet und ausgewertet werden müssen. Da ein begrenztes Zeitbudget ein weiteres Charakteristikum aller berufsorientierten Kurse ist, ist etwa bei der Formulierung von Interviewfragen und Fragebögen zu beachten, dass „the analysis must help in selection and prioritisation“ (Dudley-Evans/St. John 1998, S. 138). Munby hat 1978 mit den *Communication Needs Processor* (CNP) ein erstes wissenschaftliches Modell zur Bedarfsanalyse vorgelegt, das das Sprachlernziel zum Ausgangspunkt nahm und linguistische Daten in Bezug auf dieses Ziel erhob (vgl. Munby 1978, S. 32ff). Munbys Modell geriet jedoch rasch in die Kritik, wobei nicht nur die mechanistische Anwendung des CNP zur Operationalisierung von Lernzielen kritisiert wurde, sondern auch der fehlende Lernerbezug, wie Nunan ausführt:

„Criticisms of early needs analysis work led to a change of emphasis, with a greater focus on the collection and utilization of ‘subjective’ information in syllabus design. This change in emphasis reflected a trend towards a more humanistic approach to education in general. Humanistic education is based on the belief that learners should have a say in *what* they should be learning and *how* they should learn it, and reflects the notion that education should be concerned with the development of autonomy in the learner“ (Nunan 1988, S. 20, Hervorhebungen original, C.K.).

Ein weiterführendes Modell haben Hutchinson/Waters (1987, S. 54) entwickelt und nahmen dabei Bezug auf Richterichs Feststellung, „a need does not exist independent of a person. It is people who build their images of their needs on the basis of data relating to themselves and their environment“ (Richterich 1984, S. 29, zit. nach Hutchinson/Waters 1987, S. 56).

Hutchinson/Waters differenzieren lernerorientiert nach *target needs*, d.h. was die Lernenden in einer bestimmten Situation sprachlich bewältigen können müssen, und *learning needs*, die aufzeigen, was Lernende tun müssen, um zu lernen. *Target needs* unterteilen sie in *necessities*, *lacks* und *wants*. *Necessities* sollen das effektive Funkzionieren des Lernenden in der Zielsituation sicherstellen, indem kommunikativen Situa-

⁵²⁸ Dudley-Evans/St. John (1998, S. 133) weisen auf die Schwierigkeit in Fragebögen hin, geeignete Fragen zu formulieren, die reliabel und valide zu Ergebnissen führen. Fragebögen sollten deshalb vor einem Einsatz pilotiert werden. Beispiele für Fragebögen u.a. bei Weber/Becker/Laue 2000, S. 51ff; Nunan 1988, S. 14.

tionen Sprachfunktionen und entsprechende sprachliche Mittel zugeordnet werden. Dieses Vorgehen allein, das dem Munby-Modell entsprechen würde, reicht zur Kursplanung nicht aus⁵²⁹, sondern muss, wie Nunan und Richterich deutlich gemacht haben, um lernerbezogene Aspekte erweitert werden. Zum einen brauchen Lehrende Informationen über die Vorkenntnisse der Lernenden: Das Sprachlernziel muss mit dem vorhandenen Sprachkönnen verglichen werden. „The gap between the two can be referred to as the learner’s lacks“ (Hutchinson/Waters 1987, S. 56). Zum anderen müssen die objektiv erhebbaren Daten wie *necessities* und *lacks* um die subjektiven ergänzt werden, d.h. die *wants* als die motivationalen Aspekte müssen in die Planungen einfließen, also das, was die Lernenden an persönlichen Gründen, (Selbst)Wahrnehmungen und Einschätzungen in den Kurs einbringen und welche persönlichen Ziele sie damit verbinden (vgl. Kap. 3.2.1.3).

Die *learning needs* ergänzen die *target needs* um die zentrale Frage, wie gelernt werden soll. Sie beziehen sich auf die Lernbedingungen, Strategien und Fähigkeiten der Lernenden sowie das Handeln mit handhabbaren, bedeutungsvollen und operationalisierbaren Inhalten (vgl. Hutchinson/Waters 1987, S. 61).

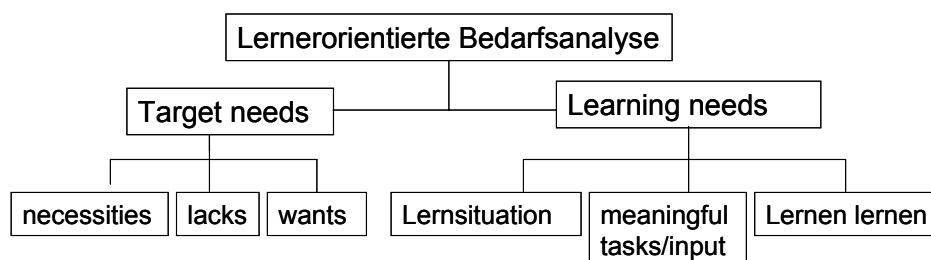


Abbildung 51 Lernerorientierte Bedarfsanalyse (nach Hutchinson/Waters 1987)

Wenn es also um die Planung von Lernprozessen für konkrete Lernende geht, muss das objektive kommunikative Anforderungsprofil mit Informationen über Vorkenntnisse, Lernerfahrungen, subjektive Bedürfnisse und die jeweilige Lernsituation etc. korreliert werden (vgl. Weber/Becker/Laue 2000, S. 144).

Informationen über das kommunikative Anforderungsprofil liefern – zumindest für den berufsbegleitenden Unterricht – betriebliche Arbeitsplatz- bzw. Stellenbeschreibungen. Um Vergleichbarkeit und Transparenz in der Einordnung zu gewährleisten, kann zur

⁵²⁹ Vgl. auch das Vorgehen von Uvin (1996, S. 39), das kaum auf die Lernenden eingeht und das Uvin dann auch selbst kritisiert.

Beschreibung des sprachlichen Kompetenz- und Anforderungsprofils, also des Ist- bzw. Soll-Zustands, der GER genutzt werden⁵³⁰. Zur Festlegung des Ist-Bereichs können z.B. die Ergebnisse aus schriftlichen und mündlichen Sprachniveaueinstufungen bzw. Tests herangezogen werden. Die Einstufung wird dazu mit den lexikalischen und strukturellen Elementen, die den GER-Niveaus zugrunde liegen, korreliert. Die Beschreibung des Soll-Bereichs ergibt sich im betrieblichen Kontext entweder aus der Stellenbeschreibung der Personalabteilung oder der Bedarfsanalyse oder aus der Kombination aus beiden (vgl. Eilert-Ebke 2003, S. 3). So können z.B. die in der Stellenbeschreibung aufgeführten Aufgaben Informationen über die Sprechanlässe am Arbeitsplatz geben, wie etwa:

<p>Assistant Country Coordinator - World Business Development Stellenziel: Unterstützung des Europa Managers Hauptaufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Den Informationsfluss zwischen XXX sicherstellen, Informationen einholen, bearbeiten und weiterleiten, • Daten und Berichte (Produkteinführung/Marketingaktivitäten/Portfolio/Analysen, etc.) termingerecht verdichten und bereitstellen, usw.
--

Tabelle 49 Stellenbeschreibung (Beispiel) (vgl. Eilert-Ebke 2003, S. 4).

Die sprachlichen Handlungen, die ein Bewerber/Mitarbeiter bewältigen können muss, um den Anforderungen seines Arbeitsplatzes gewachsen zu sein, werden erhoben und nach Textsorten differenziert⁵³¹. Die Sprachhandlungen lassen sich dann den GER-Niveaustufen zuordnen, so dass auch das sprachliche Soll transparent und vergleichbar bestimmt werden kann, wie die folgende Abbildung für die Fertigkeit Sprechen zeigt.

⁵³⁰ Vgl. in Kap. 3.3.3 das Beispiel von Henkel.

⁵³¹ Diese beziehen sich auf den mündlichen wie schriftlichen Bereich, so dass eine Analyse mündlicher und schriftlicher Textsorten vorgenommen wird und die Texte auf den GER bezogen beurteilt werden.

CEF - Sprechen		
Gespräch/Telefonat Präsentationen/Besprechungen		
Besprechungen/Verhandlungen moderieren und auf unerwartete Situationen reagieren. Verschiedene sprachliche Mittel flexibel handhaben und mühelos Sprachen wechseln.	C2	
Über viele Themen berufsspezifischer und allgemeiner Art sprechen. Adressaten- bezogene Präsentationen durchführen. Komplexe Sachverhalte darstellen und Lösungen aufzeigen.	C1	SOLL
Arbeitsabläufe/Vorgänge/Versuche/Projekte beschreiben und erläutern. Hauptinhalte von Besprechungen/ Präsentationen wiedergeben. Standpunkte darlegen und Missverständnisse/ Differenzen beseitigen.	B2	IST
Informationen über Tätigkeit/Abteilung/Firma/Produkte und Prozesse im persönlichen Gespräch oder am Telefon geben. Entscheidungen/Vereinbarungen auf der Grundlage vertrauter Sprachstrukturen treffen.	B1	
Einfache Fragen zum Tätigkeitsbereich auf der Grundlage bekannter Sprachstrukturen beantworten und Fragen dazu stellen.	A2	
Kurze und einfache Aussagen auf der Grundlage vorgegebener Sprachstrukturen zu Person/ Arbeitsplatz machen.	A1	

Abbildung 52 Ist/Soll-Analyse mit dem GER/CEF-Beruf (Eilert-Ebke 2003, S. 3))

Bedarfsanalysen bilden, wie Huhta feststellt, die Basis für zentrale didaktische Entscheidungen bezüglich der Kursgestaltung:

„The results of needs analyses can be used in course design for setting realistic goals, limited, specified contents, shorter training times and learning methods. The results of needs analyses can be built into a functional language programme“ (Huhta 2002, S. 21).

Die Kurskonzeption ist jedoch nicht allein das Ergebnis der Bedarfsanalyse. Sie entsteht vielmehr in einem nicht-linearen Entscheidungsprozess, in dem unterschiedliche Informationen gesammelt und vernetzt werden müssen (vgl. Weber/Becker/Laue 2000, S. 140). So sind neben den Ergebnissen der der Soll/Ist-Analyse und/oder der lernerorientierten Bedarfsanalyse z.B. auch die zur Verfügung stehenden finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen sowie die aktuelle Methodendiskussion und Theorien der Zweitsprachenerwerbsforschung einzubeziehen⁵³². Der Grad der Informiertheit in den einzelnen Bereichen ist von Kurs zu Kurs unterschiedlich, *ad-hoc*-

⁵³² Ausführlicher zu weiteren Einflussfaktoren vgl. Neuner 2003b; Neuner/Hunfeldt 1993, S. 85ff.

Entscheidungen sind ebenso möglich⁵³³, wie längerfristige Planungen, die auf elaborierten Daten beruhen, d.h. Lehrende müssen die Fähigkeit entwickeln, die zur Kursgestaltung notwendigen Informationen adäquat zu berücksichtigen und zu vernetzen.

Vor allem die sich verändernden Arbeitsbedingungen, wie etwa neue Formen der Arbeitsorganisation⁵³⁴, wachsende Flexibilisierungs- und Mobilitätsanforderungen sowie neue Kommunikationsstrukturen (vgl. Kap. 2.6ff) müssen bei der Konzeption von berufsorientierten Sprachkursen einen neuen Stellenwert erhalten. Huhta kommt in ihrer Studie zu finnischen Unternehmen zu folgenden, auf andere nationale Kontexte übertragbaren Aussagen:

„Companies are going through changes, which accelerate the needs for networking, fluency of information and interpersonal skills. Companies decentralize, plan on short term, aim at cost-effectiveness and dynamic management. The fast moving companies internationalize, operate in the Single Market, develop their distinctiveness and shorten product cycles in the highly competitive markets” (Huhta 1997b, S. 160).

Als eine Konsequenz aus diesen Entwicklungen folgt nach Huhta (1997b, S. 160): “The pace of development does not leave space for long-term language study”. Damit wird *nicht* in Abrede gestellt, dass die Beherrschung von Fremdsprachen in der Regel einen langen Lernprozess erfordert⁵³⁵, sondern eher auf die Tatsache verwiesen, dass die traditionellen, langfristig angelegten und curricular detailliert geplanten Kurskonzepte angesichts der Veränderung arbeitsweltlicher Handlungszusammenhänge für berufsorientierte Kurse zum großen Teil ungeeignet sind (vgl. Weber/Becker/Laue 2000, S. 147). Anstelle einer langfristig angelegten Lehrplanperspektive werden konstruktivistische Lernmodelle favorisiert, die Lernen als offenen, dynamischen Prozess ansehen, der sich in nicht-linearer Form, oft kurzfristig und akzidentiell vollzieht und in dem in formellen wie informellen Lernumgebungen Teilkompetenzen erworben werden, die durch die Vernetzung mit bereits vorhandenem Wissen zum individuellen Lernfortschritt führen (vgl. Wolff 1994). Dies ist z.B. mit einem weitgehend modularisierten Angebot mit verschiedenen „Bausteinen“ zu erreichen, das das Lehrgangsprinzip durch zeitlich und örtlich flexible, als Präsenz und *online* stattfindende Lernangebote ablöst.

⁵³³ Wenn etwa ein Trainer kurzfristig für einen Kurs gesucht wird.

⁵³⁴ Z.B. das *lean management*, vgl. Kap. 2.8.1ff.

⁵³⁵ D.h. die Lernzeit ist nicht beliebig verkürzbar und die Lernenden brauchen Zeit, um sich mit dem neuen Sprachmaterial zu beschäftigen (time on task), worauf die curriculare Planung eingehen muss.

Damit muss die einer starren Progression folgende Vermittlung von kompletten Strukturen und Parametern der Fremdsprache ebenso aufgegeben werden wie das Ziel der Entwicklung formalsprachlicher Korrektheit (*accuracy*), die immer noch den Schwerpunkt schulischen Fremdsprachenunterrichts darstellt, in beschriebenem Kontext jedoch nur pragmatisch begründet werden könnte. Beides wird durch das Ziel einer optimalen Anwendung und Steuerung der Kommunikation am Arbeitsplatz und darüber hinaus (*communicative effectiveness*) ersetzt⁵³⁶ (vgl. Eilert-Ebke/Hartmann-Scheer 2006, S. 12). Dabei folgt die Progression auf den Niveaus A1-B1 weitgehend dem GER bzw. *Profile Deutsch*, um erweiterungsfähige sprachliche Grundlagen im Wortschatz- und Strukturbereich zu schaffen. Im Weiteren ergeben sich die grammatische und die Wortschatzprogression aus den berufsbezogenen Anforderungsprofilen.

Lehrende müssen deshalb in der Lage sein, Unterricht für kürzere Planungstakte zu gestalten und den Lernzielen entsprechend Themen, Materialien und zu entwickelnde sprachliche Strukturen aufzuteilen. Auffällig an dieser Entwicklung ist, dass sich die Lehrer- und die Lernerperspektive annähert, denn durch die Verkürzung der Planungstakte verkürzen sich für beide Gruppen jeweils auch die Beschäftigungszeiten. Die Lernenden beschäftigen sich nicht mehr über einen längeren Zeitraum hinweg mit der Sprache, dafür evtl. aber öfter und intensiver⁵³⁷. Kurze Planungstakte bieten für Lehrende, die als Honorarkräfte bzw. freie Trainer beschäftigt sind⁵³⁸, weniger planerische Sicherheiten, erfordern jedoch ein hohes Maß an Flexibilität, Planungskompetenz und Zeitmanagement.

Die Lernzielplanung muss dabei nachvollziehbar die Ergebnisse der Bedarfsanalyse berücksichtigen⁵³⁹ und transparente Lernziele *output*-orientiert ausweisen, was durch die Nutzung des GER als Planungsinstrument weitgehend erreicht werden kann (vgl. Kap. 3.3). Dabei kann z.B. die von Stern (1992) vorgeschlagene lernerbezogene Differenzierung unterschiedlicher Lernziele genutzt werden, die nicht nur den Erwerb von Wissen und Schlüsselqualifikationen, sondern auch von Haltungen und Einstellungen sowie von Bewusstsein betreffen (vgl. Graves 1996, S. 17):

⁵³⁶ Dieses Modell wird nicht nur in Firmenkursen verfolgt, sondern auch z.T. bereits in VHS-Kursen. Für diese ist beispielsweise das Lehrwerk „Arbeitssprache Deutsch“ (Kaufmann et al. 1998) für berufsbegleitende Kursmodule entwickelt worden. Die acht Materialbände des Lehrwerks machen ein offenes Übungsangebot. Anhand von Inhalten aus dem Arbeitsleben sollen sprachliche Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen trainiert werden.

⁵³⁷ Also nicht mehr jede Woche zwei Stunden Sprachkurs, sondern z.B. mehrere dreitägige Intensivkurse in einem zeitlichen Abstand, die durch *online* zur Verfügung stehendes Material ergänzt werden können.

⁵³⁸ Ausführlicher zu den unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen Christ 1990, S. 122ff.

⁵³⁹ In Unternehmenskursen sowohl die Bedürfnisse der Lernenden wie den Bedarf von Unternehmen.

- *proficiency goals* (Entwicklung der vier Fertigkeiten und Registerbeherrschung)
- *cognitive goals* (Entwicklung linguistischen und interkulturellen Wissens)
- *affektive goals* (Entwicklung positiver Haltungen und Einstellungen gegenüber dem Lernen von Fremdsprachen, Selbstbewusstsein als Sprachnutzer und -lerner)
- *transfer goals* (Entwicklung von Lernstrategien im Sinne der Förderung des autonomen und lebenslangen Lernens).

Die Lernzielplanung ist ein Prozess, der sich u.U. über den ganzen Kurs erstrecken kann, etwa wenn es darum geht, mit den Lernenden Ziele auszuhandeln und entsprechend Entscheidungen über die Kursorganisation zu treffen und Materialien zusammenzustellen (vgl. Hedge 2000, S. 338).

An die Lernzielplanung schließt sich die Konzipierung des Kurses und die Auswahl der Kursinhalte an, die sich in den Themen, Strukturen, Materialien, Aktivitäten und dem Umgang mit unterschiedlichen Texten an den real oder potenziell zu bewältigenden kommunikativen Handlungen in der Arbeitswelt bzw. am Arbeitsplatz orientieren muss (vgl. Kap. 3.2.1.5). Die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten sollte im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, wie bereits ausgeführt (vgl. z.B. Kap.3.2.1.5), nicht mit einzelnen Sprachhandlungen, sondern in erster Linie in Handlungsketten, den so genannten Szenarien, trainiert werden, die komplexe Handlungen in unterschiedlichen Situationen des Berufsalltags spiegeln. Das von Nodari (1996, S. 8ff) entwickelte ganzheitliche Raster kann zur Planung sprachlicher Handlungen bzw. Handlungsketten eingesetzt werden. Nodari differenziert acht Lehrzielbereiche⁵⁴⁰, denen er jeweils Lehrziellisten zuordnet. In Bezug auf die Planung eines Szenarios oder einer Lektionsreihe können mit Hilfe der Lehrziellisten konkrete Sprachhandlungen und Strategien benannt werden. So werden etwa für den Bereich „sprachrezeptives Lernen“ die Lehrziele „gezieltes, globales und detailliertes Hör- und Leseverstehen“ ausgewiesen. Eine bei der Planung zu einer Lektionsreihe „telefonieren“ zu berücksichtigende Sprachhandlung wäre dann z.B. „Terminvorschläge verstehen“ (vgl. Nodari 1996, S. 9). Der Vorteil dieses Rasters gegenüber weiterer Modelle⁵⁴¹ liegt darin, dass es sich in erster Linie auf differenzierte Sprachhandlungen konzentrieren lässt, wie das von Studierenden in ei-

⁵⁴⁰ Lehrzielbereiche: sozial-kommunikatives Lernen, interkulturelles Lernen, sprachrezeptives Lernen, affektives Lernen, methodisch-strategisches Lernen, sprachproduktives Lernen, sprachspezifisches Lernen, autonomes Lernen.

⁵⁴¹ Weitere Planungsraster z.B. van Ek 1975 (in Hedge 2000, S. 347) oder Graves 1996, S. 25, die jedoch die Inhalte stärker zerlegen in *situations, functions, activities, notions etc.* bzw. in *skills, tasks, content, strategies, culture etc.*.

dem Seminar zur Planung berufsorientierten DaF-Unterrichts⁵⁴² erstellte Beispiel auf A2-Niveau demonstriert.

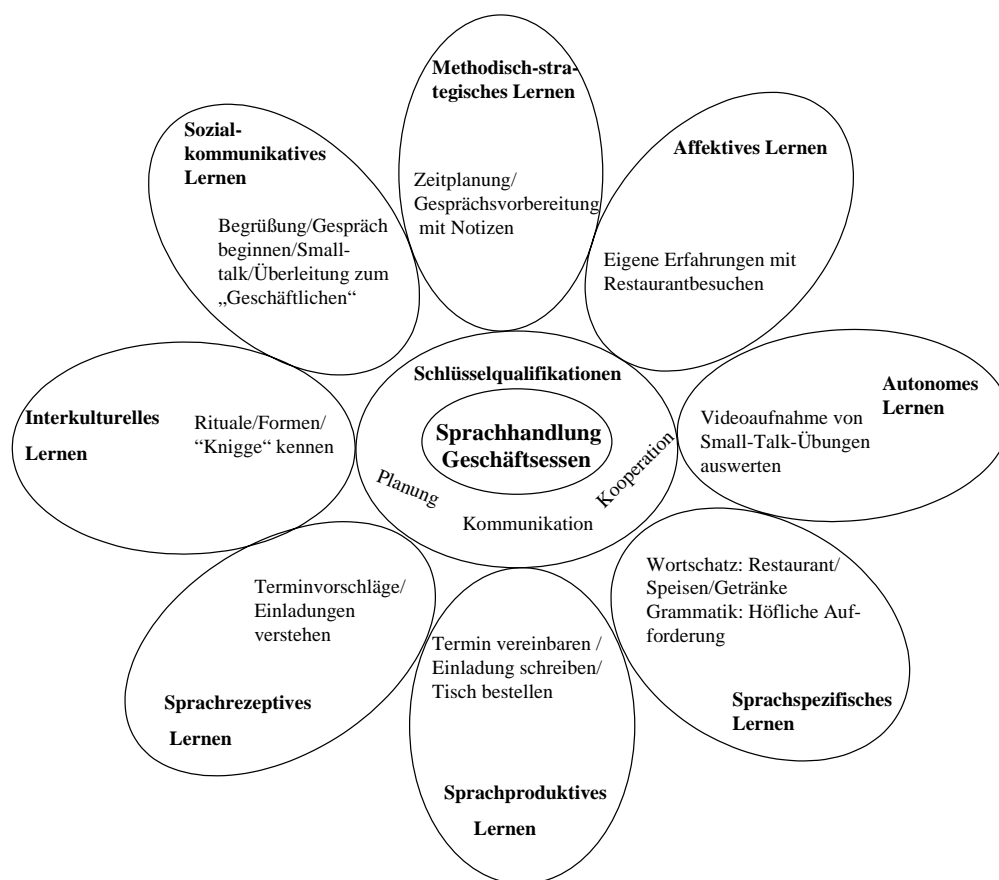


Abbildung 53 Planungsmodell (nach Nodari 1996, S. 9)

Während der schulische Fremdsprachenunterricht weitgehend auf entsprechend für die jeweilige Schulstufe und angepasst an Bildungsstandards etc. erstellten Lehrwerken basiert, gestaltet sich die Materialperspektive im berufsorientierten Unterricht wesentlich offener. So können im berufsvorbereitenden Unterricht z.T. allgemeinsprachliche Lehrwerke eingesetzt werden, da grundlegende sprachliche Fertigkeiten aufgebaut werden müssen und die Materialien auf Themen und Sprachhandlungen in der Arbeitswelt Bezug nehmen oder sich entsprechend erweitern lassen. So entscheiden nicht die Sprachhandlungen und Gesprächstypen *per se* über den Einsatz im Unterricht, sondern die Vorkenntnisse der Lernenden. D.h. je geringer z.B. die Vorkenntnisse sind, umso reduzierter und einfacher müssen die angebotenen sprachlichen Mittel sein, um das Handlungsziel zu realisieren, wobei jedoch nicht die Orientierung am au-

⁵⁴² Seminar „Berufsorientierten DaF-Unterricht planen“, Wintersemester 2005/6, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

thentischen Beispiel verloren gehen darf (vgl. Weber/Becker/Laue 2000, S. 154). Ein Informationsgespräch kann z.B. als kurzes Gespräch zur Orientierung auf dem Betriebsgelände, ein Abstimmungsgespräch als Vereinbarung eines Liefertermins, eine Besprechungen als Planung einfacher Arbeitsabläufe und Small Talk als ein Gespräch über das Wetter realisiert werden. Auch die wesentlichen Texttypen lassen sich in einfacher Form einbinden. So sind z.B. Gebots- und Verbotsschilder in einer Werkstatt einfache Anweisungstexte, die dabei nicht weniger "authentisch" sind als komplexere Texte. Im berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht kann entsprechend seltener auf fertiges Unterrichtsmaterial zurückgegriffen werden. Dies liegt zum einen an der höheren Komplexität der Sprachhandlungen, die in Situationen und Kontexten präsentiert werden müssen (vgl. Weber/Becker/Laue 2000, S, 153). Der Rückgriff auf fertiges Material ist außerdem kaum möglich, weil die Lernenden z.B. schriftliche Texte aus ihrem Arbeitsumfeld mitbringen sollen, die dann im Unterricht gemeinsam bearbeitet werden.

Dieses relativ offene Vorgehen bei der Sprachhandlungs- und Materialplanung entspricht im berufsvorbereitenden wie –begleitenden Unterricht in besonderem Maße der Zielorientierung der Kursteilnehmer und kann zu ihrer Motivation beitragen. Für die Lehrenden bedeutet dies jedoch, dass sie nicht nur über Kenntnisse der Sprachhandlungs- bzw. Szenarienplanung verfügen müssen, sondern auch ein differenziertes Repertoire an Didaktisierungsmöglichkeiten brauchen, um unterschiedliche authentische Texte lernziel- und zielgruppenadäquat für den Unterricht aufzubereiten, wobei immer maßgeblich sein sollte, dass

„the ultimate purpose of language learning is language use. Material should be designed, therefore, to lead towards a communicative task in which learners use the content and language knowledge they have built up through the unit“ (Hutchinson/Waters 1987, S. 109).

Ein weiteres Ergebnis der oben genannten ICC-Umfrage (ICC o.J., S. 5) ist "in a VOLL context, learners tend to be more demanding and goal-oriented [...] All this results in higher motivation on the one hand but also in a higher sensibility with regard to failure on the other". D.h. ein bedarfsspezifisches Kursangebot benötigt eine begleitende Evaluation hinsichtlich des Lernerfolgs der Kursteilnehmenden und der Erreichung der Lernziele. Um die Qualität des Kurses zu beurteilen und sicherzustellen, muss die Eva-

uation aber auch die Kursgestaltung als solche einbeziehen. Skilbeck unterscheidet deshalb zwischen *assessment* und *evaluation*⁵⁴³:

“[...] assessment in the curriculum is a process of determining and passing judgements on students’ learning potential and performance; evaluation means assembling evidence on and making judgements about the curriculum including the process of planning, designing, and implementing it“ (Skilbeck 1984, S. 238, zit. nach Hedge 2000, S. 351).

Die Ziele einer Evaluation müssen klar sein, denn z.B. nur *assessments* in Form von Tests am Ende einer Unterrichtseinheit vorzunehmen, greift für eine Evaluation zu kurz, in der auch die Kursgestaltung evaluiert werden soll. Dies beruht auf der Tatsache, dass das, was gelehrt wird, nicht im 1:1-Verhältnis gelernt wird, sondern Lehrende Inhalte zur Verfügung stellen, die die Lernenden jeweils höchst individuell verarbeiten (vgl. Hedge 2000, S. 351). Es lassen sich zwei wesentliche Evaluationsziele unterscheiden:

1. Evaluation zur Fortführung und Entwicklung des Kurses⁵⁴⁴,
2. Evaluation zur Darstellung der erreichten Ziele und zur Rechenschaftslegung.

Ersteres zielt in der Regel vor allem auf die Verbesserung eines laufenden Kurses und wird demnach kursbegleitend durchgeführt, um die Qualität des Kurses zu gewährleisten und um bei Abweichungen von den Zielen gegensteuern zu können. So können z.B. Testergebnisse, aber auch Lernerbefragungen mittels Fragebogen über Lernfortschritte, Grad der Zielerreichung und Effektivität des Kurses Aufschluss geben. Desweiteren können die ausgewählten Materialien und Aktivitäten, die Beteiligung der Lernenden an der Kurs- und Materialplanung, die Unterrichtsmethode oder auch die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden Gegenstand der Evaluation sein (vgl. Hedge 2000, S. 354). D.h. die Evaluationskompetenz der Lehrenden geht über eine Qualitätssicherung durch Leistungskontrollen zur Feststellung des sprachlichen Könnens hinaus und setzt seit dem GER dezidierte Kenntnisse sprachbezogener Evaluations- und Qualitätssicherungsinstrumente voraus (z.B. Portfolio, *Profile Deutsch*, vgl. Kap. 3.3.2). Die Evaluationskompetenz umfasst außerdem die Bewertung des eigenen beruflichen Handelns und die Bewertung der Ergebnisse im Hinblick auf qualitätssichernde Maßnahmen und die Einhaltung der Standards.

⁵⁴³ Vgl. auch Weskamp 2003, S. 146, der Evaluation auch auf Leistungen von Schülern in den Bereichen Registerwahl, Gesprächsverhalten, Kooperationsfähigkeit etc. bezieht.

⁵⁴⁴ Als formative Evaluation während der Kursentwicklung und Implementation sowie als summative Evaluation am Kursende, die der Bewertung des Kurserfolgs insgesamt und Ausarbeitung von Verbesserungsvorschlägen für zukünftige Kurse dient (vgl. Hedge 2000, S. 353).

Gerade im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht ist der Kursleitende jedoch nicht nur den Lernenden, sondern auch seinem Auftraggeber bzw. Kunden gegenüber für die Qualität des Kurses verantwortlich. Zu den Kunden können die Lernenden gehören, aber auch Personen, die zwar außerhalb des Lehr-Lernzusammenhangs stehen, aber dennoch ein Interesse an der Erreichung der Kursziele und damit am Lernerfolg haben, so z.B. Arbeitgeber bzw. Personalverantwortliche in Unternehmen oder auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) oder die Arbeitsagentur, die Sprachkurse u.a. mit dem Ziel finanzieren, die Teilnehmenden leichter in den Arbeitsmarkt integrieren zu können. Diesen oft als „*stakeholder*“ bezeichneten Gruppen gegenüber ist der Fremdsprachenlehrende hinsichtlich der Qualität des Unterrichts verantwortlich bzw. rechenschaftspflichtig. Diese Rechenschaftspflicht geht auf das von Levin 1974 entwickelte Konzept der *accountability*, also der Verantwortung des Bildungsträgers bzw. des Lehrenden für die vermittelte Bildungsqualität, zurück. Trotz des wachsenden Interesses, das vor allem dem Thema „Qualitätssicherung im Fremdsprachenunterricht“ entgegen gebracht wurde, hat das Modell Levins unverändert Gültigkeit.

„An accountability system is a closed loop reflecting a chain of responses to perceived needs or demands; an activity or set of activities that emerges to fill those demands; outcomes that result from those activities; and feedback on outcomes to the source of the demands. The feedback may generate new demands or a regeneration of the old ones; in either case, the previous set of activities may be modified or remain intact; a new or altered set of activities may be produced; and the loop is completed again with feedback to the source of the demands“ (Levin 1974, S. 375, zit nach Oelkers 2005, S. 6).

Im Sinne der Verantwortung für die Unterrichtsqualität müssen die Lehrenden also (vgl. Oelkers 2005, S. 6)

1. die Ziele bzw. Resultate des Lehr-Lernprozesses definieren,
2. die Maßnahmen festlegen, die sicherstellen, dass der begonnene Prozess zielgerichtet verläuft,
3. Feedbackschleifen zur regelmäßigen Überprüfung der erreichten Qualität anlegen,
4. den Lehr-Lernprozess nach den jeweiligen Feedback-Daten bewerten und verändern.

D.h. die Qualität wird mit Hilfe von Feedbackschleifen im Prozess beschrieben. Da z.B. die Leistungen der Lernenden, die Kompetenz der Lehrkräfte oder die Qualität der Kursgestaltung evaluiert werden können, wird es, wie Oelkers festhält,

„theoretisch möglich, Lernen nicht einfach auf Ziele auszurichten, sondern den Prozess zu beeinflussen. Es ist im Sinne dieses Prozessmodells falsch oder irreführend, aus allgemeinen Lernzielen operative abzuleiten und dabei stehen zu bleiben; entscheidend ist, die tatsächlichen Erfahrungen einschätzen und korrigieren zu können“ (Oelkers 2005, S. 6).

In der Lehrerbildung müssen deshalb die angehenden Lehrenden zunächst ein Bewusstsein für ihre spätere *accountability* gegenüber den Lernenden⁵⁴⁵ und – sofern nicht deckungsgleich – gegenüber weiteren Interessengruppen wie den Personalverantwortlichen in den Unternehmen, aber auch gegenüber Schul- oder Institutsleitungen oder auch - im schulischen Bereich - gegenüber den Erziehungsberechtigten entwickeln.

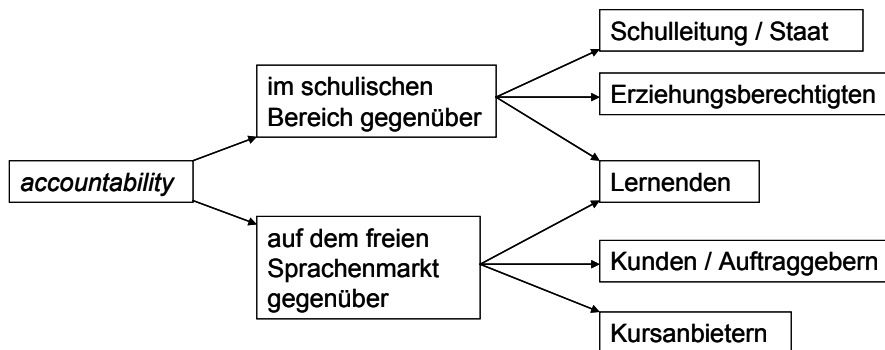


Abbildung 54 Accountability der Lehrenden

Da die Qualität des Unterrichts in der Verantwortung der Lehrenden liegt, müssen sie unterschiedliche Evaluationsziele und -methoden als qualitätssichernde Maßnahmen kennen und einsetzen können, wie z.B. das kursabschließende Feedback durch die Lernenden mittels Fragebogen, den Selbstbericht des Lehrenden mittels Lehrtagebuch (vgl. Weskamp 2003, S. 147) oder die rückblickende Betrachtung und Kommentierung der Kursplanungen⁵⁴⁶ - und als Nachweis der Kursqualität gegenüber den verschiedenen Interessengruppen einsetzen können.

Auch wenn der Kursplanungsprozess von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation oftmals als Zirkel dargestellt wird, sind seine einzelnen Elemente in der Realität miteinander vernetzt, wie das Modell von Dudley-Evans/St. John zeigt:

⁵⁴⁵ Letztlich tragen die Lernenden die Kosten für schlechten Unterricht, wobei nicht nur die Kosten des Sprachkurses, sondern auch die eingesetzte Lebenszeit der Lernenden sowie ihre Lernanstrengungen zu den Kosten zu zählen sind.

⁵⁴⁶ Sofern mit Stellenbeschreibungen gearbeitet worden ist, sind sie an dieser Stelle ebenfalls in die Evaluation einzubeziehen.

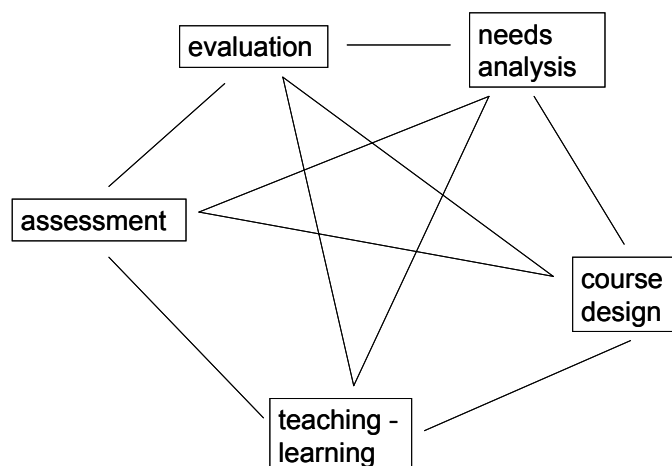


Abbildung 55 Planungsprozess berufsorientierter Kurse (Dudley-Evans/St. John 1998, S. 121)

In der Lehrerausbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht kann eine solche lerner- und bedarfsorientierte Kursplanung in der Regel nur exemplarisch, etwa mit Hilfe unterschiedlicher Fallbeispiele, die verschiedene Planungssituationen aufgreifen, erfolgen. Dabei sollte auch für die notwendige Kommunikation mit Kunden bzw. Auftraggebern, die in Unternehmenszusammenhängen in der Regel nicht identisch mit den Kursteilnehmenden sind⁵⁴⁷, die aber ein Interesse am Erfolg des Kurses haben zumindest sensibilisiert werden. Im Vordergrund der universitären Ausbildung steht jedoch, dass die Studierenden den Planungsprozess sowie unterschiedliche Planungs- und Erhebungsinstrumente kennen und an ausgewählten Beispielen anwenden können.

