



Reihe **FaberiS** ManuSkripte

Berufsintegriertes Sprachlernen –
Berufsintegrierte Sprachförderung (FaberiS®)
Die theoretischen Grundlagen

Meta Cehak-Behrmann

IMPRESSUM

Berufsintegriertes Sprachlernen –
Berufsintegrierte Sprachförderung (FaberIS®).
Die theoretischen Grundlagen, Reihe FaberIS-Manuskripte 1

Herausgeber:

FaberIS® - Fachstelle für berufsintegriertes Sprachlernen
FRAP Agentur gGmbH
Mainzer Landstr. 405
60326 Frankfurt

Telefon: 069/68097-205
E-Mail: info@faberis.de
www.faberis.de
www.frap-agentur.de

Autorin:

Meta Cehak-Behrmann

Layout:

Dilek Akkaya, FRAP Agentur gGmbH

Stand:

1. Auflage Dezember 2018

INHALT

VORBEMERKUNG.....	3
ARBEITSINTEGRIERTES LERNEN – BEGRIFFLICHE VERORTUNG.....	4
ARBEITSINTEGRIERTES LERNEN – LERNTHEORETISCHER HINTERGRUND.....	5
DAS PÄDAGOGISCHE PARADOX UND SEINE FOLGEN	8
FUNKTIONEN UND AUFGABEN DER LERNPROZESSBEGLEITUNG	11
BERUFSINTEGRIERTES SPRACHLERNEN: SPRACHBILDUNG ALS ELEMENT DES ARBEITSINTEGRIERTEN LERNENS.....	15
Entstehung und (lern)theoretische Grundlagen	15
Berufsintegriertes Sprachlernen – Berufsintegrierte Sprachförderung.....	18
Das Verfahren der berufsintegrierten Sprachförderung.....	18
Anforderungen an die berufsintegrierte Sprachförderung.....	20
„Zielgruppe“ der berufsintegrierten Sprachförderung	22
LITERATUR.....	23

Berufsintegriertes Sprachlernen – Berufsintegrierte Sprachförderung (FaberIS®) Die theoretischen Grundlagen

VORBEMERKUNG

Die Begriffe „Berufsintegriertes Sprachlernen“ und „Berufsintegrierte Sprachförderung“ wurden 2015 von FaberIS® in Zusammenhang mit der Gründung der Fachstelle eingeführt. In Abgrenzung zu konventionelleren Spracherwerbskonzepten bezeichnen sie ein Verfahren, mit dem der Erwerb und die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen in die berufliche Aus- und Weiterbildung eingebunden werden kann. Dieser Ansatz folgt der Erkenntnis, dass Sprache in der Regel dort am besten gelernt wird, wo sie auch gebraucht wird.

Das berufsintegrierte Sprachlernen und die berufsintegrierte Sprachförderung basieren maßgeblich auf den berufspädagogisch fundierten Methoden des arbeitsintegrierten Lernens. Der betriebliche Arbeitsplatz, die schulische und die fachpraktische Ausbildung oder die theoretische Weiterbildung werden hierbei (auch) als Sprach-Lernorte betrachtet, in denen gezielt und systematisch der sprachliche Kompetenzerwerb stattfinden und begleitet werden kann. Das Lernverständnis und die theoretischen Grundlagen dieses gemäßigt konstruktivistischen Ansatzes sind im vorliegenden Manuskript als eine der tragenden Arbeitsgrundlagen der Fachstelle FaberIS® in ihren wesentlichen Zügen zusammengestellt.

FaberIS® im Dezember 2018

ARBEITSINTEGRIERTES LERNEN – BEGRIFFLICHE VERORTUNG

Unter dem Begriff „arbeitsintegriertes Lernen“, auch „Lernen im Prozess der Arbeit“ oder „Lernen in der Arbeit“¹, wird ein berufspädagogischer Ansatz verstanden, bei dem reale Situationen im Arbeits- bzw. Ausbildungsprozess bewusst für das Lernen genutzt werden.

Arbeitsintegriertes Lernen ist eine Form des Handlungslernens. Darunter wird ein Lernkonzept verstanden,

„bei dem nicht Lehrende die Lerninhalte theoretisch darstellen und die Lernenden sie mehr oder weniger passiv aufnehmen und verarbeiten, sondern bei dem Handlungssituationen aufgesucht oder geschaffen werden, in denen die Lernenden durch eigene Aktivität und Problemlösung sich die Lerninhalte selbst erarbeiten.“ (Bauer et al. 2007, 43).

Vom *handlungsorientierten* Lernen unterscheidet sich das arbeitsintegrierte Lernen dadurch, dass nicht künstliche, zum Zweck des Lernens geeignete Situationen erfunden und arrangiert werden; vielmehr werden existierende Handlungsrealitäten, real gegebene berufliche Arbeitssituationen „systematisch für das Lernen aufgeschlossen“ (Bauer et al. 2007, 51) und genutzt:

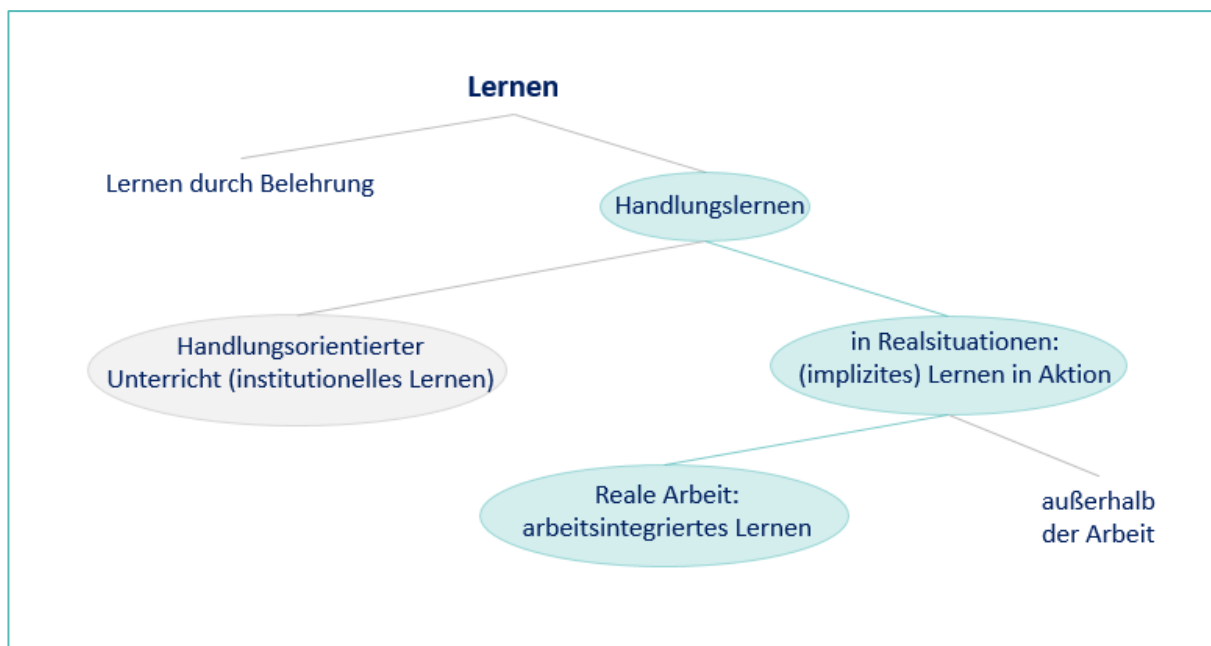


Abbildung 1: Möglichkeiten des Handlungslernens nach Bauer (2007, 44), [farbliche Markierung: FaberIS]

¹ Je nach Ausprägung und/oder Ausrichtung finden sich u.a. auch Begriffe wie „arbeitsorientiertes“, „arbeitsgebundenes“ oder „geschäftsprozessorientiertes“ Lernen oder „Lernen in Aktion“ (vgl. z.B. Bauer et al. 2007, 44 und 45; Dehnbostel 2007).

ARBEITSINTEGRIERTES LERNEN – LERNTHEORETISCHER HINTERGRUND

In der Literatur wird das arbeitsintegrierte Lernen aus lerntheoretischer, berufspädagogischer oder (arbeits-)wissenschaftlicher Sicht in Abhängigkeit von den jeweiligen Disziplinen unterschiedlich begründet (Dehnbostel 2007, 25); entsprechend variiert die Terminologie. Grundsätzlich dominieren, der zentralen Orientierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf beruflichen Kompetenzerwerb entsprechend, handlungstheoretische Ansätze. Der Ansatz des situierten Lernens wird dabei als Grundlage für die weiterhin tragende theoretische Begründung des Lernens in der Arbeit vorrangig über die Ansätze des selbstgesteuerten² und des arbeitsprozessorientierten Lernens gesehen (Dehnbostel 2007, 25-27). Beides sind Formen des Erfahrungslernens (Dehnbostel 2007, 28), d.h. eines Lernens,

„das über das Verstehen und bewusste Reflektieren von Erfahrungen erfolgt. Die zugrunde liegenden Erfahrungen sind Ergebnis sinnlicher, emotionaler, sozialer und kognitiver Wahrnehmungen. Es findet dann ein intensives Erfahrungslernen in der Arbeit statt, wenn die Arbeitshandlungen mit Problemen, Herausforderungen und Ungewissheiten für den Arbeitenden verbunden sind und reflektiert werden.“
(Dehnbostel 2007, 29)