Die konkrete Einbeziehung firmenspezifischer Anforderungen kann in der Praxis erst erfolgen, wenn es darum geht, einen realen Trainingszyklus zu steuern und zu evaluieren. Die Kursplanung kann deshalb bei Bedarf auch Gegenstand der Weiterbildung sein⁵⁴⁸ und dann im Unterschied zur universitären Ausbildung stärker auf Praxiserfahrungen rekurrieren. So basiert die Mehrzahl der Fortbildungszertifikate, wenn auch in unterschiedlichem Maße, auf der Praxis der Lehrenden und den sich aus der (betrieblichen) Unterrichtspraxis ergebenden Anforderungen und Verantwortlichkeiten. In der Lehrerausbildung können Praxiserfahrungen zwar vermittelt bzw. zur „organisierenden Mitte“ des Studiums werden (vgl. Schocker-v. Dittfurth 2001; Kap.4.4.3), jedoch kann die

⁵⁴⁷ Wie z.B. Personalverantwortliche bzw. HR-Manager.

⁵⁴⁸ Bereits in der universitären Ausbildung sollte auf die Erfordernisse der Weiterbildung sowie Weiterbildungsmöglichkeiten hingewiesen werden.

Ausbildung für den außerschulischen Arbeitsmarkt ebenso wenig mit der universitären Phase als abgeschlossen gelten, wie die schulbezogene Ausbildung. Obwohl sich wichtige Kompetenzbereiche zwar aus den allgemeinen Arbeitsmarktanforderungen ergeben und bei der Lehrerausbildung für den berufsorientierten DaF-Unterricht berücksichtigt werden müssen, so lassen sie sich hier aber oft nur anbahnen und bedürfen der Fortsetzung, z.B. in einem spezifischen Kompetenztraining wie dem CLTC.

Bei der Kurs- und Unterrichtplanung sind bereits weitere grundlegende Kompetenzen, die von Lehrenden für den berufsorientierten Unterricht zu entwickeln sind, angesprochen worden. So machen die im berufsorientierten Unterricht zu fördernde Lernerautonomie (vgl. Kap. 3.2.1.3) und die Forderung nach einem modularisierten und möglichst *online* und in Präsenz zu Verfügung stehenden Unterrichtsangebot (vgl. Kap. 3.2.1.6; Huhta 1997b, S. 160) einen kompetenten, an die Nutzungsbedingungen der Arbeitswelt angepassten Medieneinsatz sowie Beratungskompetenz erforderlich, damit die Lernenden die unterschiedlichen Lernangebote zielgerichtet nutzen können. Die Medien- und die Beratungskompetenz gehören zwar zu den didaktischen Grundkompetenzen (vgl. Kap. 4.4.1). Sie können jedoch für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung und vor allem auch bezogen auf die Lehrerrolle spezifiziert werden, wie im Folgenden zu zeigen ist.

4.5.2.2 Medien- und Beratungskompetenz

Der Einsatz von digitalen Medien in unterschiedlichen Lernszenarien verändert die Lehr- und Lernorganisation mehr, als dies zunächst angenommen wurde. Im Gegensatz zu den traditionell im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Medien zeichnen sich die digitalen Medien grundsätzlich nicht nur durch ihre weitgehend zeit- und ortonabhängigen Nutzungsmöglichkeiten aus, sondern auch durch die ⁵⁴⁹

- *Multimedialität* als Möglichkeit, Information und Wissen durch die Integration verschiedener Medien und Symbolsysteme darzustellen,
- *Interaktivität* als Möglichkeit der Mediennutzer, mit dem medialen System zu interagieren und unmittelbare Rückmeldung vom Medium zu erhalten,
- *Vernetzung* als Möglichkeit, mit Hilfe der neuen Medien auch neue Kommunikationsformen zu praktizieren und Ort und Zeit durch die gruppeninterne oder auch weltweite Vernetzung von Computern bzw. Nutzern zu überwinden.

⁵⁴⁹ Vgl. dazu die Beiträge in Issing/Klimsa 2002.

Lange Zeit wurde das medien- oder computergestützte Lernen - vor allem in der Erwachsenenbildung - als kostengünstiger Ersatz für das Lehrpersonal diskutiert. Als Konsequenz daraus wurden Programme entwickelt, die das Verhalten von Lehrenden nachahmen sollten, wie z.B. das Präsentieren von Lehrinhalten oder die Gestaltung von Unterrichtsdialogen. In der „Programmieren Unterweisung“, dem vorherrschenden behavioristisch geprägten Ansatz der 1960er Jahre, wurden die Lehrinhalte in Abhängigkeit vom Lernfortschritt möglichst kleinschrittig präsentiert, wobei sich die Darbietung von Information und die Prüfung des Lernfortschritts ständig abwechselten (vgl. deWitt/Kerres 2003, S. 2). Auch der in den 1980er Jahren verfolgte Ansatz der „intelligenten tutoriellen Systeme“ (ITS) versuchte, mit Hilfe komplexer wissens- oder fallbasierter Systeme das (fehlerhafte) Verständnis von Begriffen, Konzepten, Regeln etc. zu diagnostizieren, wobei sich der programmiertechnische Aufwand für die Modellierung so genannter Wissensdomänen sowie für die Entwicklung von *online*-Instrumenten zur Diagnose kognitiver Strukturen und Prozesse bald als zu groß erwies (vgl. deWitt/Kerres 2003, S. 2f).

Dass vor allem die didaktische Qualität solcher Systeme - trotz des technischen Aufwands - oftmals hinter den Erwartungen zurück blieb, macht deutlich, dass das Lernen mit digitalen Medien anderen didaktischen Gestaltungsprinzipien folgt als das Lernen im Präsenzunterricht (vgl. deWitt/Kerres 2003, S.2). So können computervermittelte Lernangebote individuell sehr unterschiedlich genutzt werden und bieten gegenüber den traditionellen Ansätzen eine höhere Flexibilität im Hinblick auf Zeit, Ort und Geschwindigkeit des Lernens. Der Einsatz digitaler Medien erfordert jedoch u.a. eine höhere Regulation der Lernaktivitäten, da das klärende Gespräch im Präsenzunterricht beim *e-learning* weitgehend entfällt und alle Aufgaben und Aktivitäten so klar formuliert sein müssen, dass sie ohne Rückfragen bearbeitet bzw. ausgeführt werden können. Mit Hilfe des Computers und vor allem des Internets können Lernumgebungen geschaffen werden, die zu bestimmten Lernaktivitäten besonders anregen, etwa indem der Umgang mit authentischen Informationen geübt oder projektorientierte Arbeitsaufgaben z.B. zur kooperativen Bearbeitung vorgesehen werden. In der Gestaltung von Lernumgebungen sehen deWitt/Kerres auch die Möglichkeit zur Verbindung von *online*- und Präsenzlernen:

„Solch eine Sichtweise verändert die Konzeption und den Einsatz von Medien und Computern auch in der Erwachsenenbildung. Sie werden zunehmend als Bestandteil einer Lernumgebung aufgefasst, mit denen bestimmte didaktisch-methodische Ansätze verbunden sind: etwa das situierte Lernen mithilfe von multimedialen Anwendungen oder das kooperativen Lernen in Netzen. Die Diskussion löst sich damit vom Lehrmedium als Nachbildung oder Alternative zu personalem Unterricht und

wendet sich Medien in ‚hybriden Lernarrangements‘ zu, bei denen es um die – begründete – Kombination verschiedener medialer und personaler Elemente geht“ (deWitt/Kerres 2003, S. 3)⁵⁵⁰.

Da die Gestaltung hybrider Lehr-Lernarrangements und die Integration der angeführten medialen und personalen Elemente den Lehrenden obliegt, müssen sie auch Gegenstand der Lehrerausbildung für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht werden.

Wenn die Langzeitperspektive für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht zunehmend durch kürzere, modularisierte (Präsenz)Angebote ersetzt wird (vgl. Huhta 1997b, S. 160; Kap. 4.5.2.1), kann der Computer das Mittel zum Sprachtraining zwischen den Präsenzphasen darstellen⁵⁵¹. Die Entwicklung von *blended learning*-Konzepten ist besonders für den berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht sinnvoll, da hier nicht nur für den, sondern auch am Arbeitsplatz gelernt werden kann, sofern ein Computer vorhanden ist⁵⁵². Zur Gestaltung der *online*-Lernkomponenten lassen sich in der berufsbezogenen Bildungsarbeit mehrere Szenarien differenzieren (vgl. Kerres 2002a, S. 2; Busch/Mayer 2002, S. 15ff), in denen Lehrende in unterschiedlichen Rollen und Funktionen tätig werden, wie z.B. beim

- offenen *online*-Lernen,
- betreuten Telelernen oder
- kooperativen Lernen.

Beim offenen *online*-Lernen können Lernende über das Internet auf Materialien zugreifen. Erfahrungen zeigen jedoch, dass es nicht ausreicht, Skripte, Powerpoint-Präsentationen oder sonstige Lernmaterialien abzulegen oder die Lernenden ohne weitere Anleitung im Internet recherchieren zu lassen. Die Lehrenden müssen vielmehr die Materialien mediengerecht strukturieren, anpassen und didaktisieren, um die Vorteile des computergestützten Lernens im Lehr-Lernprozess nutzen zu können (vgl. Kap. 3.2.3.1). Diese liegen z.B. in der Möglichkeit, durch Hyperlinks unterschiedliche Text- oder Audio/Video-Dateien interaktiv zu verbinden und Hilfen zur Text- sowie zur

⁵⁵⁰ Da Lernen Konzentration auf den Lerngegenstand erfordert, muss das Lernangebot Wissen sortieren. Es sagt z.B., womit Lernende am besten anfangen sich zu beschäftigen und zeigt individuelle Möglichkeiten auf, den Lernprozess fortzusetzen. Dies steht im Gegensatz zum Internet, das mit seiner Informationsbreite zwar attraktiv und faszinierend, jedoch auch ungeordnet und planlos ist. Die Leistung des Lehrenden besteht darin, das potenzielle „Chaos“ im Hinblick auf das zu erreichende Lernziel zu ordnen (vgl. Kerres 2002b, S. 190). Ausführlicher zum Aufbau hybrider Lernarrangements vgl. Kerres/Jechle 1999.

⁵⁵¹ Vgl. dazu die Ausführungen zum Leistungspotenzial digitaler Medien bzw. des Computers in Kap. 3.2.2.1.

⁵⁵² Was an mittlerweile mehr als 50% der Arbeitsplätze in der EU der Fall sein dürfte, vgl. Fußnote 119.

inhaltlichen Erarbeitung zu geben. Untersuchungen zeigen, dass die Teilnehmenden die Qualität der Interaktivität als besonders wichtiges Erfolgs- und Qualitätskriterium einschätzen (vgl. Kerres 2002a, S. 2). Beim offenen *online*-Lernen geht es im Wesentlichen um das Arrangement einer Lernumgebung mit Hilfe unterschiedlich didaktisch aufbereiteter Lernangebote. Die zentrale, bereits in der Lehrerbildung zu diskutierende mediendidaktische Frage dabei ist, wie und welche didaktisch-methodischen Elemente so zu kombinieren sind, dass einerseits die Lernziele und andererseits ein Kosten-Nutzen-Optimum⁵⁵³ erreicht wird (vgl. Kerres 2002b).

Das betreute Telelernen nutzt die Möglichkeit, mit dem Internet nicht nur Materialien zu verteilen, sondern z.B. mittels E-Mail oder Chat die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden herzustellen und individuelle Betreuungskomponenten zu integrieren. Lehrende werden dabei als *online*-Tutoren oder auch *Coaches* (vgl. Kap. 4.5.2.3) tätig, die die Lernenden bei Bedarf dauerhaft oder – wie etwa in einem *blended learning* Kurs – in den *online*-Lernphasen zwischen den Präsenzphasen betreuen. Dafür benötigen sie spezifische Fähigkeiten etwa im Bereich der Motivation, der Leistungsüberprüfung und des Feedbacks (vgl. Busch/Mayer 2002, S. 15ff). Da nicht nur die Gestaltung des *online*-Lernangebots an sich, sondern vor allem auch die *online*-Betreuung oftmals für den Erfolg und die Qualitätswahrnehmung der Kursteilnehmenden eine wichtige Rolle spielt (vgl. Kerres 2002a, S. 3), gehört diese ebenfalls zur Medienkompetenz von Lehrenden.

Das kooperative Lernen fördert die *online*-Zusammenarbeit der Lernenden über Ländergrenzen und Zeitzonen hinweg, indem sie gemeinsam Aufgaben zu bestimmten Themen bearbeiten und sich z.B. in Foren, im Chatroom, per E-Mail austauschen oder mittels spezifischer *shared-text*-Funktionen gemeinsam Texte erstellen. Der intensive Austausch zu bestimmten Fragen kann zu einer sehr positiven Wahrnehmung des *e-learning*s beitragen, erfordert jedoch die Bereitstellung entsprechender Aufgaben sowie u.a. die Moderation von Gruppenprozessen und evtl. auch eine technische Unterstützung durch die Lehrenden.

Alle Szenarien zeigen, dass

„die Qualität eines medialen Lernangebots nicht im Medium sichtbar wird, sondern sich aus der Konzeption und deren Umsetzung, einschließlich ihrer sozialen Implementation im didaktischen Feld ergibt. Für die Mediendidak-

⁵⁵³ Zur Ökonomisierungsaspekten im Fremdsprachenunterricht vgl. Kap. 4.5.2.4.

tik ist das zentrale Qualitätskriterium, inwieweit ein Medium dazu beitragen kann, Bildungsprozesse zu gestalten, bzw. ein zu spezifizierendes Bildungsanliegen oder -problem zu lösen“ (Kerres 2001, S. 9).

Medienkompetenz für Lehrende heißt also in erster Linie mediendidaktische Kompetenz. Diese umfasst nicht nur den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht, sondern auch das Design unterschiedlicher Präsenz- und *online* Lehr-Lernarrangements in einem *blended learning*-Angebot (vgl. Kap.3.2.3.1). So bedürfen auch *online* vermittelte Lehrinhalte der didaktischen Transformation und Spezifizierung der Ergebnisse und Ziele der Lehr-Lernaktivitäten (Kerres 1998, S. 189) sowie der Sequenzierung, d.h. die Konzeption multimedialer Lernumgebungen sollte u.a. berücksichtigen, dass

- Lernaktivitäten vorbereitet werden, etwa durch die Aktivierung von Vorkenntnissen, das Anknüpfen an konkreten sprachlichen Handlungen des beruflichen Alltags, die Vorstellung der Lernziele,
- die Lernangebote (abstrakte) Informationen und konkrete Materialien aus der Arbeitswelt beinhalten,
- die Lernenden aktiv einbezogen werden, d.h. es sind Aufgaben und Übungen zu formulieren, die Aktivitäten der Lernenden erfordern, z.B. indem sie in berufsbezogenen Szenarien sprachlich handeln müssen,
- der Lernfortschritt festgestellt und an den Lernenden zurückgemeldet wird, d.h. die Diagnose gewinnt gegenüber der Prüfung an Bedeutung (vgl. Kerres 1998, S. 212f).

Für die Lehrerbildung heißt das, dass die angehenden Lehrenden im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht

- den Computer und weitere digitale Medien sowie Programme und Anwendungen technisch beherrschen können müssen. Ohne Sicherheit im Umgang mit den Medien werden die Lehrenden sie sonst kaum zur Unterrichtsgestaltung einsetzen;
- unterschiedliche mediale Angebote in Bezug auf ihre Verwendungsmöglichkeiten in handlungsorientierten Aufgaben und Übungen auswählen und bewerten können müssen;
- die digitalen Medien bei der Gestaltung berufsbezogener kommunikativer Aufgaben einbeziehen können müssen, also etwa in kompletten Szenarien wie dem Recherchieren und Präsentieren von Inhalten oder bei einzelnen Aufgaben wie dem Schreiben von Mails etc.;
- die Möglichkeiten selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens mit dem Computer kennen und im Unterricht vermitteln können müssen. Dazu zählt die Arbeit mit verschiedenen synchronen und asynchronen Angeboten wie z.B. CD-ROM-

Sprach- oder Testprogrammen und sprachlernbezogenen *online*-Angeboten, aber auch mit authentischen Materialien in Wikis, Blogs und Podcasts, die zunehmend zu beruflichen Weiterbildungszwecken produziert werden⁵⁵⁴;

- jeweils medienadäquate Aufgaben und Übungen für das Präsenz- und *online*-Lernen gestalten können müssen. Dabei ist die Spezifik der direkten Kommunikationsmöglichkeiten im Präsenzunterricht ebenso zu berücksichtigen wie die erweiterten Übungs- und Feedback-Möglichkeiten am PC;
- *online* und *offline*-Angebote sinnvoll verknüpfen und aufeinander beziehen können müssen, um Dopplungen im Übungsgeschehen zu vermeiden. So soll z.B. der Präsenzunterricht nicht nur für Fragen, die sich aus dem *online*-Lernen ergeben, dienen und umgekehrt sollen sich *online*-Übungsformen nicht im Präsenzunterricht wiederholen. Dazu ist Übungstransparenz notwendig, so dass die Kursteilnehmenden wissen, worin der Unterschied zwischen *online*- und Präsenz-Aufgaben besteht und warum sie eine Aufgabe bzw. Übung am Rechner oder z.B. mit dem Lernpartner im Präsenzunterricht bearbeiten sollen;
- *blended learning*-Kurse konzipieren können müssen. Dabei soll auch für eine Einbeziehung des Weiterbildungsumfelds von Unternehmen sensibilisiert werden, das später in der Praxis in der Kurskonzeption zu berücksichtigen ist. Dazu zählt die Kenntnis und Anwendung von *learning*- und *content-management*-Systemen (LCMS) und von Autorensystemen, um Inhalte von Lernoberflächen abzurufen, eigene Inhalte *online* zu stellen und mit anderen auszutauschen;
- verschiedenen Möglichkeiten der tutoriellen Betreuung der Kursteilnehmer während der *online*-Phasen kennen und in einem Betreuungskonzept umsetzen können. Dazu zählen nicht nur die Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, sondern vor allem auch unterschiedliche Formen der Lerneransprache zu Motivationszwecken;
- den Tele-Tutor in seiner spezifischen Rolle im Lehr-Lerngeschehen kennen und verstehen lernen. Die angehenden Lehrenden müssen sich dabei in einer eher unterstützenden und beratenden Rolle begreifen. Ihre Aufgabe ist es, Lernprozesse zu initiieren und zu fördern und als Lernberater zu begleiten.

Da es u.a. Ziel unterrichtlichen Handelns ist, die Lernenden im Hinblick auf das lebenslange Lernen zu eigenverantwortlichem, selbst gesteuertem Lernen anzuregen, wird vor allem die Lernberatung zu einem Komplementärbegriff der Selbststeuerung (vgl.

⁵⁵⁴ Vgl. dazu z.B. Portale wie www.weiterbildungsblog.de oder die Top-100-Education-Blogs unter www.oedb.org (28.02.2007).

deWitt/Kerres 2003, S. 4). Dies lässt sich aus den Anforderungen der Arbeitswelt an die Beschäftigten begründen.

„Die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen ist eine Forderung, die Betriebe an ihre Mitarbeiter stellen und die häufig mit dem Begriff ‚employability‘ verbunden wird. In diesem Kontext wird auch gerne die Frage der Möglichkeiten von selbstständigem oder IT-gestütztem Lernen gestellt“ (Eilert-Ebke/Hartmann-Scheer 2006, S. 17).

Die weiteste Definition des selbst gesteuerten Lernens geht davon aus, dass Lernen immer selbst gesteuert ist, da Lernen ein individueller Prozess ist (vgl. Dichanz 2000). Es ist daher nur möglich, den Lernenden durch eine anregende und unterstützende Lernumgebung neugierig zu machen und zu motivieren.

Multimediale Anwendungen sind für das selbst gesteuerte Lernen besonders geeignet, weil sie über eine hohe Adaptivität im Hinblick auf die Lernsituation verfügen (vgl. deWitt/Kerres 2003, S. 3). Sie ermöglichen die Eigenaktivität der Lernenden z.B. bei der eigenverantwortlichen Auswahl aus den Lernangeboten, außerdem können kooperierende Lernformen durch die Integration netzbasierter Informations- und Kommunikationsumgebungen unterstützt werden. Die Lernenden werden dabei nicht mehr durch einen Wissensvermittler, sondern durch eine Lernberatung unterstützt, denn nach Siebert (2001, S. 98) kann selbst gesteuertes Lernen nicht gelehrt, sondern nur begleitet und erleichtert werden (vgl. deWitt/Kerres 2003, S. 4). Die Rolle des Lehrenden als Lernberater wird mit der Ausweitung der multimedialen Lernmöglichkeiten und der an die Beschäftigten dauerhaft gestellten Anforderung zu lernen an Bedeutung gewinnen.

Glaubt man den Prognosen, dann wird dem selbst gesteuerten Lernen eine zentrale Funktion in der Arbeitswelt zukommen: „Arbeiten wird künftig zum größten Teil aus selbst gesteuertem, informellem Lernen bestehen, gestützt durch moderne Technologien“ (Hasebrook in Königes 2007, S. 46). Den Lernenden mit seinen Zielen, seiner Berufsbiografie und seinen individuellen Lernmöglichkeiten und dem jeweiligen Bedarf an Förderung und Unterstützung ins Zentrum zu stellen, muss daher Anliegen der berufsbezogenen Bildung insgesamt und damit auch des Fremdsprachenunterrichts sein (vgl. Rohs/Käpplinger 2004, S. 14).

„Pädagogisches Handeln hört dabei nicht mit der einmaligen Befähigung zum selbst gesteuerten Lernen auf. Vielmehr bedarf es darüber hinaus einer lebensbegleitenden professionellen Unterstützung selbst gesteuerten und informellen Lernens“ (Rohs/Käpplinger 2004, S. 14).

Durch die gestiegenen Anforderungen bedürfen die Selbstlernkompetenzen der ständigen Weiterentwicklung im Kontext berufsbezogener Lernprozesse. Lernberatungs-

konzepte können dabei den individuellen Lern- und Entwicklungsprozess unterstützen, indem sie die Lernenden zur Reflexion aufgabenorientierter Lernprozesse anhalten und Lernen gezielt über den konkreten Verwendungszusammenhang hinaus verwertbar machen (vgl. Rohs/Käpplinger 2004, S. 15).

Im Beratungsprozess stehen nicht zwangsläufig nur die Defizite der Lernenden im Vordergrund (vgl. Kleppin 2004, S. 1), vielmehr richtet sich die Lernberatung an Menschen, die ihr Lernen im Rahmen der gesteigerten Anforderungen professionalisieren möchten. In der Lernberatung, und damit auch in der Sprachlernberatung als einer spezifischen Form, konkretisiert sich einmal mehr der Paradigmenwechsel von einer Angebotsorientierung hin zu einer nachfrageorientierten und damit subjektorientierten Didaktik (vgl. Rohs/Käpplinger 2004, S. 16). Lernberatung wird dabei als ganzheitliches Support-Angebot gesehen, das, so Rohs/Käpplinger

„darauf abzielt, dem Lernenden das eigene Lernen zu erleichtern (oder zu ermöglichen), die Lernergebnisse zu verbessern, die eigenen Lernkompetenz zu fördern und Lernerfolg zu sichern durch:

- vorbereitende Unterstützung
- Unterstützung im Prozess
- auf fachlicher Ebene zur Sicherung des Lernfortschritts
- auf lernmethodischer Ebene zur Förderung der eigenen Lernkompetenz
- auf sozialer Ebene zur Sicherstellung der Arbeitsfähigkeit in der Gruppe
- auf persönlicher Ebene bezogen auf individuelle Einflussfaktoren, die sich negativ auf das Lernen auswirken [...]
- Reflexion der Lernergebnisse am (vorläufigen) Prozessende“

(Rohs/Käpplinger 2004, S. 17).

Wie die Unterrichtsplanung bezieht auch die Sprachlernberatung die Subjektorientierung, die Lernökologie⁵⁵⁵ und den Reflexionsimpuls ein und soll die Lernenden bei der Entwicklung der Fähigkeit unterstützen (vgl. Mehlhorn/Kleppin 2006; Mehlhorn 2006; Kleppin 2004, 2006),

- die eigenen Lernprozesse zu reflektieren, um sie selbst steuern zu lernen,
- über die eigenen Lernziele und Lerngegenstände zu entscheiden und diese Entscheidungen kontinuierlich zu überprüfen und zu aktualisieren, d.h. an geänderte Voraussetzungen und Bedürfnisse anzupassen,
- sinnvolle Lernmöglichkeiten (Lernkontexte, Methoden, Strategien, Materialien etc.) zu finden und optimal zu nutzen, d.h. „Is it mainly focused on resources,

⁵⁵⁵ Gemeint sind hier alle extern das Lernen beeinflussenden Faktoren (vgl. Neuner 2003b, S. 226).

strategies, language learning needs in general, on a specific language, on remedial work etc.” (Mozzon-McPherson 2002, S. 5).

- die eigenen Lernfortschritte zu verfolgen und zu evaluieren,
- Motivation aufzubauen und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu machen.

Nach Mozzon-McPherson heißt dies,

“a key aim in advising is to support students in their language learning and help them find the most effective and efficient way of doing so in a variety of learning environments (online, in self-access centres, in classroom contexts)” (Mozzon-McPherson 2002, S. 2).

Neben dem Aufzeigen unterschiedlicher Lernmöglichkeiten, etwa auch im zielsprachlichen Umfeld, müssen die Lernberater den Lernenden bewusst machen, dass sie selbst und nicht allein die Lehrenden für den Lernprozess und damit den Lernerfolg verantwortlich sind (vgl. Kleppin 2004, S. 7), aber auch die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen müssen.

Sprachlernberatung findet als Gesprächsberatung statt, die z.B. kursabhängig oder – unabhängig, als face-to-face-Beratung oder medial vermittelt (via Telefon, Mail, Chat), in spezifischen zur Reflexion anregenden Übungen im Kurs oder als Beratung in der *peer group* organisiert sein kann (vgl. Mozzon-McPherson 2002, S. 2). Der Berater unterstützt den Lernenden z.B. (vgl. Kleppin 2004, S. 2)

- indem er Fachkenntnisse und Erfahrungen einbringt, um auf wichtige Lernzusammenhänge aufmerksam zu machen oder nach einer Lernchancenanalyse auf Lernmöglichkeiten im Arbeitsumfeld hinweist (vgl. Herz 2004),
- durch gezielte Fragen, die persönlichen Bedingungen (Lernumfeld, Motivation etc.) offen zu legen hilft, die für Lernprozessentscheidungen von Relevanz sein können,
- auf der Grundlage von im Gespräch gesammelten Daten Entscheidungen für sein eigenes Lernen und den weiteren Lernprozess zu fällen.

Außerdem können z.B. Fragebögen, Portfolios oder Lerntagebücher helfen, den Lernprozess nachvollziehbar darzustellen (vgl. Mozzon-McPherson 2002, S. 3). Nachdem Lernwege und –möglichkeiten in einem Lernprogramm zusammengestellt worden sind, kann z.B. ein Lernvertrag oder *learning agreement* zwischen dem Lehrenden bzw. dem Lernberater und dem Lernenden geschlossen werden, um die Umsetzung des aufgezeigten Lernwegs zu gewährleisten⁵⁵⁶.

⁵⁵⁶ Vgl. Mozzon-McPherson 2002, S. 3 mit weiteren Literaturhinweisen.

Lehrende müssen in Bezug auf den Lernberatungsprozess spezifische Kompetenzen entwickeln:

„During advising sessions, dialogue is a **pedagogic tool** to help the learner help him/herself. Such conversations constitute **skilled work** on the part of the adviser as it requires the ability to be effectively non-directive, to actively listen and perform a function of 'mirror', enabling students to revisit their statements about learning, strategies and needs. Paraphrasing, formulating open questions, restating, empathising, confronting are some of the skills adopted. This dialogue process enables learners to gradually acquire their own knowledge of self in relation to what they are learning and assume more responsibility and control of their learning” (Mozzon-McPherson 2002, S. 3, Hervorhebungen im Original).

Lernberater müssen also u.a.

- aktiv zuhören können, d.h. Interesse gegenüber dem Lernenden entwickeln, um eine vertrauensvolle Lernatmosphäre zu schaffen, sowie inhaltliches und emotionales Verständnis zeigen, so dass sich die Lernenden ernst genommen fühlen (vgl. Fischer-Epe 2002, S. 33; Mehlhorn 2006, S. 2),
- spezifische Fragetechniken entwickeln, z.B. offene Fragen stellen und nachfragen bzw. akzentuieren, so dass die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Information in der Lerneräußerung gelenkt wird, um etwa bestimmte Sichtweisen zu hinterfragen (vgl. Mehlhorn 2006, S. 4),
- ein Gespräch steuern können. Dazu gehören etwa die Gesprächseröffnung, die Phasenüberleitung und die Gesprächsbeendigung, aber auch das Intervenieren bei kontraproduktivem Gesprächsverlauf (vgl. Mehlhorn 2006, S. 6), außerdem sollte gezielt auf zusammenfassbare Ergebnisse und Schlussfolgerungen hingearbeitet werden können,
- Feedback geben können und zur Selbstevaluation anregen können. So beeinflusst u.a. das jeweilige Feedback, das ein Lerner bekommt, seinen Sinn für Leistung sowie seine Motivation, mehr zu erreichen und den Aufbau und das Erleben von Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) (vgl. Williams/Burden 1997, S. 98). Das Feedback sollte deshalb Wertungen vermeiden, konkrete Informationen zum Lernfortschritt geben und den Lernenden ermutigen und motivieren (vgl. Mehlhorn 2006, S. 7) und hinter der Selbstevaluation zurücktreten, denn, so Mehlhorn (2006, S. 8), „die innere Überzeugung des Lerners, dass er die Kontrolle über sein Lernen und seine Leistungen hat, stellt ein wichtiges Beratungsziel dar“.

Vor allem Letzteres weist noch einmal darauf hin, dass es im Beratungsprozess um das Aufzeigen möglicher Lernwege geht. Es sollte den Lernenden klar gemacht werden, dass es genauso wenig die eine einzige effektive Art Sprachen zu lernen gibt (vgl. Mehlhorn 2006, S. 8) wie es ein allgemein gültiges Modell für das selbst gesteuerte Lernen gibt. Lernende sollten deshalb in der Lernberatung verschiedene Lernmöglichkeiten und -strategien etc. kennen lernen, um jeweils die passenden für sich auswählen zu können. Genauso sollten Lehrende unterschiedliche Formen von Lernberatungsangeboten kennen und sie jeweils an die Umfeldbedingungen der Institutionen oder Unternehmen, in denen und für die Sprachenlernen stattfindet, anpassen können. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass das Stundendeputat der Lehrenden für eine außerhalb des Unterrichts stattfindende Lernberatung erhöht wird, erscheint in der Lehrerbildung vor allem die Frage zentral, wie die Lernberatung in den Unterricht, quasi in den „*workflow*“, eingebunden werden kann und wie didaktische Beratungsszenarien *im* Unterricht aussehen können. Die Lernberatung wäre dann ein Teilbereich des Lernprozessmanagements und würde vor allem der Forderung nach größtmöglicher Individualisierung des Lehr-Lernprozesses entsprechen.

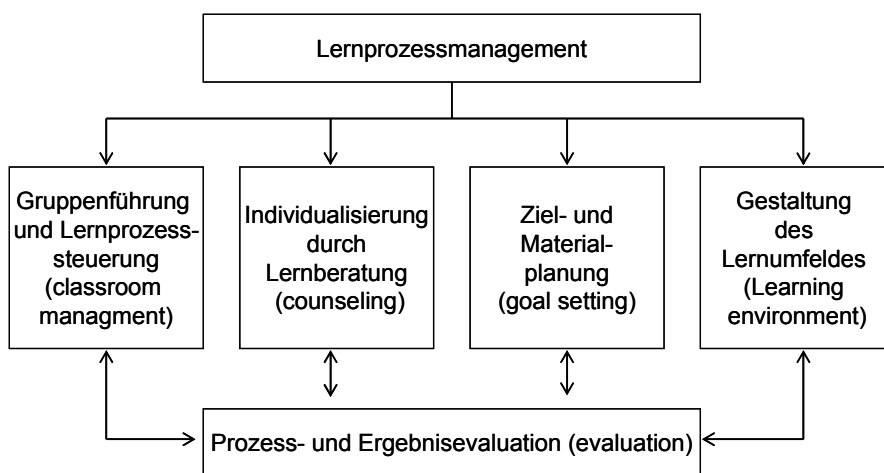


Abbildung 56 Lernberatung als Teilbereich des Lernprozessmanagements

Beratungs- und Medienkompetenz können am besten entwickelt werden, indem die angehenden Lehrenden beides bereits im Studium und damit in den eigenen Lernprozessen erfahren. So kann eine von Beratungsangeboten unterstützte studienbegleitende Reflexion über eigene Lernwege und Lernprobleme nicht nur beim Studieren helfen, sondern auch die Sinnhaftigkeit dieser Beratungen herausstellen und zur Entwicklung von Beratungskompetenz beitragen. Medienkompetenz wird am besten durch den Einsatz unterschiedlicher Medien im Lehr-Lernprozess gefördert. D.h. indem die Studie-

renden unterschiedliche Medien zu Kommunikations- und Informationszwecken nutzen und sich z.B.

- auf Lernoberflächen austauschen,
- Formen kooperativen Telelernens mittels Lernoberflächen bzw. in virtuellen Klassenräumen oder *collaboration rooms* kennen lernen und
- die Wissensorganisation in Learning- und Content-Managementsystemen im eigenen Lernprozess als sinnvoll und nützlich erfahren,

werden sie mit großer Selbstverständlichkeit diese Medien auch im eigenen Unterricht einsetzen und offen sein für die jeweils notwendige didaktisch-methodische Anpassung an informationstechnologische Neuerungen. Indem sie auch bereits im Studium Lehrende nicht nur in ihrer traditionellen Vermittlerrolle und beschäftigt mit der „Zuteilung von Wissenshäppchen“ wahrnehmen, sondern sie in unterstützender Funktion etwa in Präsenz- und *online*-Phasen als Berater, *support* oder Helfer kennen lernen, wird auch die notwendige Offenheit für die veränderte Lehrerrolle und die spezifischen Aufgaben in Bezug auf die Kursplanung, das Aushandeln von Lernzielen und das Lernprozessmanagement in Gruppen- und Einzelkursen erreicht.

Während für die angehenden Lehrenden der Unterricht in Gruppen durch eigene schulische Erfahrungen sehr vertraut ist und den Schwerpunkt in der Lehrerbildung bildet, wird jedoch auf dem Sprachenmarkt vor allem auch berufsorientierter Einzelunterricht nachgefragt. Im Gegensatz zum Gruppenunterricht stellt sich die Rolle der Lehrenden in Einzelkursen noch einmal etwas anders dar und erfordert spezifische Kompetenzen in Bezug auf die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses. Das didaktische Szenario soll im Folgenden untersucht werden.

4.5.2.3 Einzeltraining und Sprachcoaching

Als der wahrscheinlich älteste Weg eine Fremdsprache zu lernen, ist das Einzeltraining bis heute ein wichtiger Teilbereich des Sprachtrainingsmarktes. Einzeltraining wird überwiegend in der Erwachsenenbildung nachgefragt⁵⁵⁷ und von privaten Sprachschulen und in firmeninternen und –externen Trainings angeboten⁵⁵⁸. Obwohl es von den Lernenden häufig als effektive Unterrichtsmethode eingeschätzt wird (vgl. Blühorn 2001, S. 24) und nach der EU-Studie „*Languages in Europe*“ ca. 8% der Lernen-

⁵⁵⁷ Der Nachhilfebereich, der auch oft als Einzeltraining stattfindet, sei hier ausgenommen.

⁵⁵⁸ Die meisten privaten Sprachkursanbieter haben entsprechende Kurse im Programm und auch firmeninterne Sprachkurse wie etwa bei Henkel (vgl. Kap. 3.3.3) sehen Einzeltraining vor.

den eine Fremdsprache im Einzelunterricht erlernt haben (vgl. Blühdorn 2001, S. 26)⁵⁵⁹, ist das Einzeltraining so gut wie unerforscht (vgl. Wilberg 2002, S. XIII). Desiderata ergeben sich vor allem im Hinblick auf die spezifische Unterrichtsmethodik, die Lerner- und Lehrerprofile und die Entwicklung von Lehr-Lern-Materialien.

Aus einer Didaktik des Einzeltrainings könnten sich möglicherweise auch wichtige Impulse für einen auf Individualisierung setzenden Gruppenunterricht ergeben, denn indem ein einziger Lernender mit einem spezifischen Sprachbedarf von einem Lehrenden bzw. Trainer betreut wird, stellt das Einzeltraining quasi den Kulminationspunkt der Individualisierung und Zielorientierung im Fremdsprachenunterricht dar. Doch vor allem hinsichtlich der Bedarfsanalyse, des methodischen Vorgehens und der Bereitstellung von Lehr-Lernmaterialien unterscheidet sich das Einzeltraining vom Gruppenunterricht:

„The teacher’s job is not to provide the communicative content but find out what it is and then select the language forms that match it. One-to-one allows the teacher to operate this way. The student provides the content, the input. The teacher provides the form, the *language* that meets the student’s communicative needs. Instead of *ending* with communication practice, one-to-one *begins* with it” (Wilberg 2002, S. 3, Hervorhebungen im Original).

Es gilt also zunächst, den aktuellen kommunikativen Bedarf des Lernenden zu erheben. Im Einzeltraining geschieht dies, indem der Lernende die Sprache so verwendet, wie er es außerhalb des Unterrichts, etwa am Arbeitsplatz, auch tun würde, also z.B. in einem Telefongespräch, das der Lernende im Rollenspiel mit dem Lehrenden führt oder auch beim Schreiben eines Berichts. „The starting point is the student telling us what he or she needs to do in real life“ (Wilberg 2002, S. 3). Dadurch erhält der Trainer die notwendigen Informationen über den kommunikativen Bedarf und kann daraus den linguistischen Bedarf ableiten, der dann im Unterricht aufgegriffen wird. Ziel ist es nach Wilberg dabei nicht „to teach the student his or her business but to raise awareness of language forms and their role serving communicative content [...] The main criterion moves to the student’s ability to express his or her meaning effectively“ (Wilberg 2002, S. 4f). Im Einzeltraining kann dies durch die Reformulierung und Strukturierung der

⁵⁵⁹ In Ermangelung weiterer konkreter Zahlen könnte die Marktbedeutung am Beispiel Griechenlands mit dem wahrscheinlich europaweit größten Markt an Privatunterricht verdeutlicht werden. Hier wird das Einzeltraining als Teilbereich des Privatunterrichts angesehen. Laut einer nationalweiten 2005 veröffentlichten Untersuchung des Zentrums für Entwicklung von Bildungspolitik (KANEP) des Zentralverbandes griechischer Arbeiter (GSEE) überschreiten die Ausgaben der griechischen Haushalte für Nachhilfeunterricht und Fremdsprachenlernen im privaten Bildungsbereich eine Billion Euro jährlich. Davon betragen die Kosten für das Erlernen von Fremdsprachen in Frondisterien 246.408.000 Euro, während mindestens 431.000.000 Euro für Privatunterricht in den Fremdsprachen ausgegeben werden (Quelle: Zentraler Verband der Frondisterienlehrer Griechenlands). Ich danke meiner Kollegin Grammatiki Rizou für die Angaben.

Lerneräußerungen erreicht werden (vgl. Wilberg 2002, S. 4, 27). Der Trainer korrigiert also nicht, sondern reformuliert die Lerneräußerung, so dass der Lernende ein an seine Bedürfnisse angepasstes Sprachmodell erhält. Meldrum/Clandfield (o.J., S. 4) sehen in diesem Vorgehen Parallelen zum *natural approach*:

„According to the Natural Method, as suggested by Stephen Krashen, learners acquire language best through the modified input of the teacher. This means that the teacher adapts their language to the level of the student and in one-to-one classes the amount and type of input can be maximised by the teacher to benefit the student” (Meldrum/Clandfield o.J., S. 4)

Im nächsten Schritt geht es dann darum, dem Lernenden die sprachlichen Formen bewusst zu machen und sie anzuwenden.

„Rather than extracting this language for the student and presenting it to him or her as if from nowhere, our job is to train the students to identify and extract this language for themselves, to pass on the very same awareness and skills that we as teachers apply in analysing the language in a text or transcript” (Wilberg 2002, S. 4).

Erst nach der Bewusstmachung bietet der Lehrende weiteres Sprachmaterial zum Üben und Anwenden an, das sich aber immer wieder auf die durch den Lernenden eingebrachten sprachlichen Inhalte bezieht. Wilberg fasst dieses Vorgehen zusammen:

„The central question is the relationship between the skills that are practised and the language that is presented. Too often the skills work focuses on content and the language practice on form. One-to-one demands precisely the opposite: a language practice whose content is determined by the student, and skills training focused on language forms which can then serve the re-formulation of this content at a new level of performance” (Wilberg 2002, S. VI).

Im Einzeltraining stehen also u.a. Wortschatz, Grammatik, landeskundliches und interkulturelles Lernen sowie die Vermittlung von Strategien in einem spezifischen Spannungsverhältnis. Als vorteilhaft erweist sich dabei die Möglichkeit zu ihrer individuell angepassten, bedarfsgerechten Vernetzung, die in dieser Form im Gruppenunterricht nicht zu erreichen ist⁵⁶⁰.

Ein Teil der Lehrerbildung ist in der Regel dem *classroom management*, also beispielsweise der Bildung von Arbeitsgruppen und der Entwicklung und Steuerung von Gruppen gewidmet. Diese Fähigkeiten sind für das Einzeltraining nicht von Relevanz. Wichtig ist jedoch, ein Verständnis für die unterschiedlichen Rollen, in denen sich Trainer und Lernende im Einzeltraining begegnen können und aus denen sich unterschied-

⁵⁶⁰ Auch nicht durch Binnendifferenzierung.

liche Interaktionen ergeben, zu entwickeln. Trainer können neben der Berater- oder Helferrolle auch Gesprächspartner, ein zu informierender Laie oder Ansprechpartner bei sozialen, beruflichen oder familiären Problemen sein. Meldrum/Clandfield (o.J.) berichten aus einem Workshop mit Lehrenden zum Thema:

„One teacher neatly described the teacher role as being ‘blurred’ between teacher, psychologist and friend. One minute learners complain the teacher is not pushing them to do enough homework then the next they are talking about work problems or family life” Meldrum/Clandfield (o.J., S. 1).

D.h. auch der Lernende tritt in wechselnden Rollen etwa als Experte seines Faches, als Kunde, als Student oder als Ratsuchender auf.

„One essential difference, however, from classroom teaching is that it is no longer the teacher who initiates all the roll changes. The one-to-one teacher’s task is much more to respond to changes of mood and demands, imposed by the student, rather than to act as manager and controller of the classroom” (Wilberg 2002, S. 69).

Da sich Trainer jederzeit ihrer aktuellen Rolle in Bezug auf den Lernenden bewusst sein müssen, verlangt das Einzeltraining ein hohes Maß an Bewusstheit, aber auch an Improvisation und Flexibilität. Die Trainer sind nur auf einen Lernenden konzentriert und stehen fast ständig im Dialog mit ihm - und zwar verbal und non-verbal, d.h. sie müssen auch ihr eigenes körpersprachliches Verhalten kontrollieren. Sie müssen sich an das individuelle Lerntempo des Lernenden anpassen, ihn ständig beobachten und in seinem Tun individuell fördern und das alles, ohne dass die authentische Kommunikation verloren gehen darf. Ein weiteres Problem ist, dass Trainer zum einen durch Kommunikation mit dem Lernenden unterrichten, aber sie kommunizieren mit ihm auch durch ihr Lehren. Zum einen sind Lernende also in einer Lernsituation und müssen auf das, was gelehrt wird, reagieren; zum anderen sind sie aber auch Gesprächspartner in einer Kommunikationssituation, und reagieren auf z.B. verbale, körpersprachliche oder prosodische Signale und Botschaften, wie Wilberg zusammenfasst:

„One-to-one is both a social and a professional situation. Everything either of you does is a communicative act. Communication is going on even if you are both silent or doing repetitive drill. Getting on with your student is not a matter of like or dislike but of sensitive adjustment and awareness of pace, rhythm and step” (Wilberg 2002, S. 9).

Zeit und Zeitplanung spielen eine entscheidende Rolle im Einzeltraining. Einerseits hat der Lernende die ungeteilte Aufmerksamkeit seines Trainers und kann ungleich mehr sprechen, andererseits können aber auch das Gefühl ständig aktiv sein zu müssen und ein Mangel an mentaler Ruhe zur Verarbeitung und Bewusstmachung den Lernenden schnell überfordern. Für Lehrende stellt sich die Situation ähnlich dar und lässt die

Kommunikationssituation für die Beteiligten sogar künstlich wirken, wie Meldrum/Clandfield (o.J., S. 4) feststellen: "One common comment is 'When else would we spend ninety minutes talking constantly to one person?'". Trainer müssen also zum einen Lern-, Verarbeitungs- und Erholungszeiten planen, um die Kursstunde(n) zu strukturieren und zeitliche wie mentale Lernräume zu eröffnen (vgl. Wilberg 2002, S. 19). Außerdem müssen sie über ein großes Repertoire an abwechslungsreichen Unterrichtsmethoden, von der Erstellung einer Präsentation bis zu *5-Minutes-Activities*, verfügen, das alle Fertigkeiten einschließt, denn es kann auch im Einzeltraining nicht nur um die Entwicklung von Sprech- und Hörfertigkeiten gehen. Auch wenn Lesen und Schreiben von den Lernenden oft als Zeitverschwendung angesehen werden (vgl. Meldrum/Clandfield o.J., S. 4), so können sie doch zum Lernbedarf gehören bzw. Anlässe für authentische Gesprächssituationen bieten.

Das Einzeltraining muss, wie andere Sprachkurse auch, evaluiert werden. Dabei ist im Grunde jede Stunde zu evaluieren und das Training auf den aktuellen Sprachbedarf hin anzupassen (vgl. Kap:4.5.2.1.), der Vor- und Nachbereitungsbedarf ist also groß. Immer wieder wird von Trainern der Mangel an geeignetem, im Handel erhältlichem Material beklagt (vgl. Meldrum/Clandfield o.J., S. 4). Die Lehrenden müssen für jedes Einzeltraining passende Materialien auswählen und sammeln, oft auch schon im Vorfeld eines Kurses (vgl. Wilberg 2002, S. 65). Dazu gehört nicht nur die Auswahl einzelner Kursbuchübungen und die Didaktisierung authentischer Texte, sondern auch die Auswahl authentischer Gesprächsanlässe, in denen Ich-identisches Handeln stattfinden kann. Diese können u.a. biografischer Art sein, wie z.B. „Meine Stadt/Mein Job und was ich an ihr/ihm mag...“, „Der schlimmste Job, den ich jemals hatte...“, „Wenn ich vor 200 Jahren gelebt hätte...“, „Das letzte Mal als ich verliebt / ärgerlich / glücklich / betrunken etc. war...“⁵⁶¹. Maßgeblich für die Übungsformen für den Einzelunterricht ist, dass sie geeignet sein müssen, um immer wieder eine Verbindung zum Lernenden herzustellen, wie z.B. die Arbeit mit Zirkeldiagrammen, in die die Lernenden zuerst persönliche Inhalte eintragen, bevor darüber gesprochen werden kann. Themen könnten hierbei z.B. „Organisationen, in denen ich Mitglied bin“, „Menschen, die mir nahe stehen“ sein (vgl. Wilberg 2002, S. 93f). Dies bedeutet aber auch, dass das Einzeltraining mehr noch als der Gruppenunterricht auf einem offenen und vertrauensvollen Verhältnis von Lernenden und Lehrenden basiert.

⁵⁶¹ Weitere Beispiele bei Wilberg 2002, S. 26.

Das Einzeltraining stellt, indem es etwa im Hinblick auf die Kursplanung, die Materialgestaltung und den Umgang mit Lernzeit und Lernräumen (vgl. Wilberg 2002, S. 19) eine Reihe von spezifischen Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden erfordert, für viele Lehrende eine besondere Herausforderung dar. Lehrende werden jedoch in der Regel weder für diese spezifische Trainingsform ausgebildet, noch wird sie als solche im Studium überhaupt als eine mögliche Lehr-Lernform thematisiert⁵⁶². Eine Vorbereitung auf das Einzeltraining und die spezifischen Anforderungen findet bisher allenfalls in der Weiterbildung statt⁵⁶³. Die meisten der persönlichen und fachlichen Kompetenzen, die Fremdsprachenlehrende in der Ausbildung entwickeln, beziehen sich auf die Arbeit mit Gruppen. Vieles davon lässt sich, wie zu zeigen war, nur sehr bedingt auf das Einzeltraining übertragen, denn mit den Worten Wilbergs: „One-to-one teaching is different“ (Wilberg 2002, S. 2).

Das Einzeltraining neben der Arbeit in Kleingruppen⁵⁶⁴ eine der am häufigsten nachgefragten Trainingsformen auf dem außerschulischen Sprachenmarkt ist, sollte es auch Bestandteil der Lehrerausbildung sein. Angehende Lehrende/Trainer sollten

- die Spezifika des Einzeltrainings, vor allem im Hinblick auf die Rollen der Lehrenden und Lernenden kennen,
- seine Vor- und Nachteile für Trainer und Lernende reflektieren können,
- spezifische Unterrichtsmethoden kennen und für verschiedene Unterrichtsphasen (Lern-, Verarbeitungs- und Ruhephasen) geeignete Methoden auswählen können,
- Unterrichtsmaterial fallspezifisch recherchieren, auswählen und didaktisieren können,
- Kursplanungen anhand von Fallstudien durchführen können.

Während das Einzeltraining außerhalb des Arbeitsumfelds des Lernenden stattfindet, stellt das Sprachcoaching mit dem Lernen am Arbeitsplatz eine weitere Variante berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts dar. Coaching ist im Allgemeinen ein auf eine Einzelperson oder Gruppe zentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der sich auf unterschiedliche Bedarfslagen des Coachingnehmers beziehen kann, zeitlich

⁵⁶² So jedenfalls das Ergebnis einer Kurzumfrage unter 10 AbsolventInnen von Fremdsprachen- bzw. Lehramtsstudiengängen (5x Englisch, 4x Deutsch/DaF, 2x Französisch, 1x Spanisch, 1x Russisch, 4x Geschichte, 2x Biologie, 1x Chemie) der Hochschulen Kassel, Jena, Bonn und Bielefeld.

⁵⁶³ So bietet Oxford TEFL ein *Certificate in One-to-One Language Coaching* an, das in einem dreitägigen Intensivkurs erworben werden kann, vgl. http://www.oxfordtefl.com/teacher_development_courses/certificate_one_to_one_teaching.htm (22.03.2007).

⁵⁶⁴ Kleingruppen haben 2 - 6 Teilnehmer.

begrenzt ist und als „Hilfe zur Selbsthilfe“ dienen soll⁵⁶⁵. Auch wenn die Nachfrage speziell nach Sprachcoaching noch nicht sehr breit ist, so sehen Weber/Becker/Laue (2000, S. 160) doch tendenziell eine Abkehr von klassischen Lernformen und eine Zunahme von Lernformen, die das berufliche Handeln direkt am Arbeitsplatz begleiten. Lerninhalte und –prozesse werden aus den konkreten Anforderungen des Arbeitsalltags entwickelt. Dazu beobachten die Coaches zuerst die betrieblichen Kommunikationsabläufe und identifizieren und analysieren Situationen, in denen die Lernenden Probleme mit der Fremdsprachenanwendung haben. Auf dieser Basis machen sie dann Vorschläge zur Entwicklung fremdsprachlicher Lernprozesse, die sie in Übungssequenzen und Beratungen am Arbeitsplatz und innerhalb der normalen Arbeitsabläufe umsetzen (vgl. Weber/Becker/Laue 2000, S. 160)⁵⁶⁶. Die kommunikativen Handlungen am Arbeitsplatz sind also Gegenstand und Ziel dieses „*training on the job*“.

Sprachcoaching ist ein interaktiver Prozess, indem - idealerweise – Sprachprobleme von den Lernenden aufgezeigt werden und Coaches wie Lernende sich um die Lernorganisation kümmern (vgl. Weber/Becker/Laue 2000, S. 162). Methodisch weist das Coaching über die Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden hinaus:

„Sowohl die klassischen methodischen Ansätze wie imitativ-habitualisierendes Lernen, alle Formen kognitiven Lernens, funktional-kommunikative Übungsverfahren und „learning by doing“ eignen sich ebenso wie die Lehr- und Lernverfahren der so genannten alternativen Fremdsprachenmethoden oder die Methoden der Management-Schulung, der Supervision und des Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Auswahl und Anwendung methodischer Teilstücke richten sich dabei nach der Art des Lernbedarfs und den Lernpräferenzen der Lernenden“ (Weber/Becker/Laue 2000, S. 162).

Der Abschluss eines Lernvertrags hilft auch hier, zeitliche und organisatorische Aspekte sowie Zielperspektiven und Evaluationsformen transparent zu machen.

Eine besondere Form des Sprachcoachings ist das telefonische Coaching, bei dem die Lernenden mit ihrem Coach über Ziele und Bedürfnisse sprechen, etwa wenn es um Präsentationen oder *meetings* geht⁵⁶⁷. Telefoncoaching ist vor allem dann sinnvoll, wenn es z.B. um zielgerichtete sprachliche Nuancierungen und Effektivierungen oder

⁵⁶⁵ Die Bandbreite des Begriffs machen die unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Coaching> gesammelten Definitionen deutlich (02.03.2007).

⁵⁶⁶ Siehe dazu z.B. auch die Projekte zu „Deutsch am Arbeitsplatz“ bei Grünhage-Monetti 2000, Grünhage-Monetti et al. 2002, 2003.

⁵⁶⁷ Der Sprachcoach stellt z.B. zu einem spezifischen, in der Fremdsprache zu lösenden Problem Ausdrücke und Phrasen zusammen und übt sie mit dem Lernenden am Telefon im Hinblick auf Verwendung, Aussprache, Intonation und Zielführung.

die Rückversicherung, das richtige Register getroffen zu haben, geht, d.h. es basiert auf einem bereits vorhandenen fortgeschrittenen sprachlichen Können. Da auch das Telefoncoaching im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen ein Forschungsdesiderat darstellt, gibt es derzeit noch keine weiteren Untersuchungen zu Konzepten, Methoden und Wirkungen.

Die Angebotsvielfalt und Diversifizierung von Lernmöglichkeiten und –konzepten, die wie die hier vorgestellten stark nachfrageabhängig sind, zeigt insgesamt, dass sich die Einstellung der Lernenden und der Bildungsinstitutionen zum Fremdsprachenunterricht langsam ändert.

„Statt eine Grundeinstellung zu entwickeln, die selbstverständlich erwartet, im planmäßigen Durchgang durch vorgegebene organisierte Lernveranstaltungsfolgen zu sicheren lebenslangen Berufspositionen zu gelangen, werden die Lerner mehr dazu herausgefordert, im Maße ihrer Kompetenz Entwicklungsmöglichkeiten aktiv, flexibel, kreativ und kooperativ eigene Lernwege zu gehen und dabei selbst die vielfältigen Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten der ‚Lerngesellschaft‘ zu nutzen“ (Dohmen 1996, S. 90).

Eine Tätigkeit als Trainer in der Erwachsenenbildung erfordert zunächst einmal die Akzeptanz und Anpassung an diese auf Individualisierung des Lernens zielenden Lehr-Lernformen, worauf bereits in der Lehrerbildung allgemein und in besonderem Maße in der für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht eingegangen werden sollte. Neben der Lerner- und Handlungsorientierung des Unterrichts und der damit verbundenen Veränderung der Lehrerrolle sehen sich Lehrende jedoch zunehmend verpflichtet, die Unterrichtskonzeption nach ökonomischen Effizienz- und Effektivitätskriterien auszurichten. Die Tendenz zu kürzeren Kurslaufzeiten ist dafür ebenso ein Indiz, wie die gerade für freie Trainer bestehende Verpflichtung zur Vermarktung des eigenen Lehrangebots und der damit einher gehenden Herstellung von „Kundenzufriedenheit“, um auf dem außerschulischen Sprachenmarkt bestehen zu können. Da die Kunden im Falle des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts nicht deckungsgleich mit den Lernenden sein müssen, muss nicht nur gegenüber den Lernenden, sondern quasi auch gegenüber Dritten ein Nachweis über den Kurserfolg geführt werden. D.h. angehende Lernende, die auf dem außerschulischen Bildungsmarkt tätig werden möchten, sollten bereits in der Ausbildung auf Aspekte wie die Vermarktung des eigenen Kursangebots sowie insgesamt auf die Ökonomisierung des Fremdsprachenunterrichts vorbereitet werden. Inwieweit sich diese Punkte in der Lehrerbildung umsetzen lassen, soll im Folgenden untersucht werden.

4.5.2.4 Die Ökonomisierung des Fremdsprachenunterrichts

Wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 2.6.4; 4.4.1), arbeiten Fremdsprachenlehrende an den Schulen im Gegensatz zu den Lehrenden im außerschulischen Bereich in einem relativ „geschützten“ Raum: sie folgen vorgegebenen Curricula bzw. Bildungsstandards, orientieren sich in diesem Rahmen an den Lernerbedürfnissen und Vorgaben anderer *stakeholder* wie etwa den Eltern oder der Schulleitung, und zumindest in Deutschland eröffnet sich den Lehrenden immer noch eine relativ gesicherte Laufbahnperspektive. Diese Sicherheiten entfallen für die Lehrenden im außerschulischen Bildungsbereich. Mit dem berufsorientierten Fremdsprachenunterricht erbringen sie eine Dienstleistung, die auf dem freien Markt angeboten wird. Durch diese Marktabhängigkeit unterliegt der Unterricht einer Reihe von ökonomischen Regularien, die sich aus den Angebots- und Nachfragemechanismen ergeben. So fragen Kunden z.B. nicht nur ein ihrem individuellen Bedarf gerecht werdendes Unterrichtsangebot nach, sie haben auch ein Interesse an einer qualitativ hochwertigen sowie effektiv und effizient erbrachten Dienstleistung. Der Anbieter der Dienstleistung, also der Lehrende bzw. Trainer, hat ein Interesse am ökonomischen Einsatz seiner Ressourcen und an einer adäquaten Bezahlung bzw. am Gewinn⁵⁶⁸. Als Konsequenz daraus folgt, dass sich der berufsorientierte Unterricht im Spannungsfeld von Individualisierungs- und Ökonomisierungsanforderungen bewegt. Die Orientierung an betriebswirtschaftlichen Planungsgrößen ist ein neuer Aspekt für die universitäre Lehrerbildung⁵⁶⁹ und wird durch den Paradigmenwechsel der Fremdsprachendidaktik vom *input* zum *outcome* noch verstärkt.

Wie bereits aufgezeigt, verschiebt sich die Nachfrage von unspezifischen Kursen, die über einen längeren Zeitraum angelegt sind und die Sprache umfassend vermitteln, hin zu kürzeren (Intensiv-)Kursen, die in einzeln abschließbaren Modulen auf berufliche Handlungssituationen vorbereiten (vgl. Kap. 4.5.2.1). Die Modularisierung bietet den Fremdsprachenlernenden Möglichkeiten zur bedarfsgerechten und individuellen Profilbildung⁵⁷⁰, wobei die Lernziele, die in einem überschaubaren Zeitraum erreicht werden sollen, von den Lehrenden transparent auszuweisen sind und bei einer Orientierung am GER den Vorteil der Vergleichbarkeit haben (vgl. Kap. 3.3.2f). Im berufsvorberei-

⁵⁶⁸ Während z.B. der Vorbereitungs- und Durchführungsaufwand durch den Dienstleister bestimmbar ist, hat er auf den am Markt zu erzielenden Preis nur bedingt Einfluss, Aufwand und Erlös dürfen jedoch nicht in einem Missverhältnis stehen.

⁵⁶⁹ Vor allem für eine Lehrerbildung, die den außerschulischen Fremdsprachenunterricht einbezieht.

⁵⁷⁰ Dies ist ein Vorgang, der sich analog im gesamten Bildungsbereich bemerkbar macht, vgl. deshalb die Ausführungen zur Modularisierung/Profilbildung in Kap. 4.2.1. So könnten z.B. je nach Bedarf jeweils unterschiedliche Fertigkeiten auf verschiedenen Niveaus und für verschiedene Handlungskontexte trainiert werden, etwa Telefon- (hören, sprechen) oder Lesekompetenzen.

tenden wie -begleitenden Fremdsprachenunterricht müssen die Lernziele mit einem für die Lernenden und – soweit nicht deckungsgleich – auch für die Kunden kalkulierbaren Zeit- und Kostenaufwand benannt werden, wobei Effektivitäts- und Effizienzkriterien bei der Kursgestaltung und Auswahl der Unterrichtsmethoden zu berücksichtigen sind.

Effektivität ist nach Gabler ein

„Beurteilungskriterium, mit dem sich beschreiben lässt, ob eine Maßnahme geeignet ist, ein vorgegebenes Ziel zu erreichen. Über die Art und Weise der Zielerreichung werden bei der Betrachtung unter Effektivitätsgesichtspunkten keine Aussagen getroffen“ (Gabler 2005, S. 782).

Ein Sprachkurs ist also dann effektiv, wenn die vorgegebenen Ziele erreicht werden. Dies ist im Unterschied zur Effizienz unabhängig von dem zur Zielerreichung nötigen Aufwand. Effektiv zu arbeiten bedeutet, unter Einsatz aller Mittel ein Ziel zu erreichen. Effizient zu arbeiten bedeutet hingegen, ein Ziel mit möglichst geringem Mitteleinsatz, also unter Wirtschaftlichkeitsaspekten zu erreichen (vgl. Gabler 2005, S. 783). Effizienz als Maß für die Wirtschaftlichkeit (Kosten-Nutzen-Relation) setzt also Effektivität als Maß für die Zielerreichung (Wirksamkeit, Output) voraus und geht über diese noch hinaus.

Immer öfter befinden sich Lehrende in einem kaum zu lösenden Zielkonflikt zwischen der Individualisierung von Kursen einerseits, d.h. dem individuellen Eingehen auf den einzelnen Lernenden und der größtmöglichen Lernerorientierung, die nur im Kleingruppen- bzw. im Einzeltraining erreicht werden kann und ob des Planungsaufwands relativ teuer ist, und der Ökonomisierung andererseits, die gegenwärtig fast im gesamten Bildungsbereich ein mit möglichst geringen Kosten, jedoch individuell zusammengestelltes Angebot für möglichst viele Kursteilnehmer mit einem sofort operationalisierbaren sprachlichen *output* verlangt.

Kritiker sehen in der Outputorientierung und der Ausrichtung des Sprachenlernens an ökonomischen Aspekten die Gefahr einer Funktionalisierung von Sprache, die ihrer Meinung nach dem kreativen Sprachgebrauch gegenübersteht (vgl. Krumm 2003c, S. 122). Für Krumm weist der Fremdsprachenunterricht über den *output* als messbares Resultat hinaus:

„Die Sprachlehrforschung ebenso wie die neuere Mehrsprachigkeitsdidaktik betonen zu recht immer wieder, dass ein wichtiges ‚Ergebnis‘ fremdsprachlichen Lernens der nicht unbedingt als Output messbare Erfahrungsgewinn in prozessualer und persönlichkeitsbildender Hinsicht ist, bei dem auch die außerunterrichtlichen Lernprozesse (Lektüre, Recherchen im Internet, Austausch und Begegnung) eine wichtige Rolle spielen: Mit dem Sprachenlernen werden Fremderfahrungen möglich, die auch die Selbstwahrnehmung

ändern. [...] Mit dem Sprachenlernen entwickeln sich neue Fähigkeiten der Wahrnehmung und Lernstrategien, die erst beim Lernen weiterer oder außerhalb des Unterrichts in der Begegnung mit anderssprachigen fruchtbar werden. Eine Normierung, die lediglich die „fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände“ [...] erfasst, greift gegenüber sprachlichen Lernkonzepten allgemein wie insbesondere zweit- und fremdsprachlichen Lernprozessen zu kurz“ (Krumm 2005b, S. 152)

Anstatt Möglichkeiten zur Persönlichkeitsbildung und Entwicklung von Lernstrategien im Sinne des lebenslangen (Fremdsprachen)Lernens zu eröffnen, sieht Krumm in einem outputorientierten Fremdsprachenunterricht, der die Lernziele auch zu Evaluationszwecken⁵⁷¹ einsetzt, eher die Gefahr eines „teaching to the test“ (vgl. Krumm 2005b, S. 152) und damit eine Reduktion des Unterrichts auf evaluierbares Wissen. Er fordert für den outputorientierten Fremdsprachenunterricht, dass „auch die persönlichkeitsbezogenen, ästhetischen und interkulturellen Zielsetzungen und Prozesse im Blick bleiben“ (Krumm 2005b, S. 153)⁵⁷².

Diese Kritik bezieht sich in erster Linie, aber nicht ausschließlich, auf den schulischen Fremdsprachenunterricht und hier insbesondere auf seine pädagogische Funktion, die im berufsorientierten Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen nur bedingt greift. Es stellt sich jedoch für den schulischen wie für den außerschulischen Unterricht generell die Frage, ob denn nicht jeder Fremdsprachenunterricht, also auch ein „*teaching to the test*“, *per se* u.a. persönlichkeitsbildend ist, indem es z.B. zur Entwicklung von spezifischen Teststrategien führt. Und unbewiesen bleibt, ob ein Hinarbeiten auf z.B. ästhetische Ziele auch immer zur ästhetischen Bildung der Lernenden beiträgt. Interkulturelle Ziele gehören zu den Kernbereichen des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Sie können direkt als *output* ausgewiesen werden, sofern sie explizit zum Lern(er)bedarf gehören, ansonsten sind sie einem lernerorientierten, kommunikativ-interkulturellen Fremdsprachenunterricht inhärent (vgl. Kap. 3.2.4.4). Das eine zu tun, nämlich die Outputorientierung und Ausrichtung des Unterrichts an berufsorientierten Handlungssituationen, heißt nicht zwangsläufig, das andere, nämlich die Persönlichkeitsbildung etc., zu unterlassen. Ebenso wenig bilden der von Krumm unterschiedene „funktionalisierte“ und der „kreative“ Sprachgebrauch unvereinbare Pole⁵⁷³. Im berufs-

⁵⁷¹ Im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht also z.B. zur Bestimmung des Grades der Soll-Erreichung.

⁵⁷² Wenn das Unterrichtsziel „Testvorbereitung“ anderen persönlichen Zielen der Lernenden entgegensteht, kann sich ein weiterer, allerdings nicht ökonomisch motivierter Zielkonflikt ergeben, was hier aber nicht vertieft werden kann.

⁵⁷³ Wenn man das konstruktivistische Paradigma ernst nimmt, dann kann der Sprachgebrauch *per se* eigentlich nur kreativ sein.

orientierten Unterricht werden zwar typische funktionale Situationen trainiert, aber da reale sprachliche Handlungssituationen offen sind, ist letztlich der Sprachgebrauch immer ein kreativer. So wird auch in funktionalen Bereichen mit verbalen und non-verbalen Mitteln kommuniziert, wobei unterschiedliche Gesprächsstrategien zum Einsatz kommen. Diese lassen sich nicht etwa universal zu Handlungssituationen passend in einem vermeintlich „funktionalisierten“ Unterricht abschließend vermitteln, sondern werden jeweils in der Handlungssituation aktualisiert. Wenn unter Funktionalisierung die Auswahl von Handlungskontexten oder Szenarien und die Bereitstellung von entsprechenden Wörtern, Strukturen und Strategien verstanden wird, die die Lernenden als Kommunikationspartner situationsadäquat –und eben kreativ - einbringen können, verschwindet der vermeintliche Gegensatz zum kreativen Sprachgebrauch.

Mit Vehemenz kritisiert auch Schwerdtfeger einen Fremdsprachenunterricht, der u.a. in Bezug auf die zeitliche Konzeption und auf die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse Effizienzaspekte berücksichtigt:

„[...] das ganzheitliche Lernen soll heute nur einem Zwecke dienen, die Lernenden zu **ganz schnellen** Lernenden zu machen. Ganzheitlichkeit des Lernens wird verstanden im Sinne einer stromlinienförmig ausgerichteten **Lerneffizienz**, die die sprachlichen Lernergebnisse **kalkulierbar** macht, sie **vorhersagbar** macht und schließlich klare **Kontrollmaßnahmen** über den Lernprozess ermöglicht. Genau das soll erreicht werden. Und hiermit ist sie erreicht, die perfekte *McDonaldisierung* (vgl. Ritzer 2000) des Sprachenunterrichts, seine vollständige Entmenschlichung. [...] Auch heute wird ganzheitliches Lernen mit einer Ideologie gefüllt: Der sprachenlernende Mensch wird zu einem nach ausgeklügelten betriebswirtschaftlichen Prinzipien akkurat planbaren und kontrollierbaren und damit enthumanisierten Elementchen eines weltumspannenden Kapitalismus“ (Schwerdtfeger 2001, S. 439f, Hervorhebungen im Original, C.K.).

Vor allem Schwerdtfegers negative Bewertung der Lerneffizienz fordert zum Widerspruch auf, wenn man bedenkt, dass gerade die Lernenden im außerschulischen Bildungsbereich mit dem Anspruch in die Sprachkurse kommen, möglichst schnell und effizient, d.h. mit geringstem Lernaufwand und in möglichst kurzer Zeit, ihre kommunikativen Ziele zu erreichen. Die Lernenden streben also von sich aus nach Lerneffizienz⁵⁷⁴. Fraglich ist allenfalls, ob sich die Vorstellungen der Lernenden im Unterricht und in der zur Verfügung stehenden Zeit umsetzen lassen⁵⁷⁵. Die Lerneffizienz kann schon aus dem Grunde nicht „stromlinienförmig“, also für alle Kursteilnehmenden

⁵⁷⁴ Auch Lernende im schulischen Fremdsprachenunterricht streben nach möglichst geringem Lernaufwand, so dass Lerneffizienz generell im Interesse der Lernenden liegt.

⁵⁷⁵ Vor allem wenn man bedenkt, dass fremdsprachliche Lernprozesse individuell unterschiedlich viel Zeit erfordern, was der Planbarkeit nach ökonomischen Kriterien Grenzen setzt.

gleich, ausgerichtet werden, da sie ebenso individuell ist wie das Lernen an sich. Als individueller, konstruktivistischer Vorgang ist das Lernen letztlich in seinen Ergebnissen auch nicht von außen kalkulierbar und nur bedingt steuerbar. Deshalb sind Kontrollmaßnahmen im Lernprozess nicht von vornherein negativ zu sehen, sondern eher im Sinne der Evaluation und damit der Qualitätssicherung des Lehr-Lernprozesses. So können bei kursbegleitenden Evaluationen Defizite aufgedeckt und gegensteuernde Maßnahmen eingeleitet werden, die Lernenden wie Lehrenden helfen, ihre Ziele zu erreichen. Betriebswirtschaftlich planbar ist weniger der Lernprozess, sondern eher der methodisch planvolle Einsatz der knappen Güter Zeit, Geld und Medien. Lehrende müssen demnach bei der Kurskonzeption nicht nur die Ziele der Kunden und der Lerner, sondern auch die oftmals sehr begrenzten zeitlichen, finanziellen und medialen⁵⁷⁶ Rahmenbedingungen berücksichtigen, und der Sprachkurs als marktfähiges „Produkt“ muss den Einsatz der knappen Güter transparent ausweisen.

Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass die Studierenden als angehende Experten für das Management von Lernprozessen darauf vorbereitet werden,

- den Lehr-Lernaufwand bis zur Erreichung eines Lernziels einzuschätzen,
- den Lehr-Lernaufwand mit den unterschiedlichen Methoden in Beziehung zu setzen und mit dem tatsächlich zur Verfügung stehenden Zeitrahmen zu vergleichen sowie
- bei fehlender Kongruenz die Lernziele an den meistens vorgegebenen Zeitrahmen anzupassen. Entsprechen ist hinsichtlich der finanziellen Mittel und der medialen Ressourcen zu verfahren.

Vor allem der letzte Punkt macht noch einmal deutlich, dass sich die Ökonomisierung weniger auf die Lernprozesse als auf die Reorganisation der Lehre nach dem Marktmodell bezieht. Ein Trainer, der seine Dienstleistung auf dem freien Markt anbietet, muss marktorientiert arbeiten. Dazu gehört eine starke Bedarfs- bzw. Nachfrageorientierung mit einem Kursangebot, das sich an den aktuellen Maßgaben der

- Intensivierung (kürzere Kurse, *blended learning*),
- Standardisierung und Vergleichbarkeit (z.B. durch die Nutzung von GER, *Profi-Deutsche*, Europäisches Sprachenportfolio) und
- Evaluation (als Qualitätssicherungsinstrument) richtet.