Die Einbeziehung des „Erfahrungslernens in realen Handlungsvollzügen“ erfolgt in der Regel unter Bezug auf John Deweys Konzept der Verbindung von „experience and education“, das als Wegbereiter für konstruktivistische Lernansätze betrachtet wird (Dehnbostel 2007, 30). Eine tragende Rolle dabei spielen „Selbsttätigkeit und möglichst weitgehende Selbstbestimmung des Lernenden“, dem sich die Wirklichkeit in einer beständigen „Abfolge von Handlung – Erfahrung – Reflexion“ unter der kontinuierlichen „Berücksichtigung vorheriger Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse“ erschließt, wenn „in den Handlungen Fragestellungen enthalten sind“ (Dehnbostel 2007, 30). Die Reflexivität wird beim Erfahrungslernen, wenngleich in unterschiedlichen Ausprägungen, als eine entscheidende Komponente betrachtet (Dehnbostel 2007, 39-43); die Ausbildung einer entsprechenden „reflexiven Handlungsfähigkeit“ gilt als eine „über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende Zielsetzung beruflicher Bildung“ (Dehnbostel 2007, 40). Im Kontext des arbeitsintegrierten Lernens bedeutet reflexive Handlungsfähigkeit,

„(...) im Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben sowohl über die Strukturen und Umgebungen als auch über sich selbst zu reflektieren. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis eigener Erfahrungen und verfügbaren Wissens. Dabei geht es gleichermaßen um eine auf die Umgebung gerichtet strukturelle Reflexivität als auch um eine auf das Subjekt gerichtete Selbst-Reflexivität. In prinzipieller Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz stellt die reflexive Handlungsfähigkeit ein Handlungsvermögen dar, das sich prinzipiell aus den sich wechselseitig bedingenden Faktoren einer umfassenden beruflichen

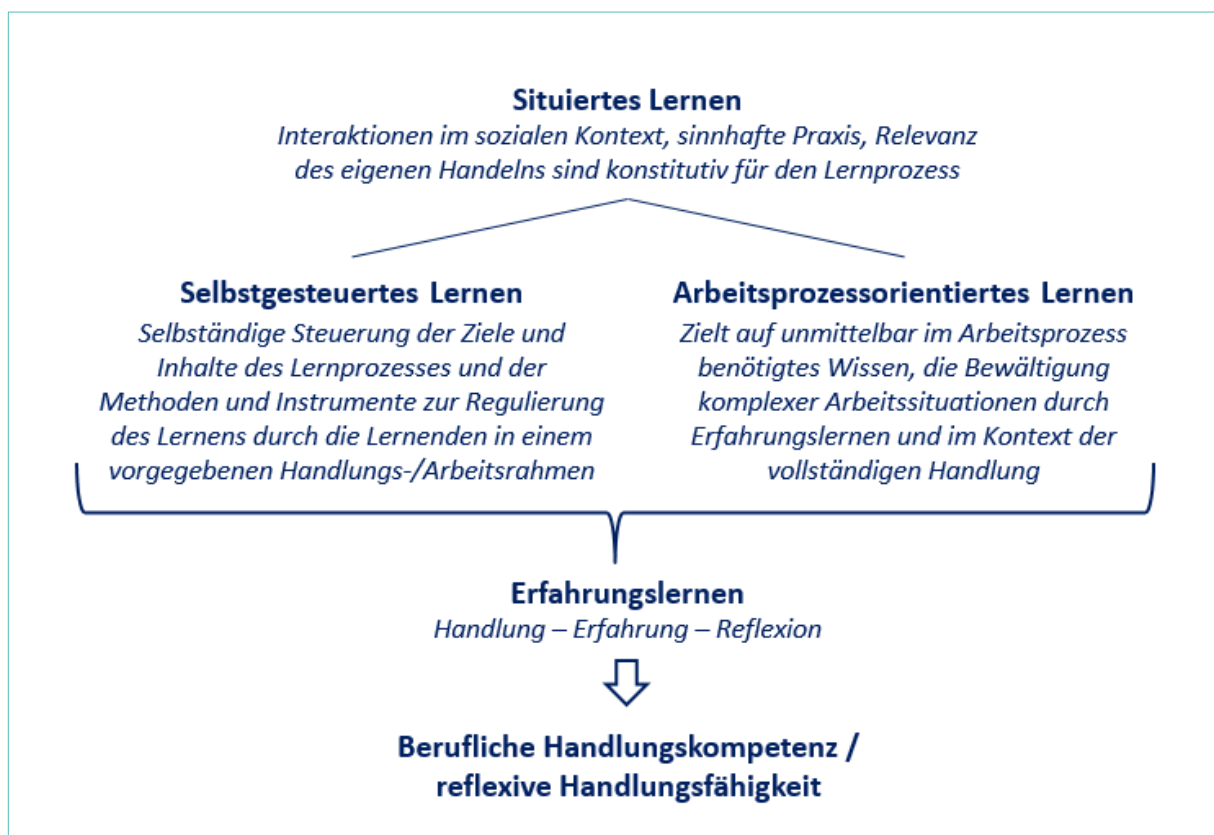
² Zur begrifflichen Abgrenzung vom selbstorganisierten Lernen vgl. Dehnbostel 2007, 27.

Handlungskompetenz, Arbeits- und Lernbedingungen und individuellen Dispositionen zusammensetzt.“ (Dehnbostel 2007, 42).

Der Schlüsselfunktion der Reflexivität in der beruflichen Bildung entsprechend wird bei Dehnbostel der Begriff des „reflexiven Lernens“ mit dem des Erfahrungslernens gleichgesetzt:

„Bei dem reflexiven Lernen werden Erfahrungen in Reflexionen eingebunden und führen zur Erkenntnis, was in der Regel allerdings voraussetzt, dass die Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern mit Problemen, Herausforderungen und Ungewissheiten verbunden sind.“ (Dehnbostel 2007, 51).

Abbildung 2: Lerntheoretische Grundlagen des arbeitsintegrierten Lernens



Selbstgesteuertes, arbeitsprozessorientiertes und Erfahrungslernen – lerntheoretisch „als gemäßigt konstruktivistisch“ zu bezeichnen (Dehnbostel 2007, 30) – können als die tragenden theoretischen Ansätze des arbeitsintegrierten Lernens gesehen werden. Sie verweisen auf die für die berufliche Aus- und Weiterbildung maßgebliche Zielsetzung, die über konventionelle Lernformen resp. über das institutionelle, formelle Lernen (vgl. Dehnbostel 2007, 49) kaum bzw. nicht erzeugt werden kann: selbstgesteuerte, prozessorientierte und reflexive Handlungsfähigkeit. Für die Zielorientierung „berufliche Handlungskompetenz“ und „reflexive Handlungsfähigkeit“ gilt das arbeitsintegrierte Lernen aus Sicht der Berufsbildung als grundlegend, „denn diese [Zielorientierung, mcb] ist nur darüber vollständig einzulösen.“ (Dehnbostel 2007, 31).

Als kennzeichnend für diesen Ansatz skizziert Dehnbostel (2007, 30-31) folgende Prozessmerkmale und Prozessziele:

- Lernen ist nur bei aktiver Beteiligung der Lernenden möglich. Dazu gehört, dass die Lernenden motiviert sind und an dem, was sie tun und wie sie es tun, Interesse haben oder entwickeln.
- Bei jedem Lernen übernimmt der Lernende Steuerungs- und Kontrollprozesse. Der Ausprägungsgrad dieser Selbststeuerung variiert, es ist jedoch kein Lernen ohne jegliche Selbststeuerung möglich.
- Lernen ist in jedem Fall konstruktiv. Der Erfahrungs- und Wissenshintergrund der Lernenden findet Berücksichtigung. Subjektive Interpretationen finden statt.
- Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten, so dass jeder Lernprozess als situativ gelten kann.
- Lernen ist immer auch ein sozialer Prozess, indem es interaktiv geschieht und indem auf den Lernenden und seine Handlungen stets soziokulturelle Einflüsse wirken.

Dabei bedeutet arbeitsintegriertes Lernen keineswegs, dass Lernorte außerhalb der Arbeit (Dehnbostel 2007, 15), das (möglichst selbstbestimmte) Lernen in formellen Kontexten (Bauer et al. 2007, 26; Dehnbostel 2007, 50) oder der eigenmotivierte Erwerb theoretischen Fachwissens vom Lernprozess ausgeschlossen sind; insbesondere letzterer ergibt sich in der Regel als Folge des Lernens in der Handlung, wenn der entsprechende Bedarf für den Lernenden erkennbar wird und damit die Sinnhaftigkeit des theoretischen Lernens gegeben ist. Darüber hinaus „können beim formellen Lernen zudem, wie bei jedem Lernvorgang, auch Erfahrungen gemacht und Erfahrungswissen gebildet werden, während beim Erfahrungslernen auch eine Theoriebildung erfolgen und Theoriewissen entstehen kann.“ (Dehnbostel 2007, 51).