⁵⁷⁶ Hier bezogen auf den Einsatz aller Medien, vom Arbeitsblatt bis zum Computer.

Letzteres weist darauf hin, dass das Kursangebot auch in Bezug auf seine Qualität⁵⁷⁷ den Kunden überzeugen können muss. Der Nachweis der Qualität wird z.B. durch Offenlegung der Lernziele, der Lehrmethoden, der Lehr-Lernmaterialien etc. erreicht. Die Qualitätssicherung richtet sich also nicht nur nach innen auf die Beseitigung von Qualitätsdefiziten im Lehr-Lernprozess, sondern auch auf die Dokumentation von Qualität nach außen, d.h. die Lehrenden müssen in der Lage sein, didaktische Laien über Ziele und Inhalte der Kurse zu informieren (vgl. Kap. 3.1.3.3). Unterrichten die Trainer in einem Sprachinstitut, so kann der Qualitätsnachweis auch durch die Akkreditierung oder Zertifizierung des Instituts erfolgen (vgl. von der Handt 2003, S. 390ff; Kilian 2001, S. 62). Von der Handt (2003, S. 394) weist darauf hin, dass die Qualitätssicherung und -entwicklung immer auch Wirtschaftlichkeits- bzw. Kostenaspekte mit einschließen, die besonders im Interesse des Kunden liegen. So kann etwa die Reduzierung von Kosten ein Ergebnis von Qualitätssicherung sein, doch gilt hier die Einschränkung: „Wenn es die einzige Vorgabe ist, bleibt die Qualität auf der Strecke“ (von der Handt 2003, S. 394). Die folgende Abbildung fasst den Prozess des kundenorientierten Ressourcen- und Qualitätsmanagements zusammen.

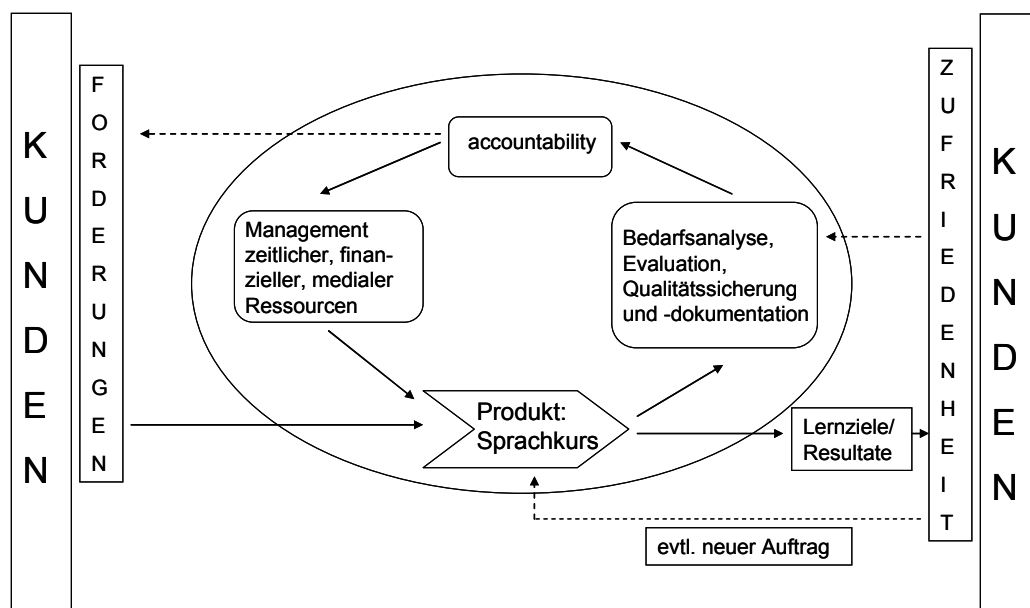


Abbildung 57 Kundenorientierung und Qualitätsmanagement⁵⁷⁸

⁵⁷⁷ Für den Fremdsprachenunterricht gelten entsprechend die Service-, Programm-, Durchführungs- und Ergebnisqualität (vgl. Kap. 3.2; 4.4.3).

⁵⁷⁸ Angepasstes Modell nach Kamiske/Brauer 2002, S. 59.

Da weitere Aufträge für Kurse von den Kunden abhängig sind, bestimmt die Nachfrage auf dem außerschulischen Sprachenmarkt über die Arbeitsplatz- und Einkommenssicherheit der Trainer⁵⁷⁹. Die Notwendigkeit zur Flexibilität betont Kilian:

„Lehrkräfte, die nicht den umfassenden Anspruch eines „Qualitätsmanagements“ berücksichtigen, die nicht die Erwartungen und Wahrnehmungen von Kunden im Auge haben und die sich in lieb gewonnenen Routinen einrichten, gefährden ihren Arbeitsplatz“ (Kilian 2001, S. 62f)⁵⁸⁰.

Dasselbe gilt für die Verpflichtung der Trainer zur beruflichen Weiterbildung⁵⁸¹ und zur laufenden Rezeption der Fachdiskussion (vgl. Kilian 2001, S. 67), und dies unabhängig davon, ob sie als selbständige freie Trainer oder als Angestellte, mit Zeitverträgen oder auf Honorarbasis⁵⁸² bei öffentlichen oder privaten Bildungsinstitutionen tätig sind. D.h. die Lehrenden müssen - wie alle anderen Beschäftigten auch - ständig an ihrer Professionalisierung und Flexibilisierung arbeiten, um wechselnden Marktanforderungen gewachsen zu sein⁵⁸³.

Marktabhängigkeit bedeutet aber auch, dass Lehrende sich den Markt und seine unterschiedlichen Kundenschichten erschließen und sich gegen Konkurrenz durchsetzen müssen. Sie brauchen dazu auf der einen Seite Kenntnisse des Marketings, der Kundenakquise und der geeigneten Kommunikationsinstrumente, um Sprachkurse zielgruppenadäquat zu vermarkten. Auf der anderen Seite müssen sie auch ihre Kurse budgetieren, Angebote erstellen und eine Kostenrechnung durchführen können, wozu betriebswirtschaftliche Kenntnisse notwendig sind.

⁵⁷⁹ Wie am Beispiel Sachsens zu sehen ist (vgl. Kap. 4.5.1), gilt dies auch in Ansätzen bereits für den Schulbereich.

⁵⁸⁰ Leider gehen die umfassenderen Anforderungsprofile und die Qualitätssteigerung des Unterrichts nicht immer auch mit einer Anpassung der Honorierung einher. Momentan findet eher eine Qualitätssteigerung bei sinkenden Preisen statt. Die Ausweisung geringer Festpreise für Unterricht durch große Bildungsträger wie das BAMF nivellieren die Preise für Sprachkurse auf dem Markt nach unten.

⁵⁸¹ In Deutschland wird der beruflichen Weiterbildung zwar insgesamt ein zentraler Stellenwert für die Zukunftsfähigkeit der Wirtschaft zugeschrieben. Gleichzeitig wird jedoch die Weiterbildungsverantwortung zunehmend auf die Beschäftigten übertragen. Von den Mitarbeitern werden zunehmend Eigeninitiativen zur Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit erwartet, z.B. in Form selbst initiiert Weiterbildung auf eigene Kosten und in der Freizeit (vgl. Informationen des BIBB unter <http://www.bibb.de/de/wlk8442.htm> (11.03.2007)).

⁵⁸² Vgl. die nach sozialem Status differenzierten vier Hauptgruppen bei Christ (1990, S. 122), wobei die als Honorarkräfte für verschiedene Arbeitgeber tätigen „Neuen Selbstständigen“ angesichts mangelnder Festanstellungen im außerschulischen Bildungsbereich weiter zugenommen haben dürften.

⁵⁸³ Die EU Kommission sieht in der Professionalisierung, dem lebenslangen Lernen und der Mobilität grundlegende Prinzipien der Lehrerkompetenzen und der Lehrerqualifizierung, zu der alle Träger der Lehrerbildung gemeinsam beitragen sollen (vgl. European Commission 2005, S. 2).

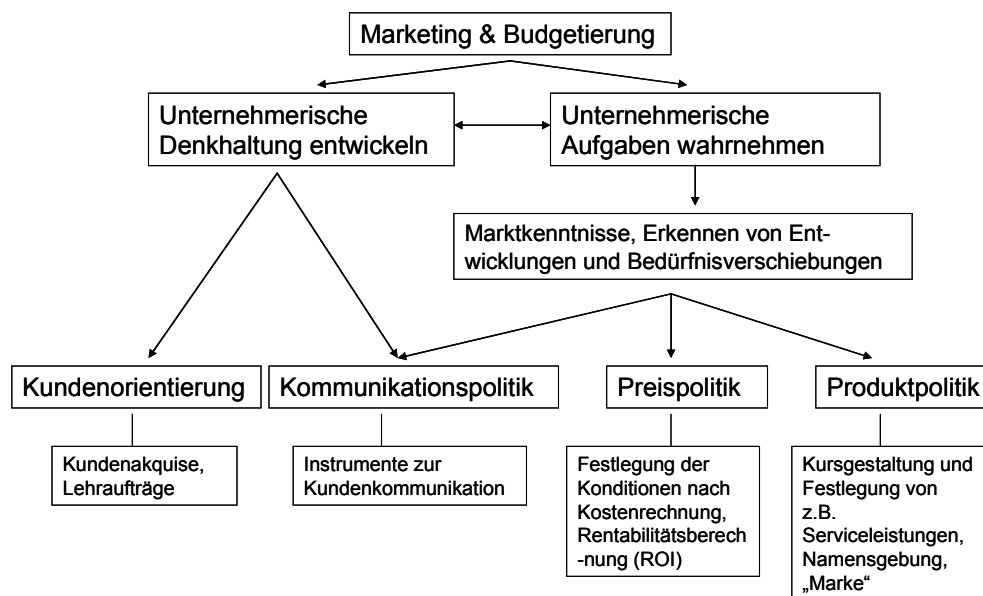


Abbildung 58 Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse für Lehrende

Die Vermittlung grundlegender betriebswirtschaftlicher Kenntnisse sollte schon in der Lehrerausbildung erfolgen⁵⁸⁴. Ziel ist, dass die angehenden Lehrenden,

- Grundkenntnisse im Bereich des Marketings erwerben,
- unterschiedliche Marketinginstrumente wie z.B. die Produkt-, Preis- und Kommunikationspolitik kennen,
- eine Marketingstrategie für einen Sprachkursanbieter entwerfen und dabei die Marketinginstrumente einbeziehen können (z.B. Namensgebung, Gestaltung des Sprachkursangebots, Kundenansprache via Direktmarketing etc.),
- die zur Kursgestaltung notwendigen Kosten (Personalkosten und Sachkosten wie Mieten, Materialien etc.) kennen und sie erfassen können,
- zeitliche und finanzielle Ressourcen planen und Kurse programmbezogen und lernziel- bzw. output-orientiert budgetieren können,
- die Grundlagen der Rentabilitätsberechnung kennen (u.a. Gewinn- und Verlustrechnung, *Return on Investment* (ROI)) und diese auf Fallbeispiele anwenden können,
- einen Überblick über den Sprachenmarkt gewinnen, Informationen über Trends und Angebotsnischen einholen, diese bewerten und daraus ein eigenes, von Bewerbern abgegrenztes Angebotsspektrum definieren können.

⁵⁸⁴ Bisher werden entsprechende Grundlagenkenntnisse nur in einem mir bekannten Weiterbildungsangebot, dem CLTC, vermittelt (vgl. Kap. 4.5.1.2).

In der Lehrerausbildung bietet sich dazu besonders die Arbeit mit Fallbeispielen, Simulationen, Rollen- und Planspielen an⁵⁸⁵, in denen die Studierenden in unterschiedlichen Rollen und Funktionen tätig werden. So üben sie beispielsweise in ihrer Rolle als „Anbieter“ lerner- und kundenorientierte Sprachprogramme zu erstellen und diese als „Kunden/Nachfrager“ auf der Basis unterschiedlicher Bedarfslagen zu bewerten.

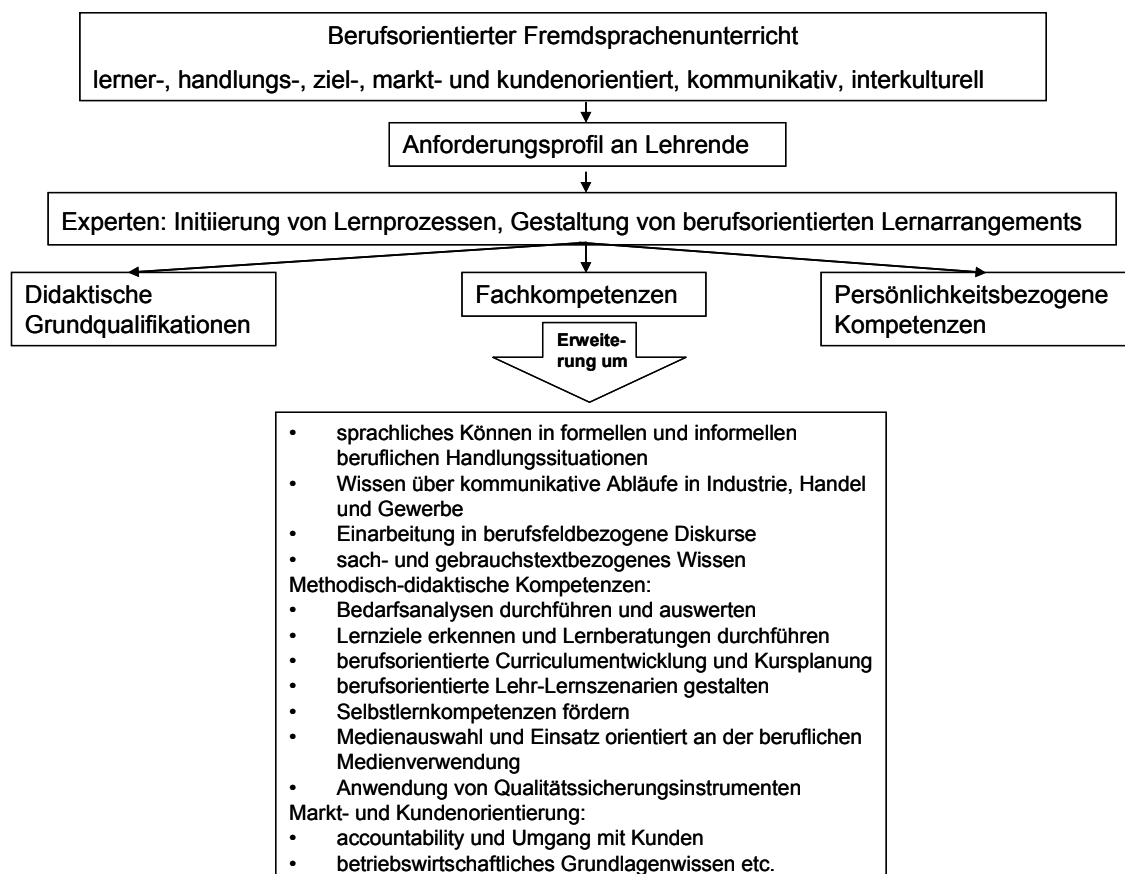


Abbildung 59 Anforderungsprofil für Lehrende im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht

Dies bedeutet, dass die Konzepte der berufsorientierten Lehrerausbildung wegen der Änderung der ökonomischen Realitäten um die Vermittlung grundlegender betriebswirtschaftlicher Kenntnisse zu erweitern wären. Bereits im Studium könnten so die angehenden Lehrenden in entsprechenden Veranstaltungen mit der für den freien Sprachenmarkt notwendigen Kunden-, Kosten- und Leistungsorientierung vertraut gemacht werden.

⁵⁸⁵ Nach meinen Erfahrungen in universitären Seminaren zum berufsorientierten DaF-Unterricht nutzen die Studierenden die Möglichkeiten der Planspiele und Simulationen etc. sehr gerne. Sie können so erste praktische Erfahrungen sammeln und ergänzen die Auseinandersetzung mit zielgruppenorientierten Kursinhalten und Sprachprogrammen um die betriebswirtschaftliche Seite. Diese wird von den Studenten in der Regel schnell als notwendig erkannt.

Die Integration der Fremdsprachenlehrerausbildung für den berufsorientierten Unterricht in die universitäre Lehrerbildung würde somit den Bildungsauftrag für die Lehrerausbildung an den Hochschulen erweitern. Das aufgezeigte Anforderungsprofil an Lehrende im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht ist umfangreich und weist vor allem in und mit den Teilbereichen

- Kurs- und Unterrichtsplanung,
- Medien- und Beratungskompetenz,
- Einzeltrainings- und Coachingmaßnahmen,
- ökonomische Aspekte der Kursgestaltung und –vermarktung

Spezifika auf, die über die Lehrerausbildung für die Regelschulen hinausgehen. Eine Spezialisierung im Studium erscheint also, auch angesichts der erweiterten Möglichkeiten auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt, notwendig und sinnvoll. Die universitäre Ausbildung kann dabei Bildungsprozesse oft nur anbahnen, die dann in entsprechenden Weiterbildungsveranstaltungen vertieft und stärker auf die berufliche Praxis bezogen werden müssen. Im Folgenden soll nun am Beispiel der Lehrerausbildung für Deutsch als Fremdsprache ein Modell entwickelt werden, wie das Anforderungsprofil in ein Lehrangebot für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht umgesetzt und in ein modulares Masterstudium integriert werden kann.

4.5.3 Modell für das Ausbildungsprofil „berufsorientierter DaF-Unterricht“

Die Einrichtung modularisierter und gestufter BAMA-Studiengänge ist, wie bereits in Kap. 4.2.1 erwähnt, eines der zentralen Anliegen des Bologna-Prozesses⁵⁸⁶. Mit der Stufung ist die Akkreditierung als Qualitätssicherungssystem für die Studiengänge eingeführt worden, d.h. mit der Aufnahme des reformierten Studienbetriebs sowie jeweils im Abstand von fünf Jahren wird die Einhaltung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards und die Berufsrelevanz der Abschlüsse durch eine unabhängige Agentur überprüft⁵⁸⁷.

Die Modularisierung und Stufung erleichtern es zwar, ein zu vielen Studiengängen kompatibles Modell für ein Studienprofil „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ zu entwerfen, jedoch ist dies, angesichts der oben aufgezeigten vielfältigen und unterschiedli-

⁵⁸⁶ Der Aufbau eines Europäischen Hochschulraums soll insgesamt zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit Europas beitragen, vgl. Der Europäische Hochschulraum 1999, zu den Zielen der BAMA-Umstellung vgl. Kap. 4.2.1.

⁵⁸⁷ Ausführlicher zum Akkreditierungsverfahren vgl. www.akkreditierungsrat.de (25.05.2007).

chen Anforderungen des Arbeitsmarkts an die Lehrenden, mit dem Abschluss eines einzelnen Moduls⁵⁸⁸ kaum zu erreichen. Legt man Anforderungen wie die spezifische Kurs- und Unterrichtsplanung, die Entwicklung von Medien- und Beratungskompetenz, die Kompetenz zur Gestaltung berufsorientierter Unterrichtsformen sowie die Berücksichtigung ökonomischer Aspekte der Kursplanung und der Kursvermarktung dem Profil zugrunde, so ist eine adäquate Profilbildung nur in mehreren Modulen zu erreichen.

Da sich derzeit die meisten DaF-Studiengänge in der Umstellung auf BA- und/oder MA-Formate befinden, gibt es nur wenige Informationen über die jeweilige Studienschwerpunkte und Möglichkeiten der Profilbildung⁵⁸⁹, jedoch hat bisher kein DaF-Studiengang eine breitere Spezialisierung im Bereich des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts angelegt. Eine im März 2007 durch Eva Willkop (Universität Mainz) durchgeführte Umfrage unter 35 potenziellen BAMA-Anbietern im Bereich DaF/DaZ in Deutschland und Österreich hat nicht nur ergeben⁵⁹⁰, dass wenige Standorte konsekutive BAMA-Studiengänge anbieten⁵⁹¹ und derzeit mehr MA als BA eingerichtet bzw. in Planung sind, sondern dass auch die Akkreditierung bei der Mehrzahl der Studiengänge noch aussteht. Da sich der DaF-Masterstudiengang in Jena zur Zeit bereits in der Akkreditierung befindet *und* eine Profilbildung in mehreren Modulen ermöglicht, wird orientiert an seiner Struktur ein spezifisches Studienprofil „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ entworfen⁵⁹², das die wesentlichen Anforderungen an ein berufsorientiertes Lehrprofil einbezieht.

Im Entwurf des DaF-Masters wird zwischen einem Kernbereich und Wahlpflichtprofilen unterschieden. Die sechs Module des Kernbereichs⁵⁹³ werden durch Wahlpflichtmodule ergänzt. Hier haben die Studierenden die Möglichkeit, aus bisher sechs unterschiedlichen Profilen eines auszuwählen. Zu jedem einzelnen Profil gehören jeweils drei Mo-

⁵⁸⁸ Die Module umfassen je nach Studiengang und Hochschule unterschiedlich viele Lehrveranstaltungen, meistens zwischen zwei und vier.

⁵⁸⁹ Vgl. die derzeit (11.03.2007) mit Informationen im Netz befindlichen Master-Studiengänge Uni Bielefeld (http://www.uni-bielefeld.de/lili/studiengaenge/daf/studium/master/uebersicht_1.html); Uni Mainz (http://www.uni-mainz.de/studium/11349.php#L_Module); Uni Kassel http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/studium_master.htm; HU Berlin <http://www2.rz.hu-berlin.de/daf/studiengaenge/beratung.php?PHPSESSID=41610624100cdb64d851f2173f0a7258>; Uni Jena <http://www.master-daf.de/>.

⁵⁹⁰ Rücklauf am 16.04.2007: 12 Studienstandorte. Ich danke Herrn Funk für die zur Verfügung gestellten E-Mails.

⁵⁹¹ BAMA in Bielefeld, Bochum, Jena, München (zu ergänzen wäre Leipzig); MA mit unterschiedlichen Schwerpunkten/Profilen z.B. in Bayreuth, Gießen, DaF/DaZ-Module z.B. in Bremen, Hannover.

⁵⁹² Eine entsprechende Profilbildung ist im DaF-Master in Jena jedoch auch (noch) nicht vorgesehen.

⁵⁹³ Theoretische und angewandte Linguistik: Sprachbeschreibung – Sprachvergleich; Fertigkeiten und Testen und Prüfen; Mediendidaktik und Medienforschung; Kulturelle Begegnung und Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen im Beruf und Planungskompetenz, Praxismodul.

dule. Jedes Modul, unabhängig ob im Kern- oder Profildbereich, umfasst zwei Veranstaltungen⁵⁹⁴. Ein Profil „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ könnte also nach der Jenaer DaF-Masterstruktur drei Module mit je zwei Veranstaltungen umfassen. Die in Kap. 4.5.2 genannten spezifischen Anforderungen an ein Profil müssen demnach je nach Gegenstandsbereichen in drei Modulen zusammengefasst und ihre grundlegenden Lern- und Qualifikationsziele benannt werden. Das hier vorgeschlagene Profilmodell sieht die Module

- Berufsorientierte Kurs- und Unterrichtsplanung,
- Materialentwicklung und Lernberatung sowie
- Spezifische Aspekte der berufsorientierten Unterrichtsplanung und der Kursvermarktung

vor, die im Folgenden kurz beschrieben und begründet werden⁵⁹⁵.

Der Gegenstandsbereich „berufsorientierte Kurs- und Unterrichtsplanung“ bezieht neben dem Grundlagenbereich (Felder berufsorientierter Sprachverwendung, Zielgruppen etc.) unterschiedliche Formen lernerorientierter Bedarfsanalysen sowie Unterrichts- und Qualitätssicherungskonzepte ein, so dass dieses Modul den grundlegenden Planungszirkel von der Bedarfserhebung bis zur Kursevaluation umfasst und die Planungsschritte aufeinander bezieht, woraus sich die folgenden Lern- und Qualifikationsziele ergeben:

⁵⁹⁴ In der Hauptsache Seminare, z.T. auch Vorlesungen.

⁵⁹⁵ Auf eine detailliertere Beschreibung der Qualifikationsziele wird hier verzichtet, um Übersichtlichkeit zu gewährleisten; es sei auf die in Kap. 4.4 und 4.5 aufgeführten Anforderungen sowie auf die beschränkten realen universitären Zeitrahmen, in dem die Module absolviert werden sollen, verwiesen.

Modultitel	Berufsorientierte Kurs- und Unterrichtsplanung
ECTS-Punkte	10
workload	300h
Inhalte	Kursmanagement (Bedarfsanalyse – Konzeption – Evaluation) für unterschiedlichen Zielgruppen
Lern- und Qualifikationsziele	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Definitionen und Felder berufsorientierter Sprachverwendung kennen; • unterschiedliche Zielgruppen und Motivationen kennen, • die linguistischen, vor allem pragmatischen sowie die allgemeindidaktischen Grundlagen des berufsorientierten DaF-Unterrichts kennen; • grundlegende Modelle zur Beschreibung beruflicher Kompetenz kennen, • unterschiedliche Formen lernerorientierter Bedarfsanalysen kennen und fallbeispielbezogen konzipieren können, • auf der Basis von Stellenbeschreibungen/Jobprofilen relevante Sprachhandlungen ableiten und auf den GER beziehen können (Soll-Zustand), • Möglichkeiten zur Feststellung des sprachlichen Ist-Zustands kennen, • an Fallbeispielen aus dem Soll-Ist-Vergleich und der Bedarfsanalyse zielgruppenspezifische Anforderungsprofile erstellen und adressatenbezogene Instruktions-, Trainings- und Kurskonzepte für unterschiedliche Planungstakte entwickeln können; • Lernziele transparent ausweisen und kommunizieren können, • den GER und <i>Profile Deutsch</i> als Planungsinstrumente für berufsorientierten Fremdsprachenunterricht einsetzen können, • Themen, Strukturen, Materialien, Aktivitäten und den Umgang mit unterschiedlichen Texten an den realen/potenziellen kommunikativen Handlungen in der Arbeitswelt ausrichten können, • die Szenario-Technik kennen und arbeitsweltbezogene Szenarien planen können, • Konzepte und Instrumente zur Evaluation und Qualitätssicherung nach innen und außen kennen und bewerten können.

Die Lernerorientierung manifestiert sich ganz besonders auch in der begründeten Auswahl der Lehr-Lernmedien. D.h. die Lehrenden müssen einerseits ausgewiesene Kenntnisse über die auf dem Markt erhältlichen *online/offline* Lehr-Lernmaterialien für den berufsorientierten DaF-Unterricht besitzen und diese orientiert an den Lernerbedürfnissen auswählen bzw. selbst entwickeln können. Andererseits müssen sie als Lernberater auch in der Lage sein, selbst gesteuerte Lernprozesse u.a. durch ein entsprechendes Medien- und Materialangebot zu initiieren und zu unterstützen, so dass die Analyse, Auswahl und Entwicklung von Lehr-Lernmedien und die Lernberatung inhaltliche Bezugspunkte aufweisen und sich in einem Modul zusammenfassen lassen⁵⁹⁶.

⁵⁹⁶ Anders Kleppin (2003a), die für ein eigenständiges Ausbildungsmodul zur Lernberatung plädiert, das jedoch angesichts der studienstrukturellen Vorgaben in dem hier vorgestellten Modell nicht zu realisieren ist.

Modultitel	Materialentwicklung und Lernberatung
ECTS-Punkte	10
workload	300h
Inhalte	Materialauswahl und -entwicklung (<i>online/offline</i>) für den berufsorientierten DaF-Unterricht, Förderung selbst gesteuerten Lernens und Lernberatung
Lern- und Qualifikationsziele	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche mediale (<i>online/offline</i>) Angebote in Bezug auf ihre Verwendungsmöglichkeiten in handlungsorientierten Aufgaben und Übungen auswählen und bewerten können, • die Medien bei der Gestaltung berufsbezogener kommunikativer Aufgaben einbeziehen können; • die Möglichkeiten selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens mit dem Computer kennen, • jeweils lernziel- und medienadäquate Aufgaben und Übungen für das Präsenz- und <i>online</i>-Lernen kennen und gestalten können; • die Möglichkeiten von <i>learning</i>- und <i>content-management</i>-Systemen (LCMS) und Autorensystemen kennen, • blended learning-Kurse konzipieren und <i>online</i> und <i>offline</i>-Angebote sinnvoll verknüpfen und aufeinander beziehen können, • die Spezifika des <i>online</i>-Lernens vor allem im Hinblick auf die Rollen der Lehrenden und Lernenden und ihre Motivation kennen und in einem Betreuungskonzept umsetzen können, • den Strategiegebrauch in beruflichen Kommunikationssituationen kennen und bezogen auf Fallbeispiele bewerten und vermitteln können, • Möglichkeiten des selbst gesteuerten Lernens und zur Reflexion über Lernprozesse kennen, • unterschiedliche Lernberatungskonzepte zur Unterstützung des Lern- und Entwicklungsprozesses kennen und für verschiedene Beratungsszenarien (unterrichtsintern/extern) umsetzen können, • spezifische Fragetechniken im Beratungsprozess kennen und anwenden können (z.B. offene Fragen, nachfragen, akzentuieren), • ein Beratungsgespräch steuern können (Eröffnung, Phasenüberleitung, Beendigung, Zusammenfassung/Ergebnisse), • unterschiedliche Feedback-Möglichkeiten kennen und anwenden können.

Im außerschulischen Sprachbereich ist die Konzeption ganz unterschiedlicher Unterrichts- bzw. Trainingsformen, vom Einzeltraining über das Coaching am Arbeitsplatz bis zum Gruppenunterricht, notwendig. Dies erfordert immer auch die Beachtung ökonomischer Ziele und Rahmenbedingungen bei der Unterrichtsplanung. Mit dem Kursangebot als Dienstleistung müssen nicht nur Lerner- und Kundenbedarfe gedeckt, sondern letztlich auch Kunden geworben und Gewinne erwirtschaftet werden⁵⁹⁷, so dass die Kursprogrammgestaltung und die Vermarktung in einem Modul mit folgenden Lern- und Qualifikationszielen aufeinander bezogen werden können:

⁵⁹⁷ Dies ist für freiberufliche und zunehmend auch für angestellte Trainer im Sinne der Arbeitsplatzsicherung relevant.

Modultitel	Spezifische Aspekte der berufsorientierten Unterrichtsplanung und der Kursvermarktung
ECTS-Punkte	10
workload	300h
Inhalte	spezifische Trainingsformen des berufsorientierten DaF-Unterrichts (Einzelunterricht, Coaching), ökonomische Aspekte der Unterrichtsplanung und Kursvermarktung
Lern- und Qualifikationsziele	<ul style="list-style-type: none"> • die Spezifika des Einzeltrainings vor allem im Hinblick auf die Rollen der Lehrenden und Lernenden und ihre Motivation kennen, • spezifische Methoden für den Einzelunterricht kennen, • Methoden und Materialien für verschiedene Unterrichtsphasen auswählen bzw. erstellen können, • unterschiedliche Formen des Sprachcoachings als Beratungs- und Betreuungsprozess kennen, • Planungen für Einzelkurse/Coachingmaßnahmen anhand von Fallstudien durchführen können, • Lehr-Lernaufwand für unterschiedliche Trainingsformen (Einzel-/Gruppenunterricht) einschätzen und unter Berücksichtigung der Methoden und Lernziele an einen vorgegebenen Zeitrahmen anpassen können, • einen Überblick über den außerschulischen Sprachenmarkt und die Kundenstruktur im In- und Ausland gewinnen, • die Grundlagen der Rentabilitätsberechnung kennen (u.a. Gewinn- und Verlustrechnung, Return on Investment (ROI)) und auf Fallbeispiele anwenden können, • die zur Kursgestaltung notwendigen Kosten (Personalkosten und Sachkosten wie Mieten, Materialien etc.) kennen und erfassen können, • zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen planen und Kurse programmbezogen und lernziel- bzw. output-orientiert budgetieren können, • Grundkenntnisse im Bereich des Marketings erwerben, • unterschiedliche Marketinginstrumente wie z.B. die Produkt-, Preis- und Kommunikationspolitik kennen, • eine exemplarische Marketingstrategie auf der Basis der Marketinginstrumente für einen Sprachkursanbieter entwerfen und nach außen (gegenüber Kunden/Jury etc.) vertreten können, • Informationen über Trends und Angebotsnischen einholen, diese bewerten und daraus ein eigenes, von Bewerbern abgegrenztes Angebotsspektrum definieren können.

Eine erste Umsetzung der in den Modulen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten könnte im Praxismodul des MA-Modells stattfinden, in dem Forschungs- und Praxisfelder aus den Kernmodulen und dem Profil zusammengeführt werden sollen. Studierende mit dem Profil „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ könnten z.B. ein betriebliches Praktikum absolvieren, um wesentliche kommunikative Abläufe in Industrie, Handel und Gewerbe kennen zu lernen und z.B. in Bezug auf die Planung von Szenarien zu analysieren. Studierende aus dem Ausland könnten ihre sprachliche Kompetenz im Hinblick auf die registergerechte Anwendung der Zielsprache in formellen und informellen Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz erweitern. Außerdem wäre eine Einarbeitung in typische berufsfeldbezogene Diskurse möglich, die dann wiederum auf die unterrichtliche Ebene bezogen werden könnten, etwa indem Lehr-Lernmaterial für spe-

zifische Diskurse erarbeitet wird. Das Praxismodul kann aber auch in berufsorientierten DaF-Kursen stattfinden, um Unterrichtserfahrungen etwa in betrieblichen Kursen oder im Einzelunterricht zu sammeln und zu reflektieren.

Die hier vorgestellten Module können außer in konsekutive DaF-Studiengänge auch in Weiterbildungsstudiengänge integriert oder einzeln als Weiterbildungsmodule abgeschlossen und zertifiziert werden. Die Ausweisung des *workload* und der ECTS-Punkte bietet gegenüber anderen Weiterbildungsmaßnahmen den Vorteil der Transparenz und Vergleichbarkeit. Indem nicht nur die Lernziele, sondern auch der Zeitaufwand, mit dem das Weiterbildungsangebot studiert wurde, ausgewiesen wird, lässt es sich auch hinsichtlich der Intensität der inhaltlichen Beschäftigung und der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Gegenstandsbereichen mit anderen Weiterbildungsangeboten vergleichen.

Da sich in der universitären Lehrerausbildung viele Lernprozesse nur anbahnen lassen, bedürfen die Absolventinnen und Absolventen entsprechender Studiengänge der berufsbegleitenden Vertiefung und Reflexion in entsprechenden universitären und außeruniversitären Weiterbildungsangeboten. Die Firma Henkel hat den Versuch unternommen, die in der beruflichen Praxis und in Weiterbildungsveranstaltungen gesammelten Kenntnisse zu Bildungsprofilen für Trainer zusammen zu fassen⁵⁹⁸ und in einen Referenzrahmen einzuordnen, so dass sie verglichen werden können.

⁵⁹⁸ In diesem Fall sind alle Trainer gemeint, nicht nur die Fremdsprachentrainer.

CEF - trainer -	Descriptors of training skills
steering	<ul style="list-style-type: none"> • Trainers who can lead and exert influence on international executives with a broad range of styles and contexts • Trainers who can design and deliver development programs for an international environment • Trainers with at least 10 years of professional experience
	<ul style="list-style-type: none"> • Trainers who can act as facilitator in order to investigate others' motivations to maximize synergy in an (international) business context • Trainers who are in a position to train/coach senior managers • Trainers with at least 8 years of professional experience
application	<ul style="list-style-type: none"> • Trainers who can easily adopt different trainer roles (interactive training, coaching qualification, blended learning) • Trainers who can focus on management and leadership issues • Trainers with more than 5 years of professional experience
	<ul style="list-style-type: none"> • Trainers with full command of all relevant training mix factors, plus basic coaching skills based on own experience • Trainers who align content and skills to business requirements (transfer) • Trainers with at least 5 years of corporate training experience
knowledge	<ul style="list-style-type: none"> • Trainers with knowledge and application of generic training mix factors (interdependence of content, target, methodology, media, delivery and evaluation) • Trainers with a minimum of 3 years corporate training experience (national focus)
	<ul style="list-style-type: none"> • Trainers with less than 3 years of training experience and a sound knowledge of training methodology (national focus)

Tabelle 50 Referenzrahmen für Trainerkompetenzen (Henkel, internes Material)⁵⁹⁹

An diesem Beispiel wird deutlich, dass

- die Ausbildung nicht die eigentliche, sondern nur die erste Phase der Professionalisierung der Trainer bzw. Lehrenden darstellt,
- in der Weiterbildung vertiefte Kenntnisse im Bereich der Methodik-Didaktik allgemein und im Besonderen etwa in Bezug auf spezifische berufsorientierte Trainingsformen (z.B. *coaching*, *blended learning*) erworben werden müssen,
- auch die langjährige Berufserfahrung in den Qualifizierungsrahmen einbezogen und bewertet werden sollte⁶⁰⁰.

⁵⁹⁹ Ich danke Frau Eilert-Ebke (Henkel KGaA) für die Überlassung des Materials.

⁶⁰⁰ Der Bildungsnachweis könnte z.B. mit dem Europass erfolgen (vgl. Kap.3.3.1). Zum Problem von Bildungspässen zum Nachweis informell erworbener Kenntnisse vgl. u.a. Neß 2002, zu möglichen Instru-

Indem die Professionalisierung in einem fortwährenden Prozess stattfindet, ist auch im außerschulischen Bereich eine Vernetzung der ersten mit weiteren Ausbildungsphasen sowie eine Vernetzung aller Bildungsanbieter anzustreben. Dies entspricht besonders einer Forderung der EU Kommission. In den *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (EU Kommission 2004) wird nicht nur auf die Qualifizierung und Professionalisierung („*a well-qualified profession*“) und die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens für Lehrende („*a profession placed within the context of life-long learning*“) hingewiesen, zur Professionalisierung gehören auch Mobilität („*a mobile profession*“) sowie

“The teaching profession should work in partnership with other stakeholders.

- partnerships between institutions where teachers will be employed, industry, training providers and higher education institutions should be encouraged in order to support high quality training and effective practice, and to develop networks of innovation at local and regional levels” (EU Kommission 2004, S. 5).

Da das für die Lehreraus- und –weiterbildung für den berufsorientierten DaF-Unterricht entwickelte modularisierte Profilangebot

- flexibel in der Lehreraus- und –weiterbildung einsetzbar ist,
- als Profil oder in einzelnen Modulen studiert werden kann,
- Lernen und Arbeitswelt von Beginn des Studiums an aufeinander bezieht
- die Lehrerausbildung um Aspekte des außerschulischen Bildungsbereichs erweitert,
- ein auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt nachgefragtes Ausbildungsprofil anbietet und damit
- den Absolventinnen und Absolventen größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnet,

kann es unterschiedlichen Bildungsbedarfen entsprechen und eine zentrale Funktion in den aufzubauenden Bildungs- und Professionalisierungsnetzen spielen.

Trotz aller hier aufgeführten Möglichkeiten zum Einsatz und zur Vernetzung des Profilangebots, wird häufig grundsätzlich kritisiert, Profilangebote seien auf eine einseitige Funktionalisierung des Lernens und der Bildung ausgerichtet. Inwieweit dieser Vorwurf auf das hier entwickelte Profil „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ bezogen werden

kann, soll im Folgenden untersucht werden, indem noch einmal abschließend die Spannungsfelder von Lehrerbildung, Fremdsprachenunterricht und Arbeitswelt aufgezeigt und aufeinander bezogen werden.

4.6 Profilbildung und übergreifende Ziele vs. Funktionalisierung

Die erweiterten Beschäftigungschancen und der Bildungsbedarf auf dem außerschulischen Fremdsprachenmarkt machen einerseits, wie bereits erwähnt (vgl. u.a. Kap. 4.5.1.1), eine an seinen spezifischen Bedingungen orientierte Professionalisierung des Lehrpersonals notwendig. Andererseits muss die Ausbildung jedoch auf einem breiten didaktischen und fachdidaktischen Fundament beruhen (vgl. Kap. 4.2.2). Daraus folgt, dass sich auf der Ebene der Lehrerbildung die Anforderungen des außerschulischen Arbeitsmarktes und die Bildungsansprüche und Bedürfnisse der angehenden Lehrenden gegenüber stehen und eine Profilbildung zunächst einmal den Verdacht der Funktionalisierung, im Sinne einer einseitigen Ausrichtung auf spezifische Bedürfnisse des Arbeitsmarktes bzw. der Wirtschaft allgemein, in sich trägt.

Das basierend auf den Ergebnissen dieser Untersuchung entwickelte Studienprofil „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ bereitet zwar auf spezifische (Unterrichts)Anforderungen vor, es begegnet jedoch durch seine gezielte Integration in einen DaF-Masterstudiengang mit methodisch-didaktischem Schwerpunkt dem Vorwurf einer einseitigen Funktionalisierung der Lehrerbildung für einen spezifischen Arbeitsmarkt. Die Ausbildung wird somit auch den über die Spezifika berufsorientierter Fremdsprachenvermittlung hinausgehenden Bildungsansprüchen der Studierenden gerecht. Das entwickelte Studienprofil entspricht außerdem auch der für die universitäre Lehrerbildung geforderten Professionalisierung bzw. frühen Berufsorientierung (vgl. Kap. 4.2.1ff). Im Mittelpunkt des konzipierten Profilangebots steht die Ausbildung von Experten für die Initiierung von Lernprozessen und zur Gestaltung von Lernarrangements für unterschiedliche Lernergruppen und Unterrichtsformen, die ihr methodisch-didaktisches Handeln auf Basis informierter Entscheidungen ausrichten und die unterschiedliche Instrumente zur Planung und Qualitätssicherung von Unterricht einsetzen können.

Wie in Kap. 4.5.2.4. zu zeigen war, müssen die Lehrenden im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht - angesichts der auf dem Markt vorherrschenden Tendenz,

Bildungsprozesse unter betriebswirtschaftlichen Aspekten zu bewerten - in der Lage sein, zwischen dem Gebot der Lernerorientierung und den Maßgaben der Ökonomisierung zu vermitteln, wobei jedoch Bildungsprozesse an sich nur bedingt ökonomisierbar sind, hingegen der Ressourceneinsatz (Zeit, Medien, Geld etc.) unter Effizienzgesichtspunkten geplant werden kann⁶⁰¹. Der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht findet demnach im Spannungsfeld zwischen den Kundenanforderungen im Hinblick auf die Effizienz und Effektivität des Unterrichts sowie bezogen auf die Operationalisierbarkeit und Qualität des Unterrichtsergebnisses einerseits und den Ansprüchen, Zielen und Motivationen der Lernenden andererseits statt. Wie in dieser Arbeit gezeigt werden konnte, folgt er nicht nur im engeren Sinne unterrichtsbezogenen, sondern auch übergeordneten Zielen wie Qualität (z.B. Qualitätssicherung, accountability gegenüber Kunden/Lernenden), Transparenz und Profilbildung (z.B. Ausweisung des Kurses nach GER, Einbeziehung von ESP/Europass) und Flexibilität (z.B. Förderung lebenslangen Lernens, Schlüsselqualifikationen) (vgl. Kap.2.6.4). Der Fremdsprachenunterricht weist damit Parallelen zu den Anforderungen an die Lehrerausbildung auf⁶⁰², auch hinsichtlich der Vermeidung einseitiger Funktionalisierung von Sprache (vgl. Kap. 4.5.2.4).

Bezieht man jetzt noch die dritte in dieser Arbeit untersuchte Ebene, die Arbeitswelt, mit ihren qualitativ und quantitativ gestiegenen Ansprüchen an die fremdsprachliche und interkulturelle Handlungskompetenz der Beschäftigten mit ein, so ergeben sich aus den Veränderungen der Kommunikationsformen und -flüsse einerseits neue Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht, die Didaktik und die Lehrerausbildung (vgl. Kap. 3.2.1ff; 4.5.2ff), andererseits lassen sich auch in der Arbeitswelt die genannten übergeordneten Ziele nachweisen, wie etwa Qualität (z.B. Qualität der Produkte, Qualität der Kundenbeziehungen im Sinne eines modernen *Customer-Relationship-Management* (CRM) etc.), Transparenz und Vergleichbarkeit (z.B. ISO, DIN) und ein verstärktes Interesse an Profilbildung und Erweiterung von Profilen, anstelle von definierten Berufen (vgl. Kap. 2.6.4).

Die auf allen drei Ebenen vorhandenen Ziele Qualität, Transparenz, Vergleichbarkeit, Flexibilität und Profilbildung sind derzeit auch gesellschaftlich positiv konnotiert. Indem diese Ziele alle drei Ebenen wie Transversalen schneiden, können sie Verbindungen

⁶⁰¹ Woraus sich der Bedarf an betriebswirtschaftlichem Grundlagenwissen (z.B. Budgetierung, Vermarktung von Kursangeboten) und damit eine neue Aufgabe für die Didaktik bzw. Lehrerausbildung ergeben (vgl. Kap. 4.5.2.4).

⁶⁰² Es wäre an weiteren Beispielen zu überprüfen, ob die übergeordneten Ziele für alle Bildungsprozesse derzeit Gültigkeit besitzen.

zwischen der Arbeitswelt, dem Fremdsprachenunterricht und der Lehrerbildung herstellen und zur Definition von Grundprinzipien beitragen, die auf allen Ebene wirksam sind und die die Ebenen aufeinander beziehen. Aus ihrer eingehenderen Untersuchung ergeben sich möglicherweise neue Aufgaben für die Didaktik.

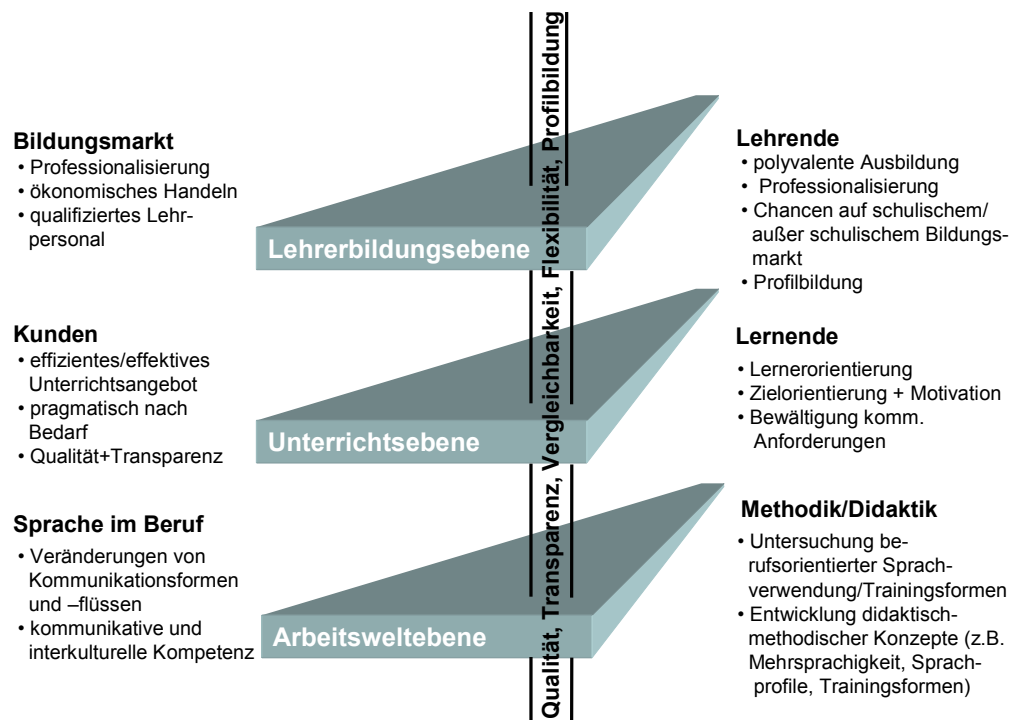


Abbildung 60 Ebenenübergreifende Ziele und Beispiele für Anforderungen

5 Zusammenfassung und abschließende Betrachtung

Die Arbeitswelt ist durch ständige Wandlungsprozesse gekennzeichnet. Vor allem die voranschreitende Globalisierung und Technisierung haben die Anforderungen an die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in vielen Berufen quantitativ und qualitativ erweitert. Flexibilität, Anpassungsfähigkeit sowie der Erwerb immer neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen tragen nicht nur zum Unternehmenserfolg, sondern auch zum Bestehen des Einzelnen auf den Märkten der so genannten Wissensgesellschaft bei und werden künftig das Erwerbsleben in stärkerem Maße prägen als bisher.

Wie in der vorliegenden Arbeit zu zeigen war, macht kommunikatives Handeln einen hohen Anteil beruflichen Handelns aus, so dass berufliche Kompetenz ohne kommunikative Kompetenz nicht denkbar ist. Veränderungen beruflicher Anforderungen, etwa durch den Einsatz von Computern oder durch neue Formen der Arbeitsorganisation, ziehen neue kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz nach sich, auf die die Beschäftigten reagieren müssen. Indem die Arbeitsteilung zunehmend über Grenzen hinweg organisiert werden muss, sind für eine wachsende Zahl von Beschäftigten vor allem die Entwicklung einer auch auf den Beruf orientierten kommunikativen Kompetenz in einer oder mehreren Fremdsprachen sowie die Entwicklung interkultureller Kompetenz unerlässlich. Als berufsübergreifend transferierbare Schlüsselqualifikationen stellen beide wichtige Teilbereiche beruflicher Handlungskompetenz dar.

Durch die internationale Verflechtung der Volkswirtschaften sind Fremdsprachkenntnisse in nahezu allen Produktions- und Dienstleistungsbereichen sowie auf allen Hierarchieebenen gefordert. Obwohl die Sprache die fachliche Ausdifferenzierung der Arbeitswelt begleitet, erfolgt die Verständigung über Inhalte zwischen Menschen, die sich in der Arbeitswelt und darüber hinaus nicht nur in fachlich, sondern auch in sozial unterschiedlichen Kontexten bewegen und zunehmend in mehreren Sprachen kommunizieren. Ein großer Teil der berufsbezogenen Kommunikation besteht denn auch, wie zu zeigen war, aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs-, noch berufssprachenspezifisch sind. Fremdsprachkenntnisse sind also nicht nur zur Bewältigung fachlicher Anforderungen und zur Integration in definierte Organisations- und Kommunikationsstrukturen des Arbeitsumfelds notwendig, sie dienen vor allem der Integration des

einzelnen Mitarbeiters in das berufsübergreifende Sozialgefüge des Unternehmens sowie in sein weiteres Lebensumfeld.

Die Veränderungen der kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt, die Zunahme des subjektiven und objektiven Fremdsprachenbedarfs sowie die Anerkennung der über eine beruflich-fachliche Funktion hinausweisenden sozialen Funktion der Fremdsprache(n) haben Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht. Da jede erworbene Fremdsprache auch potenziell in beruflichen Kontexten verwendet werden kann, sollte der Fremdsprachenunterricht die Lernenden auch auf mögliche kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt vorbereiten, d.h. Bezug zur Arbeitswelt herstellen, ohne jedoch berufs- oder fachspezifisch sein zu müssen. Die bisher übliche Differenzierung in einen die Arbeitswelt ausblendenden allgemeinsprachlichen Unterricht und einen erst nach mehreren Kursen einsetzenden fachsprachlichen Unterricht lässt die vielfältigen Möglichkeiten der Integration des Berufsbezugs von Beginn des Fremdsprachenlernens an außer Acht. Wie gezeigt wurde, ist der Aufbau einer ganzheitlichen kommunikativen Kompetenz in einem Unterricht notwendig, der den quantitativ und vor allem qualitativ veränderten Anforderungen an den Sprachgebrauch in und für die Arbeitswelt von Beginn an Rechnung trägt. Unterstützt wird ein solcher berufsorientierter Unterricht durch die oftmals und von Beginn des Sprachenlernens an vorhandene berufsbezogene Motivation und Zielorientierung der Lernenden.

Wie zu zeigen war, greift berufsorientierter Fremdsprachenunterricht die Lernerbedürfnisse und –ziele auf und schafft Handlungssituationen, in denen die Lernenden als sie selbst in mehr oder weniger komplexen berufssprachlichen und überfachlichen Situationen handeln. Als pragmatischer Unterricht eröffnet er lebensnahe und damit auch arbeitsweltnahe Kommunikations- und Lernprozesse in realen oder als real akzeptierbaren Situationen und formuliert Aufgabenstellungen, die die Lernenden vor abwechslungsreiche und für sie bedeutungsvolle Aufgaben stellen und die notwendigen sprachlichen und sozial-affektiven Qualifikationen fördern. Von einem ganzheitlichen Ansatz ausgehend trägt der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht einerseits den Anforderungen der berufs- und arbeitsplatzbezogenen Kommunikation Rechnung, andererseits will er auch die Lernenden über den betrieblichen Kontext hinaus diskursfähig machen, d.h. er ist dem übergreifenden Ziel des *empowerment* im Sinne der Anpassung an wechselnde kommunikative Anforderungen und einer überfachlichen Kompetenzentwicklung verpflichtet. Dies hat zur Konsequenz, dass traditionelle Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, wie die Text-, Wortschatz- und Grammatikarbeit, zum einen an den konkreten Lernerbedürfnissen und den Erfordernissen des Arbeitsumfelds auszu-

richten sind, zum anderen sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, selbstständig ihr sprachliches Wissen und ihre kommunikative Kompetenz zu erweitern. Indem der Sprachhandlungsauswahl die Kriterien *Frequenz* und *Anwendungsbreite* zugrunde liegen und damit Transfermöglichkeiten in unterschiedliche berufliche Kontexte eröffnet werden, ist der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht auf Nachhaltigkeit angelegt. Dies spiegelt sich auch in der Vorbereitung der Lernenden auf den Umgang mit großen Wortschatzmengen sowie im gezielten Training z.B. von Lern- und Texterschließungsstrategien. Der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht leistet somit einen Beitrag zum (berufs)lebenslangen Lernen.

Doch Wortschatz- und Grammatiktraining allein gewährleisten noch nicht das Verstehen und die Verständigung in der Fremdsprache. Die mehrsprachige Arbeitswelt fordert in zunehmendem Maße auch interkulturelle Handlungskompetenz. Als ein möglicher Ort zum Training interkultureller kommunikativer Kompetenz bereitet der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht die Lernenden nicht nur auf die Sprache, sondern auch auf die Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen vor und sensibilisiert sie u.a. für die kulturelle Geprägtheit der Wahrnehmung.

Da sowohl die fremdsprachliche als auch die interkulturelle Kompetenz berufsübergreifend einsetzbar sind, stellen beide gleichermaßen zentrale Schlüsselqualifikationen dar. Diese stehen gegenwärtig fast gleichberechtigt neben den fachlichen Kompetenzen, wenn es um die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen geht. Schlüsselqualifikationen helfen aber auch, berufsbiografische Brüche und Übergänge zu bestehen, mit denen die Beschäftigten angesichts der Veränderungen von Berufsbildern und globalen ökonomischen Gegebenheiten rechnen müssen. Vor allem der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen erfüllt eine Service- oder Schnittstellenfunktion. Einerseits sind Fremdsprachenkenntnisse *per se* eine Schlüsselqualifikation in der mehrsprachigen Arbeitswelt, andererseits können bei ihrem Erwerb weitere zentrale Qualifikationen trainiert werden. Da Information und Kommunikation immer häufiger an digitale Medien gebunden sind und der Computer das primäre Arbeitsmittel in einer wachsenden Zahl von Berufsfeldern ist, stellt die Informationsverarbeitungskompetenz neben der Sprachbeherrschung und der Medienkompetenz eine Voraussetzung zur Partizipation in der Wissensgesellschaft und eine Schlüsselqualifikation in der Arbeitswelt dar. Zu ihrem Training kann der Fremdsprachenunterricht, wie gezeigt wurde, am meisten beitragen. Der unterrichtsbegleitende Computereinsatz kann auch das qualifikationsbezogene Lernen unterstützen, indem er z.B. eine Verbindung von *online*- und Präsenzunterricht anbietet und damit die Lernenden in die zunehmend als *blended*

learning gestalteten Qualifikationsmaßnahmen in der Arbeitswelt einführt. Die zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten werden so qualitativ und in Bezug auf ein Lernen am *und* für den Arbeitsplatz erweitert.

Die bei der Planung berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts einzubeziehenden Grundkonstituenten und Variablen sind, wie zu zeigen war, vielfältig und verlangen ein hohes Maß an Planungskompetenz von den Lehrenden. Diese müssen nicht nur ein lernerorientiertes und bedarfsgerechtes Angebot gestalten, sondern sind auch für die Qualität des Curriculums und der Lehrmaterialien sowie für das Erreichen der Lernziele verantwortlich. Einen Orientierungsrahmen für die berufsorientierte Sprachhandlungsplanung bieten der GER bzw. *Profile Deutsch*. Im Hinblick auf den gesamteuropäischen und globalen Arbeitsmarkt ist der GER auch ein Instrument zur differenzierten und transparenten Beschreibung und Bestimmung der (fremd)sprachlichen Handlungskompetenz am Arbeitsplatz, das eine bedarfsgerechte Planung der sprachlichen Entwicklung und Förderung der Beschäftigten erleichtert.

Ein Fremdsprachenunterricht, der, wie gezeigt, die vielfältigen und sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt an die kommunikativen Kompetenzen der Beschäftigten berücksichtigt, stellt in besonderem Maße eine didaktische Herausforderung für Lehrende dar. Er ist, wie jeder andere Fremdsprachenunterricht auch, in ein komplexes Bedingungsgefüge eingebunden. Die „Varianz unterschiedlicher Kombinationen von Einzelbedingungen“ (Köhler 1980, S. 305, zit. nach. Beier/Möhn 1981, S. 113) resultiert nicht nur aus der Arbeitswelt, in die Lehrende wie Lernende eingebunden sind, sondern ebenso aus institutionellen, gesellschaftlichen oder ökonomischen Gegebenheiten sowie vor allem aus den unterschiedlichen Voraussetzungen, Ansprüchen, Zielen und Motivationen der Lernenden. Wie zu zeigen war, folgt der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht dem Gebot der Lerner- und Handlungsorientierung sowie der Pragmatik.

Aus den gestiegenen Anforderungen an die kommunikative Kompetenz der Erwerbstätigen resultieren die erhöhten qualitativen Anforderungen an den Unterricht. Dies hat zur Folge, dass die Lehrenden im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht neben didaktischen Grundkompetenzen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen auch über spezifische methodisch-didaktische Kompetenzen verfügen müssen, etwa im Hinblick auf die bedarfs- und bedürfnisgerechte Kurs- und Unterrichtsplanung, die Medien- und Beratungskompetenz sowie in Bezug auf verbreitete spezifische Formen des

berufsorientierten Lehrens und Lernens, wie das von der Didaktik bisher weitgehend unbeachtete Einzeltraining oder das noch relativ neue Sprachcoaching.

Gegenwärtig setzt sich die Erkenntnis durch, dass neben der Weltverkehrssprache Englisch weitere Sprachen zur Erschließung globaler Märkte für Unternehmen notwendig sind. Fremdsprachen und interkulturelle Kompetenz gelten neben fachlichen Kenntnissen als Erfolgsfaktoren für die Beschäftigten und die Unternehmen gleichermaßen. So wird Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache vor allem im außerschulischen Bildungsbereich mit dem Ziel einer beruflichen Verwendung gelernt. Damit eröffnen sich einerseits neue Beschäftigungsfelder für Fremdsprachen- bzw. DaF-Lehrende, andererseits erhebt sich auch an die Lehrerausbildung der Anspruch, auf eine Tätigkeit in außerschulischen Bildungsbereichen vorzubereiten, denn nicht nur für schulische, sondern auch für außerschulische Lernbereiche gilt, dass die Qualifikation der Lehrenden ein Schlüsselement für Bereitstellung eines anspruchsvollen Lernangebots und damit die Voraussetzung für eine hochwertige Bildungsqualität ist.

Wenn das Obsoleszenztempo von Wissen und die demografische Entwicklung Argumente für das lebenslange Lernen liefern, dann kann sich die universitäre Lehrerausbildung nicht auf weitgehend in den Schulen verortete Bildungsprozesse des ersten Lebensdrittels beschränken, sondern muss auch Aspekte der Erwachsenenbildung und damit neue Tätigkeitsprofile einbeziehen, also auf Polyvalenz zielen. Für eine polyvalente Gestaltung der Lehrerbildung spricht u.a., dass die Sicherheit einer Laufbahnkarriere für eine wachsende Zahl von Lehrenden entfällt und sich gleichzeitig weitere Arbeitsfelder außerhalb der Schulen eröffnen. Eine polyvalente Ausbildung ermöglicht die berufliche Mobilität innerhalb unterschiedlicher privater und öffentlicher Bildungsbereiche, zwischen unterschiedlichen Schulformen und –stufen, aber auch den Wechsel in die Erwachsenenbildung, sie erweitert also die Arbeitsmarktchancen der Fremdsprachenlehrenden.

Ohne eine bereits in der ersten Phase auf Professionalisierung zielende Lehrerausbildung, die sowohl fachliches wie fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen und Handlungswissen integriert, und die die angehenden Lehrenden schon frühzeitig mit den Bedingungen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in unterschiedlichen Bildungsbereichen bekannt macht, ist dies jedoch kaum zu realisieren, d.h. Polyvalenz und Professionalisierung sind aufeinander bezogen. Die Professionalisierung als Orientierung auf einen Beruf innerhalb des Tätigkeitsfeldes Fremdspra-

chenvermittlung kann weitere Berufsfelder, wie etwa den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, in die Lehrerausbildung einbeziehen.

Der Realisierung von Polyvalenz und Professionalisierung kommt, wie zu zeigen war, die europaweite Modularisierung und Umstellung auf BA- und MA-Formate entgegen, die zum einen auf einen frühen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss sowie - im Interesse der Profilbildung - auf die studentische Mobilität zielen, zum anderen den Hochschulen aber auch die Möglichkeit zur Profilbildung in der Lehre bieten. Indem im Zuge der Modularisierung ein Ausbildungsprofil „berufsorientierter Fremdsprachenunterricht“ in die Fremdsprachenlehrausbildung integriert wird, kann dem Bedarf an entsprechend auf die kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt ausgerichtetem Unterricht entsprochen werden, der bisher von der Lehrerausbildung nicht berücksichtigt wurde. Dabei kann auch interdisziplinär, etwa unter Beteiligung verschiedener Fremdsprachenphilologien, gearbeitet werden. Trotz der Konzeption von Profilen können in der universitären Phase der Lehrerausbildung viele Bildungsprozesse jedoch nur angebahnt werden. Eine Kooperation zwischen der Hochschule und weiteren Trägern der Weiterbildung ist daher anzustreben, um auch in diesem Bereich die Bildungsprozesse miteinander zu vernetzen.

Neu ist für die universitäre Ausbildung die Sicht auf den Fremdsprachenlehrenden als Dienstleister, der als Trainer in einem mehr oder weniger gesicherten Arbeitsverhältnis steht und mit dem berufsorientierten Fremdsprachenunterricht ein konkurrenzfähiges Produkt auf dem Markt anbieten muss. Einerseits unterliegt er dabei, wie zu zeigen war, allen Gesetzmäßigkeiten eines Marktes, der Bildung mit betriebswirtschaftlichen Kriterien bewertet und folglich auch von Bildungsprozessen höchste Effizienz und Effektivität erwartet. Andererseits sind Bildungsprozesse nur bedingt ökonomisierbar. Hinzu kommt, dass die Analyse des Sprachbedarfs und die pragmatische Orientierung des Fremdsprachenunterrichts nicht zu einer Funktionalisierung der Sprache bzw. des Sprachenlernens führen dürfen, sondern die der Sprache inhärente Kreativität auch im Interesse einer flexibel einsetzbaren und erweiterbaren kommunikativen Kompetenz fördern müssen.

Aus dem sich auf der Unterrichtsebene entfaltenden Spannungsfeld zwischen den Kundenanforderungen einerseits und den Bedürfnissen und der Motivationen der Lernenden andererseits folgt, dass die Lehrenden im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht in der Lage sein müssen, zwischen dem Gebot der Lernerorientierung und den Maßgaben der Ökonomisierung zu vermitteln.

Auf der Ebene der Lehrerausbildung stehen sich die Anforderungen des Arbeitsmarktes und die Bildungsansprüche und Bedürfnisse der angehenden Lehrenden gegenüber. Die Beschäftigung auf dem außerschulischen Fremdsprachenmarkt macht, wie zu zeigen war, eine an seinen spezifischen Bedingungen orientierte Professionalisierung des Lehrpersonals notwendig. Dieser Forderung kommt das Studienprofil „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ entgegen. Durch die Integration in einen DaF-Masterstudiengang wird die Breite der Lehrerausbildung jedoch gewährleistet.

Wie in der vorliegenden Untersuchung gezeigt wurde, ergeben sich für die Didaktik vor allem Forschungsdesiderata in Bezug auf die in der Arbeitswelt eingesetzten spezifischen Lehr-Lernformen, wie etwa dem Einzeltraining, das möglicherweise sogar Impulse für die Individualisierung des Kursunterrichts liefern kann. Die Untersuchung hat außerdem gezeigt, dass sich gesellschaftlich derzeit positiv konnotierte Ziele wie Qualität, Transparenz, Vergleichbarkeit, Flexibilität oder Profilbildung auf allen drei Ebenen finden. Diese Ziele stellen Verbindungen zwischen der Arbeitswelt, dem Fremdsprachenunterricht und der Lehrerbildung her und definieren Grundprinzipien, die die Ebenen aufeinander beziehen. Die, wie gezeigt, auch in methodisch-didaktischer Hinsicht sinnvolle Vernetzung aller drei Ebene unterstreicht abschließend das folgende Zitat:

„The teaching/learning of a foreign language is not the acquisition of a single linguistic knowledge but of a plurality of knowledges - knowing how to behave and what to do in different national and international contexts. It is therefore not simply the question ‘why a foreign language?’ but rather ‘a foreign language what for?’ that should be behind the reflection on teaching/learning cycles, the context in which foreign language teaching is placed and the evaluation and certification applied at various stages of learning, thus doing away with the learning of languages ‘with no ultimate objective’” (Dupuis 2003, S. 26).

6 Literatur

Abderhalden, Walter / Frischherz, Bruno (1998): Einleitung: Berufsbezogener Deutschunterricht. In: dies. (Hrsg.): Berufsbezogener Deutschunterricht. Arbeitskreis DaF in der Schweiz. Rundbrief Nr. 37. 12. Jg., S. 5-16

Abel, Fritz (2003): „Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 9-18

Achtenhagen, Frank (2003): Fachdidaktische Theorie als Beitrag zur Innovation durch Bildung. In: Gogolin, Ingrid / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 37-76

Aebi, Christoph / Müller, Marco / Strasser-Zürcher, Monika / Verfürth, Birgit (2004): Der HR Manager als Change Agent. Vorgehen zur Qualifizierung von Personalverantwortlichen in Veränderungsprozessen am Beispiel der T-Systems Schweiz AG. Olten [pdf-online <http://www.fhso.ch/pdf/human/SNP24-DA-HRManager%20zum%20Change%20Agent.pdf>, 08.02.2007]

Aitchison, Jean (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Niemeyer

Albrecht, Ulrike / Dane, Dorothea / Fandrych Christian et al. (2005): Passwort Deutsch 1. Kurs- und Übungsbuch 1. Stuttgart: Klett

Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium

Altrichter, Herbert / Lobenwein, Waltraud (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, Una / Hansmann, Wilfried (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 169-196

Appel, Joachim (2000): Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. München: Langenscheidt-Longman

Arnold, Rolf (2002): Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Ders. / Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 17-26

Arnold, Rolf / Lipsmeier, Antonius / Ott, Bernd (1998): Berufspädagogik kompakt. Prüfungsvorbereitung auf den Punkt gebracht. Berlin: Cornelsen

Attwell, Graham (2003): The challenge of e-learning in small enterprises. Issues for policy and practice in Europe. Cedefop Panorama series; 82. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Austin, John (1962): How to Do Things with Words. Oxford: Clarendon Press

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. München: Juventa

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-121

- Bach, Gerhard** (2003): Fremdsprachenkompetenz als europäische Kulturtechnik. In: Bach; Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 3. überarb. Auflage, Tübingen, Basel: A. Francke, S. 269-287
- Bach; Gerhard / Timm, Johannes-Peter** (Hrsg.) (2003): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 3. überarb. Auflage, Tübingen, Basel: A. Francke
- Bachman, Lyle F.** (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. 3rd impression. Oxford: University Press
- Ballin, Dieter / Brater, Michael** (1996): Handlungsorientiert lernen mit Multimedia - Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen. Nürnberg: Bildung und Wissen
- Baumann, Klaus-Dieter** (1995): Fachsprachen und Fachsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 332–338
- Barkowski, Hans** (2001): Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lernen und Lehren: In: Riemer, Claudia / Aguado, Karin (Hrsg.): Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprachen. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider, S. 297 - 312
- Barkowski, Hans** (2003a): *Skalierte Vagheit* – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: Bausch, Karl-Richard et.al. (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: G. Narr, S. 22-28
- Barkowski, Hans** (2003b): Zweitsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 157–163
- Barkowski, Hans** (2003c): Anmerkungen zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung aus der Sicht eines „Außenseiters“: der Sonderfall Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 19-26
- Barkowski, Hans** (2005): Standardisierung – Evaluation – Selektion: Meilensteine einer ökonomistisch motivierten Ausbildungsoffensive und ihre Umsetzung im Bereich schulorientierter Reformierungspläne. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen: Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen: Narr, S. 17-25
- Barkowski, Hans / Eßer, Ruth** (2005): Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und –lernforschung. In: Duxa, Susanne / Hu, Adelheid / Schmenk, Barbara (Hrsg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 87 – 99
- Barkowski, Hans / Harnisch, Ulrike / Kumm, Sigrid** (1986): Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten. 2. Auflage. Mainz: Werkmeister
- Baur, Rupprecht S. / Kis, Marta** (2002): Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 31, S. 123-150

- Baur, Rupprecht S. / Klippel, Friederike / Vollmer, Helmut J. / Zimmermann, Günter / Zydati, Wolfgang** (1998): Memorandum der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zur Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland. In: Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München : Langenscheidt, S. 71-80
- Bausch, Karl-Richard** (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber ...! In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: G. Narr, S. 29-35
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke
- Bausinger, Hermann** (1972): Deutsch für Deutsche. Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen. Frankfurt/M.: Fischer
- Baethge, Martin / Baethge-Kinsky, Volker** (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (3), S. 461-472.
- Beck, Ulrich** (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Beck, Ulrich / Giddens, Anthony / Lash, Scott** (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. 4. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Becker, Norbert / Braunert, Jörg / Einfeld, Karl-Heinz** (1997): Dialog Beruf. Band 1. Lehrhandbuch. Ismaning: Hueber
- Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela** (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/M. u.ö.: Peter Lang
- Becker-Mrotzek, Michael / Doppler, Christine** (1999): Einleitung: Medium Sprache im Beruf – eine Aufgabe für die Linguistik. In: Becker-Mrotzek, Michael / Doppler, Christine (Hrsg.): Medium Sprache im Beruf – eine Aufgabe für die Linguistik. Tübingen: Gunter Narr, S. 3–22
- Bedynska, Magdalena / Kowalczyk, Krystyna** (o.J.): Our responsibility, our roles and our tasks. In: Boldizsár, Gábor (Coord.): An introduction to the current European context in language teaching. Graz: ECML Research and Development reports series, S. 21-30 [pdf-online <http://www.ecml.at/documents/pub214E2003Boldizsar.pdf>, 25.04.2007]
- Behringer, Friederike** (2003): Berufswechsel und Qualifikationsverwertung. In: Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002, Forum 1, AK 1.1. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn [pdf auf CD]
- Beier, Rudolf / Möhn, Dieter** (1981): Vorüberlegungen zu einem "Hamburger Gutachten". Fachsprache 3/3, 4, S. 112-150
- Beneke, Jürgen** (2001): Hard facts und soft skills: Systemische Ansätze für eine ganzheitliche Globalisierung. In: CultureScan Jahrgang 1, Nr. 1, November 2001 [pdf-online <http://www.uni-hildesheim.de/~beneke/culturescan/1Beneke.pdf>, 27.01.2005]
- Berghaus, Margot** (2003): Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. Köln: Böhlau