DAS PÄDAGOGISCHE PARADOX UND SEINE FOLGEN

„Die Idee des ‚Lernens in der Arbeit‘ basiert bruchlos auf den pädagogischen Fundamenten des Handlungslernens“ (Bauer et al. 2007, 48) – allem voran auf dem so genannten pädagogischen Paradox:

„Neue Fähigkeiten/Kompetenzen lernt man, indem man in eine Handlungssituation kommt, in der man sie einsetzen muss, obwohl man sie noch gar nicht hat.“ (Brater 2014, 4)

Für die Gestaltung des arbeitsintegrierten Lernens bedeutet dieses „Herausforderungs-Bewältigungs-Paradigma“, „dass man die Lernenden in Situationen bringt, die zu bewältigen sie lernen sollen.“ (Bauer et al. 2007, 30). Dabei findet eine Umkehr des konventionellen Lehr-/Lernverständnisses statt, bei dem in der Regel davon ausgegangen wird, dass zunächst (theoretisches) Wissen erworben werden muss, um dann entsprechend handeln zu können. Tatsächlich kann Handlungskompetenz nicht *vermittelt*, sondern nur durch eigenes Handeln *erworben* werden:

„Handeln lernt man also (...) nicht in der Reihenfolge Lernen - > Handeln, sondern genau umgekehrt in der Reihenfolge Handeln - > Lernen, wobei Lernen hier heißt, diese Handlung dauerhaft und richtig ausführen zu können.“ (Bauer et al. 2007, 31).

Wie diese Art des Lernens vonstattengeht, lässt sich am Verlaufsmodell des Lernens von Donald Schön, hier entnommen aus Bauer et al. (2007, 32) nachvollziehen:

Das Lernmodell von Donald Schön (1983)

1. (Oft unbewusste) Mitgebrachte Vorerfahrungen, Alltagstheorien, unbefangenes „Los-handeln“
2. Eine Situation tritt auf, die nicht spontan lösbar ist; Überraschung, Unzufriedenheit, Zweifel
3. Neues versuchsweises inneres Umbauen, neu sortieren, umdenken; Versuch, alle praktischen Konsequenzen daraus zu durchdenken
4. Neues Ausprobieren: „Rahmenexperiment“ („on-the-spot-experiment“)
5. Genau beobachten: Wie antwortet die Situation auf diesen Versuch? „Inquiry“, „Evaluation“ der Situation
6. Im Falle des Scheiterns: Lernschleife und nochmal alles umbauen und neu ansetzen; evtl. „Doppelschleifen-Lernen“
7. Schließlich hat sich im Erfolgsfall neues Handelnkönnen gebildet über diesen Prozess der „Reflexion in der Handlung“
8. Dieses Können wird ebenso wie der Lernprozess nachträglich bewusst (gemacht) („reflection-on-action“)

Abbildung 3: Das Lernmodell von Donald Schön (1983), entnommen aus Bauer et al. (2007, 32)

Dieses Modell verdeutlicht u.a., dass Lernen in dem Moment ausgelöst wird, in dem Vorwissen, Vorerfahrungen und aktuelles Können nicht ausreichen, um eine Situation zu bewältigen. Als „Ausgangspunkt des Lernens“ wird also immer eine „Mangelerfahrung“ gesehen, die im besten Fall als solche erkannt wird und Neugier auslöst, die aber ebenso – und dies trifft in der Erwachsenenbildung häufig zu – bewusst oder unbewusst als Makel wahrgenommen und unter Aufwendung von Lernvermeidungsstrategien kaschiert werden kann (vgl. hierzu Bauer et al. 2007, 36-42).

„Wo keine Anforderung, kein Widerstand, keine Belastung besteht, dort besteht auch kein Grund zum Lernen“ (Bauer et al. 2007, 35); gleichwohl müssen die Herausforderungen im Sinne einer dosierten Überforderung das Lernen anregen und schließlich zu bewältigen sein:

„Für das Lernen sind die Krise, der Widerstand, der Fehler nötig – aber man benötigt auch deren erfolgreiche *Überwindung durch Selbstveränderung*. Das macht Mühe und zeigt, dass Lernen (harte) *Arbeit an sich selbst* ist.“ (Bauer et al. 2007, 35-36).

Erfragte Unterstützung bei auftretenden Hürden (z.B. durch die Lernprozessbegleitung, vgl. dazu im Folgenden) ist hilfreich, doch gilt:

„Baut ein Helfer vor lauter Hilfsbereitschaft die Hürden gleich ab oder hebt er den Lernenden gleich ganz hinüber, hat er ihm nicht beim Lernen geholfen, sondern er hat Lernchancen zerstört und Lernprozesse verhindert. Externe Hilfen sind nur sinnvoll, wenn und insoweit sie vom Lernenden erbeten bzw. abgerufen werden. Fragen zu beantworten, die keiner hat, ist grundsätzlich sinnlos und trägt nichts zum Lernen bei.“ (Bauer et al. 2007, 36)

Arbeitsintegriertes Lernen bedeutet keineswegs, dass die Lernenden sich selbst überlassen sind oder das Lernen sich wahllos und zufällig ergibt. Vielmehr konfrontiert es die Lernenden mit meist ungewohnten Faktoren wie (echte) offene Fragen, Situationen mit (noch) ungewissem Ausgang, (noch) ungeklärte Ablaufstrukturen usw. – und im Zuge der selbständigen Bewältigung dieser Fragen und Situationen vorrangig mit sich selbst. Diese Art des Lernens ist herausfordernd; sie kann je nach individueller Disposition Neugier und/oder Verunsicherung auslösen sowie Lernklippen und Lernvermeidungsmechanismen aufdecken. Die sich vollziehenden Lernprozesse sind daher systematisch aufzubauen und zu begleiten. Dies erfolgt in der Regel durch eine qualifizierte Lernprozessbegleitung.³

Deren Aufgaben ergeben sich aus den oben theoretisch skizzierten Lernkonzepten des Handlungs-, des selbstgesteuerten und des Erfahrungslernens. Die wichtigsten Tendenzen

³ Mit dem Begriff der Lernprozessbegleitung wird hier ein berufspädagogischer Ansatz aufgegriffen, der in den letzten Jahrzehnten im Rahmen des arbeitsintegrierten Lernens vorrangig von der GAB München erarbeitet und weiterentwickelt wurde. Er hebt sich durch eine umfassende berufspädagogische und arbeitswissenschaftliche Fundierung von dem mittlerweile inflationär verwendeten Begriff der Lernbegleitung ab, mit dem „eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze bezeichnet wird: von einem eher metaphor-artigen Re-Labeling klassischer Lernansätze über sinnvolle Ansätze in der schulischen und jugendpädagogischen Bildung bis hin zu berufspädagogisch eher ungestalteten Prozessen des „learning by doing“.“ (Bauer et al., 2016, 6).

dieser Lernkonzepte für die berufliche Bildungsarbeit wurden von Bauer et al. 2007 aus einer mehr auf die Praxis bezogenen Perspektive zusammengefasst; dieser Überblick kann als Basis für das Verständnis der Aufgaben und Funktionen der Lernprozessbegleitung herangezogen werden (vgl. Abb. 4).

Die wichtigsten Tendenzen moderner Lernkonzepte für die berufliche Bildungsarbeit

(nach Bauer et al. 2007, 60-61)

- Gelernt wird im Kern aus der individuellen Auseinandersetzung mit Handlungsaufgaben, den damit verbundenen Erfahrungen des Gelingens und Misslingens, der Reflexion dieser Erfahrungen und dem daraus hervorgehenden experimentellen Handeln.
- Es gibt ein Kontinuum von Lernorten und Lernsituationen, die von eher schulisch-formalen bis hin zu den realen, arbeitsprozessintegrierten Formen reichen. In der Tendenz entfalten diese Lernansätze ihre fähigkeitsbildenden Wirkungen weniger stark, wenn die Lernsituation künstlich hergestellt und konstruiert ist. Diese Wirkung wächst in dem Maße, je realer, echter, lebendiger die Lernsituationen sind.
- Die Lernenden erhalten ein Minimum an Vorgaben. Das, was sie zum lernenden Problemlösen brauchen, sollen sie selbst herausfinden – eben „entdecken“ und „erspüren“. Je weniger sie durch Regeln, Anweisungen und „Hilfen“ eingeschränkt sind, desto besser für ihren Lernprozess! Sie sollen diesen ganz selbständig planen, organisieren, umsetzen, kontrollieren und bewerten, sei es in Kooperation mit anderen Lernenden oder als Einzelne.
- Bei dieser Art des Lernens setzen sich die Lernenden aktiv mit Problemen auseinander. Sie sammeln selbständig Erfahrungen, führen bei passenden Gelegenheiten Experimente durch und erlangen auf diese Weise neue Einsichten in komplexe Sachverhalte. Nach diesem Konzept ist z.B. der Vorgang des Entdeckens eine notwendige Bedingung dafür, dass Lernende über das oberflächliche Wissen hinaus auch Problemlösestrategien erwerben. Der Lernende „beißt“ sich also selbst durch und organisiert seinen Lernprozess nach Maßgabe dessen, was er individuell braucht, sowie in der Art, in der er es brauchen kann.
- Diese Art des Lernens ist notwendigerweise auch ein außerordentlich *individuelles Lernen*: Jeder lernt genau das, was er jetzt braucht. Und er lernt dies auf einem Weg, der an seine ganz persönlichen Lernbedingungen, -voraussetzungen und -stile angepasst ist. Es ermuntert dazu, originelle Lösungen und neue Wege zu finden, und ermöglicht es, dass sich die individuellen Besonderheiten des Lernverhaltens und Lernstils voll entfalten können, weil jeder Einzelne bei der Problemlösung so vorgehen kann, wie es ihm liegt oder wie er es für richtig hält: Der eine greift zum Buch, der andere muss verschiedene Wege praktisch ausprobieren, der Dritte muss erst einmal mit anderen darüber diskutieren usw.
- Diese Lernansätze sind nicht theorieorientiert, sondern gehen von einer praktischen, realen Situation aus, in der es etwas zu entdecken gilt. Indem sie die selbständige Problemlösung betonen, fördern sie das eigene Denken und Suchen und damit die eigenständige Auseinandersetzung mit der Welt anstelle des bloßen Nachvollziehens von Regeln. Lernen ist hier, wie deutlich wurde, kein passiver Vorgang, bei dem jemandem etwas „beigebracht“ wird, sondern der Lernende ist hier der aktive Teil, der für seinen Lernprozess verantwortlich ist. Das fordert „Selbstlernkompetenz“ heraus. Diese Lernformen nehmen die Tatsache ernst, dass man niemals „gelernt werden kann“, sondern immer nur selbst lernen kann.