- Bertelsmann Stiftung** (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff [pdf-online http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_18254_2.pdf, 20.09.2006]
- Bettermann, Rainer / Koreik, Uwe / Kuhn, Christina** (2003): West-östliche Begegnungen. Ein Tandem-Seminar zur Landeskunde – nicht nur auf einer interaktiven Oberfläche. In: Wierlacher, Alois et al (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 29/2003, S. 411-419
- Biechele, Barbara** (2006): Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. Interculture Journal 1/2006, S. 17–50 [pdf-online http://141.54.170.39/mcikip/pf_dokumente/ausgabe/interculture_journal_2006_01.pdf, 23.04.2007]
- Biesterfeldt Christopher** (2002): Critical Incidents und Kulturassimilator – Eine Form des Erzählens als Lernmethode in interkulturellen Trainings. [http://www.initiativgruppe.de/publikationen/fachartikel/artikel/lernmethode_erzaehlen.htm, 24.11.2006]
- „**Big-Mac-Index**“. **Kaufkraftparitäten** (1997). MARKt – Wirtschaftstexte aus der deutschen Presse für den Unterricht 10/1997, S. 3
- Bildungsstandards für die erste Fremdsprache** (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der KMK vom 4.12.2003 [pdf-online http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf, 09.12.2006]
- Bimmel, Peter** (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch 8, S. 4-11
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute** (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin, München: Langenscheidt
- Block, David** (2004): Globalization, Transnational Communication and the Internet. International Journal on Multicultural Societies (IJMS). Vol 6, No. 1, S. 13–28 [<http://www.unesco.org/shs/ijms/vol6/issue1/art2>, 27.01.2005]
- Block, David / Cameron, Deborah (ed.)** (2002): Globalization and Language Teaching. London: Routledge
- Blömeke, Sigrid** (2006): KMK-Standards für die Lehrerbildung in Deutschland. Ein Kommentar. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1/2006, S. 25-33
- Blühdorn, Hardarik** (2001): Lehren und Lernen von Fremdsprachen am Anfang des dritten Jahrtausends - Wohin geht der Weg? Institut für Deutsche Sprache (IDS): Mannheim [pdf-online www.ids-mannheim.de/gra/texte/fremdsprachen.pdf, 23.03.2007]
- Blumstengel, Anette** (1998): Entwicklung hypermedialer Lernsysteme [pdf-online http://dsor.uni-paderborn.de/organisation/blum_diss/Konstruktivismus.html, 28.08.2005]
- Boeckmann, Klaus-Börge** (2006): Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11:3, 19 S. [pdf-online, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Boeckmann.pdf>, 14.09.2006]
- Bolten, Jürgen** (1991): Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Müller, Bernd Dietrich (Hrsg.): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München: Iudicium, S. 71-89

- Bolten, Jürgen** (1994): Im Spiel der Lebenswelten. Zur theoretischen Grundlegung interkultureller Kommunikationstrainings. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): Kommunikationstraining und –trainingsprogramme im wirtschaftlichen Umfeld. Tostedt: Attikon, S. 17–34
- Bolten, Jürgen** (2001): Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen: Erfurt
- Borrmann, Andreas / Gerdzen, Rainer** (1999): Vernetztes lernen. Hypertexte, Homepages & Stuttgart: Klett
- Bortoloni, Luisa** (2005): Intercultural Competence. In: Grünhage-Monetti, Matilde / Holland, Chris / Szablewski-Çavuş, Petra (Eds.): TRIM: Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and the Local Community. Hohengehren: Schneider, S. 29-39
- Braunert, Jörg** (1999): Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache – ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. Zielsprache Deutsch 30, S. 98–105
- Braunert, Jörg** (2000): Grammatik in berufssprachlichen Lehrwerken oder: Kann der DaF-Anfänger berufssprachlich einsteigen? Info DaF 27,4 (2000), S. 414-427
- Bredella, Lothar** (1990): Das Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Die neueren Sprachen 89, S. 562–583
- Bredella, Lothar** (1996): Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenerwerb: verstehen und produzieren. Tübingen: Narr, S. 127–151
- Bredella, Lothar** (2003): Literaturwissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 54-60
- Breen, Michael P. / Littlejohn, Andrew** (2000): The significance of negotiation. In: dies. (ed.): Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice. Cambridge: University Press, S. 5-38
- Brieger, Nick** (1997): Teaching Business English Handbook. York: York Associates
- Bröckermann, Reiner** (2003): Personalwirtschaft. Lehr- und Übungsbuch für Human Resource Management. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Brücker, Herbert / Trübswetter, Parvati / Weise, Christian** (1999): Migrationseffekte der Europäischen Integration. Lehren aus der Süderweiterung für eine Osterweiterung der Europäischen Union. Studie im Auftrag der Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte. Wien.
- Bruhn, Manfred** (1992): Integrierte Unternehmenskommunikation. Ansatzpunkte für eine strategische und operative Umsetzung integrierter Kommunikationsarbeit. Stuttgart: C.E. Poeschel Verlag
- Bründl-Price, Sonja** (2004): Internationales Team Building aus britischer Perspektive, mit Schwerpunkt Interkultureller Kompetenz. Interculture-online 9/2004 [online www.interculture-online.info, 01.09.2006]
- Brünner, Gisela** (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Form. Tübingen: Max Niemeyer
- Buchmann, Marlis / Sacchi, Stefan** (1998): Wandel der Arbeitswelt im Spiegel von Stelleninseraten. In: Universität Zürich - Unimagazin 2/98 [online www.unicom.unizh.ch/unimagazin/archiv/2-98/wandel.html, 17.10.2003]

Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Jena

Buhlmann, Rosemarie (1990): "Wirtschaftsdeutsch" - didaktisch relevante Merkmale. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 19/1990, S. 46-63

Buhlmann, Rosemarie / Fearn, Anneliese (1991): Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. 5. Auflage. Berlin, München u.ö.: Langenscheidt

Buhlmann, Rosemarie / Fearn, Anneliese (2000): Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. 6., überarb. und erw. Auflage. Berlin, München u.ö.: Langenscheidt

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2000): Referenz-Betriebs-System (RBS). Information Nr. 16 – Vermittlung und Förderung von Zusatzqualifikationen. 6. Jahrgang, Bonn : BIBB [pdf-online http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info16.pdf, 03.06.2005]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2001): Berufsbildungsbericht 2001 [pdf-online www.bmbf.de/pub/bbb2001.pdf, 07.04.2007]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002): Berufsbildungsbericht 2002 [pdf-online <http://www.bmbf.de/pub/bbb2002.pdf>, 07.04.2007]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Berufsbildungsbericht 2005 [pdf-online http://www.bmbf.de/pub/bbb_2005.pdf, 07.04.2007]

Bundesministerium für Wirtschaft (BMWi) (2001): Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung der Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten“ zum Thema „Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft: Wirtschaft, Arbeitswelt und Recht, Privatisierung und Patentierung von Wissen“ am 08.10.02. Berlin: Deutscher Bundestag (Kdrs. 14/12b)

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2001): „Führungskraft Lehrer“. Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild. Berlin: BDA

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2003): Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. Berlin: BDA

Bund-Länder-Kommission (BLK) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm "Modularisierung". Bonn: BLK [pdf-online <http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/vp-1/BLKModularisierung.pdf>, 15.03.2007]

Bungarten, Theo (1994a): Kommunikationspsychologische Barrieren in interkulturellen Managementkontakten. In: Ders. (Hrsg.): Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation. Tostedt: Attikon, S. 24 – 33

Bungarten, Theo (1994b): Die Sprache in der Unternehmenskommunikation. In: Ders. (Hrsg.): Unternehmenskommunikation. Tostadt: Attikon, S. 29–42

Bungarten, Theo (1994c): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation. Tostedt: Attikon, S. 7-8

Burnett, John (1994): Idle Hands. The Experience of Unemployment 1790-1990. London: Routledge

Busch, Frank / Mayer, Thomas B. (2002): Der Online-Coach. Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können. Weinheim, Basel: Beltz

- Busse, Gerd / Paul-Kohlhoff, Angela / Wordelmann, Peter** (1997): Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten – Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld: Bertelsmann
- Bußmann, Hadumod** (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner
- Byram, Michael** (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, Michael / Zarate, Geneviève** (1994): Definitions, Objectives, and Evaluation of Cultural Competence. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, Michael / Zarate, Geneviève** (1997): Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching* 29, S. 239-243
- Canale, Michael / Swain, Merrill** (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, S. 1-47
- Caspari, Daniela** (1994): Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. *Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Caspari, Daniela** (1997): Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis von FremdsprachenlehrerInnen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8/1, S. 95-99
- Caspari, Daniela** (2003a): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela** (2003b): Dauerthema „Lehrerbildung“ – jetzt doch ein Aufbruch zu grundlegenden Reformen? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 51-58
- Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training** (2002): E-learning and training in Europe. A survey into the use of e-learning in training and professional development in the European Union. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Christ, Herbert** (1990): Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Narr
- Christ, Herbert** (1991): Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert** (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung im Umbruch. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 59-67
- Christ, Ingeborg** (2002): Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht in der Sicht der Kultusverwaltung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 31, S. 42-63
- Chomsky, Noam** (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: IT Press
- Coseriu, Eugenio** (1988): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen: Francke
- Cothran, Bettina** (2002): Wirtschaftsdeutsch in den USA: Vom Experiment zum etablierten Programm. In: Hartmann, Daniela / O'Mahony, Niamh: *Wirtschaftsdeutsch: Dimensionen*. München: Iudicium. S. 34– 42

Coulmas, Florian (1992): Die Wirtschaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Council of Europe (2005): Surveying the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Draft synthesis of results. [pdf-online: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>, 08.12.2006]

Cox, Robert (1996): A perspective on globalization, in: Mittelman, James M. (ed.): Globalization: Critical Reflections. London: Lynne Rienner

Cross, Jay (2003): Informal Learning: A Sound Investment. [pdf-online http://www.clomedia.com/content/templates/clo_article.asp?articleid=277&zoneid=107, 22.11.2006]

Crystal, David (2003): English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press

Crystal, David (1993): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt/M., Wien: Bücher-gilde Gutenberg

Dannerer, Monika (1992): Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Eine empirische Studie über Bedarf und Probleme. Info DaF 3, S. 335 – 349

De Florio-Hansen, Inez (Hrsg.) (1998): Themenheft: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 27. Tübingen: Narr

Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999. Bologna [pdf-online http://www.fh-frankfurt.de/de/.media/fb3/PDFs/hintergrund/bologna_deu.pdf, 15.03.2007]

Derieth, Anke (1995): Unternehmenskommunikation. Eine Analyse zur Kommunikationsqualität von Wirtschaftsorganisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag

Department for Education and Skills (o.J.): The Languages Ladder – Steps for Success. [online <http://www.dfes.gov.uk/languages/languagesladder.cfm>, 09.12.2006]

Deppermann, Arnulf (2004): ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/M. u.ö.: Peter Lang, S. 15–28

de Saussure, Ferdinand (2001): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 3., erweiterte Auflage. Berlin, New York: deGruyter

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) (2001): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. [pdf-online <http://www.uni-magdeburg.de/iew/web/dgfe/Kerncurriculum.htm>, 10.01.2007]

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) (2002): 7 Leitsätze zur Lehrerbildung. [pdf-online <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/leitsatz.htm>, 10.01.2007]

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) (2003): Leitlinien für eine Reform der Fremdsprachenlehrausbildung. DGFF

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHT) (Hrsg) (2003): Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF). 2., überarbeitete Auflage. Berlin: DIHT

de Witt, Claudia / Kerres, Michael (2003): Technische Lernumgebungen und selbstgesteuertes Lernen in der politischen Erwachsenenbildung. In Ciupke, Paul / Faulenbach, Bernd / Jelich, Franz-Josef / Reichling, Norbert (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung und politische Kultur in NRW. [pdf-online <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/Kerres-deWitt-hb-eb.doc>, 20.03.2007]

Dichanz, Horst (2000): Welche Lernkompetenzen zeichnen den selbstgesteuerten virtuellen Lernenden aus? Beitrag im Rahmen der Virtuellen Konferenz „Internet und politische Bildung“. Hattingen [online http://www.edupolis.de/texte/text_dichanz.html, 22.03.2007]

Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer

DiPrete, Thomas A. / de Graaf, Paul M. / Luijckx, Ruud / Tählín, Michael / Blossfeld, Hans-Peter (1997): Collectivist versus Individualist Mobility Regimes? Structural Change and Job Mobility in Four Countries. *American Journal of Sociology* 103 (2), S. 318-358

Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 3, S. 273-284

Dörnyei, Zoltán (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, S. 117-135

Dörnyei, Zoltán (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Dörnyei, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? *Fremdsprache Deutsch* 26/2002, S. 16-17

Dörnyei, Zoltán / Schmidt, Richard (Hrsg.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa

Dohmen, Günter (1996): *Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dohmen, Günther (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Donath, Reinhard (Hrsg.) (2000): *Kreative Textarbeit mit dem PC*. Stuttgart: Klett

Donnenberg, Otmar (1999): Action Learning taucht auf. In: Ders. (Hrsg.): *Action Learning: Ein Handbuch*. Stuttgart: Klett-Kotta, S. 44-87

Dostal, Werner / Stooß, Friedemann / Troll, Lothar (1998): Beruf - Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (3), S. 438-460.

Dudley-Evans, Tony / St. John, Maggie Jo (1998): *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press

Dupuis, Véronique (2003): Section One: Linguistik and intercultural diversity for Europe. In: Dies. / Heyworth, Frank / Leban, Ksenija / Szesztay, Margit / Tinsley, Teresa: *Facing the future – Language educators across Europe*. European Centre for Modern Languages (ECML) Graz: Council of Europe Publishing, S. 17-38

Dürscheid, Christa (2003): *Netzsprache – ein neuer Mythos*. [pdf-online, www.ds.unizh.ch/lehrstuhlduerscheid/docs/netzsprache.pdf, 31.05.2005]

- Dutch European Language Portfolio for Vocational Education** (2001), Accred. Nr. 18.2001. Nederlandse taalportfolioproject [online www.taalportfolio.nl, 17.01.2007]
- Düwell, Henning** (2003): 73. Fremdsprachenlerner. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 347-352
- Duxa, Susanne** (2001): Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden, Regensburg: FaDaF
- Duxa, Susanne** (2002): Aus- und Fortbildung der Lehrenden. In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Gütersloh: Bertelsmann, S. 195-211
- Duxa, Susanne** (2003): Interaktive Übungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 305–308
- Eckardt, Birgit** (2000): Fachsprache als Kommunikationsbarriere? Verständigungsprobleme zwischen Juristen und Laien. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- Eckerth, Johannes** (2003): Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen. Tübingen: Narr
- Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf** (Hrsg.) (1999): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Hueber
- Edmondson, Willis / House, Juliane** (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke
- Egloff, Gerd / Fitzpatrick, Anthony** (1997): Languages for Work and Life: The Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning (VOLL). In: Dies. (eds.): Languages for Work and Life: The Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning (VOLL). Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 1-24
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen** (1994): Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. In: Brünner, Gisela / Graefen, Gabriele (Hrsg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen, S. 287–327
- Eilert-Ebke, Gabriele** (2003): Fremdsprachen am Arbeitsplatz - Sprachkompetenz wird messbar und europaweit vergleichbar: Neue Ansätze eines qualitativen und quantitativen Bildungscontrolling im Fremdsprachenbereich. Henkel: HRC Learning Management/ Business Communication (internes Material)
- Eilert-Ebke, Gabriele / Hartmann- Scheer, Ingrid** (2006): Modell zur Optimierung der Fremdsprachenvermittlung in der schulischen und beruflichen Bildung. Europäisches Sprachensiegel 2006 - Vielfalt des Sprachangebots in der beruflichen Bildung (unveröff. Manuskript)
- Eismann, Volker** (2001): Wirtschaftskommunikation 2. Berlin, München: Langenscheidt
- Ellis, Rod** (1994): The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, Rod** (1996): SLA and Language Pedagogy. An Educational Perspective. *SSLA* 20, S. 69–92
- Ellis, Rod** (2001): The Metaphorical Constructions of Second Language Learners: New Directions in Research. In: Breen, Michael (ed.): Learner Contributions to Language Learning. Harlow u.a.: Longman, S. 65-85

- Ellis, Rod** (2003): Task-based language Learning and Teaching. Oxford: University Press
- Emery, Frederick E.** (1959), Characteristics of Socio-Technical Systems. Tavistock Document 527. London: Tavistock Institute of Human Relations
- Emery, Frederick E. / Thorsrud, E.** (1982). Industrielle Demokratie. In: Ulich, E. (Hrsg.): Schriften zur Arbeitspsychologie. Band 25. Bern: Huber
- EnBW** (2006): In neuen Bahnen denken. Trainings und Seminare. Altbach: EnBW-Akademie
- Ernst, Peter** (2002): Pragmalinguistik: Grundlagen, Anwendungen, Probleme. Berlin, New York: deGruyter
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker** (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann
- Eßer, Ruth** (1997): "Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat." Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium
- Eßer, Ruth** (2006): „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...“. Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF) 11:3 [pdf-online <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Esser.pdf>, 14.09.2006]
- Etrillard, Stéphane** (2004): Best Ager: Erfolgreich verkaufen an anspruchsvolle Kunden. [online <http://business-wissen.de/de/aktuell/akt11780.html>, 13.08.2004]
- Euler, Dieter** (1992): Didaktik des computerunterstützten Lernens. Praktische Gestaltung und theoretische Grundlagen, Nürnberg: Verlag Bildung und Wissen
- Eurobarometer Report 54** (2001): Europeans and Languages. Executive Summary. [pdf-online http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/ebs_147_summ_en.pdf, 20.06.2006]
- Eurobarometer Spezial 243 / Welle 64.3** (2006): Die Europäer und ihre Sprachen [pdf-online http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometerreport_de.pdf, 20.06.2006]
- Europäische Kommission** (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften [pdf-online <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>, 08.12.2006]
- Europäische Kommission** (2003): eLearning. Besseres eLearning für Europa. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Europäische Kommission - Arbeitsgruppe "Sprachen"** (2004): Durchführung des Arbeitsprogramms allgemeine und berufliche Bildung 2010. Zwischenbericht. Brüssel: Europäische Kommission [pdf-online http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/lang2004_de.pdf, 17.01.2007]
- European Commission** (2005): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. [pdf-online http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf, 11.03.2007]
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit** (Hrsg.) (1981): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin/München: Langenscheidt.
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit** (Hrsg) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt

- Ewer, J. R. / Latorre, G.** (1969): A Course in Basic Scientific English. London: Longman
- Faßler, Manfred** (1997): Was ist Kommunikation? 2. Auflage. München: Fink
- Fearns, Anneliese** (2003): Fachsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 169– 174
- Feldenkirchen, Manfred** (2000): Einführung. In: Wischermann, Clemens / Borscheid, Peter / Ellerbrock, Karl-Peter (Hrsg.): Unternehmenskommunikation im 19. und 20. Jahrhundert: neue Wege der Unternehmensgeschichte. Dortmund: Gesellschaft für Westfälische Wirtschaftsgeschichte e.V., S. 13-16
- Fischer-Epe, Maren** (2002): Coaching: Miteinander Ziele erreichen. Reinbek: Rowohlt
- Flehsig, Karl-Heinz** (2006): Methoden interkulturellen Trainings. Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. [pdf-online <http://www.ikkconsult.de/internearbeiten/papiere/1998%201.pdf>, 20.09.2006]
- Fleig, Jürgen** (2006): Dossier: Schlüsselqualifikationen: Was Mitarbeiter können müssen. Business-wissen.de [<http://www.business-wissen.de/de/aktuell/kat8/akt30215.html?pg=0>, 05.08.2006]
- Fluck, Hans-R.** (1992): Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben, und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen: Narr
- Fluck, Hans-R.** (1996): Fachsprachen. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke
- Forrester, Viviane** (1998): Der Terror der Ökonomie. München: Goldmann
- Forrester, Viviane** (2002): Die Diktatur des Profits. München: DtV
- Foucault, Michel** (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fourastié, Jean** (1954): Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts. 3. Auflage. Köln: Bund-Verlag
- Freeman, Donald / Richards, Jack C.** (Ed.) (1996): Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press
- Fröhlich, Werner / Jütte, Wolfgang** (Hrsg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann
- Fraunhofer IPSI** (2003): Studie „Gemeinsam Online-Lernen: Technologie, Lernszenarien, Qualitätssicherung“. [Executive Summary pdf-online http://www.ipsi.fraunhofer.de/concert/downloads/alba/Management_Summary.pdf, 17.08.2006].
- Funk, Hermann** (1992a): Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundlagen – Lernziele - Aufgaben. Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 1992: berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen. S. 4-16
- Funk, Hermann** (1992b): Aktuelles Fachlexikon – Definitionsproblem: Fachsprache. In: Fremdsprache Deutsch Sondernummer ‚Berufsbezogener Deutschunterricht‘. S. 58
- Funk, Hermann** (1999a): Curriculare Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens. Deutsch Lernen 4, S. 343 - 357
- Funk, Hermann** (1999b): Lehrwerke und andere neuen Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. Fremdsprache Deutsch 21, S. 5-12

Funk, Hermann (2001a): Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In: Helbig, Gerd / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: deGruyter (Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) 19.2), S. 962–973

Funk, Hermann (2001b): DaF-Ausbildung mit Berufsbezug - Skizze einer inhaltlichen Neuorientierung der Ausbildung von DaF-Lehrenden. in: Rhie, W.-Y. / Chong, Si-Ho (Hrsg.): Curriculum 2000 - Impulse zur Curricularen Neuorientierung der koreanischen Germanistik, Seoul, S. 60-81

Funk, Hermann (2003a): Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 175–179

Funk, Hermann (2003b): Deutsch als Fremdsprache – berufsbezogen lernen und studieren. In: Schneider, Günther / Clalúna, Monika (Hrsg.): Mehr Sprache – mehrsprachig mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. München: Iudicium, S. 165 - 180 (Beiträge der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Luzern 2001)

Funk, Hermann (2003c): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 68-78

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. Babylonia 3/04, S. 41-47 [pdf-online <http://www.babylonia-ti.ch/BABY304/PDF/funk.pdf>, 08.12.2006]

Funk, Hermann (2005a): Über die zweite Pragmatisierung des europäischen Fremdsprachenunterrichts und die Grenzen der Planbarkeit. In: Duxa, Susanne / Hu, Adelheid / Schmenk, Barbara (Hrsg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Tübingen: Narr, 145-162

Funk, Hermann (2005b): Wortschatz im Europäischen Referenzrahmen und in „Profile Deutsch“ – nützliche Planungshilfe oder lexikalische Planwirtschaft? In: Heine, Antje / Hennig, Mathilde / Tschirner, Erwin (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, S. 119-132

Funk, Hermann (2005c): Ausbildung von DaF-Lehrenden – neue Herausforderungen in einem veränderten Berufsbild oder: Warum und zu welchem Zweck studiert man eigentlich im Ausland Germanistik? In: Berberoglu, Paraschos / Kiliari, Angeliki / Perperidis, Georgios / Wolfrum, Jutta (Hrsg.): Symposium Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Thessaloniki: kornelia sfakianaki editions, S. 25-45

Funk, Hermann (2006): Aufgabenorientierung in Lehrwerk und Unterricht – das Problem der Theorie mit der Vielfalt der Praxis. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr: Tübingen, S. 52-61

Funk, Hermann (o.J.): Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf (unveröffentlichtes Manuskript)

Funk, Hermann / Koenig, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. München: Langenscheidt

Funk, Hermann / Koenig, Michael (1998): Eurolingua Deutsch 2. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Berlin: Cornelsen

- Funk, Hermann / Kuhn, Christina** (2003): Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen & Profile Deutsch – „McDonaldisierung“ des Fremdsprachenunterrichts oder neue Qualität der Planung fremdsprachlichen Lehrens und Lernens? In: Petzold, Klaus / Woest, Volker (Hrsg.): Leistung und Leistungsbewertung. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Zentrum für Didaktik (ZfD), S. 187-202
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke** (2005): studio d A1. Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen
- Funk, Hermann / Ohm, Udo** (1991): Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
- Fürstenberg, Friedrich** (2000): Berufsgesellschaft in der Krise. Berlin: Edition Sigma
- Gabler Wirtschaftslexikon** (2005). 16., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Gabler
- Gablers Wirtschafts-Lexikon** (1980). Hrsg. v. Sellien, Reinhold / Sellien, Helmut. 10., neu bearb. Auflage. Wiesbaden: Gabler
- Gardner, Robert C. / Tremblay, Paul F.** (1994): On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. The Modern Language Journal 3, S. 359-368
- Garfinkel, Harold** (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Gebhard Vicky / Gröschner Alexander** (2006): Modellplakat: Das Jenaer Modell – eine Reform der ganzen Lehrerbildung. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Zentrum für Didaktik (ZfD) [online http://www.uni-jena.de/Auf_einen_Blick.html, 31.01.2007]
- Gee, James P. / Hull, Glynda / Lankshear, Colin** (1996): The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism. St Leonards, NSW: Allen & Unwin
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD)** (2004): Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Beschluss vom 12 Nov. 2004 [pdf-online http://gfd.physik.hu-berlin.de/texte/Anlage_3.pdf, 24.04.2007]
- Giddens, Anthony** (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gilster, Paul** (1997): Digital Literacy. New York: Wiley and Computer Publishing.
- Glaboniat, Monika / Müller, Martin** (2006): Note "Sehr gut!" – Aber in Bezug worauf? Referenzrahmen und Profile Deutsch in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests. Fremdsprache Deutsch 34, S. 14-21
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas** (2002): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2/B1-B2. Berlin, München: Langenscheidt
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas** (2005): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2/B1-B2/C1-C2 (CD-ROM Version 2.0). Berlin, München: Langenscheidt
- Gnutzmann, Claus** (Hrsg.) (1988): Fachbezogener Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr
- Goethe-Institut** (2005): Pressemitteilung zum Jahresbericht 2004 vom 14.07.2005, [online <http://www.goethe.de/prs/prm/a05/de801988.htm>, 21.06.2006]

Goethe-Institut Zentralverwaltung (Hrsg.) (o.J.): Förderung der deutschen Sprache. Der Beitrag des Goethe-Instituts in Mittel- und Südosteuropa und in der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten - Fakten, Analysen, Projekte, Perspektiven. München: Goethe-Institut

Goethe-Institut Zentralverwaltung (Hrsg.) (2000): Deutsch als Fremdsprache. Zahlen im Überblick. Fakten. Tendenzen. Perspektiven. München: Goethe-Institut

Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen. Narr

Gogolin, Ingrid (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 96–102

Goodenough, Ward H. (1964): Cultural Anthropology and Linguistics. In: Hymes, Dell (Hg.): Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology. New York: Harper and Row, S. 36-39

Gräsel, Cornelia / Bruhn, Johannes / Mandl, Heinz / Fischer, Frank (1997): Lernen mit Computernetzwerken aus konstruktivistischer Perspektive. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 25 (1), S. 4–18

Graichen, Olaf (2002): Schlüsselqualifikationen. Eine kritische Beurteilung eines aktuellen Konzepts aus berufspädagogischer Sicht. Marburg: Tectum

Graves, Kathleen (1996): A framework of course development processes. In: Graves, Kathleen (Hrsg.): Teachers as Course Developers. Cambridge: Cambridge University Press, S. 12-38

Green, Bill (1988): Subject-specific literacy and school learning. Australian Journal of Education, 32(2). S. 156-79.

Greifenstein, Ralf (2000): Deutsch-Amerikanischer Transatlantischer Dialog: Zukunft der Arbeitsgesellschaft - Zukunft der Sozialpolitik. Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Wirtschaftspolitik (Hrsg.), Bonn (Veranstaltung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 25. und 26. Mai 2000 in Berlin) [online <http://library.fes.de/fulltext/fo-wirtschaft/00886.html#Verfasser>, 10.05.2005]

Grice, Paul (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 243-265 (engl. 1975. Logic and Conversation. In: Cole, Peter, Jerry L. Morgan (eds.): Syntax and Semantics. 3. Speech Acts. New York/San Francisco/London: Academic Press: 41-58. Wieder abgedruckt in: Grice, Paul (1989). Studies in the Way of Words. Cambridge (Mass.) / London: Harvard University Press, S. 22-40).

Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff

Groeben, Norbert / Scheele, Brigitte (1982): Grundlagenprobleme eines Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“: Zum Stand der Diskussion. In: Dann, Hanns-Dietrich / Humpert, Winfried / Krause, Frank / Tennstädt, Kurt-Christian (Hrsg.): Analyse und Modifikation Subjektiver Theorien von Lehrern. Universität Konstanz: Zentrum I Bildungsforschung, SFB 23, Forschungsbericht 43, S. 9-12

Groß, Annette (2000): Verstehensprozesse beim Lesen fremdsprachlicher Hypertexte: Eine empirische Untersuchung. Wuppertal: Universitätsbibliothek [pdf-online, <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fb04/diss2000/gross/d040004.pdf>, 10.08.2006]

- Grotjahn, Rüdiger** (2004). "Tests and Attitude Scales for the Year Abroad" (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF) 9(2) [pdf-online <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Grotjahn2.htm>, 13.06.2006]
- Grünhage-Monetti, Matilde** (2005): TRIM theoretical framework: Language as a social practice. In: Dies / Holland, Chris / Szablewski-Çavuş (Hrsg.): TRIM: Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and the Local Community. Hohengehren: Schneider, S. 12-28
- Grünhage-Monetti, Mathilde** (Koord.) (2000): Bericht Projekt 1.2.5: Odysseus – Zweitsprache am Arbeitsplatz – Sprachbedarfe und –bedürfnisse von Arbeitsmigrant/innen: Konzepte des Sprachlernens im berufsbezogenen Kontext. Graz: European Centre for Modern Languages (ECML)
- Grünhage-Monetti, Matilde / Klepp, Andreas** (2002): Veränderte kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz – Erfahrungen mit Sprachbedarfsanalysen und Arbeiten mit dem Szenarioansatz, S. 38–46 [pdf-online http://www.lzz-nrw.de/docs/Doku_1_3.pdf, 23.02.2005]
- Grünhage-Monetti, Matilde / Halewijn, Elwine / Holland, Chris** (2003): Odysseus – Second language at the workplace. Language needs of migrant workers: organising language learning for the vocational/workplace context. Council of Europe [pdf-online www.ecml.at/documents/pub125E2003GruenhageMonetti.pdf, 21.06.2005]
- Guilherme, Manuela** (2000): Intercultural Competence. In: Byram, Michael (ed.): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London, New York: Routledge, S. 297-300
- Gutzwiller, Thomas** (2006): Grenzenlose Geschäftsmodelle. Internationalisierung CW-Serie Teil 6. Computerwoche 33/2006, S. 30–31
- Habermas, Jürgen** (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 101-141
- Habermas, Jürgen** (1985): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen** (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationali-tät und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen** (2001): Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft. Stuttgart: Reclam
- Halliday, Michael A.K.** (1970): Language Structure and Language Function. In: Lyons, John (ed.): New Horizons in Linguistics. Harmondsworth: Penguin, S. 140-165
- Halliday, Michael A.K. / McIntosh, Angus / Strevens, Peter** (1964): The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: Longman
- Handbuch der Linguistik** (1975): Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft. Aus Beiträgen von Hans Arens zus.gest. v. Harro Stammerjohann. München: Nymphenburger Verlag, S. 327-331
- Hatch, Evelyn** (1978): Discourse analysis in second language acquisition. In: dies. (Ed.): Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House
- Hedge, Tricia** (2000): Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press

- Heinen, Edmund** (1987): Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg
- Helmke, Andreas** (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer
- Henkel KGaA** (2005): Trainingsprogramm 2006. Fortbildung Deutschland. Düsseldorf: Henkel
- Henrici, Gert / Riemer, Claudia** (Hrsg.) (2001): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. 2 Bände. 3. unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider
- Hentze, Joachim / Brose, Peter** (1990): Personalführungslehre. Grundlagen, Führungsstile, Funktionen und Theorien der Führung. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: UTB
- Heringer, Hans Jürgen** (2004): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen und Basel: A. Francke
- Herrmann, Karin** (1990): Wirtschaftstexte im Unterricht. München: Goethe-Institut
- Herz, Gerhard** (2004): Lernchancenanalyse und Lernberatung. In: Rohs, Matthias / Käßpflinger, Bernd (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster: Waxmann, S. 115-132
- Hilb, Martin** (1991): Entwicklungsphasen des multikulturellen Personalmanagements. In: Rainer Marr (Hrsg.): Euro-Strategisches Personalmanagement. Band 1. München: Mering, S. 111-120
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)** (1995): Positionspapier der Hochschulrektorenkonferenz zu Abitur – allgemeine Hochschulreife – Studierfähigkeit. Beschluß vom 16.10.1995. Bonn: HRK
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)** (2006): Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006 [pdf-online http://web.uni-bamberg.de/ppp/matheinformatik/PDFs/Beschluss_Lehrerbildung.pdf, 24.04.2007].
- Hof, Christiane** (2001): Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? Grundlagen der Weiterbildung. Praxis – Forschung – Trends 4/2001, S. 151–154
- Hoffmann, Lothar** (1976): Kommunikationsmittel Fachsprache. 1. Auflage, Berlin: Akademie-Verlag
- Hoffmann, Lothar** (1982): Probleme und Methoden der Fachsprachenforschung. In: Richart, J.R. / Thome, G. / Willis, W. (Hrsg.): Fachsprachenforschung und -lehre. Tübingen
- Hoffmann, Lothar** (1987a): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 3. durchgesehene Auflage. Berlin: Akademie-Verlag
- Hoffmann, Lothar** (1987b): Ein textlinguistischer Ansatz in der Fachsprachenforschung. In: Sprissler, Manfred (Hrsg.): Standpunkte der Fachsprachenforschung. Tübingen: Narr
- Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst** (Hrsg.) (1998): Fachsprachen – Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York: de Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) 14.1)
- Holec, Henry** (1980): Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg: Europarat
- Horster, Detlef** (1995): Habermas zur Einführung. 3. Auflage der überarbeiteten und erweiterten Neuauflage. Hamburg: Junius

- Holland, Chris / Hunter, Judith/ Kell, Catherine** (2002): Working Literacies. Wellington: NZ
- Hönicke, Ina** (2006): Auslaufmodell fester Arbeitsplatz. Computerwoche 44, S. 37
- House, Juliane** (1997): Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF) 1, 3. [online <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm>, 31.05.2005]
- Hufeisen, Britta** (1993): DaF-Unterricht bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache. Neusprachliche Mitteilungen 46, S. 167-174
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard** (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Europarat [pdf-online <http://www.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>, 24.05.2007]
- Huhta, Marjatta** (1997a): Language Training - From an element of cost into an investment in communication. Helsinki: National Board of Education
- Huhta, Marjatta** (1997b): The Dynamics of Language Training – from an Element of Cost to an Investment in Communication. Helsinki: Tutkimus
- Huhta, Marjatta** (2002): Tools for Planning Language Training. Guide for the development of Language Education Policies in Europe - From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study. Language Policy Division. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV. Strasbourg: Council of Europe [pdf-online <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/HuhtaEN.pdf>, 22.02.2007]
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang** (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt
- Huisinga, Richard** (1990): Schlüsselqualifikationen und Exemplarik. In: Harney, Klaus / Pätzold, Günter (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Frankfurt/M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 255-272
- Hutchinson, Tom / Waters, Alan** (1987): English for Specific Purposes. A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press
- Hymes, Dell** (1967a): Why linguistics needs the sociologist. Social Research 34 (4), S. 632–647
- Hymes, Dell** (1967b): Models of the interaction of language and social setting. Journal of social issues 23 (2), S. 8–28
- Hymes, Dell** (1968): Pidginization and Creolization of Language. Their Social Contexts. In: Items: Social Science Research Council 22 (2), S. 13-18
- Hymes, Dell** (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J.B. / Holmes, J. (Eds.): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, S. 269-293
- Hymes, Dell** (1987): Communicative Competence. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of Science of Language and Society / Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Berlin, New York: de Gruyter (Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) 3.1), S. 219-229
- Industrie- und Handelskammer (IHK) Düsseldorf** (Hrsg.) (2003): Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen (CEF) in der Schule: Praktische Umsetzungsmöglichkeiten und Beispiele für die Sekundarstufe I und II. Frechen: Ritterbach

- Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (2007): DaF-Master Modulkatalog 2007/08. Jena: Friedrich-Schiller-Universität
- International Certificate Conference (ICC)** (1998): The ICC Teacher Training Framework. Framework Document. Frankfurt/M.: ICC
- International Certificate Conference (ICC)** (1999): ICC-Referenzsystem für die Ausbildung von Sprachkursleitenden. Frankfurt/M.: ICC
- International Certificate Conference (ICC)** (o.J.): ICC Trainer Certificate for Vocationally Oriented Language Learning: Outcomes Needs Analysis: Script_11.doc. Frankfurt/M.: ICC
- Ischreydt, Heinz** (1965): Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik. Instrumentelle Sprachlenkung in der Terminologie der Technik. Düsseldorf
- IZA Kompakt** (2000): Die Zukunft der Arbeit denken: EU-Osterweiterung, Zuwanderung und Arbeitsmarkt [pdf-online http://ftp.iza.org/compacts/iza_compact_de_04.pdf, 06.04.2007]
- Jacobson, Eli B.** (1928): English für Workers. Book I. New York: International Publishers
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert** (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor
- Jenne, Michael / Krüger, Marlis / Müller-Plantenberg, Urs** (1969): Student im Studium. Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten. Stuttgart: Klett
- Jones, Randall / Tschirner, Erwin** (2006): Frequency dictionary of German. Core vocabulary for learners. London: Routledge
- Jung, Matthias** (1997): Telefonkommunikation im Unterricht Wirtschaftsdeutsch – Grundsätzliche Überlegungen und praktische Anwendungen. In: Wolff, Armin / Schleyer, Werner (Hrsg.): Fach- und Sprachunterricht: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Von der Theorie zur Praxis. Regensburg: Universität Regensburg, S. 157-180.
- Kalverkämper, Hartwig** (1998a): Fach und Fachwissen. In: Hoffmann/ Kalverkämper / Wiegand (Hrsg.). HSK 14.1, S. 1-24
- Kalverkämper, Hartwig** (1998b): Rahmenbedingungen für die Fachkommunikation. In: Hoffmann / Kalverkämper / Wiegand (Hrsg.). HSK 14.1, S. 24–47
- Kalverkämper, Hartwig** (1998c): Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen – Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York: de Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) 14.1), S. 48-59
- Kalverkämper, Hartwig** (2000): Fachliche Körpersprache. In: Baumann, Klaus-Dieter / Kalverkämper, Hartwig / Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 45-82
- Kamiske, Gerd F. / Brauer, Jörg-Peter** (2002): ABC des Qualitätsmanagements. 2. Auflage. München, Wien: Hanser
- Kaufmann, Susan** (1996): Die üppigen Anforderungen In: Nispel, Andrea / Szablewski-Cavus, Petra (Hrsg.): Lernen, Verständigen, Handeln. Berufsbezogenes Deutsch. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). S. 7-13
- Kaufmann, Susan / Kessel, Ursula / Paleit, Dagmar / Szablewski-Cavus, Petra** (1998ff): Arbeitssprache Deutsch. 8 Bände. Hrsg. v. Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.. Köln: Dürr + Kessler

Kellner, Herbert J. (2006): Informelles Lernen auf dem Vormarsch. *Wirtschaft + Weiterbildung* 10_06, S. 12

Kelly, Michael / Grenfell, Michael (2004): Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften - ein Referenzrahmen. Southampton: University of Southampton [pdf-online http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_de.pdf, 08.02.2007]

Kerres, Michael (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München, Wien: Oldenbourg

Kerres, Michael (2001): Mediendidaktische Professionalität bei der Konzeption und Entwicklung technologiebasierter Lernszenarien. In: Herzig, Bodo (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [pdf-online http://ltn.unibas.ch/doc/doc_download.cfm?uid=605556A330059AAD3D8131A3F6E18F42&&RACER_AUTOLINK&&, 20.03.2007]

Kerres, Michael (2002a): Zur Situation des E-Learning. Vortrag auf der E-Learning Tagung der Handwerkskammer Düsseldorf, 25. April 2002 [online <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/vortrag-hk-due02.doc>, 20.03.2007]

Kerres, Michael (2002b): Bunter, besser, billiger? Zum Mehrwert digitaler Medien in der Bildung. *Why? On the Benefit of Digital Media in Education*. *it + ti* 4/2002, S. 187-192 [pdf-online <http://www.atypon-link.com/OLD/doi/abs/10.1524/itit.2002.44.4.187?cookieSet=1&journalCode=itit>, 20.03.2007]

Kerres, Michael / Jechle, Thomas (1999): Hybride Lernarrangements. Personale Dienstleistungen in telemedialen Lernumgebungen. *Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur* 17. Recklinghausen, S. 21-39

Kikis-Papadakis, Kathy (2005): Ein praktischer Führer für die Einführung von e-Kompetenzen in der Schule. *elearningeuropa.info* [online http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=6061&doclng=3&PHPSESSID=c450d4bc8c33006d38a925c26c98c24, 25.08.2006]

Kilian, Volker (2001): Anforderungen an die Qualifikation von Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen aus der Sicht der Weiterbildungspraxis. In: Funk, Hermann / Koenig, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Didaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, S. 60-68

Kilminster, R. (1997): Globalization as an emergent concept, in: Scott, A. (ed.): *The Limits of Globalization: Cases and Arguments*. London: Routledge

Klafki, Wolfgang (1993): Allgemeinbildung heute. *Pädagogisches Forum* 2/1993, S. 21ff.