Abbildung 4: Wichtige Tendenzen moderner Lernkonzepte (Bauer et al. 2007, 60-61)

FUNKTIONEN UND AUFGABEN DER LERNPROZESSBEGLEITUNG

Funktionen und Aufgaben der Lernprozessbegleitung können, je nach Ausgestaltung des arbeitsintegrierten Lernens, variieren und unterschiedliche Aspekte der inner- und außerbetrieblichen Bildungsarbeit betreffen. Grundsätzlich gilt für Lernprozessbegleiter/-innen,

„dass sie vorrangig die Rolle der Prozess- und Entwicklungsbegleitung wahrnehmen, wobei die besondere Herausforderung darin liegt, Wissen und Können nicht über herkömmliche Seminarmethoden zu vermitteln, sondern selbstgesteuerte Arbeits- und Lernprozesse weitgehend zuzulassen und zu fördern. Es müssen (...) Lernsituationen und Lernmilieus zum Selbstlernen und zum größtenteils selbständigen Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen geschaffen werden. An die Stelle bisherigen „Lehrens“ und „Instruierens“ treten hier Begleitungs-, Moderations- und Unterstützungsprozesse. Diese Fähigkeiten verlangen vom bisherigen Trainer- und Lehrpersonal eine grundlegende Umorientierung und eine Neudefinition ihrer Rollen (...).“ (Dehnbostel 2007, 89)

Die hier skizzierte Neudefinition der Rolle von Trainern, Lehr- und Ausbildungskräften als Lernprozessbegleitung ergibt sich als direkte Konsequenz aus der Zielsetzung einer kompetenzförderlichen Gestaltung des Lernens nach den Prinzipien des Handlungslernens in Realsituationen⁴, bei der das Handeln als Ausgangspunkt (und nicht als Folge) des Lernens gesehen wird.

Ihre Auswirkung auf das Rollenselbstverständnis wird besonders deutlich in der Gegenüberstellung zur konventionellen Vorstellung von Wissensvermittlung:

Die neue Rolle des Ausbilders	
Der Unterweiser	Der Lernbegleiter
• folgt dem Prinzip Vormachen – Nachmachen • gibt alle Informationen vor • versucht Fehler zu vermeiden • leitet Schritt für Schritt an • führt zur „einen richtigen Lösung“ • bespricht alles genau vor	• übergibt reale Arbeitsaufgaben zur selbständigen Bearbeitung • lässt den Lernenden die nötigen Informationen selbst beschaffen • lässt Fehler als Lernchancen zu • bleibt im Hintergrund, beobachtet, steht für Rückfragen zur Verfügung, wartet ab • lässt viele richtige Lösungen zu • bespricht alles intensiv nach

Abbildung 5: Funktionen in der Lern(prozess)begleitung (Brater 2015, 11)

⁴ Zu den zentralen Kriterien einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht vgl. Dehnbostel 2007, 66-70. Grundsätzlich ist das Kriterium der individuellen Entwicklung als allen anderen übergeordnetes Kriterium anzusehen, da nicht nur objektive Kriterien die Lern- und Kompetenzförderlichkeit der Arbeit bestimmen, sondern diese vielmehr „immer auch in Abhängigkeit von personenseitigen Dispositionen zu sehen“ ist; was „bei dem Einen lernförderlich“ wirkt, kann „bei dem Anderen hingegen lernhemmend wirken“ (Dehnbostel 2007, 69).

Aus der Gegenüberstellung wird deutlich, was in der Lernprozessbegleitung *nicht* benötigt wird: „Jemand, der die Lösung vormacht, der alles besser weiß, der ‚belehrt‘ und ‚instruiert‘“ (Bauer et al. 2007, 61). Ein solches Vorgehen wird nicht nur als überflüssig, sondern v.a. als störend gesehen; es blockiert das eigene Entdecken und die Selbsterfahrung und verhindert somit das Wahrnehmen gegebener Lernchancen. Benötigt wird demgegenüber eine Begleitung, die „dem Lernenden dessen eigenes Lernen überlässt und sich dabei möglichst weit heraushält“ (Bauer et al. 2007, 62), zugleich

„allerdings jemand, der (...) den Überblick behält, (...) das Geschehen steuert und (...) dafür sorgt, dass (...) aus Erlebnissen Erfahrungen und aus den Erfahrungen Erkenntnisse und Fähigkeiten werden. (...) Denn aus Entdeckungen und Selbstkorrekturen werden nicht automatisch Kompetenzen, sondern nur dann, wenn sie entsprechend individuell verarbeitet werden. Dies macht eine Reihe von Reflexions-, Auswertungs- und Vertiefungsschritten notwendig, die keineswegs selbstverständlich sind (...), weil Lernen weitgehend unbewusst vor sich geht.“ (Bauer et al. 2007, 61).

Die sich aus diesem Anspruch ergebenden Anforderungen und Herausforderungen in der Lernprozessbegleitung formuliert Bauer et al. (2007, 66):

Lernprozessbegleitung: Anforderungen und Herausforderungen

- Lernziele erkennen lassen, nicht vorgeben.
- Aufgaben stellen, nicht Lösungen zeigen.
- Abwägen, wann Fehler und Suchen fruchtbar sind und wann interveniert werden muss.
- Jede Lernsituation als offen und im Detail nicht planbar verstehen, aber den Handlungsrahmen klar festlegen/verhandeln.
- Das konkrete Verhalten als Lernprozessbegleiter situativ, d.h. passend zur gerade wahrgenommenen Situation entscheiden, dies verlangt viel „Gespür“.
- Die zahlreichen Ambivalenzen und Abwägeprozesse, die zu dieser Rolle gehören, aushalten.
- Über Methodenvielfalt verfügen und diese für Gruppen und Einzelne lernförderlich und anregend wechseln.
- Lernprozessbegleitung nicht als gemütlichen Rückzug des Lehrenden verstehen, sondern als eine Form der Führung, die viel mentale Präsenz verlangt!
- Als Lernprozessbegleiter zwar Freiraum lassen, aber zugleich sehr viel Struktur geben, damit sich dieser Freiraum entfalten kann.
- Der Lernprozessbegleiter ist selbstverständlich auch verantwortlich für das Einhalten der Zeit und das Erreichen der Lernziele, aber er interveniert nur dann, wenn die Lernenden überfordert sind.
- Es gibt keine starren Regeln und Dogmen (auch nicht, dass man niemals einen *Input* geben dürfte)!

Abbildung 6: Lernprozessbegleitung: Anforderungen und Herausforderungen (Bauer et al. 2007, 66)

Inwieweit berufsfachliche Kompetenzen für die Lernprozessbegleitung erforderlich sind, wird in Abhängigkeit von der konzeptuellen Ausrichtung, v.a. aber von der Zielsetzung der Begleitung unterschiedlich eingeschätzt. Grundsätzlich wird „ein gewisses Maß an Fachkompetenz und beruflicher Handlungskompetenz als notwendig“ (Dehnbostel 2007, 89) erachtet: „Zwar unterrichtet der Lernprozessbegleiter nichts, aber manchmal muss er auch etwas erklären, darstellen oder lehren.“ (Bauer et al. 2007, 64).

Unabhängig davon, erfordert zielführende Lernprozessbegleitung in Verbindung mit den grundlegenden „Begleitungs-, Moderations- und pädagogischen Kompetenzen“ (Dehnbostel 2007, 89), auch eine hohe bewusste Selbstlernkompetenz; sie ermöglicht der Lernprozessbegleitung bei Fragen und Themen, die über das eigene (Fach-) Wissen hinausgehen, neue bzw. weiterführende Informationsquellen und Lernwege zu erschließen und die Lernenden bei Bedarf entsprechend zu beraten bzw. weiterleiten zu können.

In der konkreten Umsetzung umfasst die Lernprozessbegleitung nach Bauer et al. (2016, 5-20) sechs Schritte, die nach Möglichkeit gemeinsam mit den Lernenden er- und bearbeitet werden:

1. Individuellen Lernbedarf feststellen
2. Lernwege entwickeln
3. Lernvereinbarung treffen
4. Aufgabe für das Lernen aufbereiten und übergeben
5. Lernprozess begleiten
6. Lernprozess auswerten

Diese Schritte oder auch „Phasen“ werden „bei der Begleitung von Lernprozessen immer wieder durchlaufen“ (Bauer et al. 2016, 10); sie bieten der Lernprozessbegleitung, wie im weiteren Verlauf den Lernenden selbst, eine Orientierung, „wie die Kompetenzentwicklung des Lernenden als Prozess gestaltet werden kann“ (Bauer et al. 2016, 10). Sie fungieren dabei jedoch nicht als ein festgelegtes „Rezept bzw. eine stur einzuhaltende Struktur“ (Bauer et al. 2016, 10), vielmehr sind sie als ein Rahmen für eine Lernprozessbegleitung zu verstehen, die

„erst in der Übertragung auf einen bestimmten Lernenden und seine Bedürfnisse, sowie in Anpassung an die betriebliche Umgebung und die konkreten Herausforderungen einer bestimmten Handlungssituation immer wieder neu entsteht.“ (Bauer et al. 2016, 7)

Eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung der Lernprozessbegleitung nimmt darüber hinaus die Haltung des Lernprozessbegleiters ein. Angestrebt wird eine Beziehung, die von „Partnerschaftlichkeit, Respekt und Vertrauen in den Lernenden und seine Möglichkeiten“ sowie Wertschätzung geprägt ist. Der Lernprozessbegleiter sieht seine Aufgabe darin, „eine Lernsituation zu gestalten (...), in der der Lernende eigene Erfahrungen machen und somit möglichst

selbstgesteuert lernen kann“. Er unterstützt den Lernenden dabei nicht durch Vorsteuerung oder Vorgaben, sondern durch Beobachtung, Widerspiegelung von Eindrücken, Gespräche und Fragen. Dabei geht er davon aus, dass es wichtiger ist, „der Lernende findet selbst das Richtige heraus“, als dass er dazu angewiesen wird (Bauer et al. 2007, 269).⁵ Wesentlich ist die eigene Zurückhaltung: Der Lernprozessbegleiter „reflektiert vor jeder Intervention, in wie weit diese dem Lernenden und seinem selbstgesteuerten Lernprozess dient“. Er versteht den Lernenden als Partner und als Experten für die eigene Situation und für seinen Lernbedarf. Das Handeln des Lernprozessbegleiters folgt dabei der Überzeugung, „dass jeder Lernprozess seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, seine Zeit braucht, und immer wieder auch durch krisenhafte Verläufe und Phasen geprägt sein kann.“ (Bauer et al. 2016, 18-20).

Es ist (durchaus auch mit Blick auf die Entwicklung der kompetenzorientierten Berufsbildung) bezeichnend, wenn in der Literatur immer wieder auch darauf verwiesen wird, dass die beschriebene Haltung eines Lernprozessbegleiters zwar einleuchtend klingen mag, sie sich gleichwohl „in der praktischen Umsetzung (...) alles andere als simpel und leicht“ zeige (Bauer et al. 2016, 19). Tatsächlich erfordert sie eine permanente hohe „mentale Präsenz“ (Brater 2015, 15) und sie ist vorrangig gekennzeichnet durch

„eine aktive Passivität, die durchaus anstrengend und herausfordernd ist. Denn sie erfordert gleichzeitig hohe Aufmerksamkeit für auftretende Dynamiken und Entwicklungen und eine ausgeprägte Zurückhaltung im Sinne des aktiven Aushaltens von scheinbaren Fehlentwicklungen und Unsicherheiten im Prozess (...).“ (Bauer et al. 2016, 16)

Ebenso, wie das Vorgehen bei der Lernprozessbegleitung muss auch die Haltung des Lernprozessbegleiters immer wieder situativ überprüft und auf den jeweiligen Kontext übertragen werden. Ableitungen und Interpretationen erhalten ihre Gültigkeit immer nur in Bezug auf den spezifischen „unternehmerischen Rahmen und den individuellen Lernenden“:

„Dabei gilt, dass sich das, was „gut“ ist, nie abstrakt, sondern immer nur situativ bestimmen lässt. Das, was sich in einer Situation für den Lernprozess förderlich erweist, kann in einer anderen Situation eher hinderlich sein.“ (Bauer et al. 2016, 20).

Eine der zentralen Aufgaben eines Lernprozessbegleiters ist es daher, dass er auch sich selbst immer als Handlungslernender versteht (Bauer et al. 2007, 65), „der Erfahrungen und manchmal auch Fehler macht, aber eben auch selbst versucht, aus diesen Fehlern zu lernen und sich weiter zu entwickeln“ (Bauer et al. 2016, 20).

⁵ Hier ist auf ein in Theorie und Praxis immer wieder anzutreffendes Missverständnis hinzuweisen: Es geht selbstverständlich *nicht* darum, notwendige Informationen zurückzuhalten oder (absichtlich) zu verschweigen; auch geht es *nicht* darum, dass Ausbildung und Unterricht in Form eines Rätselratens oder gar im Duktus eines „Ich-weiß-es-aber-ich-sage-es-dir-nicht“ gestaltet werden. Vielmehr geht es um eine Haltung, die von einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber und von einem entsprechend authentischen Interesse an den vom Lernenden entwickelten Lösungs- und Lernwegen getragen ist.

BERUFSINTEGRIERTES SPRACHLERNEN: SPRACHBILDUNG ALS ELEMENT DES ARBEITSINTEGRIERTEN LERNENS

Entstehung und (lern)theoretische Grundlagen

Beim berufsintegrierten Sprachlernen⁶ handelt es sich um einen berufspädagogischen Ansatz, bei dem die sprachliche Bildung in die berufliche Ausbildung und Qualifizierung integriert ist. Theoretisch lässt sich dieser Ansatz ableiten aus den Ergebnissen der Arbeits- und Ausbildungsforschung, insbesondere aus dem skizzierten Ansatz des arbeitsintegrierten Lernens. Das berufsintegrierte Sprachlernen als Verfahren hat seinen Ursprung in verschiedenen Frankfurter Projekten und beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen, die seit den Jahren 2006/07 basierend auf dem arbeitsintegrierten Lernen umgesetzt wurden; neben eigenen Bedarfsermittlungen wurden dabei auch die ersten modellhaften Ansätze für eine Verzahnung von beruflichem Fach- und Sprachlernen aufgegriffen:

So wurden die im Auftrag der Stadt Frankfurt entwickelten Module zur „Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung“ (Sommer 2011) bereits seit 2009 in der Werkstatt Frankfurt e.V. im Rahmen des dort konzipierten „Frankfurter Wegs zum Berufsabschluss“⁷ erprobt und in den folgenden Jahren in Projekten u.a. des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ sowie im Rahmen von ESF-geförderten Projekten beständig weiterentwickelt. In diesen Projekten wurde die berufsintegrierte Sprachförderung zusätzlich in bereits laufende Ausbildungs-, Qualifizierungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen implementiert, die auf den oben skizzierten Verfahren des Lernens im Arbeitsprozess mit dem Fokus auf Handlungs- und selbstorganisiertem Lernen basieren. Die so genannte „Sprachsensibilisierung“ des ausbildenden Personals wurde dabei in verschiedenen Formaten (u.a. Workshops, Team-Teaching, Coaching) durchgeführt und ausgewertet. Dabei wurde deutlich, dass das arbeitsintegrierte Lernen – verstanden als eine gezielte lern- und kompetenzerwerbsförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes als Lernort (Dehnbostel 2008) – durch die eingesetzten Verfahren und Methoden wesentliche Elemente der Sprachlernförderung bereits in sich trägt. Es bietet somit geeignete Voraussetzungen, den sprachlichen Kompetenzerwerb auch gezielt mit einzubinden.

⁶ Die Begriffe „Berufsintegriertes Sprachlernen“ und „Berufsintegrierte Sprachförderung“ wurden 2015 in Zusammenhang mit der Gründung der Fachstelle von FaberIS® eingeführt. Sie verweisen auf die *berufspädagogische* Fundierung des Ansatzes u.a. im arbeitsintegrierten Lernen, dienen darüber hinaus aber auch der begrifflichen Abgrenzung von Modellen *berufsbezogener* Sprachförderung, die aus der DaZ-/DaF-Forschung entstanden sind, die jedoch gleichwohl in den Ansatz eingeflossen sind.

⁷ Werkstatt Frankfurt e.V. hat mit dem „Frankfurter Weg zum Berufsabschluss“ eine bundesweit anerkannte modularisierte Qualifizierung für verschiedene Berufe entwickelt, über die erwachsene An- und Ungelernte einen anerkannten Berufsabschluss (§ 45 BBiG – Externenprüfung) erwerben können. Die Qualifizierung basiert auf dem Konzept des arbeitsintegrierten Lernens (Lernen im Arbeitsprozess).

In der einschlägigen Literatur spielt dieser Aspekt bis heute eine eher untergeordnete Rolle. Zwar wurde bereits früh darauf verwiesen, dass das dem Pädagogischen Paradox zugrunde liegende Lernprinzip, „aus dem (nicht gekannten) Handeln heraus zu lernen, wie man handelt“ (Bauer 2005, 24) auch beim Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung greift (Bauer 2005, 25; vgl. auch Bauer et al. 2007, 30-31; Brater 2014, 9); auch wird sowohl in den theoretischen Darstellungen als auch in zahlreichen Fallstudien (vgl. z.B. Bauer et al. 2004, Dehnbostel et al. 2007) – bei entsprechendem Blick – durchaus sichtbar, dass die im Zuge des arbeitsintegrierten Lernens eingesetzten Verfahren, Mittel und Instrumente grundsätzlich sprachbildenden und sprachlernförderlichen Charakter haben. In einer jüngeren Publikation wird schließlich aus Sicht der Ausbildungsforschung – wenngleich „ohne spezifische Linguismus-Expertise zum Sprachlernen“ (Bauer und Schrode 2018, 27) – dargestellt, dass das sozial-kommunikative Handeln im Kontext einer gesprächsbasierten Lernbegleitung ein „integrativer Strukturbestandteil des Lernprozesses“ ist, „der durchaus auch dem Erwerb fachlicher Sprachkompetenzen dienen kann.“ (Bauer und Schrode 2018, 29). Dieser Aspekt wurde jedoch bisher nicht im Sinne einer „sprachlichen Lernchance“ als Bestandteil des arbeitsintegrierten Lernens identifiziert und herausgearbeitet.