Kleppin, Karin (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I). *Deutsch als Fremdsprache* 38, S. 219–225

Kleppin, Karin (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache* 39, S. 26–30

Kleppin, Karin (2003a): Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 14(1), 71-85

Kleppin, Karin (2003b): Neue Anforderungen an die Fremdsprachenlehrerausbildung oder *business as usual?*. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 106-113

- Kleppin, Karin** (2004): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen". Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF) 9(2) [online <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>, 28.02.2007]
- Kleppin, Karin** (2006). Sprachlernberatung auf Distanz. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF) 11(2) [online <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Kleppin1.htm>, 28.02.2007]
- Klieme, Eckardt et.al.** (2003): Expertise „Zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards“ [pdf-online http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, 08.08.2005]
- Klute, W.** (Hrsg.) (1975): Fachsprache und Gemeinsprache. Texte zum Problem der Kommunikation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Frankfurt/M. u.a.
- Knapp-Potthoff, Annelie** (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Dies. / Liedke, Martina (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium, S. 181-205
- Knapp, Karlfied / Knapp-Potthoff, Annelie** (1990): Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF) 1, S. 62-93
- Knill, Marcus** (o.J.): Kommunikative Kompetenz als Schlüssel zum Erfolg. [online <http://www.rhetorik.ch/KomKom/KomKom.html>, 05.04.2007]
- Kocka, Jürgen** (2000): Arbeit früher, heute, morgen: Zur Neuartigkeit der Gegenwart. In: Ders. / Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt, New York: Campus, S. 476-492
- Koenig, M.** (1999a): Lernende als Konsumenten und als Produzenten. Autorenwerkzeuge erschließen neue Möglichkeiten. Fremdsprache Deutsch 21, S. 26-33
- Koenig, M.** (1999b): Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent: Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht. In: Vogel, Klaus / Börner, Wolfgang (Hrsg.): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum: AKS, S. 67-90
- Köhler, C.** (1980): Bemerkungen zum Problem eines variabel einsetzbaren Lehrbuches für den fachbezogenen Fortgeschrittenenunterricht. Deutsch als Fremdsprache 17, S. 304–309
- Kohli, Martin** (2000): Arbeit im Lebenslauf: Alte und neue Paradoxien. In: Kocka, Jürgen / Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt, New York: Campus, S. 362-382
- Kohn, Kurt** (1988): Fachsprache und Fachübersetzen. Psycholinguistische Dimensionen der Fachsprachenforschung. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.): Fachbezogener Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 39–64
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK(2000) 1832 [pdf-online <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memode.pdf>, 28.05.2005]
- Komorowska, Hanna / Luczak-Lomza, Aleksandra / Szpotowicz, Magdalena** (2000): Analysis and Evaluation of Leonardo Da Vinci Language Projects. Warsaw: National Agency of the Leonardo da Vinci Programme
- Konietzka, Dirk** (1999): Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Studien zur Sozialwissenschaft. Wiesbaden: Opladen
- König, Werner** (1989): dtv-Atlas zur deutschen Sprache, 7. Auflage, München: dtv
- Königes, Hans** (2007): Web 2.0 ersetzt E-Learning. Computerwoche 6/2007, S. 46

Königs, Frank G. (2001a): Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Ders. (Hrsg.): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern. Tübingen: Narr, S. 9-37

Königs, Frank G. (Hrsg.) (2001b): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern. Tübingen: Narr

Königs, Frank G. (2002a): Sackgasse oder Verkehrsplanung? Perspektiven für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 31, S. 22-41

Königs, Frank G. (2002b): Curriculare Innovationen in fremdsprachlichen Studiengängen. In: DAAD (Hrsg.): Germanistentreffen Deutschland – Argentinien – Brasilien - Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela. 8.-12.10.2001 Sao Paulo. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD, S. 393-406

Königs, Frank G. (2004): Stromlinienförmig oder offenhalten? Überlegungen zur Curriculumsdiskussion für das und im Fach Deutsch als Fremdsprache. Info DaF 31/1, S. 3-16

Königs, Frank (2005): Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe? In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Narr, S. 67-81

Königs, Frank G. / Stork, Antje (2004): Wie viel Deutsch kann, soll und muss es sein? Überlegungen zum notwendigen Sprachstand ausländischer Studierender in Deutschland. In: Die internationale Hochschule: Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 8. Bielefeld: Bertelsmann

Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard (Koord.) (2002): Themenschwerpunkt: Lehrerbildung in der Diskussion. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 31

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration – Zentrale Befunde des nationalen Bildungsberichts in 12 Thesen [pdf-online
http://www.dipf.de/aktuelles/BildBer2006_Befunde.pdf, 20.10.2006]

Kösel, Edmund / Scherer, Helios (2002): „Schlüsselqualifikationen“ – Die Illusion der Realität? In: Arnold, Rolf / Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 137-150

Krafft, Dietmar (1999): Schlüsselqualifikationen. MARKt 17. Lexikon. München: Goethe-Institut

Krashen, Steven (1983): Second language acquisition theory and the preparation of teachers. In Alatis, James / Stern, H. / Strevens, Peter (Eds.): Applied linguistics and the preparation of teachers: Toward a rationale. Washington, DC: Georgetown University Press, S. 255–263

Krol, Gerd-Jan / Schmid, Alfons (2002): Volkswirtschaftslehre. Eine problemorientierte Einführung. 21., grundlegend überarbeitete Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck

Krumm, Hans-Jürgen (1992): Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch, Heft 6 (Landeskunde), S. 16-20

Krumm, Hans-Jürgen (1994a): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20, S. 13-36

Krumm, Hans-Jürgen (1994b): Neue Wege in der Deutschlehrerbildung. Fremdsprache Deutsch Sondernummer, S. 6-11

Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. *Info DaF* 25, 5, S. 523- 544

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999): Sprachen - Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17. - 21.2. 1998. Wien: eviva-Verlag

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrausbildung. *GfJ-Journal*, No. 2/2001, 20 S. [pdf-online <http://www.gfj-journal.de/2-2001/krumm.pdf>, 08.02.2007]

Krumm, Hans-Jürgen (2003a): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 138-144

Krumm, Hans-Jürgen (2003b): Lehr- und Lernziele. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 116-121

Krumm, Hans-Jürgen (2003c): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – das Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 120-126

Krumm, Hans-Jürgen (2005a): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker – v. Dittfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Narr, S. 99-118

Krumm, Hans-Jürgen (2005b): Hilfreiche Standardisierung oder fatale Normierung: Gedanken zur Problematik von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 151-158

Krumm, Hans-Jürgen (2006): Müssen jetzt alle dasselbe können? Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 34, S. 30-33

Krumm, Volker / Vollmer, Dieter (1970): Einstellungen künftiger Gymnasiallehrer zur Pädagogik im Universitätsstudium. *Pädagogische Rundschau* 24, S. 439-456

Kuhn, Christina (2006): Möglichkeiten der Integration sprachlernbezogener Autorenprogramme in den DaF-Unterricht. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 76, S. 329 - 340

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Beschluss der Kultusministerkonferenz "Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland" vom 1. März 2002 [pdf-online http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Qualitaetssicherung.pdf, 23.04.2007]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss der KMK vom 04.12.2003 [pdf-online http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf, 01.05.2007]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 [pdf-online http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf, 23.04.2007]

- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2004b): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss vom 15.09.2000 in der Fassung vom 22.10.2004. [pdf-online http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/KMKRahmenvorgaben_Modularisierung_ECTS.pdf, 09.05.2007]
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB)** (1997): Fremdsprachen in der Berufsausbildung. Zertifizierung. [pdf-online, <http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/doc06.pdf>, 03.06.2005]
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB)** (1998): Fremdsprachen in der Berufsausbildung. [pdf-online <http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/doc04.pdf>, 03.06.2005]
- Lado, Robert** (1961): How We Learn a Foreign Language. In: Byrne, Don (ed.): English Teaching Extracts. London: Longman, S. 16-17
- Lado, Robert** (1967): Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München
- Lange, Dale L.** (1990): A blueprint for a teacher development program. In: Richards, Jack C. / Nunan, David: Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press, S. 245-268
- Lattaro, Elisabeth** (1992): Das CONET-Projekt. Deutschunterricht an argentinischen technisch orientierten Sekundarschulen. Fremdsprache Deutsch Sondernummer 1992, S. 51-57
- Lazeron, Nina / Donnerberg, Otmar** (1999): Wie organisiere und gestalte ich ein Action-Learning-Programm? In: Donnerberg, Otmar (Hrsg.): Action Learning: Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Kotta, S. 108-145
- Lechner, Oswald / Moroder, Barbara** (2002): Schlüsselqualifikationen ... ein Sprungbrett in die Arbeitswelt von morgen. WIFO – Wirtschaftsforschungsinstitut der Handelskammer Bozen: Bozen
- Lechner, Oswald / Moroder, Barbara** (2004): Schlüsselqualifikationen ... ein Schlüssel zur Arbeitswelt von morgen. Unterrichtsunterlage für die Ober-, Berufs- und fachschulen. WIFO – Wirtschaftsforschungsinstitut der Handelskammer Bozen: Bozen [pdf-online www.camcom.bz.it/1438.pdf, 04.04.2007]
- Leech, Geoffrey** (1983): Principles of Pragmatics. New York: Longman
- Legutke, Michael** (1999): Fort- und Weiterbildung. Einflussfaktoren und Brennpunkte. Fremdsprache Deutsch Sondernummer „Lehrerfortbildung“, S. 6-11
- Legutke, Michael** (2003): Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Legutke, Michael / Rösler, Dieter: Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Tübingen: Narr, S. 209-246
- LeMar, Bernd** (1997): Kommunikative Kompetenz. Der Weg zum innovativen Unternehmen. Berlin, Heidelberg u.ö.: Springer
- Lemke, Christiane / Rohrmann, Lutz / Scherling, Theo** (2002): Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch 1. Berlin, München u.ö.: Langenscheidt
- Lenske, Werner / Schöpfer-Grabe, Sigrid / Seitenfuß, Gabriele / Weber, Bärbel** (1999): Entwicklung von Curricula für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht. Köln: Deutscher Instituts-Verlag

- Lermen, Markus** (2006): Pädagogik Online: Einsatzmöglichkeiten netzbasierter Lehre in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich des multimedialen netzwerkbasiereten Lernens an Hochschulen. MedienPädagogik 1/2006 [pdf-online, www.medienpaed.com/04-2/lermen04-2.pdf, 10.07.2006]
- Levin, Harry M.** (1974): A Conceptual Framework for Accountability in Education. School Review Vol. 82, No. 3 (May 1974), S. 363-391
- Levinson, Stephen C.** (1994): Pragmatik. Tübingen: Niemeyer
- Levitt, Theodore** (1983): The Globalization of markets. Harvard Business Review May-June 1983, S. 92-102
- Lévy-Hillerich, Dorothea u.a.** (o.J.): Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II im Bereich Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt. Leonardo Projekt [online <http://www.goethe.de/dll/prj/kbu/deindex.htm>, 29.05.2005]
- Linthout, Gisela** (2004): Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Amsterdam, New York: Rodopi
- Little, David** (1997): Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF) 8(2), S. 227-244
- Little, David** (2006): The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. Language Teaching 39, S. 167–190
- Littlejohn, Andrew** (1997): Self-access work and curriculum ideologies. In: Benson P. / Voller, P. (eds.): Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman, S. 177-180
- List, Gudula** (2002): Motivation im Sprachunterricht. Fremdsprache Deutsch 26, S. 6-10
- Long, Michael H.** (1981): Input, interaction and second language acquisition. In: Winitz, Harris (Ed.): Native Language and foreign language acquisition. New York: New York Academy of Sciences, S. 259-278
- Long, Michael H.** (1983): Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input, Applied Linguistics 4(2), S. 126-141
- Luhmann, Niklas** (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas** (1988): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Lukas, A. von** (1997): Schlüsselqualifikationen in modernen Aus- und Weiterbildungsformen. Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 1/1997, S. 23 – 31
- Marin, Oscar S.M.** (1982): Brain and language: the rules of the game. In: Arrbib, Michael A. / Caplan, David / Marshall, John C. (Ed.): Neural models of language processes. New York: Academic Press
- Maslow, A.H.** (1970): Motivation and Personality. New York: Harper & Row
- Matties, Anna** (2006): Welche Schlüsselqualifikationen erwarten Arbeitgeber/innen derzeit von Hochschul/Fachhochschulabsolventen/innen? Kurzfassung zur Wissenschaftlichen Studie zum Thema: „Der Bologna Prozess und die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in der Hochschulausbildung“. Köln: FH Köln [pdf-online http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/www_zaq/testcms/studie_kurz-31-03-06_1_.pdf, 30.03.2007]

- Mauth, Rainer** (2004): Interne Kommunikation: Mitarbeiter überzeugen und mobilisieren. [online <http://business-wissen.de/de/elearningnews/el408.html>, 13.08.2004]
- Mayer, Karl Ulrich** (2000): Die Zukunft von Bildung und Beruf. In: Kocka, Jürgen / Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt, New York, S. 383-409
- Mehlhorn, Grit** (2006): Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF) 11(2) [online <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Mehlhorn1.htm>, 28.02.2007]
- Mehlhorn, Grit / Kleppin, Karin** (2006): Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF) 11(2) [online <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/MehlhornKleppin1.htm>, 28.02.2007]
- Meibauer, Jörg** (2001): Pragmatik. Eine Einführung. 2., verbesserte Auflage. Tübingen: Stauffenburg
- Meißner, Franz-Josef** (2001): Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr, S. 111-130
- Meldrum, Nicola / Clandfield, Lindsay** (o.J.): One-to-one: Methodology. A set of tips on the methodology of one-to-one teaching. MacMillan: Onestop English [online <http://www.onestopenglish.com/section.asp?sectionType=listsummary&catid=58050>, 01.03.2007]
- Merkens, Hans** (2003): Lehrerbildung in der Diskussion: Kriterien und Eckpunkte für eine Neuordnung. In: Ders. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske & Budrich, S. 9-22
- Mertens, Dieter** (1974): Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, Heft 1, S. 36-43
- Merzyn, Gottfried** (2002): Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerausbildung, basierend vor allem auf den Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern. Hohengehren: Schneider
- Mesmer, Alexandra** (2005): Flexibilität statt langfristige Personalpolitik. Längere Arbeitszeiten, kürzere Qualifizierung und Jobs mit Unterbrechungen – was Flexibilität für Mitarbeiter bedeuten kann. Computerwoche 12/2005, S. 49
- Meyer, Hilbert** (1991): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 11. Auflage. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Meyer, Hilbert** (1992): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. 5. Auflage. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Meyer, Hilbert** (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen
- Michel, Lutz P.** (Hrsg.) (2006): Digitales Lernen. Forschung – Praxis – Märkte. Ein Reader zum E-Learning. Norderstedt: Books on Demand GmbH [pdf-online http://www.mmb-institut.de/2004/pages/presse/PR-Downloads/MMB_Leseprobe_mit_Umschlag_DinA4.pdf, 22.11.2006]
- Mittelstraß, Jürgen** (1998): Information oder Wissen – vollzieht sich ein Paradigmenwechsel. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft (Tagungsband: 11–16). Kongress 16.02.98 in Bonn. Bonn: BMBF
- Möhn, Dieter / Pelka, Roland** (1984): Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer

Morris, Charles W. (1938): Foundations of the Theory of Signs. In: Neurath, Otto / Carnap, Rudolf / Morris, Charles W. (eds.): International Encyclopedia of Unified Science. Chicago: University of Chicago Press, S. 77–138

Mozzon-McPherson, Marina (2002): Language Advising. In: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies (ed.): Guide to Good Practice for learning and teaching in Languages. Linguistics and Area Studies [online <http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=93>, 28.02.2007]

Müller, Annette (1998): Berufsbezogener Sprachunterricht und Förderung der kommunikativen Kompetenzen. Ein Beitrag zur interaktionsorientierten Sprachdidaktik. Zielsprache Deutsch 29, S. 114-120

Müller, Annette (2003): Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung. Berlin: Artà

Müller, Martin / Wertenschlag, Lukas (o.J.): *Profile Deutsch in der Praxis* [CD-ROM]. Goethe Institut Inter Nationes

Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: dies. (Hrsg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Narr, S. 1–51

Müller-Jacquier, Bernd (2000): Intercultural Communication. In: Byram, Michael (ed.): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London, New York: Routledge, S. 295-297

Munby, John (1978): Communicative Syllabus Design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes. Cambridge: Cambridge University Press

Münz, Rainer (2001): Geregelte Zuwanderung: eine Zukunftsfrage für Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte (B 43/2001) [online: http://www.bpb.de/publikationen/C91OF3,0,0,Geregelte_Zuwanderung%3A_eine_Zukunftsfrage_f%FCr_Deutschland.html, 02.11.2006]

Munsberg, Klaus (1994): Fachsprachen. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache mit Videobeispielen. Bd. 2. 3. unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider, S. 300-330

Negt, Oskar (1985): Alternative Schlüsselqualifikationen. In Siebert, Horst (Hrsg.): Identitätslernen in der Diskussion. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband DVV, S. 23

Negt, Oskar (2002): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl

Nekula, Marek (2004): Deutsch als Europasprache aus tschechischer Sicht. In: Lohse, Christof (Hrsg.): Die deutsche Sprache in der Europäischen Union. Rolle und Chancen aus rechts- und sprachwissenschaftlicher Sicht. Baden-Baden: Nomos, S. 129-144.

Neß, Harry (2002): Bedingungen zur Erprobung eines Bildungspasses in Deutschland. [pdf-online http://weiterbildung.bildung.hessen.de/laku/laku_material/bildungspass_ness.pdf, 15.03.2007]

Neuner, Gerhard (1979): Soziologische und pädagogische Dimensionen der Kommunikation und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts. Beiträge zur Theoretischen Grundlegung und praktischen Unterrichtsgestaltung. Paderborn: Schöningh, S. 95-113

- Neuner, Gerhard** (1981): Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. In: Neuner, Gerhard / Krüger, Michael / Grewer, Ulrich: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt, S. 7-12
- Neuner, Gerhard** (1995): Grundlagen und Prozesse der Curriculumentwicklung in der Ausbildung ausländischer Deutschlehrer – einige Anmerkungen. In: Blamberger, Günter / Neuner, Gerhard: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Bonn: DAAD, S. 85-96
- Neuner, Gerhard** (2003a): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (RR) – neue Impulse für die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: G. Narr, 140-144
- Neuner, Gerhard** (2003b): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 225-234
- Neuner, Gerhard** / Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung. Berlin, München: Langenscheidt
- Neuner, Gerhard / Krüger, Michael / Grewer, Ulrich** (1981): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt
- Niederstadt, Jenny** (2004): Wissensmanagement. Portale des Wissens. Lufthansa Exclusive 06/2004. S. 16 – 25
- Nispel, Andrea / Szablewski-Cavus, Petra** (Hrsg.) (1996): Lernen, Verstehen, Handeln. Berufsbezogenes Deutsch. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [pdf-online http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1996/nispel96_01.pdf, 26.09.2006]
- Nispel, Andrea / Szablewski-Çavuş, Petra** (1997): Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [pdf-online http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/nispel97_01.pdf, 26.09.2006]
- Nodari, Claudio** (1995): Perspektiven einer neuen Lernkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer
- Nodari, Claudio** (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. Fremdsprache Deutsch Sondernummer „Autonomes Lernen“, S. 4-10
- Nunan, David** (1988): Syllabus Design. Oxford: Oxford University Press
- Nunan, David** (1989): Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, David** (1990): Action research in the language classroom. In Richards, Jack C. / Nunan, David (ed.): Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press, S. 62-81
- Nunan, David / Lamb, Clarice** (1996): The Self-Directed Teacher. Managing the learning process. Cambridge: Cambridge University Press

- Oelkers, Jürgen** (2003): PISA, Standards und 'eigenständiges Lernen'. Vortrag auf dem 3. Seminar "Eigenständig lernen und ICT im Unterricht" am 3. Januar 2003 im Tagungs- und Begegnungszentrum Schloss Wartensee. [pdf-online <http://www.paed-work.unizh.ch:8950/ap/home/vortraege.html>, 25.01.2007]
- Oelkers Jürgen** (2005): Bildungsstandards: Von der Zauberformel zum pragmatischen Instrument. Vortrag vor der Aargauischen Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz am 17. März 2005 in Aarau [pdf-online <http://beat.doebe.li/bibliothek/t05594.html>, 25.01.2007]
- Ohm, Udo** (1992): Fachbücher lesen lernen – Fachtexte verstehen lernen. Lern- und Lese-strategien im berufsbildenden Sprachunterricht. Fremdsprache Deutsch Sondernummer 1992, S. 17-25
- Ohm, Udo** (2007): Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitsprachenerwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: Eßer, Ruth / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. München: Iudicium, S. 24-33
- Ohm, Udo / Kuhn, Christina / Funk, Hermann** (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster: Waxmann
- O'Malley, J. Michael / Chamot, Anna Uhl** (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press
- Ortner, Brigitte** (2002): Weiterbildung von Deutsch als Fremdsprache-Lehrenden. Bausteine zur Professionalisierung eines Berufsstandes. In: Barkowski, Hans / Faisthauer, Renate (Hrsg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachpolitik und Mehrsprachigkeit – Unterricht - interkulturelle Begegnung. Hohengehren: Schneider, S. 307-318
- Oser, Fritz** (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, S. 26-37, 210-228
- Oser Fritz** (1999): Standards als Ziele der neuen Lehrerbildung. In: Materialband zum Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung“, Bonn: KMK, S. 79-86
- Ott, Bernd** (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen
- Oxford, Rebecca / Shearin, Jill** (1994): Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. The Modern Language Journal 1, S. 12-28
- Oxford, Rebecca / Shearin, Jill** (1996): Language learning Motivation in a New Key. In: Oxford, Rebecca (ed.): Language Learning Motivation: Pathways to the New Century. Hawai'i: University of Hawai'i at Manoa, S. 121-144
- Pauels, Wolfgang** (2003): Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 302-305
- Pelikan, Pavel** (1989): Evolution, Economic Competence, and the Market for Corporate Control. Journal of Economic Behavior and Organization 12; S. 279-303
- Perlmann-Balme, Michaela** (2006): "Das alles kann ich schon!" Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. Fremdsprache Deutsch 34, S. 5-13
- Peters, T.G. / Waterman, R.M.** (1982): In search of excellence. New York
- PETRA Projekt- und transferorientierte Ausbildung.** Grundlagen, Beispiele, Planungs- und Arbeitsunterlagen (1990). Hrsg. v. Ulrich Klein. 2. überarbeitete Auflage. Siemens AG

- Pica, Teresa** (1994): Research on negotiation: What does it reveal about second language learning, conditions, processes, outcomes? *Language Learning* 44, S. 493– 527
- Piepho, Hans-Eberhard** (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius
- Piepho, Hans-Eberhard** (1979): Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg: Frankonius
- Piepho, Hans-Eberhard** (2003): Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel
- Pohl, Hans-Joachim** (1970): Kritik der Drei-Sektoren-Theorie. Sonderdruck Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4, 3. Jg. [pdf-online, http://doku.iab.de/mittab/1970/1970_4_MittAB_Pohl.pdf, 11.05.2005]
- Pribilla, Peter** (1999): Führung in global vernetzten Unternehmen. Vortrag an der Technischen Universität Berlin auf Einladung der Gesellschaft von Freunden der Technischen Universität Berlin am 16. Juni 1999 [online <http://www.tu-berlin.de/freunde/pribilla/kap1.htm>, 27.01.2005]
- Quetz, Jürgen** (1998). Mit welchen Meinungen und Einstellungen zum Englischunterricht beginnen Studierende ihr Lehramtsstudium? *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 27, S. 106 – 121
- Quetz, Jürgen** (2003): Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 464-470
- Quittschau, Anke / Tabernig, Christina** (2004): Business-Etikette: Die guten Umgangsformen als Karrierefaktor. *Business-wissen.de* [online <http://business-wissen.de/de/elearningnews/el478.html>, 13.08.2004]
- Raasch, Albert** (2000) (Hrsg.): *Fremdsprachen - Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes
- Raasch, Albert** (2003): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 218-223
- Radtke, Frank-Olaf** (2000): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *SOWI-Online Journal* [pdf-online <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>, 29.07.2003]
- Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther** (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber
- Rapaille, Clotaire** (2006): *Der Kultur-Code*. München: Riemann
- Rat der Europäischen Union** (2002): Entschließung des Rates der Europäischen Union vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* (2002/C 163/01) [pdf-online, http://europa.eu.int/lex/pri/de/oj/dat/2002/c_163/c_16320020709de00010003.pdf, 28.05.2005]
- Rathje, Stephanie** (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/3, [pdf-online, <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/startbei.htm>, 12.09.2006]
- Rauterberg, Matthias / Strohm, Oliver / Ulich, Eberhard** (1993): Arbeitsorientierte Gestaltung von Informationsprozessen. In: Reichel, Horst (Hrsg.): *Informatik – Wirtschaft – Gesellschaft*.

23. GI - Jahrestagung Dresden, 27. September - 1. Oktober 1993, Berlin, Heidelberg u.ö.: Springer, S. 163-168 [pdf-online, <http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/publications/GI93paper.pdf>, 04.07.2006]

Rectorat de L'Académie de Clermont-Ferrand (2001): L'allemand, un atout pour le développement économique et l'insertion professionnelle. Bilan académique. [online <http://www.ac-clermont.fr/actualit/pedago/2000-2001/allemand811/Bilancoolloqueallemand.htm>, 10.06.2005]

Reetz, Lothar (2002): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, Rolf / Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 35-52

Reglin, Thomas (2004): Welche Infrastruktur benötigt eLearning? In: Hahne, Klaus/ Zinke, Gert (Hrsg.): E-Learning: Virtuelle Kompetenzzentren und Online-Communities zur Unterstützung arbeitsplatznahen Lernens. Bielefeld: Bertelsmann, S. 125-142

Reinfried, Marcus (1998): Die Ausbildung zum neusprachlichen Gymnasiallehrer: Eine reform ist überfällig! In: Zydariß, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München : Langenscheidt, S. 248-270

Reuter, Ewald (1997): Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings. München: Iudicium

Revans, Reginald (1982): The Origins and Growth of Action Learning. Bromley: Chartwell-Bratt

Richards, Jack C. / Nunan, David (eds.) (1990): Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press,

Richards, Jack C. / Rodgers, Theodore S. (2001): Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. 6th printing, Cambridge: Cambridge University Press

Richterich, René / Chancerel, Jean-Louis (1977): L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Strasbourg: Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Richterich, René (1984): A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. In: Van Ek, Jan A. / Trim, John L.M. (eds.): Across the Threshold Level. London: Pergamon

Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 49-82

Riemer, Claudia (2006): DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 43-58

Rifkin, Jeremy (2002): Access – Das Verschwinden des Eigentums. Warum wir weniger besitzen und mehr ausgeben werden. Frankfurt/Main: S. Fischer

Ritzer, George (2000): The McDonaldization of Society – New Century Edition. Thousand Oaks: Pine Forge Press

Robertson, Robert (1992): Globalization: Social Theory and Global Culture. London: Sage

Roelcke, Thorsten (1999): Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt

Roggensch, Werner (1997): Deutschlehrerausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung. Info DaF 24, 4, S. 470-479

Rohs, Matthias / Käpplinger, Bernd (2004): Lernberatung – ein Omnibusbegriff auf Erfolgss-tour. In: Rohs, Matthias / Käpplinger, Bernd (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster: Waxmann, S. 13-28

Rolf, Eckardt (1994): Sagen und Meinen. Paul Grices Theorie der Konversations-Implikaturen. Opladen: Westdeutscher Verlag

Römer, Christof / Schöpfer-Grabe Sigrid / Wegner Anne / Weiß Reinhold (2004): Bilateraler Fremdsprachenbedarf in Deutschland und Frankreich – Eine Bestandsaufnahme in Großun-ternehmen. Abschlussbericht. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft [online <http://www.iwkoeln.de/default.aspx?p=content&i=17863>, 09.06.2005]

Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler

Rösler, Dietmar (1995): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Gemeinsamkeiten und Unter-schiede. In: Dittmar, Norbert / Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdspra-che. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt/M. u.ö.: Peter Lang, S. 149-160

Rösler, Dietmar (2004): E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg

Ross, Ernst (1997): Fremdsprachenlernen für den Beruf – neue Konzeptionen, Inhalte, Metho-den und Medien (eine Einführung). In: Ross, Ernst (Hrsg.): Berufsbezogenes Fremdsprachen-lernen. Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-28

Ross, Ernst / Kern, Friederike / Skiba, Romuald (1996): Facharbeiter und Fremdsprachen: Fremdsprachenbedarf und Fremdsprachennutzung in technischen Arbeitsfeldern – eine qualita-tive Untersuchung. Bielefeld: Bertelsmann

Rotermund, Manfred (2001): Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 577-595

Rüschhoff, Bernd (2003): Data-Driven Learning (DDL): the idea. In: Fitzpatrick, Tony / Lund, Andreas / Moro, Bernard / Rüschhoff, Bernd (eds.): Information and Communication Technolo-gies in Vocationally Oriented Language Learning. European Centre for Modern Languages (ECML). Graz: Council of Europe Publishing, S. 63-71

Rüschhoff, Bernd / Lund, Andreas (2003): New Technologies and Language Learning: theo-retical considerations and practical solutions. In: Fitzpatrick, Tony / Lund, Andreas / Moro, Ber-nard / Rüschhoff, Bernd (eds.): Information and Communication Technologies in Vocationally Oriented Language Learning. European Centre for Modern Languages (ECML). Graz: Council of Europe Publishing, S. 13 - 31

Rüschhoff, Bernd / Wolff, Dieter (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz neuer Technologien in Schule und Unterricht. München: Hueber

Samovar, Larry A. / Porter, Richard E. (eds.) (1972): Intercultural communication: a reader. Belmont: Wadsworth

Savignon, Sandra (1983): Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Rea-ding, MA: Addison-Wesley

Schart, Michael (2005): Entscheidungsspielräume im aufgabenbasierten Fremdsprachenunter-richt. In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Dittfurth, Marita (Hrsg.): Aufgabenorientierung

im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Narr, S. 125-133

Scheer, Hermann (2003): Globalisierung – Zur ideologischen Transformation eines Schlüsselbegriffs. In: *Le Monde diplomatique* (Hrsg.): *Atlas der Globalisierung*, 3. Auflage. Berlin: taz, S. 6-8

Schelten, Andreas (2004): *Einführung in die Berufspädagogik*. 3., vollständig neu bearb. Auflage. Wiesbaden: Franz Steiner

Scherfer, Peter (2003): Wortschatzübungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 280-283

Schlussbericht der durch den Bundestag 1999 eingesetzten Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten“ vom 13. Mai 2002 [online http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/index.html, 17.10.2003]

Schmenk, Barbara (2005): Mode, Mythos, Möglichkeiten oder Ein Versuch, die Patina des Lernziels ‚kommunikative Kompetenz‘ abzukratzen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 16, Heft 1, S. 57-87

Schmidt, Richard / Boraie, Deena / Kassagby, Omneya (1996): Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections. In: Oxford, Rebecca (ed.): *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, S. 9-70

Schmitz, Gerdamarie (1998): Lernen mit Multimedia: Was kann die Medienpsychologie beitragen? In: Schwarzer, Ralf (Hrsg.): *MultiMedia und TeleLearning. Lernen im Cyberspace*, Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 197-214

Schmitz, Werner (1992): Zum Beispiel: Wirtschaftsdeutsch. Zur Arbeit mit authentischen Hörtexten im Fachsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch Sondernummer* 1992, S. 26–29

Schneider, Günther (1999): Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio. *Babylonia* 1, S. 29–33.

Schneider, Günther / North, Brian (2000a): Sprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbstbeurteilung von fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit. Chur: Rüegger.

Schneider, Günter / North, Brian (2000b): „Dans d'autres langues, je suis capable de ...“ - Échelles pour la description, l'évaluation et l'autoévaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation. Berne, Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) [pdf-online <http://commonweb.unifr.ch/cerle/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/ub-fr-fns-schneider-north.pdf>, 08.12.2006]

Schnyder, Alfons Beat (1989): *Unternehmungskultur. Die Entwicklung eines Unternehmungskultur-Modells unter Berücksichtigung ethnologischer Erkenntnisse und dessen Anwendung auf die Innovationsthematik*. Bern u.a.: Lang

Schober, Karen (2001): Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. In: *Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitswelt“* (Hrsg.): *Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.-31. Mai 2001*. SWA-Materialien Nr. 7, Bielefeld, S. 7–38 [online <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/schober.htm>, 12.12.2003]

- Schocker-v. Ditfurth, Marita** (2001): Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr
- Schocker-v. Ditfurth, Marita** (2005): Bildungsstandards: Konsequenzen für Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in der Sprachpraxisausbildung. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 240-248
- Scholz, Christian / Stein, Volker** (2003): Humankapital: Jetzt erst recht! [online <http://www.org-portal.org/portal/artikel.php?did=594>, 13.07.2005]
- Schön, Donald .A.** (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith
- Schön, Donald .A.** (1987): Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass
- Schöpfer-Grabe, Sigrid** (2000): Go global – Fremdsprachen als Standortvorteil. Köln: Deutscher Institutsverlag
- Schöpfer-Grabe, Sigrid / Weiß, Reinhold** (1998): Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. Köln: Deutscher Institutsverlag
- Schöpfer-Grabe, Sigrid / Weiß, Reinhold** (2000): Lernziel: Internationale Kommunikation – Fremdsprachentraining in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, In: Baumann, Klaus-Dieter / Kalverkämper, Hartwig/ Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr, S. 255-282
- Schrock, Kathy** (2006): Kathy Schrock's Guide for Educators. Critical Evaluation Information [online <http://school.discovery.com/schrockguide/eval.html>, 14.08.2006]
- Schröder, Hartmut** (1988): Aspekte einer Didaktik / Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang
- Schröder, Konrad** (2002): Lehrerbildung in der Diskussion. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 31, S. 10-21
- Schröder, Konrad / Boehm, Michael A.** (2001): Deutsch für den Beruf und im Beruf. Bedarf - Bedürfnisse - neue Inhalte und veränderte Anforderungen am Beispiel Mittel-Ost-Europa und Afrika. Sektionsbeitrag zur XII. Internationalen Deutschlehrertagung, 30.07. – 04.08.2001 in Luzern (unveröff. Vortragsmanuskript)
- Schuldt, Christian** (2003): Systemtheorie. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- Schüppel, Jürgen** (1996): Wissensmanagement: organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren. Wiesbaden: Gabler
- Schumann, John H.** (1997): The Neurobiology of Affect in Language. Oxford-Boston: Blackwell
- Schützenmeister, Jörn** (2002): Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung. Marburg: Tectum
- Schwerdtfeger, Inge C.** (2001): Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – zwei Seiten einer Medaille? Info DaF 28, 5, S. 431-442
- Schwerdtfeger, Inge Christine** (2003): Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs,

Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 173–179

Searle, John (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press

Selka, Reinhard (2001): *Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung*. BIBB: Bonn

Sercu, Lies (2002): Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7:2, 16 S. [online http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/sercu1.htm, 14.09.2006]

Siebert, Horst (2001): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied: Luchterhand

Siebert, Horst (2002): Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf / Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung*. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider, S. 27–34

Siegenthaler, Hansjörg (2000): Arbeitsmarkt zwischen Gleichgewicht und Ungleichgewicht im Zeitalter modernen Wirtschaftswachstums. In: Kocka, Jürgen / Offe, Claus (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt, New York: Campus, S. 88-109

Silverthorne, Sean (2003): Historical Perspective: Levitt Shaped the Debate. Harvard Business School. Working Knowledge for Business Leaders [online <http://hbswk.hbs.edu/item/3542.html>, 05.04.2007]

Skilbeck, Malcolm (1982): School-based curriculum development. In: Lee, Victor / Zeldin, David (eds.): *Planning the curriculum*. Sevenoaks: Hodder&Stoughton

Sommer, Michael (2001): Von der Industrie zur Wissensgesellschaft. Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung der Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten“ zum Thema „Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft: Wirtschaft, Arbeitswelt und Recht, Privatisierung und Patentierung von Wissen“ am 08.10.01). Berlin: Deutscher Bundestag (Kdrs. 14/12a)

Sonderegger, Jürg (2006): Kerncurricula – eine Notwendigkeit für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Aufbruch in die oder Abwehr der Moderne? Pädagogische Hochschule Roschach [Vortragsmanuskript, pdf-online <http://www.uni-kassel.de/zlb/aktuelles/veranstaltungen/SondereggerReferat.pdf>, 24.01.2007]

Spillner, Bernd (2005): Deutsche Wirtschaftssprache: Analyse, Textauswahl, Vermittlung. In: Heine, Antje / Hennig, Mathilde / Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches*. Festschrift für Barbara Wotjak zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, S. 285-298

Stange, Petra (2005): Berater müssen organisieren können. *Computerwoche* 3/2005, S. 38

Starr Keddle, Julia (2004): The CEF and the secondary school syllabus. In: Morrow, Keith (ed.): *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, S. 43-54

Stern, H.H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Steinmetz, Maria (2000): Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China. München: Iudicium

Stübiger, Frauke (2002): Reicht kommunikative Kompetenz allein? Über den Zusammenhang von Fremdsprachen Lehren und Bildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31, S. 92-105

- StADaF – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache** (Hrsg.) (2003): Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000. Berlin, Bonn, Köln, München [pdf-online <http://www.goethe.de/mmo/priv/60112-STANDARD.pdf>, 26.09.2006]
- StADaF – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache** (Hrsg.) (2006): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Erhebung 2005. Berlin, Bonn, Köln, München [pdf-online <http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf>, 26.09.2006]
- Stassen, Manfred** (o.J.): Auswertung der "Länderkonzeption deutsche Sprache/Germanistik (LKZ). Kurzfassung der Ergebnisse und Bewertungen. [pdf-online, http://www.daad.de/germanistik/auswertung_laenderkonzeption.pdf, 22.01.2002]
- Strevens, Peter** (1977): Special-purpose language learning. In: Language Teaching and Linguistics: Abstracts, 10 (3), S. 145-163
- Strobel, Gabriele** (1979): Zur Klärung der Grundbegriffe der pragmatischen Fremdsprachendidaktik. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts. Paderborn: Schöningh, S. 11-60
- Swales, J.** (1971): Writing Scientific English. Nelson
- Szablewski-Çavuş; Petra** (2000): Verstehen und Verständigung in Deutsch. Grundzüge einer berufsbereichübergreifenden Didaktik. Bildungsarbeit in der Zeitsprache Deutsch 2, S. 16-30
- Tamchina, Rainer** (1995): Beruflich orientierter Fremdsprachenunterricht – auf einer frühen Lernstufe? In: Burger, Günter (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber, S. 54-67
- Taylor, Liz** (2004): Targeting the needs of Adult Professional Learners – the key to the success of International Express. MitSprache 13, Herbst/Winter 2004, S. 12-15
- Terfehr, Barbara** (o.J.): eLearning in der Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) – Orientierungshilfe im eLearning Jahrmarkt der Möglichkeiten. Erstellt im Auftrag von: nordmedia – Die Mediengesellschaft Niedersachsen/Bremen mbH, Kompetenzzentrum eLearning Niedersachsen [pdf-online www.elearning-zentrum.de, 22.11.2006]
- Terhart, Ewald** (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz
- Terhart, Ewald** (2002a): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Universität [pdf-online http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf, 10.01.2007]
- Terhart, Ewald** (2002b): Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- Terhart, Ewald** (2003): Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In: Gogolin, Ingrid / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich 2003, S. 163-180
- Textor Martin R.** (1999): Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik. klein & groß. Heft 11/12, S. 36-40 [online <http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html>, 04.04.2007]
- Thissen, Frank** (1997): Das Lernen neu erfinden: konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik. in: Beck, Uwe / Sommer, Winfried (Hrsg.): Learntec 97:Europäischer Kongreß für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung, Tagungsband; S. 69-80

Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen Wissen Ethik* 14/1, S. 137-150

Thomas, Alexander (2005): Einführung. In: Ders. / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-15

Thomas, Alexander / Wagner, Karl Heinz (2002): Didaktische Grundlagen und methodische Anregungen zum interkulturellen Lernen im Englischunterricht. *Praxis - Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47, Heft 4, S. 355-363

Tschirner, Erwin (2005): Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb. In: Heine, Antje / Hennig, Mathilde / Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches*. Festschrift für Barbara Wotjak zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, S. 133–149

Tschirner, Erwin (2006): Häufigkeitsverteilungen im Deutschen und ihr Einfluss auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. Vortragsmanuskript EURALEXO 2006, 06.-09.09.2006 in Turin

Tschirner, Erwin / Jones, Randall (2005): *The Herder-BYU electronic corpus of contemporary German*. Leipzig: Herder-Institut

Tselikas, Elektra (1999): *Dramenpädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli

Tucci, Ingrid / Wagner, Gert G. (2003): Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor. *DIW Wochenbericht* 70. Nr. 41. 9. Oktober 2003, S. 611–615, [online <http://www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/wochenberichte/docs/03-41-1.html>, 03.06.2005]

Ushioda, Ema (1996): *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentic

Uvin, Johan (1996): Designing workplace ESOL courses for Chinese health-care workers at a Boston nursing home. In Graves, Kathleen (ed.): *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 39-62

Van Els, Theo / Bernardts, Marij / Oud, Maria (1984): Research into foreign language needs. *Die Neueren Sprachen* 83, S. 104-108

Van Els, Theo / Bongaerts, Theo / Extra, Guus / van Os, Charles / Janssen-van Dieten, Anne-Mieke (1984): *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold

Van Hest, Erna / Oud-de Glas, Maria (1990): Eine Untersuchung der bei der Diagnose und Analyse von Fremdsprachenbedarf in Handel und Industrie verwendeten Techniken. Luxemburg: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Vandermeeren, Sonja (1998): Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht. Waldsteinberg: Heidrun Popp

Vandermeeren, Sonja (2002): Fremdsprachenbedarf in finnischen Unternehmen. In: Nuoppo-
nen Anita / Harakka, Terttu / Tatje, Rolf (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation - Forschungsobjekte und Methoden*. Vaasa, S. 207– 223 [pdf-online, <http://www.uwasa.fi/comm/publications/interkult/extdoc/15vanderme.pdf>, 03.07.2005]

Veen, Wim / Vrakking, Ben (2007): *Homo Zappiens: Growing Up in a Digital Age*. London: Network Continuum Education

- Vollmer, Helmut J. / Butzkamm, Wolfgang** (1998): Denkschrift zur Neuorientierung der Fremdsprachenlehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zydatiß, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München : Langenscheidt, S. 19-70
- Volpert, Walter** (1987): Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In: Kleinbeck, Uwe / Rutenfranz, Joseph (Hrsg.): Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie III, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe, S. 1-42
- Von der Handt, Gerhard** (2003): Qualitätssicherung und –entwicklung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 390-394
- Voß, Günter** (1994): Berufssoziologie. In: Kerber, Harald / Schmieder, Arnold (Hrsg.): Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen. Reinbek bei Hamburg, S. 128-148.
- Voß, Günter / Pongratz, Hans J.** (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48 (1), S. 131-158.
- Vroom, Victor H.** (1964): Work and Motivation. New York, London, Sydney: John Wiley and Sons (Revised Edition 1995: Jossey-Bass Classics)
- Vygotsky, Lev. S.** (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wallace, Michael** (1996): Structured reflection: The role of the professional project in training ESL teachers. In: Freeman, Donald / Richards, Jack C. (ed.): Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, S. 281-294
- Watzlawik, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D.** (1973): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart
- WBT Weiterbildungs-Testsysteme GmbH** (Hrsg.) (1998): Learning Objectives and Test Format. Frankfurt am Main: WBT
- Webacad** (2006): Studie „E-Learner 2006“. [pdf-online http://www.webacad.de/index.cfm?web_nav=p_6100&web_nav=p_6128&web_nav2=form_pdf, 25.08.2006]
- Weber, Max** (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß einer verstehenden Soziologie. 5., revidierte Auflage. 1. Halbband. Tübingen: Mohr
- Weber, Hartmut / Becker, Monika / Laue, Barbara** (2000): Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen: Shaker Verlag
- Weidenmann, Bernd** (1997): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, S. 64-84
- Weinberg, Johannes** (2001): Ist soziale Kompetenz lehrbar, lernbar, förderbar oder was? Grundlagen der Weiterbildung. Praxis – Forschung – Trends 4, S. 154-157
- Weidinger, Dorothea** (1998): Fremdsprachen – eine Investition in die Zukunft? Ergebnisse der im Rahmen des Modellversuchs im Juli 1996 durchgeführten Befragung von Ausbildungsbetrieben in Bayern. Arbeitsbericht Nr. 292. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB)

- Weinrich, Harald** (2002): Europa – Linguafrancaland? In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim, Leipzig u.ö.: Dudenverlag, S. 30-43
- Weiß, Reinhold** (1992): Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. In: Kramer, Wolfgang / Weiß, Reinhold (Hrsg.): Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz. Köln: Deutscher Institutsverlag, S. 77-178
- Weiß, Reinhold / Schöpfer-Grabe, Sigrid** (1995): Fremdsprachenbedarf im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn
- Weiß, Reinhold / Schöpfer-Grabe, Sigrid** (2001): Go global – Stellenwert der Fremdsprachenförderung in der Wirtschaft. In: NATALI (Hrsg.): Zehn Jahre europäische Sprachenförderung. LINGUA, LEONARDO, SOKRATES – 1990 – 2000, Saarbrücken, S. 135–150 [pdf-online, www.bmbf.de/pub/natali.pdf, 26.09.2006]
- Weiszäcker, Ernst-Ulrich v.** (o.J.): Was ist Globalisierung und wie erklärt sie sich? [online <http://www.globalisierung-online.de/info/text2.php>, 27.01.2005]
- Weskamp, Ralf** (1995): Üben und Übungen: Zur Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels im Fremdsprachenunterricht. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 42/2, S. 121-126
- Weskamp, Ralf** (2001): Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik – Amerikanistik. Berlin: Cornelsen
- Weskamp, Ralf** (2003): Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule - Sekundarstufe I – Gymnasiale Oberstufe. Hannover: Schroedel
- Westerwelle Consulting & Media AG** (2001): Studie "Fremdsprachen im Job" im Auftrag des Stern spezial "Campus & Karriere" 2/01 [Auszug unter <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/cur/lang-bus-use.html>, 09.06.2005]
- Westhoff, Gerard** (1997): Fertigkeit Lesen. Berlin, München: Langenscheidt
- Widdowson, Henry G.** (2003): Defining Issues in English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press
- Wierzbicka, Anna** (2003): Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction. 2nd edition. Berlin: deGruyter
- Wilberg, Peter** (2002): One to One. A Teacher's Handbook. Boston: Heinle
- Wildt, Johannes** (2004): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Berendt, Brigitte / Voss, Hans-Peter / Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL). Lehren und Lernen effizient gestalten. Beitrag A 3.1. Stuttgart: Josef-Raabe
- Williams, Marion / Burden, Robert L.** (1997): Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press
- Wright, R.A.** (1979): Bedeutung und konversationale Implikatur. In: Meggle, Georg (Hrsg.): Handlung, Kommunikation und Bedeutung. Frankfurt/M., S. 273-288
- Willis, Jane** (1996): A Framework for Task-Based Learning. London: Longman
- Wissenschaftsrat** (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin: Wissenschaftsrat [pdf-online <http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate->

[1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf](#), 10.01.2007]

Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? Die Neueren Sprachen 93, S. 407-429

Woods, Devon (1996): Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-making and Classroom Practice. Cambridge: Cambridge University Press

Wysocki, Monica v. (2006): Allein unter Deutschen. Mit ausländischen Top-Leuten gehen Firmen halbherzig um: Integrieren sollen sie sich im Job – wie sie privat klarkommen, ist ihr Bier. Handelsblatt Nr. 60 v. 24./25./26. März 2006, Karriere&Management S. 4

Zapke-Schauer, Gerhard (2003): Zum Begriff des Humanfaktors. Teil 1: Konsequenzen aus fehlerhafter Verwendung des Begriffs "Humanfaktor"1. e-journal Inspiration 15/2003, Euratio Akademie Zürich, S. 1-6 [pdf-online, http://www.euratio.ch/news/library/2003/2003_15_031124.pdf, 23.07.2006]

Zentrum für Didaktik (ZfD) Jena (2006): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Stand 17.01.2006. Jena: Friedrich Schiller Universität Zentrum für Didaktik

Zerfaß, Ansgar (1994): Kommunikative Kompetenz und Unternehmensethik: Perspektiven für die interne und externe Kommunikation. In: Bartsch, Elmar (Hrsg.): Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation im Unternehmen. München, Basel: Ernst Reinhardt

Zerfaß, Ansgar (1996): Unternehmensführung und Öffentlichkeitsarbeit. Grundlegung einer Theorie der Unternehmenskommunikation und Public Relations. Opladen: Westdeutscher Verlag

Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat (1999). Hrsg. v. Weiterbildungs-Testsysteme GmbH / Goethe-Institut / Österreichisches Sprachdiplom / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Frankfurt/M.: WBT

Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB). Lernziele – Wortliste – Testmodell - Bewertungskriterien (1995). Hrsg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) e.V. / Goethe-Institut e.V.. München: Goethe-Institut

Zeuner, Ulrich (2001): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. TU Dresden [pdf-online <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>, 20.09.2006]

Zhao, Jin (2002): Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge. Tübingen: Narr

Zimbardo, Philip G. / Gerrig, Richard J. (2004): Psychologie. 16., aktualisierte Auflage. München: Pearson

Zimmermann, Günther (2006): Wissensmanagement: Wo bleibt die Sprache? In: businesswissen.de [online <http://www.business-wissen.de/de/aktuell/kat10/akt28222.html?pg=0>, 10.07.2006]

Zotzmann, Karin (2004): Autonomes Lernen und die Computermetapher in der postmodernen Kommunikationswissenschaft. In: Barkowski, Hans / Funk, Hermann (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen, S. 61–73

Zydatið, Wolfgang (1998a): Leitvorstellungen einer zukunftsfähigen Fremdsprachenlehrausbildung. In Zydatið, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München : Langenscheidt, S. 1-18

Zydati, Wolfgang (1998b): Curriculare Konturen einer berufs- und wissenschaftsbezogenen Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München : Langenscheidt, S. 271-354

Zydati, Wolfgang (1998c): Beschnigen hilft nicht (mehr): Zum Versagen der Neuphilologien als Ausbildungsdisziplinen (ein abschreckendes Fallbeispiel). In: Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München : Langenscheidt, S. 231-247

Zydati, Wolfgang (1998d): Fremdsprachenpolitische Überlegungen zum Fremdsprachenlernen in Deutschland. In: Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München: Langenscheidt, S. 159-217

Zydati, Wolfgang (1998e): ‚Fremdsprachen lehren lernen‘ heißt für die erste Ausbildungsphase ‚curriculares Denken lernen‘. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF) 9(1), S. 1-10

Fragebogen

Fragebogen zum Thema: Warum lernen Sie Deutsch?

Wir interessieren uns, warum Sie Deutsch lernen und wie wichtig das Deutschlernen für Sie ist.

Bitte lesen Sie die Sätze und entscheiden Sie dann, was für Sie persönlich richtig ist:

- 1 = ja, sehr richtig/das stimmt voll 😊 😊
 2 = stimmt/ richtig 😊
 3 = ich weiß nicht so 😊
 4 = ist eher nicht richtig/stimmt für mich nicht 😊
 5 = stimmt für mich gar nicht 😊 😊

Wählen Sie die Antwort aus, die Ihre Meinung am besten beschreibt. Danke!

Fragen zur Person: Geschlecht: weiblich ____ männlich ____ ; Alter: ____ Jahre

Nationalität / Herkunftsland: _____ Muttersprache: _____

Beruf: _____

Wie lange lernen Sie Deutsch? _____ Jahre _____ Monate

Wo lernen Sie Deutsch? _____

Welche Sprachen sprechen Sie?: _____

Warum lernen Sie Deutsch? Kreuzen Sie bitte an.	😊😊	😊	😊	😊	😊😊
	1	2	3	4	5
1. weil wir interessante Themen im Unterricht besprechen.	1	2	3	4	5
2. weil ich eine Prüfung machen muss.	1	2	3	4	5
3. weil ich deutsche Vokabeln schnell lernen kann	1	2	3	4	5
4. weil ich mit deutschen KollegInnen sprechen möchte.	1	2	3	4	5
5. weil ich im Kurs mich persönlich viel lerne	1	2	3	4	5
6. weil ich die Deutschlehrerin sympathisch finde..	1	2	3	4	5
7. weil mir das Deutschlernen Spaß macht.	1	2	3	4	5
8. weil ich mehr über die deutsch Kultur wissen möchte	1	2	3	4	5
9. weil Deutsch mir als Tourist/in in Deutschland hilft.	1	2	3	4	5
10. weil man mit Fremdsprachen besser bezahlt wird.	1	2	3	4	5
11. weil Deutsch zur Bildung gehört.	1	2	3	4	5
12. weil ich dadurch bessere Jobchancen habe.	1	2	3	4	5
13. weil ich oft deutsche Texte am Arbeitsplatz lesen muss.	1	2	3	4	5
14. weil mein/e Deutschlehrer/in sehr gut ist.	1	2	3	4	5

15. weil ich mit deutschen Freunden Deutsch sprechen will.	1	2	3	4	5
16. weil ich sehr gut Deutsch lernen will. (Ehrgeiz)	1	2	3	4	5
17. weil Deutschlernen ein Hobby für mich ist.	1	2	3	4	5
18. weil ich oft in deutschsprachigen Ländern Urlaub mache	1	2	3	4	5
19. weil wir ein sehr netter Kurs sind.	1	2	3	4	5
20. weil ich in Deutschland arbeiten will.	1	2	3	4	5
21. weil die Übungen nicht schwer sind.	1	2	3	4	5
22. weil meine Lehrerin mit mir zufrieden ist.	1	2	3	4	5
23. weil die deutsche Aussprache leicht ist.	1	2	3	4	5
24. weil mein Chef will, dass ich Deutsch lerne.	1	2	3	4	5
25. weil ich im Deutschkurs alles für die Prüfung lerne.	1	2	3	4	5
26. weil der Unterricht selten langweilig ist	1	2	3	4	5
27. weil ich oft Deutsch am Arbeitsplatz sprechen muss (z.B. am Telefon, im Meeting, auf einer Konferenz).	1	2	3	4	5
28. weil ich eine gute Note/hohe Punktzahl brauche.	1	2	3	4	5
29. weil ich mit Deutschkenntnissen einen besseren Arbeitsplatz oder mehr Geld bekomme.	1	2	3	4	5
30. weil ich besser sein will, als die anderen im Kurs.	1	2	3	4	5
31. weil ich eine große Reise durch Europa plane.	1	2	3	4	5
32. weil ich Deutsche mag und sympathisch finde.	1	2	3	4	5
33. weil die Sprache schwer ist („German as a challenge!“).	1	2	3	4	5
34. weil der Unterricht sehr abwechslungsreich ist.	1	2	3	4	5
35. weil es mir Spaß macht.	1	2	3	4	5
36. weil viele nette KollegInnen im Kurs sind.	1	2	3	4	5
37. weil mir das Leben in Deutschland gut gefällt.	1	2	3	4	5
38. weil ich Kontakte zu deutschen KollegInnen haben will.	1	2	3	4	5
39. weil ich am Arbeitsplatz Texte auf Deutsch schreiben muss (z.B. E-Mails)	1	2	3	4	5

Gibt es noch andere Gründe, warum Sie Deutsch lernen?

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Handlungsfelder der Unternehmenskommunikation.....	20
Abbildung 2	Wertschöpfung (Pribilla 1999).....	26
Abbildung 3	Strukturidentitäten "Profilbildung und Transparenz"	34
Abbildung 4	Berufs- und Stellenwechsel (Behringer 2003, S.6).....	37
Abbildung 5	Kompetenz als Leitbegriff.....	40
Abbildung 6	Von Bewerbern erwartete Schlüsselqualifikationen (Ott 2000, S. 188).....	56
Abbildung 7	Dimensionen von Schlüsselqualifikationen (Huisinga 1990, S. 26).....	57
Abbildung 8	Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation	63
Abbildung 9	Fremdsprachenbedarf in Unternehmen am Beispiel Deutschland	82
Abbildung 10	Westerwelle Consulting & Media AG(2001), Studie "Fremdsprachen im Job" im Auftrag des Stern spezial "Campus & Karriere" 2/01	83
Abbildung 11	Zusatzqualifikationsbedarf in Unternehmen (BIBB 2000, S.1)	86
Abbildung 12	Deutsch in Unternehmen (Vandermeeren 1998, S. 160)	91
Abbildung 13	Lernerzahlen Frankreich (zit. nach Römer u.a. 2004, S. 43).....	93
Abbildung 14	Lernerzahlen Frankreich (zit. nach Römer u.a. 2004, S. 44).....	94
Abbildung 15	Modell der horizontalen und vertikalen Schichtung der Fachsprachen (Buhlmann/Fearns 2000, S. 14).....	110
Abbildung 16	Fach- und berufsfeldübergreifende Standardsituationen.....	112
Abbildung 17	Fachlichkeit und Exklusivität der internen und externen Kommunikation.....	119
Abbildung 18	ESP-Klassifikation (Dudley-Evans/St John 1998, S. 6)	124
Abbildung 19	Formen und Ziele berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts (nach Funk 1999a, S. 344).....	135
Abbildung 20	Spracherwerbphasen im berufsbezogenen DaF-Unterricht (Funk/Ohm 1991, S. 180).....	137
Abbildung 21	Wiederholung und Erweiterung von Sprachhandlungen	138
Abbildung 22	Motivation als Prozess (nach Bröckermann 2003, S. 364).....	141
Abbildung 23	Antwort-Cluster ‚Motive für den Besuch eines berufsbegleitenden DaF-Kurses‘	142
Abbildung 24	Zielorientierung und Motivation	145
Abbildung 25	Motivationsförderliche Lernzielgestaltung	150
Abbildung 26	Aufgabenorientierung von Beginn an (Beispiel) (Funk/Kuhn/Demme 2005;S. 115)	153
Abbildung 27	Beispiel für Aufgabenorientierung im berufsbegleitenden Unterricht (Eismann 2001, S. 116)	154
Abbildung 28	Handlungsbedingungen fremdsprachlichen Lernens in Szenarien (Piepho 2003, S. 96; Zertifikat Deutsch 1999, S. 23).....	167
Abbildung 29	Szenarienplanungsmodell.....	168
Abbildung 30	Mercedes-Benz-Lernkonzept (Lévy-Hillerich o.J., S. 9)	170

Abbildung 31	Wie und wo Fremdsprachen gelernt werden (Eurobarometer 243, S. 22)	172
Abbildung 32	Ebenen des Computereinsatzes im FSU	186
Abbildung 33	Modell für einen blended learning Kurs	206
Abbildung 34	Beispiele für eine lernzielorientierte Wortschatzarbeit	217
Abbildung 35	Grammatikarbeit im berufsvorbereitenden und –begleitenden Fremdsprachenunterricht	222
Abbildung 36	Ziele interkulturellen Lernens	230
Abbildung 37	Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz nach Byram (1997, S. 73)	231
Abbildung 38	Frageraster Bedeutungsrecherchen (Müller, zit nach Zeuner 2001, S. 60) ...	233
Abbildung 39	Wissensaufbau im Kontext von Mehrsprachigkeit	238
Abbildung 40	Beispiel für ein Lernerprofil nach GER-Niveaustufen	242
Abbildung 41	Lernzielorientierte Planung der Qualifizierungsschritte (DaimlerChrysler, internes Material)	262
Abbildung 42	Modell Soll / Ist-Festlegung (Henkel 2005, S. 13).....	268
Abbildung 44	Zertifikatssystem Henkel (Henkel, internes Material)	270
Abbildung 45	Überblick über Kursprogression und Zertifikate der Henkel KGaA (Henkel, intern).....	270
Abbildung 46	Bedingungsgefüge zur Ableitung von Kompetenzen	278
Abbildung 47	Aspekte des Zusammenhangs von Modularisierung, Polyvalenz, Professionalisierung.....	288
Abbildung 48	Berufsorientierung in der Lehrerbildung und im Fremdsprachenunterricht	301
Abbildung 49	Funktionswandel von Lehrenden	321
Abbildung 50	Anforderungsprofil für Fremdsprachenlehrende	326
Abbildung 51	EUROLTA Zertifikate	335
Abbildung 52	Lernerorientierte Bedarfsanalyse (nach Hutchinson/Waters 1987).....	344
Abbildung 53	Ist/Soll-Analyse mit dem GER/CEF-Beruf (Eilert-Ebke 2003, S. 3).....	346
Abbildung 54	Planungsmodell (nach Nodari 1996, S. 9)	350
Abbildung 55	Accountability der Lehrenden.....	354
Abbildung 56	Planungsprozess berufsorientierter Kurse (Dudley-Evans/St. John 1998, S. 121).....	355
Abbildung 57	Lernberatung als Teilbereich des Lernprozessmanagements.....	366
Abbildung 58	Kundenorientierung und Qualitätsmanagement	380
Abbildung 59	Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse für Lehrende	382
Abbildung 60	Anforderungsprofil für Lehrende im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht.....	383
Abbildung 61	Ebenenübergreifende Ziele und Beispiele für Anforderungen.....	395

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Kommunikationsformen, -funktionen und –wirkungen	22
Tabelle 2	Ziele der Managementtätigkeit (Bolten 2001, S.70)	64
Tabelle 3	Veränderungen der beruflichen Fremdsprachenverwendung	73
Tabelle 4	Tendenzen der Fachsprachendiskussion	123
Tabelle 5	Planungsvariablen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts	127
Tabelle 6	Transfer von Grundsituationen in berufliche Situationen	132
Tabelle 7	Stufen der Lernerautonomie am Beispiel der Übungsgestaltung (Weskamp 1995, S. 122)	155
Tabelle 8	Ziel- und Methodenaspekt der Handlungsorientierung	157
Tabelle 9	Kommunikative Anforderungen im Berufsalltag	160
Tabelle 10	Beispiele für sprachliche Handlungsfelder (nach Braunert 1999, S. 102)	163
Tabelle 11	Datenauszug aus einer semiauthentischen Aufnahme im TRIM-Projekt	164
Tabelle 12	Berufsübergreifende Themen, Mitteilungsfunktionen und Strukturen in technisch-fachsprachlichen Texten (Funk/Ohm 1991, S. 175)	169
Tabelle 13	Lernzielbeispiele zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im DaF-Unterricht	171
Tabelle 14	Möglichkeiten zum SQ-Training im Fremdsprachenunterricht (Beispiele)	184
Tabelle 15	Leistungspotenziale digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht (nach Funk 1999b, S. 5, erweitertes Modell)	188
Tabelle 16	Informationserschließung in Print- und Hypertexten	190
Tabelle 17	Entwicklung der Teilfertigkeit „Informationen schriftlich zusammenfassen“ in GER und Profile Deutsch	193
Tabelle 18	Kompetenzmatrix IKT im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht	197
Tabelle 19	Allgemeines Textmodell mit Beispielen berufsorientierten Textgebrauchs	209
Tabelle 20	Beispiele für Textsorten und Aufgaben zur Textarbeit im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht (nach Funk 1992, S. 11)	212
Tabelle 21	Gegenüberstellung focus on forms vs. focus on form (nach Funk 2006, S. 59.)	224
Tabelle 22	Kulturdefinitionen (Beispiele)	227
Tabelle 23	Faktoren interkultureller Kommunikation (Byram 1997, S. 34)	230
Tabelle 24	Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (GER, S. 35, Auszug)	241
Tabelle 25	Detaillierte Kannbeschreibungen, A1/A2, Produktion, mündlich (Profile Deutsch CD-ROM-Recherchebeispiel)	242
Tabelle 26	Beispiel Wortschatzzuordnung „Gegenstände im Kursraum“ (Profile Deutsch CD-ROM Recherchebeispiel)	247
Tabelle 27	Beispiel Kannbeschreibung (GER, S. 64)	252
Tabelle 28	Beispiel Kannbeschreibung (GER, S. 84)	252

Tabelle 29	Beispiel Kannbeschreibung (GER, S. 82).....	252
Tabelle 30	Beispiel Kannbeschreibung (GER, S. 43).....	252
Tabelle 31	Detaillierte Kannbeschreibung: A1; Interaktion; schriftlich (Profile Deutsch CD-ROM-Recherchebeispiel 1.....	253
Tabelle 32	Detaillierte Kannbeschreibung: B1; Interaktion; mündlich (Profile Deutsch CD-ROM-Recherchebeispiel 2).....	253
Tabelle 33	Beispiel für eine Kannbeschreibung im Profile-Szenario „Eine Präsentation machen“ (Profile Deutsch 2.0 CD-ROM-Recherchebeispiel)	255
Tabelle 34	Bestimmung von Sprachkenntnissen nach dem CEF-Beruf (DIHT 2003, S. 10f)	257
Tabelle 35	Gegenüberstellung DC Sprachkompetenzstufen und GER (DaimlerChrysler, internes Material)	262
Tabelle 36	Beschreibung der DC-Sprachkompetenzstufen (Auszug) (DaimlerChrysler, internes Material)	263
Tabelle 37	VW Coaching Stufenübersicht (Ausschnitt) (VW Coaching, internes Material)	265
Tabelle 38	Checkliste zur Selbsteinschätzung (Auszug) (Henkel, internes Material).....	267
Tabelle 39	Ziele und Inhalte von Workshops (Beispiele).....	269
Tabelle 40	Fertigkeit Sprechen in den Rastern CEF-Beruf vs. CEF-Schule (Auszug aus IHK 2003, S. 14f).....	272
Tabelle 41	Detaillierte Kannbeschreibungen zur Fertigkeit Sprechen (Auszug aus IHK 2003, S. 16).....	273
Tabelle 42	Kompetenz 1 Unterrichtsplanung (KMK 2004a, S. 7).....	294
Tabelle 43	Berufswissenschaftliche Grundlagen in den Kerncurricula des Jenaer Modells der Lehrerbildung (Gebhard/Gröschner 2006)	298
Tabelle 44	Grundbestandteile der Lehrerbildung (Kelly/Grenfell 2004, S. 4).....	305
Tabelle 45	Beispiel für die Beschreibung eines Lehrerprofils (Kelly/Grenfell 2004, S. 22).....	306
Tabelle 46	Didaktische Grundkompetenzen (nach Funk 2005c, S. 31f)	309
Tabelle 47	Unterrichtliche Berufs- und Fachorientierung in DaF-Studiengängen 2007 ...	332
Tabelle 48	Unterrichtliche Berufs- und Fachorientierung in DaF-Studiengängen 2004 ...	333
Tabelle 49	Stellenbeschreibung (Beispiel) (vgl. Eilert-Ebke 2003, S. 4).	345
Tabelle 50	Referenzrahmen für Trainerkompetenzen (Henkel, internes Material).....	391

Abkürzungsverzeichnis

ATEC	Academia de Formação, Porto
BA	Bachelor
BAMA	Bachelor (BA) und Master (MA)
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BEC	Business English Certificate
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft
CBT	computer based training
CEF	Common European Framework
CEFR	Common European Framework of Reference
CFJ	Certificat de Français Juridique
CFP	Certificat de Français Professionnel
CFS	Certificat de Français du Secrétariat
CFST	Certificat de Français Scientifique et Technique
CFTH	Certificat de Français du Tourisme et de l'Hôtellerie
CLTC	Corporate Communication and Language Trainer Certificate
CNP	Communication Needs Processor
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DAFA	Diplôme Approfondi de Français des Affaires
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DFA1 und 2	Diplôme de Français des Affaires
DGFF	Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIHT	Deutscher Industrie- und Handelstag
DIPF	Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
DS	Diploma Supplement
EAP	English for Academic Purposes
ECHP	Europäisches Haushaltspanel
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ELP	European Language Portfolio
ELT	English Language Teaching
EOP	English for Occupational Purposes

ERFA	Erfahrungskreis Fremdsprachen in der Wirtschaft
ESP	English for Specific Purposes
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
EUROLTA	European Certificate in Language Teaching to Adults
FMF	Fachverband Moderne Fremdsprachen
FSU	Fremdsprachenunterricht
GE	General English
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
GFD	Gesellschaft für Didaktik
GMF	Gesamtverband Moderne Fremdsprachen
HRK	Hochschulrektoren-Konferenz
HSK	Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft
ICC	International Certificate Conference
IDT	Internationale Deutschlehrertagung
IHK	Industrie- und Handelskammer
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
ISO	International Organization for Standardization
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	klein- und mittelständische Unternehmen
KWB	Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
LCMS	Lern- und Content-Managementsystem
LMS	Learning Management System
MA	Master
MOE	Mittel- und Osteuropa
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PET	Cambridge Preliminary English
PISA	Programme for International Student Assessment
PWD	Prüfung Wirtschaftsdeutsch
SME	small and medium-sized enterprises
SOEP	Sozio-ökonomisches Panel
StADaF	Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache
VOLL	vocationally-oriented language learning
WBT	Weiterbildungs-Testsysteme GmbH
WBT	web based training
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
ZD	Zertifikat Deutsch
ZDfB	Zertifikat Deutsch für den Beruf
ZfD	Zentrum für Didaktik

Ehrenwörtliche Erklärung

Die geltende Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena ist mir bekannt.

Die Dissertation habe ich selbst verfasst. Ich habe keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und die Stellen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts hat mich niemand unterstützt.

Ich habe weder die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen, noch haben Dritte unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Dissertation habe ich weder als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht, noch die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht.

Jena, den 31.Mai 2007

Christina Kuhn