Die „sprachlichen Lernchancen“ zeigen sich z.B. bereits bei Betrachtung der durchgängig dialogischen Struktur aller sechs Schritte der Lernprozessbegleitung (s. oben), die das beständige Aushandeln und damit Versprachlichen von eigenen, persönlichen wie beruflich-fachlichen Handlungen, Vorgehensweisen und Erfahrungen impliziert, das schrittweise Herausarbeiten – und wieder Versprachlichen – von fachlichem und theoretischem Wissen in Aushandlungs-, Reflexions- und Auswertungsprozessen; darüber hinaus bei verschiedenen Begleitinstrumenten und Zwischen- oder Unterstützungsschritten, wie z.B. dem Lerntagebuch, dem selbständigen Erstellen von Informationsmaterialien, bei der Befragung von Kolleg/-innen, bei Planung, Organisation und Abstimmung von Aufträgen oder Aufgaben, dem Präsentieren von Arbeitsergebnissen usw. All diese Instrumente werden eingesetzt im Rahmen des arbeitsintegrierten *Lernens*, sie dienen dem Kompetenzerwerb. Sie sind sprachbildend und sprachlernförderlich – Sprachlernen kann und wird hier stattfinden, allerdings unbewusst und zufällig, wenn es nicht (bei entsprechendem Bedarf!) als Lernmöglichkeit für die Lernenden eröffnet und konsequenterweise mit in die Lernprozessbegleitung einbezogen wird.

Ebenso wie der Arbeitsplatz bietet auch der Fachunterricht an beruflichen und berufsbildenden Schulen die Möglichkeit, den sprachlichen Kompetenzerwerb zu integrieren: „Sprache“ als Lerngelegenheit ist sowohl im Fachunterricht als auch am Arbeitsplatz per se vorhanden. Sprachhandlungen bestimmen sowohl Unterricht als auch Arbeitsprozesse; das gesamte Spektrum beruflicher Sprachhandlungen steht hier in realiter zur Verfügung. Es müssen nicht, wie z.B. im handlungsorientierten Sprachkurs, geeignete Handlungssituationen kreiert und simuliert werden, um die Gelegenheit zu sprachlichem Handeln, mithin zum Erwerb der sprachlichen Handlungsfähigkeit herzustellen. Nicht nur der Arbeitsplatz, auch

Fachunterricht und berufliche Trainings können damit als Realsituationen verstanden werden, in denen sprachlicher Kompetenzerwerb bei entsprechender Gestaltung stattfinden kann. In Anlehnung an die oben abgebildete Grafik von Bauer et al. (2007, 44) lässt sich somit das berufsintegrierte Sprachlernen als eine Form des Handlungslernens verstehen, bei der der berufliche Arbeits- und Ausbildungsalltag in realiter als Sprachlernort betrachtet wird:

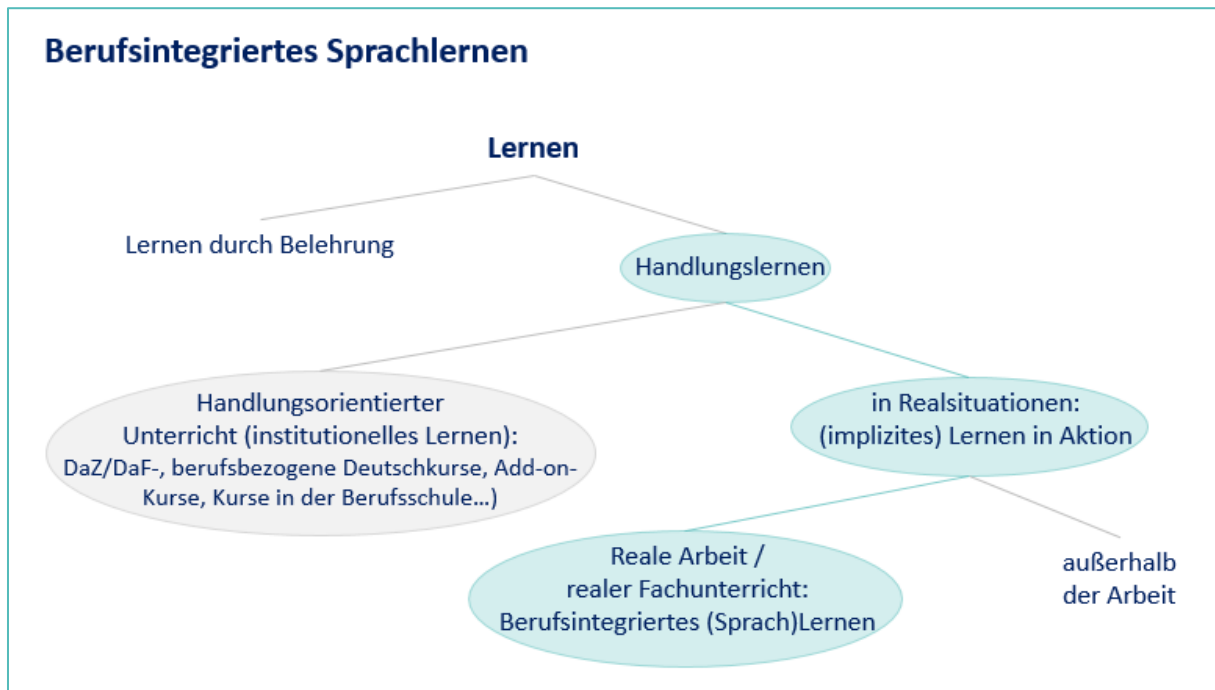


Abbildung 7: Berufsintegriertes Sprachlernen in Abgrenzung vom handlungsorientierten Unterricht

Mit dieser Verortung folgt der Ansatz des berufsintegrierten Sprachlernens sehr konsequent den grundlegenden Ergebnissen und Einsichten, die u.a. auch in der Fremdsprachendidaktik und aus Sicht der DaF-/DaZ-Forschung formuliert sind: Die fachlichen Inhalte eines Berufs und ihre sprachlichen Formen können am sinnvollsten erlernt werden, wenn sie möglichst eng miteinander verknüpft und in einen möglichst aktuellen Handlungskontext – das heißt hier in den Arbeits- bzw. Unterrichtsprozess – eingebunden sind (vgl. hierzu u.a. Ohm 2010). Die „Sprache im Fach wird erlernt durch sprachliches Handeln (Sprechen, Lesen, Schreiben) in fachlichen Anforderungssituationen“, sie „entwickelt sich langsam und kumulativ“ und zwar „durch die erfolgreiche Bewältigung von sprachlichen Handlungssituationen“ (Leisen 2015, 45).

Die Auswertung der vorgenannten Projekte, in die das berufsintegrierte Sprachlernen implementiert wurde, zeigte die Vorteile des Verfahrens gegenüber der meist transfer-schwachen Teilnahme an vorgeschalteten oder begleitenden Sprachkursen auf. Sie liegen vor allem darin, dass Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des Spracherwerbs aus der aktuellen beruflichen (Lern-)Situation heraus für die Lernenden sichtbar werden und das Sprachlernen

somit direkt und bedarfsorientiert motiviert ist. Die jeweilige Aktualität des Sprachlernens führt meist zu einer unmittelbaren Erfolgserfahrung („Sprache funktioniert“), die sich in einer besseren Verständigung auf verschiedenen Ebenen (Fachtext -> Auszubildender, Fachlehrer/Anleiter ↔ Auszubildender, Kunde/Bewohner ↔ Auszubildender, Auszubildender -> Bericht, Kollegen ↔ Auszubildender etc.) widerspiegelt. Nach bisheriger Erfahrung wird das im Arbeits- und Lernalltag häufig (von beiden Seiten) als Belastungsfaktor wahrgenommene Thema „Sprache“ relativ schnell als produktiv zu bearbeitendes Lernthema erkannt und der einmal angestoßene Sprachlernprozess kontinuierlich mit dem Ziel, eine bewusste (berufssprachliche Handlungsfähigkeit zu erreichen, weitergeführt.

Berufsintegriertes Sprachlernen – Berufsintegrierte Sprachförderung

Das „Zulassen“ von Arbeitsplatz und Unterricht als Sprachlernort ist keine Selbstverständlichkeit – weder auf der Seite des beruflichen Bildungspersonals, noch auf der Seite der Lernenden. Der Sprachkompetenzerwerb wird in der Regel mit Abschluss eines Sprachkurses oder mit Beendigung der Schullaufbahn als abgeschlossen betrachtet und auch innerlich „abgehakt“, wenn er nicht weiter gefordert und begleitet wird. Um das berufsintegrierte Sprachlernen als eine Aktivität der Lernenden zu ermöglichen, ist daher eine berufsintegrierte Sprach(lern)förderung erforderlich, eine Funktion, die (bei entsprechender Qualifizierung) vom beruflichen Bildungspersonal übernommen wird. Ihr Handlungsbereich ist das „Öffnen“ und Sichtbarmachen von Arbeitsplatz und Unterricht als Sprachlernorte, das Ermöglichen, Anbahnen und zielführende individuelle Begleiten des Sprachlernens in beruflicher Ausbildung und Qualifizierung.

Das Verfahren der berufsintegrierten Sprachförderung

Bei der berufsintegrierten Sprachförderung handelt es sich entsprechend ihrer lerntheoretischen Begründung nicht um die *Vermittlung* von Deutschkenntnissen nach dem Modell eines Sprachunterrichts. Vielmehr stehen die Fach- und Arbeitsthemen in der beruflichen Ausbildung im Zentrum; jedoch werden gleichermaßen die sprachlichen Ausdrucksformen der Fachinhalte in die Ausbildung integriert. Das Sprachlernen wird unmittelbar aus der fachlichen Lernsituation heraus abgeleitet und angeregt. Die Materialbasis des berufsintegrierten Sprachlernens sind daher auch die in der beruflichen Ausbildung genutzten Fachtexte und die kommunikativen Situationen im tatsächlichen Arbeits-, Schul- bzw. Lernalltag. Die berufsintegrierte Sprachförderung bezieht sich somit auf die Gesamtheit der sprachlichen Anforderungen, die ein Berufsbild mit sich bringt.

Die Herausforderung besteht darin, diese real gegebenen sprachlichen Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz, in Unterricht und Ausbildung zu erschließen und sie systematisch und zielführend so zu nutzen, dass die Lernenden entsprechend ihrer Voraussetzungen, Ressourcen und Zielsetzungen ihre Sprachkompetenzen auf- und ausbauen können.

Einen Rahmen dafür bieten – durchaus in Anlehnung an die sechs Phasen der Lernprozessbegleitung – die sechs Schritte der berufsintegrierten Sprachförderung (vgl. Abb. 8). Sie werden im Verlauf des Lernprozesses in Verbindung mit den fachlichen Inhalten immer wieder neu und bedarfsgerecht aufeinander abgestimmt.

Sechs Schritte der berufsintegrierten Sprachförderung

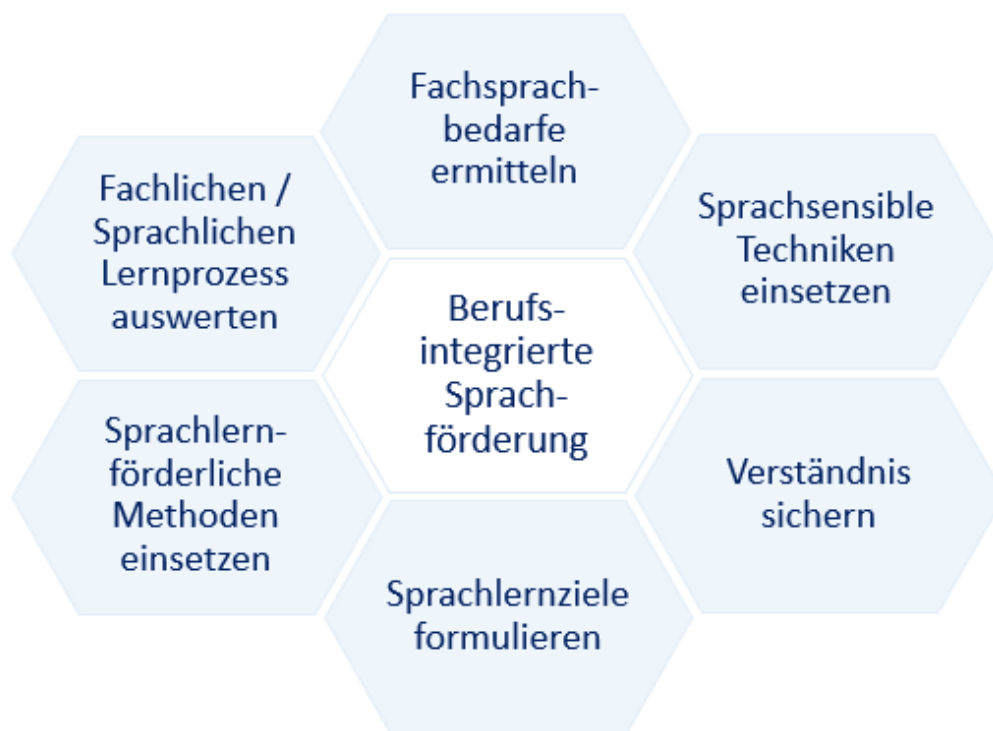


Abbildung 8: Die sechs Schritte der berufsintegrierten Sprachförderung

Das Verfahren folgt dem gängigen Ausbildungsmodell der vollständigen Handlung – von der Lernbedarfsermittlung über Planung, Durchführung und Auswertung. Es bietet Ausbildungs- und Lehrkräften ein methodisches Gerüst für eine individualisierte (sprach)lernförderliche Ausbildungsplanung und -gestaltung. Dabei wird das schrittweise Vorgehen von der Bedarfsermittlung bis zur Auswertung im Begleitprozess transparent gehalten; Lernenden bietet dieses Vorgehen somit ein Gerüst, mit dessen Hilfe zunehmend das selbständige – fachliche wie sprachliche – Lernen aufgebaut und übergreifend Methoden- und Selbstlernkompetenz entwickelt resp. gestärkt werden können.

Das Verfahren ist eng angelehnt an die Phasen, die in der Lernprozessbegleitung angesetzt sind. Naturgemäß lässt es sich daher in Kontexten, in denen ein entsprechendes Lernverständnis bereits verankert ist und in denen das Lernen im Arbeitsprozess in Verbindung mit Lernbegleitstrukturen umgesetzt wird, gut implementieren. Gleichermäßen zeigte sich jedoch in den oben genannten Projekten, aber auch in verschiedenen Unternehmen, in denen das berufsintegrierte Sprachlernen bereits eingeführt wurde, dass es sich in weiten Zügen flexibel an unterschiedliche betriebliche und/oder schulische Gegebenheiten anpassen lässt. Hier gilt, was grundsätzlich für das Lernen im Arbeitsprozess charakteristisch ist: „Wie und in welchem Umfang dies geschieht, ist von Branche zu Branche, von Betrieb zu Betrieb und von Beruf zu Beruf unterschiedlich. Entscheidend ist, was (...) erreicht werden soll.“ (Dehnbostel 2007, 10).

Anforderungen an die berufsintegrierte Sprachförderung

Um das berufsintegrierte Sprachlernen als ein genuin zur beruflichen Aus- und Weiterbildung gehöriges Element zu etablieren, erfolgt idealerweise die Umsetzung der berufsintegrierten Sprachförderung durch das berufliche Bildungspersonal. Daraus ergibt sich ein entsprechender Qualifizierungsbedarf: Denn während die Vermittlung der fachlichen Inhalte in der Regel didaktisiert und beschrieben vorliegt, werden die zugehörigen sprachlichen Kompetenzen vorausgesetzt; wie sie zu erwerben sind, bleibt offen. Berufliche Lehr- und Ausbildungskräfte haben in der Regel keine sprachtheoretische Vorbildung, die es ihnen ermöglicht, besondere (fach-)sprachliche Phänomene und individuelle sprachliche Herausforderungen zu identifizieren und lernförderlich in ihre Ausbildungstätigkeit zu integrieren resp. die fachliche Ausbildung sprachlernförderlich zu gestalten.

Um die Anforderungen an die berufsintegrierten Sprachförderung zu beschreiben, wurde vorrangig auf eigene Bedarfsermittlungen in den vorgenannten Projekten zurückgegriffen. Im Zentrum standen hierbei weniger linguistische Bedarfsanalysen der berufsbezogenen sprachlichen und kommunikativen Anforderungen und Fragen ihrer „Vermittlung“, als vielmehr die Frage, welche Kompetenzen es erlauben, mit dem in der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung auftretenden Gesamtkomplex „Sprache“ zielführend und lernförderlich umzugehen. Daneben konnten bereits vorliegende Ansätze aus der DaZ-Forschung herangezogen werden: Mit Blick auf Lehramtsstudierende, CLIL-Lehrkräfte aber auch berufliches Bildungspersonal sind – wenngleich zum Teil konzeptionell – Wissen und Kompetenzen formuliert, die Fachlehr- bzw. Ausbildungskräfte für die sprachförderliche resp. sprachensible Gestaltung von Unterricht und Ausbildung aus sprachwissenschaftlicher Sicht benötigen. Aus dieser Perspektive wird in der Regel davon ausgegangen, dass, um sprachliche Phänomene erkennen und den Sprachlernenden bei Bedarf erklären zu können, grundlegende linguistische Kenntnisse u.a. über Syntax, Lexik, Morphologie sowie Kenntnisse im Bereich des Spracherwerbs und der Sprachdidaktik erforderlich sind (vgl. z.B. Leisen 2015; Ohm 2009;

SpraSiBeQ 2014). Weitreichender und bereits mit einer verstärkten Orientierung auf das autonome Lernen bietet insbesondere das aus dem Projekt SpraSiBeQ hervorgegangene „Rahmencurriculum“ mit umfassenden und detaillierten Kann-Beschreibungen eine fundierte „erste Orientierung (...) für die bedarfs- und bedürfnisorientierte, kontext-spezifische Auswahl von Zielsetzungen“ bei der Konzipierung entsprechender Qualifizierungsangebote (Kimmelman et al. 2014, 6).

Insgesamt legen die Ansätze aus der Sprachlehr- und lernforschung die Schwerpunkte verstärkt auf linguistisches, sprach(erwerbs)theoretisches Fachwissen. Dabei sollte nicht aus dem Blick geraten, dass das berufliche Bildungspersonal zumeist in einer Berufstätigkeit ausgelastet ist, die einen hohen fachlichen und fachsprachlichen Standard hat. Die Einbindung der sprachlichen Aspekte in die Ausbildungstätigkeit hat nicht nur keine Routine, sondern ist, meist unangebracht, mit belastender Unsicherheit besetzt; nicht selten wird alles, was mit Sprache zu tun hat, mit „etwas diffus ‚Komplizierten‘“ assoziiert (Bethscheider 2015, 9). Als Herausforderung wird daneben auch die so genannte Heterogenität der ‚Zielgruppe‘ u.a. hinsichtlich der sprachlichen und fachlichen Vorkenntnisse, der Selbst(lern)- und Methodenkompetenz und/oder der Sprachlernmotivation wahrgenommen. Geht man jedoch davon aus, dass jegliche Form des Lernens individuell vor- und ausgeprägt ist und die Wirksamkeit von Lernangeboten immer auch abhängig ist von „personenseitigen Dispositionen“ (Dehnbostel 2007, 69), so kommt hier die grundsätzliche pädagogische Anforderung, individuelle Unterstützungsstrukturen zu gestalten, besonders deutlich zur Geltung.

In der berufsintegrierten Sprachförderung liegt der Akzent daher auf dem oben skizzierten Anforderungsbereich der Lernprozessbegleitung – allerdings durchaus in Verbindung mit wesentlichen sprach(erwerbs)theoretischen Grundlagen, einer bewussten Zweitsprachensensibilität und v.a. einem Bewusstsein für die eigene (fach)sprachliche Kompetenz: Die berufsintegrierte Sprachförderung zielt vorrangig darauf, das selbständige arbeits- respektive berufsintegrierte Sprachlernen zu ermöglichen und systematisch zu begleiten – nicht die deutsche Sprache systematisch zu unterrichten oder zu vermitteln. Erforderlich hierfür ist ein Handlungsrepertoire, das bezogen auf die einzelnen Lernenden eine kompetenz- und ressourcenorientierte Sprachlernförderung ermöglicht, Selbstlern- und Handlungskompetenzen anregt und stärkt, Erfolgserfahrungen gestaltet und individuelles Lernverhalten berücksichtigt. Die berufspädagogischen Ansätze der Lernprozessbegleitung (Bauer et al. 2007) bieten eben für diese Anforderungen ein geeignetes Instrumentarium.

Da das berufsintegrierte Sprachlernen auf dem Lernverständnis und den Lernformaten des arbeitsintegrierten Lernens beruht, sollten auch Qualifizierungsangebote für die berufsintegrierte Sprachförderung entsprechend dieser Ausrichtung gestaltet sein. Das wiederum ermöglicht den teilnehmenden Lehr- und Ausbildungskräften, ausgehend von ihren eigenen Vorkenntnissen und entsprechend ihrer eigenen Bedarfe am Arbeitsplatz die drei

wesentlichen Schwerpunkte einer solchen Qualifizierung (vgl. Abb. 9) eigenständig an ihre Rahmenbedingungen, betriebliche oder schulische Zielsetzungen anzupassen und dabei durchaus auch Akzentverschiebungen vorzunehmen z.B. hinsichtlich einer Vertiefung der eigenen sprach-fachlichen Kompetenz.

Anforderungen an die berufsintegrierte Sprachförderung:

- Sprach(erwerbs-)theoretische Grundlagen
- Methodenkompetenz für die berufsintegrierte Sprachförderung
- Verfahren der Lernprozessbegleitung

Abbildung 9: Anforderungen an die berufsintegrierte Sprachförderung

„Zielgruppe“ der berufsintegrierten Sprachförderung

Berufsintegriertes Sprachlernen als eine eigenständige Lernaktivität ist grundsätzlich Bestandteil jeglicher beruflichen Aus- und Weiterbildung, Qualifizierung oder Berufstätigkeit: Fachsprachliche Kompetenzen entwickeln sich im Verein mit fachlichem Lernen und/oder Veränderungen in der eigenen Berufstätigkeit.

Berufsintegrierte Sprachförderung unterstützt und begleitet diese Lernaktivität, bahnt sie ggf. auch an bzw. macht sie als Kompetenzanforderung für die Lernenden sichtbar und bietet entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten durch eine sprachensible und sprachlernförderliche Gestaltung der beruflichen Aus- und Weiterbildung; sie kann auf unterschiedlichen Niveaus und mit unterschiedlichen Zielsetzungen umgesetzt werden, wobei immer die individuelle (sprachliche und fachliche) Entwicklung der Lernenden im Vordergrund steht. Berufsintegrierte Sprachförderung richtet sich damit keineswegs ausschließlich an die wachsende Gruppe von Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund, sondern auch an deutsche Erstsprachler/-innen, die Unterstützung beim Erwerb berufssprachlicher Handlungsfähigkeit benötigen.

LITERATUR

Bauer, Hans, G.; Brater, Michael; Büchele, Ute; Dahlem, Hilmar; Maurus, Anna; Munz, Claudia (2004): *Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bauer, Hans, G.; Brater, Michael; Büchele, Ute; Dufter-Weis, Angelika; Maurus, Anna; Munz, Claudia (2007): *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann*. Ein Handbuch (2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bauer, Hans G.; Burger, Barbara; Buschmeyer, Jost; Dufter-Weis, Angelika; Horn, Kristina; Kleestorfer, Nathalie (Hg.) (2016): *Lernprozessbegleitung in der Praxis. Beispiele aus Aus- und Weiterbildung*. München: GAB München

Bauer, Hans G. (2005/06): *Die Sprache erfahrungsgeleiteten Lernens*. (Vortrag) (http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/die_sprache_erfahrungsgeleiteten_lernens.pdf)

Bauer, Hans G.; Schrode, Nicolas (2018): Ein Blick aus der Ausbildungsforschung. In: Efinger, Christian; Kiefer, Karl-Hubert (Hg.) (2018): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr, 23-32.

Bethscheider, Monika; Dimpl, Ulrike; Ohm, Udo; Vogt, Wolfgang (2011): *Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung*. Positionspapier (3. Aufl.). Hrsg. v. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main.

Bethscheider, Monika (2015): *Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. Abschlussbericht*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

Brater, Michael (2015): *Der Rollenwandel in der Berufsbildung - Vom Lehrmeister zum Lernbegleiter*. GAB München / Alanus Hochschule Alfter.

Brater, Michael (2014): *15 Thesen zum Lernen*. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GAB München. (Online unter http://www.gab-muenchen.de/de/downloads/2014-07-14%2015%20thesen%20zum%20lernen_downloadversion.pdf).

Cehak-Behrmann, Meta; Schulz, Patricia (2014): *QuiBuS – Qualifizierung in Beruf und Sprache. Empfehlungen und Materialien für eine sprachförderliche Qualifizierung im Berufsfeld Altenpflege und im Berufsfeld Einzelhandel*. Hg. v. Werkstatt Frankfurt e.V. im IQ Landesnetzwerk Hessen, Frankfurt.

Cehak-Behrmann, Meta (2018): Selbsterfahrung, Reflexion und Ko-Konstruktion als Eckpfeiler in der Fortbildungsdidaktik – Wie aus Fachlehrkräften „Sprachförderkräfte“ werden (können). In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 95-102. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Cehak-Behrmann, Meta (2018): Sprachliche Förderung in der beruflichen Bildung. Das Projekt „AiS-Hessen“. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* (2018) 3, S. 40-41.

Cehak-Behrmann, Meta (2018): Berufliche Fachsprache – integriert und effektiv. Ein Bericht von der Ersten AiS-Fachtagung am 10. April 2018 in Frankfurt am Main. In: *ESF Kompakt* (Nr. 26/2018).

Dehnbostel, Peter (2007): *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.

Dehnbostel et al. (2007): *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb*. Waxmann.

Dehnbostel, Peter (2008): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (BWP) 2, 5-8.

Leisen, Josef (2015), Lehrerkompetenzen für den CLIL-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 29-37 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>. 27.07.2017].

Kimmelman, Nicole, Ohm Udo, Schramm, Karen et al. (2014): *Rahmencurriculum. Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung*. Hg. v. Passage GmbH, Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Hamburg. [Online unter http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmencurriculum_2014_03_13.pdf. 27.07.2017].

Maurus, Anna (2015), *Fachkräftemangel? Das können wir tun!* Unter Mitarbeit von Alt, Ute; Bychowski, Ute; Cehak-Behrmann, Meta; Dehnbostel, Peter; Henninger, Ruth; Hepting, Sigrid; Heynen, Ina; von Keitz-Kalisch, Marliese; Skerutsch, Conrad. Hrsg. v. Werkstatt Frankfurt. BoD.

Ohm, Udo (2009), Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 28-36 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/216/209>. 27.07.2017].

Ohm, Udo (2010), Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein? In: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias; Semmler, Stephan (Hrsg.), *DaF integriert: Literatur - Medien - Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. Göttingen: Universitätsverlag, 271-284.

Sommer, Barbara; Dimpl, Ulrike (2011): *Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung. Eine Dokumentation von drei Fortbildungsmodulen für Ausbilder/-innen, Fachlehrer/-innen und Teilnehmer/-innen*. Hrsg. v. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main. Frankfurt am Main.